Approches thématiques

QUELQUES RAPPELS POUR FACILITER LA LECTURE :

Les analyses qui suivent ont été réalisées à partir d'une échelle de performance, élaborée en 2006, utilisant les modèles de réponse à l'item.

Ainsi, pour décrire l'évolution des acquis des élèves, cette échelle, distinguant six niveaux de performance, a été élaborée selon la même méthodologie qu'en 2006 et 2012. Elle permet de comparer le score moyen, la répartition quantitative des élèves entre ces différents niveaux ainsi que leurs compétences et connaissances.

L'échelle a été réalisée en 2006, avec une performance moyenne des élèves fixée par construction à 250. En 2006, en appliquant la méthode du modèle de réponse à l'item aux données issues de l'évaluation, on a attribué un score à chaque élève, ce qui a permis de les classer dans différents groupes de niveaux. Le groupe 5 réunit arbitrairement 10 % des élèves ; les scores sont ainsi compris entre 317 et 473 points. À l'opposé, les groupes < 1 et 1 représentent 15 % des élèves, et les scores sont inférieurs à 199 points. Entre ces groupes, on observe un intervalle de 118 points. Les trois groupes intermédiaires ont ainsi des amplitudes de scores quasiment égales à 40 points. Pour distinguer le groupe 1 du groupe <1, on reporte cette même amplitude de score sur le groupe 1, et les élèves du groupe < 1 sont donc ceux qui ont un score inférieur à 160 points (199 - 40).

Chaque item est alors associé à l'un des six groupes, en fonction des probabilités estimées de réussite selon les groupes. Un item est dit « maitrisé » par un groupe dès lors que l'élève ayant le score le plus faible du groupe a au moins 50% de chance de réussir l'item. Les élèves du groupe ont alors plus de 50% de chance de réussir cet item.

Ainsi, en utilisant la même méthodologie en 2017, comme en 2012, à l'aide des données collectées auprès d'un nouvel échantillon d'élèves, une nouvelle échelle a été construite. Elle relève des mêmes compétences et des mêmes niveaux de difficulté qu'en 2006 et 2012, et permet donc de comparer en particulier la taille des différents groupes.
La description des compétences de chaque groupe est précisée dans la **FIGURE 1** et permet de mieux appréhender le contraste entre les compétences extrêmement limitées du groupe 1, et l'ampleur de la culture historique, géographique et civique accumulée par les groupes 4 et 5. Toutefois, les groupes 2 et 3, qui rassemblent la majorité des élèves, ont déjà acquis des compétences essentielles à la fin de leur scolarité au collège.

FIGURE 1 : Échelle de performances 2017 en histoire-géographie et enseignement moral et civique

% Population	
Groupe 5 7,2 %	317 — 511 Les élèves du groupe 5 ont acquis de manière très approfondie l'ensemble des connaissances et des compétences construites par l'enseignement de l'histoire-géographie et une culture civique déjà solide pendant leurs quatre années de scolarité au collège. Ces élèves vont directement au sens, à l'analyse critique, y compris à partir de leur lecture de textes complexes. De plus, ils répondent plutôt bien aux questions ouvertes : le travail de rédaction est plus abouti en histoire, de même que les tâches cartographiques en géographie.
Groupe 4 17 %	278 — 317 Grâce à leurs connaissances approfondies, y compris sur les programmes des classes antérieures à la troisième, les élèves du groupe 4 font preuve d'une très large maîtrise des compétences évaluées, au sein desquelles l'équilibre devient vraiment probant entre tâches ou capacités et connaissances. Ils identifient ou définissent le vocabulaire spécifique et notionnel plus complexe en étant capables d'en appréhender et d'en distinguer largement les composantes et les implications. Ils font preuve d'une très large maîtrise des repères historiques du programme de troisième. Les élèves de ce groupe synthétisent des documents variés, longs et complexes... Ils donnent du sens et ils comprennent la portée d'un document ou d'une situation en repérant souvent ce qui relève de l'implicite. Ils confrontent ces documents entre eux. Ils peuvent justifier, argumenter ou critiquer des affirmations ou un point de vue. Ces élèves commencent à appréhender la démarche des disciplines et à l'intégrer dans leur analyse. Ils passent d'un langage à l'autre.
Groupe 3 29,9 %	239 — 278 Ce groupe maîtrise l'ensemble des compétences (capacités ou tâches et connaissances) fondamentales en histoire-géographie et en enseignement moral et civique. Ces élèves font preuve d'une bien meilleure maîtrise notionnelle et lexicale que les groupes de plus faible niveau. Ils savent identifier les notions usuelles et commencent à les caractériser. Leurs connaissances s'exercent non seulement sur le programme de troisième mais aussi sur certains contenus relevant d'enseignements suivis depuis la classe de cinquième au moins. Cependant leur maîtrise des repères historiques et géographiques est encore incomplète. Ils parviennent non seulement à identifier des informations, explicites ou implicites, mais aussi à traiter ou interpréter le matériau prélevé. La maîtrise de la compétence « identifier » est en effet très bonne, étayée par les connaissances lexicales, notionnelles et thématiques de ces élèves. Par ailleurs, la lecture de textes longs ou de propositions de réponses longues et complexes n'est plus un frein à la réussite. Pour traiter l'information, les élèves de ce groupe gèrent des documents et des tâches complexes. Ils donnent du sens aux documents et parviennent à généraliser : intituler, dégager l'idée principale d'un texte... Ils perçoivent les différences de points de vue. Ils peuvent reconnaître un récit d'historien dont ils distinguent certaines caractéristiques (argumentation qui prend appui sur des sources, effort d'objectivité...).
Groupe 2 28,6 %	199 — 239 Les élèves du groupe 2 ont un taux moyen de réussite à l'ensemble des items sensiblement plus élevé que celui du groupe 1. Ils restituent des connaissances correspondant surtout au programme de troisième. Ils en reconnaissent le lexique spécifique ou en identifient les bonnes définitions parmi plusieurs propositions, de manière encore restreinte mais nettement plus étendue que le groupe 1. Leurs connaissances apparaissent plus développées en enseignement moral et civique. Ils ont des acquis parcellaires sur des enseignements antérieurs à la troisième. La réussite de ces élèves s'exerce moins nettement dans le champ procédural (des capacités ou tâches) que sur des connaissances plus spécifiquement. Ils savent cependant exercer leur compréhension ou mobiliser des connaissances sur tous les supports documentaires. Ils commencent à traiter voire à interpréter (très rarement) les informations prélevées de ce matériau documentaire.
Groupe 1 14,7 %	160 — 199 Les élèves du groupe 1 ont des connaissances et des capacités très fragmentaires et restreintes. Leur compréhension du vocabulaire simple s'affirme cependant un peu par rapport au groupe < 1. Ils sont capables de prélever quelques informations très explicites sur des supports simples.
Groupe < 1 2,6 %	160 Les élèves du groupe < 1 ne sont capables que de réponses ponctuelles et dispersées. Leurs problèmes de compréhension de l'écrit sur tous les supports accentuent encore leur difficulté à identifier des informations auxquelles ils ne peuvent le plus souvent donner sens.

Lecture : la barre grisée symbolise l'étendue croissante de la maîtrise des compétences du groupe < 1 au groupe 5 et la partie bleue de la barre traduit la plage de score du groupe. Les élèves du groupe 3 représentent 29,9 % des élèves. L'élève le plus faible de ce goupe a un score de 239 points et le score du plus fort est de 278 points. Les élèves de ce groupe sont capables de réaliser les tâches du niveau des groupes < 1, 1, 2 et 3 (partie grisée) mais ils ont une probabilité faible de réussir les tâches spécifiques aux groupes 4 et 5.
Champ : élèves de troisième générale scolarisés dans des établissements publics et privés sous contrat en France métropolitaine.
Source : CEDRE, MEN-DEPP.

Réf. : *Note d'Information*, n° 18.17. © DEPP

Pour en savoir plus, une note d'information est en ligne sur education.gouv.fr/statistiques.
Un rapport technique détaille la méthodologie et le chapitre 1 : le cadre de l'enquête détaille les résultats généraux.

HISTOIRE

Guerres (XXe siècle)

La thématique des guerres de la période contemporaine est à la fois la plus largement couverte par l'évaluation en histoire, et celle qui est sans doute la mieux réussie.

Comme en 2012, la notion de guerre totale, élément essentiel au début du programme de 2015 en troisième, reste très bien connue des élèves et progresse nettement par rapport à 2012. Près de 76% des élèves, tous groupes confondus, parviennent ainsi à caractériser cette notion en identifiant ses composantes principales à partir d'une liste de propositions (contre un peu plus de 68% en 2012).

Les élèves du groupe<1 et 1 représentent, pour rappel, un peu plus de 17% des élèves interrogés. Leurs connaissances très parcellaires, ne leur permettent pas de réussir d'item en relation avec les guerres du XXe siècle.

