

Analyse de quelques productions écrites d'élèves :

« La France et les Français pendant la Seconde Guerre mondiale »

Dans le cadre de l'enquête Cedre histoire-géographie en fin de collège, un exercice portait sur la production d'un texte organisé sur le sujet « La France et les Français pendant la Seconde Guerre mondiale ».

La consigne ne comportait pas d'indication du temps à y consacrer. Mais, au sein des cahiers concernés par cet item, on avait ménagé un minimum de 15 minutes et un maximum de 30 minutes, en fonction des durées de passation mesurées pour cet item et pour les autres exercices constitutifs des quatre cahiers d'évaluation concernés. En effet, le temps de passation est déterminé à partir du temps moyen effectivement mis par les élèves à réaliser les exercices, mesuré lors de phases d'expérimentations antérieures auprès de classes de 3^e.

Des consignes de passation préconisaient, au sujet des élèves en situation de handicap ou porteurs de troubles des apprentissages (par exemple les troubles DYS), de « les accompagner comme cela est habituellement le cas dans l'établissement avec, notamment, la présence de l'AVS, la

lecture orale des consignes et des modalités de réponses, le recueil des réponses de l'élève par un tiers, des pauses plus régulières entrecoupant les séances, un tiers temps supplémentaire... ».

La consigne de l'exercice était volontairement large et aux attentes non détaillées : « Rédigez un texte organisé sur la France et les Français pendant la Seconde Guerre mondiale ». Il s'agissait en effet de cerner le degré de perception par les élèves de connaissances essentielles à apporter sur un sujet aussi important, au cœur du programme d'histoire de troisième. Du reste, aucun étayage différencié n'est possible dans le cadre d'une évaluation standardisée au format papier crayon comme Cedre. Des expérimentations proposant aux élèves ce même type d'exercice, mais avec le support d'une chronologie ou de mots clés à utiliser s'étaient révélées moins pertinentes, amenant beaucoup d'élèves à réduire leur production à une simple réécriture de la chronologie, ou à s'efforcer d'utiliser les mots proposés même quand ils ne maîtrisaient pas bien ce vocabulaire.

Il convient donc de noter que l'exercice était exigeant, d'autant qu'il était inséré au sein des cahiers parmi de nombreux autres items relevant de thématiques très diverses des programmes d'histoire, de géographie et d'enseignement moral et civique.

La syntaxe et l'orthographe n'étaient pas évaluées en elles-mêmes du fait de la

difficulté de l'exercice, exigeant sélection, mise en forme et synthèse de connaissances, à réaliser en temps limité. De plus, le nombre d'items doit être limité (cinq pour cet exercice), afin de garantir un codage efficace et rigoureux des réponses par les télécorrecteurs.

**Des élèves qui répondent peu aux questions ouvertes,
mais des résultats très cohérents par rapport à la réussite globale au test.**

Chacune des 1400 productions recueillies a fait l'objet de cinq codages différents, renvoyant aux cinq items définis en amont de la passation. Ces cinq attentes, résultant de choix amplement débattus et expérimentés, étaient explicitées au sein d'un guide de correction. Après la passation, le statisticien a procédé à l'analyse métrique de ces items, afin de garantir la fiabilité et la validité des résultats. Ces cinq items se sont en effet révélés suffisamment discriminants. Autrement dit, pour les élèves évalués, leur réussite à chacun de ces cinq items présente une réelle cohérence avec leur réussite sur l'ensemble du test. Certes, il faut relever que près d'un tiers des élèves n'a pas répondu à cet exercice, comme c'est du reste le cas traditionnellement dans le cadre des questions ouvertes pour les évaluations standardisées en France. La peur de l'erreur ou le contexte de faible enjeu de l'évaluation peut avoir sa part dans cette importance de la non-réponse, alors qu'elle est très faible pour la plupart des items au format qcm.

