

En fin de collège, plus d'un quart des élèves font preuve de connaissances solides dans les trois volets de la discipline dont ils appréhendent correctement la démarche. Ils donnent du sens aux situations qu'ils analysent : ils généralisent, argumentent et rédigent.

Seulement 10 % réalisent l'ensemble du travail attendu et démontrent des compétences rédactionnelles abouties. À 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 les empêchent de traiter l'information. Entre ces deux extrêmes, 28 % savent réactiver des connaissances et rechercher des informations simples à partir de documents sous toutes leurs formes mais 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.



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

L'évaluation réalisée en mai 2006 en fin de collège porte sur les acquis (savoirs et savoir-faire) des élèves sur l'ensemble des programmes de la sixième à la troisième en histoire, géographie et éducation civique. Elle a été conçue à partir des grandes finalités du programme du collège : des finalités civiques : « *comprendre le monde, s'y situer et agir en personne libre et responsable* », des finalités intellectuelles : « *former l'intelligence active (...), lire et identifier, reconnaître et nommer, organiser ce que l'on a appris à reconnaître (...), construire quelques phrases pour donner du sens* » et des finalités culturelles : « *donner aux élèves une vision du monde et une mémoire.* »¹ S'agissant d'une évaluation à la fin de la scolarité obligatoire, les situations d'évaluation proposées reposent sur l'ensemble des programmes des quatre années du collège, en termes de contenu propre à chacun des trois volets de la discipline et en termes de compétences que l'élève va maîtriser tout au long du cursus.

Les contenus retenus

Il était impossible de prétendre à l'exhaustivité. Aussi, s'inspirant de ce qu'il est conseillé aux enseignants en matière d'enseignement : « *il est impossible de tout dire : enseigner c'est choisir* »², des choix ont été opérés et des thématiques traversant les

programmes et propres à chaque volet de la discipline ont servi de supports aux situations d'évaluation. Afin d'éviter d'évaluer un chapelet de connaissances encyclopédiques sans fin, des regroupements ont été établis à partir desquels les réponses des élèves ont été validées.

Les compétences évaluées

Pour cerner les acquis des élèves et conformément aux finalités intellectuelles de la discipline, trois domaines de compétences, savoirs et savoir-faire ont été retenus, avec leurs composantes internes.

Identifier (*lire et identifier, reconnaître et nommer*) décliné en trois composantes : localiser ; décrire (nommer par le vocabulaire spécialisé et notionnel) ; sélectionner une ou des informations implicites ou explicites.

Traiter l'information (*organiser*) décliné en deux composantes : classer, hiérarchiser ; mettre en relation, comparer des informations.

Interpréter une situation (*donner du sens*), décliné en trois composantes : généraliser ; argumenter ; réaliser.

Ces trois domaines ne sont ni hermétiquement étanches entre eux, ni hiérarchisés. Leur présentation distincte tente de mieux cerner les opérations intellectuelles qui

1. Extrait du programme de sixième (*Bulletin Officiel* n° 25 du 20 juin 1996).

2. Voir note 1.

par domaine de compétences (*graphique 3*) pour chaque groupe montre la gradation des acquis depuis les compétences les moins exigeantes jusqu'aux plus difficiles. Il est possible alors de dresser un profil des acquis détaillés en termes de savoir et de savoir-faire pour chacun des groupes. 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 lors de futures évaluations.

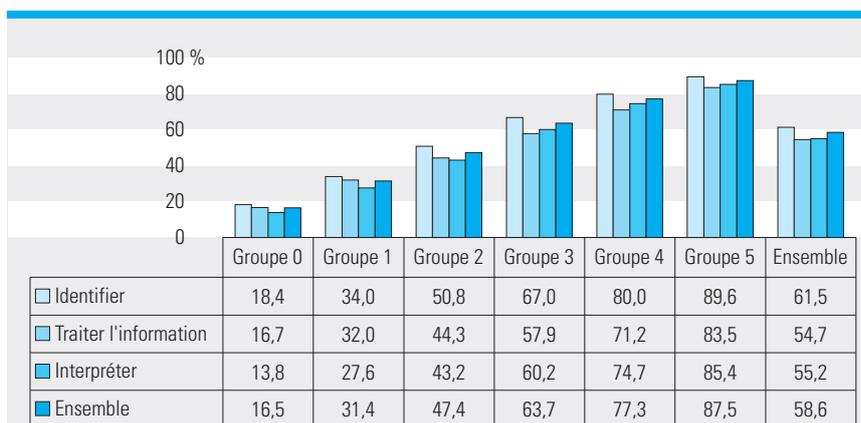
Les niveaux de réussite par domaine de compétences