C'est, en fait, à partir du groupe 2 que les élèves parviennent à donner un sens à quelques grands concepts, propres au XXe siècle. Ainsi, ils réussissent largement à appliquer le terme de génocide à un témoignage sur Treblinka **FIGURE 2** (probabilité de réussite de 60 % pour le groupe 2 qui passe à 80% pour le groupe 3), ou à définir le concept de guerre froide (54 % pour le groupe 2, 67 % pour le groupe 3, 77 % pour le groupe 4, 85 % pour le groupe 5).

Les élèves du groupe 3 se montrent plus précis. Ils définissent des concepts ou des notions plus complexes et parviennent régulièrement à y associer un contexte général. Une majorité sait, par exemple, dans quel contexte le génocide des Arméniens a eu lieu (Première Guerre mondiale) ou appliquer le terme de déportation aux faits correspondants dans le témoignage sur Treblinka. Ils savent mettre en contexte le discours du général de Gaulle le 18 juin 40 pour en expliquer les enjeux précis (+8,5 points par rapport à 2012, +5 points par rapport à 2006). C'est à partir du groupe 3 que les élèves distinguent des attitudes et des actes selon qu'ils relèvent de la collaboration ou de la Résistance (plus de 73% de réussite globale) ou qu'ils associent les noms de Pétain ou de Gaulle aux faits correspondants relatifs à la Première ou la Seconde Guerre mondiale (Verdun, collaboration, Résistance…). La majorité des élèves du groupe 3 décrit la bipolarisation de l'espace européen durant la guerre froide à partir d'une carte dont la légende a été supprimée et parvient à dater la construction du mur de Berlin en 1961 (+5,5 points par rapport à 2012, +7,4 points par rapport à 2006). Ce résultat est d'autant plus remarquable qu'il s'agissait d'un repère explicitement attendu au regard des programmes de 2008, alors que les élèves évalués en 2017 ont suivi pour leur classe de 3e le programme de 2015 pour lequel le seul repère relatif à la guerre froide préconisé est une périodisation (1947-1991). Enfin, c'est à partir du groupe 3 que les élèves réussissent à associer une photographie, non datée, des manifestations de décembre 1961 en faveur de l'indépendance en Algérie à la notion de décolonisation.

FIGURE 2 : Analyser un témoignage

Lisez le témoignage (document) puis répondez aux questions.

DOCUMENT

Avraham Krzepicki a vingt-deux ans quand la guerre est déclarée. Enfermé dans le ghetto de Varsovie, il est arrêté le 25 août 1942. Il est l'un des rares Juifs qui parvient à s'échapper de Treblinka. Il retourne au ghetto de Varsovie et son témoignage est recueilli entre décembre 1942 et janvier 1943. Il meurt à 25 ans lors de la révolte du ghetto de Varsovie (avril-mai 1943).

1 Le 25 août 1942, vers 18 h30, la fabrique de miel où j'étais employé fut barricadée. Des soldats SS pénétrèrent dans le bâtiment et nous fûmes tous poussés dans la cour. (…) Leurs armes pointées sur nous, ils menaçaient de nous tirer dessus si nous n'obéissions pas. Nous dûmes laisser notre travail en plan et quitter le bâtiment. Les femmes et les enfants des travailleurs furent également arrêtés. (…).

2 Nous fûmes conduits sur la place centrale du ghetto (…) des hommes armés de mitraillettes s'approchèrent de nous, nous poussèrent en direction des wagons. Nous montâmes dans les trains de marchandises. (…)
Nous étions entassés les uns sur les autres. Chacun se pressait vers la fenêtre dans l'espoir d'un peu plus d'air, mais il était impossible de s'en approcher. (…) Notre convoi s'arrêta pour la nuit dans une petite station (…) vers 5 heures du matin, nous vîmes passer, par notre petite fenêtre, de nombreux convois transportant d'autres Juifs. Les gens du wagon étaient mal en point (…). Vers 10 h du matin nous aperçûmes l'Allemand chargé de notre convoi. Il nous dit qu'il fallait patienter un peu, que dans une heure nous serions arrivés au camp de Treblinka. Là nous serions sélectionnés et tous affectés au travail. (…). Nous arrivâmes en gare de Treblinka. Ceux qui se tenaient près de la fenêtre annoncèrent aux autres personnes qu'ils voyaient un tas immense de vêtements et de chiffons. (…) Mais d'où pouvaient provenir de telles quantités de vêtements ? (…)

3 Notre convoi passa un portail. Une fois arrêté, toutes les portes des wagons s'ouvrirent d'un coup. Elles avaient été ouvertes par des Ukrainiens. Sur le quai se tenaient aussi des SS allemands armés de mitraillettes. Sur les ordres des SS, les Ukrainiens armés sautèrent à l'intérieur des wagons et contraignirent les gens à en descendre le plus rapidement possible. (…) Nous fûmes contraints de courir vers une place sur laquelle se trouvaient deux baraques. Un Allemand se tenait là qui criait « les femmes et les enfants à gauche les hommes à droite ». Les hommes reçurent l'ordre de s'asseoir le long de la baraque de droite. Les femmes furent conduites à l'intérieur de l'autre baraque. Nous comprîmes vite qu'on les contraignait à se déshabiller, pour les faire sortir par l'autre porte. Elles devaient courir vers un bâtiment où se trouvaient les chambres à gaz. À peine quelques minutes plus tard nous entendîmes des horribles cris de douleur mais il nous fut impossible de rien voir : les arbres du bois cachaient la vue (…).
(…) Le soir des préparatifs furent organisés dans le camp pour accueillir les convois qui devaient arriver à Treblinka le lendemain matin. Les Allemands choisirent 40 hommes qui savaient parler allemand. Je fis partie de ceux-là (…). Je fus affecté à l'équipe de ceux qui devaient récolter des chaussures des personnes que l'on avait forcées à se déshabiller. Le nouveau convoi en provenance de Varsovie devait entrer en gare incessamment. Le train arriva, une minute plus tard tout recommença.

Témoignage d'Avraham KRZEPICKI, publié dans la *Revue d'Histoire de la Shoah*, n°196, janvier-juin, 2012, p.163 à 237.

Les élèves, à partir du groupe 4, situent dans le temps, sur une frise chronologique, plusieurs photographies emblématiques des différents évènements du programme de troisième (Première Guerre mondiale (guerre des tranchées), rafles de Juifs durant la Seconde Guerre mondiale, bombardements atomiques sur le Japon, construction et de la chute du Mur de Berlin, attentats contre le World Trade Center à New York…).

Leurs connaissances se précisent. En effet, si le groupe 3 parvenait à associer le génocide des Arméniens à la Première Guerre mondiale, une majorité des élèves du groupe 4 ajoute qu'il se déroule au lendemain de

défaites militaires, dans l'Empire ottoman, et parvient à expliquer le processus d'extermination à partir du texte d'une affiche placardée par le gouvernement ottoman, en mobilisant leurs connaissances personnelles **FIGURE 3**.

Ils savent que les premiers ghettos ont été mis en place par les nazis en 1939 en Pologne. Ils associent le terme de rafle à la déportation. Ils savent choisir la bonne définition de la notion de guerre d'anéantissement : « type d'affrontement où la distinction entre civils et militaires n'existe plus, ayant pour but la destruction de l'adversaire, sur certains fronts en particulier ». Ils parviennent également à bien mettre en contexte une actualité cinématographique diffusée en France occupée en 1941. Sans consigne explicite quant à cette attente, ils pensent à caractériser la collaboration et la Résistance en rédigeant un texte sur le sujet « La France et les Français durant la Seconde Guerre mondiale ».

FIGURE 3 : Analyser un document historique

Question 5

Lisez attentivement le document puis cochez "vrai" ou "faux" face à chaque proposition ci-dessous.

Les Arméniens, qui forment une race de l'Empire ottoman, ont adopté (...) des idées perfides qui troublent l'ordre public. Ils ont provoqué des conflits sanglants. Ils ont osé se joindre (...) aux ennemis en guerre contre notre Empire. Notre gouvernement se voit forcé de prendre des mesures extraordinaires (...).

Tous les Arméniens, à l'exception des malades, seront forcés de partir dans un délai de cinq jours à compter de la date de la présente proclamation, par villages ou quartiers, et sous escorte de la gendarmerie. (...)

D'après une affiche placardée par le gouvernement ottoman.
Texte repris de AUGER A. et BONNET L. (dir.), *Histoire Géographie 3e*, Paris, Hachette, 2012. Le texte original est cité par CHALIAND G. et TERNON Y., *Le Génocide des Arméniens*, Bruxelles, Complexe, 1980, p. 132-134.

