



les

dossiers

Enseignement scolaire

Les compétences
des élèves en histoire,
géographie
et éducation civique
en fin de collège



196 [juillet 2010]

ministère
éducation
nationale



les dossiers

Ministère de l'Éducation nationale
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

Ministère de l'Éducation nationale
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
61-65 rue Dutot – 75732 Paris Cedex 15

Directeur de publication : **Michel QUÉRÉ**

les dossiers

Responsables de ce numéro : **Michel BRAXMEYER, Nicole BRAXMEYER
et Séverine DOS SANTOS**

DEPP – Département de la valorisation et de l'édition
61-65 rue Dutot 75732 Paris Cedex 15
Téléphone : 01 55 55 72 04

Prix : 15 euros

Centre de documentation de la DEPP
Téléphone : 01 55 55 73 58

Les compétences des élèves en histoire, géographie et éducation civique en fin de collège

**Michel BRAXMEYER, Nicole BRAXMEYER
et Séverine DOS SANTOS**

Ministère de l'Éducation nationale
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

REMERCIEMENTS

La direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance remercie toutes les personnes qui ont participé à l'étude :

➤ **Le groupe des concepteurs,**

Pour leurs « compétences », efficacité et complicité.

Académie de Créteil :

M. DELMAS Dominique, professeur en collège

Mme DIOP-MATHY Ghislaine, professeur en collège

Mme ROBIN Valérie, professeur en collège

Académie de Nantes :

M. BERTON Stéphane, professeur en collège

Académie de Rennes :

Mme BURGUIN Laurence, professeur en collège

Mme LE FERREC Isabelle, professeur en collège

M. SARCEL Guillaume, professeur en collège

Académie de Toulouse :

M. ATTALI Emmanuel, professeur en collège

Mme CHAMPAGNE Odile, professeur en collège

Mme RABUT Gisèle, professeur en collège

Académie de Versailles :

M. KROP Jérôme, professeur en collège

Mme PELTRE Marie-Christine, professeur en collège

Mme VALLADON Martine, professeur en collège

➤ **Le comité de cadrage constitué de :**

Mme DUSSEAU Joëlle, IGEN histoire-géographie

M. PONCELET Yves, IGEN histoire-géographie

M. BEAUPUY Dominique, IA-IPR histoire-géographie, Académie de Rennes

M. HERON Michel, IA-IPR histoire-géographie, Académie de Créteil

Mme Annick MELLINA, IA-IPR histoire-géographie, Académie de Versailles

Mme Marie-Christine ROQUES, IA-IPR histoire-géographie, Académie de Toulouse

L'étude a pu être menée à bien grâce au concours des personnels administratifs, des enseignants et des élèves des collèges qui ont permis le bon déroulement de l'étude et répondu aux questionnaires, qu'ils en soient ici également remerciés. Notre reconnaissance va également à tous les enseignants télé-correcteurs et au personnel du bureau B2 pour leur participation et leur soutien.

SOMMAIRE

	PAGES
AVANT PROPOS	11
PARTIE 1 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE	15
I. Le cadre de l'étude : les objectifs de l'évaluation-bilan en histoire, géographie et éducation civique	17
II. La conception des épreuves	18
1. Un cadre de référence : le programme	18
1.1. Le programme d'enseignement de la discipline	18
1.2. Des thèmes	20
1.3. Des compétences	22
1.4. La maîtrise de la langue	25
2. La construction des outils et le mode d'interrogation	25
2.1. Un calendrier contraint	25
2.2. L'élaboration des questionnaires	25
2.3. Les cahiers tournants	26
3. Le rôle et le bilan de l'expérimentation	27
3.1. Une nécessité	27
3.2. La corrélation item/test	27
3.3. Le bilan de l'expérimentation	27
4. Le déroulement des épreuves	30
5. Le traitement des données et la correction des questions ouvertes	31
6. L'échantillon et le taux de retour	31
PARTIE 2 : LES RESULTATS GLOBAUX DE L'EVALUATION	35
I. La méthodologie utilisée	37
1. Le travail item par item	37
2. Les seuils	38
3. L'échelle des compétences	39
3.1. Le modèle de réponse à l'item	39
3.2. La construction de l'échelle	40
3.3. La prise en compte de la place des questions dans l'évaluation	40

II. L'analyse de l'échelle	40
1. La présentation de l'échelle	40
1.1. La construction de l'échelle.....	40
1.2. L'intérêt de l'échelle.....	41
1.3. La première analyse.....	42
2. Les compétences et composantes	43
2.1 « Identifier », compétence la mieux réussie.....	43
2.2 « interpréter », compétence complexe nécessitant la maîtrise d'autres compétences --	44
3. Les thèmes	44
3.1. L'absence de conclusion d'ensemble par matière	44
3.2. Des compétences communes, une spécificité des matières	45
3.3. La prédominance de la compétence sur le thème dans les résultats	46
3.4. Le poids de la place des thèmes dans le programme.....	47
III. Le descriptif des groupes d'élèves	47
1. Ce que savent et savent faire les élèves de chaque groupe	47
1.1. Groupes 0 et 1	49
1.2. Groupe 2	49
1.3. Groupe 3	50
1.4. Groupe 4	52
1.5. Groupe 5	53
1.6. Les items les plus difficiles.....	54
2. Une différenciation selon le sexe	55
2.1. Sur l'ensemble du bilan, en moyenne les garçons réussissent mieux que les filles ----	55
2.2. Les filles réussissent mieux les questions ouvertes que les garçons	57
2.3. Les items mieux réussis par les filles relèvent de compétences plus complexes	57
2.4. Les textes aux filles, les cartes aux garçons	58
2.5. L'éducation civique aux filles, la géographie aux garçons	58
3. Une différenciation selon les types d'établissement fréquenté	59
3.1. Une différence de score à nuancer	59
3.2. Une hiérarchie de réussite par composante.....	60
3.3. Des variations significatives selon les catégories socioprofessionnelles.....	60
3.4. Les items « favorables ».....	61
PARTIE 3 : D'AUTRES AXES D'ANALYSE	63
I. Les connaissances et les repères	65
1. Situer dans le temps	66
1.1. Une mémorisation plus globale que ponctuelle.....	66
1.2. Les longues périodes mieux réussies que les événements précis.....	66
1.3. Les thèmes et connaissances du programme de 3 ^{ème} mieux assurés	67
1.4. L'influence des documents et de la tâche.....	68
1.5. La différence entre questions ouvertes et QCM	69
2. Situer dans l'espace	69
2.1. Une mémorisation solide des repères géographiques	69
2.2. Les repères humains mieux connus que les repères naturels	69
2.3. Pas de différence entre mémorisation sollicitée avec document et sans document ----	70
2.4. La carte, document mieux maîtrisé que le croquis.....	70
2.5. L'échelle continentale voire mondiale plus familière que l'échelle locale.....	70

II. Les mots-clés : vocabulaire spécifique, notion et concept	71
1. Le vocabulaire utilisé en éducation civique semble le mieux connu	71
2. En histoire, le vocabulaire du programme de 3 ^{ème} mieux connu	72
3. Le vocabulaire spécifique en géographie connu	72
III. Les documents	73
1. L'importance des documents	73
2. Le document n'est pas discriminant	73
3. Des difficultés variables selon les types de documents	74
4. L'influence de la matière dans la maîtrise des documents	75
IV. Les productions écrites des élèves	76
1. La nécessité des productions écrites	76
2. Les difficultés face aux questions ouvertes	77
3. La place de l'écrit dans la discipline	77
4. L'écrit au service de compétence de haut niveau	77
V. Cette évaluation par rapport aux pratiques d'évaluation	79
1. Comment évaluer l'ensemble des acquis du collège ?	79
2. Comment cibler les compétences visées ?	79
3. Comment élaborer des questions...et des réponses ?	80
 PARTIE 4 : LES QUESTIONNAIRES DE CONTEXTE	 81
I. Le questionnaire des élèves	83
1. Les caractéristiques des élèves	83
1.1. L'âge scolaire et l'établissement fréquenté	83
1.2. Le contexte familial	84
1.3. Les projets scolaires et professionnels	84
2. L'influence du contexte sur les résultats de l'évaluation	85
2.1. L'influence des caractéristiques des élèves	85
2.2. Le rapport entre la perception de la discipline et les scores obtenus	89
2.3. La place de l'histoire-géographie dans les représentations des disciplines scolaires	93
2.4. L'influence de l'environnement scolaire	97

II. Les questionnaires professeur et chef d'établissement -----	100
1. Le descriptif des enseignants -----	100
1.1. Les caractéristiques des professeurs-----	100
1.2. Les enseignants et l'histoire, géographie et éducation civique-----	101
1.3. Le jugement sur le climat de l'établissement-----	102
1.4. La gestion des problèmes-----	103
1.5. Les problèmes rencontrés dans l'établissement-----	104
1.6. Les problèmes rencontrés par le professeur dans sa classe au cours de l'année-----	105
2. Le descriptif des chefs d'établissement -----	106
2.1. La perception de l'ambiance dans le collège-----	106
2.2. La gestion de la vie en commun dans l'établissement-----	108
2.3. Les problèmes rencontrés et leur répercussion sur les apprentissages-----	108
2.4. Les pratiques de travail de l'équipe éducative-----	110
3. Scores des élèves selon les réponses des chefs d'établissement -----	111
 CONCLUSION -----	 115

AVANT PROPOS

Les évaluations-bilans des acquis des élèves conduites par la DEPP sont destinées à être renouvelées périodiquement et ont pour objectif de disposer d'un suivi de l'évolution des acquis des élèves dans le temps et de les mettre en relation avec les caractéristiques du système éducatif et les politiques éducatives. L'évaluation-bilan des compétences des élèves en fin de collège, en histoire, géographie et éducation civique, conduite en mai 2006, s'inscrit dans ces cycles d'évaluation.

Dresser un tableau de ce que savent et savent faire les élèves à la fin d'un cycle complet d'enseignement suppose de se référer aux programmes d'enseignement et de se conformer à un processus de construction d'outils d'évaluation et d'utilisation d'outils statistiques éprouvés, sur le modèle international de PISA et PIRLS.

Le protocole d'évaluation est passé par un échantillon représentatif d'élèves : on ne se situe pas dans le cadre de l'apprentissage de l'élève en tant qu'individu dans sa classe, mais on a affaire à un élève statistique ; en ce sens, on est bien dans un bilan des acquis au niveau national.

L'exigence de rigueur dans l'investigation conduite nécessite donc plusieurs étapes, de la construction des outils d'évaluation à la communication des résultats :

- une phase d'expérimentation : élaboration des exercices, passation et retour, analyse des résultats en vue de retenir les exercices les plus pertinents et les plus discriminants ;
- une phase finale : mise au point des protocoles définitifs ; passation et retour ;
- une phase de traitement et d'analyse des résultats en vue d'en tirer les conclusions sur les savoirs et les savoir-faire des élèves ;
- une phase de communication : communication des premiers résultats sous forme de note d'information ou d'article¹ puis de résultats plus approfondis.

Il s'agit donc d'une opération inscrite dans le temps où peuvent se percuter le temps scolaire et le programme que l'on y enseigne, le temps de présentation globale puis approfondie des résultats avec tous les enseignements que l'on peut en tirer, et le temps institutionnel qui peut changer au gré de réformes ou de modifications des programmes.

Le présent rapport dresse un tableau de l'ensemble du processus d'évaluation et présente l'analyse approfondie de ses résultats.

Dans un premier temps, il expose la phase de construction des outils et le cadre de référence délimitant ce que l'on souhaite évaluer. Une deuxième partie dresse le tableau des résultats selon le modèle utilisé par la DEPP : une échelle des performances des élèves par groupes. Un ensemble plus approfondi, plus pédagogique forme une troisième partie qui fait retour sur les programmes et objectifs d'enseignement au regard des résultats des élèves. Enfin, une quatrième partie analyse les réponses des élèves, des enseignants et des principaux de collège, à un questionnaire dit de contexte. Elle replace ces résultats dans l'environnement scolaire, donnant une idée de ce que la discipline représente pour ces acteurs.

¹ Note d'information 07.45 décembre 2007 : « les compétences des élèves en histoire, géographie et éducation civique en fin de collège ». DEPP

Article pour la revue Education et formations n°76, décembre 2007, « L'histoire-géographie, l'éducation civique, aujourd'hui ». DEPP.

PARTIE 1 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE

I. Le cadre de l'étude : les objectifs de l'évaluation-bilan en histoire, géographie et éducation civique

Les évaluations-bilans des acquis des élèves conduites par le bureau des évaluations et des outils pour le pilotage pédagogique de la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP-B2) ont pour objectif de faire le point sur les connaissances et les compétences des élèves dans des disciplines (domaine cognitif) ou des attitudes (domaine conatif), en fin d'école primaire et en fin de collège, au regard des objectifs fixés par les programmes d'enseignement. Ces évaluations n'ont pas valeur de délivrance de diplômes, ni d'examen de passage ou d'attestation de niveau ; elles donnent une photographie instantanée de ce que savent et savent faire les élèves à la fin d'un cursus scolaire. En ce sens, il s'agit bien d'un bilan. Destinées à être renouvelées périodiquement, ces évaluations-bilans permettent également de disposer d'un suivi de l'évolution des acquis des élèves dans le temps. Pour cette raison, les épreuves ne peuvent pas être rendues publiques car, devant être en grande partie reprises lors des prochains cycles d'évaluation, elles ne doivent pas servir d'exercices dans les classes.

Contrairement aux évaluations-diagnostiques, les évaluations-bilans ne s'intéressent qu'aux réussites ou échecs des élèves, à la maîtrise ou non de certains savoirs et compétences. Elles ne permettent pas de repérer les démarches de réflexion qui ont amené les élèves à donner une réponse. Seules sont prises en compte la réussite, l'erreur ou la non réponse.

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

L'évaluation des compétences des élèves de fin de collège en histoire, géographie et éducation civique est la quatrième étape du cycle d'évaluations-bilans conduit par la DEPP. La première étape de ce cycle a visé la maîtrise du langage et de la langue française en fin d'école et les compétences générales en fin de collège en 2003. La seconde étape a porté, en 2004, sur les compétences en langues vivantes (anglais et allemand à l'école et anglais, allemand et espagnol au collège) et en 2005 les élèves ont été évalués sur leurs attitudes à l'égard de la vie en société. En 2007, les élèves ont été interrogés sur leurs compétences en sciences expérimentales (Sciences de la vie et de la Terre et Sciences physiques et chimiques) et en 2008, la dernière étape du cycle a porté sur les mathématiques. En 2009, le cycle de ces évaluations reprend avec les compétences générales en fin de collège et la maîtrise de la langue et du langage à l'école primaire.

Ces évaluations étant passées auprès d'échantillons statistiquement représentatifs de la population scolaire concernée de France métropolitaine, aucun résultat par élève, établissement ni même par département ou académie ne peut être calculé.

II. La conception des épreuves

1. Un cadre de référence : le programme

1.1. Le programme d'enseignement de la discipline

Les épreuves ont été construites à partir d'un cadre de référence établi selon les exigences des programmes d'enseignement en vigueur en 2004 au collège. En effet, faire un bilan des acquis des élèves, c'est analyser leurs résultats au regard des contenus et des objectifs fixés par les programmes de la 6^{ème} à la 3^{ème}.

Il n'est pas inutile ici d'en rappeler les grandes lignes. D'une part pour bien en cerner les exigences, d'autre part parce que les programmes ont été à tout moment la référence au travail accompli. Il conviendra de ramener les résultats aux textes officiels en vigueur en 2004 lors de l'évaluation comparative qui devrait avoir lieu en 2012. Il faudra tenir compte de cette référence si les programmes venaient à changer.

Rappelons que les programmes en vigueur en 2004 (début de la préparation de l'évaluation) ont été appliqués à partir de la rentrée 1996 pour la 6^{ème}, 1997 en 5^{ème}, 1998 en 4^{ème} et 1999 pour la 3^{ème}. Lors de l'expérimentation, l'ensemble des programmes de collège fonctionnait depuis 6 années, 7 années pour la passation définitive.

➤ les contenus en histoire

Concernant les contenus en histoire, l'espace chronologique couvert durant le collège, s'étend de l'Antiquité à nos jours :

- **cycle d'adaptation, classe de 6^{ème} : le monde antique**
 - l'Égypte,
 - les hébreux,
 - la Grèce,
 - Rome,
 - les débuts du christianisme.
- **cycle central, classe de 5^{ème} : le Moyen Âge et la naissance des Temps modernes.**
 - de l'Empire romain au Moyen Âge, soit l'Empire byzantin, le monde musulman, l'Empire carolingien ;
 - la chrétienté occidentale, soit l'Église, les cadres politiques et la société, le royaume de France (X^e-XV^e siècles) ;
 - la naissance des Temps modernes avec l'Humanisme, la Renaissance, les Réformes ; l'Europe à la découverte du monde, le royaume de France au XVI^e siècle.
- **cycle central, classe de 4^{ème} : des Temps modernes à la naissance du monde contemporain.**
 - les XVII^e et XVIII^e siècles : présentation de l'Europe moderne, la monarchie absolue en France, la remise en cause de l'absolutisme ;
 - la période révolutionnaire (1789-1815) ;
 - l'Europe et son expansion au XIX^e siècle (1815-1914) avec l'étude de l'âge industriel, les mouvements libéraux et nationaux, le partage du monde, la France de 1815 à 1914.
- **cycle d'orientation, classe de 3^{ème} : le monde aujourd'hui.**
 - 1914-1945 : guerres, démocraties, totalitarisme ;
 - élaboration et organisation du monde d'aujourd'hui : croissance, démocratie et inégalités de 1945 à nos jours ; de la guerre froide au monde d'aujourd'hui (relations Est-Ouest, décolonisation, éclatement du monde communiste) ;
 - la France depuis 1945.

C'est donc toute l'histoire, en tout cas de l'Europe et de son influence dans le monde, qui est traitée. Il est alors intéressant de se demander ce que les élèves ont retenu de cet enseignement à la fin du collège.

➤ les contenus en géographie

En géographie, c'est l'ensemble de la planète qui est parcourue :

- **cycle d'adaptation, classe de 6^{ème} :**
 - cartes et paysages du monde : les grands repères géographiques (population, domaines climatiques et biogéographiques, grands ensembles de reliefs) et les grands types de paysages ;
- **cycle central, classe de 5^{ème} :**
 - l'Afrique,
 - l'Asie,
 - l'Amérique ;
- **cycle central, classe de 4^{ème} :**
 - l'Europe,
 - la France ;
- **cycle d'orientation, classe de 3^{ème} :**
 - la géographie du monde d'aujourd'hui (échanges, mobilité des hommes, inégales répartitions des richesses et urbanisation ; géographie politique du monde),
 - les puissances économiques majeures (les Etats-Unis, le Japon, l'Union européenne),
 - la France (mutations de l'économie et ses conséquences géographiques, puissance européenne et mondiale).

➤ les contenus en éducation civique

Tout le champ des situations d'éducation civique est couvert par les programmes :

- **cycle d'adaptation, classe de 6^{ème} :**
 - le sens de l'école (la vie au collège, l'éducation : un droit pour tous),
 - les droits et les devoirs de la personne,
 - la responsabilité vis à vis du cadre de vie et de l'environnement ;
- **cycle central, classe de 5^{ème} :**
 - l'égalité (devant la loi, refus des discriminations, dignité de la personne),
 - la solidarité (esprit de solidarité, la solidarité instituée),
 - la sécurité (au collège et dans la vie quotidienne, face aux risques majeurs).
- **cycle central, classe de 4^{ème} :**
 - les libertés et les droits (libertés individuelles et collectives, des droits de nature différente, les enjeux de l'information),
 - la justice en France (les principes, l'organisation, les voies de recours),
 - les droits de l'homme en Europe (des valeurs communes, des identités nationales, une citoyenneté européenne).
- **cycle d'orientation, classe de 3^{ème} :**
 - le citoyen, la République, la démocratie (la citoyenneté, les valeurs, principes et symboles de la République, la démocratie),
 - l'organisation des pouvoirs de la République (les institutions de la V^{ème} République, l'administration de l'Etat et les collectivités territoriales, les institutions françaises et l'Union européenne, les élections),
 - la citoyenneté politique et sociale (les acteurs, le citoyen dans la vie sociale),
 - les débats de la démocratie (l'opinion publique et les médias, et trois questions au choix : l'Etat en question, l'expertise scientifique et technique dans la démocratie ou la place des femmes dans la vie sociale et politique),
 - la défense et la paix (défense nationale, sécurité collective et paix, solidarité et coopération internationale).

Le vaste champ de connaissances couvert en quatre ans ne pouvant pas être raisonnablement évalué en totalité, on comprend bien que pour la faisabilité de l'opération, il fallait faire des choix.

1.2. Des thèmes

Evaluer les acquis des élèves de la 6^{ème} à la 3^{ème} c'est donc, en histoire, couvrir toutes les périodes historiques depuis l'Antiquité, en géographie tout l'espace géographique du globe et, en éducation civique, tout le champ d'exercice de la citoyenneté.

Compte tenu du temps contraint de passation, il était impossible de prétendre à l'exhaustivité et de tenter d'évaluer les acquis des élèves sur la totalité du programme de collège. A l'image de ce qui est conseillé aux enseignants en matière d'enseignement « *il est impossible de tout dire : enseigner, c'est choisir* » (programme de sixième), des choix ont donc été opérés.

Il a fallu dégager dans la masse des savoirs, un noyau dur (un socle ?) de connaissances paraissant nécessaires pour atteindre les objectifs assignés au collège en histoire, géographie, éducation civique, tels qu'ils sont affichés dans les programmes.

La base fondamentale de la réflexion (et ceci pour toutes les autres interrogations d'ailleurs) a consisté à se référer aux programmes et aux instructions officielles :

- La relecture des programmes a permis de dégager un certain nombre de points forts avec une attention particulière au programme de 3^{ème} (connaissances du monde contemporain) ;
- On a pu aussi s'appuyer sur les repères exigés pour le Diplôme National du Brevet (DNB).
Le BO hors série n°10 du 15 octobre 1998 fournit une liste de repères chronologiques et spatiaux. Ces repères « *mis en place les années précédentes doivent être connus* »...« *pour étudier dans de bonnes conditions* »...« *le programme de troisième [qui] constitue l'aboutissement de l'enseignement de l'histoire et de la géographie au collège* ». S'en suit une liste classée pour l'histoire par niveau : 8 repères en histoire pour la 6^{ème} ; 9 pour la 5^{ème} ; 12 en 4^{ème} ; 22 en 3^{ème}.
Pour la géographie, la liste est présentée par grands espaces : grands repères terrestres ; Population, Etats et villes d'Afrique, d'Asie et d'Amérique ; l'Europe ; la France.
C'est dans cette liste que sont interrogés les élèves pour le diplôme national du brevet (DNB) : « *Les repères inclus dans le programme de 3^{ème} portent sur les quatre niveaux du collège. Le questionnement interroge sur au moins deux de ces niveaux. Toutes les combinaisons sont possibles entre l'histoire et la géographie. On évalue exclusivement la mémorisation des repères au programme et non pas celle d'autres repères ou de documents patrimoniaux. Le texte du B.O. fait référence à trois questions. Elles peuvent s'appuyer sur des supports cartographiques (géographie) ou iconographiques. Le questionnement reste simple* ».
- Des thématiques traversant les programmes et propres à chaque volet de la discipline ont été choisies pour proposer des sujets sur lesquels portaient les situations d'évaluation. Ces thèmes ont permis d'évaluer la maîtrise des acquis quels que soient le sujet et la situation proposés (période ou espace géographique).

Au final, 17 thèmes ont été retenus :

- 7 thèmes en histoire :
 - Religion ;
 - Civilisation et société ;
 - Expansion et conquêtes ;
 - Organisation politique et construction de la République
 - Guerres ;
 - Révolutions ;
 - Démocratie et totalitarisme.
- 5 thèmes en géographie :
 - Répartition ;
 - Paysages ;
 - Echanges et flux ;
 - Territoires ;
 - Contraste de développement.
- 4 thèmes en éducation civique :
 - Citoyenneté et démocratie ;
 - Liberté, droits et justice ;
 - Solidarité et égalité ;
 - Droits et devoirs de la personne.
- 1 thème pour chacun des trois volets de la discipline concernant les repères.

A l'intérieur de chaque thème, des situations différentes correspondant à des sujets d'étude des programmes officiels ont été choisies à partir desquelles des questions étaient posées aux élèves. Ainsi par exemple :

- pour le thème « expansion/conquête », les sujets d'étude portaient notamment sur la découverte de l'Amérique, les croisades, les Empires coloniaux, la décolonisation, l'indépendance de l'Algérie.
- En géographie, pour le thème « territoire », les sujets d'étude concernaient la maîtrise du Japon, Paris capitale, le territoire français, l'espace russe, l'espace américain, la politique de développement de l'Inde, l'Union européenne.
- Le thème « droits et devoirs de la personne » en éducation civique se déclinait selon des sujets portant sur l'acquisition de la nationalité, le droit à l'éducation, l'éducation dans le monde, l'élaboration de la loi.

Chaque réponse de l'élève constitue une information sur ce qu'il sait ou sait faire. L'item est « l'élément minimal de l'ensemble organisé » (dictionnaire Robert). Il correspond donc ici à la prise élémentaire d'information, c'est-à-dire un élément de réponse de l'élève à une question posée. A chaque item correspond une compétence spécifique que l'on veut évaluer.

Ainsi pour la question :

« Autrefois l'hiver en montagne était considéré comme « une saison morte » : la situation est-elle toujours la même ? Justifier votre réponse en utilisant les documents.

1^{er} item (élément de réponse) : Oui = compétence « généraliser »

2^{ème} item : Des arguments valables quels qu'ils soient : compétence « justifier »

3^{ème} item : Des arguments valables pris uniquement dans les documents : compétence « sélectionner » (dans les documents)

4^{ème} item : les critères retenus pour l'expression française sont présents : compétence « rédactionnelle ».

Dans un questionnaire d'évaluation sommative, on attribue à chaque item un score (valeur quantitative permettant la notation)

Tableau 1 : Répartition des thèmes selon les matières

HISTOIRE		GEOGRAPHIE		EDUCATION CIVIQUE	
Religion	22 items	Répartition	6 items	Citoyenneté/ Démocratie	13 items
Civilisation/Société	29 items	Paysages	19 items	Liberté/Droit/Justice	7 items
Expansion/ Conquête	32 items	Echanges / Flux	23 items	Solidarité/Egalité	10 items
Organisation / Construction de la République	42 items	Territoires	38 items	Droits / Devoirs de la personne	13 items
Guerres	19 items	Contraste de développement	23 items		
Révolutions	13 items				
Démocratie/ Totalitarisme	22 items				
Repères	10 items	Repères	23 items	Repères	6 items
TOTAL	189 items	TOTAL	132 items	TOTAL	49 items

Le nombre variable d'items selon les matières tend à refléter les pratiques de classe. Sans doute est-ce dû à l'attachement des professeurs d'histoire-géographie, majoritairement historiens de formation, à assurer la bonne continuité chronologique des programmes. En géographie, on passe plus facilement d'un thème à un autre sans penser à une continuité de contenu, mais davantage aux compétences visées.

Au final, ont été proposées :

- 43 situations en histoire ;
- 31 situations en géographie ;
- 17 situations en éducation civique.

1.3. Des compétences

Les objectifs présentés dans les accompagnements de programme sont envisagés avec une progression dans leur acquisition et une consolidation de la 6^{ème} à la 3^{ème}. En fait, peu à peu, les savoirs servent à développer des savoir-faire nouveaux, des compétences de plus en plus complexes. Les compétences permettant de cerner les acquis des élèves ont été retenues selon les finalités assignées à l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique préconisées en introduction des programmes de collège de la 6^{ème} à la 3^{ème}. Une évaluation dans ce domaine a pour objet de mesurer la capacité de l'enseignement dispensé dans ces matières à mettre en œuvre ses finalités :

- des finalités intellectuelles : ces disciplines contribuent au collège « à former l'intelligence active » par l'apprentissage puis la maîtrise des « opérations élémentaires de la construction du savoir » telles que : « lire et identifier, c'est à dire à reconnaître et à nommer, puis à organiser ce que l'on a appris à reconnaître (classer et mettre en relation) et enfin à construire quelques phrases pour donner sens aux éléments rassemblés, exercer le jugement critique et raisonnable » (programme du cycle d'adaptation I. Un projet pour le collège BO. n°25 du 20 juin 1996) ;
- des finalités civiques : « comprendre le monde et agir en personne responsable [...] exigent la connaissance du monde dans sa diversité et son évolution » ;
- des finalités culturelles : « donner aux élèves une vision du monde et une mémoire » (introduction des programmes d'histoire, géographie et éducation civique au collège).

La progression des apprentissages est d'ailleurs bien précisée dans les accompagnements des programmes de 3^{ème} (III. L'enseignement de l'histoire et la géographie et le travail des élèves).

A partir de ces finalités, trois domaines de compétences, savoirs et savoir-faire ont été retenus, avec leurs composantes internes ²:

- **Identifier** (lire et identifier, reconnaître et nommer) décliné en trois composantes :
 - localiser, énumérer, contextualiser : situer dans le temps et dans l'espace, lister les éléments d'un espace, d'une période, replacer un événement, un fait dans son contexte etc.
A travers cette composante, entre autres, est évalué ce que l'élève a mémorisé ;
 - décrire : nommer par le vocabulaire simple ou spécialisé et par le vocabulaire notionnel ;
 - sélectionner une ou plusieurs connaissances précises ou des informations implicites ou explicites dans des documents.
- **traiter l'information** (organiser) relative à une situation, décliné en deux composantes :
 - classer, hiérarchiser ;
 - mettre en relation, comparer des informations, des données en croisant différents langages ; établir des liens dont causes-conséquences.
- **Interpréter** une situation (donner du sens), décliné en trois composantes :
 - généraliser : dégager une idée, donner un titre, donner un nom à un critère, résumer, proposer une synthèse... ;
 - argumenter : expliquer un événement, un fait ; justifier une affirmation ; illustrer avec des exemples ; distinguer une information d'une opinion ; critiquer une information, un document... ;

² La terminologie utilisée fait donc référence aux définitions en vigueur avant le décret du 11 juillet 2006 sur le socle commun de connaissances et de compétences.

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

Ces trois compétences, bien entendu, ne sont pas hermétiquement étanches entre elles, ni hiérarchisées. Leur présentation distincte tente de clarifier des opérations intellectuelles demandées à l'élève pendant un apprentissage plus global. La déclinaison de ces domaines de compétences en composantes a permis de construire l'évaluation en lien avec les programmes en prenant en compte ce que chaque composante apporte à la maîtrise de la compétence. Dans le cadre d'une évaluation-bilan, cette présentation permet de positionner l'élève selon différents niveaux d'acquisition dans les trois compétences. Mais elle permet également de faire apparaître des regroupements de niveaux de savoir-faire, d'établir des liens entre la maîtrise de plusieurs compétences qui permettent de mieux cerner les comportements d'acquisition et de donner du sens aux étapes de la construction du savoir ...

Néanmoins, dans tout type d'évaluation il faut être sûr que l'on évalue bien la compétence visée, c'est à dire qu'il faut aussi tenir compte du poids de la connaissance déjà acquise par l'élève, du poids de la tâche qu'on lui demande d'effectuer pour mettre en œuvre la compétence visée et du poids du document proposé, soit en tant que support, soit en tant qu'objet d'évaluation.

En classe, l'enseignant fait souvent une appréciation globale du travail de l'élève où l'intuitif joue un rôle d'autant plus important qu'il connaît les élèves, qu'il vient de faire ses cours, qu'il s'est fixé des objectifs. L'évaluation de l'élève au cours d'une année scolaire se fait sur le court terme, à la suite d'une leçon, d'un chapitre ou d'une séquence d'enseignement, même si l'enseignant repère aussi à ce moment là les compétences acquises ou en construction.

Dans le cadre de cette opération, il a fallu se confronter à une « démultiplication » de l'évaluation puisqu'il s'agissait de faire un bilan des acquis sur des connaissances et sur différents types de compétences acquis au cours de quatre années scolaires.

Tableau 2 : Les compétences évaluées

COMPETENCES	COMPOSANTES	EXEMPLES
IDENTIFIER PRELEVER L'INFORMATION	LOCALISER	<ul style="list-style-type: none"> - Situer un lieu, un espace, un événement, une période, un monument, une œuvre, une civilisation, des personnages... - Identifier des faits, des personnages, des symboles, des monuments... - Lister les éléments d'un espace, d'une période, d'une civilisation... - Contextualiser : replacer, un fait, un espace, un document... dans son contexte
	DECRIRE	<ul style="list-style-type: none"> - « Nommer » : vocabulaire simple ou spécialisé - « Nommer » : vocabulaire notionnel
	SELECTIONNER	<ul style="list-style-type: none"> - Extraire (prélever) une ou des informations pertinentes explicites ou implicites à partir d'une question, d'un critère sur un ou plusieurs documents
TRAITER L'INFORMATION	CLASSER	<ul style="list-style-type: none"> - Trier selon 2 critères ou plusieurs critères donnés - Hiérarchiser (donner un ordre) des informations, une chronologie, des échelles...
ORGANISER L'INFORMATION	METTRE EN RELATION	<ul style="list-style-type: none"> - Établir des liens entre des informations, entre documents... - Établir un lien entre diverses informations (dont cause/conséquence, antériorité/postériorité...)
	GENERALISER	<ul style="list-style-type: none"> - Passer de l'exemple à la généralisation - Résumer un paragraphe, synthétiser - Dégager une idée énoncée dans un document - Déduire une affirmation, une idée - Donner un nom à un critère, un titre
INTERPRETER EXPLOITER L'INFORMATION D'UNE MANIERE RAISONNEE, COMPLEXE	ARGUMENTER	<ul style="list-style-type: none"> - Expliquer un fait, un événement, un graphique.... - Justifier une affirmation, une idée, un point de vue... - Illustrer avec des exemples fournis ou des connaissances - Distinguer une information d'une opinion - Distinguer un fait d'un point de vue - Critiquer un document, une information avec des arguments
	REALISER	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser le matériel documentaire et ses techniques (carte, schéma...) - Reconnaître les figurés d'une légende. Construire une légende - Reformuler des informations en utilisant les différents langages (cartographique, orthographique, syntaxique..) - Passer d'une forme d'expression à une autre

1.4. La maîtrise de la langue

Il faut également rappeler qu'au delà des objectifs spécifiques à l'histoire et à la géographie, les accompagnements du programme de 3^{ème} précisent que « *l'enjeu de la maîtrise de la langue doit mobiliser les professeurs* ». La maîtrise de la langue est en effet un enjeu majeur de l'enseignement de la discipline laquelle s'appuie pour beaucoup sur la lecture de documents. Il faut donc tenir compte du degré de compréhension de l'écrit. Mais la discipline s'appuie aussi sur les productions écrites des élèves lors des évaluations en classe (excluons ici, pour des raisons évidentes de faisabilité, l'évaluation de l'oral). Il a donc fallu envisager des situations à cet effet.

2. La construction des outils et le mode d'interrogation

2.1. Un calendrier contraint

Avant d'aboutir aux épreuves définitives qui ont été administrées dans les établissements en mai 2006, deux années de travail préalable ont été nécessaires.

L'année scolaire 2004-2005 a consisté en la préparation de l'expérimentation de l'évaluation.

Un groupe de cadrage composé d'inspecteurs généraux et d'IA-IPR a eu pour mission de déterminer ce qui devait être évalué ; il a élaboré le cahier des charges et déterminé les compétences visées. Un groupe de concepteurs composé de 13 enseignants provenant de diverses académies, a été chargé de construire les items et d'analyser les résultats. La phase d'expérimentation des épreuves a été effectuée sur un échantillon d'élèves en mai 2005.

L'année scolaire 2005-2006 a permis au groupe de concepteurs d'analyser les items testés et de sélectionner les items définitifs pour l'évaluation finale qui a eu lieu en mai 2006.

Durant l'année scolaire 2007-2008, le groupe de concepteurs a aidé à l'analyse des résultats issus de l'évaluation et à la construction de l'échelle de compétences.

2.2. L'élaboration des questionnaires

En raison de contraintes techniques fortes (notamment la taille de l'échantillon de départ interdisant une possibilité de correction massive par des experts), la majorité des questions posées dans les évaluations-bilans sont du format « questions à choix multiples » (QCM) et seule une petite proportion (près de 9 %) est au format ouvert.

Le format QCM appelle de la part de l'élève le choix d'une seule réponse (dans le cadre de questions avec quatre propositions de réponses) ou de plusieurs réponses (dans le cadre d'une série de vrai/faux par exemple).

Les questions dites ouvertes appellent des réponses sous formes de productions écrites ou cartographiques. Elles peuvent être courtes (un mot) ou plus ou moins longues (d'une phrase à l'élaboration de un à trois paragraphes). Elles supposent la mise en place d'un dispositif de corrections expertes à distance pour l'épreuve finale, nécessitant la formation technique des correcteurs et l'élaboration d'un cahier des charges strict de corrections pour éviter toute subjectivité ou la validation de réponses trop imprécises ou succinctes.

Les réponses sous format QCM ont été saisies de manière automatisée et les questions ouvertes ont été corrigées par des experts via une interface Internet. Certaines questions, notamment celles constituant un ensemble de vrai/faux ou une liste de dates, ont été regroupées afin qu'une question à deux modalités de réponse ne pèse pas autant qu'une question à quatre ou cinq propositions.

Des seuils statistiques ont été établis pour valider les réponses des élèves (voir partie 2 chapitre 1. 2).

L'ensemble des questions a été élaboré en prenant en compte les réponses que les élèves ont fournies lors de l'expérimentation réalisée en 2005.

L'élaboration des situations d'évaluation, la formulation des questions tant pour les QCM que pour les questions ouvertes ont nécessité toute une réflexion dans le but de bien cibler par les questions posées la compétence visée, d'être vigilant pour limiter tout ce qui pouvait inférer la réponse dans l'objectif visé, et pour bien distinguer la compétence évaluée de la tâche demandée à l'élève pour évaluer cette compétence.

A cet effet il a fallu être vigilant sur

- le choix du vocabulaire, la formulation de la consigne d'autant que l'évaluation touchait un public très hétérogène,
- les supports documentaires utilisés couramment en histoire et géographie : servent-ils à évaluer une technique, la maîtrise du document ou la compétence qu'il met en jeu ? Le document est-il un prétexte au questionnement, une vraie mise en questionnement, un apport ? Nécessite-t-il déjà en lui-même la maîtrise de compétences spécifiques ?
- la tâche demandée qui se présentait sous quatre formes :
 - restituer (mémoire, identification, prélèvement) ;
 - faire un lien (entre mêmes documents, documents différents...)
 - ranger (selon un ou plusieurs critères)
 - rédiger (production écrite, construction de carte, de légende...)

Or, évalue-t-on la tâche demandée ou la compétence visée, sachant qu'une compétence est bien maîtrisée si elle est mobilisée et dominée dans des situations différentes. Quel est le poids de la thématique, de la situation, dans ce que l'on évalue ?

Ces interrogations ont été particulièrement sensibles pour les questions ouvertes (pourtant questionnement plus proche des pratiques de classe que les QCM). Dans ce format de question, la mémoire n'est pas réactivée par des propositions de réponses comme pour les QCM, mais il a fallu s'entendre sur la tolérance admise : par exemple, pour évaluer la localisation des villes françaises lorsque l'élève écrit *Lion, Strasseburg, Lille, Lile, l'île*, etc...(l'évaluation de cette compétence est-elle la même pour l'écrit et l'oral ?)

2.3. Les cahiers tournants

Cette évaluation était composée de 20 cahiers élèves différents. Ceux-ci étaient construits sur la base de 3 séquences : deux parties cognitives d'une heure chacune et une partie de contexte de 30 minutes, cette dernière étant commune à tous.

Les cahiers ont été assemblés grâce à la méthodologie des cahiers tournants qui permet d'évaluer un nombre important d'items sans allonger le temps de passation. Les items sont ainsi répartis dans des blocs d'une durée de 30 minutes et les blocs sont ensuite distribués dans les cahiers tout en respectant certaines contraintes telles que chaque bloc doit se retrouver un même nombre de fois au total et chaque association de blocs doit figurer au moins une fois dans un cahier. Au final, 16 blocs ont servi à composer les 20 cahiers. Ce dispositif, couramment utilisé dans les évaluations-bilans, notamment les évaluations internationales, permet d'estimer la probabilité de réussite de chaque élève à chaque item sans que chaque élève ait passé l'ensemble des items. Si cette méthode n'avait pas été utilisée, pour évaluer tous les items, huit heures d'évaluation par élève auraient été nécessaires !

En 2006, ce sont donc 1 141 items cognitifs et 26 questions de contexte qui ont été proposés aux élèves.

3. Le rôle et le bilan de l'expérimentation

3.1. Une nécessité

En mai 2005, un échantillon de 63 collègues a été sélectionné pour tester les items en vue de l'évaluation finale de mai 2006. Cette étape permet d'apprécier la qualité psychométrique des items composant des situations d'évaluation et de choisir ceux qui discriminent le mieux les élèves selon leur niveau, c'est à dire ceux qui mesurent bien ce que l'on cherche à évaluer afin de les conserver pour l'évaluation définitive.

D'autre part, comme cette évaluation était la première de cette envergure en histoire, géographie, et éducation civique, cette expérimentation a permis de confirmer ou d'infirmier le bien fondé de certains choix, l'efficacité du questionnement et des propositions de réponses, la maîtrise du vocabulaire utilisé, la pertinence des documents, la confirmation des compétences évaluées.

De plus, l'analyse des résultats de l'expérimentation donne des informations sur les acquis des élèves et leur comportement face à l'évaluation.

3.2. La corrélation item/test

Pour repérer les items qui permettent de bien différencier les élèves selon leur niveau, l'outil statistique utilisé est la corrélation item/test (appelée Rbis), c'est à dire la corrélation entre la réussite à l'item et la réussite à l'ensemble du test moins cet item. Cet indicateur, comme toute corrélation, prend des valeurs pouvant varier de -1 à 1. Pour la sélection des items, trois cas sont à distinguer :

- Si la valeur de cet indice est supérieure à 0,2, on considère que le pouvoir discriminant de l'item est important, l'item est bien réussi par les élèves ayant réussi l'ensemble du test et inversement il est raté par les élèves ayant le taux d'échec le plus élevé pour l'ensemble des autres items.
- Si la valeur est comprise entre 0 et 0,2, le pouvoir discriminant est faible, la performance à l'item est plutôt indépendante de la performance globale.
- Si la valeur de l'indice est négative, cela signifie que les élèves qui réussissent cet item obtiennent un score global faible et à l'inverse, les élèves qui échouent à cet item réussissent le reste de l'épreuve. Ceci peut s'expliquer par une erreur dans le questionnement (question ambiguë, plusieurs réponses possibles), mais peut aussi souligner le fait que cet item soit atypique, c'est à dire éloigné des items scolaires auxquels les élèves sont habitués ou bien mettre en évidence une réponse produite au hasard.

En 2005, 1 880 prises d'informations ont été testées.

3.3. Le bilan de l'expérimentation

L'expérimentation donne des informations sur les paramètres de l'évaluation (notamment sur l'efficacité et la difficulté du questionnement). Il paraît judicieux de présenter quelques enseignements que l'on peut en tirer, même si certains aspects seront confirmés lors de l'évaluation finale.

Ainsi, l'analyse des réponses des élèves permet déjà un certain nombre de constatations concernant les acquis des élèves :

➤ Des parties de programme mal connues

Même si l'on tient compte du poids des documents proposés, ou de la difficulté des compétences visées, on constate que les connaissances de certaines parties du programme sont insuffisantes pour permettre aux élèves d'assumer le travail demandé. Les réponses sont alors très aléatoires, bons élèves ou élèves en difficulté pouvant réussir comme échouer (Rbis inférieur à 0,2) et/ou pourcentage de réussite inférieur à 50 %.

- En histoire :
 - C'est le cas notamment pour des thèmes du programme de 4^{ème} :
 - La Seconde et Troisième République, que ce soit les dates ou les événements (notamment concernant l'école laïque ou la séparation de l'Eglise et de l'Etat). L'affaire Dreyfus, avec l'aide de documents, est appréhendée en tant qu'erreur judiciaire et antisémitisme, mais pas comme crise politique, et renforcement de la République.