Cependant, le caractère très discriminant de ces items garantit que les élèves qui ont répondu et validé l'exercice sont aussi les élèves en réussite sur l'ensemble du test, tandis que ceux qui n'ont pas répondu – ou n'ont pas réussi l'exercice – sont des élèves en difficulté. A l'inverse, si les élèves qui n'ont pas répondu avaient eu un score élevé sur l'ensemble du test, l'indicateur métrique correspondant aurait révélé le caractère insuffisamment discriminant des cinq items considérés. On aurait alors été conduit à éliminer ces items, car la non-réponse d'un grand nombre d'élèves aurait très vraisemblablement été liée à une autre réalité qu'à leur difficulté sur ce sujet – par exemple leur faible motivation. Mais, dans le cas de ces cinq items, l'analyse de leur métrique permet d'affirmer que la réussite des élèves à cet exercice, et y compris les profils de réussite des élèves qui n'y ont pas répondu, sont globalement cohérents avec leurs résultats sur l'ensemble des autres items de l'enquête. Partant, cet exercice participe, légitimement, à la définition des compétences des six groupes de niveaux distingués sur l'échelle de performances.

La première attente - ou le premier item - défini pour cet exercice était l'expression par les élèves de l'idée d'invasion ou de d'occupation du pays pendant la Seconde Guerre mondiale. Pour valider le second item, ils devaient caractériser (définition ou exemple) la collaboration et la Résistance. Le troisième item portait sur l'apport d'un exemple ou d'un fait du quotidien difficile des Français(es), hors persécution et hors répression. Une autre attente était constituée de l'évocation du sort des Juifs. Le dernier item était relatif à la datation (deux dates pertinentes) ou à la périodisation (par exemple 1939 à 1945 ou 1940 à 1944 pour l'Occupation). Un item est validé par un groupe dès lors que probabilité de réussite des élèves concernés pour cette question précise dépasse 50 %. Il faut donc garder à l'esprit qu'un item non validé par un groupe de niveau donné peut néanmoins avoir été réussi par une partie de ces élèves, dans une proportion parfois relativement importante déjà, et qui peut même atteindre la moitié d'entre eux dans certains cas.

Pour les groupes <1, 1 et 2, autrement dit les moins performants sur l'ensemble du test, la probabilité de réussite est très faible pour chacun de ces cinq items. En fait, la plupart de ces élèves ne répondent pas à cette question ouverte. C'est parmi eux qu'on compte le plus grand nombre de non-réponses. Le groupe 3 lui-même est en difficulté sur cet exercice, puisque les probabilités de réussite oscillent de 20 à 30 % au plus. Le groupe 4 réussit un item, à savoir la caractérisation de la collaboration et de la Résistance ; 44 % évoquent l'idée d'un pays envahi et occupé. C'est au niveau du groupe 5, le plus performant sur l'ensemble du test, qu'on peut dire l'exercice réussi, puisqu'il valide très largement les deux items précédemment évoqués, et il apporte au moins deux éléments de datation ou de périodisation pertinents. Cependant, seuls les meilleurs élèves du groupe 5 pensent à évoquer le sort des Juifs en France et un exemple du quotidien difficile des Français(es) sous l'Occupation. Une partie des élèves a évoqué le génocide des Juifs mais à l'échelle européenne et sans tenir compte du cadre spatial du sujet.

PRODUCTIONS REVELATRICES DE LA REUSSITE DU GROUPE 2 SUR LE SUJET.

FIGURE 1 : Production 1, groupe 2

Rédigez un texte organisé sur la France et les Français pendant la Seconde Guerre mondiale.

Pendant la Seconde Guerre mondiale les soldats français aller à la guerre et les femmes travailler dans les usines. Les soldats* et blessé était ramener à l'arrière pour être soigné et il ne pouvait pas travailler car il était considéré comme Gueule cassé.

* (poilus)

FIGURE 2 : Production 2, groupe 2

Rédigez un texte organisé sur la France et les Français pendant la Seconde Guerre mondiale.

Pendant la second guerre mondiale la France était séparer en deux (la France libre et la France soumis à Vichy).