	Vrai	Faux	
a) Le document montre que le massacre des Arméniens est lié à une réaction spontanée de la population.	☐ 1	☐ 2	C3HHS170501 80
b) Le document montre que les gendarmes ont protégé les Arméniens.	☐ 1	☐ 2	C3HHS170502 81
c) Le document montre que la déportation qui permet le massacre des Arméniens est organisée par le gouvernement ottoman.	☐ 1	☐ 2	C3HHS170503 82
d) Le document montre que le massacre des Arméniens est favorisé par la diffusion de fausses informations.	☐ 1	☐ 2	C3HHS170504 83
e) Le document montre que la déportation qui permet le massacre ne concerne qu'une faible partie des Arméniens.	☐ 1	☐ 2	C3HHS170505 84

Par ailleurs, ces élèves du groupe 4 savent analyser le contexte du déclenchement de la guerre d'Algérie et ils synthétisent deux textes montrant l'évolution politique du gouvernement français en Algérie entre 1954 (Pierre-Mendès France) et 1959 (allocution du général de Gaulle). Ils connaissent la date de disparition de l'URSS en 1991.

Les groupes 4 et 5 se distinguent par leur capacité à réussir des questions ouvertes appelant une rédaction mobilisant leurs connaissances personnelles, sans support ni étayage tandis que pour les groupes <1 et 1 les plus en difficulté les probabilités de réussite atteignent au mieux 36 % sur un item relatif à la caractérisation du génocide des Juifs.

Les photos, situées dans le temps à partir d'une frise chronologique dès le groupe 4, ne sont associées à une période précise qu'à partir du groupe 5. Ils associent alors six photographies à la Première Guerre mondiale, à la Seconde Guerre mondiale, à l'URSS de Staline ou à la guerre froide. En question très ouverte, sans aucun guidage, sur la France et les Français durant la Seconde Guerre mondiale et au moyen d'une rédaction, la majorité des élèves du groupe 5 pensent à évoquer le contexte de la défaite et de l'Occupation, à caractériser l'opposition de la collaboration et de la Résistance, ainsi qu'à intégrer au moins un repère chronologique (souvent plusieurs repères ou une périodisation pertinente).

La thématique de la guerre pour les périodes antérieures au XXe siècle n'a pas fait l'objet d'un nombre suffisant d'items pour permettre un développement spécifique dans le cadre de ce dossier. On peut cependant noter que les élèves réussissent dès le groupe 3 à compléter un schéma avec les principales causes et conséquences de la conquête de l'Amérique au XVIe siècle, et parmi celles-ci les « guerres et massacres » qui avec le « choc biologique » ont contribué à décimer les populations indiennes. Pour cet item le taux de réussite atteint presque 60 % contre près de 51 % en 2012 et un peu plus de 58 % en 2006. La probabilité de réussite progresse nettement du groupe 3 (54 %) au groupe 4 (76 %). A l'inverse, seuls 11,6 % des élèves, pour un nouvel item attribué au groupe 5, réussissent à associer le nom d'Henri IV à la fois à la Renaissance et aux guerres de Religion.

En enseignement moral et civique, pour un item relevant de l'enseignement de défense et de ce qu'on peut qualifier d'histoire immédiate, sur l'engagement militaire français au Mali, il est également étonnant de constater que c'est seulement à partir du groupe 4 que les élèves sont capables de dire que les soldats français sont des professionnels et non des appelés (taux de réussite global d'un peu moins de 50 %).

Acteurs et actrices historiques

Un des partis pris de la conception de nouveaux items entre les passations de 2008 et de 2015 en histoire a été d'interroger les connaissances des élèves sur les acteurs, grands noms ou « quasi-personnages », en particulier des groupes sociaux ou autres acteurs collectifs.

Le groupe 2 réussit de façon probante assez peu d'items sur ce sujet. Cependant la probabilité de réussite des élèves de ce groupe, même si elle atteint rarement 50 %, n'en est parfois pas loin. Il s'agit, à titre d'exemples, de Louis XIV identifié comme le Roi-Soleil (43 %), de Léon Blum chef du Front populaire (43 %), des partis constituant ce même Front populaire (40 %), de quatre présidents de la Ve République (42 % de probabilité de réussite, avec un taux de réussite globale de 57%).

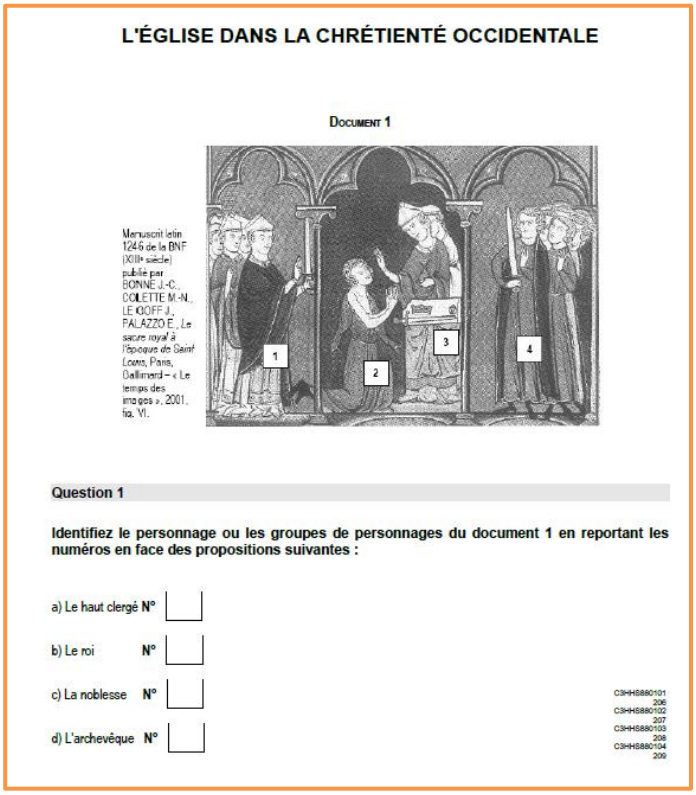
On constate cependant que c'est vraiment à partir du groupe 3 que les élèves font preuve de connaissances maîtrisées à l'égard de nombreux acteurs historiques. Ce groupe restitue en effet des connaissances sur des périodes historiques très diverses. Par exemple, ces élèves valident des items portant sur le rôle de l'Eglise au Moyen Âge, sur Léonard de Vinci, sur la société d'ordres et Louis XIV en particulier. Ils se montrent particulièrement précis lorsqu'il s'agit d'identifier des personnages historiques du XXe siècle, étudié l'année de passation de l'enquête. Ils reconnaissent, en effet, de nombreuses grandes figures du XXe siècle, de Staline à Gandhi ou Gorbatchev. Ils identifient Léon Blum comme le chef du Front populaire (probabilité de réussite de 66 %) jusqu'à restituer les partis dont il est constitué : « radicaux, socialistes (SFIO) et communistes ». Une majorité des élèves du groupe 3 reconnait au moins quatre présidents de la Ve République. De plus ils parviennent à associer un personnage historique à une description : Staline (62%), Pétain (87%), Ghandi (52%). Ces connaissances relèvent, selon le questionnement, d'une simple identification, mais pour d'autres d'une véritable contextualisation (Léon Blum, Pétain, De Gaulle, Gandhi ou Gorbatchev…).

Les élèves du groupe 4 font preuve d'une maîtrise élargie tant sur le temps long qu'au sein des périodes. Leurs connaissances relatives aux grands personnages étudiés depuis la fin de la quatrième (fin du XIXe siècle et XXe siècle) deviennent très pertinentes et se précisent. Ils identifient et associent aux faits historiques correspondants les portraits et les noms de ces personnages. Ils associent aussi des personnages étudiés depuis la sixième aux régimes politiques correspondants (Jules César, Henri IV, Louis XVI, Robespierre, Napoléon Ier). Ils réussissent également des exercices en questions ouvertes appelant une rédaction, notamment pour une situation où il leur était demandé de choisir un personnage historique parmi Vercingétorix, Clovis, Charlemagne, Léonard de Vinci, Louis XIV, Bonaparte, Louis Pasteur, Jean Moulin et Charles de Gaulle. Ils parviennent à associer à celui-ci au moins une connaissance historique pertinente et significative (probabilité de réussite de 68 %), même s'ils ne pensent pas encore systématiquement à intégrer un élément de datation ou de périodisation (43 %). De même, la plupart évoquent et caractérisent

des actions de la Résistance et des collaborateurs dans un récit sur la France et les Français pendant la Seconde Guerre mondiale (51 %). Ces élèves peuvent aussi donner plus de sens aux documents historiques parfois complexes à appréhender. Par exemple, sur une miniature médiévale tirée de l'*Ordo* du sacre des rois de France du XIIIe siècle **FIGURE 4**, ils distinguent le haut-clergé et en particulier l'archevêque de Reims, la noblesse et le roi (probabilité de réussite de 59 %)

Avec le groupe 5, les probabilités de réussite deviennent très élevées dans presque tous les cas. Par exemple, pour le dernier exercice évoqué (étude d'une miniature médiévale), la probabilité de réussite atteint 81 %. Leurs connaissances intègrent des figures évoquées ou étudiées en classe de sixième et de cinquième qui n'ont peut-être pas été objet d'étude pour toutes les classes, les professeurs ayant pu choisir d'autres exemples (Périclès, Philippe Auguste ou Louis IX, François Ier, Jules Ferry…). Ces connaissances portent à la fois sur la datation ou périodisation, sur des monuments historiques en rapport avec ces acteurs (Parthénon, Chambord, Versailles…) ou sur d'autres éléments de mise en contexte (démocratie, monarchie absolue, république…). La vision longue du temps historique dont ces élèves les plus en réussite font preuve leur permet notamment de caractériser le statut et la fonction de grands acteurs collectifs (les citoyens dans l'Antiquité, les seigneurs aux époques médiévale et moderne, le clergé ou le tiers état sous l'Ancien Régime).