- les mouvements libéraux et nationaux en Europe au XIX^{ème} siècle. Non seulement les pourcentages de réussite sont faibles mais, de plus, les items sont très peu discriminants (rbis inférieur à 0,15). Ceci vaut pour la situation chronologique de la vague révolutionnaire qui a secoué l'Europe ou pour le classement des expressions qui caractérisent le mouvement libéral et le mouvement national (liberté de la presse, unité, indépendance, suffrage universel, patriotisme, constitution) ;
- Enfin pour la période révolutionnaire et l'Empire, les représentations des élèves restent très prégnantes, quel que soit leur niveau : Le Tiers état n'est composé que de pauvres, voire que de paysans, les nobles sont riches, le roi disparaît dès 1789... Dans ce contexte, l'analyse des différentes formes de régime (monarchie constitutionnelle, République, type de suffrage...) est incontrôlée.
- Une place à part doit être faite pour les réponses concernant les religions. L'enseignement du fait religieux (notamment le contexte historique et les croyances) fait partie des programmes de 6^{ème} et de 5^{ème}. Les connaissances sont très peu réactivées par la suite. Les résultats de l'expérimentation montrent un pourcentage de réussite faible, mais aussi une grande confusion dans l'esprit des élèves, quel que soit leur niveau et quelles que soient les connaissances dans ce domaine (dates, livre sacré, fondateurs, région d'origine, vocabulaire...).
- Pour les questions ouvertes où les connaissances ne sont pas réactivées par des propositions de réponses comme dans les QCM, le pourcentage de non réponse est très important sur ce thème, supérieur à 40 % et souvent à 50 %. Les formats de questions, les documents utilisés ont du être retravaillés pour le test final.
- La période du Front populaire (programme de troisième : I. 3 « les crises des années 1930, à partir des exemples de la France et de l'Allemagne ») est mal connue et de manière aléatoire, notamment les principales mesures sociales.
- En géographie
 - les élèves rencontrent beaucoup de difficultés concernant les repères bioclimatiques : les caractéristiques essentielles des principaux climats du monde entraînent des réponses peu corrélées avec la réussite globale (2 rbis supérieurs à 0,2 pour 8 prises d'information). Au delà de la connaissance même des climats qui laisse à désirer (climat équatorial notamment), les élèves ont des difficultés avec le vocabulaire (ex : aride) et les représentations (le climat désertique se caractérise essentiellement par des températures très chaudes). Ils ont d'autre part beaucoup de mal à mettre en relation les climats et les formations végétales qui leurs sont liées (pourcentage de réussite inférieur à 30 % et rbis très faible).
 - La géographie de la ville ne repose pas sur des définitions solides et rigoureuses auxquelles les élèves donneraient du sens : exemple les caractéristiques d'une capitale. Les élèves connaissent le nom de la capitale de certains Etats, mais ils ont beaucoup plus de mal à en définir les caractéristiques.
Exemple : « elles ont toujours le pouvoir économique » ; « certains états peuvent avoir plusieurs capitales politiques » ; « elles exercent toujours une domination culturelle » ; et même « les continents ont une capitale politique ».
- En éducation civique, le fonctionnement de l'école est mal connu : rôle des entités administratives, organisation des programmes, frais de scolarité, et grandes dates de la mise en place de l'école laïque.

➤ Certains grands repères mal maîtrisés

Concernant les repères (les datations) en histoire, les difficultés des élèves nous renvoient parfois à des habitudes enseignantes qu'il est intéressant de noter :

- le découpage de l'histoire en quatre grandes périodes (Antiquité, Moyen Age, Temps modernes et Epoque contemporaine) pose d'abord un problème de vocabulaire avec des difficultés à distinguer Temps modernes et Epoque contemporaine. Il est à noter que le découpage chronologique du programme à l'école est présenté différemment, en 6 périodes : la préhistoire, l'Antiquité, le Moyen Age, du début des Temps modernes à la fin de l'époque napoléonienne (1492-1815), le XIX^{ème} siècle (1815-1914), le XX^{ème} siècle et le monde actuel ;
- Les élèves perçoivent le temps comme des entités liées aux thèmes du programme mais ils ont du mal à regrouper des événements de la même période s'ils ont été étudiés à des moments différents de leur cursus scolaire. Exemple : les croisades forment un tout mais ils ne font pas de

liens avec le Moyen Age ; la monarchie absolue et Louis XIV sont perçus différemment de la remise en cause de la monarchie absolue, ce modèle étant étudié avec la révolution française. De même, la période de la révolution est étudiée avec la remise en cause de la monarchie absolue et l'Empire.

- certains repères ponctuels ne sont pas connus, quel que soit le niveau des élèves. C'est le cas notamment de Mahomet renvoyé à l'Antiquité, à la même époque que l'apparition du christianisme.

➤ Une lecture des consignes peu attentive

La lecture des consignes suppose de la part de l'élève une certaine vigilance.

Des questions présentées de la même manière ont démontré que les élèves, quel que soit leur niveau, n'étaient pas attentifs aux consignes et se précipitaient sur leurs connaissances sans se soucier de leur utilisation. Par exemple, sur le thème de la maîtrise du territoire avec des items évaluant l'argumentation, les élèves mobilisent d'abord leurs connaissances sur le territoire en question et non pas sur ce qui leur est véritablement demandé à savoir la recherche et le choix de bons arguments. Ils demeurent dans la restitution de connaissances ou restent dans le descriptif.

Par exemple à la question :

Le territoire des États-Unis est globalement maîtrisé : indiquez si les arguments suivants le prouvent ou non :

1) Le territoire a une forme globalement rectangulaire...

2)...

Ou à la question :

L'espace frontalier entre les États-Unis et le Mexique est une zone d'échange économique.

A l'aide du document x, indiquez si les propositions suivantes le prouvent ou non :

1). Le Mexique est au sud des États-Unis...

2)...

Dans les deux cas, la réponse des élèves correspond à l'affirmation (oui le territoire des États-Unis a une forme globalement rectangulaire et le Mexique est au sud des États-Unis), mais pas à la question posée qui portait sur la maîtrise du territoire. La mauvaise lecture de la consigne ne permettait pas d'évaluer la compétence visée, ici l'argumentation.

Le pourcentage de réussite faible, les taux de non réponses (surtout pour les questions ouvertes) et/ou un Rbis inférieur à 0,2 montrent que la formulation de la question posée et/ou les formulations des propositions de réponses ont posé dans certains cas des problèmes.

➤ La spécificité des QCM

Les règles qui prévalent pour ce format de question sont confirmées par les résultats de l'expérimentation. Il paraît utile de les rappeler ici.

Le format QCM peut présenter soit une série de vrai/faux, soit des questions avec quatre propositions de réponses. Dans ce format de question, l'élève a moins d'autonomie (puisque ses réponses sont guidées par les propositions) et ne fait pas appel à sa mémoire spontanée ; par contre, il n'est pas confronté à la production écrite. Il n'en reste pas moins que la lecture-compréhension est plus longue et la compréhension du vocabulaire plus difficile. Aussi, dans la fabrication de ce type de question, il convient de porter beaucoup d'attention au vocabulaire utilisé :

- certains mots se sont avérés mal connus des élèves : alphabétisation, disparité... ;
- des propositions de réponses trop proches l'une de l'autre nécessitaient la maîtrise de nuances lexicales rarement acquises par les élèves ;
- à l'inverse, la proposition juste était souvent la plus détaillée et, donc, bien plus longue que les autres, constituant une facilité pour certains élèves et un frein pour d'autres.

Cette rigueur était d'autant plus indispensable que l'évaluation concernait tous les types d'élèves, ce qui nécessitait l'emploi d'un vocabulaire compréhensible dans tout type d'établissement (privé, public hors ZEP, ZEP).

➤ **L'utilité de l'expérimentation pour les questions ouvertes**

Dans le cas des questions ouvertes, il a fallu mettre au point un cahier des charges le plus précis possible concernant les acceptations ou les refus de réponse (voir chapitre sur les questions ouvertes). On imagine combien l'expérimentation a été indispensable pour cerner les différentes réponses possibles et choisir celles qui étaient acceptables (c'est à dire qui permettaient d'évaluer l'acquisition de la compétence visée), l'important étant qu'il y ait une harmonisation de la correction (c'est à dire que tous les correcteurs corrigent de la même manière). Pour l'expérimentation, la correction des questions ouvertes a été faite lors de réunions des concepteurs au cours desquelles ils ont pu confronter les réponses des élèves avec leur expertise afin de prendre des décisions.

➤ **La détection des distracteurs inutiles**

Les résultats de l'expérimentation ont fait aussi apparaître les éléments qui parasitaient les réponses et les résultats. Ainsi, certains documents se sont révélés comme des prétextes à l'introduction des questions mais pas utiles pour la réalisation de la tâche ou l'évaluation de la compétence visée. Dans d'autres occasions, leur longueur ou leur difficulté devenaient un obstacle au travail demandé aux élèves.

Enfin, certains types d'exercices se sont montrés inefficaces pour dresser une évaluation des acquis des élèves. C'est le cas notamment d'exercices à trous, de tableaux à remplir afin de classer des éléments. Se pose la question de savoir si on évalue la tâche demandée ou la compétence visée, sachant qu'une compétence est bien maîtrisée si elle est mobilisée et dominée dans des situations différentes. Quel est le poids de celles-ci dans ce que l'on évalue ?

➤ **Une évaluation de l'évaluation proposée**

L'expérimentation a donc déjà permis de dégager certaines difficultés concernant les acquis des élèves.

Elle a permis aussi de faire apparaître des difficultés liées aux pratiques courantes dans l'enseignement, voire des réflexes liés au contexte de la classe et au déroulement des programmes.

Chaque enseignant dans sa classe finit par se construire un cadre d'évaluation correspondant à ses attentes par rapport à son public, à ses convictions pédagogiques, ses choix (dans le cadre des instructions, bien sûr, qui laissent une certaine autonomie). L'évaluation prend alors un caractère « particulier » : des élèves connus par l'enseignant sur une séquence de cours qu'il vient de dispenser. Elle est donc personnalisée (connaissance des progrès de l'élève, attente de l'enseignant), globale (note globale) et ponctuelle (une partie du programme).

En cela, l'expérimentation a été aussi un bon outil d'évaluation, de confrontation à d'autres formes d'évaluation qui se pratiquent à l'échelle de la classe et tiennent compte de l'environnement immédiat. Elle permet aux enseignants de se re-questionner sur leurs propres pratiques évaluatives.

A partir de toutes les informations recueillies, des choix ont été faits : certaines questions ont été purement supprimées, d'autres réécrites (et de nouveau testées).

4. Le déroulement des épreuves

La passation de l'évaluation finale a eu lieu entre le 17 et le 27 mai 2006. Dans chaque établissement, une personne a été désignée comme étant l'administrateur du test, son rôle étant de veiller au strict respect de la procédure à suivre pour que l'évaluation soit passée dans les mêmes conditions quel que soit l'établissement. La collecte de l'information s'est faite par questionnaires papier crayon.

L'évaluation s'est déroulée en trois séquences (deux cognitives de 50 minutes chacune et une de contexte) séparées au minimum par des récréations. Entre chaque séquence, l'administrateur devait relever les cahiers, qui ne devaient pas être gardés par les élèves. Les deux premières séquences, interrogeaient les élèves sur leurs connaissances et compétences en histoire, géographie et éducation civique alors que la troisième séquence était une partie de « contexte ». Dans celle-ci, l'élève devait renseigner plusieurs éléments concernant l'environnement familial dans lequel il évolue, ses projets scolaires et professionnels, sa perception de la matière et de son environnement scolaire.

Les réponses à ces questions permettent d'éclairer les réponses des élèves et de nuancer certaines différences de niveaux qui peuvent apparaître (notamment entre types d'établissement fréquentés). Les professeurs d'histoire, géographie et éducation civique de la classe ou des classes concernées ont également dû renseigner un questionnaire de contexte, tout comme le principal du collège. L'anonymat des élèves et des personnels a été respecté, chaque cahier étant repéré par un numéro allant de 1 au nombre total d'élèves ou d'enseignants ayant répondu dans le collège. Une fois l'évaluation terminée, les cahiers et questionnaires devaient être renvoyés dans des conditionnements prévus à cet effet, pré affranchis et pré étiquetés. Aucun travail de correction n'a été demandé aux établissements.

5. Le traitement des données et la correction des questions ouvertes

Tous les cahiers recueillis dans le cadre de cette opération ont été scannés par une société extérieure. Les réponses aux questions à choix multiples ont été numérisées et les codes de réponses des élèves stockés dans un fichier. En ce qui concerne les questions ouvertes, demandant une rédaction plus ou moins longue aux élèves, elles ont été découpées en images puis transmises au ministère afin d'être intégrées dans un logiciel de télé correction.

Ce logiciel, AGATE, qui a été développé par les informaticiens de la DEPP, permet une correction à distance. Le chef de ce projet a été nommé administrateur. Son rôle consistait à répondre aux questions des correcteurs par le biais d'une messagerie intégrée au logiciel et communiquer sa réponse également aux autres correcteurs. Il devait également arbitrer des différences de jugements entre correcteurs. En effet, un lot de réponses a été soumis à une double correction pour s'assurer d'un bon taux d'accord entre correcteurs. Une réunion de coordination avait cependant eu lieu avant le début de la correction afin de spécifier les critères d'exigences, par exemple sur la sanction des fautes d'orthographe. Pour certaines questions, un code de réponse incomplète pouvait être attribué, notamment lorsqu'il s'agissait de questions faisant appel à plusieurs éléments de réponses. Les réponses étaient regroupées par question, c'est à dire que les correcteurs devaient corriger toutes les réponses des élèves à une même question avant de passer à une autre. Ceci permettait une homogénéité de correction entre élèves.

Une fois la correction terminée, les codes saisis par les correcteurs ont été stockés dans un fichier puis associés à ceux issus des réponses aux QCM.

Ce logiciel est, depuis 2005, très utilisé par le bureau des évaluations de la DEPP. Il a permis d'intégrer des questions ouvertes dans des évaluations à grandes échelles, aussi bien aux évaluations nationales qu'aux évaluations internationales telles PISA ou PIRLS. Les correcteurs n'ont plus à manipuler un nombre très important de cahiers et peuvent travailler de manière autonome lorsqu'ils le souhaitent, tout en maintenant un contact entre eux et les responsables de l'évaluation pour assurer une meilleure fiabilité de la correction.

6. L'échantillon et le taux de retour

En 2006, 130 collèges ont été sélectionnés dans la base centrale des établissements 2005-2006 pour participer à cette évaluation. Les élèves scolarisés dans les DOM-TOM ou dans des collèges français à l'étranger ont été écartés de l'enquête pour des raisons de logistique.

Le tirage de l'échantillon a été réalisé selon cinq strates définies par la taille et le type de l'établissement : petits collèges privés sous contrat, grands collèges privés sous contrat, petits collèges publics hors éducation prioritaire, grands collèges publics hors éducation prioritaire et collèges classés en zone d'éducation prioritaire. Par petits collèges, on désigne les établissements ayant au plus deux classes de 3^{ème}, les grands collèges étant ceux qui ont au moins trois classes de 3^{ème}. La distinction selon la taille n'a pas été appliquée dans les collèges de l'éducation prioritaire, les petits collèges y étant trop peu nombreux.

A l'intérieur de chaque collège ayant au moins trois classes de 3^{ème}, deux classes ont été choisies aléatoirement et tous les élèves de ces classes devaient renseigner les cahiers de l'évaluation. Dans

les collèges ayant au plus deux classes de 3^{ème}, tous les élèves de ce niveau ont été concernés par l'évaluation.

Ainsi, 6 446 élèves ont été sélectionnés. Le tableau 3 illustre la composition de l'échantillon.

Tableau 3 : Répartition de l'échantillon en fonction du type d'établissement

Echantillon	France métropolitaine			
	Etablissements		Elèves	
	Effectif	%	Effectif	%
petits collèges privés	5	3,8 %	171	2,7 %
grands collèges privés	35	26,9 %	1 920	29,8 %
petits collèges publics hors Zep/Rep	5	3,8 %	251	3,9 %
grands collèges publics hors Zep/Rep	40	30,8 %	2 008	31,2 %
collèges publics Zep/Rep	45	34,6 %	2 096	32,5 %
Secteur privé	40	30,8 %	2 091	32,4 %
Secteur public	90	69,2 %	4 355	67,6 %
dont Public hors Zep/Rep	45	34,6 %	2 259	35,0 %
dont Public Zep/Rep	45	34,6 %	2 096	32,5 %
Total	130	100 %	6 446	100 %

Lecture : 1 920 élèves répartis dans 35 grands collèges privés font partie de l'échantillon concerné par l'évaluation.

Le taux de retour de cette évaluation est très élevé : 97,7 % des collèges ont renvoyé les cahiers et 90,8 % des cahiers envoyés ont pu être exploités (les cahiers renvoyés mais vierges ou peu renseignés ont été écartés). Le détail des retours figure dans le tableau suivant.

Tableau 4 : Taux de retour des questionnaires après passation

Echantillon	France métropolitaine			
	Etablissements		Elèves	
	Effectif	%	Effectif	%
petits collèges privés	5	100 %	161	94,2 %
grands collèges privés	35	100 %	1 815	94,5 %
petits collèges publics hors Zep/Rep	5	100 %	238	94,8 %
grands collèges publics hors Zep/Rep	39	97,5 %	1 844	91,8 %
collèges publics Zep/Rep	43	95,6 %	1 798	85,8 %
Secteur privé	40	100 %	1 976	94,5 %
Secteur public	87	96,7 %	3 880	89,1 %
dont Public hors Zep/Rep	44	97,8 %	2 082	92,2 %
dont Public Zep/Rep	43	95,6 %	1 798	85,8 %
Total	127	97,7 %	5 856	90,8 %

Les résultats présentés dans ce document ont été calculés à partir des réponses de ces 5 856 élèves répartis dans 127 collèges.

Pour que les résultats soient représentatifs des élèves scolarisés en France métropolitaine, un redressement a été effectué tout d'abord en fonction du type d'établissement fréquenté (privé, public hors ZEP et public ZEP) et de la taille du collège (petit ou grand). Ensuite, par la méthode de calage sur marges, les résultats ont été redressés en fonction de l'âge scolaire (à l'heure, en avance ou en retard) et du sexe des élèves.

PARTIE 2 : LES RESULTATS GLOBAUX DE L'EVALUATION

Cette évaluation étant la première des évaluations-bilans de ce type dans cette discipline, elle ne permet pas des comparaisons temporelles comme ce sera le cas en 2012 lors de sa reprise. Cependant, elle permet de dresser un état des lieux des savoirs et savoir-faire des élèves en fin de scolarité obligatoire en 2006 au regard des programmes fixés.

En plus d'un travail item par item, les résultats ont été présentés sous la forme d'une échelle de performances.

Une étude similaire a été effectuée en fin d'école primaire mais les items évaluant les compétences étant différents, aucune comparaison, en particulier concernant les échelles, ne peut être faite.

I. La méthodologie utilisée

1. Le travail item par item

L'objectif des évaluations-bilans est de déterminer ce que les élèves savent et savent faire en fin de collège au regard des programmes en cours. Pour cela, on calcule pour chaque item (prise d'information) un taux de réussite exprimé en pourcentage. Les items peuvent alors être classés par ordre de réussite.

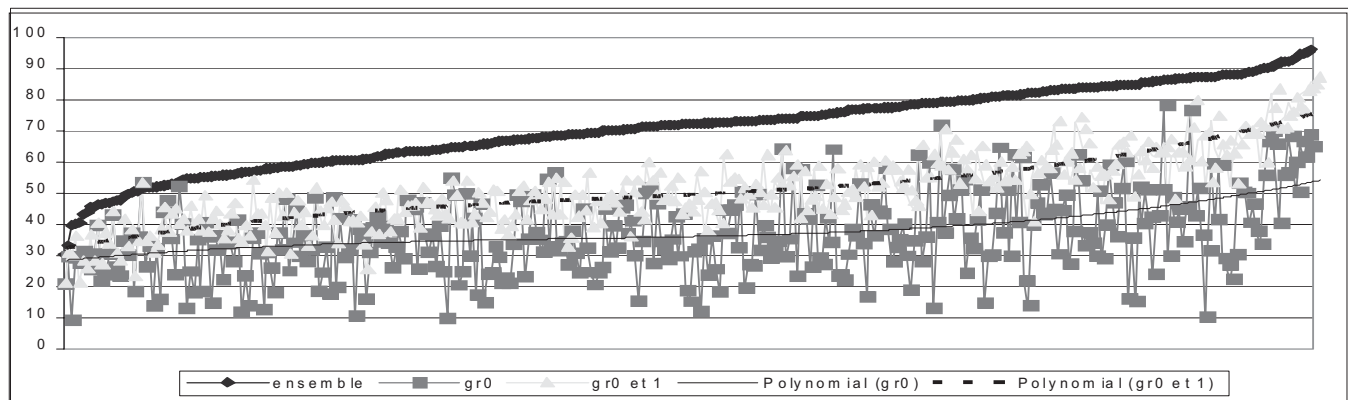
Pour chaque item, le pourcentage d'élèves ayant répondu à chaque modalité de réponse a également été calculé. Ce travail permet de repérer quels types d'erreurs les élèves ont commis, notamment lorsque la majorité des élèves s'est trompée. Par exemple, à la question « Depuis quelle date l'Eglise et l'Etat sont-ils séparés en France ? », 24,6 % des élèves ont répondu correctement « 1905 » alors que davantage (34,8 %) ont répondu « 1789 ». Même si l'objectif premier des évaluations-bilans n'est pas de repérer les difficultés des élèves afin que l'enseignant y remédie, il peut être intéressant de pointer d'éventuelles confusions. Ces calculs permettent également de mettre en évidence les taux de non réponse que ne discerne pas le taux de réussite où la non réponse est confondue avec l'erreur de réponse. Il est souvent judicieux de les différencier, notamment dans le cas des questions ouvertes pour lesquelles le taux de non réponse peut être élevé.

Les résultats sont aussi distingués selon plusieurs caractéristiques de l'élève, comme le sexe, le type d'établissement qu'il fréquente, l'âge scolaire (en avance, à l'heure ou en retard), le parcours scolaire (redoublements éventuels à l'école primaire ou au collège), l'orientation scolaire et professionnelle envisagée ainsi que divers indicateurs de sa perception de l'environnement familial, scolaire et en particulier de la discipline.

Comme cela a été évoqué dans la première partie de ce rapport, pour déterminer le pouvoir discriminant des items, on calcule pour chaque item la corrélation item/test (R_{bis}). Cet indicateur permet de déterminer quels items ne différencient pas suffisamment les élèves selon leur niveau (indicateur inférieur à 0.2) et doivent alors être mis de côté pour l'élaboration de l'échelle et des analyses. A partir des 1 141 prises d'informations issues de l'évaluation, 106 sont faiblement discriminantes. L'analyse sera donc réalisée à partir de 1 035 questions.

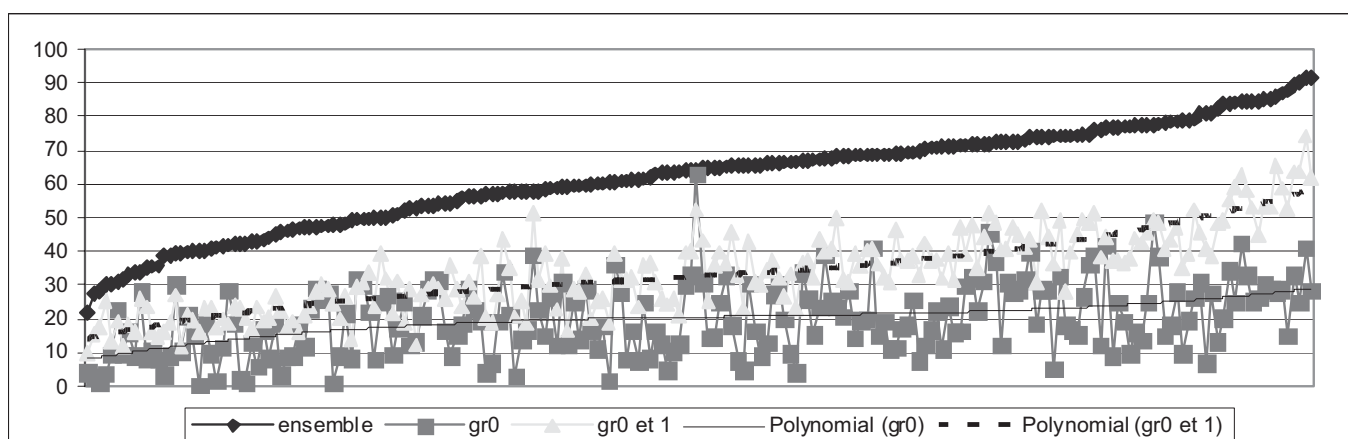
Pour s'assurer que les élèves n'ont pas répondu au hasard, notamment les plus faibles, une analyse a été effectuée. Les items ont été triés par ordre croissant de réussite globale obtenue par l'ensemble des élèves. Les items ont été distingués selon le nombre de modalités de réponse proposées (deux ou quatre). Un graphique a ensuite été réalisé représentant la réussite de l'ensemble des élèves et des élèves les plus faibles appartenant au groupe 0 et de ceux appartenant aux groupes 0 et 1.

Graphique 1: Réussite de l'ensemble des élèves, de ceux du groupe 0 et groupes 0 et 1 aux items à 2 modalités de réponse



Lecture : les courbes « polynomial » sont un lissage des courbes de réussites.

Graphique 2 : Réussite de l'ensemble des élèves, de ceux du groupe 0 et des groupes 0 et 1 aux items à 4 modalités de réponse



Lecture : les courbes « polynomial » sont un lissage des courbes de réussites.

Quel que soit le nombre de modalités de réponses proposées, l'allure de la courbe de réussite des groupes faibles suit celle de l'ensemble des élèves. Si les élèves avaient une tendance à répondre au hasard, la courbe oscillerait autour de 25 pour les items à 4 modalités de réponses quelle que soit la difficulté de l'item et autour de 50 pour les items à 2 modalités de réponse. Ce n'est pas le cas observé, **on peut donc écarter l'hypothèse de réponse au hasard, même de la part des plus faibles.**

2. Les seuils

L'évaluation en histoire, géographie et éducation civique comporte un grand nombre de prises d'information. Afin qu'une question issue d'une liste de vrai/faux ne compte pas autant qu'une question ouverte ou qu'une question à quatre choix multiples de réponses, des regroupements ont été réalisés et des seuils de réussite ont été déterminés pour ces regroupements, c'est-à-dire le nombre minimal de vrai/faux à réussir pour se voir attribuer la réussite au regroupement. Le seuil est déterminé de manière à ce que le pourcentage d'élèves ayant réussi au moins X items (X est alors le seuil défini) soit proche de la moyenne de réussite des différentes prises d'information qu'on souhaite regrouper.

Pour illustrer cette méthode, prenons l'exemple d'une liste composée de sept vrai/faux :

Prise d'information 1	73,2 %
Prise d'information 2	69,9 %
Prise d'information 3	84,8 %
Prise d'information 4	75,0 %
Prise d'information 5	55,3 %
Prise d'information 6	72,3 %
Prise d'information 7	65,7 %
moyenne	70,9 %

On note le pourcentage de réussite de ces 7 prises d'information (73,2 % des élèves par exemple ont répondu correctement à la première prise d'information) et on calcule la moyenne. On obtient ici 70,9 %.

On détermine ensuite quel pourcentage d'élèves réussit au moins N questions.

Dans l'exemple utilisé, on a 18,9 % des élèves qui ont répondu correctement aux 7 questions et 33 % qui en ont réussi 6. Ainsi, 51,9 % (33+18,9) en ont réussi au moins 6 (6 ou 7). De même, 70 % en ont réussi au moins 5 (18,9 + 33 + 18,1).

Nombre de prises d'information réussies	Pourcentage de réussite	Pourcentage cumulé de réussite selon le nombre de prises d'information réussies
7/7	18,9 %	18,9 %
6/7	33,0 %	51,9 %
5/7	18,1 %	70,0 %
4/7	12,2 %	82,2 %
3/7	6,2 %	88,5 %
2/7	3,4 %	91,9 %
1/7	0,8 %	92,7 %
0/7	7,3 %	100 %

On cherche donc le seuil de telle manière que le pourcentage d'élèves ayant réussi au moins X items soit proche de la moyenne calculée précédemment.

Ici, le seuil est fixé à 5. En effet, 70 % des élèves ont répondu correctement à au moins 5 prises d'information, ce qui se rapproche de la moyenne précédemment calculée de 70,9 %. Le point accordé au regroupement des 7 items le sera donc si l'élève a réussi au moins 5 fois.

Une fois tous les regroupements effectués, **on aboutit à 370 items (issus des 1035 prises d'information) qui seront utilisés pour l'analyse des résultats et la construction de l'échelle.**

3. Une échelle de compétences

3.1. Le modèle de réponse à l'item

L'échelle de compétence a été élaborée en utilisant des modèles statistiques particuliers. Dans la théorie du modèle de réponse à l'item (modèle ici utilisé), l'hypothèse d'unidimensionnalité postulant que la réussite à un item ne dépend que du niveau de compétence de l'élève est retenue. A chaque item est associé un indice de difficulté. La probabilité pour un élève de réussir un item donné est fonction de la compétence globale de l'élève et de l'indice de difficulté de cet item. Les scores des élèves et la difficulté des items sont ainsi mesurés sur une même échelle, ce qui permet d'établir une correspondance entre les groupes d'élèves et les items répartis en ensembles de difficulté croissante.

3.2. La construction de l'échelle

Le score moyen des compétences en histoire, géographie et éducation civique, correspondant à la performance moyenne des élèves de l'échantillon, a été fixé par construction à 250 et l'écart type à 50. Cette échelle n'a aucune valeur normative et, en particulier, la moyenne de 250 ne constitue en rien un seuil qui correspondrait à des compétences minimales à atteindre, elle permet cependant de classer les élèves en fonction des compétences qu'ils maîtrisent. Par analogie avec ce qui a été fait dans les évaluations-bilans précédentes et dans les évaluations internationales, la partie la plus basse de l'échelle est constituée des scores obtenus par les 15 % d'élèves ayant les résultats les plus faibles. A l'opposé, la partie supérieure, constituée des scores les plus élevés, rassemble 10 % des élèves. Entre ces deux niveaux, l'échelle a été scindée en trois parties d'amplitude de scores égale correspondant à trois groupes intermédiaires. Le groupe des 15 % des élèves les plus faibles a été scindé en deux groupes, le groupe 1 ayant une amplitude de score égale à celle des groupes intermédiaires. Cela permet de faire apparaître un groupe 0 qui regroupe les élèves dont les scores de réussite sont les plus faibles.

Pour attribuer à chaque groupe d'élèves les items qui lui sont associés, on classe les items par ordre de difficulté croissante et il faut que l'élève le plus faible du groupe ait une probabilité d'au moins 50 % de réussir cet item. C'est ainsi que les élèves des groupes supérieurs réussissent les items associés aux groupes plus faibles. Les compétences de chacun des groupes d'élèves ont pu ainsi être caractérisées, puis analysées.

3.3. La prise en compte de la place des questions dans l'évaluation

Lors de la construction de l'échelle, un problème a été soulevé : les cahiers étant trop longs, les items situés en fin de séquence avaient un taux de non réponse plus élevé que lorsqu'ils étaient placés en milieu de séquence. Il a donc été décidé sur le modèle l'évaluation internationale PISA, de calculer d'abord les indices de difficulté et les scores sans se soucier de cette non réponse finale. Puis, on a recalculé les paramètres et les scores en se servant d'une base dans laquelle les non réponses finales étaient considérées comme n'ayant pas été vues par les élèves. On obtient ainsi deux lots de paramètres. On compare les deux indices de difficulté. L'écart moyen est de 0,11. On calcule le biais entre les deux paramètres et lorsque celui-ci est supérieur à 1,96, on peut considérer que l'écart est important et donc que le fait que l'item soit en fin de séquence le rend plus difficile. Sur les 370 items de l'évaluation, 5 items semblent être influencés par la longueur du cahier. Or lorsqu'on s'intéresse de plus près à ces items, on observe que des items pourtant situés après eux n'apparaissent pas plus difficiles. **On peut donc admettre que traiter différemment la non réponse finale n'a aucune incidence sur la construction de l'échelle et qu'il n'est donc pas utile de la prendre en compte.**

II. L'analyse de l'échelle

1. La présentation de l'échelle

1.1. La constitution de l'échelle

En appliquant la méthode du modèle de réponse à l'item aux données issues de l'évaluation, on a attribué un score à chaque élève, ce qui a permis de les classer dans différents groupes de niveaux. Le groupe 5 regroupe 10 % des élèves, les scores sont ainsi compris entre 318 et 434 points. A l'opposé, les groupes 0 et 1 contiennent 15 % des élèves, les scores sont inférieurs à 199 points. Entre ces groupes, on observe un intervalle de 119 points. Les trois groupes intermédiaires ont ainsi des amplitudes de scores quasiment égales à 40 points. Pour distinguer le groupe 1 du groupe 0, on reporte cette même amplitude de score sur le groupe 1 et les élèves du groupe 0 sont donc ceux qui ont un score inférieur à 159 points (199 – 40).

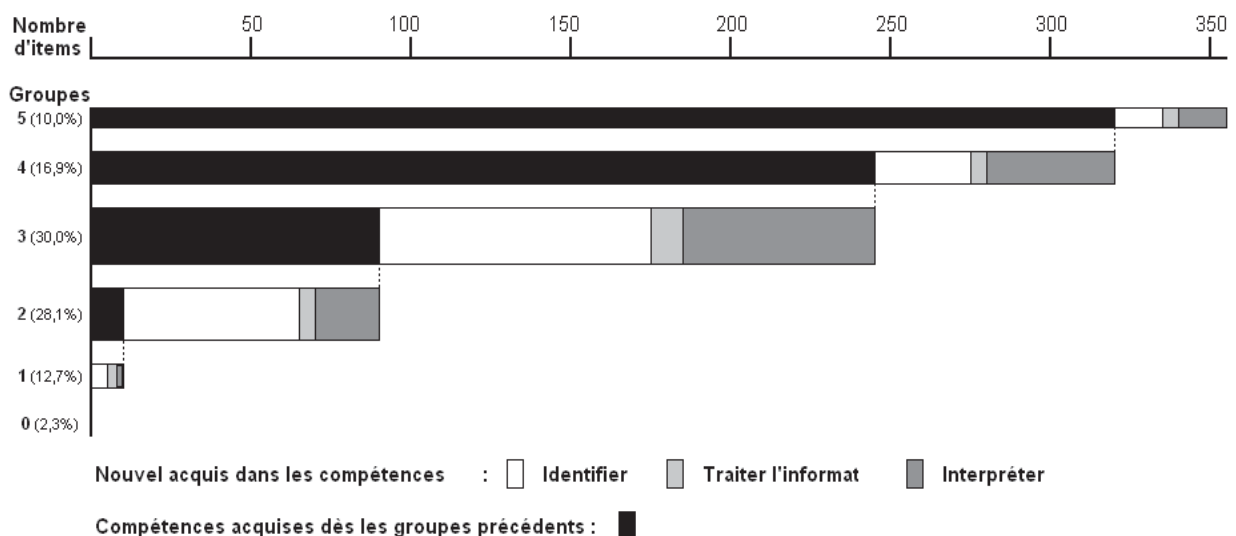
Le tableau 5 ci-dessous présente, pour chaque groupe de niveaux, les intervalles de scores et leurs amplitudes. Il fournit également la répartition en pourcentage et en effectif des élèves dans les différents groupes.

Tableau 5 : Groupes de niveau

Groupes	Intervalle de scores	Amplitude des intervalles	Pourcentage d'élèves	nombre d'élèves
Groupe 5	318 - 434	116	10 %	587
Groupe 4	278 - 318	40	16,90 %	992
Groupe 3	238 - 278	40	30 %	1759
Groupe 2	199 - 238	39	28,10 %	1644
Groupe 1	159 - 199	40	12,70 %	743
Groupe 0	60- 159	99	2,30 %	133

Une fois les groupes d'élèves déterminés, on attribue à chacun d'entre eux les items qui lui sont associés. Dire que des items sont associés à un groupe signifie que c'est à partir de ce groupe qu'on peut affirmer que les élèves maîtrisent les connaissances ou compétences requises pour répondre correctement à ces items. Le seuil à partir duquel on considère que l'item est correctement réussi est qu'il est réussi par au moins 50 % des élèves du groupe. Par construction de l'évaluation, chaque item est associé à une compétence. Le graphique suivant présente **le gain d'items par groupes de niveaux rassemblés par compétences**. On peut appeler ce graphique, échelle de gain d'item dans le sens où il y a une graduation des savoir-faire des élèves, chaque groupe maîtrise les items qui lui sont associés mais également ceux des groupes inférieurs.

Graphique 3: Echelle de gain d'items



Lecture : L'épaisseur des barres est proportionnelle au nombre d'élèves par groupe et leur longueur est proportionnelle au nombre d'items maîtrisés par ce groupe.

1.2. L'intérêt de l'échelle

Regrouper les items par groupes d'élèves permet d'appréhender des niveaux d'acquisition, de souligner un accroissement qualitatif et quantitatif des acquis, sachant que chaque groupe maîtrise mieux les compétences acquises par le groupe précédent (en noir sur le graphique), et qu'à chaque groupe s'ajoute l'acquisition de nouvelles compétences (blanc, gris, gris foncé).

En plus de présenter un état des lieux des compétences des élèves à un moment donné, **cette échelle permettra des comparaisons temporelles en observant l'évolution de la répartition des élèves entre les différents groupes**. Il sera ainsi possible de voir si la proportion d'élèves associés aux compétences les plus complexes aura augmenté ou non, lors des évaluations reconduites avec une fréquence donnée, dans le temps.

1.3. La première analyse

➤ **Groupe 0 et groupe 1**

Pour que l'item soit associé à un groupe de niveau, il faut que l'élève le plus faible de ce groupe ait une probabilité d'au moins 50 % de le réussir. Or, pour aucun item de l'évaluation, l'élève le plus faible du groupe 0 n'a 50 % de chance de le réussir. Ceci explique pourquoi aucun item n'est associé à ce groupe (2,3 % des élèves)

Pour le groupe 1 (12,7 % des élèves), on note 9 items (7 pour la compétence « identifier », 1 pour « traiter l'information » et 1 pour « interpréter ») pour lesquels la probabilité de réussite de l'élève le plus faible est supérieure ou égale à 50 %.

Cependant, ces conclusions ne peuvent pas amener à dire que les élèves du groupe 0 n'ont su répondre à aucun item ni que les élèves du groupe 1 ne répondent correctement qu'à 9 items.

En effet, les élèves les plus faibles de ces 2 groupes ont certes des probabilités de réussite inférieure à 50 %, mais d'autres élèves du groupe 0 peuvent avoir une probabilité de réussite aux 9 items associés au groupe 1 supérieure à 50 % tout comme des élèves du groupe 1 peuvent avoir 50 % de chance de réussir des items attribués aux élèves du groupe 2. D'autre part, dans ces échelles, on ne prend en compte que les items regroupés ; or, dans les listes d'items regroupés, ces élèves ont pu réussir un certain nombre de prises d'informations, mais en dessous du seuil retenu. Dans la partie suivante, nous verrons qu'à chaque groupe de niveau est associé un taux de réussite pour chaque compétence. Dans le groupe 0, il est certes faible mais non nul.

Ici, à ce stade de l'analyse, il est question de dresser un profil des acquis pour chacun des groupes, de dégager une certaine cohérence dans ce que savent et savent faire les groupes d'élèves. Ce moyen de procéder doit permettre des comparaisons dans le temps sur l'évolution de ces acquis.

Ainsi, on peut dire que ces groupes 0 et 1 ont donc des acquis parcellaires, dispersés, mais qu'ils ne maîtrisent pas ou peu de compétences attendues.

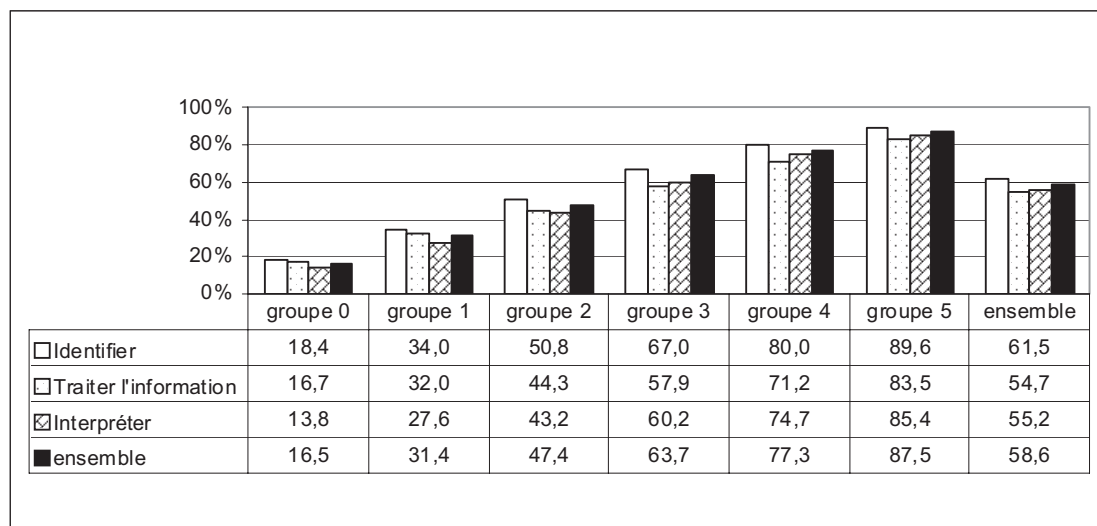
- **Les élèves du groupe 2** (28,1 % des élèves) maîtrisent les compétences du groupe 1 auxquelles s'ajoutent de nouveaux acquis dans les 3 compétences : 54 items pour la compétence « identifier », 5 items pour la compétence « traiter l'information » et 20 items pour « interpréter ». Au total, les élèves du groupe 2 réussissent à plus de 50 %, 88 des 370 items.
- **C'est au groupe 3** (30 % des élèves) que le gain d'items est le plus fort, 154 nouveaux items. La progression est la plus forte dans « l'identification de l'information » (84 nouveaux items). Il y a aussi une acquisition notable concernant les items « interpréter » (58 nouveaux items). On est ici dans le noyau dur des élèves qui ont des acquis consistants dans les trois compétences.
- **Le groupe 4** complète les acquisitions avec 78 nouveaux items. La compétence « identifier » déjà bien maîtrisée (les 145 items des groupes précédents) s'enrichit de 31 items supplémentaires. Mais le gain le plus important dans ce groupe concerne la compétence « interpréter » (41 items supplémentaires), comme si, à partir de ce groupe, la maîtrise des compétences « identifier » et « traiter l'information » permettait à ce stade une bonne exploitation de l'information (« généraliser », « argumenter », « réaliser »), c'est à dire ce qui lui donne du sens.
- **Le groupe 5** va au bout du travail demandé et finalise l'acquisition des items difficiles (34 nouveaux items).

Il reste 16 items qui n'apparaissent pas dans le groupe 5. Ils sont réussis par les élèves les plus forts de ce groupe, mais comme le plus faible élève du groupe 5 n'a pas une probabilité de réussite d'au moins 50 % à ces items, ils ne peuvent pas être associés au groupe 5. Ils n'entrent pas dans l'échelle ici présentée mais seront analysés dans le chapitre III.1.6 de cette Partie 2.

2. Les compétences et composantes

Une fois l'échelle établie, on calcule pour chaque groupe le pourcentage de réussite des élèves aux différents items regroupés par compétences et par composantes (voir Partie 1 chapitre II.1.3, tableau 2). Pour l'ensemble des élèves, le pourcentage moyen de réussite est de 58,6 %.

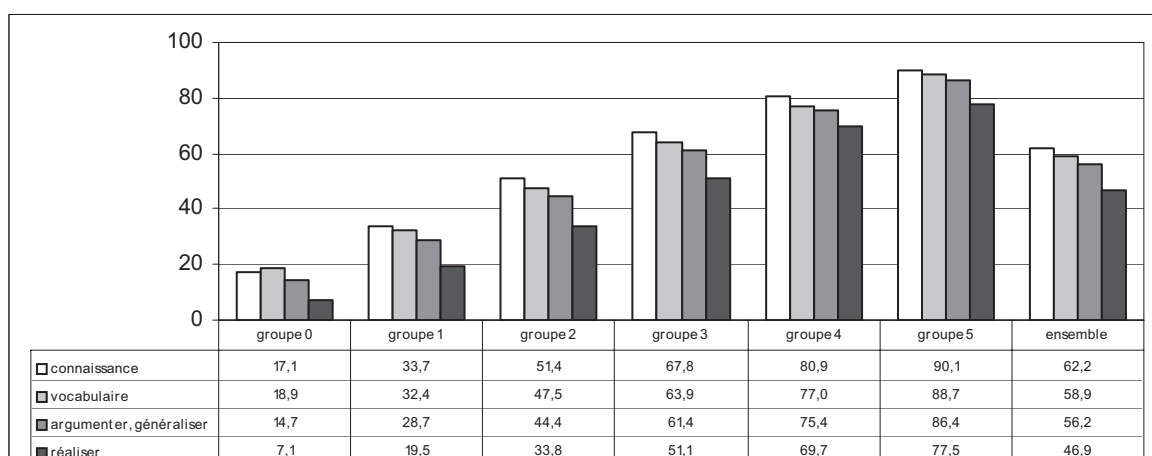
Graphique 4 : Pourcentage de réussite par compétence pour chaque groupe



Lecture : le groupe 3 obtient une réussite de 63,7 % à l'ensemble des items et 60,2 % à ceux de la compétence « interpréter ».

Pour affiner l'étude des pourcentages de réussite par composante, nous avons opéré deux nouveaux regroupements d'items autour, d'une part, d'une composante « connaissances », qui inclut la composante « localiser » et les items nécessitant l'utilisation directe d'une connaissance précise, d'autre part, d'une composante « vocabulaire », qui regroupe l'essentiel des items de la composante « décrire » qui nécessitent l'utilisation d'un vocabulaire spécifique à l'histoire-géographie et à l'éducation civique.

Graphique 5 : Pourcentage de réussite par composante pour chaque groupe



Lecture : Le groupe 2 obtient une réussite 47,5 % aux items portant sur le vocabulaire

Nous avons pu ainsi saisir plus précisément l'acquisition de ce qui constitue le principal enjeu de transmission d'une culture historique, géographique et civique, en le distinguant plus clairement des questions plus méthodologiques.

2.1. « identifier », compétence la mieux réussie

C'est la compétence « identifier, prélever l'information » qui est la mieux réussie (61,5 % de réussite pour l'ensemble des élèves). On constate que, dans chaque groupe, c'est celle qui obtient le meilleur pourcentage moyen de réussite. C'est à la fois la compétence de base puisqu'il ne peut y avoir ni traitement, ni interprétation sans connaissance et maîtrise du vocabulaire, mais c'est aussi celle qui est le plus souvent et le plus tôt évaluée au long du cursus des élèves.