Les résultats de cette évaluation n'autorisent pas de conclusions hâtives telles que « les élèves savent plus de choses en histoire qu'en géographie. » Cela supposerait des épreuves construites à cet effet : items, questions, types de supports comparables en nombre et en niveau de difficultés. La construction des évaluations a été faite en respectant le principe que « l'histoire et la géographie n'ont pas seulement des démarches intellectuelles communes, les contenus des programmes permettent de multiples rencontres. »⁴

Le taux moyen de réussite à l'ensemble de l'évaluation est de 58,6 % (*graphique 3*). C'est la compétence « identifier » qui est la mieux réussie pour l'ensemble des élèves (61,5 %) et pour chaque groupe d'élèves. À l'intérieur de cette compétence, le taux de réussite à la composante « localiser » est supérieur à celui des autres composantes dès le groupe 2, c'est-à-dire pour 85 % des élèves. Pour la maîtrise du vocabulaire (« décrire »), on constate un gain important entre le groupe 2 (47,5 % de réussite aux items) et le groupe 3 (64 %). Les compétences « traiter l'information » (54,7 % de réussite moyenne des items) et « interpréter » (55,2 %) ont des scores de réussite voisins. 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 à leurs connaissances et à les « utiliser ».

4. Voir note 3.

GRAPHIQUE 3 – Pourcentages de réussite par compétence pour chaque groupe



Lecture : le groupe 3 obtient un taux de réussite de 63,7 % à l'ensemble des items et 60,2 % à ceux de la compétence Interpréter.

Source : MEN-DEPP

À l'inverse, à partir du groupe 3, et, *a fortiori* pour les groupes suivants, les élèves réussissent mieux la compétence « interpréter » (60,2 %), sans doute parce que les compétences « identifier » et « traiter l'information » sont suffisamment maîtrisées. Cependant lorsqu'on évalue la compétence « interpréter » au travers de productions d'élève (composante « réaliser »), le pourcentage de réussite moyen obtenu par l'ensemble des élèves n'est que de 46,9 %. 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 au moins un item sur deux (51,1 %) pour cette composante.

Enfin, sur l'ensemble des items, les questions ouvertes ne sont réussies à plus de 50 % que par les élèves des groupes 4 et 5.

Les compétences des six groupes d'élèves

Les élèves du groupe 0 (2,3 % des élèves) (*graphique 2*) ne sont capables que de réponses ponctuelles et dispersées. Leur taux de réussite moyen aux items est très faible (16,5 %) (*graphique 3*). Leur meilleur taux de réussite concerne les items relatifs à « identifier » (18,4 %). Ce taux descend à 16,7 % pour les items évaluant le « traitement de l'information » et à 13,9 % pour « interpréter ». Ces élèves ont très peu de connaissances, et on peut faire l'hypothèse qu'ils ont aussi des lacunes en compréhension de l'écrit (quel que soit le support) qui empêchent le

traitement et l'interprétation de l'information écrite à laquelle ils ne peuvent alors donner sens.

Les élèves du groupe 1 (12,7 % des élèves) réussissent en moyenne à peine un tiers des items. Ils réussissent 34 % des items relevant de la compétence « identifier », 32 % de ceux relevant du « traitement de l'information » et seulement 27,6 % pour la compétence « interpréter ». Ils ont des connaissances très fragmentaires et restreintes. Ils sont capables de prélever quelques informations très explicites sur des supports simples.

Les élèves du groupe 2 (28,1 % des élèves) ont un taux moyen de réussite à l'ensemble des items de 47,4 %.

Ils réussissent un item sur deux évaluant la compétence « identifier ». Ils ont mémorisé des configurations territoriales et peuvent désigner sur des cartes (conventionnelles, projection polaire et anamorphose), à différentes échelles, des pays, villes, mers et océans préindiqués. Ils restituent des connaissances du programme de troisième et des repères demandés au diplôme national du brevet (DNB). Ils reconnaissent de manière restreinte le lexique spécifique. Ils savent travailler sur les supports documentaires de la discipline (lecture documentaire) :

- ils peuvent reconnaître, nommer et replacer dans un ordre chronologique quelques personnages ou des monuments à partir de documents iconographiques ;
- ils utilisent le langage de la carte pour prélever des informations explicites ;

– ils répondent aux questions posées sur des textes courts ;

– ils listent des éléments se rattachant à des faits mais réussissent en moyenne seulement 44,3 % des items de hiérarchisation et de classement simples.