FIGURE 4 : Analyse d'une miniature médiévale



L'ÉGLISE DANS LA CHRÉTIENTÉ OCCIDENTALE

DOCUMENT 1

Manuscrit latin 1246 de la BNF (XIIIe siècle) publié par BONNE J.-C., COLETTE M.-N., LE GOFF J., PALAZZO E., *Le sacre royal à l'époque de Saint Louis*, Paris, Gallimard – « Le temps des images », 2001, fig. VI.

Question 1

Identifiez le personnage ou les groupes de personnages du document 1 en reportant les numéros en face des propositions suivantes :

a) Le haut clergé N° ☐

b) Le roi N° ☐

c) La noblesse N° ☐

d) L'archevêque N° ☐

C3HHS880101 206
C3HHS880102 207
C3HHS880103 208
C3HHS880104 209

Histoire antique, histoire médiévale et faits religieux

Les connaissances interrogées sur l'Antiquité étudiée en classe de sixième ou sur la période médiévale enseignée en cinquième sont restituées par les deux groupes d'élèves les plus en réussite, autrement dit par les groupes 4 et 5.

Les élèves du groupe 3 parviennent tout de même, en majorité, à restituer certaines connaissances sur le fait religieux. Ainsi, ils sont les premiers dans l'échelle de performances CEDRE à réussir largement un exercice pourtant peu difficile *a priori* consistant à associer aux trois grands monothéismes trois textes sacrés pour ceux-ci : Bible hébraïque pour le judaïsme, Nouveau Testament pour le christianisme et Coran pour l'islam. Le taux de réussite relatif à cet item précis est en chute par rapport à 2006 (de l'ordre de dix points), également en baisse par rapport à 2012 (de cinq points) dans un contexte pourtant inverse de progrès du score moyen depuis cette précédente passation. Sans qu'on puisse atteindre l'explication de ce résultat, il interroge néanmoins l'évolution des programmes et des pratiques pédagogiques quant à la façon dont les grandes croyances et traditions religieuses sont enseignées.

En effet, les préconisations programmatiques et didactiques en matière d'enseignement du fait religieux n'intègrent plus autant que par le passé l'étude de textes sacrés et de grands récits fondateurs des monothéismes. Elles invitent plutôt à considérer les périodes et les contextes dans lesquels ces religions, à la fois « facteurs d'unité ou de division »[1], se sont institutionnalisées dans le cadre d'empires, dans une approche du fait religieux conçu dans la relation entre pouvoirs religieux et politiques, ou même pensé comme « fait social »[2]. Il y a derrière cette réflexion didactique un enjeu fondamental en effet. Il s'agit ainsi d'éviter le risque de l'essentialisme[3] dans l'approche du religieux en cours d'histoire, en d'autres termes de ne pas considérer les faits, quels qu'ils soient, y compris étroitement liés à des croyances ou portés par celles-ci, en dehors des contextes

---

[1] BOEN spécial n°11 du 26 novembre 2015. Voir aussi sur Eduscol la fiche-ressource concernant le thème 1 d'histoire en classe de cinquième « Chrétientés et Islam (VIe – XIIIe siècle), des mondes en contact », qui précise à la fois que « la notion d'empire est centrale » et qu' « entrer par les pratiques religieuses et définir ainsi ce qu'est un croyant de cette époque » est un « écueil à éviter ».
https://eduscol.education.fr/cid99022/s-approprier-les-differents-themes-programme.html

[2] Anne-Lise NEF, *L'Islam a-t-il une histoire ? Du fait religieux comme fait social*, éd. Le Bord de l'eau, 2017. En résumé, l'auteure, médiéviste, entend montrer que les programmes de 2015 sont porteurs d'un progrès en renonçant à enseigner en tant que tels les moments d'apparition ou de première diffusion des trois grands monothéismes (« les Hébreux », « les débuts du christianisme », « les débuts de l'Islam »). Ils préconisent en effet l'étude de périodes plus tardives, dans le cadre d'empires en constitution ou déjà constitués. Ces nouveaux programmes permettraient ainsi le passage d'un fait religieux classiquement, et abusivement selon l'auteure, fondé sur « la nature religieuse du social », au profit d'approches considérant davantage « la nature sociale du religieux ».

[3] Voir la fiche-ressource sur Eduscol déjà citée (note n°1) : « avoir une approche fixiste sur une si longue durée » ou « considérer l'Islam comme un monde uniforme dans le temps et dans l'espace » sont deux autres « écueils à éviter ».

historiques dans lesquels ils se sont affirmés[4]. L'évolution des programmes, en lien avec ces impératifs didactiques, a cependant peut-être à voir avec la baisse des résultats sur l'item précédemment évoqué.

Un autre item de connaissance, étayé par une miniature de l'époque de Louis IX, représentant le sacre royal dans la cathédrale de Reims, est réussi par une majorité d'élèves à partir du groupe 3. Il s'agit plus précisément d'une question portant sur le rôle de l'Eglise à l'époque de Saint-Louis dans le contexte de cet événement, que les élèves parviennent à caractériser comme « faisant du roi un être sacré » et « dont le pouvoir vient de Dieu » selon cette tradition religieuse médiévale. Les résultats relatifs à cet exercice sont en progression, puisque, tous groupes de niveaux confondus, le taux de réussite atteint presque 65 % en 2017 contre 57 % en 2012 et un peu plus de 54 % en 2006.

Pour plus de détails sur des items évaluant les connaissances des élèves relatives à l'Antiquité ou aux faits religieux, se reporter aux développements relatifs aux acteurs et à l'histoire des arts.

Ancien Régime

Les élèves restituent à partir du groupe 3 des connaissances relatives aux sociétés d'Ancien Régime. Ils peuvent ainsi appliquer l'expression de société d'ordres à l'ensemble formé par le clergé, la noblesse et le tiers état aux XVIIe et XVIIIe siècles. La probabilité de réussite à cet item passe de 27 % pour le groupe 2 à 53 % pour le groupe 3 et elle atteint 77 % pour le groupe 4, pour une réussite globale de 57%.

Si les élèves du groupe 3 savent aussi, majoritairement, que Louis XIV était le Roi-Soleil, ce sont les collégiens du groupe 5 qui parviennent à associer ce souverain à la monarchie absolue, tout en réussissant majoritairement à dater son règne des XVIIe et XVIIIe siècles. De même, seuls les élèves du groupe 5 parviennent à distinguer et à définir le statut et le rôle du clergé (« Il encadre la vie religieuse. Sa puissance économique et son rôle social et intellectuel sont particulièrement forts dans l'Occident féodal (XIe – XVe s.) puis dans l'Europe moderne (XVIe – XVIIIe s.) »), celui des seigneurs (qui « possèdent des terres ou des droits sur des terres ou sur leurs habitants dans l'Occident féodal (XIe – XVe s.) puis dans l'Europe moderne (XVIe – XVIIIe s.) ») et celui du tiers état (« acteur essentiel de l'Ancien Régime et de la remise en cause de l'absolutisme au XVIIIe siècle en France, il est formé des paysans et des bourgeois »). La probabilité de réussite à cet exercice difficile et très discriminant est encore limitée à 37 % pour le groupe 4 ; elle est cependant élevée (74 %) pour le groupe 5 le plus en réussite.

Révolutions et contestations

À cette thématique se rattachent différentes unités (groupes d'items successifs portant sur un même document ou sur un même sujet) interrogeant les connaissances des élèves sur la Révolution française, et leur capacité à comprendre et à mettre en contexte des textes du XIXe siècle sur l'idéologie socialiste révolutionnaire, en

[4] Jacques LE GOFF, *La Naissance du purgatoire*, Gallimard, 1981: « Certes, on ne date pas une croyance comme un événement, mais il faut repousser l'idée que la longue durée [des religions] soit une histoire sans dates. »

l'occurrence des extraits du *Manifeste du parti communiste* de Karl Marx.

Au niveau du groupe 2, la réussite des élèves porte essentiellement sur le prélèvement d'informations explicites. Par exemple, une majorité des élèves de ce groupe parvient, à partir d'un texte, à retrouver le moyen avec lequel Marx appelle les prolétaires à se libérer : une révolution (clairement citée dans le texte).

Dans le groupe 3, les élèves parviennent à la fois à caractériser la vision de la société par les socialistes au XIXe siècle : une société depuis l'origine déchirée par des oppositions sociales, et au XIXe siècle marquée par la domination de la bourgeoisie, que les socialistes appellent à renverser par une révolution. Les élèves du groupe 3 réussissent aussi assez largement (probabilité de réussite de 49 % environ) un exercice sur le sens de quelques grands événements révolutionnaires de 1789.