A l'intérieur de cette compétence, le taux de réussite aux connaissances (localiser et contextualiser) est supérieur aux autres composantes, et ce dès le groupe 2 (51,4 %), comme le montre le graphique 5. Ce qui veut dire que 85 % des élèves (du groupe 2 au groupe 5) ont su répondre à au moins un item sur deux concernant l'ensemble des items de connaissances du programme de collège. Le groupe 4 réussit 81 % des items de connaissances, le groupe 5, 90 %.

D'autre part, il y a un gain important concernant le vocabulaire entre le groupe 2 (47,5 % de réussite aux items) et le groupe 3 (63,9 % de réussite aux items).

2.2. « interpréter », compétence complexe nécessitant la maîtrise des autres compétences

Lorsqu'il faut « traiter l'information » et « interpréter », les pourcentages de réussite moyens obtenus par l'ensemble des élèves sont moins élevés et du même ordre (54,7 % et 55,2 %). Cependant, pour les trois groupes les moins performants, la compétence « traiter l'information » est mieux réussie qu'« interpréter », les élèves ayant des difficultés à donner du sens et « utiliser » leurs connaissances pour « généraliser », « argumenter », « réaliser ». Au groupe 2, le pourcentage de réussite moyen n'est que de 43,2 % à la compétence « interpréter », comme si les élèves pouvaient seulement utiliser leurs connaissances et le vocabulaire pour des opérations simples.

A l'inverse, à partir du groupe 3 et a fortiori pour les groupes suivants, les élèves réussissent mieux la compétence « interpréter », le pourcentage de réussite devient supérieur à celui de « traiter l'information ». Il passe à 60,2 % au groupe 3, 74,7 % au groupe 4 et 85,4 % au groupe 5. Ceci laisse penser que 57 % des élèves maîtrisent suffisamment les compétences « prélever l'information » et « traiter l'information » pour pouvoir aller plus loin dans la démarche de la discipline. 27 % peuvent mener à bien une généralisation, une argumentation, voire une production (plus de 75 % de réussite).

Concernant la composante « produire, réaliser », le pourcentage moyen de réussite de l'ensemble des élèves n'est que de 46,9 % de réussite aux items. Ce pourcentage est le plus faible de toutes les composantes et ce n'est qu'à partir du groupe 3 que les élèves réussissent en moyenne un item sur deux (51,1 %). Le pourcentage de réussite moyen est surtout conséquent pour le groupe 4 (69,7 %) et le groupe 5 (77,5 %), ce sont d'ailleurs ces deux groupes qui réussissent essentiellement les questions ouvertes.

3. Les thèmes

3.1. L'absence de conclusion d'ensemble par matière

Les résultats communiqués n'autorisent pas de conclusions hâtives telles que « les élèves savent plus de choses en histoire qu'en géographie ou qu'en éducation civique ». Cela supposerait des épreuves construites à cet effet : nombre d'items comparables, nombre de questions comparables, types de documents comparables (en nombre et en niveau de difficultés). La construction des évaluations a été faite sur le principe que « *l'histoire et la géographie n'ont pas seulement des démarches intellectuelles communes, les contenus des programmes permettent de multiples rencontres qu'il est indispensable de favoriser* ».³

³ programme 5^{ème} page 72

Tableau 6 : Pourcentage de réussite par matière, compétences et composantes

		Education civique		Géographie		Histoire		ensemble	
		nombre items	% réussite moyen	nombre items	% réussite moyen	Nombre items	% réussite moyen	nombre items	% réussite moyen
compétences	Identifier	29	62,1 %	64	66,7 %	106	58,3 %	199	61,5 %
	Traiter	4	62,5 %	13	55,7 %	14	51,4 %	31	54,6 %
	Interpréter	16	63,0 %	55	50,1 %	69	57,4 %	140	55,2 %
composantes	Connaissances	10	57,5 %	32	67,2 %	64	60,4 %	106	62,2 %
	Vocabulaire	12	69,5 %	13	59,7 %	31	54,4 %	56	58,9 %
	Généraliser Argumenter	16	63 %	39	51,5 %	69	57,4 %	124	56,2 %
	Réaliser	-	-	16	46,9 %	-	-	16	46,9 %
TOTAL		49	62,4 %	132	58,7 %	189	57,4 %	370	58,5 %

On peut néanmoins calculer des pourcentages de réussite pour chacune des matières et les croiser également avec les compétences et composantes.

On constate que le pourcentage moyen de réussite aux items de géographie est un peu supérieur à celui des items d'histoire : 58,7 % pour 132 items en géographie contre 57,4 % pour 189 items en histoire. Les items en éducation civique, moins nombreux (49 items, 62,4 % de réussite) sont les mieux réussis, peut-être parce qu'ils sont plus ancrés dans des situations concrètes ou familières.

3.2. Des compétences communes, une spécificité des matières

Les items portant sur les « connaissances » en éducation civique ont un taux de réussite de 57,5 %, ceux concernant le « vocabulaire » 69,5 %, et, à partir de cette base, les items évaluant les composantes « généraliser et argumenter » atteignent 63 %. On peut aussi faire l'hypothèse qu'en éducation civique (où le pourcentage moyen de réussite global est le plus élevé), le taux de réussite dans les composantes « généraliser et argumenter » (63 %) est du à une entrée particulière de la discipline par la réflexion et le débat argumenté en classe.

Pour l'histoire et la géographie, la tendance est inverse, les items de « connaissances » sont mieux réussis que ceux portant sur « généraliser et argumenter ». Le taux de réussite pour les items de « connaissances » est de 67,2 % en géographie et de 60,4 % en histoire. Certes le nombre d'items est plus important, mais peut-être aussi qu'en géographie, le champ des connaissances est moins large et plus répétitif. On revient souvent durant les quatre années de collège sur les localisations, les repères essentiels avec des documents identiques, notamment les cartes des principaux espaces étudiés au collège.

Le vocabulaire en géographie est réussi en moyenne par 59,7 % des élèves, en histoire ce pourcentage moyen est de 54,4 %. Ici aussi, le nombre d'items passe du simple à plus du double, mais on peut s'interroger sur une abstraction plus grande, une conceptualisation plus forte en histoire (régime politique...).

A l'inverse, les items portant sur « généraliser et argumenter » sont mieux réussis en histoire (57,4 % de réussite moyenne) qu'en géographie (51,5 %) : on peut supposer des entraînements plus nombreux concernant ce type de compétences en histoire qu'en géographie. De plus, un temps est consacré dans l'enseignement de la géographie à la réalisation de cartes et de croquis (items réussis par 47 % des élèves), forme de langage spécifique au détriment de la rédaction, de la généralisation et l'argumentation. Il semblerait que la sélection des informations, leur traitement (classer, mettre en relations) soient plus des compétences visées en géographie, notamment à partir de documents iconographiques plus simples que les textes historiques.

Tableau 7 : Pourcentage de réussites par thèmes et compétences.

	TOTAL		IDENTIFIER		TRAITER		INTERPRETER	
	nombre d'items	% de réussite	nombre d'items	% de réussite	nombre d'items	% de réussite	nombre d'items	% de réussite
EDUC, CIVIQUE								
solidarité / égalité	10	68,4	5	63,4	1	60,9	4	76,5
citoyenneté démocratie	13	63,5	9	69,9			4	49,0
liberté/droits/justice	7	60,2	4	56,3	1	60,6	2	67,7
droits/devoirs de la personne	13	61,1	6	59,7	2	64,3	5	61,4
repères	6	55,8	5	54,2			1	63,9
GEOGRAPHIE								
répartition	6	68,1	3	64,6	1	79,5	2	67,8
contraste de développement	23	58,1	11	71,1			12	46,2
échanges et flux	23	53,9	6	62,8	1	70,2	16	49,5
repères	23	66,4	20	66,9	3	62,8		
territoires	38	59,2	18	69,1	5	53,8	15	49,1
paysages	19	52,1	6	55,9	3	38,8	10	53,9
HISTOIRE								
expansion/conquêtes	32	51,1	7	64,3	4	52,7	21	46,3
guerres	19	64,1	13	66,3	1	60,4	5	59,3
religion	22	48,4	19	47,3			3	55,1
démocratie/totalitarisme	22	67,7	12	67,7			10	67,7
organisation politique / construction république	42	60,6	23	59,5	6	48,6	13	68,1
repères	10	50,6	9	48,9			1	66,0
civilisation/société	29	59,2	14	62,1	2	67,8	13	54,9
révolution	13	52,3	9	52,8	1	21,8	3	61,0

3.3. La prédominance de la compétence sur le thème dans les résultats

L'analyse des résultats par thème est difficile pour deux raisons : d'une part, le nombre d'items varie fortement d'un thème à l'autre; d'autre part, les compétences visées selon les thèmes sont de difficultés variables. Ainsi, certains thèmes ont servi plus de cadre à une évaluation de la compétence identifier (localiser, décrire), c'est le cas des thèmes : guerres, religion ; organisation politique/construction de la république. D'autres ont servi surtout de cadre à l'évaluation de la compétence interpréter, plus complexe. C'est le cas des thèmes échanges/flux, paysage en géographie ; expansion/conquête en histoire.

Pour certains thèmes, la répartition du nombre d'items par compétence est plus homogène, permettant ainsi de mieux évaluer une progression de la maîtrise des compétences, « prélever l'information » (identifier), « traiter l'information » et enfin « interpréter » autour du même thème. C'est le cas par exemple des thèmes « contraste de développement » ou « territoire » en géographie ; « démocratie/totalitarisme » ou « civilisation/société » en histoire. A part démocratie et totalitarisme où la réussite est identique pour les items « identifier » et « interpréter », on constate que, pour les trois autres, la réussite varie fortement : les items concernant « identifier » sont réussis à 71 % pour « contraste de développement » et 69 % pour « territoires » mais ceux concernant la compétence « interpréter » pour ces deux thèmes chutent à 46,2 % et 49,1 % ; de même, pour « civilisation/société » où l'on passe de 62,1 % pour « identifier » à 54,9 % pour « interpréter ». Cette remarque confirme l'importance de la compétence évaluée dans les résultats des élèves. Pour vérifier cette hypothèse, la méthode de régression statistique permet de conclure à un impact sur les résultats plus important pour les compétences que pour les thèmes.

3.4. Le poids de la place des thèmes dans le programme

Cette prudence n'empêche pas quelques remarques.

- En géographie, ce sont les items portant sur les repères qui sont les mieux réussis. Ce thème, où l'on présente des cartes et où on localise et situe, est récurrent tout au long du cursus des élèves. Les items concernant les thèmes « contraste de développement » et « territoire » ont un taux de réussite supérieur à ceux portant sur « échanges/flux » et « paysage ».
- En histoire par contre, le thème semble influencer davantage les résultats. Ainsi, les thèmes « expansion/conquête » (51,1 %), « religion » (48,4 %) et « révolution » (52,3 %) sont moins bien réussis que « guerres » (64,1 %), « démocratie/totalitarisme » (67,7 %), « Organisation politique/construction de la République » (60,6 %) ou « civilisation/société » (59,2 %). A cet égard, il semble que la place de ces thèmes dans les programmes ait joué un rôle dans les résultats. « Religion » (programme de 6^{ème} et 5^{ème}) et « révolution » (programme de 4^{ème}) sont sans doute plus lointains dans la mémoire des élèves et peu réactivés ; de même que 26 items sur 32 du thème « expansion/conquêtes » concernaient des situations enseignées jusqu'à la classe de 4^{ème}. Par contre, les situations retenues pour les thèmes les mieux réussis tels que « guerres » et « démocratie/totalitarisme » correspondaient au programme de troisième, donc plus récents pour les élèves. Des situations portant sur les thèmes « organisation politique/construction de la République » et « civilisation/société » touchaient l'ensemble du programme de collège réussis à 60,6 %. Ces thèmes sont souvent réactivés (vocabulaire, constitution, évolution, comparaison...) au cours du cursus des élèves et croisent les programmes d'éducation civique.

On note que les items portant uniquement sur les repères en histoire ne sont réussis en moyenne que par 50 % des élèves. Une analyse plus fine permet de nuancer ce résultat (cf. partie 3).

III. Le descriptif des groupes d'élèves

1. Ce que savent et savent faire les élèves de chaque groupe

Il est possible de dresser un profil des acquis détaillés en termes de savoir et de savoir-faire pour chacun des groupes. Pour cela, il a fallu analyser tous les items associés à chaque groupe pour essayer de dégager des profils d'élèves. Cette analyse permet de mettre en évidence des graduations d'acquisition mais aussi des rapprochements entre différentes compétences et composantes, des associations dans les acquis, ou des progressions nécessaires pour atteindre des compétences plus ou moins complexes, des logiques de comportement face à l'évaluation.

Le graphique ci-dessous représente l'échelle des compétences des élèves en histoire, géographie et éducation civique en fin de 3^{ème} en 2006. Dans la colonne de gauche, figure le nom des groupes avec le pourcentage d'élèves qu'ils représentent. Dans la colonne de droite, un bref descriptif précise les connaissances et compétences maîtrisées par ces groupes. Au dessus de chaque descriptif, une échelle graduée des performances présente les intervalles de scores de chaque groupe (en gris foncé). Aux extrémités de l'axe, on peut lire le score de l'élève le plus faible à cette évaluation (60 points) et le score du plus performant (434 points). Comme déjà énoncé précédemment, chaque groupe maîtrise les compétences des groupes inférieurs.

Graphique 6 : Echelle de performances des groupes d'élèves

	60																		318																		434
groupe 5 10,0 %	Les élèves ont des savoirs nettement installés. Ils réalisent l'ensemble du travail demandé. Ils démontrent des compétences rédactionnelles abouties en répondant à l'ensemble des questions ouvertes.																																				
	60																		278	318																	
groupe 4 16,9 %	Les élèves ont des connaissances approfondies sur l'ensemble du programme même sans réactivation de celui-ci. Le vocabulaire, y compris conceptuel, est maîtrisé et utilisé pour définir des critères et répondre à des questions ouvertes. Ils maîtrisent la compétence "interpréter" à partir de documents et de tâches complexes. Ils témoignent de savoirs qui font sens pour eux. Ils passent d'un langage à un autre (construction de légende, de carte, de schéma...) et argumentent en autonomie dans les questions ouvertes. Ils commencent à appréhender la démarche de la discipline qu'ils intègrent dans leur analyse.																																				
	60																		238	278																	
groupe 3 30,0 %	Les élèves élargissent leurs connaissances à des repères de la discipline depuis le programme de 6 ^{ème} (souvent attendus au DNB). Ils ont une perception du temps à différentes échelles (temps long et temps court). Ils font appel à leur mémoire d'évocation pour répondre aux questions ouvertes. Leur vocabulaire est plus complet, plus précis et élargi à des champs variés. Ils maîtrisent certains concepts fondamentaux du programme de 3 ^{ème} dans les 3 matières. Ils savent traiter l'information (hiérarchisations complexes, mises en relations de documents différents). Ils parviennent à généraliser et commencent à justifier à partir de prélèvement d'informations. Ils perçoivent la différence de points de vue. Ils donnent du sens aux représentations cartographiques (cartes schématiques, croquis..) qu'ils commencent à élaborer.																																				
	60																		199	238																	
groupe 2 28,1 %	Les élèves reconnaissent des repères géographiques, pré-indiqués, à différentes échelles et représentations cartographiques. Ils ont des connaissances, activées par des documents, des repères historiques du programme de 3 ^{ème} et des programmes antérieurs qui sont attendus au DNB. Déjà, la lecture documentaire est acquise sur tous les types de documents de la discipline (langage cartographique, documents iconographiques, tableau de données chiffrées, textes courts...) ce qui leur permet de sélectionner l'information. Ils sont capables de traitement simple de l'information (classement et hiérarchisation). Leur vocabulaire est encore restreint (connaissance d'un vocabulaire élémentaire dans les domaines économique, juridique, historique).																																				
	60																		159	199																	
groupe 1 12,7 %	Les élèves ont des connaissances fragmentaires et restreintes. Ils sont capables de prélever une information très explicite lorsqu'elle est facilement repérable dans un document simple de la discipline (cartes, courbes, données chiffrées).																																				
	60																		159																		
groupe 0 2,3 %	Les élèves ne donnent que des réponses ponctuelles, essentiellement sur la compétence "identifier". Ils ont très peu de connaissances et des lacunes dans la compréhension de l'écrit qui les empêchent d'accéder aux compétences attendues.																																				

Lecture : les élèves du groupe 3 représentent 30 % des élèves. L'élève le plus faible de ce groupe a un score de 238 points et le score du plus fort est de 278 points. Les élèves de ce groupe sont capables aussi de réaliser les tâches du niveau des groupes 0, 1 et 2 (partie gris clair) mais ils ont des probabilités faibles de réussir les tâches des groupes 4 et 5.

1.1. Les groupes 0 et 1

Un pourcentage faible d'élèves (**2,3 %**, **groupe 0**) n'est capable que de réponses ponctuelles et dispersées avec un taux de réussite moyen aux items très faible (16,5 %). Ces élèves ont très peu de connaissances concernant ces disciplines (notamment espace et temps), mais ils ont aussi des lacunes de compréhension de l'écrit (quel que soit le document) qui empêchent la compréhension et le traitement de l'information écrite.

12,7 % des élèves (groupe 1) ont un taux de réussite moyen à l'ensemble de l'évaluation de 31,4 %. Ils réussissent en moyenne 34 % des items de « prélevement de l'information », 32 % des items relevant de « l'organisation de l'information » et seulement 27,6 % des items de la compétence « interpréter ».

- Ils ont des connaissances très fragmentaires et restreintes (reconnaissance de Staline à partir d'une affiche ou les noms des philosophes des lumières dans une liste de personnages).
- Ils sont capables de rechercher et prélever quelques informations très explicites sur des documents simples (reconnaissance d'une frontière, d'une ville sur une carte, prélevement d'informations simples à partir de courbes statistiques très différenciées comparant l'évolution des populations africaine et européenne depuis 1970, classement selon deux critères de pays à partir de leur taux de scolarisation, d'une carte et de sa légende, généralisation simple à partir d'un tableau à double entrée présentant les statistiques des populations vivant en Algérie en 1954).

1.2. Le groupe 2

Les élèves du groupe 2 (28,1 % du total) ont un taux de réussite moyen à l'ensemble des items de 47,4 %. Ils réussissent environ un item sur deux (50,8 %) permettant « d'identifier les informations ».

- Ils savent travailler sur les supports documentaires de la discipline à partir desquels ils restituent des connaissances correspondant aux repères du DNB et au programme de 3^{ème}. Ils ont quelques connaissances parcellaires sur les programmes antérieurs :
 - Ils sont capables de reconnaître et de nommer des pays, des villes, des capitales, des mers et océans pré-indiqués (fléchés ou pointés) sur des types de représentations cartographiques différents (cartes conventionnelles, projection polaire et anamorphose) à l'échelle mondiale et à l'échelle européenne. Ils reconnaissent les régions administratives françaises.
En ce sens, on peut dire qu'ils ont mémorisé les configurations territoriales.
 - Ils listent les pays et les institutions de l'Union Européenne.
 - Ils peuvent reconnaître, nommer et replacer dans un ordre chronologique quelques figures historiques (grands empereurs de l'Antiquité, du Moyen-âge, du 18^{ème} et du 19^{ème} siècle par exemple) à partir de documents iconographiques. Ils situent les empires et les pays coloniaux sur un fond de carte.
 - Ils listent des récits qui se rattachent à la Bible, les fondateurs et les édifices des religions monothéistes.
 - Ils connaissent le contexte de certains événements de la guerre froide, de l'appel du 18 juin et de la période de la résistance et collaboration. Il en est de même du fonctionnement de l'URSS stalinienne, tout ceci correspondant au programme de 3^{ème}.
 - Ils reconnaissent de manière restreinte le lexique spécifique aux disciplines : le vocabulaire lié à des institutions ou à des comportements sociaux (la défense en justice, les différentes formes de discrimination), le vocabulaire de géographie utilisé couramment dans les programmes (PMA, IDH, technopole....) et, en histoire, ils définissent guerre froide, totalitarisme et guerre totale. A partir d'une carte, ils définissent les Suds et à partir de textes, ils reconnaissent les caractéristiques d'un régime totalitaire.
- Ils utilisent le langage de la carte : lecture de légende, de figurés simples, signes conventionnels ou interprétatifs pour prélever des informations explicites :
 - Connaissance ou reconnaissance des figurés ainsi que leur signification (épaisseur des traits, fléchage figurant les flux...).
 - En histoire, prélevement d'informations sur des graphiques, des affiches, des organigrammes (notamment de la V^{ème} République), des cartes (période des grandes découvertes, de la modification des territoires en Europe), des textes courts.

- Ils sont capables de hiérarchisation et de classement simple (réussite en moyenne de 44,3 % des items de la compétence traiter l'information) :
 - Des données chiffrées (population et superficie de certains pays occupants une place significative à l'échelle mondiale)
 - Remise en ordre chronologique d'hommes politiques à partir de documents photographiques ou iconographiques.
- Les élèves de ce groupe ne maîtrisent pas suffisamment la compétence « interpréter » (réussite à 43,2 %). Ils commencent cependant à donner du sens à des documents iconographiques spécifiques (caricature, photographie à usage de propagande, sens d'un récit de déporté par exemple). L'écrit constitue visiblement un frein (46 % de non réponses aux questions ouvertes et faible réussite) :
 - Ils font un lien entre des articles de lois et leurs significations (lois sur la parité, sur la laïcité, sur l'acquisition de la nationalité). Ils sont capables d'associer des comportements à leurs significations.
 - Ils sont capables de donner du sens à des données économiques (mondialisation, développement). Ils interprètent le sens d'une représentation cartographique (notion de centre et de périphérie, de vide et de plein). Ils comprennent une carte en anamorphose des transports en France et expliquent à partir d'un graphique l'évolution de la population de l'Afrique et de l'Europe.
 - Ils commencent à interpréter le sens d'un document iconographique : caricature de de Gaulle (dont ils distinguent une opinion d'une information), affiche de Staline. Ils associent le sens d'un récit autobiographique littéraire (Primo Levi) à son contexte historique.
 - Ils connaissent ce qui se rapporte aux idéologies et à l'univers concentrationnaire. Ils interprètent des textes de lois (par exemple un extrait du Code civil napoléonien).

1.3. Le groupe 3

Le groupe 3 (30 % des élèves) réussit en moyenne 2 items sur 3 (63,7 %). Il possède bien sûr la maîtrise des compétences des groupes précédents.

La maîtrise de la compétence « identifier » est acquise : ces élèves ont un pourcentage moyen de réussite de 67 % aux items qui l'évaluent.

- Les repères (localisation, dates, événements) demandés au DNB sont acquis, mais également des repères se rattachant aux programmes antérieurs de 6^{ème} et 5^{ème} :
 - Les élèves savent localiser des lieux et des repères tels que les lignes imaginaires et des lieux ponctuels moins habituels, indicateur de connaissances élargies, et ce sur des documents plus complexes : carte projection polaire, carte schématique. Ils savent également localiser sur une carte les grandes civilisations du monde méditerranéen.
 - Ils ont une perception du temps à différentes échelles : ils situent des personnages, des événements, des faits de civilisation de l'Occident chrétien dans les grandes périodes de l'histoire, notamment sur une frise chronologique.
 - Ils peuvent dater de manière précise et localiser des faits historiques, des événements ponctuels du programme de 3^{ème} (droit de vote des femmes, chute du mur de Berlin, disparition de l'URSS...) mais qui correspondent aussi à des ruptures remontant aux programmes de 5^{ème} et de 4^{ème} (Hégire, chute de Constantinople, découverte de l'Amérique, règne de Louis XVI). Ce travail est réalisé en mémoire « réactivée » (avec propositions de réponses).
 - Ils répondent aux questions ouvertes lorsqu'elles appellent des réponses brèves faisant appel à la mémoire de restitution (date, nom propre, devises de la France, signification des fêtes nationales par exemple).
 - Ils montrent des connaissances plus approfondies sur certains thèmes : textes sacrés des religions monothéistes par exemple, les colonies au XIX^{ème} et XX^{ème} siècle, la révolution industrielle, le coup d'état de Napoléon.
 - Ils connaissent le contexte de certains faits historiques et commencent à donner du sens à des sujets tels que les croisades, la décolonisation, l'Allemagne nazie.
 - Ils identifient des monuments patrimoniaux sur une photographie.
 - Ils listent les fonctions de l'armée de métier et la représentativité électorale à différentes échelles, en France, dans des tâches de classement. Il en est de même des éléments d'un espace littoral urbanisé et industrialisé à partir d'une photographie ; en histoire, des

- éléments des grands empires, des héritages grecs et romains, des personnages mythologiques, toujours à partir de tâches de classement.
- Ils décrivent le rôle de l'Eglise, des abbayes et le sens du sacre au Moyen âge à partir de documents iconographiques. Ils décrivent les contextes économiques des pays riches et des pays pauvres à partir d'un tableau de chiffres.
 - Toujours à l'aide de documents, ils tirent des informations implicites concernant la guerre froide.
- Ces élèves réussissent en moyenne 63.9 % des items évaluant la maîtrise du vocabulaire. Celui-ci est plus précis et élargi à des champs variés et plus nombreux :
- Ils connaissent le vocabulaire des élections en France, définissent solidarité et laïcité à partir de propositions très juridiques, de même pour l'acquisition de la nationalité.
 - Le vocabulaire géographique est plus complet : CBD, PIB, multinationale...
 - Il en est de même du vocabulaire utilisé en histoire dont certains termes remontent aux programmes antérieurs : polythéisme, monothéisme, catholicisme, Roi soleil, lumières, Etat centralisé, colonies, préfet...
 - Ils ont accès au vocabulaire conceptuel (libéralisme). Ils maîtrisent certains concepts fondamentaux du programme de 3^{ème} dans les trois disciplines. Ils infèrent du sens à partir de textes : vocabulaire associé au nazisme, à la Shoah, mais aussi au catholicisme de l'Ancien régime (religion d'Etat), au communisme.
- Ils prélèvent des informations dans des textes longs (aménagement du territoire, socialisme), sur des cartes schématiques avec des légendes complexes, sur des cartes demandant une interprétation (Etats-Unis/Mexique). Ils sélectionnent des informations même implicites sur des organigrammes (institutions, comparaison IV^{ème} et V^{ème} République), sur des cartes historiques (Etats européens au XIX^{ème} siècle).
- A partir de ce groupe d'élèves, la lecture de textes longs ou de propositions de réponses longues et complexes n'est plus un frein à la réalisation de tâches demandées pour répondre :
- aux items de la compétence « traiter l'information » qui sont réussis en moyenne à 57.9 %. Ils gèrent des documents et des tâches complexes (textes courts et longs, organigrammes, textes et photographies, croisement de plusieurs informations, confrontations de documents...) à partir desquels ils sont capables de hiérarchisations complexes et de mise en relation (notamment causes/conséquences). Ils donnent du sens et pèsent la portée de documents.
 - o Ils ont le sens de la hiérarchisation des échelles (la France à différentes échelles), de classements plus complexes (organigramme de trois régimes politiques avant la fin XVIII^{ème} siècle, conséquences des migrations pour les pays d'origine et pour les pays d'accueil) et ce, aussi à partir de supports textuels de niveau de langue plus complexe et de recherche d'implicite (classement et confrontation d'idées contenues dans deux textes longs sur la résistance et la collaboration).
 - o Ils savent mettre en relation des idées (un texte et une photo concernant l'Algérie à la fin du XIX^{ème} siècle), et appréhendent les relations causes-conséquences au travers de simples propositions (conséquences de la révolution industrielle) ou de schémas à compléter (causes et conséquences de la conquête de l'Amérique).
 - aux items de la compétence « interpréter » réussis en moyenne à 60,2 %. Ils parviennent à généraliser : intituler, dégager l'idée à partir d'une description ou d'une argumentation (texte de 15 lignes sur les enjeux spatiaux, économiques et politiques d'un aménagement de territoire par exemple). Ils passent du particulier au général et inversement ; ils justifient en citant le texte (en question ouverte). Ils perçoivent la différence de points de vue sur un événement, une période, un fait de société, à partir de documents (textes, affiches, caricatures...).
 - o Ils ordonnent les critères qui déterminent la puissance économique ou trouvent les domaines d'une puissance. Ils sont capables de définir les critères du totalitarisme en nommant ces critères à partir des informations des documents.
 - o Ils donnent un titre à des représentations cartographiques.
 - o Ils savent dégager une idée synthétique à partir de plusieurs documents : carte et photo, textes et cartes, photo et croquis (étude du paysage de la

- Beauce) ou textes longs (Londres). Ils dégagent l'idée générale (à propos des grandes découvertes, des croisades).
- Ils donnent un titre à partir de résumés. Ils dégagent l'idée d'un document en choisissant le terme exact (Révolution russe).
 - Ils donnent du sens à des concepts économiques et sociaux (libéralisme, socialisme).
 - Ils donnent l'idée principale d'une affiche (URSS des années trente, affiches sur la guerre totale). Ils dégagent le sens d'une loi et les domaines qui la concernent à partir de tâches complexes et de textes avec un langage juridique.
 - Ils passent d'une description à la généralisation (témoignage de Primo Levi), donnent du sens à des décrets.
 - Ils dégagent une idée générale à partir de textes de loi ou d'une chronologie. Ils énoncent les conséquences d'une loi. Ils passent de l'exemple à la généralisation et inversement.
 - Ils justifient une affirmation à l'aide d'exemples ou de connaissances notamment sur le thème de la maîtrise du territoire (en effet certains thèmes plus que d'autres induisent l'interprétation et l'argumentation car ils vont au de-là de la description ; c'est le cas de la transformation d'un paysage de montagne par exemple).
 - Ils perçoivent des points de vue différents, les arguments et les intentions des auteurs (les croisades, l'évolution de Paris au XIX^{ème} siècle).
- En moyenne, un item sur 2 (51 %) de la compétence « réaliser » est réussi :
- les élèves donnent du sens à des figurés simples et usuels de cartes schématiques et de croquis, et perçoivent le sens de la proportionnalité. Ils reconnaissent et proposent des figurés de légendes et de cartes à partir de photographies de paysages littoraux ou agricoles par exemple.
 - Ils établissent la légende de croquis à partir d'une photographie (paysage de la Beauce ou aménagement littoral du Japon).
 - Ils reconnaissent et proposent des figurés de légende de croquis et de cartes (sur le réseau de transport européen).
 - La proportionnalité et la connaissance des figurés usuels semblent acquises si la lecture, la tâche et l'interprétation restent simples.

1.4. Le groupe 4

Les élèves du groupe 4 représentent 16,9 % de l'ensemble des élèves. Leur pourcentage moyen de réussite à l'évaluation passe à 77,3 %. En plus des compétences des groupes précédents,

- Leurs connaissances sont approfondies et installées sur les temps longs et les temps courts. Ils peuvent mobiliser des connaissances sur les programmes des classes antérieures qui n'ont pas été réactivés :
- Ils savent localiser des éléments naturels (fleuves, montagnes) ou humains (villes) à l'échelle mondiale ou nationale, sur des cartes traditionnelles ou schématiques.
 - Ils associent des mots-clés caractérisant le XIX^{ème} siècle, des faits à leur civilisation, des faits à la révolution française, des édifices religieux patrimoniaux à la religion qui y est pratiquée. Ils lient les régions administratives et leurs métropoles, reconnaissent les caractéristiques des climats, et font le lien avec les milieux naturels.
 - Ils contextualisent dans le temps et dans l'espace des événements ponctuels et symboliques (systèmes politiques replacés dans leurs époques, appel du 18 juin, monuments dans des villes..) ou reconnaissent des contextes à partir de documents (Trente glorieuses).
- Le vocabulaire (items réussis en moyenne à 77 %) est maîtrisé : aussi bien le vocabulaire spécifique (sigles compris) que le vocabulaire conceptuel (plus élargi et plus difficile) auquel ils donnent du sens :
- Sens de mots moins usuels : impartialité, recours etc...qui montre que la maîtrise de la langue n'est plus un obstacle.
 - Ils donnent des définitions et en perçoivent le sens : JAPD, ALENA, délocalisation, goulag...
 - Ils maîtrisent des concepts difficiles : démocratie, république, principes de la république, différentes formes de pouvoir ...

- Les élèves sélectionnent des informations sur des documents complexes (cartes détaillées, organigramme, croisement lecture de légende et de figurés, lecture de proportionnalité, miniatures..) mais aussi sur des thèmes difficiles (la justice) ou de programme antérieur (Moyen Age).
- Ils sont capables de passer d'un langage à un autre (d'une carte à un croquis, d'un texte à un schéma). Ils peuvent mettre en relation des moyens et leurs finalités (aménagement d'un territoire, conquête de l'Amérique latine). Ils peuvent distinguer des faits et leurs conséquences.
- Les trois quarts des items « interpréter » (74,7 %) sont en moyenne réussis :
 - Les élèves sont capables de donner un titre pertinent en rapport avec un contexte géographique, les idées essentielles de documents variés, longs et complexes (textes longs, affiches, textes de lois, chronologie détaillée, tableaux complexes...) en les comparant (arguments d'un texte sur la colonisation au XIX^{ème} siècle). Ils donnent des titres à des périodes d'une chronologie (les croisades). Ils prennent en compte plusieurs critères pour comparer et dégager une idée. Ils trouvent des idées opposées dans des textes contradictoires (édits du roi, tolérance et intolérance religieuse, indépendance de l'Algérie).
 - Ils trouvent des idées complémentaires, le message implicite d'un texte en le mettant en relation avec l'objectif de l'auteur. Ils induisent le message d'affiche de propagande (guerre totale en s'appuyant sur la portée de la forme et du contenu des documents). Ils donnent du sens à une chronologie. Leurs connaissances et leur capacité à synthétiser leur permettent d'accéder rapidement à l'implicite.
 - Ces élèves commencent à appréhender la démarche des disciplines et à l'intégrer dans leur analyse (critique des sources, des documents, utilisation du contexte historique, utilisation du para texte -auteur, titre, date- sens et utilité des symboles graphiques...), ce qui leur permet de justifier, argumenter, critiquer des affirmations (comprendre les idées d'un texte des croisades en fonction de l'auteur).
 - Ils recherchent la bonne argumentation dans le paratexte ou la légende.
- Dans les questions ouvertes (la moitié des items concernant la composante « argumenter » sont réussis par ce groupe), ces élèves sont capables :
 - De trouver plusieurs arguments demandés et parfois sans guidance, en utilisant les termes et notions appropriés.
 - De justifier une affirmation et justifier leur propre choix (titre qu'ils ont donné à une photographie d'un aménagement littoral et qu'ils doivent justifier ; puissance des Etats-Unis ; Londres ; aéroports en France).
 - D'expliquer et de justifier une représentation graphique.
 - D'argumenter avec des notions économiques et des concepts de géographie (centre, flux), et d'utiliser des connaissances fines des programmes antérieurs à propos de la société du Moyen Age, de l'Ancien Régime.
- Les items de la compétence « réaliser » sont acquis, les élèves réussissent en moyenne 69,7 % d'entre eux :
 - Ils donnent la légende d'un croquis et de ses figurés à partir d'une photographie et de plusieurs croquis.
 - Ils construisent des légendes complexes à partir d'un croquis et d'une photographie avec deux critères (cadre naturel et activité économique aux Deux Alpes) et des cartes en utilisant les figurés et leurs proportionnalités appropriées.
 - Ils peuvent passer d'un langage à l'autre, tout en conservant le sens : réaliser la légende d'un croquis issu d'une photographie et d'un texte, compléter une carte à partir des informations d'un texte.
 - En questions ouvertes, ils savent élaborer eux-mêmes des figurés pour compléter une légende ; localiser des figurés sur une carte à partir d'un texte (Inde); croiser carte, légende et texte ; respecter les figurés proposés avec notion d'échelle des phénomènes et proportionnalités des figurés.

1.5. Le groupe 5

Les élèves du groupe 5 (10 % de l'échantillon) ont un taux moyen de réussite à l'ensemble de l'évaluation de 87,5 %.

- Ils réussissent en moyenne 90 % des items « identifier ». Par rapport aux groupes précédents, ils ont en plus des connaissances très précises concernant les datations par exemple. Les savoirs sont nettement installés depuis la 6^{ème}.

- Ils reconnaissent et datent des événements précis de la Révolution française à partir de documents iconographiques. Ils associent des personnages à des types de gouvernements de la période révolutionnaire.
- Ils connaissent, au point de les dater de manière précise, des moments clé de l'histoire de la France de l'après guerre et de la construction de l'Europe.
- Ils nomment à partir de définitions, en questions ouvertes, les religions monothéistes et distinguent bible des chrétiens et bible des hébreux.
- Ils connaissent le vocabulaire de la féodalité (suzerain, vassal).
- De même, ils réussissent en moyenne 85,4 % des items « interpréter ».
 - Par rapport aux groupes précédents, ces élèves vont directement au sens, à l'analyse critique.
 - De plus, l'essentiel de l'argumentation passe par la phase rédactionnelle : c'est le seul groupe qui répond avec réussite à la quasi-totalité des questions ouvertes. On peut dire de ces élèves qu'ils respectent les consignes, vont au bout du travail demandé (réponses exhaustives quand ils répertorient des arguments, conceptualisation, vocabulaire précis, réponses construites).

1.6. Les items les plus difficiles

Parmi les 370 items de l'évaluation, 16 items n'ont pas pu être associés à un groupe d'élèves et, par conséquent, ne figurent pas dans l'échelle. En effet, même dans le groupe 5, le plus faible élève n'a pas une probabilité de réussite d'au moins 50 % à ces items.

Sur ces 16 items, 11 sont posés sous la forme de questions ouvertes dont 7 portent sur la compétence « interpréter ». Pour ces derniers, le taux de non réponse est particulièrement élevé (entre 35 % et 45 %), et souvent ces items correspondent à une réponse à développer (deuxième ou troisième argument à fournir ou trois signes à compléter dans une légende). Quant à leur taux de réussite, il varie entre 14 à 27 %. Sur ces items, même certains bons élèves ne sont pas allés au bout de l'argumentation. Parmi ces items, certains évaluent la compétence rédactionnelle ; ceci confirme les difficultés d'une très grande partie des élèves avec l'orthographe et la structure des phrases. Ces items montrent la nécessité de maîtriser les compétences rédactionnelles pour atteindre les finalités de l'enseignement de l'histoire-géographie mais aussi les difficultés d'évaluer les acquis spécifiques à ces disciplines des élèves éprouvant des difficultés à l'écrit.

Les autres items non attribués pointent des connaissances très précises mal maîtrisées en tout cas en mémoire spontanée car elles étaient posées sous la forme d'une question ouverte : par exemple, les dates de la guerre d'Algérie (avec 42 % de non réponse et 24 % de bonnes réponses) ; Edit de Nantes (36 % de non réponse), Ancien testament (51,5 % de non réponse) n'ont pas trouvé preneur. Enfin, la présence de certains items confirme d'une part les difficultés pour classer causes et conséquences, (ici à partir d'un texte long), d'autre part, la difficulté à justifier la nature d'un document. Ceci confirme les problèmes rencontrés lors de l'expérimentation (cf. Partie 1, chapitre II paragraphe 3.3) sur les questions portant sur la présentation des documents, en histoire comme en géographie.

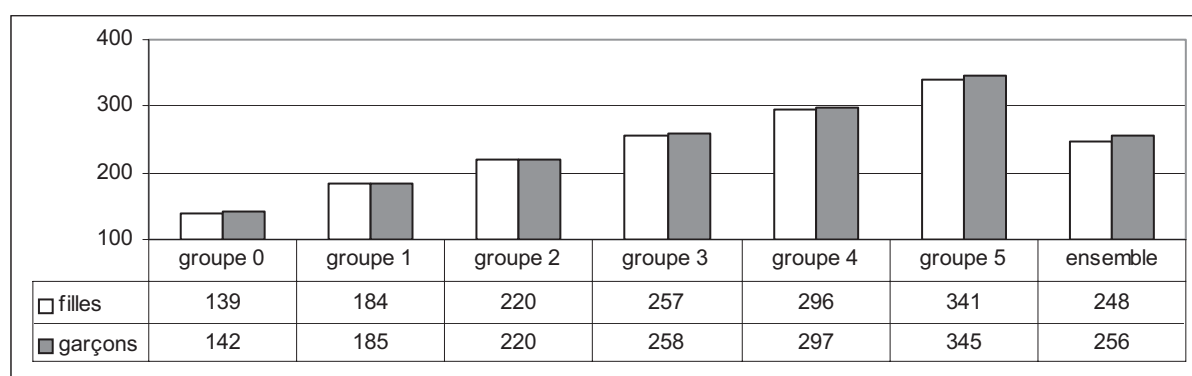
De plus, deux de ces items n'ont été réussis que par un petit nombre d'élèves. Ce faible taux de réussite peut s'expliquer, soit par le non respect de la consigne de la question, soit par une difficulté liée au vocabulaire (confusion récurrente puisque déjà pointée lors de la phase expérimentale entre temps modernes et époque contemporaine pour distinguer sur une frise les grandes périodes de l'histoire : voir Partie 3).

2. Une différenciation selon le sexe

2.1. Sur l'ensemble du bilan, en moyenne, les garçons réussissent mieux que les filles

La réussite des élèves à cette évaluation a été distinguée selon le sexe de l'élève. Sur l'ensemble de l'épreuve, les garçons obtiennent de meilleurs résultats que les filles : 256 points contre 248. Ceci s'observe, quel que soit le type d'établissement fréquenté, avec cependant un écart davantage marqué dans les collèges publics hors ZEP (9,3 points d'écart) que dans les collèges privés (2,9 points d'écart).

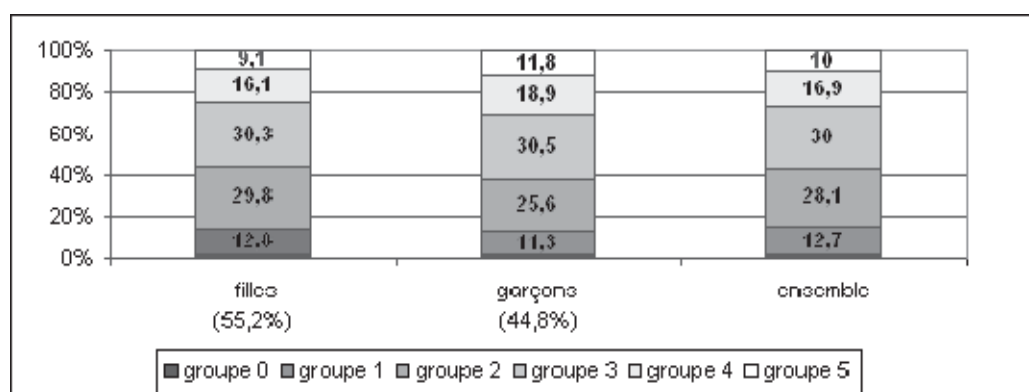
Graphique 7 : Score moyen obtenu selon le sexe et le groupe de niveau



Lecture : Les garçons du groupe 0 obtiennent un score moyen de 142 points.

Néanmoins, si on s'intéresse à chaque groupe de niveau, on ne note pas de différence significative entre les filles et les garçons, tous établissements confondus. La différence selon le sexe observée sur l'ensemble des élèves s'explique par le fait que les garçons sont surreprésentés dans les groupes de forts (4 et 5) : 30,7 % contre 25,2 % des filles.

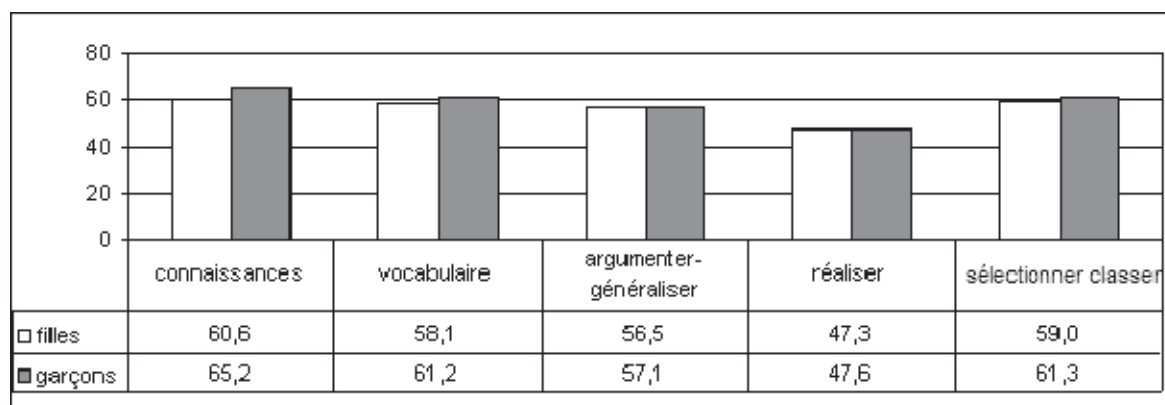
Graphique 8 : Répartition des élèves dans les groupes de niveau selon le sexe



Lecture : 9,1 % des filles font partie du groupe 5.

Cette différence de réussite entre les garçons et les filles s'observe également pour les composantes « connaissances » et « vocabulaire » pour lesquelles les garçons obtiennent significativement de meilleurs résultats. Pour les trois autres composantes, on ne peut pas dire qu'un groupe réussisse mieux que l'autre, les résultats sont similaires, quel que soit le sexe de l'élève.