Dans la même proportion, ils réussissent 43,2 % des items de la compétence « interpréter ». Ils commencent à donner du sens à quelques documents iconographiques significatifs (caricature, photographie de propagande).

Les élèves du groupe 3 (30 % des élèves) réussissent en moyenne près de deux tiers des items (63,7 %).

La maîtrise de la compétence « identifier » est acquise (67 %) : ils maîtrisent les repères attendus au DNB, mais également certains se rattachant aux programmes de sixième et cinquième ; ils répondent aux questions ouvertes lorsqu'elles appellent des réponses brèves leur demandant de restituer spontanément ce qu'ils ont mémorisé et de recopier des arguments explicitement désignés ; ils réussissent 64 % des items évaluant la maîtrise du vocabulaire et maîtrisent certains concepts fondamentaux du programme de troisième.

La lecture de textes longs ou de propositions de réponses longues et complexes n'est plus un frein à la réalisation des tâches demandées.

Les items de la compétence « traiter l'information » sont réussis en moyenne à 57,9 %.

Ces élèves gèrent des documents et des tâches complexes (textes, organigrammes, confrontations de documents...) à partir desquels ils sont capables de hiérarchisations complexes et de mise en relation. Ils donnent du sens et pèsent la portée de documents.

La compétence « interpréter » est réussie en moyenne à 60,2 %. À ce niveau, les élèves parviennent à généraliser : intituler, dégager une idée. Ils passent du particulier au général et l'inverse ; ils justifient en citant le texte (en question ouverte). Ils perçoivent la différence de points de vue à partir de documents et, en moyenne, un item sur deux de la composante « réaliser » est réussi. Ils donnent du sens à des figurés simples et usuels de cartes schématiques et de croquis et perçoivent le sens de la proportionnalité.

Les élèves du groupe 4 représentent 16,9 % de l'ensemble des élèves. Leur taux moyen de réussite dépasse les trois quarts des items (77,3 %).

Grâce à leurs connaissances installées sur les temps longs et courts, ils réussissent 80 % des items de la compétence « identifier ». Ils mobilisent des connaissances des classes antérieures pourtant non réactivées par les programmes. Ils maîtrisent (items réussis à 77 %) le vocabulaire spécifique et conceptuel auquel ils donnent du sens.

Les trois quarts des items « interpréter » sont réussis. Les élèves synthétisent des documents variés, longs et complexes (textes, affiches, chronologie, comparaison de textes...). Ils donnent du sens et mettent en valeur la portée d'un document ou d'une situation (accès à l'implicite).

Ils commencent à maîtriser les compétences rédactionnelles nécessaires pour répondre aux questions ouvertes : ils donnent plusieurs arguments, parfois sans « guidance » en utilisant les termes et les notions appropriées ; ils peuvent expliquer et justifier une représentation graphique, par exemple.

Ils commencent à appréhender la démarche de la discipline et à l'intégrer dans leur analyse (critique des sources, des documents, utilisation du contexte historique, du paratexte, sens des symboles graphiques...), ce qui leur permet de justifier, argumenter, critiquer des affirmations.

Les items de la composante « réaliser » sont réussis à 70 %. Ces élèves construisent des légendes et des cartes. Ils peuvent passer d'un langage à l'autre, tout en conservant le sens : réaliser la légende d'un croquis issu d'une photographie, compléter une carte à partir des informations d'un texte par exemple.

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

Ils réussissent 90 % des items « identifier » et sont également à l'aise pour « traiter l'information » (83,5 %). Par rapport aux groupes précédents, ils ont un champ de connaissances plus élargi et peuvent dater avec une grande précision. Les savoirs sont nettement installés depuis la sixième.

De même, ils réussissent 85,4 % des items de la compétence « interpréter ». Par rapport

aux groupes précédents, la sélection de l'information est au service de la signification, de la généralisation et de l'argumentation. Ils vont directement au sens, à l'analyse critique. De plus, l'essentiel de l'argumentation passe par la phase rédactionnelle des questions ouvertes. Le travail est plus abouti. On peut dire qu'ils respectent les consignes, vont au bout du travail demandé, et ont toutes les compétences pour réussir l'épreuve du paragraphe argumenté demandé au DNB.

