



LES DOSSIERS DE LA DEPP

214

— PÉDAGOGIE —

Cedre 2017

Histoire, géographie, enseignement moral et civique en fin de collège

Sommaire

Cliquer sur les titres pour accéder aux parties concernées

Présentation générale de l'enquête

Echelle illustrée

Approches thématiques

Analyse de productions écrites

Apports des questionnaires élèves

Conclusion

Présentation générale de l'enquête

OBJECTIFS DE L'ENQUÊTE

Le cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon (CEDRE) établit des bilans nationaux des acquis des élèves en fin d'école et en fin de collège. Il couvre les compétences des élèves dans la plupart des domaines disciplinaires au regard des objectifs fixés par les programmes officiels. La présentation des résultats permet de situer les performances des élèves sur des échelles de niveau allant de la maîtrise pratiquement complète de ces compétences à une maîtrise bien moins assurée, voire très faible, de celles-ci. Renouvelées régulièrement, ces enquêtes permettent de répondre à la question de l'évolution du niveau des élèves.

Ces évaluations n'ont pas valeur de délivrance de diplômes, ni d'examen de passage ou d'attestation de niveau ; elles donnent une photographie instantanée de ce que savent et savent faire les élèves à la fin d'un cursus scolaire. En ce sens, il s'agit bien d'un bilan. Destinées à être renouvelées périodiquement, ces évaluations-bilans permettent également de

disposer d'un suivi de l'évolution des acquis des élèves dans le temps. Pour cette raison, les épreuves ne peuvent pas être rendues publiques car, devant être en grande partie reprises lors des cycles d'évaluation suivants, elles ne doivent pas servir d'exercices dans les classes.

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

CEDRE a été initié en 2003 avec l'évaluation des compétences générales. Afin d'assurer une comparabilité dans le temps, l'évaluation est reprise pour chaque discipline selon un cycle de six ans jusqu'en 2012 et de cinq ans depuis 2012 (tableau 1).

TABLEAU 1 : Cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillons (CEDRE) depuis 2003

Discipline évaluée	Début de cycle	Reprises	
Maîtrise de la langue et compétences générales	2003	2009	2015
Langues étrangères	2004	2010	2016
Attitude à l'égard de la vie en société	2005	–	–
Histoire, géographie et éducation civique	2006	2012	2017
Sciences	2007	2013	2018
Mathématiques	2008	2014	2019

MISE EN ŒUVRE DE L'ÉVALUATION DES ACQUIS DES ÉLÈVES.

Les programmes de référence

L'évaluation CEDRE en fin d'école en histoire, géographie et enseignement moral et civique a pour objectif de faire le point des connaissances et des compétences des élèves tant sur le plan des savoirs que des savoir-faire d'une part, et, d'autre part, de mesurer l'évolution de ces connaissances et compétences entre 2006, 2012 et 2017.

Les connaissances et compétences telles qu'elles sont définies dans les programmes officiels constituent le cadre de cette évaluation.

En mai 2006 comme en mai 2012, les élèves de troisième ont été évalués à partir des programmes de 1995 (classes de sixième, cinquième et quatrième) et de 1998 (classes de troisième).

En mai 2017 en revanche, les élèves de troisième ont été interrogés en référence aux programmes de 2008 pour leurs classes de la sixième à la quatrième incluse, et aux programmes de 2015 entrés en vigueur à la rentrée 2016 pour leur classe de troisième.

Les compétences évaluées

En 2017, comme en 2012 et en 2006, une même grille de compétences est utilisée pour les trois champs de cette évaluation : histoire, géographie et enseignement moral et civique [TABLEAU 2](#). La plupart des intitulés sont restés identiques entre les trois points de mesure, ce qui permet d'assurer la comparaison entre les prises d'informations.

TABLEAU 2 : Tableau de compétences

	Histoire	Géographie	Enseignement moral et civique
Identifier – Localiser	HL	GL	EL
Identifier – Décrire	HD	GD	ED
Identifier – Sélectionner	HS	GS	ES
Traiter l'information - Classer	HC	GC	EC
Traiter l'information - Mettre en relation	HM	GM	EM
Interpréter - Généraliser	HG	GG	EG
Interpréter - Argumenter	HA	GA	EA
Interpréter - Réaliser	HR	GR	ER

Note de lecture : chaque compétence est définie par une lettre (L pour localiser, D pour décrire...). Chaque matière est définie de façon identique (H pour histoire, G pour géographie et E pour enseignement moral et civique). Le croisement de la matière et de la compétence est matérialisé par un couple de lettres, associé à l'item produit.