Le groupe 4 valide bien plus largement (probabilité de réussite de 72 %) ces mêmes connaissances sur l'année 1789 : ces élèves savent que la réunion des Etats généraux renvoie à une société organisée en ordres, à laquelle la nuit du 4 août met fin, après le 14 juillet interprété comme une révolte populaire contre l'autorité royale, tandis que la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen constitue une proclamation des grands principes de liberté et d'égalité… Tous groupes confondus, le taux de réussite pour cet exercice (51.4%) progresse de près de cinq points entre 2012 et 2017, mais il reste inférieur de quatre points à son niveau de 2006. Le groupe 4 sait également associer quelques grands acteurs de la période révolutionnaire (Louis XVI, Robespierre, Napoléon) aux régimes politiques correspondants (la probabilité de réussite passe de 36 % pour le groupe 3 à 55 % pour le groupe 4, puis à 73 % pour le groupe 5). Ces élèves du groupe 4 parviennent aussi à identifier, avec plus de précision que le groupe 3 qui cependant réussit assez largement l'item (probabilité de réussite de 68 % contre 50 %), quelques grandes idées socialistes au XIXe siècle, à partir de la confrontation du *Manifeste* avec divers extraits de textes exposant au contraire des points de vue libéraux sur la société de l'âge industriel.

Compte tenu de ces connaissances dont font preuve, sur cette thématique difficile, les groupes 3 et 4, il est cependant surprenant de constater que c'est seulement le groupe 5 qui valide largement un item proposant en vrai/faux quelques grands acquis de la période révolutionnaire. En effet, ces élèves les plus en réussite identifient comme telle l'unification des poids et des mesures, la création des départements, la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, le vote des citoyens et la fin de la société d'ordres… Pour ce nouvel item, la probabilité de réussite passe de 26 % pour le groupe 3, à 37 % pour le groupe 4 et 51 % pour le groupe 5.

TABLEAU 1 : Analyse de la réussite des élèves dans la compétence "Se repérer dans le temps".

Groupe 5	Ces élèves connaissent la portée historique de certains évènements, faits, ou périodes, par exemple certains acquis de la Révolution. La chronologie, tant entre les périodes qu'à l'intérieur de celles-ci, est acquise. Ils peuvent associer un personnage à un régime politique et à une période historique, de l'Antiquité à la période contemporaine. En question ouverte sur la France et les Français durant la Seconde Guerre mondiale, ces élèves pensent à intégrer des repères chronologiques pertinents dans leur rédaction, sans que ce soit explicitement demandé dans la consigne.
Groupe 4	La contextualisation est maîtrisée. Ces élèves sont capables d'associer un évènement de la période révolutionnaire à sa signification de même qu'ils associent également des grands personnages historiques du XIXe siècle au régime politique correspondant. Ils identifient les faits biographiques majeurs des grands personnages historiques du XXe siècle. Pour plusieurs acteurs historiques, les élèves parviennent à y associer une connaissance historique pertinente. Ils maîtrisent davantage la chronologie. Ils sont capables de placer sur une frise chronologique des évènements majeurs du XXe siècle, de dater des précisément des évènements (ghettos, disparition de l'URSS...). Ils parviennent aussi à classer dans l'ordre chronologique les différents mouvements artistiques.
Groupe 3	Les connaissances des élèves sont plus étendues, à la fois sur des notions et des faits relatifs à des périodes très différentes : Résistance et collaboration, guerre totale, le rôle du clergé au Moyen Age, les acquis et la composition du Front populaire... Ils identifient les grands acteurs historiques au cœur du programme de 3e en particulier Léon Blum, Philippe Pétain, Charles de Gaulle et Gandhi Ils sont aussi capables de contextualiser certains évènements clés et d'en comprendre les enjeux (Appel du 18 juin, construction du mur de Berlin). Enfin, les élèves ont des connaissances en histoire des arts puisqu'ils parviennent à associer une œuvre d'art au courant artistique auquel elle appartient.
Groupe 2	Les élèves ont des connaissances encore superficielles et fragmentaires sur quelques périodes historiques (Renaissance, guerre froide…) mais la chronologie n'est pas maîtrisée.
Groupes <1 et 1	Les élèves de ces groupes les plus en difficulté ne valident aucun item portant sur cette compétence. Leur probabilité de réussite sur la question la mieux réussie pour l'ensemble des groupes ne dépasse pas 30 %.

Colonisation/décolonisation

Le terme de « colonie » est maitrisé par une grande majorité des élèves interrogés. Plus de 70% y associent une définition simple : « Un territoire occupé, administré et exploité par un pays étranger ». La probabilité de réussite est de 47% pour le groupe 2 et passe à 74% pour le groupe 3, 90% pour le groupe 4). Pour l'ensemble des groupes, le taux de réussite à cet exercice est en progrès de près de 4 points par rapport à 2012 et de 2 points par rapport à 2006.

FIGURE 5 : Analyse de photographies

Question 4

Les deux photos ci-dessous illustrent un même processus qui a marqué l'histoire du XXe siècle. Lequel ? Cochez la bonne réponse.

Une majorité d'élèves du groupe 3 sait aussi compléter un schéma logique articulant quelques causes (quête de richesses, évangélisation…) et conséquences (guerres et massacres, choc biologique, esclavage) essentielles de la colonisation de l'Amérique par les Européens au XVIe siècle, en prenant appui sur des documents et en mobilisant leurs connaissances. La réussite à cet exercice en 2017 est rigoureusement équivalente à celle des élèves 11 ans plus tôt, et elle marque un net progrès par rapport à 2012 (+ 8 points de pourcentage). Dans ce contexte de la colonisation du Nouveau Monde, ces mêmes élèves du groupe 3 mettent en relation le commerce triangulaire et les expéditions négrières. Le taux de réussite progresse de 12,5 points par rapport à la précédente passation pour cet item de 2012 repris en 2017.

C'est cependant à partir du groupe 4 que les élèves parviennent également à localiser sur une carte les trajets de ce commerce triangulaire (+ 6 points par rapport

à la précédente passation). A partir du célèbre discours de Jules Ferry à la Chambre des députés en 1885, les élèves du groupe 5 caractérisent la relation de concurrence entre les pays colonisateurs (le taux de réussite progresse de près de 6 points par rapport à 2012 et de plus de 4 points par rapport à 2006 même).

Le processus de décolonisation étudié durant l'année année de troisième est identifié par les élèves du groupe 3 à partir de deux photographies sans légende et sans date représentant Gandhi d'une part et une manifestation indépendantiste à Alger d'autre part **FIGURE 5**. Pour cet item la probabilité de réussite augmente nettement du groupe 2 (35 %) au groupe 3 (56 %). Elle progresse davantage encore pour un exercice également attribué au groupe 3 (probabilité de réussite de 52 % contre 15 % pour le groupe 2), item qui demandait aux élèves d'identifier le personnage historique, en l'occurrence Gandhi, à une notice biographique de quelques lignes le représentant notamment comme « dirigeant politique et guide spirituel qui conduit son pays à l'indépendance. (…) Il meurt assassiné par un fanatique hindou en 1948 ».

Histoire des arts

Les élèves du groupe 2 parviennent à restituer des connaissances essentielles sur la *Joconde* en tant qu'œuvre significative de la Renaissance. Pour cet item, le taux de réussite global est de 76 % environ (en progrès de 5 points par rapport à 2012), et la probabilité de réussite pour le groupe 2 atteint 54 % contre 30 % pour le groupe 1 et 76 % pour le groupe 3. Les élèves, sur support numérique, identifient également à partir du groupe 2 la *Joconde* ou *Mona Lisa*, en question ouverte, à partir de quatre œuvres d'artistes contemporains qui s'en sont inspirés, parfois pour la parodier (peintures de Matisse, Braque, Léger et Cieslewicz). Ici encore, la probabilité de réussite marque un saut important du groupe 1 au groupe 2, atteignant 59 % contre 39 %. Elle est de 78 % pour le groupe 4. Cependant, à partir de ces quatre œuvres d'art contemporain inspirées par la *Joconde*, ce sont seulement les élèves du groupe 3 qui réussissent à nommer l'auteur de cette œuvre de référence, Léonard de Vinci (probabilité de réussite de 52 % contre 33 % pour le groupe 2 et 71 % pour le groupe 4). Seul le groupe 5 parvient à situer dans le temps (XXe siècle) ces quatre œuvres d'art contemporain (probabilité de réussite de 58 % contre 35 % pour le groupe 4).