Graphique 9 : Taux moyen de réussite (%) par composante et par sexe



Lecture : les garçons obtiennent un taux moyen de réussite aux items de connaissances de 65,2 %.

Après avoir analysé les différences à l'ensemble de l'épreuve et par composantes, on étudie si les items pris séparément présentent des fonctionnements différentiels par rapport à la variable sexe. En supposant une réussite similaire entre les filles et les garçons, on observe s'il y a des différences de réussite significatives entre eux pour certains items. Pour cela, on utilise la statistique dite SIB (statistical index of bias) calculée à l'aide du logiciel BILOG.

125 items sur les 370 de l'épreuve présentent des différences, 60 en faveur des filles et 65 en faveur des garçons.

Ainsi pour qu'un item soit « favorable » aux garçons, il ne suffit pas que cet item soit mieux réussi par eux, il faut que la différence soit suffisamment importante pour dépasser celle observée pour l'ensemble de l'épreuve. De même, pour qu'un item soit « favorable » aux filles, il n'est pas forcément nécessaire que le pourcentage de réussite soit supérieur pour les filles par rapport aux garçons, il suffit juste que la différence soit moindre que celle observée dans l'ensemble de l'évaluation.

Tableau 8: Répartition des items présentant un fonctionnement différentiel par rapport au sexe selon le format de question et les composantes dominantes

	Nombre d'items « favorables » aux GARÇONS	Nombre d'items « favorables » aux FILLES
Format de question		
QCM	57	42
questions ouvertes	8	18
Composantes dominantes		
Interpréter Généraliser	8	20
Interpréter Argumenter	4	13
Localiser décrire (connaissances)	38	6

Lecture : 18 items qui « avantagent » les filles sont au format « questions ouvertes », contre 8 items qui « avantagent » les garçons.

2.2. Les filles réussissent mieux les questions ouvertes que les garçons

Les filles sont plus à l'aise pour rédiger : le nombre d'items sous forme de questions ouvertes qui « favorisent » les filles sont au nombre de 18 contre seulement 8 pour les garçons.

Les items qui sont mieux réussis par les filles sont des items où il faut élaborer une réponse plus ou moins longue. Ces rédactions se font à partir de textes ou de documents de types différents.

Les garçons ne dominent pas dans les items où il faut rédiger : ils se contentent seulement de donner un mot, un nom, notamment en ce qui concerne les questions de mémorisation (nom de relief, nom de fleuves, nom de détroits) à partir de cartes. Ils donnent aussi plus souvent le titre d'un croquis, argumentent à partir d'une photo dans un journal.

2.3. Les items mieux réussis par les filles relèvent de compétences plus complexes

Parmi les items qui sont mieux réussis par les filles, ceux relevant des composantes « généraliser » (20) et « argumenter » (13) sont surreprésentés. Dans la majorité des cas, ces composantes étaient évaluées en questions ouvertes : parmi les 13 items favorables aux filles évaluant la composante « argumenter », 9 étaient sous forme de questions ouvertes. Cependant, les 20 items « favorables » aux filles évaluant la composante « généraliser » sont au format QCM. Ceci semble montrer qu'au delà de l'effort de rédaction, du passage à l'écrit, les filles sont aussi plus disposées à aborder et à réussir les compétences complexes.

Les items « favorables » aux garçons concernent essentiellement les connaissances, notamment les items portant sur les composantes « localiser et décrire » (38 items favorables). Comme énoncé précédemment, ces items sont souvent associés à une carte.

Tableau 9 : Répartition des items présentant un fonctionnement différentiel par rapport au sexe selon les documents, les matières et les thèmes dominants

	Nombre d'items « favorables » aux GARÇONS	Nombre d'items « favorables » aux FILLES
Documents		
Sans document	22	15
Avec document :	43	45
dont texte	9	22
dont carte	20	3
Matières		
Education Civique	1	22
Géographie	33	14
Histoire	31	26
Thèmes dominants		
Repères géographie/histoire	19	6
Territoire (G)	10	2
Expansion/Conquêtes (H)	9	4
Civilisation/Société (H)	7	4
Echanges/Flux (G)	3	7
Organisation politique	4	7

Lecture : 20 items qui « favorisent » les garçons utilisent des cartes contre 3 items qui « favorisent » les filles.

2.4. Les textes aux filles, les cartes aux garçons

Parmi les items « favorables » aux filles, 22 ont comme support un texte contre 9 pour les garçons. A l'inverse, les items « favorables » aux garçons ont plus souvent comme support des cartes (20 items contre seulement 3 items pour les filles). Il convient de faire le lien entre les trois paramètres à savoir les compétences visées, les supports utilisés voire aussi le type de questions puisque les questions ouvertes sont souvent associées aux compétences complexes (généraliser, argumenter) et ces compétences s'appuyaient souvent sur des textes. Mais lire, comprendre, rédiger forment un tout. Les filles sont plus à l'aise face à l'écrit.

Même cohérence pour les items « favorables » aux garçons puisque localiser, décrire s'appuyaient souvent sur des cartes. D'ailleurs, les items « favorables » aux garçons en questions ouvertes concernent ces compétences et ce support.

On retrouve la même cohérence en analysant matière et thèmes.

2.5. L'éducation civique aux filles, la géographie aux garçons

Parmi les items « favorables » aux filles, 22 concernent l'éducation civique, alors qu'il n'y en a qu'un seulement pour les garçons. En géographie, la tendance s'inverse : 33 items « favorables » aux garçons contre 14 seulement aux filles.

Pour la géographie on retrouve la cohérence avec ce qui précède à savoir les compétences visées : « localiser, décrire » ; les supports utilisés : carte ; et les questions ouvertes : mémorisation spontanée. Tout ceci correspond bien aux objectifs de la géographie. On peut trouver une confirmation avec les thèmes où les garçons sont avantagés : les repères en géographie et en histoire (19 items « favorables » aux garçons dont 11 avec un support carte, contre seulement 6 « favorables » aux filles) ; le thème « territoire » (10 items « favorables » aux garçons dont 6 avec un support carte, contre seulement 2 « favorables » aux filles). C'est sur le thème « expansion/conquête » en histoire (9 items « favorables » aux garçons) que les garçons obtiennent des items « favorables » concernant les composantes « généraliser » et « argumenter », ce qui montre bien que, lorsque le thème leur convient, ils s'investissent même pour les compétences plus complexes.

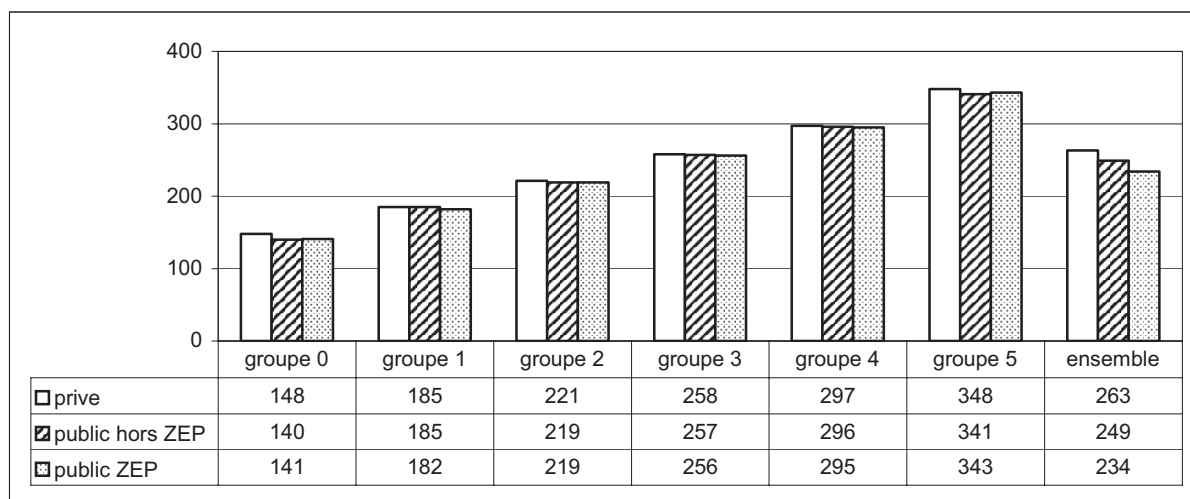
Pour les filles, leur investissement en éducation civique paraît plus fort. Faut-il y chercher une plus grande ouverture sur le monde qui les entoure, une plus grande maturité ? On peut aussi évoquer surtout leur sérieux à réaliser l'ensemble de l'évaluation. Elles s'investissent dans toutes les matières, dont l'éducation civique, plus négligée par les garçons. Les items qui leur sont « favorables » se répartissent également sur tous les thèmes, notamment des thèmes complexes comme échange/flux ou organisation politique. Elles vont aussi au bout du travail demandé, en rédigeant les questions ouvertes ou en répondant à l'ensemble d'une question, lorsqu'il était demandé plusieurs arguments ou plusieurs prises d'information.

3. Une différenciation selon le type d'établissement fréquenté

3.1. Une différence de score à nuancer

Des différences de réussite apparaissent également selon le type d'établissement fréquenté. Les élèves scolarisés dans les établissements privés obtiennent de meilleurs résultats que les élèves du public hors ZEP, eux-mêmes réussissant mieux que les élèves de ZEP (respectivement des scores moyens de 263, 249 et 234 points). Néanmoins, comme observé pour les différences selon le sexe, dans certains groupes, notamment les groupes 0, 3 et 4, il n'existe pas de différences significatives entre les types d'établissement. Bien qu'une différence d'au moins sept points apparaisse dans le groupe 0 entre les élèves du privé et ceux du public, cet écart n'est pas significatif étant donné le trop faible nombre d'élèves concernés. Dans le groupe 1, les élèves de ZEP obtiennent un score moyen inférieur aux autres élèves ; dans le groupe 2, ce sont les élèves du privé qui réussissent significativement mieux et, en ce qui concerne le groupe 5, les élèves du public hors ZEP ont une moindre réussite que les élèves du privé alors qu'entre ces derniers et les élèves de ZEP, la différence de réussite ne peut pas être statistiquement établie.

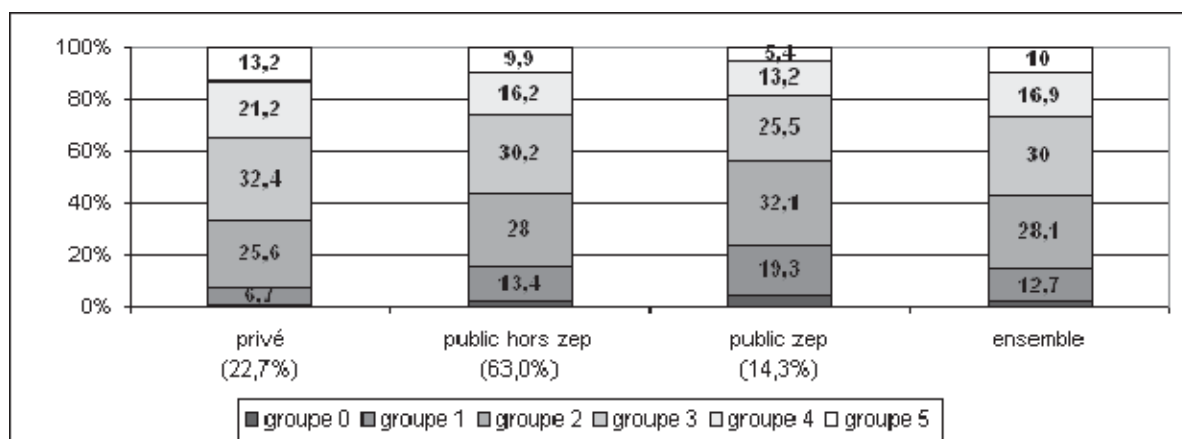
Graphique 10: Score moyen de réussite des élèves dans les groupes de niveau selon le type d'établissement qu'ils fréquentent.



Lecture : les élèves du privé appartenant au groupe 0 ont un score moyen de réussite de 148 points.

Cet écart observé entre établissements, bien que masqué lorsqu'on observe chaque groupe, s'explique par le fait qu'il existe, entre les différents types d'établissement, une différence dans la répartition de ces derniers au sein des groupes de niveau. Ainsi, 34,4 % des élèves du privé font partie des groupes forts (4 ou 5) contre 26,1 % des élèves des collèges publics hors ZEP et 18,6 % des élèves scolarisés en ZEP. A l'inverse, 23,8 % de ces derniers appartiennent aux groupes 0 et 1 (19,3 % pour le groupe 1 et 4,5 % pour le groupe 0) contre 7,6 % des élèves des collèges privés (0,9 % pour le groupe 0 et 6,7 % dans le groupe 1).

Graphique 11 : Répartition des élèves dans les groupes de niveau selon le type d'établissement qu'ils fréquentent.

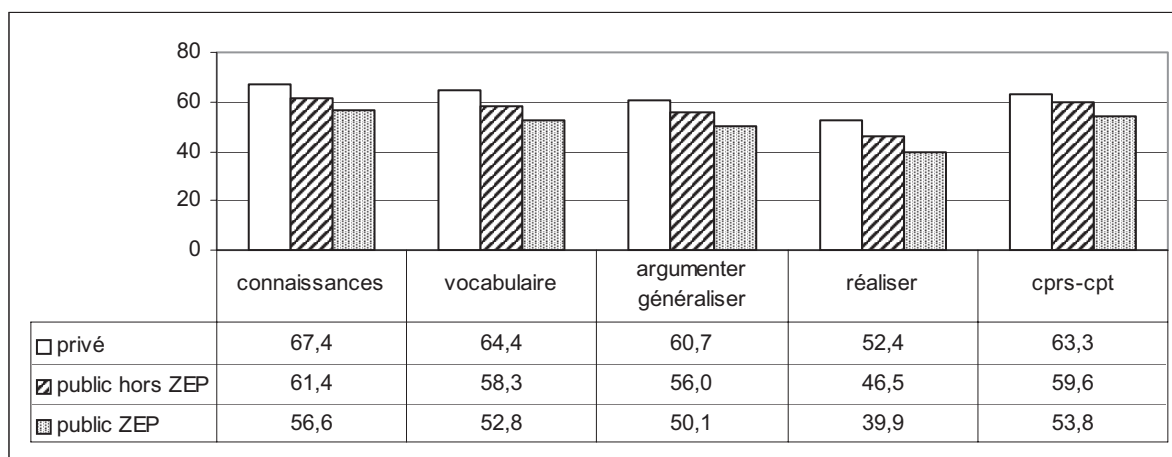


Lecture : 13,2 % des élèves scolarisés dans le privé font partie du groupe 5.

3.2. Une hiérarchie de réussite par composante

Cette hiérarchie de réussite entre les établissements est également présente pour chacune des compétences et composantes évaluées. Les différences les plus marquées s'observent pour les composantes « vocabulaire » et « réaliser » avec environ 12 points d'écart entre les élèves du privé et ceux de ZEP.

Graphique 12 : Pourcentage moyen de réussite par composante selon le type d'établissement fréquenté

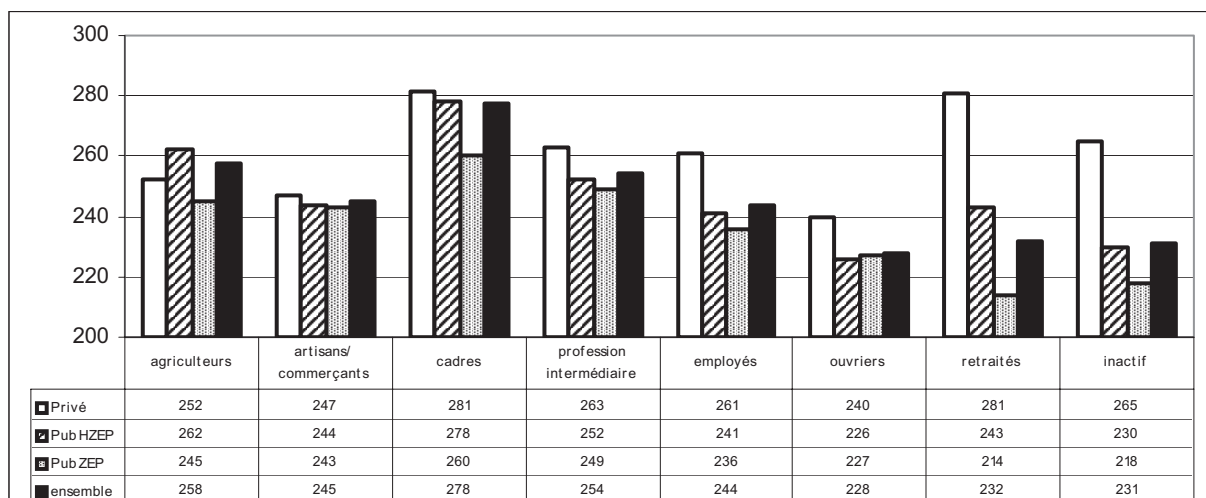


Lecture : les élèves du privé ont un pourcentage moyen de réussite de 67,4 % pour les items de « connaissances ».

3.3. Des variations significatives selon les catégories socioprofessionnelles des parents

L'écart selon le type d'établissement fréquenté est nettement réduit, si on analyse les résultats obtenus par les élèves en prenant en compte la catégorie socioprofessionnelle à laquelle appartient leur père. En effet, à structures de catégorie socio professionnelle égales des pères des élèves, les élèves du privé obtiennent un score moyen de 253, ceux du public hors ZEP obtiennent 243 points et le score moyen des élèves de ZEP est de 237 points.

Graphique 13 : Scores des élèves selon la catégorie socioprofessionnelle du père et le type d'établissement fréquenté



Lecture : les élèves dont le père est agriculteur et qui sont scolarisés dans des collèges publics hors ZEP ont un score moyen de 262 points.

Lorsqu'on observe les différences de scores entre types d'établissement pour chaque catégorie socioprofessionnelle, on ne note pas de différences significatives lorsque le père est agriculteur, artisan/commerçant ou a une profession intermédiaire.

Pour ce qui est des enfants de cadres, la réussite est la même pour les élèves du privé et ceux du public hors ZEP. Néanmoins, les élèves de ZEP ont alors une moindre réussite que ceux du privé. On observe la même chose pour les élèves dont le père est retraité.

Pour les autres catégories, à savoir employés, ouvriers et inactifs, les élèves du privé réussissent significativement mieux que les élèves du public (ZEP ou hors ZEP). Il apparaît ainsi que le privé apporte un impact bénéfique pour les catégories sociales plutôt défavorisées, ces élèves bénéficiant peut-être alors d'un encadrement et d'un suivi plus rigoureux dont ils ont besoin. On peut aussi émettre l'hypothèse que les employés et ouvriers qui décident d'inscrire leur enfant dans un établissement privé ont particulièrement investi la scolarité de leur enfant, ce qui expliquerait cet écart.

3.4. Les items « favorables »

En plus d'une analyse globale, une analyse des écarts au niveau des items peut être réalisée comme cela a été réalisé pour la variable « sexe ». Ainsi, de la même manière, il est bon de rappeler que pour qu'un item soit « favorable » aux élèves du privé, il ne suffit pas que cet item soit mieux réussi par ces élèves. Il faut aussi que la différence soit suffisamment importante pour dépasser celle observée pour l'ensemble de l'épreuve. De même, pour qu'un item soit à l'avantage du public, il n'est pas forcément nécessaire que le pourcentage de réussite soit supérieur dans le public. Il suffit juste que la différence soit moindre que celle observée dans l'ensemble. Ainsi, 14 items sont à l'avantage du privé et 23 à l'avantage du public.

- Sur les 14 items « favorables » aux élèves du privé, 8 ont un écart d'au moins 10 points par rapport au établissement publics :
 - 6 portent sur l'acquisition de vocabulaire. Quel que soit le format de la question (3 QCM et 3 questions ouvertes), les élèves du privé réussissent beaucoup mieux ces items, (4 de ces 6 items présentent un écart de plus de 10 points). Il est à noter que 3 items concernaient le vocabulaire de l'histoire des religions (protestant, ancien et nouveau testament).
 - 9 items « favorables » aux élèves du privé concernent l'histoire, dont 4 sur le thème religion (thème le moins bien réussi par l'ensemble des élèves 48,4 %).
 - 5 items concernent la géographie, sur les thèmes territoire et flux (ce dernier étant un des moins réussis avec un pourcentage de réussite de 53,9 %). Il n'y a aucun item d'éducation civique favorable au privé.

- Parmi les 14 items favorables au privé, on trouve 5 questions ouvertes. Ce sont des questions ouvertes à réponse brève, ne nécessitant pas de rédaction (localisation, mot de vocabulaire...). Il ne semble pas que le passage à des réponses rédigées intervienne à l'avantage du privé.
- Les items « favorables » au public par rapport au privé sont au nombre de 23 dont 22 sont des QCM et un seulement en question ouverte. 17 items sont mieux réussis dans le public que dans le privé. Pour les 6 autres, c'est seulement l'écart observé qui est moins important que celui observé pour l'ensemble de l'épreuve.
- 5 items concernent l'éducation civique (alors qu'il n'y en a aucun « favorable » aux établissements privés).
 - 15 items portent sur des documents.
 - Sur les 23 items, 11 concernent la compétence « interpréter » (généraliser et argumenter). Ce sont souvent à partir de documents juridiques (constitution, code civil napoléonien, loi 1905, droits/devoirs à Athènes) quelle que soit la période historique, que cette compétence est favorable au public.
 - Seulement 3 items concernant le vocabulaire sont « favorables » au public.
 - Au niveau des thèmes, 7 items concernant « organisation politique/construction de la République » sont « favorables » au public
- 19 items sont « favorables » aux établissements ZEP par rapport aux établissements publics hors ZEP
- 13 items ont un pourcentage de réussite meilleur en ZEP que dans le public hors ZEP, 4 items ont exactement le même pourcentage de réussite.
 - Dans les 8 items où l'écart entre les Zep et le Public hors ZEP est le plus important à l'avantage des ZEP, 6 items portent sur la compétence « identifier » et parmi ces items, 4 portent sur le thème des religions (noms, villes et religion de monuments patrimoniaux notamment).
 - 9 items concernent les connaissances et notamment « localiser ».
 - Les 19 items « favorables » aux ZEP ne sont que des QCM. 14 d'entre eux ont un support documentaire, dont 10 sont des documents iconographiques et cartes (seulement 4 textes). Les élèves de ZEP ont dans l'ensemble réussi avec succès les items sur les documents patrimoniaux, notamment un item qui regroupe 8 prises d'information et qui concerne les textes patrimoniaux dont les élèves devaient retrouver le titre à partir d'un résumé.
- 5 items sont « favorables » aux établissements publics hors ZEP par rapport aux ZEP. Pour ces items l'écart du pourcentage de réussite est supérieur à 10 points.
- 3 items sont au format question ouverte et les 2 QCM plus une des questions ouvertes évaluaient la compétence interpréter. Visiblement la compétence visée et le format de question expliquent les difficultés rencontrées par les élèves de ZEP.

PARTIE 3 : D'AUTRES AXES D'ANALYSE

Dans la partie précédente, la présentation des résultats à partir de l'échelle de performances apporte des éclairages sur les acquis des élèves. Elle donne une image globale de la progression des acquis. Elle répond à une cohérence dans le traitement des prises d'information : choix des items les plus discriminants, regroupement de prises d'information avec des seuils les moins subjectifs, classement par compétences et composantes, paramètres de correction (durée, place des items, hasard...)

Ce type d'analyse s'inscrit dans le cadre général choisi par la DEPP et les instances internationales pour mener des évaluations au format identique et permettant des comparaisons dans le temps. Elles limitent la subjectivité et l'encyclopédisme.

Il est possible aussi d'analyser les résultats à une échelle plus fine, afin d'obtenir des informations plus ciblées sur les interrogations et les attentes plus spécifiques à la discipline (repères dans le temps et l'espace, utilisation des documents, passage à l'écrit dans la discipline...).

Pour cela, on peut focaliser et détailler l'analyse des résultats sur ces aspects particuliers, soit en approfondissant avec des critères d'analyse plus détaillés, soit en retournant aux prises d'information plus nombreuses (1035 prises d'informations, c'est-à-dire tous les items sans regroupement). La logique ici n'est pas de dégager des profils d'élèves, mais d'approcher dans certains cas des résultats bruts dont la signification peut compléter les informations sur les acquis des élèves. Par exemple, on n'évaluera pas si les élèves sont familiers avec les personnages du programme de collège (item regroupant plusieurs prises d'information, calcul d'un seuil qui permet de donner une réponse positive ou négative à cette question), mais on pourra préciser la connaissance de tel ou tel personnage parmi ceux évidemment qui ont été choisis pour l'évaluation. On voit que l'on n'est plus ici dans la présentation de résultats ponctuels, voire dans des choix didactiques (en quoi la connaissance de tel personnage, ou de tel événement est plus importante que tel autre ?), sachant que ces choix varient selon les objectifs fixés. On effectue donc un changement d'échelle dans l'analyse des réponses.

Il convient donc aussi de bien garder à l'esprit que nous sommes devant une autre entrée de l'évaluation, différente de celle de l'échelle, une autre facette qui apporte d'autres informations, intéressantes certes, mais qui participe seulement à l'évaluation globale des élèves et ne peut à elle seule être définitive.

I. Les connaissances et les repères

Les accompagnements des programmes (BO n°25 du 20 juin 1996) précisent, concernant les connaissances à acquérir, et entre autres celles permettant de se situer dans le temps et dans l'espace, qu'« *un travail rigoureux de mémorisation est indispensable au développement d'une mémoire sans laquelle le raisonnement tourne à vide faute de contenu mobilisable* ».

C'est l'un des objectifs des programmes de collège, « *le constat de cette évidence a conduit à l'idée d'organiser les programmes d'histoire et de géographie du collège autour de quelques repères chronologiques et spatiaux, instruments de la mémoire des élèves et points d'ancrage de connaissances exigibles à l'issue de quatre années d'étude* ».

Sans perdre de vue que « *le sens de la durée et de l'espace donne la maîtrise de repères qui permet d'envisager des activités...mettant en jeu des connaissances et des aptitudes intellectuelles acquises depuis la 6^{ème}* », il est intéressant de faire une analyse fine des items portant sur les repères chronologiques et spatiaux.

Pour ce faire, l'analyse porte sur l'ensemble des prises d'informations concernant les items permettant d'évaluer la maîtrise du temps et de l'espace telle que les programmes la définissent. Pour cette analyse, il n'y a plus ici de seuils mais un travail statistique sur l'ensemble des prises d'informations concernant les composantes « localiser » et « décrire ».

1. Situer dans le temps

« Les repères chronologiques retenus sont des durées ou des événements clefs : ils ne prennent de sens que dans l'association avec une époque ».... « Ils servent de points d'ancrage des connaissances exigibles à l'issue des quatre années d'étude ».

« L'absence de repères rend inopérantes les connaissances acquises et impossible l'accès à un niveau supérieur de savoir » (voir B.O déjà cité).

A partir de ces préconisations, nous avons classé les items concernant les connaissances des repères temporels de la composante « localiser » en trois niveaux de restitution des connaissances :

- « situer », et identifier un événement, une période, un personnage, un fait de société, un monument, une œuvre... Les élèves doivent situer dans le temps, temps court ou temps long, selon les exigences du programme. Exemples : donner les dates de règne de Louis XIV ; localiser sur une frise chronologique l'Empire Carolingien ; donner la date de la construction du mur de Berlin, celle de la disparition de l'URSS.
- « lister » les éléments d'une période, d'une civilisation : les élèves doivent identifier, les éléments, personnages, idées, symboles, faits, se rattachant à des événements ou des périodes. Exemples : rattacher la fleur de lys, le sceptre, Versailles à Louis XIV ; Charlemagne et Aix la Chapelle à l'Empire Carolingien ; dire que le rideau de fer correspond à la limite entre les deux blocs en Europe ou connaître des pays appartenant à chacun des blocs.
- « contextualiser », replacer un fait, un espace, un document, un fait de société, un terme, dans son contexte, dans son environnement chronologique. Exemple Louis XIV ou/et les éléments listés qui s'y rattachent correspondent à une organisation politique ou un système, ici le développement de la monarchie absolue ; savoir que le blocus de Berlin a pour conséquence la division de l'Allemagne ou que la chute du mur de Berlin est le symbole de la disparition du bloc communiste.

Cette distinction en trois niveaux permet de mieux appréhender une complexification dans la maîtrise des connaissances mémorisées puisque l'on passe d'une simple restitution (« situer ») à une mise en relation (« lister ») puis à une vision plus globale (« contextualiser ») qui prend plus de sens. Cependant, nous restons toujours, à ce stade, au niveau de la mémorisation, où l'élève restitue et reproduit. Il est difficile d'appréhender la réelle compréhension de ces connaissances et la capacité des élèves à les utiliser à bon escient dans d'autres situations.

1.1. Une mémorisation plus globale que ponctuelle

Les items portant sur la composante « situer » sont réussis en moyenne à 58 %, ceux concernant « lister » à 70 % et ceux se rapportant au « contexte » à 64,5 %.

Certes, il faut rester prudent devant ces résultats globaux car le nombre de prises d'information, les thèmes, les documents ainsi que les types de questions sont très variés. Cependant, il est possible de dégager quelques remarques.

Les élèves ont plus de difficultés à situer dans le temps des faits, des périodes ou des personnages, qu'à lister, pointer des éléments dans des périodes, voire les rattacher à un contexte. On peut dire que si la mémorisation ponctuelle est plus difficile, les élèves, par contre, reconnaissent les caractéristiques d'une période, et peuvent en dégager la spécificité. S'ils ont des difficultés à resituer les périodes dans le temps, ou les unes par rapport aux autres, ils ont par contre mémorisé leur composante, le contenu de chacune d'elles. C'est un peu comme s'ils avaient retenu chaque thème du programme en y associant un certain nombre d'éléments. Ils ont cependant plus de mal à replacer chronologiquement ces différents thèmes dans le temps mais aussi parfois les uns par rapport aux autres. En voient-ils la pertinence ?

1.2. Les longues périodes mieux connues que les événements précis

Une analyse plus précise de chacun de ces trois niveaux de connaissances fait apparaître quelques constantes.

Lorsqu'il s'agit de « situer », les items portant sur des faits ponctuels sont moins réussis (44,7 %) que ceux portant sur des périodes (55 %).

- Dans l'ensemble, les repères clefs qui « *servent de points d'ancrage des connaissances* » sont connus. Outre l'Antiquité et le Moyen âge (plus des deux tiers des élèves les situent sur une frise chronologique), d'autres repères clefs sont acquis : l'âge de l'écriture (66 %), la révolution industrielle (61 %) ; un élève sur deux associe la chute de l'Empire romain au V^{ème} siècle après JC, ou avec le début du Moyen âge. Dans ces repères clefs on retrouve aussi quelques dates précises : 65 % mettent en relation 1492 et la découverte de l'Amérique par Christophe Colomb. Les élèves arrivent aussi à retrouver le bon ordre chronologique des présidents de la V^{ème} République (76 %).
Lorsqu'il faut replacer des personnages, des événements, des monuments voire des notions dans des périodes, sur l'ensemble du programme du collège, les résultats sont supérieurs à 50 % et leur ancrage dans les périodes est mieux réussi que lorsque l'on demande des dates précises. C'est vrai aussi, par exemple, sur les mots liés au XIX^{ème} siècle ou au classement des héritages grecs et romains (alors que les dates de ces périodes ne sont pas forcément bien ancrées).
- Par rapport à la classification en usage de l'histoire en 4 périodes : Antiquité, Moyen Age, Temps modernes et époque contemporaine, seuls 25 % des élèves ont repéré correctement les quatre périodes. Cependant, les termes « modernes » et « contemporain » semblent prêter à confusion : 41 % des élèves qui ont bien classé Antiquité et Moyen Age ont inversé Temps modernes et époque contemporaine. Par contre, lorsqu'il fallait situer un fait, un personnage sur une frise, ils indiquaient la bonne période, faisant abstraction de sa dénomination ; de même, lorsque les dates des quatre grandes époques étaient données, les résultats étaient satisfaisants. Malgré les modifications apportées après l'expérimentation, force est de constater que la confusion est bien ancrée. On peut supposer être en présence d'un problème de vocabulaire entre moderne et contemporain et non de chronologie.
- Lorsque l'on sollicite les élèves sur des dates précises, les résultats sont moins probants (44,7 %), même sur des périodes qu'ils semblent maîtriser du point de vue de leur contexte (sens des événements).
Un élève sur deux arrive à placer sur une chronologie de 1940 à nos jours, le vote des femmes (53 %), le traité de Rome (45 %), la fin de la guerre d'Algérie (56 %), le traité de Maastricht (52 %) ; 57 % associent la disparition de l'URSS ou le mur de Berlin et sa date, mais 24 % seulement donnent les dates exactes de la guerre d'Algérie, certes sous forme d'une question ouverte avec 44 % de non réponse. Or, Ces événements sont pourtant traités au cours du troisième trimestre, c'est-à-dire traités peu de temps avant l'évaluation et leur connaissance est attendue au DNB.
Par contre, les élèves connaissent bien les dates des décolonisations et quelques moments forts de l'histoire de France ont été mémorisés comme par exemple, la date du sacre de Napoléon (70 %) ou les dates du règne de Louis XIV (59 %).

1.3. Les thèmes et connaissances du programme de 3^{ème} mieux assurés

On constate que les prises d'information de connaissance portant uniquement sur le programme de 3^{ème} sont réussies à 67 % contre 62 % de réussite sur les connaissances des programmes antérieurs à la troisième.

- Les thèmes du programme de troisième sur lesquels étaient posés des questions de connaissances sont largement connus. C'est le cas de la France pendant la seconde guerre mondiale (77,5 %), de la guerre froide (68 %), des régimes totalitaires (87 %), de l'URSS (72,5 %), du régime Nazi (66 %), voire du front populaire (69 %). D'autres thèmes du programme de 3^{ème} servaient de support pour évaluer d'autres composantes comme « généraliser », ou « argumenter » par exemple, c'est pour cela qu'ils ne sont pas présentés ici.
- Certains thèmes proposés dans l'évaluation, souvent étudiés dans les programmes antérieurs à la classe de 3^{ème}, sont moins bien réussis.
C'est le cas des questions concernant les connaissances sur l'Antiquité : 39 % des élèves classent dans le bon ordre chronologique les Empires, les questions concernant l'Empire byzantin sont les moins bien réussies sur ce thème.
Les premières religions monothéistes sont bien situées dans l'Antiquité, mais 58 % des élèves leur associent volontiers chronologiquement Mahomet.

- La période révolutionnaire interpelle. Le résultat d'ensemble concernant les prises d'information de connaissances sur la Révolution française est de 58 %.
Certes, les questions étaient ciblées et portaient sur une période courte, mais même aidés par des documents iconographiques, seuls 40 % des élèves retrouvent les dates des faits marquants de l'année 1789 ; par contre ils sont deux sur trois à en connaître la portée. Et si les personnages correspondant à la monarchie constitutionnelle ou la 1^{ère} République sont mal resitués, un élève sur deux discerne les héritages de la période révolutionnaire, ce qui conforte ce qui a été dit plus haut, à savoir une meilleure connaissance des caractéristiques d'une époque que des repères chronologiques précis.
Enfin, 21 % des élèves seulement, retrouvent le bon ordre chronologique de quatre régimes politiques en France de 1780 à 1814 (pour cette question, on note cependant 52 % de non réponse).
- Le thème « repères généraux » rassemblait des prises d'information sur des localisations transversales à l'ensemble du programme de collège de la 6^{ème} à la 3^{ème}. Les élèves devaient replacer dans les grandes époques, des faits, des personnages, des faits de civilisation, portant sur l'ensemble de la chronologie du programme de collège, de la 6^{ème} à la 3^{ème}.
Aussi, si l'on met de côté les prises d'information du thème « repères généraux » et que l'on ne garde que les questions portant sur des parties de programme spécifique au niveau de classe, on obtient les résultats suivants :
 - les items concernant le programme de 6^{ème} sont réussis à 72 %
 - ceux concernant le programme de 5^{ème} : à 67 %
 - concernant le programme de 4^{ème} : à 64 %
 - et les items concernant le programme de 3^{ème} : à 68 %
 Le bon score du programme de sixième peut en partie s'expliquer par l'impact sur l'imagination et la mémorisation de sujets tels que la découverte et l'étude des civilisations de l'Antiquité par les nouveaux collégiens (combien souhaitent devenir archéologue à la fin de la 6^{ème} !). La proximité des thèmes étudiés et du DNB explique que 2 élèves sur trois réussissent les items portant sur le programme de troisième.

1.4. L'influence des documents et de la tâche demandée

Pour les connaissances en histoire, les documents comme la tâche demandée influent dans un sens comme dans l'autre, comme s'ils pouvaient déclencher la réponse ou inversement l'inhiber.

- Les élèves réussissent mieux les items de la composante « situer » lorsqu'ils s'appuient sur des documents, quels qu'ils soient (60,5 %), que sans document (52 %). Il en est de même pour les questions permettant de « contextualiser » (72,5 % contre 62,5 %). La présence de documents semble réactiver la mémoire des élèves. Elle facilite la localisation dans le temps, favorise le souvenir d'entités cognitives (thèmes, séquences de cours) concernant la « contextualisation » et plus la mémoire est réactivée, meilleurs sont les résultats.
- En comparant les trois composantes, on retrouve le même écart de réussite. Ainsi, sans l'aide de document, les items permettant de « lister » les éléments typiques d'une époque sont mieux réussis (70 %) que ceux qui permettent de « contextualiser » (62,5 %) ou de « localiser » (52,5 %). Par contre lorsque les élèves ont l'aide de documents, « localiser » est moins bien réussi que « lister » et « contextualiser ».
- La tâche demandée aux élèves peut aussi influencer certains résultats. Ainsi, lorsqu'on demande aux élèves de retrouver le bon ordre chronologique d'empires, ou de règnes monarchiques, chaque fois parmi quatre propositions, le format de la question joue sur les résultats. En effet, les quatre propositions de réponses en QCM étaient écrites en mélangeant l'ordre chronologique. Il fallait lire, comprendre et comparer sans support.
Seulement 39 % des élèves trouvent le bon ordre chronologique de 4 grands empires, deux des trois autres propositions d'ordre chronologique recueillant plus de 20 % des réponses chacune.
39 % choisissent le bon ordre chronologique des règnes de quatre rois de France mais 10 % ne répondent pas (alors que la moyenne de non réponse aux QCM est de 7 %) ; les autres réponses se partagent à peu près équitablement entre les 3 autres propositions d'ordre chronologique. Seuls 21,5 % des élèves retrouvent l'ordre chronologique des quatre régimes politiques qui se

sont succédé en France entre 1780 et 1814 ; 12 % des élèves ne répondent pas et, ici aussi, les réponses se dispersent à parts semblables entre les autres propositions.

Visiblement, une partie des élèves a répondu au hasard parmi les quatre propositions offertes. Qu'en aurait-il été en question ouverte ?

Seul l'ordre chronologique des présidents de la V^{ème} République recueille sous ce format de question 76 % de bonnes réponses, mais cela correspond au programme de troisième.

- On constate aussi certaines différences dans le taux de réussite sur une même connaissance sollicitée de manière différente. Par exemple, 63 % des élèves cochent la bonne réponse concernant la date du droit de vote des femmes, mais lorsqu'on leur présente quatre événements (dont celui-ci) à reporter sur une chronologie de la France depuis 1944, le pourcentage de réussite n'est plus que de 53 %. Inversement, 56 % des élèves placent la guerre d'Algérie au bon endroit sur une frise chronologique, mais seulement 24 % donnent les dates quand ils doivent répondre en question ouverte. 37 % des élèves associent une date à l'Empire byzantin mais 52 % sont capables d'associer la même date à la prise de Constantinople.

1.5. La différence entre QCM et questions ouvertes

Le nombre d'items en questions ouvertes par rapport aux QCM sur les connaissances en histoire ne permet pas de faire une comparaison plus systématique entre la mémorisation spontanée et la mémorisation réactivée.

2. Situer dans l'espace

Comme en histoire, les prises d'information ont été regroupées en trois niveaux de restitution :

- « situer » un lieu, un espace, une ligne imaginaire, et ce à différentes échelles (local, région, pays, continent, globe terrestre). « *Les repères géographiques sont des lignes ou des localisations fondamentales par rapport auxquelles peuvent être situés des territoires et des étendues* ». Ces localisations sont toutes évaluées à partir de documents, « *au fil des programmes, leur mémorisation (des repères) suppose non seulement le recours systématique à la carte...mais aussi à la réalisation de croquis simples* ».
- « lister » les éléments d'un espace (ex : une métropole et une région française), identifier les différents types d'espace d'un paysage (ex : ville industrialo-portuaire du Japon, paysage de la Beauce...).
- « contextualiser », rattacher des mots à des espaces, savoir à quoi correspondent ces espaces, par exemple des formations végétales et des climats, des caractéristiques de climat, les institutions de l'Union européenne (commission de Bruxelles, parlement de Strasbourg...).

2.1. Une mémorisation solide des repères géographiques

Les deux tiers des prises d'information ont porté sur « situer ». Ce nombre important peut s'expliquer par la volonté d'évaluer non seulement la mémorisation des repères géographiques mais également leur maîtrise à des échelles différentes et sur des documents différents (carte à projection Mercator ou polaire, schéma..).

Les trois quarts des élèves ont réussi les prises d'information « situer ». Ce bon résultat rend compte du retour constant à travers les quatre années du collège à la localisation et au support carte, quel que soit le thème du programme. En géographie, la fréquentation de ce support est constante et le recours à la localisation évident. Peut-être ces pratiques sont-elles moins usitées en histoire ? Il y a une sorte de répétition d'activité que l'on rencontre moins fréquemment en histoire.

Concernant les prises d'information « contextualiser », elles sont réussies à 71 %. Elles portaient sur trois thèmes : repères bioclimatiques, contraste de développement et Union européenne.

Même si les prises d'informations portant sur « lister » sont un peu moins bien réussies (65 %), le taux de réussite à l'ensemble des repères, des connaissances, en géographie est de 73,5 %.

2.2. Les repères humains mieux connus que les repères naturels

Les repères portant sur les villes ou la répartition de la population sont réussis à 75 % ; ceux concernant les pays ou les limites administratives (régions, frontières..) le sont à 81 %, ici aussi quels que soient le document ou l'échelle utilisés.

Les repères naturels sont par contre bien moins maîtrisés (taux de réussite à 59 %), notamment ceux concernant les reliefs et les climats ; mers et océans étant mieux connus.

Pour les lignes imaginaires, le taux de réussite est de 64 % mais, dans ce résultat, il convient d'analyser le rôle du document (voir ci dessous).

2.3. Pas de différence entre mémorisation sollicitée avec document et sans document

Les prises d'information avec document sont réussies à 75 %, et à 70 % lorsqu'il n'y a pas de document. Cette différence n'est pas significative, même si la mémoire est plus facilement réactivée avec une carte pré-indiquée.

2.4. La carte est un document mieux maîtrisé que le croquis

Le travail sur les cartes à projection polaire est réussi à 81 % et celui sur les cartes Mercator à 77 %. Ces bons résultats montrent que les élèves ont mémorisé les configurations territoriales : fond de carte, contours des pays, des continents. Ils localisent de mémoire par rapport à ces configurations comme on reconnaît un langage, un visage. Le recours systématique en classe à ce type de document explique certainement les résultats. On peut dire que les repères sont mémorisés, réactivés. Les élèves savent localiser les villes, les pays aussi bien sur les cartes Mercator que sur les cartes à projection. Par contre, on ne peut pas dire à ce niveau d'analyse si les élèves donnent du sens à ces localisations.

Cette mémorisation s'appuie parfois sur des habitudes et des réflexes. Ainsi, dans un premier temps, on constate que les lignes imaginaires sont mieux reconnues sur une carte à projection polaire (71 %) que sur un planisphère Mercator (55 %). Mais une analyse plus détaillée montre que les élèves ont confondu l'équateur et le tropique parce que le planisphère Mercator proposé était un peu décentré par rapport au cadre du document. La ligne imaginaire médiane du cadre correspondait pour 45 % des élèves à l'équateur et non au tropique. Cette réponse est donc typique d'une réactivation de la mémoire sans réflexion. Au milieu du document, l'habitude place l'équateur ; il n'y a pas une mémorisation faite à partir des continents, voire des aires bioclimatiques (tropique Nord = Sahara). Par contre, lorsque le document est un schéma, le taux de réussite est un peu moins élevé (64,5 %). C'est le cas des localisations des villes, vallées et montagnes françaises sur une carte schématique, démontrant une difficulté à transférer une représentation habituelle (avec trame naturelle) sur un document faisant appel à un autre langage.

2.5. L'échelle continentale voire mondiale plus familière que l'échelle locale

C'est à l'échelle continentale que les résultats sont les meilleurs (82 % au total), avec 87 % de réussite pour le continent américain, 80 % pour le continent européen. Le taux de réussite à l'échelle mondiale est de 74 %. Le planisphère est bien un outil familier, une référence pour l'élève tout au long du collège.

Les taux de réussite à l'échelle régionale sont moindres, celui concernant la localisation des pays (68 %), mais aussi les localisations en France, qui ne sont réussies que par 66 % des élèves. Il convient cependant de tenir compte de l'influence du document puisque ces localisations étaient proposées sur des cartes schématiques, moins bien réussies dans l'ensemble. On est ici dans des connaissances sans doute plus précises, plus fines.