Cette grille reste pertinente pour faire place aux renouvellements liés aux programmes de 2015 et aux nouvelles compétences qu'ils redéfinissent et qui, pour rappel, ont concerné les élèves évalués en 2017 pour leur année de troisième seulement. Par exemple, les compétences « se repérer dans le temps » et « se repérer dans l'espace » des programmes de 2015 renvoient à la compétence CEDRE « identifier-localiser » ; « raisonner, justifier une démarche et les choix effectués » se superpose à « interpréter » ; « analyser et comprendre un document » correspond, selon le cas, à « identifier-sélectionner l'information » ou « traiter l'information », voire « interpréter ». Enfin, « pratiquer différents langages en histoire-géographie » renvoie à « interpréter-réaliser ».

Seules deux nouvelles compétences de 2015, à savoir « s'informer dans le monde du numérique » et « coopérer et mutualiser », n'ont pas pu être évaluées dans le cadre de CEDRE

2017. Il faut cependant préciser que ces compétences de 2015 sont destinées à prendre la place de la grille des compétences Cedre pour la prochaine échéance de 2022, du fait notamment des nouvelles opportunités d'une évaluation qui sera intégralement opérée sur support numérique, et sous réserve que les programmes de 2015, ou du moins les compétences qu'ils définissent, restent en vigueur jusqu'à ce quatrième temps de mesure.

Par ailleurs, pour mieux prendre en compte la dimension déclarative constitutive de la notion même de compétence, chacun des items du corpus de l'évaluation de 2017 a aussi été indexé selon une seconde grille [TABLEAU 3](#). Elle définit les connaissances évaluées selon une ou plusieurs de ces composantes : concepts ou notions, autre vocabulaire, repères (historiques et géographiques), acteurs ou actrices (historiques ou spatiaux).

Tableau 3 : Grille des connaissances associées aux compétences (pour deux exemples d'items)

items	Concepts et notions	Autre vocabulaire	Repères	Acteurs ou actrices
C3HGG2102	mondialisation	métropole	\	\
C3HHD850101	Monarchie (absolue)	\	\	Louis XIV/le Roi-Soleil

Le calendrier et les supports de l'évaluation

La passation de l'évaluation CEDRE histoire, géographie et enseignement moral et civique en fin d'école a eu lieu en mai 2017. La méthodologie mise en œuvre par la DEPP en la matière, de la conception de l'évaluation à la passation des épreuves puis à l'analyse et à la publication des résultats, s'étale sur trois années selon le schéma suivant :

Tableau 4 : Les étapes de la réalisation de l'évaluation

1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année
2015-2016	2016-2017	2017-2018
Étape 1	Étape 2	Étape 3
Expérimentation Passation mai 2016	Évaluation Passation mai 2017	Analyse et publication des résultats
Objectif: Prise en compte du cahier des charges. Création d'items <ul style="list-style-type: none"> • Items sur support papier • Items sur support numérique Expérimentation effectuée auprès d'un échantillon représentatif d'élèves.	Objectif: Analyse de l'expérimentation. Construction de l'évaluation à partir d'une sélection d'items <ul style="list-style-type: none"> • Items validés après l'expérimentation ; • Items d'ancrage (repris des évaluations précédentes). Evaluation effectuée auprès d'un échantillon représentatif d'élèves.	Objectif : Analyse des premiers résultats Publications : <ul style="list-style-type: none"> • Note d'information • Repères et références statistiques (RERS) • Etat de l'école

La conception et la sélection des items

La préparation des items fait intervenir des concepteurs qui sont des enseignants et/ou formateurs, ainsi qu'un représentant des corps d'inspection. Chaque item est le produit d'un travail collectif des concepteurs encadré par le chargé d'études. Un item proposé par un concepteur, pédagogue de terrain ayant une bonne connaissance des pratiques de classe, fait l'objet d'une discussion jusqu'à aboutir à un consensus. L'item est alors validé. Ce questionnement fait ensuite l'objet d'un premier test, anonyme et empirique, auprès d'une ou plusieurs classe(s) pour estimer sa difficulté, les

durées de passation minimale, maximale et moyenne, et recueillir les réactions éventuelles des élèves. Tous les nouveaux items font l'objet d'une expérimentation plus précise sur le plan statistique, auprès d'un échantillon représentatif d'élèves (environ 2 000), l'année précédant la passation.