Emblématiques de la réussite du groupe 2 sur cet exercice, ces deux productions courtes n'ont validé aucun des cinq items. Il s'agit d'élèves dont les scores dépassent de peu 200 points – respectivement 207 et 201 points – sur l'ensemble du test, soit à l'entrée du groupe 2, qui rassemble des collégiens ayant obtenu entre 199 et 239 points. Ces deux élèves sont

donc par leur performance globale encore proches du seuil maximal (160 points) du groupe <1 le plus en difficulté, et plus de 100 points au-dessous du score minimal (317 points) définissant le groupe 5 le plus en réussite. Le score maximal en 2017 étant de 511 points.

Les apports des élèves de ce groupe, parfois ponctuellement pertinents sur cette question, sont très souvent invalidés car fréquemment associés à des contresens ou anachronismes. Le premier exemple renvoie à la confusion entre la Première et la Seconde Guerre mondiale, assez fréquente et presque systématiquement liée à un effort de restitution, même très inabouti et implicite, comme ici, du processus de totalisation du conflit et du concept de guerre totale. Mobilisé en classe à travers l'étude du premier comme du second conflit mondial dans le cadre du premier thème du programme d'histoire (« L'Europe, un théâtre majeur des guerres totales (1914-1945) »), ce cadre explicatif, plutôt que de permettre à ces élèves, aux capacités fragiles, de mieux saisir des évolutions internes aux deux guerres et de mieux distinguer leurs spécificités, paraît les encombrer au contraire.

La seconde production, encore plus courte, a mieux défini le sujet et mieux ciblé la période considérée, mais elle est invalidée par une confusion ou une trop forte

ambiguïté du moins entre « la France » et « les Français ». Beaucoup d'élèves peinent en effet à distinguer la réalité d'un pays divisé entre zone occupée et zone libre d'une part, et l'opposition entre France Libre (ou Résistance) et Vichy d'autre part.

On note ainsi, pour les élèves de ce groupe 2, sans guidage ni étayage d'aucune sorte, une difficulté à mobiliser les faits essentiels étudiés en classe (France vaincue, envahie... collaboration et Résistance), ainsi qu'à bien cerner le cadre spatial du sujet. Bon nombre d'élèves en effet ont répondu, parfois exclusivement, sur la Deuxième Guerre mondiale à l'échelle européenne : la guerre à l'Est, guerre d'anéantissement, ou les processus relatifs aux génocides des Juifs et des Tsiganes... Une autre confusion fréquente les empêche de mieux distinguer entre ce qui relève plus spécifiquement de la Première Guerre mondiale (les « munitionnettes »... souvent évoquées dans cet exercice), ou de la Seconde Guerre mondiale...

PRODUCTION REVELATRICE DE LA REUSSITE DU GROUPE 3 SUR LE SUJET.

FIGURE 3 : Production 1, groupe 3

Rédigez un texte organisé sur la France et les Français pendant la Seconde Guerre mondiale.

La Seconde Guerre mondiale est une guerre qui a touché tout les continents.

La Seconde Guerre mondiale a été très violente et sanglante. Avec l'utilisation de la bombe atomique par les Américains sur les Japonais pour se venger de l'attaque de Pearl Harbor, ou aussi à cause de la destruction de la Pologne et la destruction par les Allemands de la ville russe de Stalingrad.

Pour le groupe 3, globalement, la probabilité de réussite à ces items atteint 20 %. Ces élèves identifient mieux la période considérée, sans parvenir à intégrer des repères chronologiques pertinents, et ils ciblent mal les attentes du sujet. C'est le cas de cette production qui n'a validé aucun des items de l'exercice. Cet(te) élève, qui atteint un score de 244 points sur l'ensemble du test, soit juste au-dessus du seuil d'entrée dans le groupe 3, (239 points, pour un plafond situé à 278 points), a néanmoins des connaissances sur le conflit à l'échelle mondiale.