Les élèves, à partir du groupe 3, font preuve de connaissances en histoire des arts sur le temps long des périodes et des mouvements artistiques (Grèce classique, art médiéval, Renaissance…) puisqu'ils réussissent à associer à ceux-ci des exemples d'œuvres emblématiques. Pour cet exercice, la probabilité de réussite passe de 37 % pour le groupe 1 à 49 % pour le groupe 2, 62 % pour le groupe 3, 73 % pour le groupe 4 puis 77 % pour le groupe 5. Il faut noter que pour cet item le pourcentage de réussite, tous groupes confondus, a diminué de plus de quatre points depuis 2012. Cette baisse est peut-être à mettre en lien avec l'évolution de l'épreuve orale du Diplôme national du brevet (DNB), qui portait exclusivement sur l'histoire des arts en 2012, alors que la refonte de cette épreuve pour la session 2017 ne faisait plus

mention de cet enseignement en tant que tel[5].

C'est cependant à partir du groupe 4 que les élèves interrogés parviennent à classer ces périodes et mouvements artistiques dans l'ordre chronologique. Pour cet item la probabilité de réussite des élèves du groupe 3 est de 39 %, contre 57 % pour le groupe 4 et 74 % pour le groupe 5. Le pourcentage de réussite, pour tous les groupes indistinctement, relatif à cet autre exercice qui ne sollicitait plus l'identification de quelques œuvres emblématiques, mais qui reposait sur un classement chronologique des périodes et des mouvements artistiques selon leurs désignations, a légèrement augmenté. En d'autres termes, la réussite à ce dernier exemple d'item procède moins de connaissances en histoire des arts strictement que d'une relative maîtrise de la succession des époques historiques plus largement.

[5] Pour la session 2017, l'élève candidat devait choisir de produire son oral sur un EPI (enseignement pratique interdisciplinaire) suivi au cœur du cycle 4, ou sur un des quatre parcours éducatifs mis en œuvre ((parcours Avenir, parcours citoyen, parcours d'éducation artistique et culturelle). Réf. : MEN-note de service n° 2016-063 du 6-4-2016note de service n° 2016-063 du 6-4-2016. Depuis la session 2018 du DNB cependant, les élèves peuvent également et à nouveau choisir de produire leur oral sur un objet d'étude abordé dans le cadre de l'enseignement d'histoire des arts. Réf. : MEN - note de service n° 2017-172 du 22-12-2017.

ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE

Citoyenneté, droits et devoirs

Les élèves du groupe 1 savent définir quelques éléments de vocabulaire, encore dispersés, comme le vote blanc.

Le groupe 2 identifie comme telle une agression homophobe, distingue discriminations et légitime reconnaissance des différences (taux de réussite de 78 % environ en 2006 comme en 2017, en progression de plus de 8 points par rapport à 2012) ; il définit la discrimination, sait appréhender à partir d'une chronologie les formes et les usages de l'impôt à travers l'histoire de France. Les élèves de ce groupe 2 font également preuve de quelques connaissances relatives aux espaces de la citoyenneté européenne, en distinguant par exemple (au moyen d'une série d'affirmations) l'espace Schengen et la zone euro. Pour cet item le taux de réussite est un peu supérieur à 72 %, en léger progrès, de plus de deux points, par rapport à 2012.

Le groupe 3 connaît sensiblement mieux les conditions de la citoyenneté européenne que les groupes de niveaux inférieurs, puisque la probabilité de réussite à l'exercice correspondant passe de 38 % pour le groupe 2 à 52 % pour le groupe 3. Elle n'atteint cependant un niveau élevé qu'avec le groupe 4 (65 %) et plus encore le groupe 5 (76 %). Par ailleurs, le groupe 3 identifie comme telle une condamnation pour diffamation sur Internet. Ces élèves du groupe 3 expliquent l'augmentation du vote

blanc, ils déterminent la peine prévue par le code pénal à partir des faits reprochés (agression homophobe avec ITT). Ils savent du reste que c'est le code pénal qui condamne la diffamation (et non le code civil). Ils tirent aussi quelques enseignements des usages politiques des sondages à partir du cas du premier tour de la présidentielle de 2002.

Le groupe 4 parvient quant à lui à définir ces sondages (échantillon représentatif, limites dans les prévisions ou dans leurs interprétations et leur portée…). Sur la défense et son organisation, les élèves de ce groupe savent notamment que l'armée française est composée de soldats professionnels et non d'appelés. Ils connaissent par ailleurs le fonctionnement de la Sécurité sociale.

Les élèves du groupe 5 restituent le rôle des jurés, en tant que simples citoyens tirés au sort, en cour d'assises, dont ils savent qu'elle juge les crimes (mais le résultat est en chute de 10 points de pourcentage environ depuis 2006)... Ils identifient aussi les missions et le fonctionnement de la défense nationale.

République et démocratie

Le groupe 2 identifie les principes essentiels de la République française en vrai/faux. Pour cet item, le taux de réussite, tous groupes confondus, connaît du reste une progression marquée, de l'ordre de 8 points par rapport à 2012, et de quatre points par rapport à 2006. Les élèves de ce groupe appréhendent aussi quelques implications de la loi de Séparation des Eglises et de l'Etat (résultat en progrès de 5,5 points de pourcentage par rapport à 2012).

Le groupe 3 restitue davantage d'implications et comprend mieux le vocabulaire autour de cette loi de séparation (pas de financement par l'Etat, définition de la liberté de conscience…), et il sait que la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* est le premier texte affirmant la liberté de conscience (sans le support de ce texte de référence). Il choisit la bonne définition de la laïcité en QCM, à partir de cette exigence de séparation (résultat en hausse de plus de 5 points par rapport à 2012). Les élèves du groupe 3 identifient et classent des mesures selon qu'elles relèvent de la valeur d'égalité, du principe de laïcité plus particulièrement, ou de l'obligation scolaire… Ils parviennent aussi à restituer quelques caractères essentiels d'une démocratie. Ils savent reconnaître les quatre présidents de la Ve République qu'ils devaient identifier.

Le groupe 4 distingue les définitions de la République, de la démocratie, de la citoyenneté, de la loi, de la constitution, exercice réussit par près de la moitié des élèves, résultat stable depuis 2006. Les élèves de ce groupe distinguent une liste complète d'implications de la laïcité à partir de la mise en relation d'un extrait de la loi 1905, d'une brève chronologie, d'un extrait de la *Charte de la laïcité* et de la mobilisation de connaissances personnelles : on ne peut pas refuser un cours au nom d'une croyance, la religion relève d'un choix individuel…

Le groupe 5 connaît la définition de la cohabitation, il parvient à identifier celle du principe de laïcité en question ouverte et celui de République démocratique. Les élèves de ce groupe le plus en réussite

appréhendent également les implications de la laïcité sur les enseignements à partir d'un texte complexe pour des élèves de cet âge (texte de Ferdinand Buisson).

Justice

C'est à partir du groupe 2 que les élèves commencent à faire preuve d'une première maîtrise du vocabulaire relatif aux principes et à quelques traits de l'organisation judiciaire en France. A titre d'exemples, ils comprennent les termes de défense, d'accusation, de circonstances aggravantes…

Au niveau du groupe 3, les élèves commencent à analyser, au besoin en mobilisant des connaissances, un procès tel qu'il est relaté par la presse : ils peuvent ainsi déterminer la peine encourue en mettant en relation les faits décrits, qu'ils savent caractériser, avec un extrait du code pénal.

Le groupe 4 restitue les principes fondamentaux selon lesquels la justice est rendue en France : ils savent notamment qu'en matière pénale le juge ne rend pas sa décision par une application stricte et mécanique de ce que prévoit la loi, mais en tenant compte de la loi, de la personnalité et des antécédents des prévenus, ainsi que du contexte dans lequel l'infraction a été commise.

Les élèves du groupe 5 ont des connaissances précises sur l'organisation et le fonctionnement procédural de la justice, en particulier en matière pénale et en ce qui concerne la cour d'assises : type d'affaires jugées, compréhension fine de la désignation et du rôle des jurés.

Géographie

Population et peuplement

Les élèves du groupe 1 identifient le figuré correspondant aux espaces les plus peuplés sur différentes cartes thématiques des densités de population, à différentes échelles. Il faut noter que la probabilité de réussite ces élèves du groupe <1 le plus en difficulté est de 0 %. Pour les élèves du groupe 1, elle atteint 51 %, mais la confrontation à d'autres items à partir des mêmes cartes révèle que ces élèves répondent à partir de leur compréhension intuitive de ces cartes et des figurés choisis, sans lire la légende.

En effet, c'est seulement à partir du groupe 2 que les élèves évalués commencent à désigner la plage de densité de population correspondant à un figuré donné, à partir d'une simple lecture de la légende de la carte observée (prélèvement d'information explicite). Pour les deux items et les deux cartes concernés par cette tâche, la probabilité des élèves du groupe 1 ne dépasse pas 48 % alors qu'elle se situe autour de 70 % pour le groupe 2. Les élèves de ce groupe font également preuve de connaissances diverses sur cette thématique : ils évaluent la population mondiale à 7 milliards d'habitants, ils comprennent la notion de densité de population et ils mobilisent celle de contrainte naturelle pour expliquer les grands « vides » sur un planisphère thématique du peuplement, même s'ils peinent encore à identifier des paysages emblématiques de ces contraintes. Si les élèves peuvent identifier des paysages urbains emblématiques dès le groupe <1, c'est seulement à partir du groupe

2 qu'ils parviennent à identifier les paysages littoraux parmi plusieurs propositions de photographie. Pour cet item la probabilité de réussite passe de 28 % (groupe 1) à 59 % (groupe 2).