Un équilibre de proportion est recherché entre les items considérés comme étant "faciles", "moyennement faciles" ou "difficiles".

La constitution des cahiers et des modules

Afin de pouvoir évaluer un nombre important d'items sans allonger le temps de passation pour l'élève, CEDRE utilise la méthodologie des cahiers tournants. Les items sont ainsi répartis dans des blocs d'une durée de 25 minutes et les blocs sont ensuite distribués dans les cahiers tout en respectant certaines contraintes : chaque bloc doit se retrouver un même nombre de fois au total et chaque association de blocs doit figurer au moins une fois dans un cahier. Ce dispositif, couramment utilisé dans les évaluations bilans, notamment les évaluations internationales, permet d'estimer la probabilité de réussite de chaque élève à chaque item sans qu'il ait à répondre à l'ensemble de ceux-ci.

Au final, pour l'évaluation CEDRE histoire-géographie 2017, chaque cahier comprend deux séquences de 50 minutes, obligatoirement espacées d'une pause (au moins le temps d'une récréation). La seconde séance se termine par un questionnaire de contexte, d'une durée de 10 minutes environ, identique dans tous les cahiers, dans lequel l'élève doit répondre à des questions concernant notamment l'environnement scolaire, son intérêt et sa motivation pour l'histoire, la géographie et l'enseignement moral et civique.

L'évaluation CEDRE 2017 est constituée de 13 cahiers tournants intégrant un ensemble de 13 blocs d'évaluations contenant (tableau 5) des items de 2006 et 2012 repris à l'identique pour assurer une comparaison diachronique et de nouveaux items qui ont fait l'objet d'une expérimentation en 2016.

Pour garantir la qualité de la comparaison avec 2006 et 2012, notamment en termes de passation des épreuves, l'évaluation de 2017 s'appuie sur 195 items dont 108 d'ancrage soit 55 %.

En 2017, pour la première fois dans le cadre de CEDRE histoire-géographie, un second test, à titre d'expérimentation, a été opéré sur supports numériques (sur ordinateurs) auprès d'un second échantillon représentatif d'élèves. La passation a eu lieu au même moment que pour le test principal, papier-crayon, en mai 2017. La durée de passation était également identique : deux séquences d'une heure chacune, espacées d'une pause obligatoire, à savoir une heure de test sur ordinateurs et une heure sur papier. Ces items papier-crayon étaient repris du corpus de l'évaluation principale. Les résultats des élèves de cet échantillon spécifique, numérique, n'ont pas été pris en compte pour le calcul des scores de Cedre 2017 ni pour l'établissement de l'échelle de performances.

Tableau 5 : Exemple de répartition des blocs dans les cahiers

N° du cahier	Séquence 1		Séquence 2	
	1 ^{er} bloc	2 ^{ème} bloc	3 ^{ème} bloc	4 ^{ème} bloc
1	B3	B5	B2	B11
2	B4	B2	B6	B1
3	B5	B6	B9	B7
4	B2	B9	B10	B8
5	B6	B10	B11	B12
6	B9	B11	B1	B13
7	B10	B1	B7	B3
8	B11	B7	B8	B4
9	B1	B8	B12	B5
10	B7	B12	B13	B2
11	B8	B13	B3	B6
12	B12	B3	B4	B9
13	B13	B4	B5	B10

Les caractéristiques des items

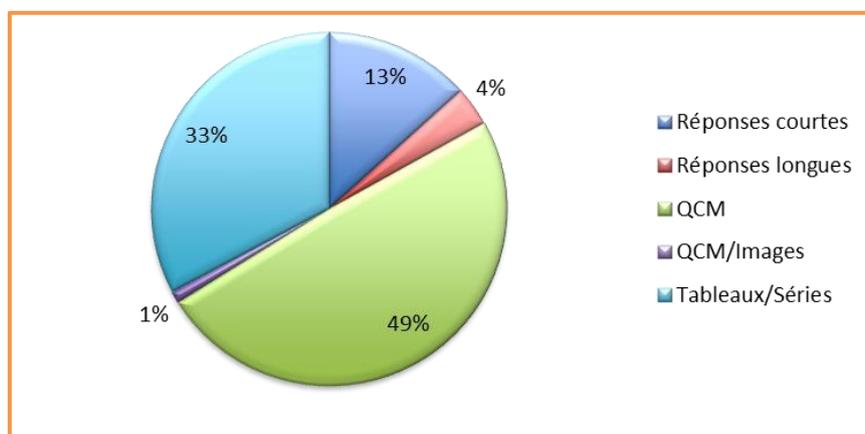
Les items dits papier-crayon

L'enquête dite papier-crayon repose sur un corpus de 195 items réparti dans 13 cahiers. Pour simplifier, la réponse à une question constitue un item. Chaque élève répond aux questions d'un cahier, autrement dit durant deux séquences d'une heure chacune, espacées d'une pause obligatoire - au moins le temps d'une récréation. Les élèves sont interrogés au plus près du terme de leur scolarité en collège (en mai). L'évaluation