II. Les mots-clés : vocabulaire spécifique, notion et concept

L'analyse plus précise du vocabulaire, a porté directement sur les prises d'information (100 prises d'informations). En effet, à la différence des items (55 items concernant le vocabulaire) où l'on a pratiqué des regroupements (voir Partie 2. Chapitre 1.2), il est ici possible d'analyser tous les caractères qui permettent de définir un mot de vocabulaire. Par exemple 8 prises d'informations permettaient de cerner la spécificité du régime nazi alors que pour l'analyse de l'échelle (cf. Partie 2) ces 8 informations ont été regroupées en un seul item avec un seuil de 5 bonnes réponses.

Tableau 10 : prises d'information et pourcentage de réussite concernant le vocabulaire

	Nombre prises information	% de réussite
MATIERES		
Education civique	34	70,8 %
Géographie	19	67,7 %
Histoire	47	62,5 %
THEMES		
citoyenneté/démocratie	29	72 %
contraste/développement	10	70 %
guerre	9	74 %
religion	8	37 %
démocratie/totalitarisme	19	73 %
organisation politique/république	7	48,7 %
territoire	6	63,5 %
DOCUMENTS		
Avec	24	68,2 %
Sans	76	65,6 %

1. Le vocabulaire utilisé en éducation civique semble le mieux connu

Presque 71 % des 34 prises d'information concernant le vocabulaire en éducation civique sont réussies, contre 68 % des 19 prises d'information en géographie et 62,5 % pour les 47 prises d'information en histoire.

C'est surtout le thème citoyenneté et démocratie (72 % de bonnes réponses) qui est le mieux réussi. Le vocabulaire, même notionnel se rattachant à ce thème est connu à 74 % (citoyen et loi obtenant les meilleurs résultats) ; deux tiers des élèves pointent aussi les caractéristiques de la démocratie (dont notamment la pluralité des partis, les pouvoirs séparés, les élections libres) ; presque trois quarts des élèves connaissent celles de la République française (dont la République laïque, démocratique, sociale). Ils connaissent le vocabulaire se rattachant au déroulement des élections en France (environ 70 %). Le champ d'action des syndicats, partis politiques et associations est différencié (78 %).

On remarque que l'appel à ce même vocabulaire (citoyenneté, république, démocratie) dans le cadre du programme d'histoire donne des résultats moins probants surtout lorsqu'il est utilisé dans des

contextes historiques variés et dans des tâches plus complexes (« mettre en relation », « classer », « argumenter »...), comme si les élèves se sentent moins crispés en éducation civique considérant ce vocabulaire comme plus proche, plus courant. Ce cadre de l'éducation civique, moins « scientifique », plus ouvert à la participation, au travail actif explique les taux élevés de réussite sur la discrimination (74 %), la solidarité (65 %), la laïcité (63 %).

2. En histoire, le vocabulaire du programme de 3^{ème} est mieux connu

Les prises d'information concernant le thème « démocratie/totalitarisme » sont réussies à 73 % : les caractéristiques du totalitarisme sont connues par plus de 86 % des élèves, 81 % y rattachent le régime stalinien et 76 % savent lui opposer le terme démocratie. On est ici dans la continuation des acquis du vocabulaire d'éducation civique.

Par contre, le vocabulaire concernant le régime nazi manque de rigueur et de précision, au regard du temps consacré à cette question et de la sensibilité qui s'y rattache : 59 % des élèves cochent camp d'extermination pour Auschwitz (contre 21,5 % camp de concentration), 58 % emploient à bon escient l'expression solution finale, et 57 % celle de génocide. Mais ces prises d'information se faisaient à partir de l'extrait d'un texte de Primo Levi. Quelle a été l'influence du document à tonalité littéraire dans les réponses des élèves ? Ainsi, 61,5 % choisissent la bonne définition pour solution finale, 62 % la définition de génocide et 72,5 % la définition de camp d'extermination lorsqu'elles sont proposées au format QCM.

Les prises d'informations concernant le thème de la « guerre » sont réussies par 74 % des élèves, 69 % connaissent la définition de la guerre froide, 75,5 % les caractéristiques de l'expression guerre totale.

Toutes ces situations correspondent au noyau dur du programme de 3^{ème} et du DNB.

Les difficultés sur le vocabulaire correspondent aux programmes antérieurs à la classe de 3^{ème}. Les prises d'information concernant le thème « organisation politique/république » sont réussies en moyenne à 48,7 %. Ces prises d'information concernaient la féodalité (définition de vassal connue en moyenne par 33 % des élèves et suzerain par 31 %), l'absolutisme (62 % définissent les Lumières, 53,5 % associent Versailles et Etat centralisé), c'est à dire des programmes de classes antérieures à la 3^{ème}.

Que dire du vocabulaire concernant le thème « religion » ! Pour les huit prises d'information concernant ce thème, le taux de réussite est de 37 %. Certes, cinq des huit prises d'information sont des questions ouvertes et le taux de non réponses est très élevé. 18 % seulement connaissent les orthodoxes, 28 % les catholiques et 29 % l'église réformée. 21 % seulement peuvent distinguer le nouveau testament dans la bible. Ce vocabulaire demande rigueur et précision. Visiblement, il n'est pas assez réactivé au cours de la scolarité en collège. Ceci confirme les remarques sur les connaissances par thème présentées précédemment. (Partie 2 chapitre II .3)

3. Le vocabulaire spécifique en géographie est connu

La signification des sigles est connue (PIB par 67,5 % des élèves, IDH par 85 %) mais aussi leur contenu (56 % pour IDH) ; 61 % choisissent la définition des multinationales, 74 % connaissent les caractéristiques d'une capitale, 74 % savent ce qu'est une technopole, un CBD, etc.... Tout ce vocabulaire est manipulé, utilisé et réutilisé tout au long du cursus et quels que soient les thèmes, les pays ou les zones géographiques du programme. Il n'est pas étonnant de sentir les élèves familiarisés avec ces termes.

III. Les documents

1. L'importance des documents

En histoire, géographie et éducation civique, les documents sont à la fois :

- outils de la discipline, pratiques pédagogiques (« *la carte et l'image sont deux outils pédagogiques du programme de sixième* ») ;
- « *sources de travail méthodologique* », d'exigence et de savoirs méthodologiques ;
- supports pour la lecture documentaire (recherche d'information) et la lecture analytique (recherche de sens) ;
- valeur patrimoniale, c'est-à-dire « *une valeur signifiante attestée* » indispensable à la fondation d'une culture ;
- « *eux mêmes un élément de la connaissance* ». Ils doivent être aussi étudiés en tant que tels (programme classe de 6^{ème}, accompagnement des programmes de 3^{ème}).

Les programmes insistent sur « *le nouvel usage du document qui implique un entraînement continu à la lecture de cartes, d'images et de textes* » ; de plus, « *les supports de l'argumentation, le passage d'un langage à un autre, le lien entre texte et image feront l'objet d'une attention particulière* ».

Sur les 370 items proposés, 260 étaient accompagnés des documents variés utilisés couramment au collège : 132 en histoire, 107 en géographie et 21 en Education civique.

2. Le document n'est pas toujours discriminant

Tableau 11 : nombre d'items et pourcentage de réussite en fonction des documents

documents	Nombre items	% de réussite
1 document	208	59 %
2 documents identiques	27	59 %
2 documents différents	25	47 %

- En moyenne, les réussites sont presque identiques : 60 % de réussite lorsqu'il n'y a pas de document, 58 % lorsqu'il y en a.
Il n'existe pas non plus de différence lorsque l'on propose le même type de document. Ainsi, les items comportant un seul document quel qu'il soit, sont réussis à 59 % ; si l'on propose deux documents, on obtient le même taux de réussite à condition que ces documents soient de même nature.
Les items portant sur des gravures, des affiches, des cartes sont réussis dès le groupe 2 alors que les items reposant sur des textes apparaissent surtout à partir du groupe 3. Ces documents permettaient souvent d'évaluer les composantes « généraliser » et « argumenter ».
- Cependant, la réussite est plus faible (47 % seulement) lorsque les documents sont de nature différente quelle que soit la combinaison : texte et photo, texte et carte, tableau de chiffres et carte, croquis et photo, croquis et cartes. Il est évident que le travail demandé est plus complexe, notamment la confrontation de deux représentations, de deux langages différents. De plus, ces documents permettaient souvent d'évaluer des composantes complexes (« mettre en relation », « généraliser », « réaliser »). D'ailleurs, sur les 25 items de cette catégorie, 21 ne sont réussis qu'à partir du groupe 3, 12 qu'à partir du groupe 4. On peut donc dire que moins d'un élève sur deux atteint l'objectif du passage d'un langage à l'autre, ou celui du lien entre texte et image (48,5 %).

3. Des difficultés variables selon les types de documents

Tableau 12 : principaux documents, nombre d'items et pourcentage de réussite

documents	nombre d'items	% de réussite
affiche	10	69 %
caricature	6	64 %
peinture	8	66 %
carte	72	63 %
chronologie	9	50,5 %
texte	82	56 %
photo	13	60 %
organigramme	7	58 %
2 documents différents	25	47 %

L'acquisition de la maîtrise des documents est une partie importante du travail au collège : savoir lire des documents de nature différente, en connaître les clés, savoir les utiliser. Cette acquisition n'est pas propre seulement à la discipline. On constate que les documents iconographiques sont mieux utilisés que d'autres. C'est le cas des affiches (69 % de réussite), des peintures (66 % de réussite), des caricatures (64 %). Par contre, l'utilisation des textes est plus difficile (56 % de réussite). Pour les documents plus directement liés à la discipline, l'utilisation de chronologie (score de 50,5 %) ou d'organigramme (58 %) reste mitigée. La carte, objet de nombreux travaux en classe, semble plus familière avec un taux de réussite de 63 %. Ainsi « *la lecture des cartes dont le langage de base est normalement connu en 3^{ème}* » semble se vérifier (accompagnement des programmes de 3^{ème}).

En analysant la répartition des items par type de document dans les cinq groupes de l'échelle de performance, on peut mettre en évidence une hiérarchisation des taux de réussite en fonction de la nature des documents.

Tableau 13 : Répartition, par type de document, des items associés aux groupes de niveau

Nombre items associés	Groupe 0	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
« images »	-	3	9	10	9	3
« chiffres/graphiques »	-	-	2	11	12	6
cartes	-	3	27	21	14	4
photos	-	-	5	6	1	1
textes	-	1	11	37	18	8
groupe plusieurs documents	-	-	4	9	9	2

Lecture : 3 items comportant des images sont associés au groupe 1

Pour la commodité de l'analyse et pour son efficacité, les documents ont été regroupés en 5 types, regroupement qui tient compte des pratiques de classe :

- les textes : quels qu'ils soient, nécessitant pour les comprendre la maîtrise du vocabulaire et de la syntaxe.
- les cartes : quelles qu'elles soient, avec leurs langages spécifiques (la légende et le vocabulaire graphique sont nécessaires).
- les photographies : qui occupent une part privilégiée surtout en géographie et nécessitent la maîtrise de clés de lecture par plans par exemple.
- un groupe appelé « images » regroupant : gravure, portrait, caricature, peinture, affiche ; les élèves devant chercher la clé et le langage permettant l'interprétation de l'image.
- un groupe appelé « chiffres et graphiques » regroupant : tableau de chiffres, graphiques, croquis, organigramme, chronologie.

Les items concernant les cartes apparaissent dès le début de l'échelle, surtout pour les groupes 2 et 3. Il semble donc que les élèves arrivent à la lecture de la carte, à son utilisation plus facilement que pour les autres types de langage.

Les items du groupe « chiffres et graphiques », sensés aider les élèves à maîtriser les connaissances, ou à prélever et traiter des informations apparaissent en nombre significatif seulement à partir des groupes 3 et 4. On peut donc considérer que le travail demandé sur ce type de documents est difficile. Ils rejoignent en ce sens les items concernant les textes, qui apparaissent en nombre surtout dans les groupes du haut de l'échelle. Il en est de même pour les items faisant appel à plusieurs documents de types différents. On peut ainsi voir qu'il existe bien une hiérarchie des types de documents.

Par contre, une analyse plus fine des types de textes, de cartes ou de photographies n'est pas possible à cause d'un nombre d'items insuffisant.

4. L'influence de la matière dans la maîtrise des documents

Il semblerait qu'il y ait une spécificité des documents par matière, « inconsciente » ou « fruit du hasard », puisque au final, les 34 items du groupe « images » se trouvent en histoire, (même si des caricatures en géographie avaient été prévues), les cartes en géographie, et les textes plutôt comme documents en histoire (60 items) qu'en géographie (15 items). Evidemment, ce constat correspond au fruit du travail des concepteurs et des résultats de l'expérimentation. Il montre une tendance (puisque les concepteurs étaient d'origine géographique et de types d'établissement différents), mais ne peut avoir valeur statistique.

Tableau 14 : Types de document et matières

	TOTAL		HISTOIRE		GEOGRAPHIE		EDUCATION CIVIQUE	
	Nombre d'items	% de réussite	Nombre d'items	% de réussite	Nombre d'items	% de réussite	Nombre d'items	% de réussite
« images »	34	58,8 %	34	58,8 %	0	0 %	0	0 %
« chiffres/graphiques »	34	57,7 %	19	54,6 %	6	66 %	9	58,5 %
Cartes	72	63 %	8	63 %	61	62,8 %	3	66,7 %
Photos	13	60,1 %	7	59,8 %	4	63,7 %	2	53,8 %
Textes	82	56,1 %	60	57,3 %	15	46,8 %	7	65,6 %
groupe plusieurs supports	25	47,2 %	4	49,5 %	21	46,7 %	0	0 %

Les items ayant pour documents des « cartes » sont réussis au même niveau dans les trois matières : 63 % en histoire, 62,8 % en géographie et 66,7 % en éducation civique (mais il n'y a que trois items). Le langage cartographique (symbole, légende, représentation) étant acquis, le sujet de la carte influence peu les résultats.

Pour les textes, les pourcentages de réussite sont différents selon la matière : 57,3 % en histoire, 46,8 % en géographie mais 65,6 % en éducation civique. On peut être étonné du faible taux de réussite en géographie. A priori, les textes étant plus d'actualité, ils pouvaient paraître plus simples d'un premier abord. Certes, certains items étaient en questions ouvertes (moins réussis) et certains textes étaient un peu longs, ce qui a pu influencer sur le résultat. Il se peut aussi que le texte en géographie soit moins familier pour les élèves comme document de travail, en tout cas moins que la carte.

De même, les « chiffres et graphiques » sont à priori mieux utilisés en géographie (réussite de 66 %) qu'en éducation civique (58,5 %) ou qu'en histoire (54,6 %) ; mais il faut rester prudent, étant donné la différence du nombre d'items (même si les prises d'informations sont plus nombreuses).

Les interactions entre les types de documents et les compétences visées sont difficiles à exploiter car le nombre d'items est trop différent pour chaque type de documents. De plus, le type de questions posées (QCM et questions ouvertes) influence trop les résultats.

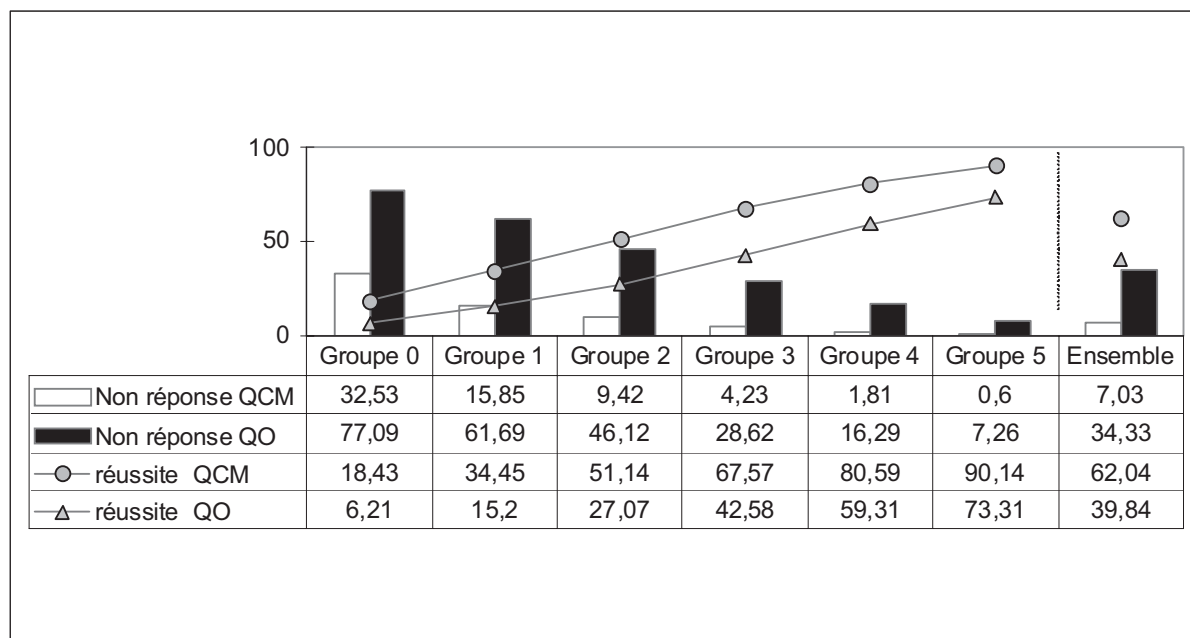
IV. Les productions écrites des élèves

1. La nécessité des productions écrites

Demander aux élèves des productions spontanées écrites paraissait nécessaire pour trois raisons :

- d'une part, ce format de questions dites « questions ouvertes » est usuel dans notre système éducatif ;
- d'autre part, il permet de vérifier que les élèves ont mémorisé des repères, des faits de civilisations par exemple... et qu'ils les mobilisent à bon escient sans indices venant aider à raviver la mémoire (comme le format QCM peut le faire) ;
- enfin, évaluer des productions écrites plus longues correspond, en histoire-géographie, à la formation des élèves qui « depuis la sixième ont été entraînés à élaborer de manière autonome quelques phrases simples » et « en classe de troisième [ils] sont progressivement capables de rédiger un paragraphe cohérent de quinze à vingt lignes » (programme de 3^{ème}) et à « utiliser d'autres langages » (construction de cartes et légendes) à des fins d'analyse, de synthèse ou d'argumentation, entre autres, pour lesquelles l'élève doit structurer ses connaissances, organiser son message pour le communiquer.

Graphique 14 : taux de non réponse et de réussite par groupe selon le type de questions.



Lecture : le groupe 1 ne répond pas à 61,7 % des questions ouvertes et à 15,9 % des QCM. Ses taux de réussite sont de 15,2 % aux questions ouvertes et de 34,4 % aux QCM.

2. Les difficultés face aux questions ouvertes

Lors de la phase expérimentale, 36,7 % des élèves n'ont, en moyenne, pas renseigné les questions ouvertes. L'épreuve finale comprenait 58 items de ce type regroupant 91 prélèvements d'informations. Le taux de non-réponses reste toujours élevé : 34,4 %, (contre 7 % de non-réponses aux questions fermées) sans différence significative entre les questions appelant des réponses brèves ou longues. En moyenne, les questions ouvertes sont moins bien réussies (39,8 %) que les QCM (62 %). Pour chaque groupe d'élèves, il y a un écart de 20 points (graphique 14).

Les élèves faibles (groupe 2) ne sont capables d'écrire une réponse brève qu'avec l'aide d'un support documentaire (texte, photo...). La mémoire sans réactivation est mobilisée avec succès à partir du groupe 3.

Les items appelant des réponses construites, et souvent proposées avec une guidance plus ou moins prégnante (d'une demande d'une simple phrase à la rédaction d'un à trois paragraphes généralement clairement identifiés), visaient essentiellement la compétence « interpréter » (généraliser, argumenter, réaliser). Ces items ne sont réussis à plus de 50 % que par les élèves appartenant aux groupes 4 et 5, (contre seulement 39 % par ceux du groupe 3). On a donc affaire à un haut niveau de compétence : trouver et écrire des arguments en autonomie dans des documents ou encore trouver ses propres arguments. On peut dire qu'en ce qui concerne les productions écrites, les élèves de ces deux groupes sont allés jusqu'au bout des tâches demandées.

3. La place de l'écrit dans la discipline

Ce taux de non réponse et de moindre réussite aux questions ouvertes est surprenant pour des élèves qui devraient être familiarisés avec cette forme de questionnement. Est-ce dû au faible enjeu de cette évaluation anonyme pour les élèves ? Le QCM apparaît sans doute comme une tâche plus attractive tandis que la réponse écrite demande un effort rédactionnel, aussi court soit-il. Cet effort qui nécessite une certaine maîtrise de la langue française à travers des productions longues, correspond en outre à l'évaluation de composantes disciplinaires plus complexes : « généraliser », « synthétiser », « argumenter ». Laquelle de ces composantes fait écran à l'autre ?

La question de l'attitude des élèves face à l'écrit au cours de cette évaluation est à mettre en regard de l'opinion des enseignants interrogés dans le cadre d'une enquête sur leurs pratiques⁴, concernant les difficultés à enseigner l'écriture d'un paragraphe et mérite réflexion : qu'est-ce qu'apprendre à rédiger et quel temps accorder à cet apprentissage ? Qu'est-ce qu'évaluer l'écrit et comment évaluer l'écrit, dans des disciplines autres que le français ? Qu'est-ce qui inhibe l'élève et quel levier envisager pour la formation et l'apprentissage ? Cette évaluation pointe la question de la place de l'écrit en une fin de cycle qui prépare à l'épreuve du paragraphe argumenté du brevet des collèges (au fil du collège, les élèves sont formés à l'écrit, pour passer de la rédaction de phrase simple (6^{ème}) à des phrases plus élaborées (cycle central) et à la rédaction du paragraphe argumenté (3^{ème}) et à l'entrée au lycée où, quelles que soient les filières, on fait essentiellement appel à cette forme d'expression.

4. L'écrit au service de compétences de haut niveau

L'analyse plus en détail des questions ouvertes montre que les élèves ont été surtout sollicités par ce type de questions pour évaluer la compétence « interpréter » (31 items). La difficulté de cette compétence intervient sans doute dans le résultat : 35,5 % de bonnes réponses et 37,5 % de non réponse. Il en est de même lorsqu'il fallait évaluer le vocabulaire : 28 % de bonnes réponses et 52 % de non réponse.

⁴ Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique au collège, Les dossiers n°183 (mars 2007) MEN-DEPP.

Par contre, les connaissances ont un pourcentage de réussite de 50,7 % avec un taux de non réponse de 20,6 %. Les items portant sur « réaliser » (surtout des cartes) sont réussis à 38 % avec un taux de non réponse de 24,6 %. Elle permettait d'évaluer l'utilisation des symboles, du langage cartographique.

Tableau 15 : Format de question et pourcentage de réussite par compétences et composantes

COMPETENCES	QCM		Questions Ouvertes		ensemble	
	nombre d'items	% de réussite	nombre d'items	% de réussite	nombre d'items	% de réussite
IDENTIFIER	173	64,3	26	43,4	199	61,5
TRAITER	30	55,8	1	20,5	31	54,6
INTERPRETER	109	60,2	31	37,4	140	55,2

COMPOSANTES	QCM		QO	
	nombre d'items	% de réussite	nombre d'items	% de réussite
Connaissances	89	64,3	17	50,7
Vocabulaire	50	62,5	6	28,5
Généraliser / Argumenter	99	61,0	25	37,3
Réaliser	10	52,2	6	37,9

Lecture : 109 items portant sur la compétence « interpréter » se présentaient sous forme de QCM et ont donné un pourcentage de réussite de 60,2 % ; 31 étaient en questions ouvertes et ont donné 37,4 % de réussite.

V. Cette évaluation par rapport aux pratiques d'évaluation

Les enseignants concepteurs étaient habitués aux évaluations conduites en classe et à leurs caractéristiques spécifiques : connaissance des progrès d'élèves connus, attentes de l'enseignant, note attribuée sur 20, interrogation sur une partie du programme... Ils se sont trouvés confrontés dans le cadre de l'évaluation-bilan nationale à une autre échelle : un constat objectif des acquis de l'ensemble des élèves de France, quels que soient les contextes pédagogiques (établissements publics - dont les ZEP- et privés) et sur l'ensemble des programmes de collège. Il leur a fallu répondre au cadre méthodologique posé par la commande et se questionner sur les pratiques évaluatives quotidiennes.

1. Comment évaluer l'ensemble des acquis du collège ?

Evaluer les acquis des élèves de la 6^{ème} à la 3^{ème}, c'est évaluer en histoire, géographie et éducation civique, un corpus de connaissances quantitativement très important. Le regroupement dans des thèmes, les points forts dégagés des programmes, le nombre conséquent de situations et d'items permettent d'avoir suffisamment d'informations pour que le traitement statistique s'attache, dans un premier temps, non pas à telle ou telle connaissance ponctuelle, mais à un ensemble. Par exemple, les élèves ont été questionnés sur un nombre suffisant de personnages ou de faits historiques pour estimer un seuil de connaissances maîtrisées sur des périodes historiques et des espaces géographiques.

2. Comment cibler les compétences visées ?

En classe, l'enseignant fait souvent une appréciation globale du travail de l'élève où l'intuitif peut jouer un rôle d'autant qu'il connaît ses élèves (leur niveau, leurs progrès) et qu'il vient de faire cours en s'étant fixé des objectifs. Un bilan des acquis sur un corpus conséquent de connaissances et de compétences nécessite de « décomposer » tout ce qui participe à la réponse de l'élève, l'environnement de la question et l'élève lui-même. Toute une réflexion a été conduite pour bien cibler, par les questions posées, la compétence visée, être vigilant pour évacuer (ou minimiser) tout ce qui pouvait parasiter l'objectif visé :

- le choix du vocabulaire pour la rédaction des consignes,
- les documents utilisés couramment en histoire-géographie : évalue-t-on la maîtrise de la lecture documentaire ou la compétence visée à travers le document ?
- la tâche demandée : évalue-t-on la tâche demandée ou la compétence visée, sachant qu'une compétence est bien maîtrisée si elle est mobilisée et dominée dans des situations différentes ? Quel est le poids de celles-ci dans ce que l'on évalue ?

Ces interrogations ont été particulièrement sensibles pour les questions ouvertes (pourtant un questionnement plus proche des pratiques de classes que les QCM). Quelle doit être la tolérance admise pour évaluer la localisation des villes françaises quand Lyon est écrit *Lion*, *Lille*, *Lile* ou *l'ile*, etc. ? L'évaluation de cette compétence serait-elle la même à l'oral où l'on ne vérifie pas l'orthographe ?

De plus, une même production écrite d'élève de 2 lignes peut donner des informations pour 4 composantes différentes. Exemple : « autrefois l'hiver en montagne était considéré comme une saison morte : la situation est-elle toujours la même aujourd'hui ? justifiez votre réponse en utilisant les documents » (une photographie et un texte décrivant des activités en montagne avant et après 1950). A l'aide des documents, l'élève est invité à en extraire le sens général de l'évolution de la signification des saisons en milieu montagnard (Composante généraliser), à choisir les informations (composante sélectionner) pour justifier sa réponse (composante argumenter). Enfin, toute question ouverte implique une composante rédactionnelle à travers les critères retenus pour l'expression française.

A cet égard, deux débats peuvent alors s'engager :

- pour évaluer les acquis en histoire, géographie ou éducation civique, a-t-on besoin de passer par la production écrite des élèves ? ou : quand on passe par la production écrite des élèves, qu'évalue-t-on exactement ? La maîtrise de la langue : orthographe, syntaxe, utilisation des connecteurs logiques, ou la maîtrise de compétences spécifiques à la discipline : vocabulaire spécifique, explication d'une situation historique, critique d'un document ?
- y-a-t-il des compétences propres à l'histoire, géographie éducation civique ou seulement des compétences transversales (l'histoire - géographie participant de la maîtrise de l'écrit) ?

3. Comment élaborer des questions...et des réponses ?

Le questionnement devait se faire pour une grande part sous forme de QCM. Cette pratique est peu développée en classe. Dans ce format de question, l'élève a moins d'autonomie et sa mémoire est réactivée par les propositions de réponse. Par contre, il n'est pas confronté à la production écrite. Il n'en reste pas moins que les tâches de lecture sont plus diverses et plus nombreuses (lecture des consignes, des diverses propositions de réponse...) et que la compréhension du vocabulaire est plus exigeante (car il y a plus de nuances lexicales dans les différentes propositions de réponse qui ne se contentent pas d'à peu près). En fait, la « fabrication » des propositions de réponses (et parmi elles, la bonne réponse attendue par les enseignants) ne fut pas toujours aisée, notamment pour obtenir un consensus sur certaines définitions qui semblaient à chacun évidentes au départ :

- rigueur des mots employés et compréhensibles par les élèves (dans tout type d'établissement).
- rédaction des autres propositions que celles attendues (les distracteurs) à partir de l'expérience des concepteurs (erreurs récurrentes des élèves, représentation).

L'enseignant se met en situation de production de réponses (justes, approchantes ou fausses) et non pas seulement de questions. Il se trouve alors confronté à un effort à la fois de rigueur scientifique et de vulgarisation.

Ce type d'évaluation est donc une contribution parmi d'autres avec ses intérêts et ses limites à la réflexion sur l'évaluation des élèves. Elle enrichit les autres formes d'évaluation et s'enrichit de celle-ci.

PARTIE 4 : LES QUESTIONNAIRES DE CONTEXTE

En plus des cahiers des élèves qui ont pour objectif d'apprécier leurs compétences en histoire, géographie et éducation civique, cette évaluation est composée de questionnaires de contexte destinés à cerner la perception des élèves et des adultes de l'établissement au sujet de la discipline évaluée mais également de leur environnement de travail. Ainsi, les élèves, les chefs d'établissement et les professeurs des élèves participant à l'évaluation ont été amenés à renseigner ces questionnaires.

I. Le questionnaire élève

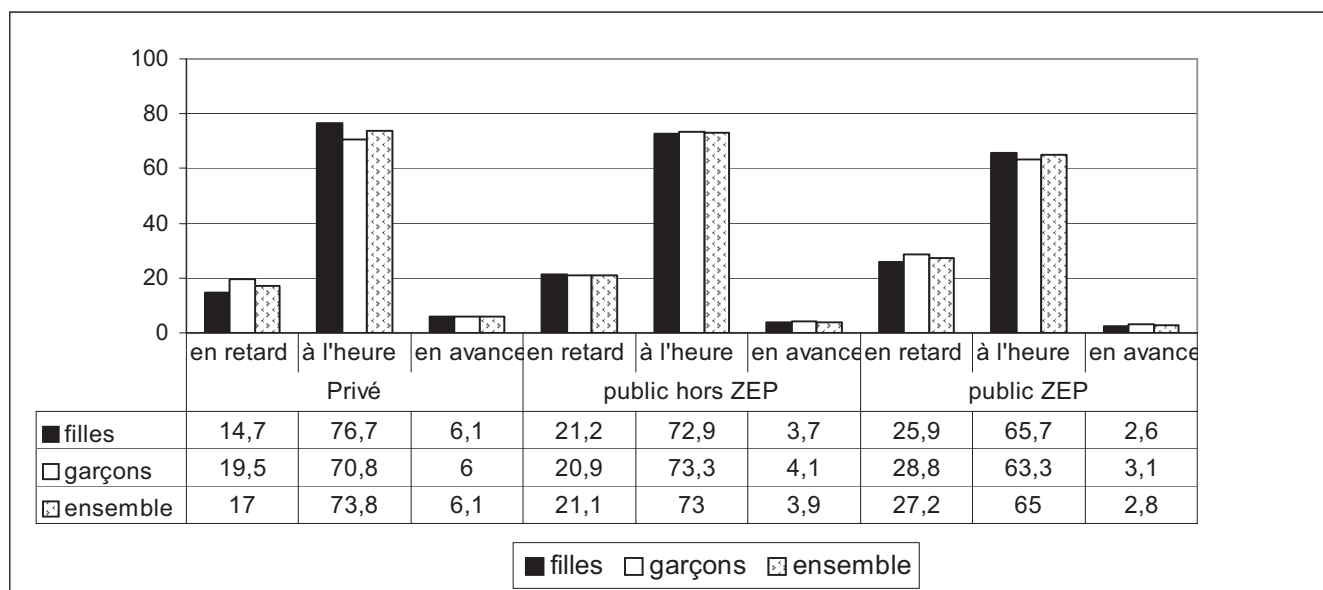
Le questionnaire destiné aux élèves était composé de 26 questions. Une partie concernait leur environnement familial (avec quelles personnes l'élève vit-il ? quelle aide reçoit-il pour ses devoirs ? ...). Une seconde partie l'interrogeait sur son parcours scolaire et ses projets d'étude et de profession. Plusieurs questions étaient en relation avec sa perception de la discipline (importance de la matière, sentiment d'y être performant) et d'autres se rapportaient à son environnement scolaire (jugement sur la qualité de son établissement, éventuels problèmes rencontrés, vision générale du collège).

1. Les caractéristiques des élèves

1.1. L'âge scolaire et l'établissement fréquenté

A partir des données obtenues via cette évaluation, on note que 72 % des élèves sont à l'heure (nés en 1991), 21 % ont un an de retard et 4 % ont un an d'avance. On note des différences selon le sexe : les garçons sont plus nombreux à être en retard (22 % contre 20 % des filles) et il y a également des distinctions selon le type d'établissement fréquenté : les élèves du privé sont les moins nombreux à être en retard (17 %) contrairement aux élèves scolarisés dans l'éducation prioritaire (27 %). Dans ce dernier type d'établissement, les garçons sont d'ailleurs davantage à accuser du retard scolaire : 29 % sont nés en 1990.

Graphique 15 : Répartition des élèves selon leur âge scolaire, leur type d'établissement et leur sexe.



Lecture : 9 % des élèves déclarent avoir redoublé une fois à l'école primaire et 11 % avoir redoublé une fois au collège.

1.2. Le contexte familial

93 % des élèves interrogés disent parler principalement le français chez eux. C'est dans les collèges publics ZEP que les langues étrangères sont le plus souvent parlées à la maison (12 %).

76 % des élèves interrogés disent habiter avec leurs deux parents (ou beaux parents) et 23 % des élèves vivent dans des familles monoparentales dont 20 % avec leur mère. En outre, 82 % des élèves habitent avec leurs frères ou sœurs.

Des élèves autonomes : les élèves de fin de collège semblent être relativement autonomes dans leur travail scolaire à la maison, 60 % d'entre eux déclarent que personne ne vérifie jamais s'ils ont terminé leurs devoirs et 68 % répondent que personne ne regarde jamais leur cahier de texte.

Pour ces deux questions, il apparaît que les filles sont moins contrôlées dans leurs devoirs que les garçons. De plus, les élèves scolarisés dans l'éducation prioritaire sont 24 % à dire qu'on vérifie souvent ou toujours s'ils ont terminés leurs devoirs (contre 13 % dans le privé et 16 % dans le public hors ZEP) ; ils sont également plus nombreux à répondre que quelqu'un regarde leur cahier de texte (18 % répondent souvent ou toujours contre 10 % dans le privé et 12 % dans le public hors ZEP).

On note ce même type de différence, selon le sexe et le type d'établissement, pour la question « *quelqu'un te dit de te mettre au travail* ». En effet, 45 % des garçons répondent « souvent ou toujours » contre 32 % des filles. En fonction du type d'établissement, 43 % des élèves de ZEP répondent également ainsi contre 38 % des élèves du public hors ZEP et 34 % des élèves du privé. Cependant, en ce qui concerne les explications et l'aide reçues par les élèves, on note moins de différences selon le type d'établissement et les filles sont plus nombreuses que les garçons à déclarer en recevoir : 67 % répondent souvent ou toujours contre 61 % des garçons.

1.3. Les projets scolaires et professionnels

73 % des élèves interrogés répondent vouloir s'orienter à la fin de leur 3^{ème} vers une seconde générale et technologique, 20 % vers une seconde professionnelle et 2 % envisagent un redoublement.

Les filles sont plus nombreuses que les garçons à demander une seconde générale (75 % contre 71 %) mais cette différence s'observe surtout entre les élèves à l'heure et ceux en retard. En effet, seuls 44 % des élèves ayant un an de retard souhaitent aller en seconde générale contre 82 % des élèves à l'heure. A l'inverse, les élèves scolairement en retard sont plus nombreux à vouloir aller en seconde professionnelle (44 % contre 13 %).

Tableau 16 : Répartition (en %) des élèves selon le domaine dans lequel ils envisagent de travailler

domaine	ensemble	filles	garçons	un an d'avance	à l'heure	un an de retard
intellectuel et scientifique	31	31	31	55	35	13
nature	4	4	4	1	4	4
artistique	10	13	6	11	10	10
technique	7	1	14	4	6	10
social	12	20	2	3	12	13
administratif	3	4	1	3	3	4
commerce	11	10	12	10	9	17
bâtiment	3	1	6	1	2	7
sport	15	13	18	8	15	17
sécurité et défense	4	3	6	4	4	5

Lecture : 55 % des élèves ayant un an d'avance envisagent de travailler dans le domaine intellectuel et scientifique.

Quand on demande aux élèves évalués dans quel univers ils aimeraient travailler à l'âge adulte, c'est le domaine intellectuel et scientifique qui séduit le plus avec 31 % des élèves. Suit le domaine du sport (15 %), le social (12 %), le commerce (11 %) et le domaine artistique (10 %). Au contraire, les

élèves semblent être peu attirés par les métiers touchant le bâtiment ou l'administration (3 %), la sécurité / défense ou la nature (4 %).

Les filles sont plus séduites par le domaine artistique (13 % contre 6 %) et surtout par le domaine social (20 % contre 2 %). Au contraire, les garçons apprécient davantage les métiers techniques (14 % contre 1 %), du bâtiment (7 % contre 1 %) et du sport (18 % contre 13 %).

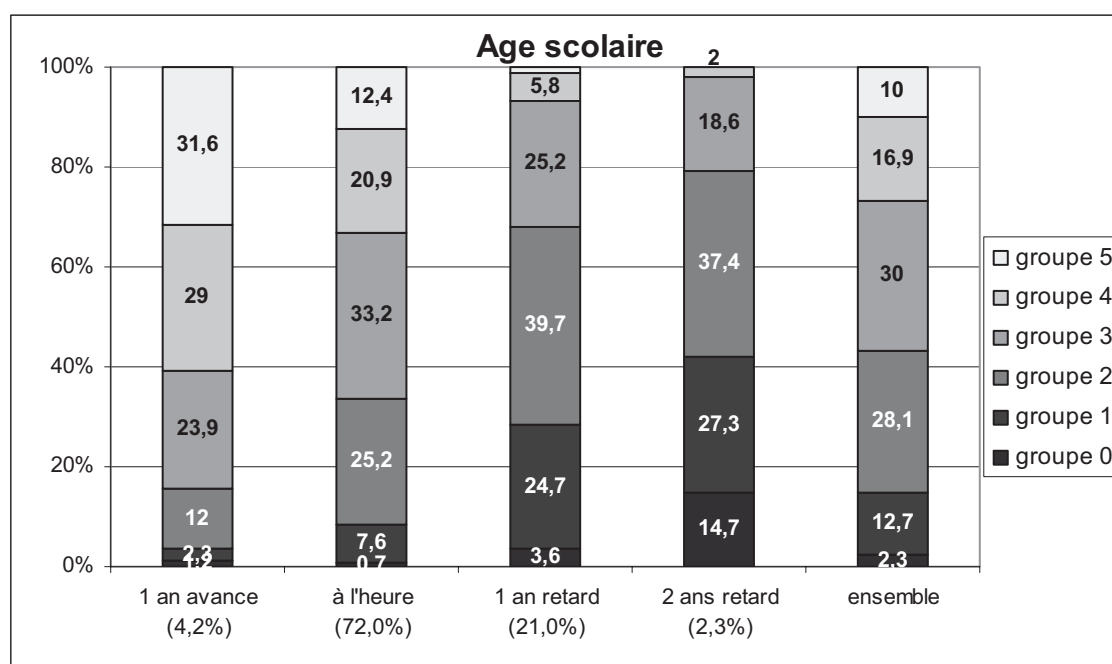
On notera que l'âge scolaire influe sur ces préférences. Ainsi, seuls 13 % des élèves ayant un an de retard envisagent un métier intellectuel et scientifique contre 55 % des élèves ayant un an d'avance.

2. L'influence du contexte sur les résultats de l'évaluation

2.1. L'influence des caractéristiques des élèves

Le fait d'avoir de l'avance au niveau de l'âge scolaire influe de manière positive sur les résultats des élèves. Ainsi, ceux qui ont un an d'avance réussissent significativement mieux que les autres : 31,6 % d'entre eux font partie du groupe 5 contre 12,4 % des élèves à l'heure et 1 % des élèves ayant un an de retard. A l'inverse, 28,3 % de ces derniers appartiennent aux groupes 0 et 1 contre 3,5 % des élèves en avance.

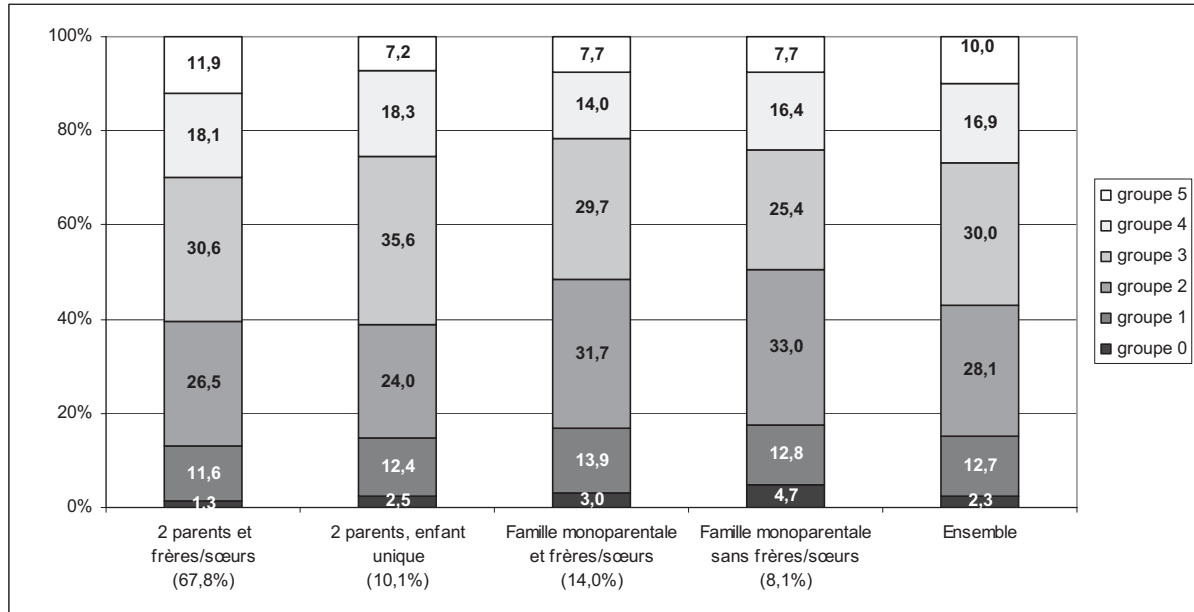
Graphique 16 : Répartition des élèves dans les groupes de niveau selon leur âge scolaire



Lecture : 31,6 % des élèves ayant un an d'avance font partie du groupe 5.

Les élèves qui vivent dans des familles monoparentales réussissent significativement moins bien que ceux qui vivent avec leurs deux parents (ou beaux parents). Cependant, le fait de vivre avec des frères ou des sœurs n'a pas d'impact significatif sur les résultats, que l'élève soit dans une famille monoparentale ou non. Au niveau de la répartition dans les groupes de niveau, les élèves qui vivent avec 2 adultes et des frères ou des sœurs sont surreprésentés dans le groupe 5 et sous-représentés dans le groupe 0 alors que les élèves vivant dans des familles monoparentales sont surreprésentés dans les groupes faibles.

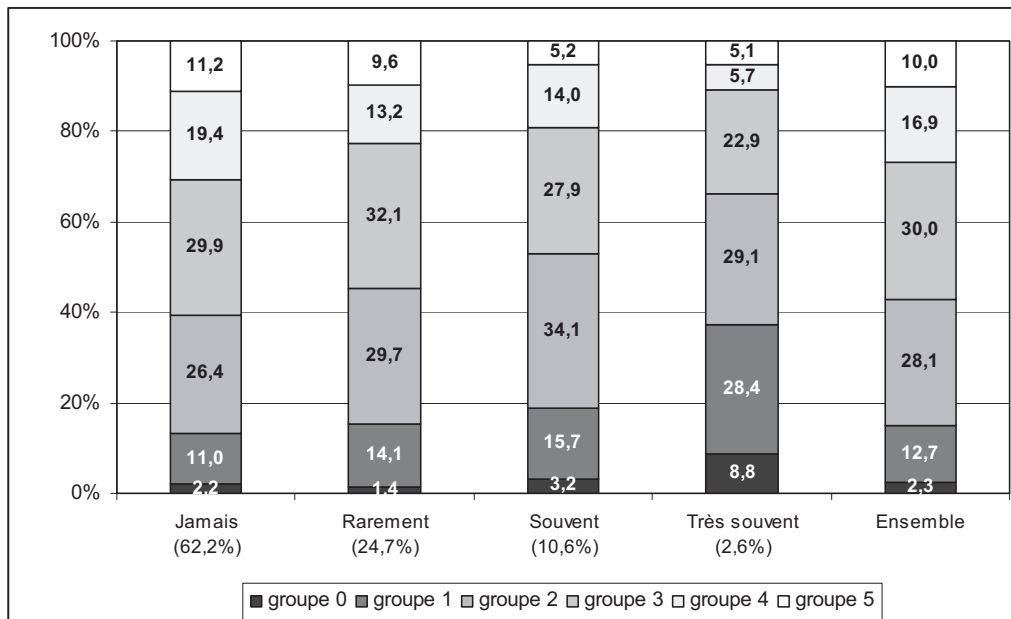
Graphique 17 : Répartition des élèves dans les groupes de niveau selon leur environnement familial



Lecture : 11,9 % des élèves qui vivent avec leurs deux parents (ou beaux parents) et des frères et des sœurs sont dans le groupe 5.