Les questions ouvertes discriminent fortement

L'évaluation des productions écrites 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 »⁵ et à « utiliser d'autres langages. » 58 items ont été réservés aux productions écrites afin de vérifier, d'une part, la mémorisation, en évitant que des indices viennent aider à la raviver et, d'autre part, les aptitudes d'analyse, de synthèse et d'argumentation au travers de paragraphes rédigés, de construction de légendes ou de cartes.

Au total, environ un tiers (*graphique 4*) des élèves (34,4 %) ne répond pas à ces questions (contre 7 % de non-réponses aux QCM). Il n'y a pas de différence significative entre les taux de non-réponses aux questions appelant des réponses brèves et à celles exigeant des réponses longues. L'élève est plus enclin à répondre au QCM qui apparaît sans doute comme une tâche plus attractive tandis que la réponse écrite demande un effort rédactionnel, aussi court soit-il. Néanmoins, en moyenne, les items au format de questions ouvertes sont moins bien réussis (39,8 %) que les items de format QCM (62 %). Pour chaque groupe d'élèves il y a un écart de 20 points environ entre items réussis en QCM et items réussis en questions ouvertes.

5. Extrait du document accompagnement du programme de troisième (*Bulletin Officiel* n° 10 du 15 octobre 1998).

Pour les items évaluant uniquement la mémorisation et appelant des réponses brèves (un nom, une date), les élèves faibles (groupe 2) sont capables d'écrire une réponse brève si la mémoire est ravivée par un document. À partir du groupe 3, ils répondent aux items qui font appel aux connaissances mémorisées : devise de la France, signification de fêtes nationales, nomination de villes pointées sur une carte, les symboles de la République française, les chaînes de montagnes et les grands fleuves mondiaux... Le niveau 5 regroupe les élèves répondant à des connaissances plus précises encore (par exemple nommer spontanément les trois religions chrétiennes, les trois ordres de l'Ancien Régime à partir d'une caricature).

Les items appelant des réponses construites, souvent proposées avec une « guidance » plus ou moins prégnante (d'une simple phrase à la rédaction d'un à trois paragraphes) visent essentiellement la compétence « interpréter ». Ces items ne sont réussis à plus de 50 % que par les élèves appartenant aux groupes 4 et 5, et seulement à 39 % par ceux du groupe 3. On a donc affaire à des compétences de plus en plus complexes et de haut niveau. 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 ?

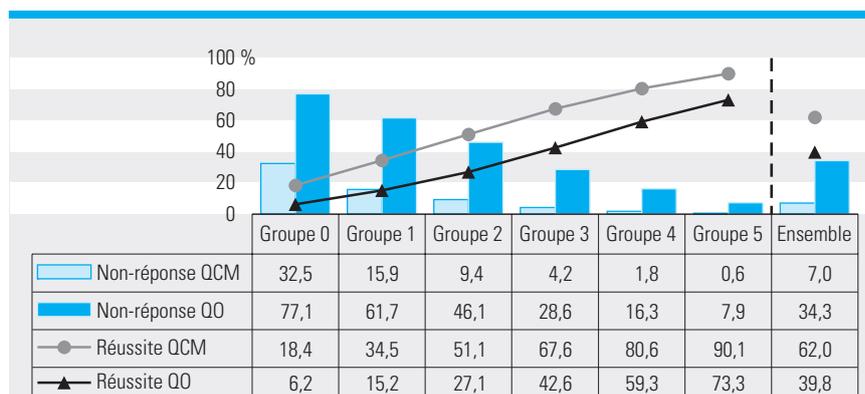
Des performances qui varient selon le contexte

Les questionnaires cognitifs des élèves étaient accompagnés de questionnaires de contexte permettant de cerner l'environnement familial et scolaire des élèves ainsi que leurs perceptions de la discipline et de leur établissement.

Ainsi, les garçons obtiennent de meilleurs résultats que les filles et ce quel que soit le support de document utilisé ou la compétence visée.