Cependant, à l'image de ce texte, les élèves de ce groupe pratiquent souvent des raccourcis temporels très marqués, porteurs de causalités elles-mêmes très courtes : ici la chronologie est comme écrasée entre Pearl Harbor et Hiroshima, comme d'autres productions, plus en phase avec le sujet, complimentent leur récit en juxtaposant entre deux phrases, ou au sein d'une seule, l'Occupation et la Libération... avec beaucoup d'approximations.

On peut postuler que nombre d'élèves de ce groupe 3 en particulier auraient pu faire preuve de connaissances mieux restituées, en

lien avec le sujet, dans le cadre d'une démarche davantage guidée ou étayée, au moyen par exemple d'un plan suggéré ou d'une liste de mots clés à employer. Il n'en reste pas moins intéressant de constater le manque d'autonomie de nombre d'élèves de

ce groupe en ce qui concerne la restitution de leurs connaissances, sur un sujet essentiel de leur programme d'histoire, au moyen d'une tâche rédactionnelle sans étayage à leur disposition.

PRODUCTION REVELATRICE DE LA REUSSITE DU GROUPE 4 SUR LE SUJET.

FIGURE 4 : Production 1, groupe 4

Rédigez un texte organisé sur la France et les Français pendant la Seconde Guerre mondiale.

Pendant la Seconde Guerre mondiale, les Français étaient sous occupation allemande. Ce qui revenait à de lourdes conséquences sur leur quotidien.

Le gouvernement était toujours français bien que les Allemands y instaurent leurs lois si besoin. Le gouvernement était donc installé à Vichy et était dirigé par Pétain qui coopérait avec les Allemands.

Ce gouvernement imposait aux Français de lourds impôts qui ravitaillaient économiquement les soldats allemands. Il y avait aussi des pénuries. Les Français étaient opprimés.

Il y a eu des mouvements de Résistance dirigés par de Gaulle depuis Londres. Les Alliés de la France (Amérique, Grande Bretagne etc...) ont aidé à la libération de la France, notamment avec de nombreux débarquements (Normandie et Provence).

Le groupe 4 atteint une probabilité de réussite de 51 % pour la caractérisation de la collaboration et de la Résistance. Elle est de 44 %, proche du seuil de 50 %, pour l'idée d'invasion ou d'occupation du pays, et de 30 % pour une datation pertinente. Cependant cette probabilité de réussite ne dépasse pas 20 % environ pour l'apport d'un fait du quotidien et pour l'évocation des persécutions antisémites ou de la déportation des Juifs.

La production donnée ici en exemple est un peu plus réussie que la moyenne des résultats de ce groupe à l'exercice, bien que son auteur(e) se situe par son score (283 points) à l'entrée du groupe 4, défini au sein d'un intervalle variant de 278 à 317 points. En

effet, l'élève a ici validé trois items : l'idée d'un pays occupé, l'évocation du quotidien difficile (pénurie), ainsi que la caractérisation de la collaboration et de la Résistance. Le vocabulaire est encore approximatif (« coopérait » au lieu de collaborait...). Mais le cadre du sujet est plutôt bien posé, malgré des manques : il n'y a pas de repère chronologique, pas d'explicitation derrière la formulation allusive « Les Français étaient opprimés »...

Cependant, à l'exemple de ce texte, les productions des élèves à partir du groupe 4 sont plus souvent organisées (paragraphe), même si cet effort est loin d'être systématique. L'association idée-exemple est encore épisodique.

PRODUCTION REVELATRICE DE LA REUSSITE DU GROUPE 5 SUR LE SUJET.

FIGURE 5 : Production 1, groupe 5

Rédigez un texte organisé sur la France et les Français pendant la Seconde Guerre mondiale.

Pendant la seconde guerre mondiale, la France a été un acteur majeur. Quel a été le rôle de la France pendant la seconde guerre mondiale.

En mai 1940, la France est envahie par les nazis, elle est découpée en deux le nord est occupé par les allemands et le sud par le gouvernement de Vichy dirigé par Pétain.

La France collaborera alors avec les nazis économiquement en fournissant des travailleurs pour le STO, financièrement, militairement en fournissant des armes et politiquement en raflant les juifs.