porte sur des attendus des programmes en vigueur, depuis leur classe de sixième et jusqu'à leur classe de troisième incluse. Mais les exigences des questionnaires sont bien sûr plus importantes pour des contenus correspondant au programme de troisième que pour ceux relevant des classes antérieures.

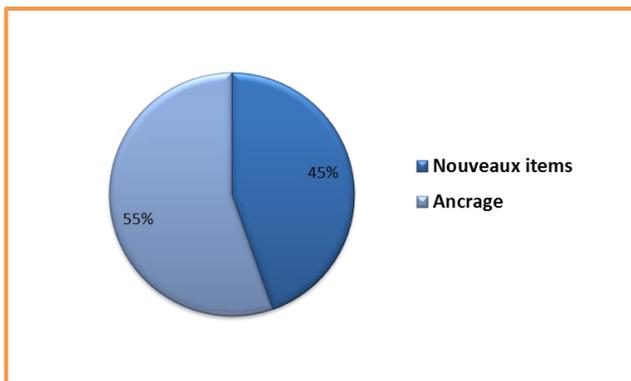
Quant aux formats d'items **FIGURE 1**, on note la part prépondérante des questions à choix multiple (QCM). Ils permettent de ménager la possibilité de coder rigoureusement les réponses, à des fins de standardisation, d'automatisation et, partant d'objectivation de la correction et de la mesure des résultats. Il faut cependant relever la part non négligeable des questions ouvertes, dont 4 % appellent des réponses longues, autrement dit une rédaction. Ces réponses aux questions ouvertes sont aussi traitées sous forme d'items, et donnent également lieu à un codage que des professeurs télécorrecteurs opèrent à partir d'un guide de correction le plus précis possible. Le logiciel de télécorrection mis au point par la DEPP permet également de prendre la mesure d'éventuels désaccords et écarts entre correcteurs, au moyen d'une double correction aléatoire, et d'arbitrer le cas échéant.

FIGURE 1 : Diagramme – les formats d'items



Pour garantir une comparabilité diachronique des résultats aux divers temps de la mesure, 55 % du corpus est constitué d'items dits d'ancrage **FIGURE 2**, autrement dit repris à l'identique des passations antérieures de 2012 voire de 2006. Cet ancrage de 108 items permet

FIGURE 2 : Diagramme - l'ancrage



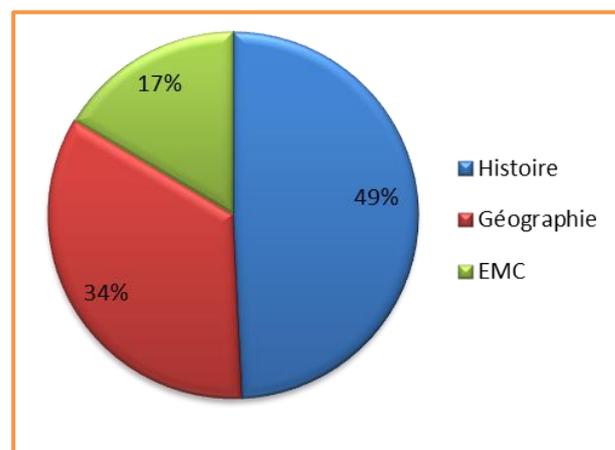
une comparaison particulièrement robuste des résultats pour le cycle 2012-2017 (108 items sur les 195 de l'évaluation au total), 73 items autorisant en outre une comparaison entre les résultats de 2006-2012-2017. L'enquête compte aussi 87 nouveaux items, créés spécifiquement pour faire place aux renouvellements des programmes et des approches didactiques depuis 2012.