Les cinq questions qui concernent l'encadrement du travail scolaire après l'école peuvent être séparées en deux groupes : d'une part celles mesurant la fréquence avec laquelle la famille supervise ce que fait l'élève, d'autre part, celle interrogeant sur l'aide et les explications reçues. En effet, pour les premières questions, la fréquence élevée de supervision de la famille semble avoir un effet négatif sur les résultats alors que, pour la question sur la fréquence d'explication de la part de la famille, plus l'élève dit recevoir de l'aide, meilleur est son score. Pour réaliser un croisement avec les résultats, les quatre premières questions ont été regroupées de manière à créer un indicateur. Cette nouvelle variable discrète prend 4 valeurs : 1 signifie que la famille ne supervise quasiment jamais le travail scolaire de l'élève, 2 correspond à une fréquence faible, 3 à un suivi fréquent et 4 à un suivi très fréquent.

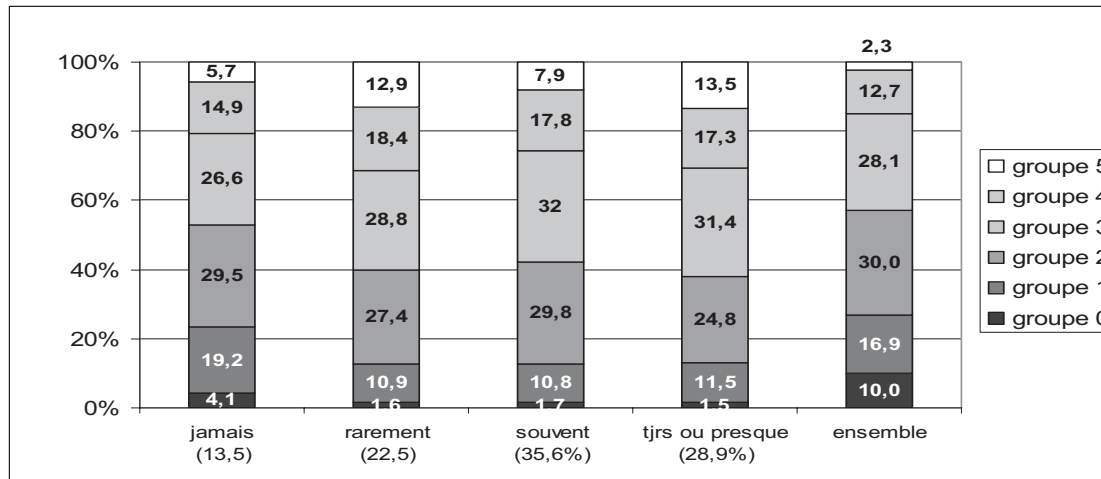
Graphique 18 : Répartition des élèves dans les groupes de niveau selon le suivi de leur travail scolaire par la famille



Lecture : 11,2 % des élèves dont la famille ne supervise quasiment jamais le travail scolaire sont dans le groupe 5.

Les élèves qui disent que leur famille ne regarde quasiment jamais leur travail réussissent significativement mieux que les autres élèves et plus l'élève est autonome dans l'organisation de son travail, meilleur est son score. Lorsqu'on s'intéresse à la répartition des élèves dans les groupes de niveau, on observe une surreprésentation dans les groupes forts (4 et 5) des élèves ayant la modalité 1 pour l'indicateur alors que les élèves qui disent que leur famille regarde leur travail très fréquemment sont surreprésentés dans les groupes faibles (0 et 1). Ainsi, les familles encadrent davantage les élèves qui sont en difficulté. Au contraire, les élèves qui déclarent recevoir fréquemment de l'aide et des explications de leur famille lorsqu'ils le demandent sont plus nombreux dans les groupes forts : 30,8 % sont dans les groupes 4 et 5 contre 20,6 % de ceux qui disent ne recevoir jamais d'aide.

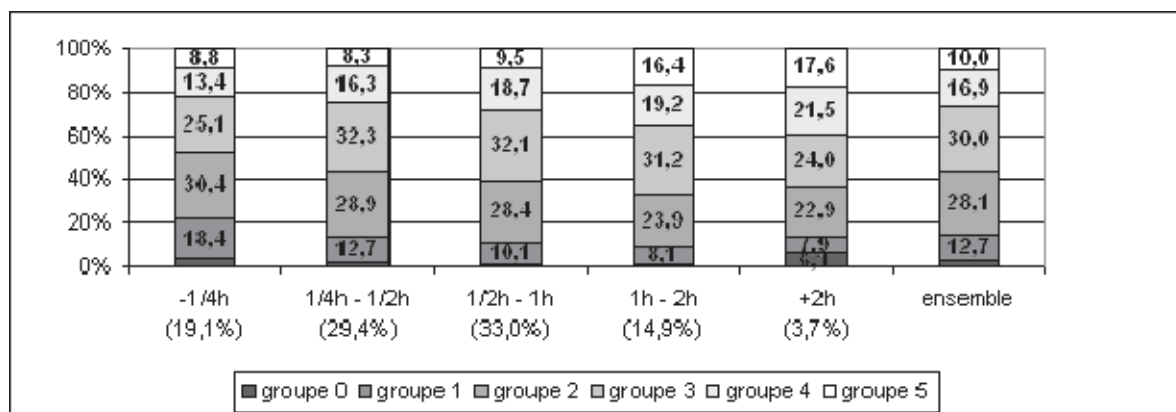
Graphique 19 : Répartition des élèves dans les groupes de niveau selon la fréquence des explications qu'ils reçoivent de leur famille pour leur travail scolaire



Lecture : 5,7 % des élèves dont la famille ne fournit jamais d'aide dans leur travail scolaire sont dans le groupe 5.

Les performances des élèves sont également très différenciées selon le temps qu'ils passent à travailler la discipline hors de la classe. Plus les élèves passent de temps chez eux à travailler la matière, meilleurs sont leurs résultats. Ainsi, 17,6 % des élèves qui répondent « plus de 2 heures » font partie du groupe 5 contre 8,8 % des élèves disant travailler « moins d'un quart d'heure » par semaine. Au contraire, plus les élèves déclarent travailler peu, plus ils sont surreprésentés dans les groupes faibles : 22,3 % des élèves choisissant la modalité « moins d'un quart d'heure » appartiennent aux groupes 0 et 1 contre 9,3 % de ceux cochant « entre 1 et 2 heures ».

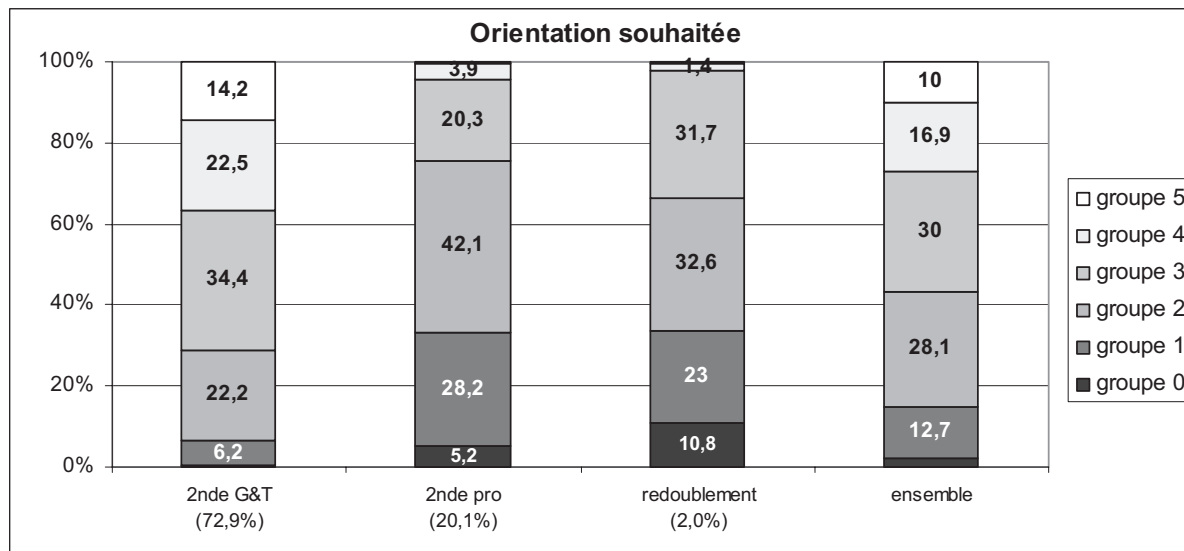
Graphique 20 : Répartition des élèves dans les groupes de niveaux selon le temps qu'ils consacrent à travailler la matière hors de la classe



Lecture : 8,8 % des élèves déclarant travailler moins d'un quart par semaine hors de la classe sont dans le groupe 5.

Les élèves désirant une orientation en 2nde Générale et Technologique obtiennent des résultats significativement meilleurs que ceux souhaitant se diriger vers une 2nde professionnelle ou un redoublement. Ainsi, 14,2 % des élèves faisant le vœu d'une orientation en 2nde Générale et Technologique font partie du groupe 5 contre seulement 0,3 % des élèves choisissant une 2nde professionnelle et 0,6 % de ceux préférant redoubler.

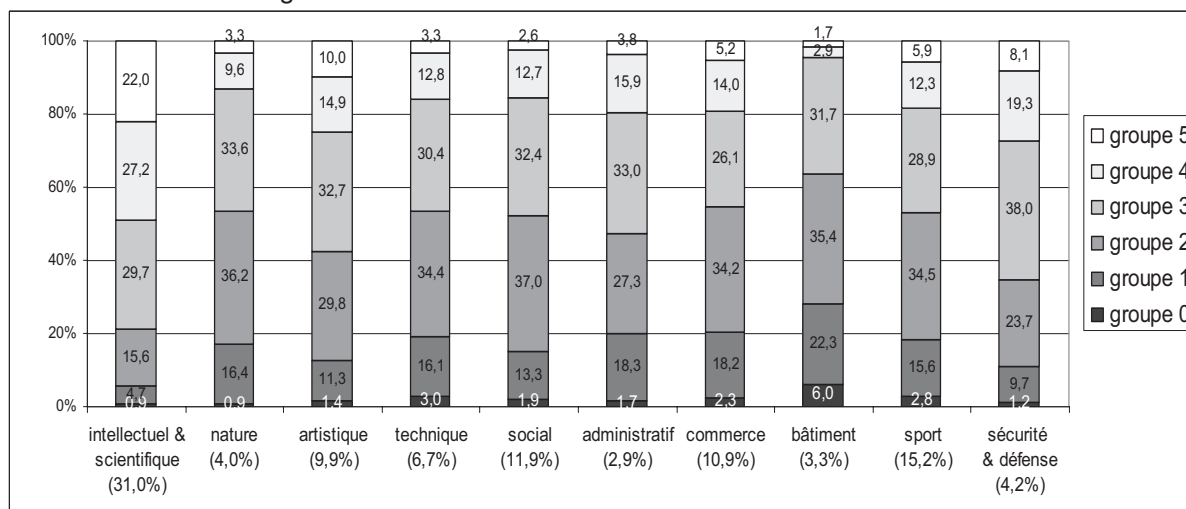
Graphique 21 : Répartition des élèves dans les groupes de niveau selon l'orientation souhaitée



Lecture : 14,2 % des élèves souhaitant une orientation en 2nde Générale et Technologique sont dans le groupe 5.

La profession envisagée est aussi liée aux résultats obtenus à l'évaluation. Cette variable constitue à elle seule 14 % de la variance expliquée. Les élèves qui souhaitent une carrière dans le domaine intellectuel ou scientifique obtiennent un score significativement supérieur à tous les autres (278 points). Ils sont surreprésentés dans les groupes forts (22 % dans le groupe 5 et 49,2 % dans les groupes 4 et 5). Au contraire, les élèves se destinant à des métiers dans le bâtiment obtiennent un score significativement inférieur aux autres (222 points). Ils sont surreprésentés dans les groupes faibles (28,3 % appartiennent aux groupes 0 et 1).

Graphique 22 : Répartition des élèves dans les groupes de niveaux selon le type de métier qu'ils aimeraient exercer à l'âge adulte



Lecture : 22 % des élèves souhaitant exercer un métier intellectuel et scientifique font partie du groupe 5.

2.2. Le rapport entre la perception de la discipline et les scores obtenus

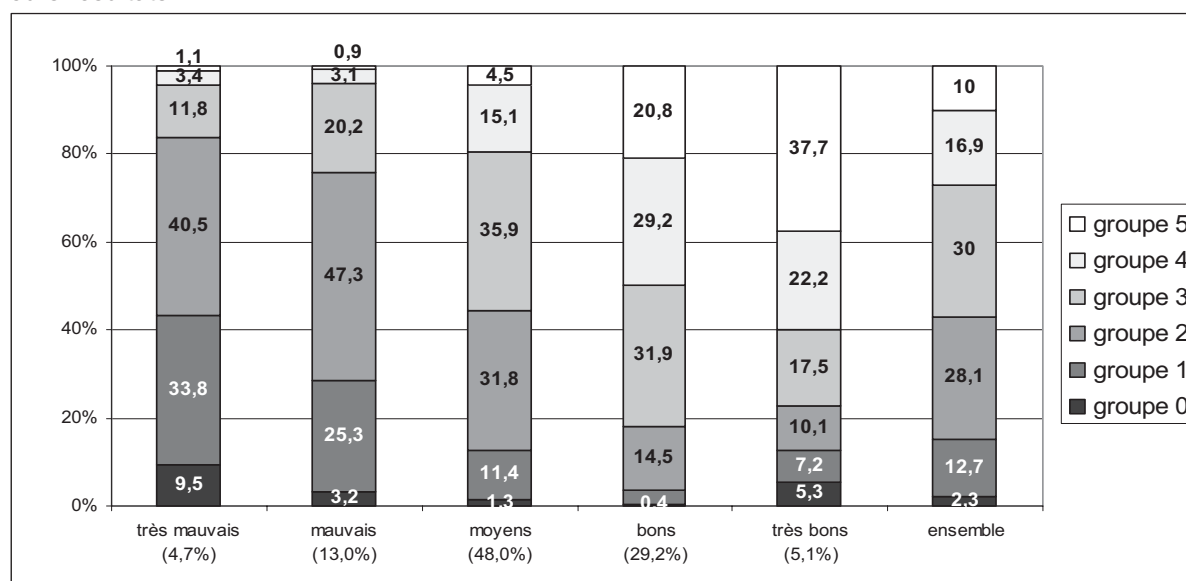
Plus les élèves estiment que l'évaluation-bilan qu'ils viennent de passer est facile, meilleurs sont leurs résultats. Ainsi, 29,3 % des élèves qui qualifient l'évaluation de « plutôt facile » appartiennent au groupe 5, contre seulement 1,6 % de ceux qui la jugent « très difficile ». Au contraire, ces derniers sont surreprésentés dans les groupes faibles, 8,1 % d'entre eux appartiennent même au groupe 0. Il semble ainsi y avoir un lien fort entre la réussite et la perception de la difficulté : les élèves qui réussissent estiment l'évaluation plus facile que ceux qui échouent.

Le cas des élèves qui répondent « très facile » doit cependant être traité à part. En effet, par rapport aux élèves ayant répondu « plutôt facile », une proportion moins importante d'entre eux appartient aux groupes de haut niveau (groupes 4 et 5) et, au contraire, près d'un quart d'entre eux font partie des groupes 0 et 1. On peut penser que ces élèves n'ont pas répondu sérieusement à cette question et qu'il ne s'agit pas de leur réelle perception.

Au contraire, le lien entre la réussite et la perception du niveau en histoire, géographie et éducation civique est plus marqué. Plus l'élève estime avoir de bons résultats, meilleurs sont ces résultats. Ainsi, 37,7 % des élèves qui se jugent « très bons » font effectivement partie du groupe 5 contre 20,8 % de ceux qui s'estiment « bons » et seulement 4,5 % de ceux qui se disent « moyens ».

Au contraire, les élèves qui considèrent leurs résultats comme « très mauvais » sont effectivement surreprésentés dans les groupes faibles, 43,3 % d'entre eux appartiennent aux groupes 0 et 1. Les élèves semblent avoir une bonne perception de leur niveau scolaire dans la matière.

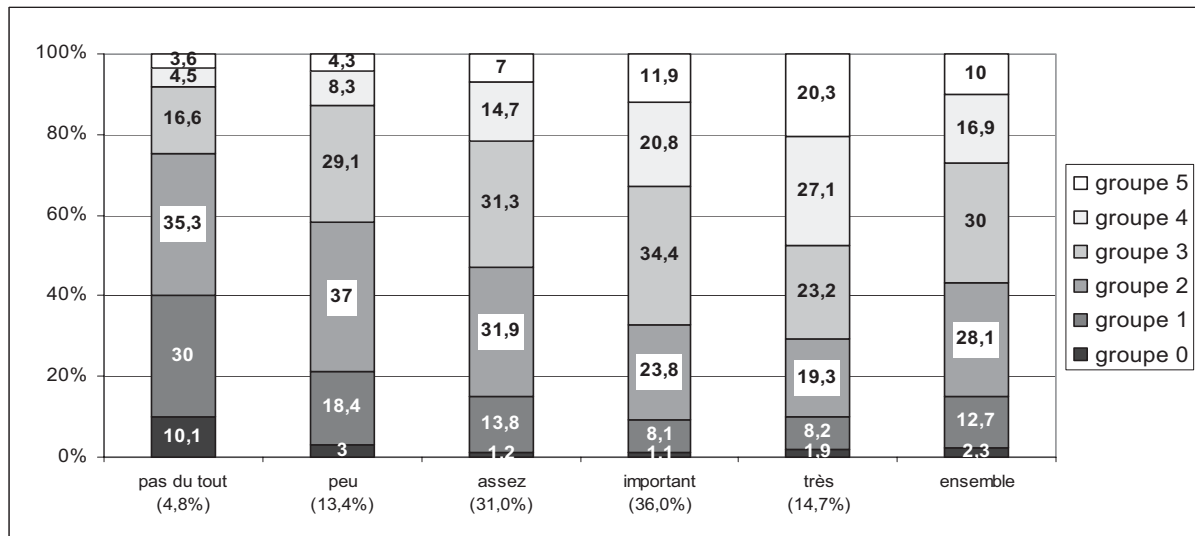
Graphique 23 : Répartition des élèves dans les groupes de niveau selon l'appréciation qu'ils ont de leurs résultats



Lecture : 37,7 % des élèves qui jugent leurs résultats très bons sont dans le groupe 5.

L'importance accordée à la matière influe également sur les résultats : plus les élèves estiment qu'elle est importante, meilleurs sont leurs résultats. Ainsi, les élèves qui répondent « très important » ou « important » sont surreprésentés dans les groupes de haut niveau et au contraire, les élèves qui considèrent cette matière comme n'étant « pas importante du tout » ou « peu importante » sont surreprésentés dans les groupes faibles : 47,4 % des élèves choisissant la modalité « très important » appartiennent aux groupes 4 et 5 et 40,1 % des élèves cochant « pas du tout important » font partie des groupes 0 et 1.

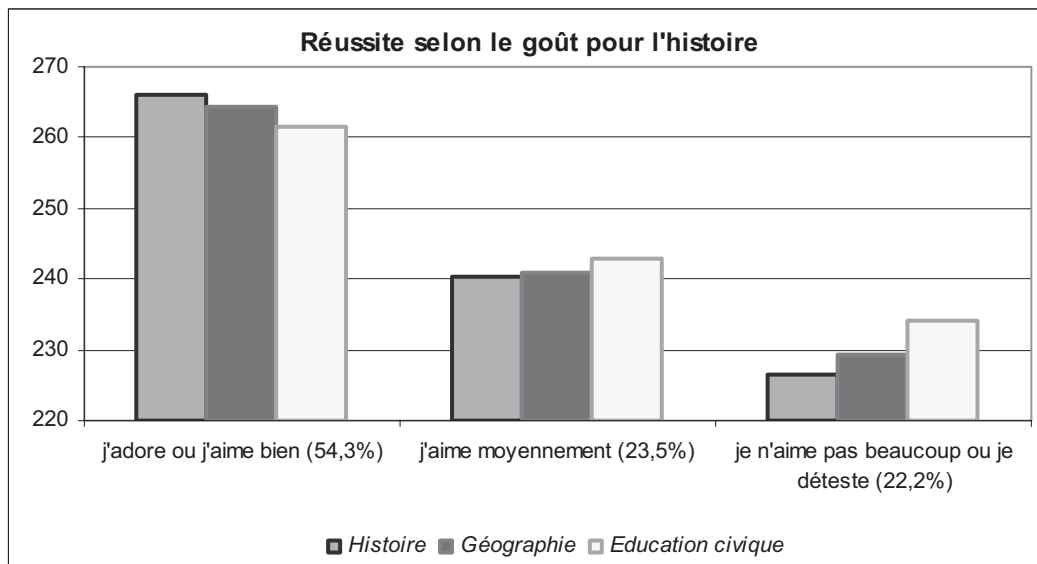
Graphique 24 : Répartition des élèves dans les groupes de niveau selon l'importance qu'ils accordent à la discipline



Lecture : 20,3 % des élèves qui jugent la discipline très importante sont dans le groupe 5.

En plus du score standardisé, de moyenne 250 et d'écart type 50, réalisé à partir des 370 items, trois scores distincts pour l'histoire, la géographie et l'éducation civique ont été calculés. Grâce à ces scores, nous pouvons constater que, plus les élèves apprécient une discipline, meilleurs sont leurs résultats et ce, quelle que soit la discipline évaluée. L'influence est plus importante sur les résultats en histoire. Ainsi, ceux qui disent l'adorer ou bien l'aimer ont un score moyen de 266, ceux qui l'aiment moyennement ont un score de 240 et ceux qui ne l'aiment pas beaucoup ou qui disent même la détester n'ont qu'un score de 227.

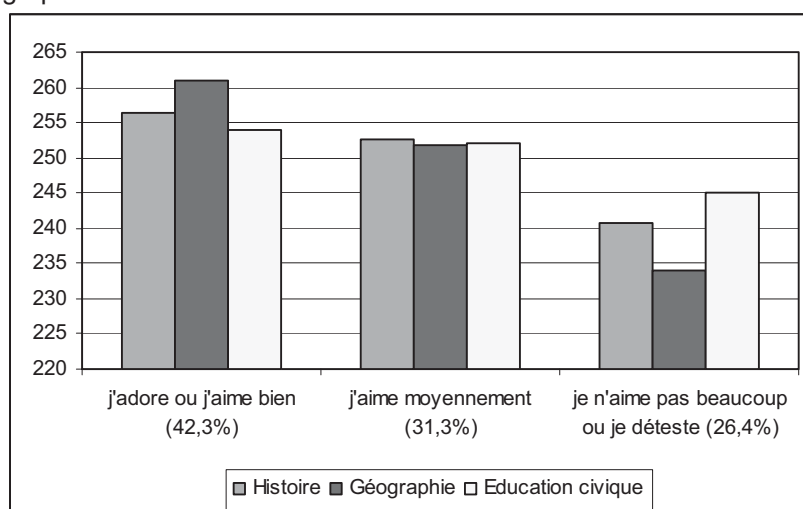
Graphique 25 : Score des élèves en histoire, en géographie, en éducation civique et dans l'ensemble selon leur goût pour l'histoire



Lecture : Les élèves qui disent adorer l'histoire ou bien l'aimer ont un score moyen en histoire de 266 points.

Pour la géographie également, plus les élèves disent apprécier cette matière, meilleurs sont leurs résultats dans toutes les disciplines. L'influence sur le score en géographie est notoire, ceux qui disent détester ou ne pas beaucoup aimer la géographie ont un score dans cette matière bien inférieur à celui qu'ils obtiennent en histoire ou en éducation civique : 234 contre respectivement 241 et 245 alors que ceux qui disent l'adorer ou bien l'aimer obtiennent un meilleur score dans cette matière.

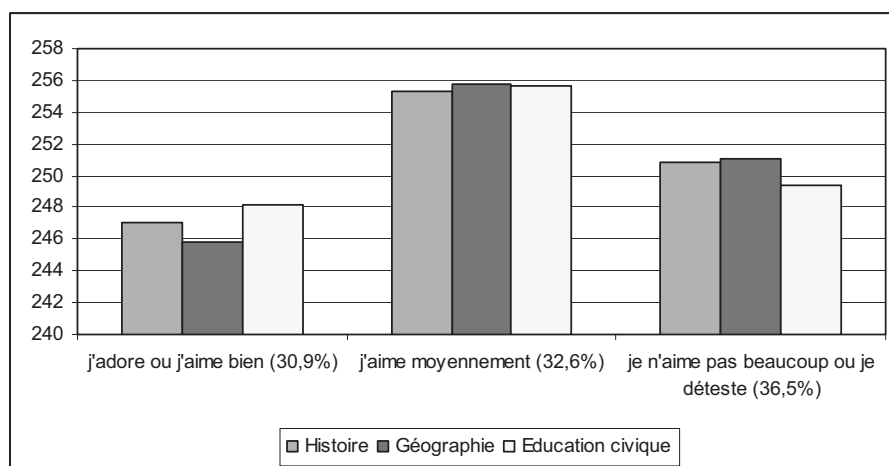
Graphique 26 : Score des élèves en histoire, géographique, éducation civique et ensemble selon leur goût pour la géographie



Lecture : Les élèves qui disent adorer la géographie ou bien l'aimer ont un score moyen en géographie de 261 points.

Contrairement à ce qui a été observé en histoire et en géographie, ce ne sont pas les élèves qui disent aimer le plus l'éducation civique qui obtiennent les meilleurs scores. Ils sont, en effet, devancés par les élèves choisissant la modalité « moyennement ». L'écart reste cependant plus faible que celui observé dans les deux cas précédents : quelle que soit la matière, l'écart entre le score moyen le plus faible (observé pour la modalité « je n'aime pas beaucoup ou je déteste ») et le score moyen le plus fort (pour la modalité « moyennement ») ne dépasse pas 10 points. Ainsi, le goût pour l'éducation civique ne semble pas avoir beaucoup d'impact sur les résultats.

Graphique 27 : Score des élèves en histoire, géographique, éducation civique et ensemble selon leur goût pour l'éducation civique



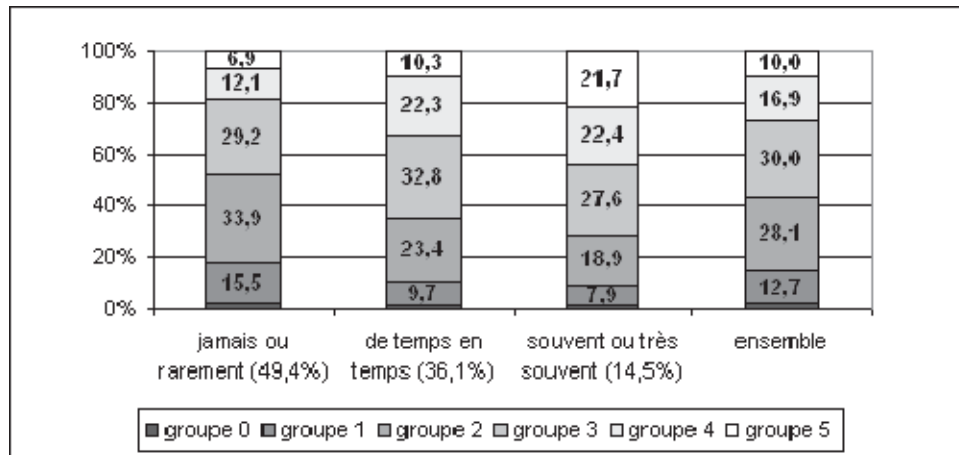
Lecture : Les élèves qui disent adorer l'éducation civique ou bien l'aimer ont un score moyen en éducation civique de 248 points.

La manière et la fréquence avec laquelle les élèves sont en contact avec la discipline a également un impact. Plus les élèves sont en contact avec la discipline par le biais de livres ou de revues, meilleurs sont leurs résultats. Ainsi, 21,7 % de ceux qui répondent « souvent » ou « très souvent » appartiennent au groupe 5 contre 6,9 % de ceux qui répondent « jamais » ou « rarement ». Au contraire, ces derniers sont surreprésentés dans les groupes faibles.

La fréquence de la lecture de livres ou de revues a également été croisée avec les scores obtenus dans les trois matières et il apparaît que le fait d'y avoir souvent recours influence davantage le score

en histoire. Ainsi, ceux qui répondent « souvent » ou « très souvent » ont un score en histoire de 272 contre 268 en géographie et 263 en éducation civique. A l'inverse, ceux qui répondent « jamais » ou « très rarement » réussissent le moins bien en histoire.

Graphique 28 : Répartition des élèves dans les groupes de niveau selon la fréquence avec laquelle ils sont en contact avec la discipline par les livres ou revues.



Lecture : 6,9 % des élèves qui ne lisent jamais ou rarement des livres ou revues en rapport avec la discipline sont dans le groupe 5.

Plus les élèves sont fréquemment en contact avec la discipline par des émissions de télévision ou de films, meilleurs sont leurs résultats. Cependant, ces conclusions sont moins nettes que dans le cas précédent. Ainsi, 21,7 % des collégiens qui répondent « souvent » ou « très souvent » appartiennent au groupe 5 contre 6,9 % de ceux qui répondent « jamais » ou « rarement ». Au contraire, ces derniers sont surreprésentés dans les groupes faibles. Au niveau des scores par matière, on ne note pas de différences significatives entre l'histoire et la géographie, et l'influence sur le score en éducation civique est moindre.

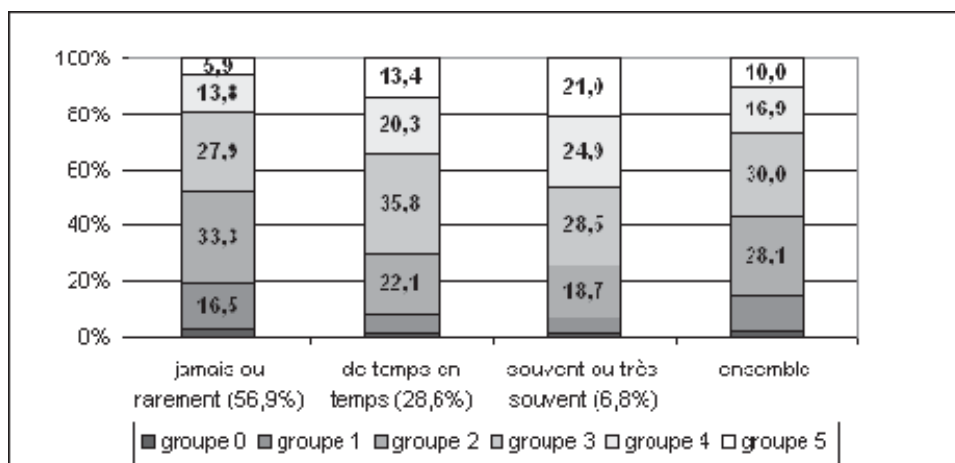
La fréquence du contact avec la discipline par le biais de CD-ROM ou d'Internet agit positivement sur le score des élèves. Ceux qui répondent « souvent » ou « très souvent » sont surreprésentés dans le groupe 5 (15,9 %) alors que ceux répondant « jamais » ou « rarement » sont sous-représentés (8,9 %).

Au niveau des scores par matière, on ne note pas de différences significatives entre l'histoire et la géographie, et l'influence sur le score en éducation civique est moindre.

Les visites fréquentes de musées, sites historiques ou lieux géographiques ont une influence très positive sur les résultats des élèves. Ainsi, les collégiens qui répondent « très souvent » ou « souvent » sont surreprésentés dans les groupes de haut niveau : 45,9 % dans les groupes 4 et 5 contrairement aux élèves qui choisissent les modalités « jamais » ou « rarement », qui sont moins d'un quart à appartenir à ces groupes.

L'influence de ces visites est plus importante sur le score en histoire : l'écart entre le score moyen des élèves choisissant la modalité « très souvent » ou « souvent » et celui des élèves cochant « jamais » ou « rarement » est de près de 35 points contre 31 en géographie et 23 en éducation civique.

Graphique 29 : Répartition des élèves dans les groupes de niveau selon la fréquence avec laquelle ils sont en contact avec la discipline par la visite de musées, sites historiques.



Lecture : 5,9 % des élèves qui ne vont jamais ou rarement dans des musées sont dans le groupe 5

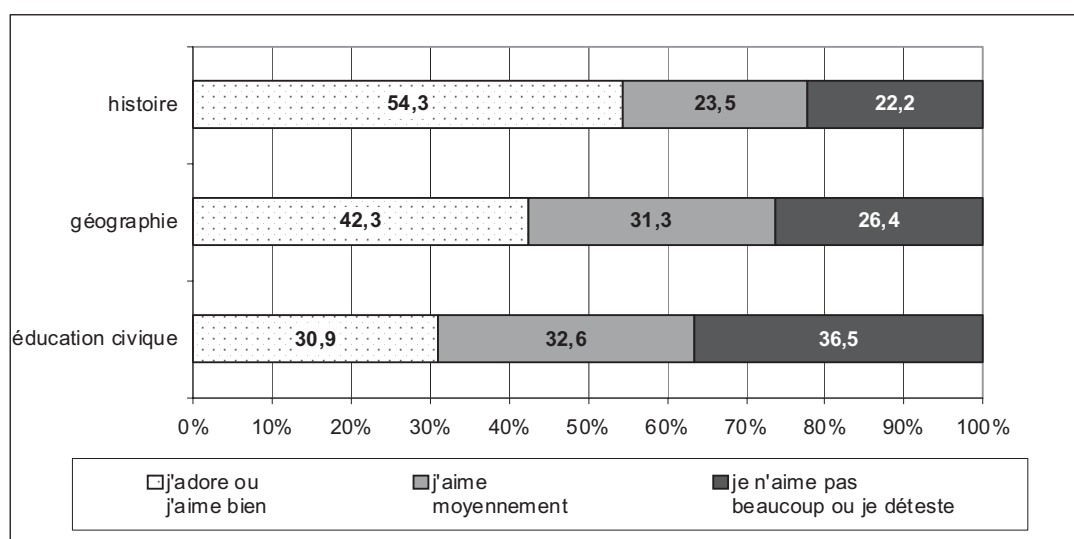
2.3. La place de l'histoire-géographie dans les représentations des disciplines scolaires

L'histoire, la géographie et l'éducation civique au collège sont les trois volets d'une discipline enseignée par le même professeur. Par commodité, le mot « discipline » est utilisé lorsque l'on évoque les trois volets, et le mot « matière » lorsque l'on parle de chacun des volets séparément.

➤ L'attrait pour la discipline elle-même

51 % des élèves jugent qu'il est « important » de connaître l'histoire, la géographie et l'éducation civique, 15 % répondent même « très important ». Les garçons sont plus nombreux que les filles à penser ainsi : 17 % répondent «très important» contre 13 % pour les filles. La discipline revêt également d'autant plus d'importance que l'élève n'accuse pas de retard scolaire.

Graphique 30 : Appréciation des matières par les élèves



Lecture : 54,3 % des élèves disent adorer ou bien aimer l'histoire.

Les élèves étaient interrogés sur leur goût concernant chaque volet de la discipline. Il apparaît que les élèves préfèrent l'histoire (54 % disent bien l'aimer ou l'adorer), puis la géographie (42 %) devant l'éducation civique (31 %, 13 % disent même la détester). Il existe des liens significatifs entre les goûts pour ces trois matières, notamment entre le goût pour l'histoire et pour la géographie.

➤ Une discipline peu facile d'accès

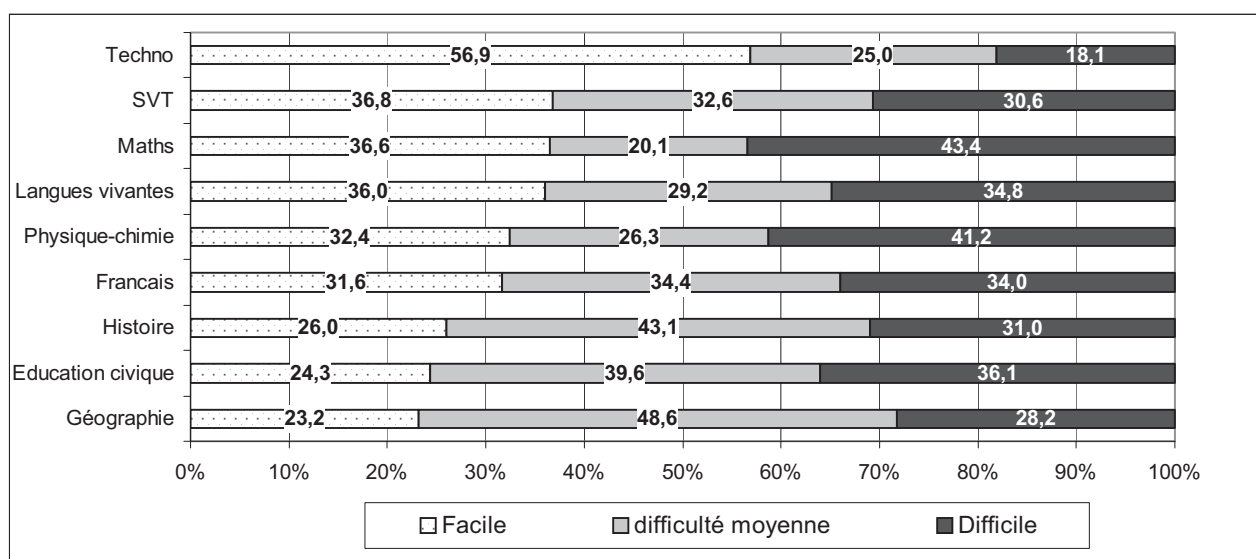
Les élèves devaient classer les neuf disciplines scolaires en leur attribuant un rang (classement) de la plus facile (1) à la plus difficile (9). Pour la commodité de lecture et d'analyse, les réponses sur le graphique suivant (graphique 31) ont été regroupées en trois paliers :

Les disciplines considérées comme faciles, c'est-à-dire classées aux places 1 à 3 ;

Les disciplines considérées de difficulté moyenne classées de 4 à 6 ;

et les disciplines considérées comme difficiles, classées de 7 à 9

Graphique 31 : Classement des disciplines selon leur facilité



Lecture : 23,2 % des élèves classent la géographie parmi les trois disciplines les plus faciles

Une liste de 9 disciplines (éducation civique, français, géographie, histoire, langues vivantes, mathématiques, physique-chimie, sciences de la vie de la vie et de la Terre, technologie) était proposée aux élèves et ils devaient les classer selon la difficulté qu'elles représentent pour eux ainsi que selon leur préférence. Pour la discipline histoire, géographie et éducation civique, les 3 volets ont bien été distingués.

Si on s'intéresse uniquement aux trois premières positions, c'est à dire aux trois disciplines jugées les plus faciles par les élèves, l'histoire, la géographie et l'éducation civique sont celles qui concentrent le moins d'élèves avec respectivement : 26 %, 23 % et 24 %. Autrement dit, on ne trouve qu'un quart des élèves pour classer une de ces matières dans les trois disciplines les plus faciles.

Si on distingue les réponses selon le sexe des élèves, les filles sont plus nombreuses à classer parmi les trois matières les plus simples l'éducation civique (28 % contre 19 %) alors que c'est l'inverse pour la géographie et l'histoire : 28 % des garçons classent l'histoire parmi les trois matières les plus faciles contre 24 % des filles et pour la géographie, les taux sont de 26 % pour les garçons et 21 % pour les filles.

Pour les autres disciplines, on observe d'importantes différences pour le français et les langues vivantes qui sont jugées beaucoup plus faciles par les filles : 41 % des filles classent le français comme étant une des trois matières les plus simples contre 20 % des garçons, et 43 % des filles font de même pour les langues vivantes contre 27 % des garçons. A l'inverse, la physique chimie semble plus facile aux garçons : 43 % contre 24 %.

➤ Les disciplines les plus appréciées

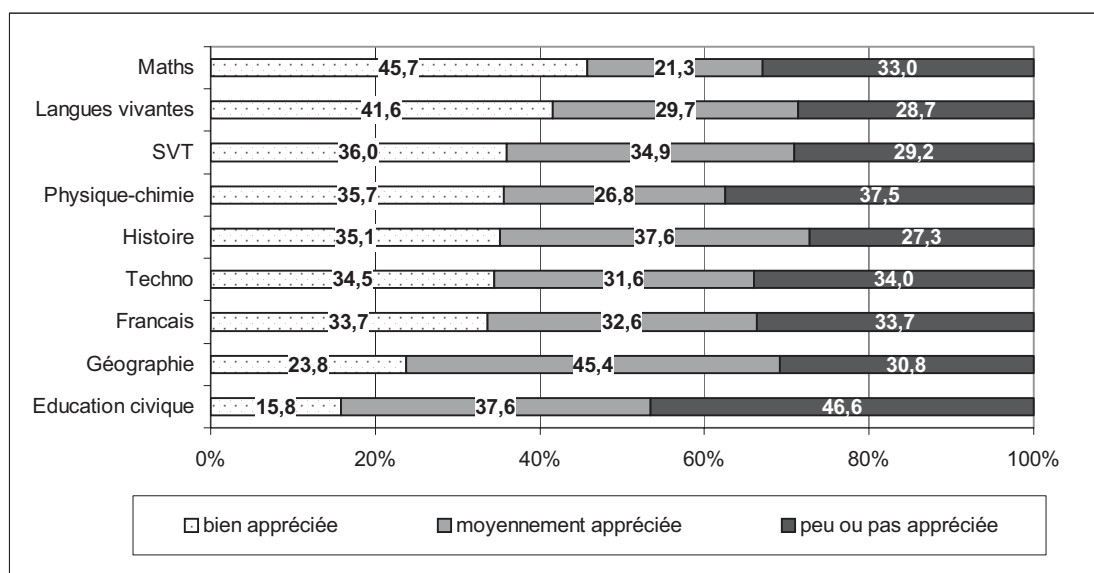
Les élèves devaient également classer les disciplines en leur attribuant un ordre de préférence : de leur préférée (1) à celle qu'ils aimaient le moins (9). Sur le graphique 18, les réponses ont été aussi regroupées en trois paliers :

Les disciplines considérées comme bien appréciées, c'est-à-dire classées aux places de 1 à 3 ;

Les disciplines considérées comme moyennement appréciées, classées du 4 à 6^{ème} rang ;

Les disciplines considérées comme peu ou pas appréciées, celles classées du rang 7 au rang 9.

Graphique 32 : Classement des disciplines selon la préférence des élèves



Lecture : 45,7 % des élèves classent les mathématiques parmi les trois disciplines les plus faciles

- L'histoire au quatrième rang de la préférence des élèves

En regroupant les réponses « bien appréciées » et « moyennement appréciées », comme énoncé précédemment, l'histoire est préférée à la géographie, elle-même préférée à l'éducation civique. L'histoire est classée en 4^{ème} position, la géographie en 6^{ème}.

En ce qui concerne les préférences des élèves, les mathématiques représentent la discipline la plus citée, devant les langues vivantes et les sciences de la vie et de la Terre. Comme évoqué en ce qui concerne la facilité de l'épreuve, les mathématiques, bien qu'étant la matière la plus nommée pour la préférence, est également celle qui est la plus souvent classée en dernière position (rang 9 : 19 %). La discipline la moins souvent préférée est l'éducation civique (14 % la classent en dernière position, rang 9), suivie de la physique-chimie puis de la technologie (discipline qui était jugée comme étant la plus simple).

- Les filles et garçons ont des goûts différents

Pour plus du quart des filles, les langues vivantes est la discipline qu'elles préfèrent juste devant les mathématiques (22 %). Au contraire, la physique chimie est la moins appréciée (34 % la classent dans les deux dernières positions) suivie de la technologie (27 %). Ces résultats sont bien différents de ceux observés pour les garçons. En effet, ces derniers classent la physique-chimie en seconde position (plus du tiers des garçons la classent parmi les deux premières places) juste devant la technologie qui est la matière la plus appréciée par 20 % des garçons et qui est classée dans les trois premières places par 43 % d'entre eux. A l'inverse, le français est la discipline la moins aimée par les garçons (18 % la classent en dernière position) alors que cette matière arrive en troisième place chez les filles.

En ce qui concerne l'histoire, la géographie et l'éducation civique, l'histoire est légèrement mieux classée par les garçons (quatrième position pour les garçons, cinquième pour les filles) alors que l'éducation civique, bien qu'elle semble peu appréciée par rapport aux autres disciplines, est légèrement mieux positionnée par les filles (septième place) que par les garçons (huitième place). La géographie occupe la 6^{ème} position chez les deux sexes.

➤ **L'intérêt pour l'histoire, la géographie et l'éducation civique en dehors du collège**

Le questionnaire de contexte proposé aux élèves leur demandait de quelle manière ils s'intéressaient à la discipline en dehors du collège.

La recherche de documents sur des CD-Rom ou sur Internet est ce qui apparaît comme étant le moins utilisé. En effet, près des trois quarts des élèves répondent n'y avoir jamais ou rarement accès, 42 % répondent même uniquement jamais. Les élèves sont également peu nombreux à visiter des musées, des lieux historiques ou des sites géographiques : seuls 15 % répondent y aller souvent ou très souvent mais plus du quart disent ne jamais y aller et si on regroupe cette réponse avec ceux qui répondent «rarement», on obtient 57 % des élèves.