La France sera libérée par les alliés qui débarqueront en Normandie et en Provence ainsi que par les résistants français qui prennent le maquis.

La France s'est donc fait envahir et collaborera volontairement avec le III^e Reich, seuls quelques personnes résisteront aidés par les puissances alliées.

C3HHR280101
134
C3HHR280102
135
C3HHR280103
136
C3HHR280104
137
C3HHR280105
138

C'est seulement au niveau du groupe 5 que les élèves réussissent largement l'exercice. La probabilité de réussite est très élevée en effet pour l'évocation du contexte de l'invasion de 1940 ou du moins de l'occupation par l'Allemagne (70 %), et plus

encore pour la caractérisation de la collaboration et de la Résistance (80 %).

On note cependant que, sans explicitation de ces attentes par la consigne très ouverte – rappelée au-dessus de la production de l'élève dans le texte ci-dessus –

le quotidien des Français et les persécutions raciales par Vichy ou par l'occupant ne sont évoqués que par une petite moitié des élèves de ce groupe le plus performant, leur probabilité de réussite à ces deux items étant respectivement de 40 et 49 %.

Ces élèves pensent assez largement à intégrer plusieurs repères chronologiques pertinents (probabilité de réussite de 55 %). Le vocabulaire spécifique est plus largement maîtrisé et restitué. Leurs textes sont le plus souvent organisés en parties, proposant des synthèses cohérentes, l'association idée-exemple est plus systématique.

L'élève auteur(e) de ce récit a obtenu un score de 345 points sur l'ensemble du test, le groupe 5 étant défini par un intervalle entre 317 et 511 points. Il a réussi les cinq items, même si l'expression et l'organisation des idées sont quelquefois maladroites : utilisation du futur, évocation des débarquements avant de faire référence à la Résistance, formulation rapide en conclusion « seules quelques personnes résisteront... ».

L'écrit, un difficile travail d'élaboration de la pensée.

On ne peut pas conclure, à la lumière de ce seul exercice, quant aux connaissances des élèves évalués sur cette période de la Seconde Guerre mondiale. En effet, le décalage est important avec les résultats à d'autres items qui attestent de connaissances bien plus largement maîtrisées par les élèves¹.

¹ Dans son ouvrage *Pensée et langage*, paru en 1934, Vygotski souligne que la pensée constitue un tout alors que le langage est composé de mots isolés. Le passage

Par exemple, dans le cadre d'une autre unité sur le processus d'extermination des Juifs à Treblinka, 80 % des élèves, tous groupes confondus, caractérisent les faits décrits dans un texte très long sur le sujet en choisissant le terme de génocide. La réussite à cet item devient majoritaire à partir du groupe 2. De plus, les deux tiers des collégiens interrogés choisissent la bonne définition du mot ghetto, presque autant savent ce qu'est la déportation et la nomment ainsi. Par ailleurs, au moyen d'un autre questionnaire vraiment réussi à partir du groupe 2, les trois quarts des élèves (74 %) de l'ensemble des groupes, parviennent à caractériser, en les opposant, la collaboration et la Résistance, ce qui est un peu mieux qu'en 2012 (71 %). De même, pour un item qu'on peut dire réussi à partir du groupe 3, 71 % des élèves savent que le discours du général de Gaulle le 18 juin 1940 est une réaction à la décision de Pétain de cesser le combat, résultat en progrès important par rapport à 2012 (62 %), et même au regard de 2006 (66 %).

Du reste, au-delà de ce constat d'indigence et de lacunes, qui concerne au moins autant les connaissances elles-mêmes que la maîtrise de l'écrit (ou la réflexion préparatoire à l'écriture) qui contingente leur

de la pensée au langage suppose alors une décomposition de la première et sa recombinaison par le second. « *On pourrait comparer la pensée à un lourd nuage qui déverse une pluie de mots* ». Lorsque l'on écrit ou lorsque l'on parle pour penser et construire du savoir, les errements, les tâtonnements, sont inévitables et sont constitutifs de cette construction du savoir. « *La pensée de se réalise dans le mot et ne devient pensée verbale qu'à l'issue d'un long travail d'élaboration* ».

restitution, on peut s'interroger, à la lecture de ces nombreuses productions d'élèves, sur la coexistence fréquente de connaissances et, dans le même temps, de contresens et d'anachronismes², ou plus souvent de manques étonnants au vu des éléments pertinents apportés³.