Les élèves scolarisés dans les collèges privés obtiennent les meilleurs résultats, suivis par les élèves du public hors ZEP et, enfin, par ceux relevant de l'éducation

GRAPHIQUE 4 – Pourcentage de réussite et de non-réponse par type de question et par groupe



Lecture : le pourcentage moyen de non réponses du groupe 1 aux QCM est de 15,9 % et de 61,7 % aux questions ouvertes et son taux de réussite est de 34,5 % aux QCM et 15,2 % aux questions ouvertes.

Source : MEN-DEPP

prioritaire, dans les mêmes proportions que celles constatées dans les évaluations d'autres domaines.

Plus les collégiens estiment que la discipline est importante, meilleurs sont leurs résultats. Ainsi, les élèves qui répondent que, selon eux, l'histoire-géographie et l'éducation civique est « très importante » ou « importante » sont surreprésentés dans les groupes de hauts niveaux et, à l'inverse, ceux qui considèrent cette matière comme n'ayant pas ou peu importance sont surreprésentés dans les groupes faibles (0 et 1).

De plus le travail hors de la classe semble avoir un impact très positif sur les résultats. Ainsi, 16,4 % des élèves qui disent travailler entre une et deux heures par semaine chez eux font partie du groupe 5. Au contraire, 22,3 % des élèves travaillant moins d'un quart d'heure se trouvent dans les groupes 0 et 1. Il semble que pour avoir de bons résultats en histoire, géographie et éducation civique, un important travail personnel soit indispensable pour pouvoir acquérir le corpus de connaissances nécessaires à la réussite des tâches demandées.

Ce que nous apprennent ces résultats

15 % des élèves (groupes 0 et 1) n'ont pas acquis les compétences et les connaissances minimales pour faire un travail efficace en histoire, géographie et éducation civique. On peut penser que ces lacunes dépassent d'ailleurs la discipline (maîtrise de la langue française pour la compréhension et la production écrite...).

Pour la grande majorité des élèves (85 %), cette évaluation témoigne de leur familiarité avec les supports de la discipline dont ils maîtrisent au moins la lecture documentaire. Le travail sur documents ne laisse pas les élèves faibles démunis puisque ceux du groupe 2 savent les décoder (lecture séquentielle) quelle qu'en soit la nature (documents iconographiques, cartes, schémas, tableaux de données chiffrées) et savent en sélectionner les informations (lecture documentaire). Pour ces élèves, la mémorisation des grands repères du programme de troisième (qu'ils venaient de voir lors de la passation) et de ceux attendus au DNB (effet de la préparation de l'examen) est acquise lorsqu'elle est activée par des travaux sur documents (supports iconographiques surtout). Mais ils ne savent pas donner du sens aux savoirs et savoir-faire, et l'écrit, sauf pour quelques réponses brèves, les rebute.

Plus de la moitié des élèves (à partir du groupe 3) ont mémorisé les repères attendus à l'examen et ont, de plus, des connaissances sur certaines parties des programmes antérieurs. Ils ont un vocabulaire plus précis et élargi qui leur permet un bon niveau de compréhension des documents et des textes longs. Ils peuvent ainsi travailler sur des documents plus difficiles et complexes. Ils maîtrisent la lecture cursive de textes longs ainsi que la lecture analytique de tous les types de documents auxquels ils commencent à donner du sens, soit pour « interpréter » (avec « guidance ») notamment sur le programme de troisième, soit pour réaliser des cartes et croquis avec

des outils simples. Il semble que nous ayons là un « noyau dur » de connaissances et de compétences disciplinaires sans doute bien consolidées au moment de la passation de l'évaluation et de la proximité des épreuves du brevet des collèges. Cependant la composante « réaliser » n'est pas encore bien maîtrisée et le passage à l'écrit constitue encore un frein.

Seuls les élèves des groupes 4 et 5 (26,9 %) dépassent sans difficulté l'effort de mémorisation et donnent du sens à leurs connaissances et au vocabulaire employé (notamment des concepts difficiles). Ils maîtrisent bien la compétence

6. Voir note 5.

« interpréter » (et notamment l'argumentation). Ils savent réaliser des cartes et croquis et passer d'une forme d'expression à une autre. Ils commencent à comprendre la démarche de la discipline et à l'intégrer à leur pratique.

Outre des connaissances plus complètes et fines, le groupe 5 se distingue du précédent par le passage à la phase rédactionnelle pour laquelle la totalité des consignes est respectée et par la mobilisation des connaissances et des compétences nécessaires à cet effet.