TABLEAU 2 : Analyse de la réussite des élèves dans la compétence "Analyser un document".

Groupe 5	Ces élèves savent généraliser et comprendre le sens d'un document en mobilisant connaissances personnelles et en utilisant un vocabulaire précis. Leur approche critique est presque systématique pour les documents de toute nature proposée dans le cadre de l'évaluation.
Groupe 4	Le prélèvement d'informations est très bien maîtrisé par ces élèves. Ils sont capables de faire une analyse critique du document en apportant des connaissances personnelles. Ils peuvent confronter des documents différents, en faire une synthèse et les interpréter. Ils parviennent à distinguer un document de propagande d'une fiction, à identifier comme tel un témoignage, en caractérisant le point de vue de l'auteur. Ils peuvent mobiliser un vocabulaire disciplinaire pointu (censure…).
Groupe 3	Ces élèves lisent attentivement une légende de carte thématique. Ils sont capables de mettre en relation ou de classer par thème les éléments d'un ou plusieurs textes. Ils comprennent le sens général de documents variés qui, sans être complexes, comportent plusieurs informations générales identifiées par les élèves en mobilisant des connaissances personnelles. Ils commencent à interpréter parfois finement certains documents (dessin de presse…). Ils peuvent, enfin, porter un premier regard critique sur une source historique (l'usage de la citation par les historiens dans leurs récits établis à partir de sources).
Groupe 2	Ces élèves sont capables de prélever des informations issues d'un texte court ou long, d'un graphique, d'une carte, d'une affiche de propagande ou d'un tableau chronologique. Pour parvenir à une réponse, ils décrivent une évolution à partir d'un graphique simple (courbe), sans que l'on puisse affirmer qu'ils comprennent le sens général du document à analyser.
Groupe 1	Ces élèves sont capables de prélever quelques informations très explicites sur des supports simples. Ils accèdent, par exemple, à un premier niveau de lecture des cartes thématiques à condition qu'elles emploient des figurés simples et explicites (plages de couleurs pour les densités de population) et que les légendes comportent peu d'informations.
Groupe <1	Ces élèves ont du mal à comprendre des documents écrits. Ils ont des difficultés à identifier et à prélever des informations quel que soit le support. Même les documents les plus simples travaillés depuis la sixième leur posent des problèmes.

A partir du groupe 3, les élèves commencent à décrire ou à caractériser simplement (« inégale ») la répartition du peuplement pour un espace donné, et ils apportent des éléments explicatifs relatifs aux « pleins » qu'ils observent (littoraux, littoralisation, elle-même favorisée par l'accroissement des échanges économiques à l'échelle mondiale…). Leur lecture attentive des cartes thématiques et de leurs légendes leur permet de distinguer entre espaces peu peuplés et désertiques, sans plus se laisser abuser par la nature des figurés choisis – ces élèves savent par exemple que les figurés les plus clairs ne désignent pas nécessairement des espaces désertiques, et ils s'en assurent en relevant la plage de densité de population correspondante indiquée en légende.

Les élèves les plus en réussite, à savoir ceux des groupes 4 et 5, font preuve d'une capacité probante à décrire et à caractériser la distribution d'une population et ses dynamiques démographiques ou migratoires, à l'appui de leurs connaissances personnelles. Ils caractérisent les espaces les plus peuplés en France, qui correspondent aux « aires urbaines, littoraux, vallées fluviales et à certaines régions frontalières » (probabilité de réussite de 60 % et 78 % respectivement pour ces deux groupes contre 39 % pour le groupe 3). Ils savent également et très largement que « le Sud et l'Ouest de la France sont des régions attractives grâce à leur essor économique », ou que « dans son histoire, la France a davantage été un pays d'immigration que d'émigration » et ils identifient quelques causes et enjeux de l'étalement urbain et de la périurbanisation…

Urbanisation

Il s'agit d'une des thématiques les plus largement couvertes par les questionnaires pour la géographie. La mise en relation des items portant plus ou moins directement sur le fait urbain montre que le vocabulaire n'est pas inconnu des élèves, mais que beaucoup peinent à lui donner du sens et à le rendre opératoire pour d'autres apprentissages plus complexes.

Un des items les plus réussis par l'ensemble des élèves (91 % en 2017, +1 point par rapport à 2012), de tous les groupes, demandait simplement d'identifier les paysages urbains parmi une série de photographies de paysages **FIGURE 6**. Cet item est positionné sur l'échelle au niveau du groupe<1 car la probabilité de réussite des élèves de ce groupe à cette question précise dépasse 50 % (55 %). Cela signifie que l'item est encore mieux réussi par les groupes de niveaux supérieurs. Cette probabilité de réussite atteint 62 % pour le groupe 1, 83 % pour le groupe 2, groupe 94 % pour le groupe 3, 100 % pour le groupe 5.

FIGURE 6 : Associer des photographies à du vocabulaire

Cependant lorsqu'on attend des élèves qu'ils associent aux termes "urbain" ou "rural" une série de mots clés (métropole, ville, campagne, agglomération, village, champs, quartiers des affaires…) FIGURE 7, exercice difficile car reposant sur la caractérisation du fait urbain par le vocabulaire, sans le support d'images de paysages, l'item n'est largement réussi qu'à partir du groupe 3. La probabilité de réussite des élèves du groupe <1 à cet autre exemple d'item ne dépasse pas 17 %, pour un taux de réussite global (pour les élèves de tous les groupes) de 61 %.

De même, si on attend des élèves des connaissances plus complètes sur les espaces urbains, dans leur diversité, leurs dynamiques, alors la réussite n'est seulement probante que pour le groupe 3, voire le groupe 4 selon que le questionnement sollicite ou non leur connaissance du vocabulaire en particulier. L'identification de quelques enjeux de l'étalement urbain est le fait du groupe 5 seulement.

FIGURE 7 : Caractériser le fait urbain et le fait rural

Question 1

Parmi ces mots, certains s'appliquent aux espaces urbains et les autres aux espaces ruraux. Pour chaque mot, cochez la bonne case.

	Espaces urbains	Espaces ruraux	
agriculture	☐ 1	☐ 2	C3HGC570101 114
métropole	☐ 1	☐ 2	C3HGC570102 115
ville	☐ 1	☐ 2	C3HGC570103 116
campagne	☐ 1	☐ 2	C3HGC570104 117
agglomération	☐ 1	☐ 2	C3HGC570105 118
champs	☐ 1	☐ 2	C3HGC570106 119
village	☐ 1	☐ 2	C3HGC570107 120
quartier des affaires	☐ 1	☐ 2	C3HGC570108 121

Mondialisation

Une majorité d'élèves du groupe 1 restituent des connaissances sur les flux du tourisme international. Ils savent notamment que les principaux espaces de départ et d'accueil des touristes se situent dans des pays développés, que l'Europe occidentale et méditerranéenne est la première zone touristique de la planète. La probabilité de réussite des élèves du groupe 1 à cet exercice est juste au-dessus du seuil de 50 % mais elle devient bien plus importante au niveau du groupe 2 (66 %).

Ce sont également les élèves du groupe 2 qui parviennent à restituer cette notion de mondialisation à partir de documents variés qui permettent de l'illustrer : croquis sur l'espace portuaire de Shanghai, ou photographies de paysages emblématiques (par exemple le quartier des affaires de la Défense…). Ils associent mondialisation et littoralisation à partir de leur lecture du croquis de Shanghai précédemment évoqué. Ils identifient également les principaux pôles du commerce mondial à partir d'un croquis. Pour tous ces items, la probabilité de réussite marque des sauts importants du groupe 1 au groupe 2.

A partir du groupe 3, les connaissances sur la mondialisation deviennent plus précises (ces élèves commencent à caractériser la notion) en lien avec un vocabulaire spécifique mieux maîtrisé (par exemple, l'expression de « firmes transnationales »…).

C'est cependant avec le groupe 4 que les élèves deviennent à la fois capables de restituer la notion et de la traduire à l'échelle d'une métropole. Par exemple, à partir de photographies de paysages ils identifient les fonctions de commandement économique. Ils parviennent aussi à associer un croquis des pôles et des flux du commerce mondial à l'idée de mondialisation. Pour ces exercices la probabilité de réussite augmente considérablement, de vingt à plus de trente points de pourcentage selon l'item considéré, entre le groupe 3 et le groupe 4.

On peut donc en conclure que c'est à partir de ce groupe 4 que les élèves maîtrisent cette notion centrale du programme de géographie de quatrième et de troisième. Le groupe 5 a des probabilités de réussite sensiblement plus importantes sur tous les items. Il se distingue par ses connaissances en matière de repères spatiaux utiles, comme les principaux passages transocéaniques et les principales métropoles portuaires de la planète. De plus, il réussit une tâche cartographique identifiant les principaux espaces et les flux migratoires et touristiques internationaux.