Les livres et les revues sont souvent ou très souvent utilisés par 15 % des élèves, la majorité répondent y avoir recours de temps en temps.

C'est en regardant des émissions télévisées ou des films que les élèves sont le plus en contact avec la discipline, 26 % répondent souvent ou très souvent et moins de 10 % répondent jamais.

➤ **Des profils d'élèves selon leur attitude face à la discipline**

Une classification a été réalisée afin de mettre en évidence des profils d'élèves selon leur attitude face à la discipline. Quatre classes d'élèves ont été mises en évidence en relation avec leur performance présentée dans l'échelle Graphique 6 page 48 :

- La première classe regroupe 14 % des élèves. Ces élèves sont très peu intéressés par la discipline, 65 % jugent qu'elle est peu ou pas du tout importante. Près des trois quarts de ces élèves disent ne pas aimer voire détester l'histoire, 61 % la géographie et l'éducation civique. Ces élèves sont très peu en contact avec la discipline, que ce soit par les livres (91 % répondent jamais ou rarement) ou même la télévision (71 % pour les mêmes modalités). La quasi totalité des élèves (94 %) ne vont jamais ou que rarement visiter des musées ou expositions en rapport avec la discipline. 82 % de ces élèves viennent d'un milieu socialement défavorisé (père ouvrier ou inactif) et seuls 21 % d'entre eux souhaitent s'orienter vers une seconde générale et technologique (contre près de 75 % pour l'ensemble). Si on s'intéresse à leurs performances à cette évaluation, près de la moitié des élèves de cette classe appartiennent aux groupes faibles (0 et 1), aucun n'est dans le meilleur groupe et seul 1 % est dans le groupe 4 de l'échelle.
- La deuxième classe se compose de 32 % des élèves. Ces élèves déclarent beaucoup aimer la discipline : 55 % adorent ou aiment bien la géographie, 44 % l'éducation civique et seuls 3 % disent les détester. Cependant, ces élèves disent être rarement en contact avec la discipline en dehors de l'école, 40 % vont rarement dans des musées ou des expositions. Plus de la moitié (61 %) de ces élèves proviennent de milieu sociaux défavorisés, 44 % ont un père ouvrier. Plus du tiers accusent un retard scolaire et ils sont plus nombreux que la moyenne à désirer s'orienter vers une seconde professionnelle. En ce qui concerne leur performance à l'évaluation, la majorité des élèves de cette classe sont dans les groupes médians (69 % dans les groupes 2 et 3), près de 20 % sont dans les groupes faibles et seuls 3 % sont dans le meilleur groupe.
- La troisième classe compte 33 % des élèves. Ces élèves sont très intéressés par la discipline, 81 % la jugent importante ou très importante et ils l'apprécient beaucoup, notamment l'histoire que 87 % disent adorer ou beaucoup aimer. Ces élèves déclarent être souvent en relation avec la matière hors du collège. Près des trois quarts des élèves lisent souvent ou de temps en temps des livres, près de 80 % regardent des émissions télévisées ou des films. Plus du tiers de ces élèves visite des musées, des expositions ou des sites souvent ou très souvent, et seuls 3 % répondent jamais. Tous les élèves ayant ce profil sont issus de milieux favorisés, 65 % sont enfants de cadre. La quasi-totalité d'entre eux (94 %) souhaitent se diriger vers une seconde générale et technologique. Plus de la moitié (55 %) de ces élèves font partie des groupes forts (4 et 5), seuls 1 % appartiennent aux groupes faibles (0 et 1).
- La quatrième classe comporte 21 % des élèves. Ces élèves sont assez peu intéressés par la discipline, près de 80 % la jugent assez ou peu importante et ils l'apprécient peu : près de la moitié disent ne pas aimer ou détester l'histoire et la géographie, ils sont davantage à ne pas aimer l'éducation civique, près du quart disent même la détester. Ils sont très rarement en

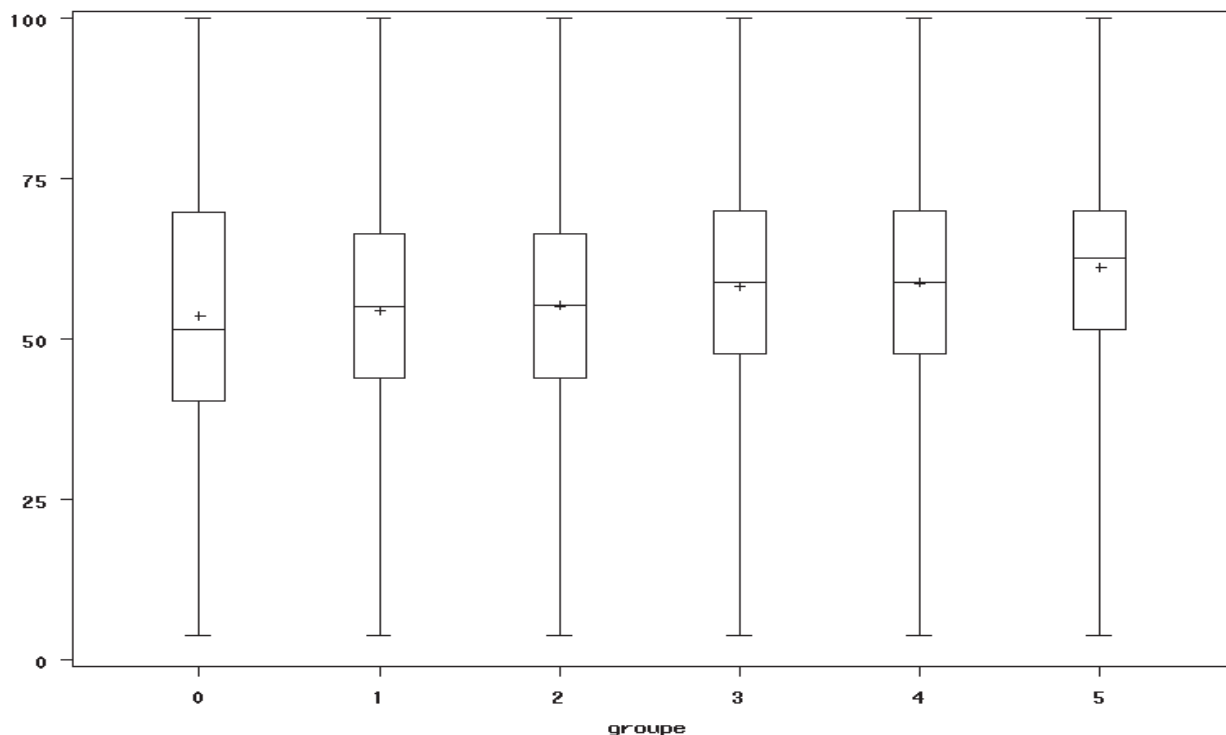
contact avec la discipline en dehors de leurs cours. 83 % ne lisent jamais ou rarement de livre sur ces sujets, 91 % répondent ainsi pour Internet et les cd-roms et même pour les films et les émissions de télévision. Plus de la moitié disent ne jamais ou rarement en regarder. Ces élèves sont tous issus de milieux favorisés et la majorité obtiennent des résultats moyens à l'évaluation (71 % appartiennent aux groupes 2 et 3).

2.4. L'influence de l'environnement scolaire

Pour connaître la perception qu'ont les élèves de leur collège et observer son éventuelle incidence sur les résultats obtenus à l'évaluation, on élabore un indicateur synthétique : un point a été attribué aux élèves ayant répondu « positif », deux tiers de points pour « plutôt positif », un tiers de point pour « plutôt négatif » et zéro pour « négatif ». Cet indicateur est une moyenne exprimée sur 100 des différentes réponses aux différentes questions.

Lorsqu'on calcule la corrélation entre cet indicateur et le score obtenu, on constate qu'il existe un lien positif : plus l'élève est satisfait de son établissement, meilleur est son résultat. Le graphique ci-dessous représente les moyennes et écarts-types par groupes de niveaux. Il illustre bien le fait que plus l'élève est dans un groupe de niveau élevé, meilleur est son indicateur de jugement de son établissement (les croix représentent les moyennes par groupe, les traits au milieu des boîtes les médianes). On observe également que la dispersion est la plus importante pour le groupe 0 et que l'indicateur est plus concentré pour le groupe 5.

Graphique 33 : Moyennes et écarts-types de l'indicateur de jugement de l'établissement par groupe de niveau.

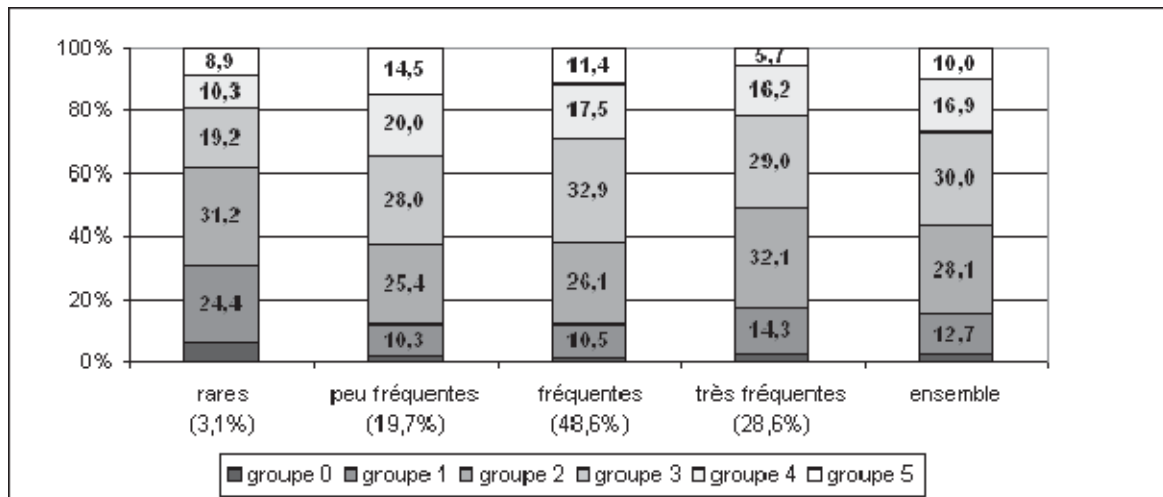


Lecture : pour les élèves du groupe 0, l'indicateur a une moyenne de 50,5, une médiane de 51,4, un premier quartile de 33,0 et un troisième quartile de 66,6.

Si on distingue les différentes composantes de cet indicateur, en contrôlant par le type d'établissement, la réputation, et la représentation et la participation des élèves à la vie de l'établissement n'influent pas sur le score, toutes choses égales par ailleurs. Ce qui influe le plus est la perception de la qualité de l'enseignement. En fixant les autres composantes au même niveau de satisfaction, plus l'élève juge l'enseignement qu'il reçoit de bonne qualité, meilleur est son score à l'évaluation. On observe 37 points d'écart entre les élèves qui répondent « négatif » et « positif ».

En ce qui concerne les sanctions dans l'établissement, plus les élèves jugent que les occasions d'en donner sont faibles, meilleurs sont leurs résultats. Ainsi, 34,5 % des élèves qui répondent « peu fréquentes » sont dans les groupes de haut niveau contre 21,9 % de ceux qui répondent « très fréquentes ». Le cas des quelques élèves répondant « rares » est à distinguer. En effet, ces derniers sont surreprésentés dans les groupes faibles (30,5 % dans les groupes 0 et 1 contre 15 % dans l'ensemble).

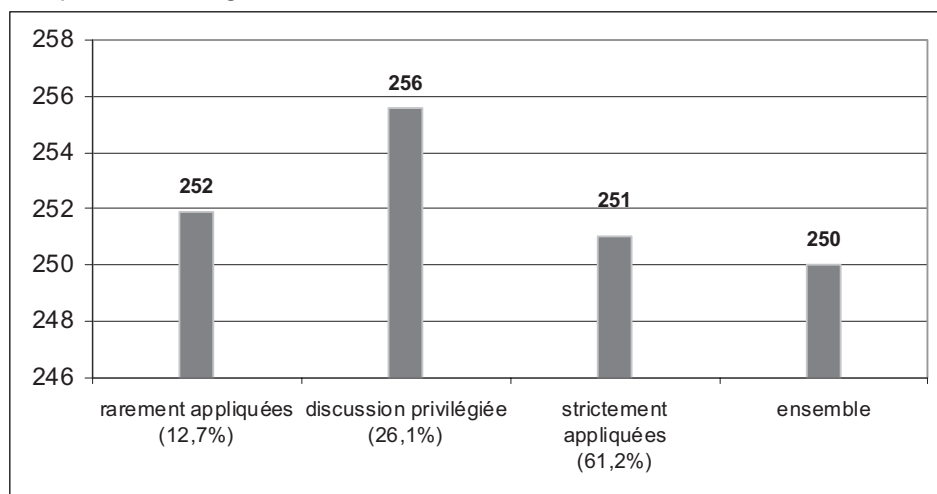
Graphique 34 : Répartition des élèves dans les groupes de niveau selon la fréquence avec laquelle ils estiment que les sanctions sont données



Lecture : 8,9 % des élèves qui estiment que les occasions de donner des sanctions sont rares appartiennent au groupe 5.

Les élèves qui estiment que lorsqu'il y a un problème disciplinaire, la discussion est privilégiée, obtiennent de meilleurs résultats. Ils devancent ceux qui répondent que les sanctions prévues sont rarement appliquées et ceux qui disent qu'au contraire, elles sont strictement appliquées.

Graphique 35 : Scores moyens obtenus par les élèves selon la manière dont ils estiment que les problèmes disciplinaires sont gérés dans leurs établissements

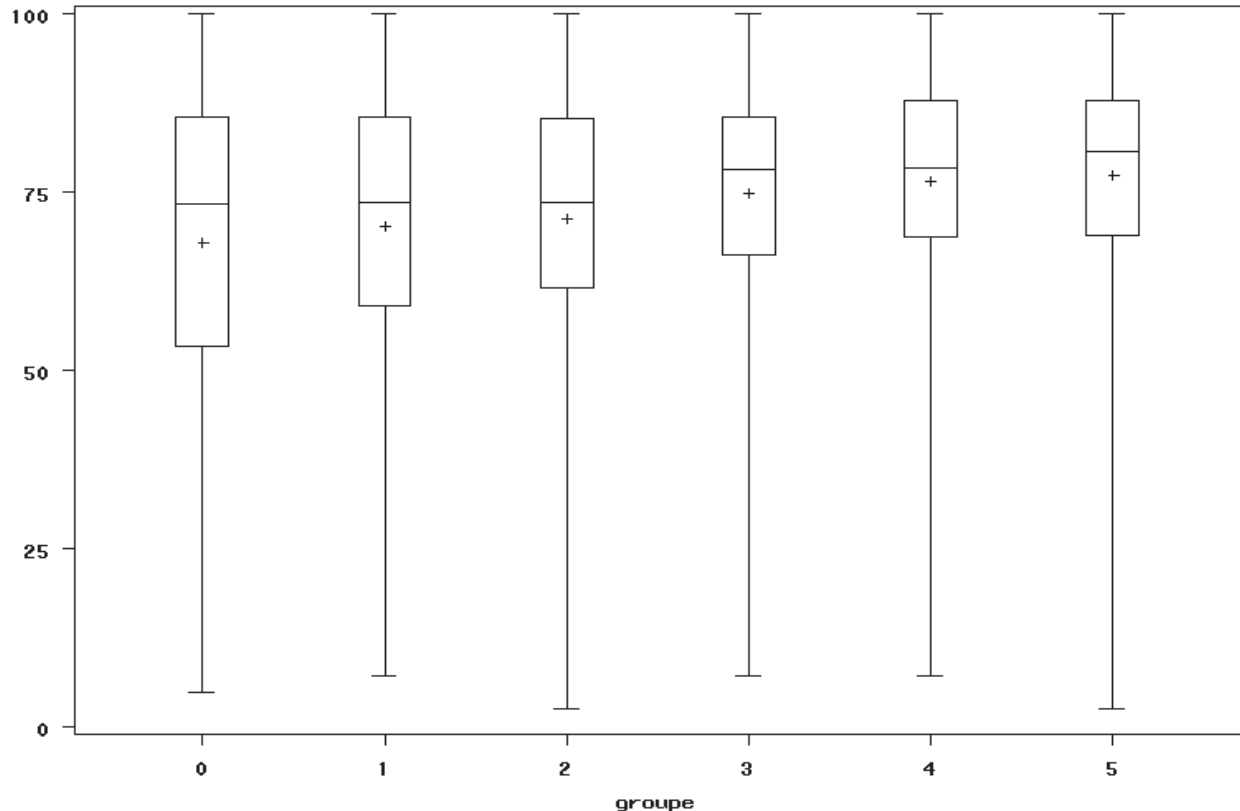


Lecture : Les élèves qui estiment que les sanctions prévues sont rarement appliquées obtiennent un score moyen de 252 points.

Pour confronter la perception des problèmes rencontrés avec la réussite à l'évaluation, un indicateur synthétique a été élaboré de la même manière que pour le jugement de l'établissement : un point a été attribué aux réponses « pas de problème », deux tiers de points aux réponses « quelques problèmes », un tiers de point à « problèmes fréquents » et zéro à « problème très fréquent ». Il existe un lien positif significatif entre cet indicateur et le score obtenu : plus l'indicateur est élevé, c'est à dire moins l'élève signale de problèmes fréquents, meilleure est sa réussite. Comme

précédemment, le graphique ci-dessous illustre le fait que plus l'élève est dans un groupe de niveau élevé, meilleur est son indicateur de perception des problèmes. On note également que plus le groupe de niveau est élevé, moins la dispersion est importante.

Graphique 36 : Moyennes et écarts-types de l'indicateur de perception des problèmes dans l'établissement par groupe de niveau.



Lecture : pour les élèves du groupe 0, l'indicateur a une moyenne de 65,7, une médiane de 68,9, un premier quartile de 54,5 et un troisième quartile de 85,4

Si on veut mesurer le pouvoir explicatif de chaque variable relative aux éventuels problèmes rencontrés au cours de l'année scolaire dans l'établissement sur le score obtenu par l'élève, on est amené à écarter les problèmes de racisme, d'alcoolisme, d'agressions sexuelles et de manque de respect des garçons à l'égard des filles qui n'ont statistiquement pas d'influence sur les résultats. Parmi les dix variables restantes contrôlées par le type d'établissement (en effet, ayant vu précédemment que la fréquence déclarée des problèmes était liée au type d'établissement fréquenté, il est judicieux de prendre en compte cette composante), celle qui a le plus d'influence sur la réussite est celle mesurant la fréquence déclarée des incivilités, suivie des bandes organisées.

A type d'établissement et fréquence de problèmes dans les autres domaines fixés, plus les élèves déclarent d'incivilités, meilleurs sont leur scores. On observe la même tendance au sujet des violences verbales. Au contraire, plus les élèves dénoncent comme fréquents les problèmes de violences physiques, de racket, de bandes organisées ou encore de manque de respect des filles à l'égard des garçons, moins bons sont leurs résultats. Cela rejoint ce qui a été vu précédemment : plus les élèves dénoncent de problèmes, plus leurs résultats sont faibles. Les violences verbales et incivilités étant les problèmes, les plus fréquemment rencontrés, ceux qui les dénoncent sans évoquer les faits de violence plus graves jugent globalement que leur établissement rencontre peu de problèmes. A l'inverse, les élèves qui évoquent des problèmes plus graves (racket, coups..) sont certainement dans des collèges plus difficiles.

II. Les questionnaires professeur et chef d'établissement

L'évaluation-bilan a été administrée dans deux classes par collège sélectionné (une seule quand il n'y avait qu'une classe de 3^{ème}). Chaque professeur d'histoire, géographie et éducation civique des classes évaluées a reçu un questionnaire l'interrogeant sur ses caractéristiques personnelles, son opinion sur l'établissement ou encore sur les problèmes rencontrés, ainsi que sur la façon de gérer ces problèmes. 214 enseignants ont renseigné les questionnaires et l'analyse a porté sur les 189 qui ont pu être exploités. L'analyse du questionnaire destiné aux chefs d'établissement porte quant à elle sur les réponses de 106 principaux. Ces échantillons d'enseignants et de chefs d'établissement ne sont pas représentatifs des enseignants de la discipline et des principaux exerçant en France métropolitaine, ils sont simplement représentatifs des enseignants des élèves interrogés et des principaux des collèges concernés.

1. Le descriptif des enseignants⁵

Les questions composant le questionnaire destiné à l'enseignant ont été regroupées en six thèmes :

1. les caractéristiques des professeurs
2. les questions relatives à l'histoire géographie
3. le jugement sur le climat de l'établissement
4. la gestion des problèmes
5. les problèmes rencontrés dans l'établissement
6. les problèmes rencontrés par le professeur dans sa classe au cours de l'année

1.1. Les caractéristiques des professeurs

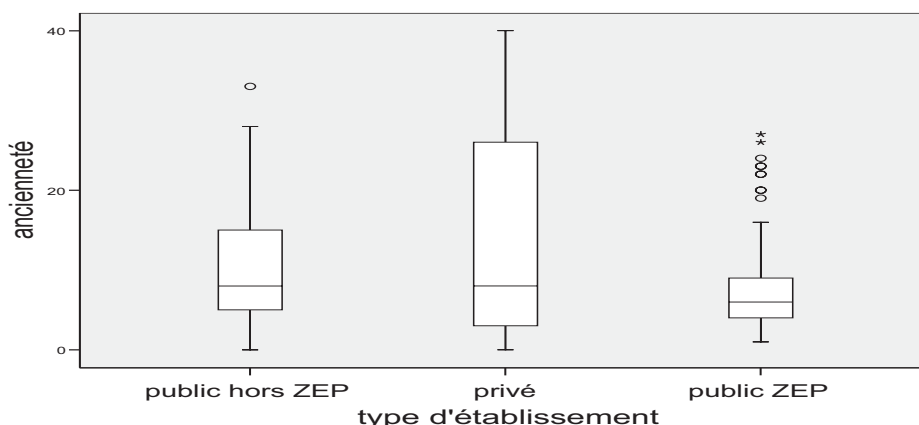
Les questions composant ce thème portent sur : le sexe de la personne interrogée ; sa qualification ; le diplôme universitaire obtenu le plus élevé en histoire ; le diplôme universitaire obtenu le plus élevé en géographie ; le diplôme universitaire obtenu le plus élevé dans d'autres disciplines ; l'ancienneté dans la fonction ; l'ancienneté dans l'établissement ; l'exercice de la fonction de professeur principal ; l'exercice de la fonction de professeur coordonnateur de discipline ; l'exercice de la fonction de professeur coordonnateur de niveau.

Les enseignants interrogés sont pour la majorité (85 %) certifiés. Plus des trois quarts ont au moins une licence en histoire, près du quart ont au moins une licence en géographie et 11 % cumulent des diplômes dans les deux disciplines. On observe un lien significatif entre le diplôme obtenu et l'âge : plus les enseignants sont jeunes, plus ils sont diplômés. Le lien est plus fort pour le diplôme en histoire qu'en géographie.

On observe également un lien entre l'âge et le type d'établissement dans lequel les enseignants exercent : dans les collèges classés en ZEP, les enseignants sont plus jeunes. Seulement 20 % de ces enseignants ont plus de 20 ans d'expérience alors que dans les autres types d'établissement, ils sont 43 %.

⁵ Lucie Dauvin, stagiaire en 2^{ème} année de l'IUT STID Paris V, a participé à l'analyse de cette partie

Graphique 37 : Ancienneté dans l'établissement selon le type d'établissement dans lequel ils exercent



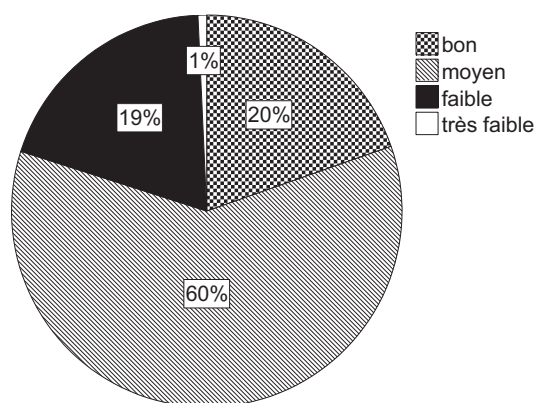
Lecture : Le trait médian représente la médiane et les extrémités des rectangles le premier et le troisième quartile

Plus des trois quarts des professeurs sont professeurs principaux, ce taux est proche de celui observé dans la population des professeurs de cette discipline. Ils sont cependant beaucoup moins nombreux à être coordonnateurs de niveau ou coordonnateurs de discipline mais on peut noter que plus les enseignants ont d'ancienneté dans la fonction et dans leur établissement, plus ils ont de responsabilités.

1.2. Les enseignants et l'histoire, géographie et éducation civique

Les questions composant ce thème sont : le niveau des classes ; l'opinion sur la matière qui intéresse les élèves ; l'opinion sur la bonne image de l'histoire géographie ; le travail en commun des professeurs par niveau ; l'opinion sur la possibilité de faire doubler un élève.

Graphique 38 : Répartition de l'appréciation du niveau des classes par les enseignants



Lecture : 19 % des enseignants jugent faible le niveau de leurs classes

60 % des enseignants estiment que le niveau de leur classe est moyen, 19 % qu'il est faible et 20 % qu'il est bon. Aucun enseignant ne juge le niveau de ses classes très bon. La part de bon niveau est plus souvent citée dans les collèges privés (38 %), alors que la part de niveau faible est, quant à elle, plus notée dans les collèges publics classés en ZEP (40 %).

Tableau 17 : Intérêts des élèves pour la discipline d'après les enseignants

	modalités	Public hors ZEP	privé	ZEP	Ensemble
Les élèves sont plus intéressés par :	Les activités en Histoire	57,96	52,25	36,07	53,39
	Les activités en Géographie	4,54	7,88	9,84	6,08
	Les activités en Education civique	15,15	15,99	16,39	15,52
	Difficile de répondre	22,35	23,87	37,70	25,01

Plus de la moitié des enseignants pensent que l'intérêt des élèves se porte davantage sur l'histoire, 6 % pensent que les élèves s'intéressent plus à la géographie, 15,5 % à l'éducation civique et il y a un fort pourcentage d'indécis (25 %). Si on retourne aux réponses des élèves (cf. graphique 16), ces derniers disent préférer en effet l'histoire, et ils apprécient davantage la géographie que l'éducation civique.

Tableau 18 : Image de la discipline d'après les enseignants

	modalités	Public hors ZEP	Privé	ZEP	Ensemble
Histoire et Géographie ont une bonne image	tout à fait d'accord	11,40	21,03	13,24	13,94
	plutôt d'accord	70,96	76,19	76,47	73,05
	plutôt pas d'accord	14,70	2,78	10,29	11,22
	pas du tout d'accord	2,94	0,00	0,00	1,79

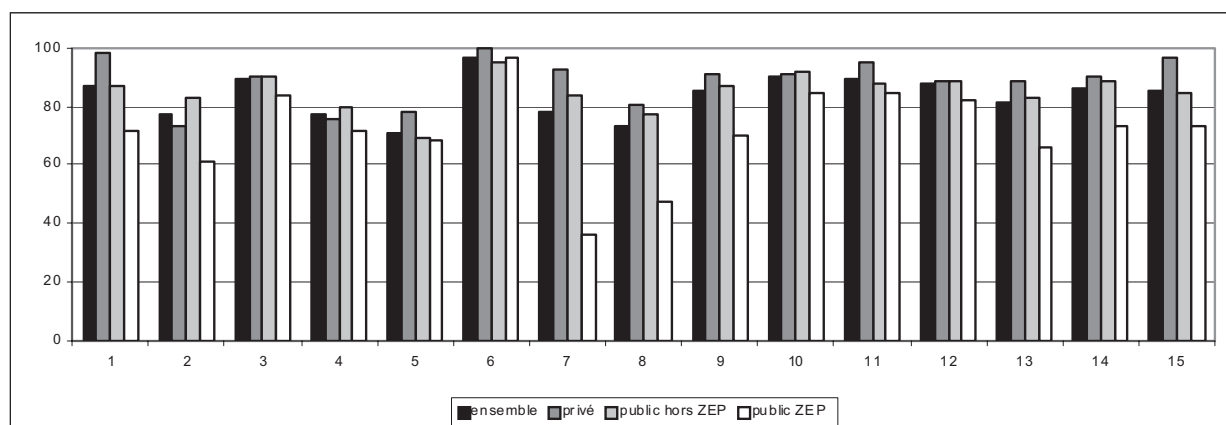
Les trois quarts des professeurs considèrent que l'histoire et la géographie bénéficient d'une bonne image, ce qui est confirmé par les réponses des élèves. En ce qui concerne le travail en équipe des enseignants par niveau, il est cité par 80 % des enseignants des collèges privés contre 50 % dans le public hors ZEP et 55 % en ZEP. Enfin, 70 % des professeurs pensent qu'il est plutôt bon de pouvoir faire redoubler un élève.

1.3. Le jugement sur le climat de l'établissement

Les questions composant ce thème concernent : la qualité du cadre de travail et de vie ; l'état de propreté et d'entretien du collège ; le matériel et l'équipement pédagogique ; la taille des locaux ; la qualité de l'enseignement ; la réputation de l'établissement ; la circulation de l'information ; la stabilité du corps enseignant ; la stabilité de l'équipe de direction ; la qualité des relations entre les personnes ; l'animation culturelle et sportive ; la représentation et participation des élèves ; la représentation et la participation des enseignants ; le sentiment de bien-être au collège.

Les enseignants répondent en très grande majorité qu'ils sont satisfaits de leur établissement. C'est la qualité de l'enseignement qui est la mieux jugée (96 % de réponses positives ou plutôt positives) et, au contraire, ce qui est le moins plébiscité est la taille des locaux avec tout de même 71 % de jugements positifs ou plutôt positifs. On observe des différences selon le type d'établissement dans lequel ils travaillent. Le plus grand écart est noté en ce qui concerne la réputation de l'établissement, les enseignants de ZEP la jugent en majorité de manière négative (64 %) alors que 93 % des enseignants du privé et 83 % de ceux du public hors ZEP la jugent de manière positive. La vision des enseignants du public hors ZEP se rapproche davantage de celle des professeurs du privé même si ces derniers sont davantage satisfaits pour la grande majorité des points abordés. En ce qui concerne les différences de satisfaction selon l'ancienneté, les enseignants qui ont plus d'expérience apprécient davantage le matériel et les équipements pédagogiques ainsi que la stabilité du corps enseignant et de l'équipe de direction. Au contraire, les jeunes professeurs jugent plus positivement l'entretien et l'état de propreté de leur collège.

Graphique 39 : Pourcentages d'enseignants ayant un jugement positif ou plutôt positif selon le type de collège dans lequel ils exercent



1 : cadre de travail et de vie	9 : stabilité du corps enseignant
2 : site et locaux	10 : stabilité de l'équipe de direction
3 : propreté et entretien	11 : relations entre personnes
4 : matériel et équipement pédagogique	12 : animation culturelle et sportive
5 : taille des locaux	13 : représentation et participation des élèves
6 : enseignement	14 : représentation et participation des enseignants
7 : réputation	15 : sentiment de bien être
8 : Circulation de l'information	

Lecture : 87 % de l'ensemble des enseignants sont satisfaits du cadre de travail et de vie de leur collège.

1.4. La gestion des problèmes

Les questions composant ce thème concernent : l'opinion sur la fréquence des occasions d'exercer des sanctions ; l'attitude face à un problème disciplinaire ; l'opinion sur la fréquence du recours au conseil de discipline ; l'attitude face au retard d'un élève ; l'opinion sur la pratique de la vie scolaire ; l'existence d'une charte de vie distincte du règlement intérieur ; la fréquence des exclusions temporaires d'élèves.

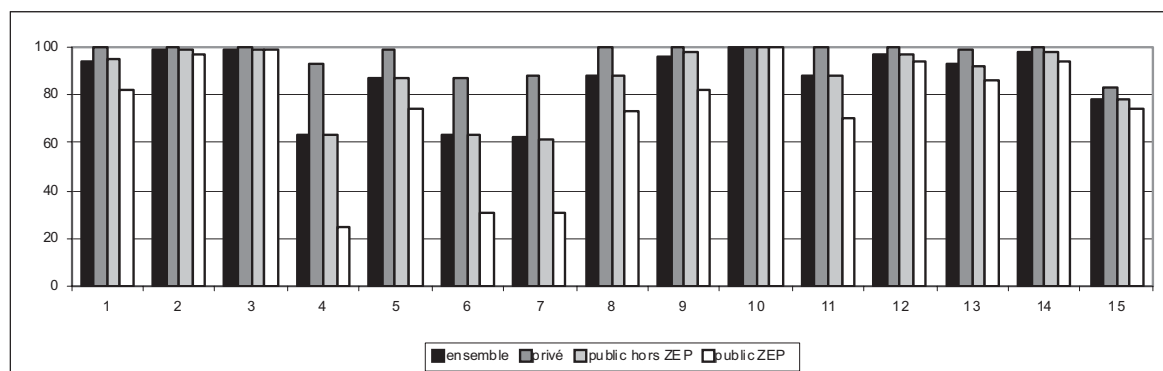
70 % des enseignants pensent que le recours au conseil de discipline est suffisant dans leur établissement. Ce taux est inférieur dans les collèges publics classés en ZEP où 57 % des enseignants répondent ainsi. Au sujet des occasions de donner des sanctions, les avis sont partagés : 47 % les jugent fréquentes et 41 % peu fréquentes. Lorsqu'il y a un problème disciplinaire, pour 60 % des enseignants, le problème est davantage réglé par la discussion que par la sanction et pour plus du tiers, les sanctions prévues sont strictement appliquées. Les enseignants des collèges privés répondent pour leur majorité (73 %) que les sanctions sont peu fréquentes et pour 41 % d'entre eux, lorsqu'elles ont lieu, elles sont strictement appliquées. Dans les collèges de ZEP, les enseignants signalent des occasions de donner des sanctions plus fréquentes, 29 % les qualifient même de très fréquentes mais la discussion y est plus souvent privilégiée. Ceci est confirmé par le fait qu'aucun de ces derniers ne répond que la pratique de la vie scolaire du collège privilégie l'application stricte du règlement au détriment de la notion de contrat et de négociation. Pour la majorité des enseignants, quel que soit le type d'établissement dans lequel ils exercent, la réponse plus massivement choisie est tout de même que la pratique de la vie scolaire a trouvé un certain équilibre entre l'application stricte des règles, la négociation et l'idée de contrat.

1.5. Les problèmes rencontrés dans l'établissement

Les questions composant ce thème portent sur la fréquence des problèmes suivants : le racisme ; la drogue ; l'alcoolisme ; l'absentéisme ; le vol ; les incivilités ; les violences verbales ; les violences physiques ; le racket ; les agressions sexuelles ; le manque de respect des garçons à l'égard des filles ; le manque de respect des filles à l'égard des garçons ; le communautarisme ; les bandes organisées ; le stress et l'anxiété chez les élèves.

De manière générale, les enseignants répondent que les problèmes cités sont peu fréquents. Ce qui est le plus souvent évoqué est l'absentéisme, les violences verbales et les incivilités, avec près de 63 % des enseignants répondant « pas ou peu de problèmes ». On observe tout de même des différences selon le type d'établissement dans lequel les enseignants travaillent : les problèmes sont plus fréquemment cités dans les collèges classés en ZEP contrairement aux collèges privés. Près des trois quarts des professeurs de collèges publics en ZEP disent que leur établissement rencontre des problèmes de racisme, de racket, de manque de respect des garçons envers les filles, de violences verbales et physiques et des problèmes fréquents ou très fréquents d'absentéisme et d'incivilités. De plus, plus de la moitié d'entre eux sont dans un établissement qui fait face à des problèmes de manque de respect des filles envers les garçons et de communautarisme. A l'inverse, les trois quarts des professeurs de collèges privés disent que leur établissement ne rencontre aucun problème de racisme, de racket, de manque de respect des garçons envers les filles ni, inversement, de communautarisme, de bandes organisées, d'absentéisme, d'incivilités, de violences verbales. Plus de la moitié de ces professeurs disent n'avoir aucun problème d'alcoolisme ou de violences physiques. Les enseignants des collèges publics hors ZEP se situent souvent entre les collèges privés et les collèges publics en ZEP. Leurs réponses se rapprochent des collèges privés en ce qui concerne les problèmes d'incivilités et de communautarisme, et des collèges publics classés en ZEP pour les problèmes de violences physiques ou de manque de respect des garçons à l'égard des filles. Cependant, une part plus importante de professeurs de collèges publics hors ZEP que de professeurs de collèges publics en ZEP exercent dans un collège qui connaît davantage de problèmes de drogue et d'alcoolisme.

Graphique 40 : Pourcentages d'enseignants répondant qu'il n'y a pas ou peu de cas pour chaque problème évoqué selon le type de collège dans lequel ils exercent



1: racisme	9: racket
2: drogue	10: agressions sexuelles
3: alcoolisme	11: manque de respect des garçons envers les filles
4: absentéisme	12: manque de respect des filles envers les garçons
5: vol	13: communautarisme
6: incivilités	14: bandes organisées
7: violences verbales	15: stress, anxiété
8: Violences physiques	

Lecture : 100 % des enseignants du privé répondent qu'il n'y a pas ou peu de problèmes de racisme dans leur établissement

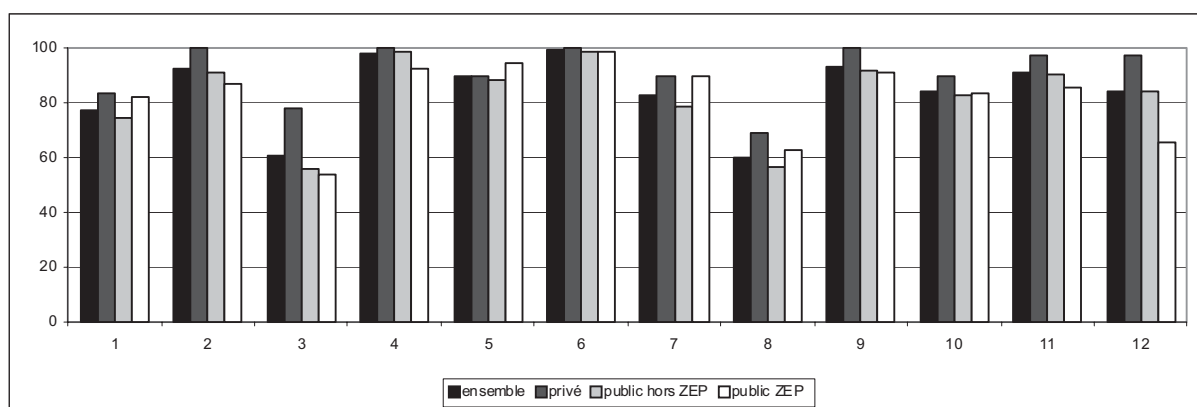
Par ailleurs, les enseignants qui ont le plus d'ancienneté sont moins nombreux que les autres à rencontrer des problèmes d'absentéisme. Ils constatent, cependant, davantage de manque de respect des filles envers les garçons.

1.6. Les problèmes rencontrés par le professeur dans sa classe au cours de l'année

Les questions composant ce thème interrogent sur la fréquence des problèmes suivants qui ont pu survenir dans la classe au cours de l'année écoulée : écrire des graffitis sur les tables, les murs ; se bagarrer ; être grossier entre élèves ; être grossier envers le professeur ; détériorer le matériel ; voler le matériel ; cracher par terre ; jeter des papiers, détritiques par terre ; intimider ceux qui participent en classe ; se moquer quand un élève prend la parole ; refuser de répondre quand le professeur les interroge ; refuser de faire le travail demandé.

Les problèmes en classe les plus fréquemment cités par les enseignants sont la grossièreté entre élèves et les jets de papiers ou détritiques par terre (40 % répondent fréquemment ou très fréquemment). Pour les autres situations mentionnées, au moins 80 % des enseignants répondent qu'il n'y a eu aucun cas ou que c'est peu fréquemment arrivé. Lorsqu'on regroupe ces deux modalités de réponse, les enseignants des collèges privés sont plus nombreux à les choisir, ils sont même 100 % pour les bagarres en classe, être grossier envers l'enseignant, voler le matériel et intimider ceux qui participent en classe. On observe d'importantes différences en ce qui concerne les grossièretés entre élèves (78 % dans le privé et 55 % dans le public) et le refus de faire le travail demandé (97 % des enseignants du privé répondent « aucun cas » ou « peu fréquemment » contre 84 % dans le public hors ZEP et 66 % en ZEP).

Graphique 41 : Pourcentages d'enseignants répondant qu'il n'y a eu aucun cas ou peu fréquemment pour chaque situation évoquée selon le type de collège dans lequel ils exercent



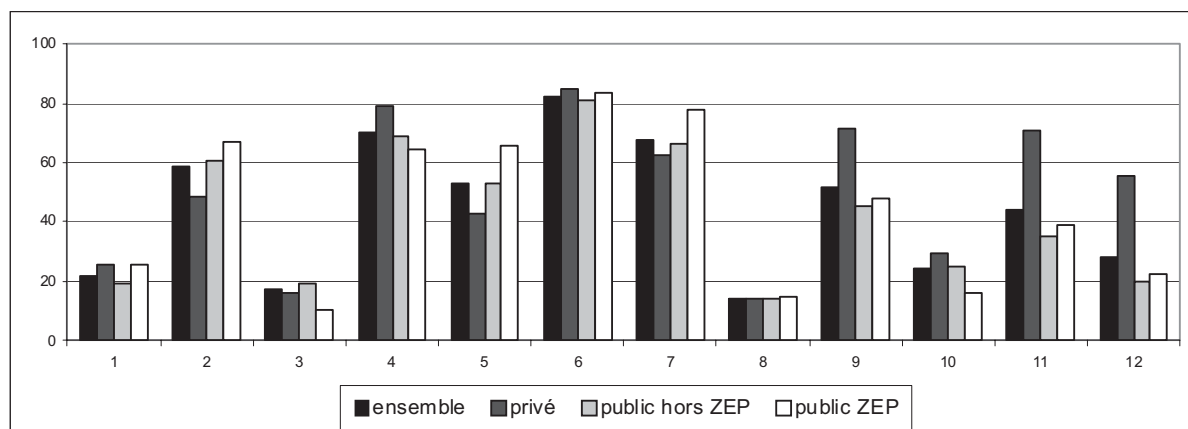
1: écrire des graffitis sur les tables, murs	7: cracher par terre
2: se bagarrer	8: jeter des papiers, détritiques par terre
3: être grossier entre élèves	9: intimider ceux qui participent en classe
4: être grossier envers l'enseignant	10: se moquer quand un élève prend la parole
5: détériorer le matériel	11: refuser de répondre quand l'enseignant l'interroge
6: voler le matériel	12: refuser de faire le travail demandé

Lecture : 100 % des enseignants du privé répondent qu'il n'y a eu aucun cas ou que c'est peu fréquemment arrivé que des élèves se bagarrent en cours pendant l'année écoulée

Si on se restreint aux réponses « aucun cas », 80 % des enseignants répondent ainsi pour ce qui est du vol de matériel et plus de 60 % choisissent cette réponse pour les bagarres, les grossièretés envers l'enseignant et cracher par terre. La différence entre établissements est maintenue pour ce qui est du refus de faire le travail demandé (56 % dans le privé et près de 22 % dans le public) et elle est plus faible pour les grossièretés entre élèves. Une différence à l'avantage du privé par rapport au public apparaît clairement pour ce qui est d'intimider ceux qui participent en classe et refuser de répondre quand l'enseignant interroge (respectivement 71 % contre 46 % et 71 % contre 36 %). A

l'inverse, dans trois cas, les enseignants de collèges classés en ZEP sont plus nombreux à ne signaler aucun cas : se bagarrer en classe, détériorer le matériel et cracher par terre.

Graphique 42 : Pourcentages d'enseignants répondant qu'il n'y a eu aucun cas pour chaque situation évoquée selon le type de collège dans lequel ils exercent



Lecture : pour la légende, cf. graphique ci-dessus.

59 % des enseignants répondent que des élèves ne se sont jamais bagarrés dans leur classe au cours de l'année écoulée

L'identifiant de la classe n'ayant pas été demandé aux professeurs, il est impossible de croiser les réponses des enseignants avec le score obtenu par leurs élèves. L'analyse des questionnaires destinés aux professeurs se limite ainsi à un descriptif de leurs réponses.