Là où ne réussissent que les meilleurs élèves se dessine une ligne de démarcation : celle à partir de laquelle ils doivent faire preuve de compétences de plus haut niveau

en argumentation (mais, au collège, les programmes précisent qu'il s'agit d'un apprentissage)⁶ en abstraction et en rédaction. La production écrite – il s'agit sans doute là d'une évidence – ne fait pas peur aux meilleurs élèves.

**Michel Braxmeyer,
Nicole Braxmeyer et
Séverine Dos Santos, DEPP B2**

Pour en savoir plus

N. Braxmeyer, M. Braxmeyer et S. Dos Santos, rapport de l'étude à paraître dans la collection Les dossiers, MEN-Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

www.education.gouv.fr

Méthodologie

Cycle des évaluations-bilans

Le cycle des évaluations-bilans nationales des acquis des élèves en fin d'école et en fin de collège envisage les compétences des élèves dans la plupart des domaines disciplinaires en référence aux programmes. La présentation des résultats permet de situer les performances des élèves sur des échelles de niveau allant de la maîtrise pratiquement complète de ces compétences à une maîtrise bien moins assurée, voire très faible, de celles-ci. Renouvelées tous les six ans, ces évaluations permettront de répondre à la question de l'évolution du « niveau des élèves » au fil du temps.

Le calendrier des évaluations-bilans

2003 : compréhension écrite et orale (publiée)
2004 : langues étrangères (publiée)
2005 : attitudes à l'égard de la vie en société (publiée)
2006 : histoire-géographie (en cours de publication)
2007 : sciences (réalisée, résultats disponibles au 2^{ème} trimestre 2008)
2008 : mathématiques (résultats disponibles au 2^{ème} trimestre 2009)
2009 : reprise du cycle compréhension écrite et orale

L'échantillon

Un échantillon représentatif des collèges et des élèves inscrits en troisième générale (5 856 élèves répartis dans 129 collèges) a été constitué au niveau national (établissements publics ou privés sous contrat de France métropolitaine). Cet échantillon a été tiré dans la base centrale des établissements de 2005-2006.

L'échantillon est constitué d'une ou deux classes entières au sein d'un même établissement. Le tirage a été stratifié selon la taille des collèges et le type d'établissement fréquenté.

Format des questions

En raison de contraintes techniques fortes, la majorité des questions posées sont du format « questions à choix multiples » (QCM) et seule une petite proportion (près de 9 %) est au format ouvert. Les QCM ont été saisies de manière automatisée et les questions ouvertes ont été

corrigées par des experts via une interface Internet. L'ensemble de ces questions a été élaboré à partir des réponses que les élèves ont fournies lors d'une expérimentation réalisée en 2005.

Les cahiers tournants

Si chaque élève avait dû passer l'ensemble des situations proposées, huit heures d'évaluation par élève auraient été nécessaires. Pour limiter la passation à deux heures pour chaque élève, les situations d'évaluation des compétences ont été réparties en seize « blocs » agencés ensuite dans vingt cahiers différents. Ce dispositif, permet d'estimer la probabilité de réussite de chaque élève à chaque item sans que chaque élève ait passé l'ensemble des items.

La construction de l'échelle de performances

L'échelle de performances a été élaborée en utilisant des modèles statistiques particuliers (modèles de réponse à l'item). Le score moyen correspondant à la performance moyenne des élèves de l'échantillon, a été fixé par construction à 250 et l'écart type à 50. L'échelle n'a aucune valeur normative, la moyenne de 250 ne constitue en rien un seuil qui correspondrait à des compétences minimales à atteindre.

Par analogie avec ce qui a déjà été fait pour d'autres évaluations-bilans, la partie la plus basse de l'échelle est constituée des scores obtenus par les 15 % d'élèves ayant les résultats les plus faibles. À l'opposé, la partie supérieure, constituée des scores les plus élevés, rassemble 10 % des élèves. Entre ces deux niveaux, l'échelle a été scindée en trois parties d'amplitude de scores égale correspondant à trois groupes intermédiaires.

Dans la théorie du modèle de réponse à l'item, les scores des élèves et la difficulté des items sont 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.

On soulignera que les compétences évaluées en fin d'école et en fin de collège sont différentes, aucun élément commun ne permet de rapprocher les deux évaluations, il n'est donc pas légitime de comparer cette échelle avec celle de l'école.