Risques

La notion de risque est connue à partir du groupe 3. Ces élèves réussissent à expliquer les conséquences différentes d'un même aléa dans deux pays de niveaux de développement inégaux, selon l'importance et la qualité de la prévention.

L'analyse est plus complète avec le groupe 4. Il parvient à synthétiser sa compréhension des documents et sa comparaison des deux cas à étudier, en utilisant le vocabulaire adapté et en distinguant la gestion du risque entre ces deux pays en complétant un schéma. Pour cet exercice, la probabilité de réussite augmente de près de vingt-cinq points de pourcentage du groupe 3 au groupe 4.

TABLEAU 3 : Analyse de la réussite des élèves dans la compétence "Se repérer dans l'espace".

Groupe 5	Ces élèves maîtrisent les repères essentiels du territoire français. Les massifs et chaînes de montagnes ainsi que les fleuves sont localisés et nommés, en qcm comme en question ouverte. Ils maîtrisent aussi une grande diversité de repères à l'échelle mondiale. Sur un croquis, ils sont capables de nommer les différents points de passage maritimes à l'échelle mondiale (Panama, Gibraltar...) et les principaux espaces portuaires (Rotterdam, Tokyo...). Ils parviennent à caractériser un espace géographique en associant des connaissances à un espace donné. Ils appréhendent la notion de changement d'échelle.
Groupe 4	Ces élèves sont encore en relative difficulté en ce qui concerne les repères spatiaux du territoire français. Un peu moins d'un élève sur deux dans ce groupe est capable de localiser les principales chaînes et massifs montagneux à partir d'un croquis. Ils mobilisent leur connaissance des repères pour interpréter des informations prélevées dans des cartes. Ils sont capables de caractériser les espaces les plus fortement peuplés du territoire français (aires urbaines, littoraux, vallées fluviales, certaines zones frontalières…). Ils localisent un espace à différentes échelles et l'analysent à partir d'une légende.
Groupe 3	Ces élèves associent un grand nombre de notions géographiques à des photographies de paysages emblématiques : espaces ruraux, touristiques ou à forte contrainte… Ils localisent la plupart des grands repères terrestres (océans, mer Méditerranée, métropoles mondiales…) et quelques territoires ultramarins français. Les taux de réussite sont néanmoins en baisse très nette par rapport à 2006 et à 2012.
Groupe 2	Ces élèves ont des connaissances encore fragmentaires. Ils sont capables d'associer des paysages emblématiques à des notions (littoral, mondialisation….). Leur capacité à localiser porte sur quelques repères à l'échelle mondiale, par exemple quelques grandes métropoles[1].
Groupes <1 et 1	Ces élèves ont des connaissances et des capacités très parcellaires sur cette compétence. Ils valident seulement un item demandant d'identifier des paysages urbains parmi une série de photographies.

Inégalités et développement (durable)

Les élèves commencent à restituer leur compréhension de documents et des connaissances relatives aux inégalités sociales et spatiales à partir du groupe 3. Ils réussissent par exemple à choisir un titre approprié parmi plusieurs propositions pour un texte décrivant « les inégalités sociales et spatiales au Brésil ». Pour cet item la probabilité de réussite croît sensiblement du groupe 2 (47 %) au groupe 3 (63 %).

Un nouveau saut cognitif se produit au niveau du groupe 4. Il est largement capable de restituer la notion de développement durable à partir d'une affiche qui en décrit certains enjeux emblématiques, tels qu'« adopter des modes de déplacement plus propres, produire et consommer en respectant l'environnement et l'individu, favoriser la solidarité entre générations et entre pays, préserver les milieux naturels… ». Pour cet exercice également, la probabilité de réussite augmente de façon significative : de 29 % pour le groupe 2, elle passe à 43 % pour le groupe 3 et elle atteint 58 % pour le groupe 4.

C'est cependant le groupe 5 le plus en réussite sur l'ensemble du test qui parvient à dépasser le stade de la mobilisation ou de l'identification de la notion pour atteindre la capacité de description des inégalités à diverses échelles. Ces élèves font preuve d'une réussite très large aux items sur cette thématique, qui révèle leur aptitude à distinguer des régions selon leur niveau de développement. Ils y parviennent à l'échelle d'un Etat, le Brésil, au moyen d'une tâche cartographique en question ouverte, comme à d'autres échelles, continentale ou mondiale, à partir de leur lecture attentive d'une carte sur les inégalités devant la santé à l'échelle du continent africain par exemple. Ils maîtrisent à cette fin un vocabulaire complexe, distinguant PMA (pays les moins avancés), pays émergents, puissances…

TABLEAU 4 : Analyse de la réussite des élèves dans la compétence "Pratiquer différents langages en histoire et géographie".

Groupe 5	La maîtrise rédactionnelle et du langage cartographique par ces élèves les plus en réussite est probante. Sur le sujet « La France et les Français pendant la Seconde Guerre mondiale », ils réussissent à la fois à évoquer la situation du pays, vaincu et occupé, à caractériser la collaboration et la Résistance, et à intégrer plusieurs repères chronologiques pertinents. Cependant, sans consigne plus explicite, seuls 49 % des élèves pensent à caractériser le sort des Juifs sous l'Occupation, et à évoquer le quotidien difficile des Français(es). Ces élèves parviennent à rédiger quelques phrases sur un personnage historique qu'ils ont choisi au sein d'une liste évoquant, à son sujet, un fait pertinent et significatif (probabilité de réussite de 86 %) et y associant un repère chronologique approprié (probabilité de réussite de 67 %). Ils réussissent toutes les tâches cartographiques. Par exemple, ils parviennent à reconstituer la légende d'un croquis sur les pôles et les flux touristiques et migratoires transnationaux, à l'échelle mondiale sans disposer de support ni étayage. La maitrise des conventions cartographiques et des repères spatiaux (principales régions de départ et d'accueil des touristes, principales zones de départ et d'arrivée de migrants) étaient nécessaires pour réussir cet exercice. En question ouverte, ils complètent la légende d'un croquis sur les inégalités sociales et spatiales au Brésil, en croisant les informations d'un texte et d'une carte de l'IDH par *municipios* (73 % de réussite, contre 47 % pour le groupe 4).
Groupe 4	Ces élèves commencent à faire preuve de maîtrise dans les tâches rédactionnelles et cartographiques. Ils réussissent, par exemple, à caractériser la collaboration et la résistance dans une rédaction sur le sujet « La France et les Français pendant la Seconde Guerre mondiale ». Cependant, un peu moins de la moitié des élèves de ce groupe mentionnent l'idée d'un pays vaincu et occupé. Ils réussissent aussi, sur ordinateur, à rédiger quelques phrases sur un acteur historique célèbre de l'histoire nationale choisi dans une liste. Ils peuvent lui un fait historique pertinent (68 % contre 43 % pour le groupe 3). Mais ils peinent encore à lui associer un repère historique (probabilité de réussite de 43 %). Ces élèves sont capables d'abstraction pour réaliser des tâches cartographiques. Ils parviennent à identifier les différents figurés de la légende d'un croquis à l'aide de leur connaissance des conventions cartographiques et des notions vues en classe. (Carte des échanges commerciaux à l'échelle mondiale distinguant pôles et flux majeurs et secondaires). Pour cet exercice, sans aucun autre support que le croquis lui-même, la probabilité de réussite passe de 24 % pour le groupe 3 à 58 % pour le groupe 4.

Groupe 3	Ces élèves connaissent très largement les caractéristiques d'un récit en histoire à savoir que c'est un texte écrit au présent ou au passé, argumenté, s'appuyant sur des sources historiques, cités comme « preuve », et relatant des événements qui se sont réellement déroulés. Ces élèves sont cependant en difficulté sur les tâches rédactionnelles demandées. Ils distinguent cartes et croquis en géographie. Ils peuvent identifier les éléments représentés par les figurés utilisés pour un croquis de paysage périurbain.
Groupe 2	Ces élèves peuvent choisir parmi différentes propositions la légende appropriée correspondant à un croquis de paysage périurbain. Leur probabilité de réussite pour les items nécessitant une rédaction ne dépasse pas 22 %.
Groupes <1 et 1	Les élèves de ces deux groupes sont en grande difficulté sur tous les exercices rédactionnels et cartographiques du test. Leur probabilité de réussite sur ces items ne dépasse pas 38 % pour les tâches cartographiques les plus simples. Par exemple ils sont incapables d'identifier, parmi quatre propositions de légende, celle qui convient pour un croquis de paysage. Cette capacité reste même inférieure à 10 % pour l'item sollicitant une rédaction, pourtant le mieux réussi par l'ensemble des élèves évalués (associer un fait historique pertinent et significatif à une figure célèbre de l'histoire de France au choix parmi une liste, de Vercingétorix à Charles de Gaulle). En fait ces élèves répondent très rarement aux questions ouvertes, quelles qu'elles soient.