En d'autres termes, tout se passe comme si, pour bon nombre d'élèves à partir du groupe 3 dans notre échelle, l'enjeu n'était pas tant de multiplier leurs connaissances que de leur apprendre à vouloir en restituer moins, pour les exprimer mieux⁴.

² Ce constat, qui vaut en partie pour les élèves à partir du groupe 3, rejoint celui rapporté par Nicole Lautier et Nicole Allieu-Mary, « La didactique de l'histoire. Note de synthèse », *Revue Française de Pédagogie*, 2008 : « ... les productions qui témoignent d'un degré plus élevé de conceptualisation (...) sont aussi celles qui comptent le plus d'erreurs. Les chercheurs font alors l'hypothèse que les élèves qui osent le plus exprimer ce qu'ils pensent prennent des risques. »

³ Didier Cariou fait également ce constat dans son livre *Ecrire l'histoire scolaire*, PUR, 2012. Il insiste malgré tout sur l'importance de ce premier raisonnement historique imbriquant savoirs sociaux et savoirs scolaires. Il développe l'importance de la secondarisation afin de mettre à distance ce genre premier. Grâce à des reformulations, tâtonnements, retours sur écrits, les élèves sont amenés, par le truchement d'une « pédagogie visible » acceptant de « vendre la mèche » (Bourdieu) à rationaliser le sens commun de leurs premiers écrits.

⁴ - Il semble en effet que les erreurs ou les trop grandes approximations procèdent, pour une partie non négligeable des élèves, plutôt que de manques exclusivement, de la tentation au contraire de vouloir restituer trop de connaissances, de ne pas savoir cibler ce qu'ils maîtrisent vraiment sur un sujet aussi vaste. Dans une autre grande enquête (7 000 récits d'élèves sur l'histoire nationale) qu'il a codirigé avec Françoise Lantheaume, l'historien canadien Jocelyn Letourneau aboutit lui-même à cette conclusion : « L'ignorance est

Quoiqu'il en soit, ces productions d'élèves permettent de prendre conscience, une fois encore, de la difficulté pour la plupart à rendre compte, simplement et clairement, de connaissances pertinentes dans le cadre d'une rédaction.

Sur ce point, et pour bien garder à l'esprit l'inscription de cette difficulté sur la longue durée⁵, on ne peut que renvoyer à l'étude magistrale de l'historienne Brigitte Dancel, portée sur un copieux échantillon de 4000 copies de certificat d'études dans l'entre-deux-guerres, dans le département de la Somme.

un plein (ou pas tout-à-fait un vide) » (dans *Le récit du commun. L'histoire nationale racontée par les élèves*, Presses universitaires de Lille, 2017).

⁵ - Brigitte DANCEL, *Enseigner l'histoire à l'école primaire de la IIIe République*, PUF, 1995 : l'historienne établit un constat à distance du regard nostalgique souvent porté sur le certif', et qui le retient comme l'incarnation ou le « sanctificat » de la performance scolaire, notamment quant aux connaissances des candidats en histoire. En réalité, au début des années 1920, "l'élitisme républicain exclut du certificat d'études un peu plus de la moitié des élèves jugés indignes d'y être présentés et (...) pour l'autre petite moitié, l'excellence scolaire ne comble les attentes des correcteurs en histoire que dans quatre réponses sur dix". En effet, "Sur les 951 élèves du corpus, seuls 43 % (pour les garçons autant que pour les filles) sont capables de rédiger une courte réponse à une question d'histoire sans faire d'erreurs". Sur la Révolution française en particulier, B. Dancel relève que 62 % des copies présentent au moins une erreur majeure.