2. Le descriptif des chefs d'établissement

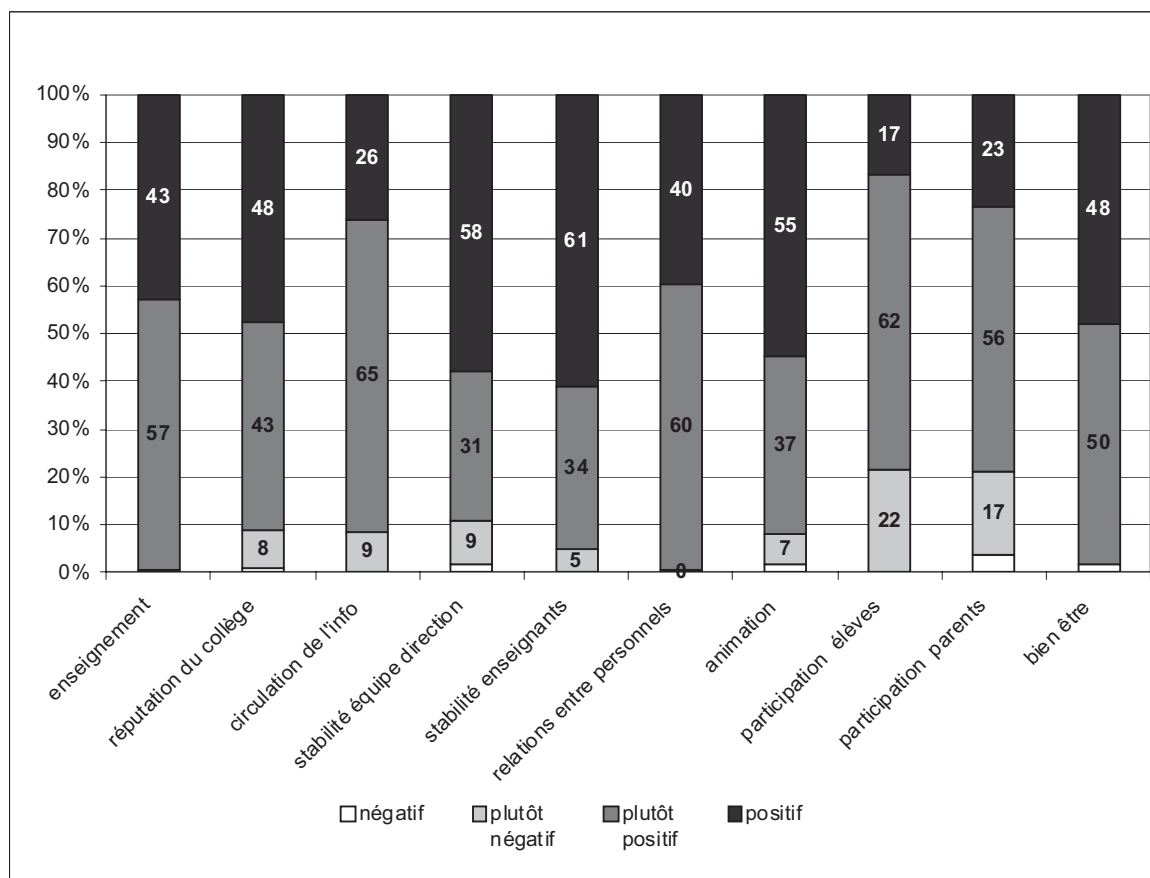
Les questions composant ce questionnaire peuvent être réparties dans quatre parties :

1. perception de l'ambiance dans le collège
2. gestion de la vie en commun dans l'établissement
3. problèmes rencontrés et leur répercussion sur les apprentissages
4. pratiques de travail de l'équipe éducative

2.1. La perception de l'ambiance dans le collège

Les chefs d'établissement se disent majoritairement satisfaits de leur établissement : 95 % portent un jugement global assez ou très satisfaisant sur la qualité du cadre de vie et de travail de leur établissement. Plus de la moitié portent un jugement positif pour trois domaines (stabilité de l'équipe de direction, stabilité du corps enseignant et animation culturelle et sportive) et si l'on ajoute les jugements plutôt positifs, on obtient plus de 90 % des principaux pour tous les domaines (exceptés la participation et la représentation des parents et des élèves qui satisfont tout de même respectivement 83 % et 78 % des chefs d'établissement).

Graphique 43 : Répartition des réponses des chefs d'établissement sur leur jugement sur l'établissement



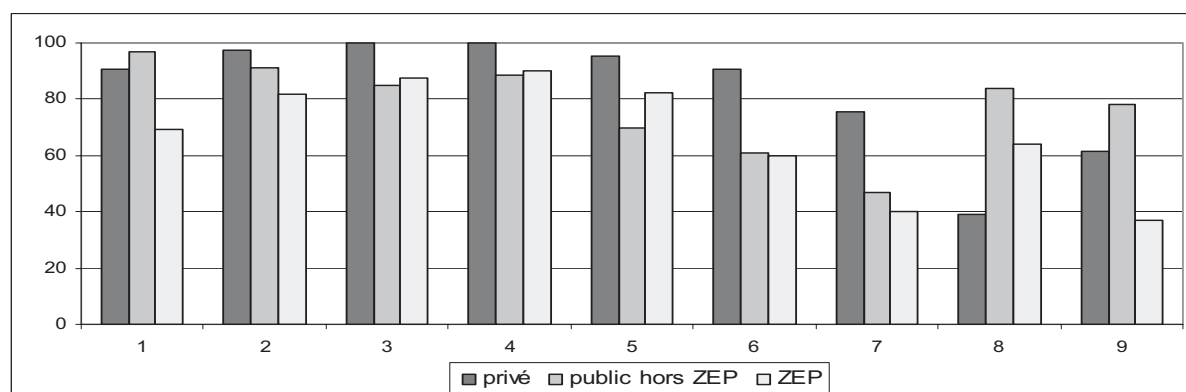
Lecture : 43 % des principaux jugent positive la qualité de l'enseignement dans leur collège

Si on s'intéresse aux questions plus précises, les réponses des principaux confirment leur bon jugement. Ils se disent satisfaits des locaux dans lesquels ils travaillent, notamment du bon état d'entretien (93 % de satisfaction), même si 35 % d'entre eux jugent que les élèves ne disposent pas de suffisamment de place pour se détendre, 32 % répondent que les enseignants manquent de place pour travailler en dehors des heures de cours. Près des deux tiers des principaux répondent que les entrées et sorties des personnes sont bien contrôlées et qu'il n'est pas urgent que les abords du collège soient sécurisés mais 70 % souhaiteraient tout de même avoir plus de personnel de surveillance. Du point de vue des principaux, les élèves apprécient leur collège : 97 % des chefs d'établissement répondent que les élèves sont attachés à leur collège, 98 % qu'ils s'y sentent bien et 95 % répondent même que les élèves sont fiers de leur collège. En ce qui concerne le personnel de l'établissement, 100 % des principaux disent qu'ils sont attachés à leur collège, 98 % qu'ils s'y sentent bien et sont fiers de travailler dans ce collège. Les relations semblent également bonnes : d'après 93 % des chefs d'établissement, les élèves s'entendent bien entre eux, 98 % répondent ainsi au sujet des personnels. 97 % jugent que les élèves sont polis envers les adultes et la totalité estime que les adultes sont aimables envers les élèves.

En analysant les réponses par type d'établissement, on observe certaines différences. La plus importante est pour ce qui est de la forte demande des personnels pour venir travailler dans l'établissement, les principaux des collèges classés en zone d'éducation prioritaire sont moins nombreux à penser ainsi : 37 % contre 78 % dans le public hors ZEP. La réputation du collège est également moins bien perçue dans ces établissements : 69 % en sont satisfaits contre 97 % dans le public hors ZEP et 91 % dans le privé. La demande de davantage de personnel de surveillance est moins citée dans les collèges privés (39 %) que dans les collèges publics (84 % dans le public hors ZEP et 64 % en ZEP). Les directeurs des établissements privés se démarquent par leur satisfaction plus importante concernant les locaux qu'ailleurs : 91 % d'entre eux estiment que les enseignants ont suffisamment de place pour travailler en dehors des heures de cours contre 61 % dans le public et

76 % jugent que la disposition des locaux est bien adaptée aux exigences de la vie scolaire contre 47 % dans le public hors ZEP et 40 % en ZEP. Ils sont également plus nombreux à apprécier la stabilité de l'équipe de direction (100 % contre 81 % dans le public hors ZEP et 88 % en ZEP).

Graphique 44 : Pourcentages de chefs d'établissement satisfaits selon le type d'établissement dans lequel ils travaillent



1 réputation	6 enseignants ont de la place en dehors des cours
2 circulation de l'information	7 locaux bien adaptés
3 stabilité équipe direction	8 plus de personnel de surveillance
4 animation culturelle et sportive	9 forte demande pour venir travailler
5 représentation et participation des élèves	

Lecture : 91 % des chefs d'établissement du privé estiment que leur collège a bonne réputation

2.2. La gestion de la vie en commun dans l'établissement

61 % des principaux interrogés répondent qu'il y a eu une refonte du règlement intérieur au cours des deux dernières années et lorsqu'elle a eu lieu, 82 % disent que les élèves ont participé à l'élaboration du projet soumis au conseil d'administration. 94 % des chefs d'établissement disent qu'il y a eu suffisamment de candidats pour pourvoir les fonctions de délégués des classes de troisième. 61 % ont organisé une formation des délégués mais, dans la majorité des cas, elle a été réalisée sans partenaires extérieurs et lorsqu'il y en a eu une, dans 86 % des cas, elle a concerné l'ensemble des délégués.

47 % des chefs d'établissement qualifient de peu fréquentes les occasions de donner des sanctions et 41 % les estiment fréquentes. Lorsqu'il y a un problème de discipline, dans 62 % des cas, les sanctions prévues sont strictement appliquées ; autrement, le problème est plutôt réglé par la discussion. Néanmoins, la majorité des principaux (79 %) répondent que la pratique de la vie scolaire favorise un équilibre entre application stricte du règlement et notion de contrat et de négociation. Dans 13 % des collèges, elle privilégie l'application stricte du règlement. Enfin, dans 96 % des établissements, lorsqu'un élève est en retard, il doit aller chercher un billet à la vie scolaire.

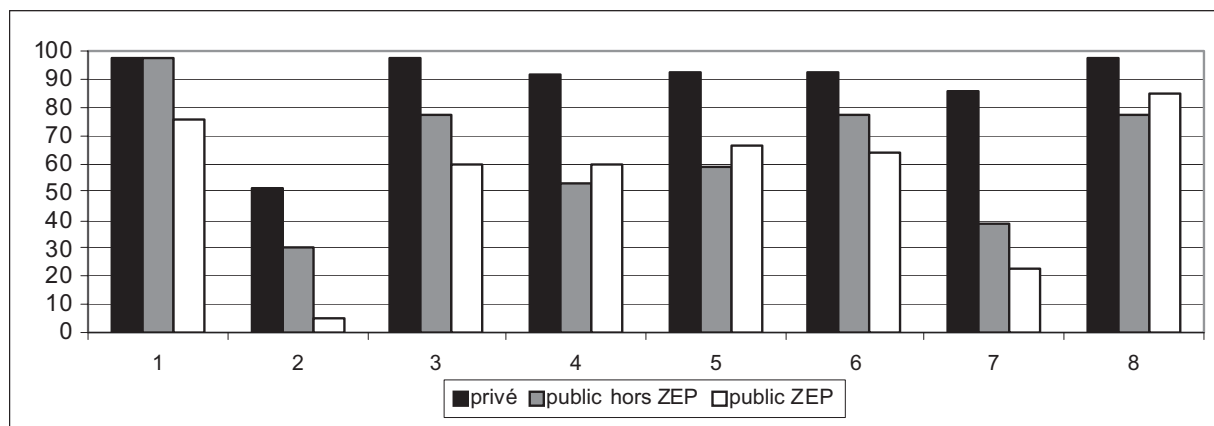
2.3. Les problèmes rencontrés et leur répercussion sur les apprentissages

Les chefs d'établissement étaient interrogés sur ce qui pouvait gêner l'apprentissage des élèves de troisième. Ce qui est le plus souvent cité comme gênant assez ou beaucoup l'apprentissage sont la résistance au changement du personnel (32 %), la prise en compte insuffisante des besoins individuels des élèves par les enseignants (38 %), le fait que les élèves proviennent de milieux familiaux défavorisés (52 %) et le manque de soutien des parents lors du travail à la maison des élèves (68 %). De plus, seuls 10 % déclarent que le fait que les élèves perturbent les cours n'est pas gênant, 67 % disent que cela l'est un peu.

Si on s'intéresse aux différences entre établissements, on observe que les chefs d'établissement de ZEP sont significativement plus nombreux à citer les absences des élèves et le manque de soutien

des parents pour les devoirs (pour ce dernier critère, seuls 5 % répondent « pas ou peu gênant » contre 31 % dans le public hors ZEP et 52 % dans le privé). Au contraire, les directeurs de collèges privés sont significativement moins nombreux à évoquer que l'apprentissage est gêné par les élèves perturbateurs, la prise en compte insuffisante des besoins individuels, la résistance au changement du personnel et le fait que les élèves proviennent de milieux défavorisés.

Graphique 45 : Pourcentages de chefs d'établissement qui déclarent que l'apprentissage des élèves est peu ou pas gêné par différents problèmes selon le type d'établissement dans lequel ils travaillent

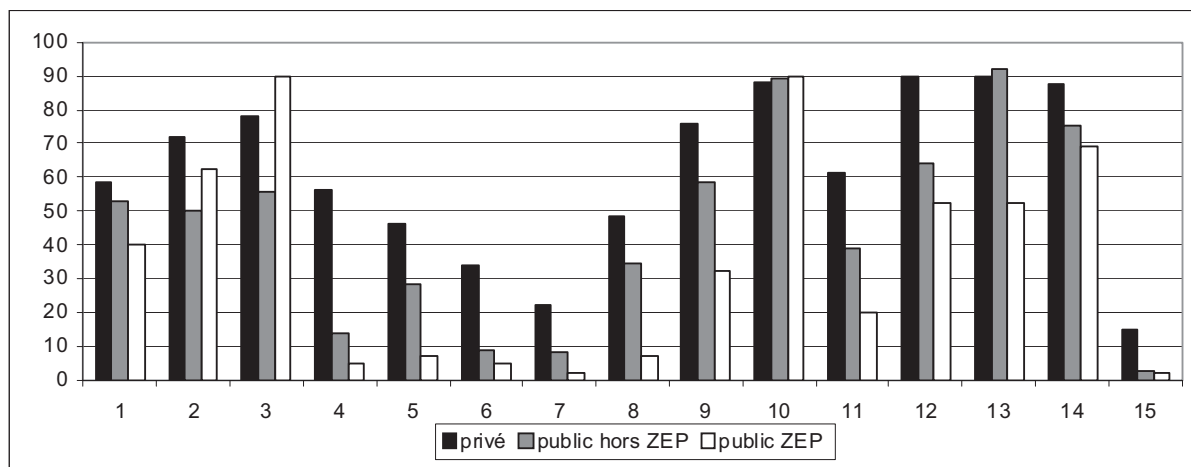


1 absentéisme des élèves	5 résistance au changement du personnel
2 manque de soutien des parents lors du travail à la maison	6 élèves pas encouragés à donner la pleine mesure de leurs capacités
3 élèves qui perturbent les cours	7 élèves provenant de milieux familiaux défavorisés
4 prise en compte insuffisante des besoins individuels des élèves par les enseignants	8 manque de considération de certains enseignants du collège à l'égard des élèves

Lecture : 97 % des principaux des collèges publics hors ZEP disent que l'apprentissage des élèves n'est pas ou peu gêné par l'absentéisme des élèves.

De manière générale, les chefs d'établissement signalent peu de problèmes dans leurs établissements. Près de 90 % disent qu'il n'y a aucun problème d'agressions sexuelles ou de communautarisme et, si on ajoute la modalité « quelques problèmes », la quasi totalité des principaux interrogés répondent ainsi pour ce qui est du racisme, de l'alcoolisme, du racket, des agressions sexuelles, du communautarisme et des bandes organisées. Au contraire, les insultes et les incivilités sont le plus souvent citées avec respectivement 29 % et 26 % des chefs d'établissement qualifiant ces problèmes de fréquents voire très fréquents.

Graphique 46 : Pourcentages de chefs d'établissement qui répondent « aucun » selon les types de problème et le type d'établissement dans lequel ils travaillent



1 : racisme	6 : incivilités	11 : irrespect des garçons envers les filles
2 : drogue	7 : insultes	12 : irrespect des filles envers les garçons
3 : alcoolisme	8 : coups	13 : communautarisme
4 : absentéisme	9 : racket	14 : bandes organisées
5 : vol	10 : agressions sexuelles	15 : stress, anxiété

Lecture : 53 % des chefs d'établissements de collèges publics hors ZEP ne signalent aucun cas de racisme

En ce qui concerne les différences entre les types d'établissement, les chefs d'établissements privés déclarent significativement moins de problèmes d'incivilités et de manque de respect des filles à l'égard des garçons. Les collèges publics classés en ZEP se distinguent quant à eux par le fait que les chefs de ces établissements déclarent davantage de problème de vol, de coups, de racket et de communautarisme alors qu'ils déclarent moins de problèmes d'alcoolisme que les autres. Ce dernier problème est plus fréquemment cité dans les collèges publics hors ZEP.

Près des deux tiers des principaux de collèges disent que le conseil de discipline s'est réuni au cours de l'année scolaire écoulée. Ce taux atteint 76 % dans les collèges privés et 85 % en ZEP contre 55 % dans les collèges publics hors ZEP.

2.4. Les pratiques de travail de l'équipe éducative

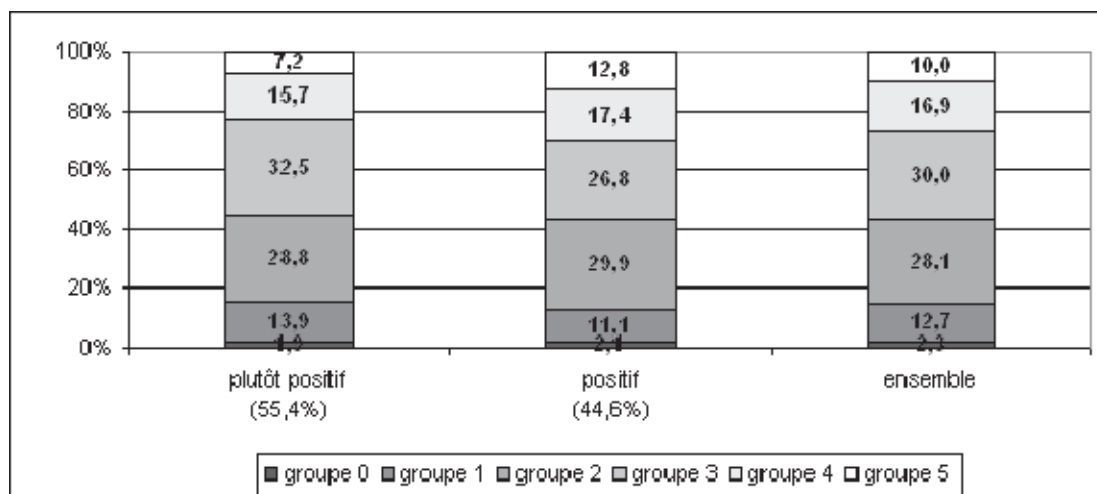
91 % des principaux se disent satisfaits des pratiques de concertation entre les enseignants et l'équipe de direction, 18 % en sont même très satisfaits. 61 % déclarent que les enseignants ont fréquemment l'habitude de travailler en équipe et près de la moitié répondent qu'il existe dans leur collège une réflexion collective concernant l'évaluation des élèves. La quasi totalité (96 %) affirme inciter les enseignants à avoir des critères communs d'évaluation des élèves, notamment par l'organisation de contrôles communs ou de brevets blancs.

On n'observe pas de différences significatives entre les types d'établissements, excepté le fait que les principaux des collèges privés déclarent davantage que leurs homologues du public qu'il y a une réflexion collective concernant l'évaluation des élèves.

3. Scores des élèves selon les réponses des chefs d'établissements

Lorsqu'on étudie le rapport entre le score des élèves et les questions relatives à la perception des principaux sur leur établissement, les questions qui ont la plus forte influence sont le jugement sur la qualité de l'enseignement, la stabilité de l'équipe de direction et la représentation et participation des parents d'élèves.

Graphique 47 : Répartition des élèves dans les groupes de niveau selon la manière dont les principaux jugent la qualité de l'enseignement dans leur établissement.

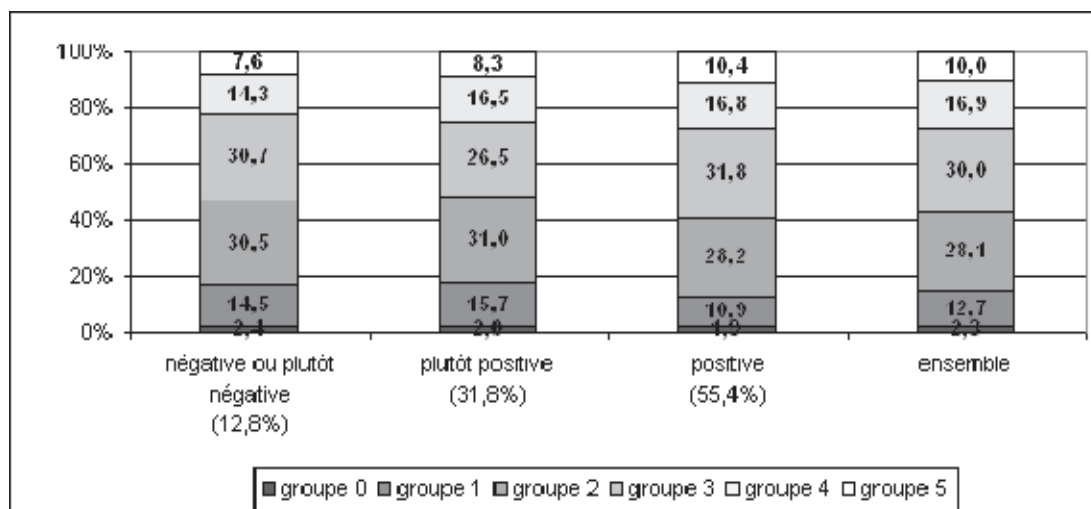


Lecture : 55,4 % des élèves ont un chef d'établissement qui considère la qualité de l'enseignement dans le collège comme plutôt positive et 7,2 % d'entre eux sont dans le groupe 5.

Quand, interrogés sur la qualité de l'enseignement dans leur collège, les principaux répondent par « plutôt positif » ou « positif », une influence significative s'observe sur les résultats des élèves : les collégiens dont le chef d'établissement la juge positive sont plus nombreux dans les groupes de haut niveau (30,2 % dans les groupes 4 et 5) que lorsque la réponse est minorée (22,9 % dans les groupes 4 et 5 quand la réponse est « plutôt positive »).

Une appréciation positive du principal quant à la stabilité de l'équipe de direction influe également positivement sur les résultats des élèves. Plus le jugement est positif plus la proportion d'élèves dans les groupes forts augmente. Ainsi, 21,9 % des élèves appartiennent au groupe fort quand le principal répond « négative » ou « plutôt négative » contre 24,9 % lorsque la réponse est « plutôt positive » et 27,2 % lorsque la réponse est « positive ». Ces derniers sont également moins nombreux dans les groupes faibles.

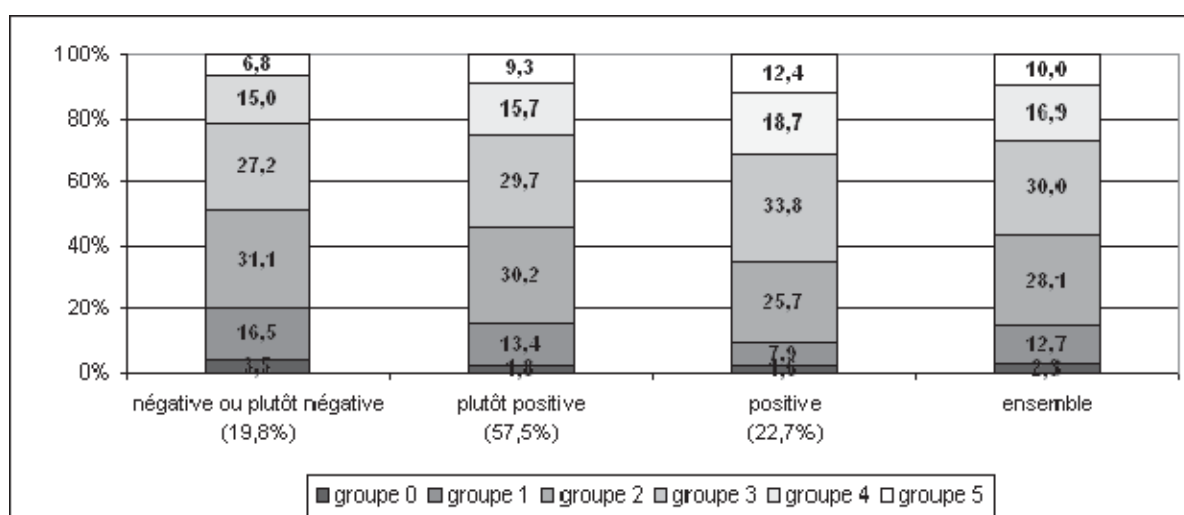
Graphique 48 : Répartition des élèves dans les groupes de niveau selon la manière dont les principaux jugent la stabilité de l'équipe de direction dans leur établissement.



Lecture : 7,6 % des élèves dont le chef d'établissement considère la stabilité de l'équipe de direction dans le collège comme négative ou plutôt négative sont dans le groupe 5.

Les élèves qui sont scolarisés dans les collèges où les chefs d'établissement ont un bon ressenti au sujet de la participation et de la représentation des parents d'élèves obtiennent de meilleurs résultats et sont plus fréquemment dans les groupes de haut niveau. Ainsi, 31,1 % de ceux dont le principal qualifie ce terme de positif sont dans les groupes 4 et 5 alors que lorsque le principal répond « négatif » ou « plutôt négatif », les élèves ne sont que 21,8 % à être dans les groupes de haut niveau. Au contraire, ils sont plus nombreux dans les groupes faibles, plus de la moitié sont dans les groupes 0, 1 ou 2.

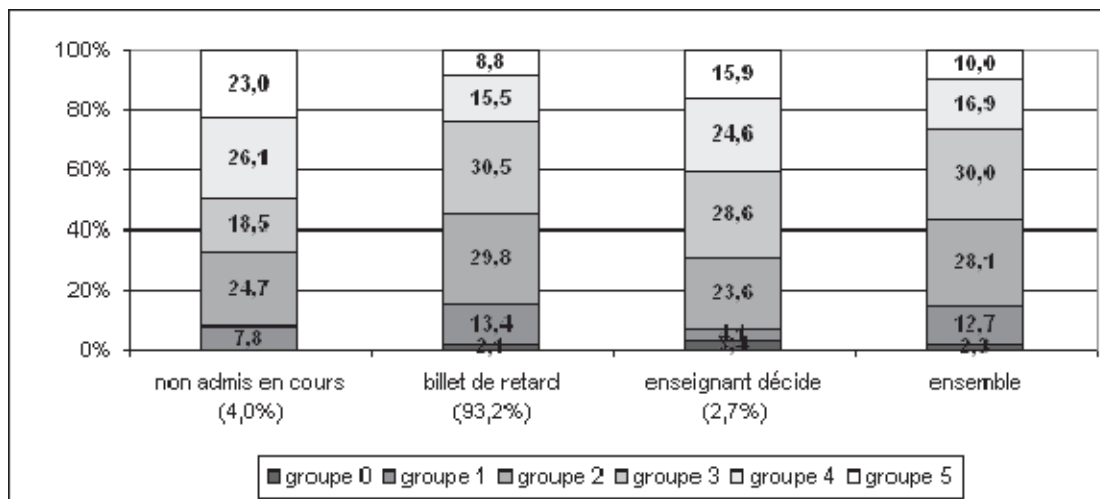
Graphique 49 : Répartition des élèves dans les groupes de niveau selon la manière dont les principaux jugent la représentation et participation des parents dans leur établissement.



Lecture : 6,8 % des élèves dont le chef d'établissement considère la représentation et participation des parents dans le collège comme négative ou plutôt négative sont dans le groupe 5.

En ce qui concerne les questions relatives à la gestion de la vie en commun dans l'établissement, ce qui est le plus lié à la réussite est la manière dont les retards des élèves sont gérés. Ainsi, lorsque le principal répond que c'est à l'enseignant de décider ou que l'élève n'est pas admis en cours, les élèves de ces établissements sont surreprésentés dans le groupe fort avec respectivement 23 % et 15,9 % dans le groupe 5 contre 8,8 % lorsqu'un billet de retard est demandé.

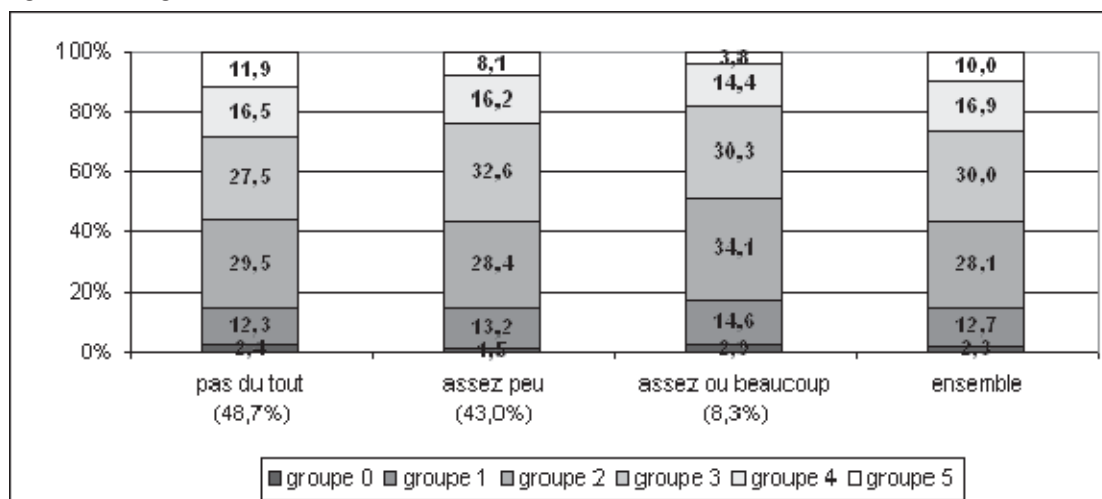
Graphique 50 : Répartition des élèves dans les groupes de niveau selon la manière dont les principaux estiment que les retards sont gérés dans leur établissement.



Lecture : 4 % des élèves sont scolarisés dans des collèges où les principaux répondent que lorsqu'ils sont en retard ils ne sont pas admis en cours et 23 % d'entre eux sont dans le groupe 5.

Une sévérité excessive des enseignants à l'égard des élèves ne semble également pas avoir une bonne influence sur les résultats des élèves. Lorsque le principal déclare que ce cas gêne assez ou beaucoup l'apprentissage, seuls 3,8 % des élèves sont dans le groupe 5 contre 11,9 % lorsque le directeur répond « pas du tout ».

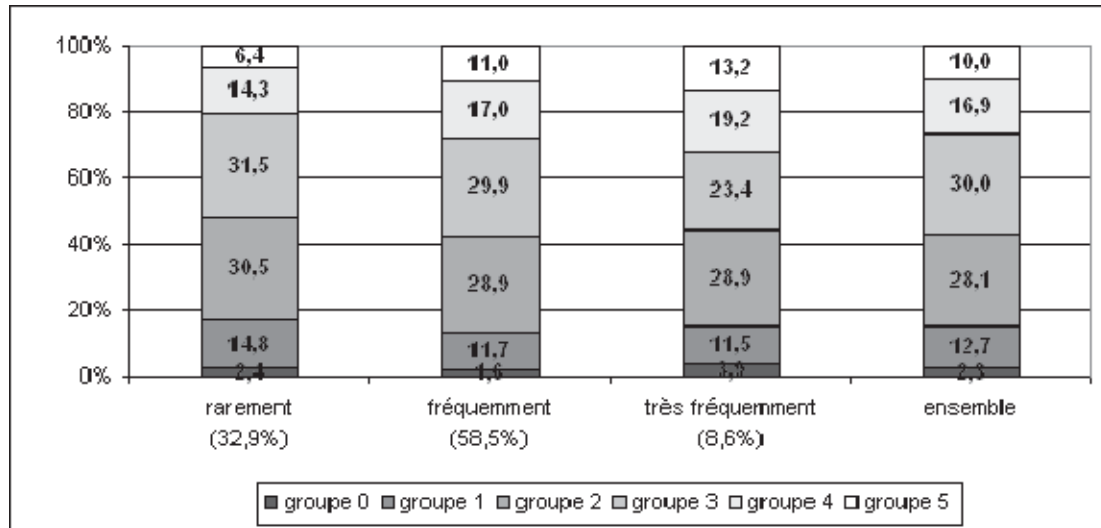
Graphique 51 : Répartition des élèves dans les groupes de niveau selon la fréquence avec laquelle les principaux jugent que l'apprentissage des élèves est gêné par une sévérité excessive des enseignants à l'égard des élèves.



Lecture : 11,9 % des élèves qui sont scolarisés dans les collèges où les principaux répondent que l'apprentissage des élèves est gêné par une sévérité excessive des enseignants sont dans les groupes 4 et 5.

Enfin, en ce qui concerne les pratiques de travail de l'équipe éducative, plus les principaux évoquent un travail en commun très fréquent, meilleurs sont les résultats des élèves : 32,4 % des élèves sont alors dans les groupes forts contre 20,7 % lorsque le travail en commun n'est jugé que rare.

Graphique 52 : Répartition des élèves dans les groupes de niveau selon la fréquence avec laquelle les principaux répondent que les enseignants du collège ont l'habitude de travailler ensemble.



Lecture : 6,4 % des élèves qui sont scolarisés dans les collèges où les principaux répondent que les enseignants travaillent rarement ensemble sont dans le groupe 5.

PARTIE 5 : CONCLUSION

Cette évaluation-bilan s'inscrit dans un cycle d'évaluation des disciplines au collège, conduit par le bureau des évaluations et des outils pour le pilotage pédagogique de la DEPP. Elle donne d'une part une photographie de ce que savent et savent faire les élèves à un moment précis (ici en 2006) ; elle permet, d'autre part, un suivi de l'évolution des acquis lors de sa reprise tous les 6 ans.

Etant la première évaluation de cette ampleur concernant l'histoire, la géographie et l'éducation civique au collège, la mise en place du dispositif a nécessité une réflexion d'ensemble sur la discipline afin de délimiter un ensemble relativement consensuel de connaissances et de savoir-faire attendus en fin de collège.

Plusieurs constats se dégagent de ce travail :

➤ **Une forme d'évaluation spécifique, une autre approche complémentaire de l'évaluation**

Deux éléments ont permis de dresser une image représentative et fiable des acquis de la population scolaire en collège

- **D'abord l'utilisation des statistiques** : non seulement elles permettent par l'utilisation de modèles reconnus et par l'expérience approfondie acquise par la DEPP au niveau international et national, de pouvoir gérer des données très importantes et variées et d'obtenir des résultats significatifs :
 - grâce à l'échantillon représentatif (ici 127 collèges représentant 5856 élèves de toutes origines)
 - grâce à des données importantes puisque 1035 prélèvements d'informations regroupés en 370 items ont été exploités.
 - grâce à **l'analyse des données** qui, selon le modèle de réponse à l'item, fait apparaître des niveaux d'acquisition et certaine cohérence dans la maîtrise ou non des savoirs et savoir-faire. Elle permettra surtout une comparaison diachronique du niveau des acquis.
- **L'ampleur du contenu** enseigné durant les quatre années de scolarité au collège nécessitait des choix qui devaient être représentatifs des attendus des programmes et donc des objectifs fixés à la discipline.
 - Pour cela, il fallait rester les plus proches des accompagnements du programme et du DNB, pour dégager des lignes force, des thèmes.
 - Des seuils statistiques ont été déterminés (afin de limiter la part de subjectivité) permettant de considérer des connaissances ou des savoir-faire comme acquis.
 - Une analyse par compétence et composante a été privilégiée en essayant de limiter l'impact des connaissances dans l'évaluation des savoir-faire.

➤ **Les groupes d'élèves : des cohérences d'acquisition**

- Plus d'un quart des élèves font preuve de connaissances installées sur l'ensemble du programme de collège et donnent du sens aux situations qu'ils analysent : ils généralisent, argumentent, passent d'un langage à un autre et rédigent. Ils appréhendent la démarche de la discipline. Mais 10 % seulement des élèves réalisent l'ensemble du travail attendu et démontrent des compétences rédactionnelles abouties.
- A l'opposé, 15 % des élèves ont des connaissances très fragmentaires et une maîtrise très limitée des compétences attendues. Les plus faibles (2 %) ont des lacunes en compréhension de l'écrit qui empêchent le traitement de l'information.
- Entre ces deux extrêmes, 28 % savent réactiver des connaissances et rechercher des informations simples à partir du matériel documentaire de la discipline sous toutes ses formes. Mais ils ne vont pas au-delà. 30 % ont acquis des connaissances élargies correspondant aux attendus de fin de collège et un vocabulaire plus complet permettant des traitements d'informations complexes. Ils passent du particulier au général, commencent à justifier et reconnaissent des points de vue.

Par rapport aux attendus de fin de collège, les résultats de cette évaluation suscitent un certain nombre de remarques :

➤ **le passage à l'écrit**

Une analyse plus fine des résultats montre que l'évaluation des acquis des élèves varie selon un certain nombre de paramètres

- **le passage à l'écrit est un vrai obstacle** : un fort taux de non réponses (34,4 % contre 7 % en QCM), des approximations orthographiques et erreurs syntaxiques. En moyenne, les questions ouvertes sont moins bien réussies (39,8 %) que les QCM (62 %). Les élèves faibles ne sont capables d'écrire une réponse brève qu'avec l'aide d'un support documentaire (texte, photo...). La mémoire sans réactivation n'est mobilisée avec succès seulement par un peu plus de la moitié des élèves (57 %).
- **pour réaliser et passer d'un langage à l'autre seule la maîtrise des compétences de base est nécessaire**. La compétence rédactionnelle (et a fortiori celle de construire des croquis) est sous-tendue par d'autres opérations intellectuelles (généraliser, synthétiser, argumenter) et inversement ces opérations sont révélées par la compétence rédactionnelle (c'est-à-dire la maîtrise de la langue française) : laquelle fait écran à l'autre ? La maîtrise des compétences en argumentation et en rédaction dessine une ligne de démarcation où ne réussissent que les meilleurs élèves, le programme de 3^{ème} précisant cependant qu'il ne s'agit que d'un apprentissage. Cependant au fil du collège, les élèves sont formés à l'écrit, pour passer de la rédaction de phrase simple (6^{ème}) à des phrases plus élaborées (cycle central) et à la rédaction du paragraphe argumenté (3^{ème}), or 27 % des élèves réalisent avec aisance les productions écrites, sans doute ceux qui affronteront l'épreuve du paragraphe argumenté du DNB sans difficulté.
- **Cette évaluation pointe la question de la place de l'écrit en une fin de cycle** qui prépare également à l'épreuve du paragraphe argumenté du brevet des collèges et à l'entrée au lycée où quelles que soient les filières de formation, on fera essentiellement appel à cette forme d'expression. Qu'est-ce qu'apprendre à rédiger en histoire-géographie ? Qu'est-ce qui inhibe l'élève et quel levier envisager pour la formation et l'apprentissage ? Quelle place accorder à cet apprentissage méthodologique dans le temps imparti à la discipline ? Qu'est-ce qu'évaluer l'écrit et comment l'évaluer dans des disciplines spécifiques qui sont dépendantes des acquis des élèves en français ?

➤ **L'année de troisième joue pleinement son rôle dans la consolidation des connaissances et dans la préparation à l'examen**

Evaluer toute une liste de connaissances n'a pas de sens à l'échelle de l'ensemble des programmes. C'est surtout l'utilisation, la mise en action des connaissances par les élèves qui est intéressant : quel que soit le thème, maîtrisent-ils les compétences définies et attendues par la discipline ?

- **Une analyse plus fine des résultats montre que les connaissances du programme de 3^{ème} et des attendus pour le DNB sont les mieux mémorisés**. De plus un certain nombre de connaissances marque plus durablement les élèves et constituent des piliers de la culture historique, géographique et civique transmise par le collège. L'année de troisième joue pleinement son rôle dans la consolidation des connaissances et dans la préparation à l'examen.
- **A partir du groupe 3, plus de la moitié des élèves (soit 57 %), maîtrisant mieux le matériel documentaire, a la capacité à utiliser des documents plus complexes**, notamment des textes plus longs (lecture cursive et analytique - programme de 3^{ème}). Ils maîtrisent essentiellement les repères liés au programme de 3^{ème} et ceux attendus au DNB (sens de la durée et de l'espace - programme de 3^{ème} -). Ils donnent du sens à leurs connaissances. Leur vocabulaire est plus élargi, plus précis. Ils sont capables de hiérarchisations complexes et de mises en relation de supports différents. Ils parviennent à généraliser, commencent à justifier et perçoivent la différence de points de vue. Il semble là que se situe un « noyau dur » de connaissances et de compétences disciplinaires sans doute bien consolidées au moment de la passation proche des épreuves du brevet des collèges.

➤ **la prégnance des documents**

La grande majorité des élèves (85 %, c'est à dire à partir du groupe 2) est habituée à travailler avec le matériel documentaire de la discipline. Ils ont acquis au moins la lecture documentaire et les documents peuvent les aider à retrouver, réactiver une connaissance.

Cette évaluation est révélatrice des pratiques d'enseignement : les résultats des élèves témoignent de leur familiarité avec ce matériel sous toutes ses formes, notamment les documents iconographiques, cartes, tableaux.

Cependant, les élèves du groupe 2 ne se limitent qu'à la lecture séquentielle (et documentaire) de ces documents. Ils arrivent à réussir certaines compétences comme le prélèvement ou le classement d'informations simples mais ils ne vont pas au delà. Seulement un peu plus d'un élève sur deux arrive à donner du sens à ce classement en articulant ces informations aux connaissances acquises précédemment en classe.

➤ **des variations selon certains paramètres**

• **la perception de la discipline et son rôle dans les résultats**

L'intérêt et le temps de travail accordés par les élèves à la discipline favorisent d'autant la maîtrise des savoirs et des compétences.

- Plus les collégiens estiment que la discipline est importante, meilleurs sont les résultats.
- Le travail hors de la classe a un impact positif sur les résultats. Il semble qu'un important travail personnel soit indispensable pour pouvoir acquérir le corpus des connaissances nécessaires à la réussite des tâches demandées.
- Plus les élèves sont en contact avec la discipline par le biais des livres et des revues, meilleurs sont les résultats. Par contre, l'influence des émissions de télévision, les films, voire internet est moins nette sur le score des élèves.

• **Les différences filles garçons**

- Les garçons réussissent mieux que les filles dans l'ensemble (ils sont surreprésentés dans les groupe 4 et 5). Ils maîtrisent mieux les cartes et la géographie.
- Les filles sont à l'aise pour lire des textes et pour rédiger. Elles maîtrisent mieux les compétences complexes et l'éducation civique.

Au final :

➤ **Cette évaluation confirme le bien fondé de la démarche et du mode statistique adopté par la DEPP** pour gérer la masse d'information et y donner du sens :

- elle confirme et affine les observations et les résultats d'autres analyses.
- elle permet de définir un noyau dur de savoir et de savoir-faire acquis au collège en lui donnant un contenu précis et concret.
- enfin, elle doit permettre des comparaisons plus objectives sur l'évolution du niveau des élèves en s'appuyant sur ce que savent et savent faire les groupes d'élèves.
Mais, bien sûr, ce type d'évaluation s'inscrit comme un élément, une contribution parmi l'ensemble de l'évaluation

➤ **Les résultats des élèves peuvent donner satisfaction au regard des pratiques** en démontrant qu'une grande majorité d'entre eux a accès à tous les types de documents largement proposés dans la discipline. Cependant, quelle stratégie pédagogique mettre en place pour que 28 % des élèves puissent leur donner du sens et que la moitié des élèves puissent affronter sans crainte le passage à l'écrit afin qu'ils rejoignent les groupes d'élèves qui ont des connaissances et des compétences plus élargies ?

En 2012, la prochaine évaluation devrait permettre de mesurer l'évolution des performances des élèves en prenant en compte la réécriture des programmes et la mise en place du socle.

Les compétences des élèves en histoire, géographie et éducation civique en fin de collège

Les informations présentées dans ce dossier ont été recueillies en mai 2006 dans le cadre du cycle d'évaluations-bilans conduit par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP). Les outils d'évaluations des élèves ont été réalisés à partir d'un cadre de référence conforme aux contenus des programmes d'histoire-géographie et éducation civique au collège. Ils ont été passés par un échantillon représentatif de 5 856 élèves sélectionnés dans 127 collèges et ont permis de dégager des profils d'élèves répartis en cinq groupes.

Si 15 % des élèves (groupes 0 et 1) connaissent des difficultés dans la maîtrise de la langue faisant obstacle à leurs apprentissages en histoire-géographie, on peut dire cependant que la grande majorité des élèves (85 %) est habituée à travailler avec le matériel documentaire de la discipline ; mais 27 % d'entre eux (groupe 2) se limitent seulement à la lecture séquentielle qui leur permet de réactiver des connaissances et le prélèvement d'information.

À partir du groupe 3, plus de la moitié des élèves (57 %) utilisent des documents plus complexes, maîtrisent les repères du programme de troisième et du diplôme national du brevet, et donnent du sens à leurs connaissances par la maîtrise d'un vocabulaire élargi. Ils parviennent à généraliser et perçoivent les différences de points de vue. Il semble que se situe là un noyau dur de compétences et de connaissances bien consolidées.

C'est dans la réussite des compétences en argumentation et en production écrite et dans les connaissances installées portant sur l'ensemble des programmes du collège que se dessine la ligne de démarcation au-delà de laquelle ne réussissent que les meilleurs élèves (27 %, groupes 4 et 5). Les élèves dessinent une image de la discipline plutôt attractive nécessitant un travail hors de la classe et un enrichissement personnel qui influent sur leurs résultats.

collection

Les Dossiers

thème

Enseignement scolaire

titre du document

Les compétences des élèves en histoire, géographie et éducation civique en fin de collège

éditeur

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

date de parution

Juillet 2010

conception et impression

Département de la valorisation et de l'édition

accès internet

www.education.gouv.fr



9 782110 978158

15 euros

ISSN 1141-4642

ISBN 978-2-11-097815-8

N° 005 10 2 196

ministère
éducation
nationale