En ce qui concerne la distribution des items entre les trois disciplines **FIGURE 3**, la part moindre de la géographie s'éclaire à la lumière des évolutions des programmes de référence depuis 2006. Au premier temps de la mesure comme en 2012 en effet, les programmes de référence étaient ceux de 1995-1998. En 2017 en revanche, les élèves ont été évalués à partir des programmes de 2008 pour leurs classes de sixième, cinquième et de quatrième, et des programmes de 2015, entrés en vigueur à la rentrée de 2016, pour leur année de troisième. Or, des « inflexions majeures », pour reprendre les termes de Catherine Biaggi¹, ont marqué les programmes de géographie de 2008, tant au

¹ Inspectrice générale de l'Éducation nationale (IGEN), groupe histoire et géographie, « Habiter, concept novateur dans la géographie scolaire ? », dans *Annales de géographie*, 2015/4.

niveau des approches que des thématiques. Ces changements importants ont conduit à périmé une part importante de l'ancrage - des anciens items, ce qui explique que la parité n'ait pas pu être atteinte avec l'histoire, malgré un renouvellement important du corpus en géographie - 55 % de nouveaux items -, autant qu'en enseignement moral et civique (EMC) du reste, qui renouvelle en profondeur l'ancienne éducation civique, depuis leur rentrée de quatrième (en 2015) pour les collégiens évalués en mai 2017.

Figure 3 : Diagramme - la distribution des items selon les disciplines

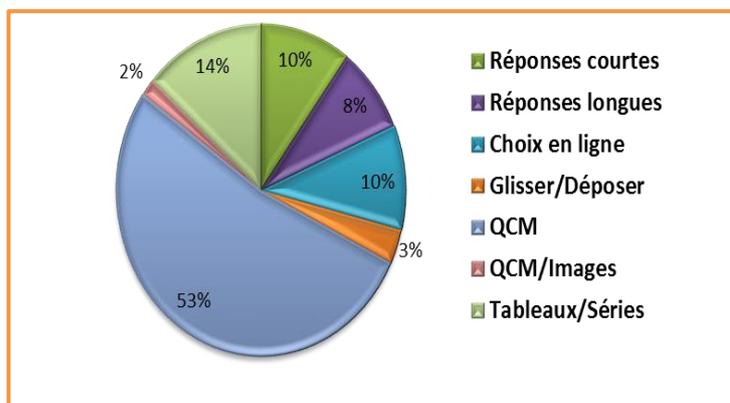


Les items numériques

En mai 2017, pour rappel, un second échantillon représentatif de collèges et de classes de troisième a été interrogé sur ordinateurs. Cet autre test, purement expérimental, n'a pas été pris en compte dans les résultats de Cedre 2017, pour ne pas biaiser la comparaison avec les précédentes enquêtes de 2006 et de 2012. L'effectif, pour ce test numérique, était de 80 classes dans autant de collèges, soit 2 000 élèves environ. Ces élèves ont également dû répondre à des items papier crayon repris du corpus de l'évaluation principale. Ainsi, après publication de la note d'information, lors de la phase d'analyses complémentaires, nous avons pu projeter les items numériques sur l'échelle de performances Cedre 2017, pour enrichir la description des différents niveaux de compétence. Les 51 items

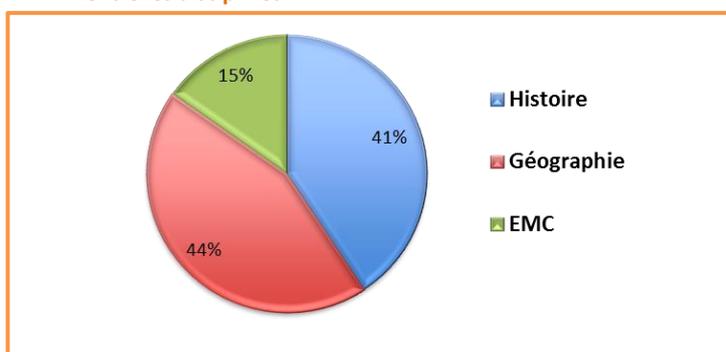
de cette enquête spécifique sont par définition nouveaux.

Figure 4 : Diagramme - les formats d'items numériques



La répartition est identique entre QCM et questions ouvertes [FIGURE 4](#), même si on relève la palette nécessairement élargie des formats de questions fermées, du fait des opportunités du numérique. On atteint pour ces nouveaux items un équilibre entre histoire et géographie, et même légère une faveur pour celle-ci [FIGURE 5](#).

Figure 5 : Diagramme - la répartition des items numériques entre les disciplines.



Le recours aux modèles de réponse à l'item (MRI).

La reprise d'anciens items (l'ancrage) ne garantit pas à elle seule la comparabilité des résultats dans le temps. Il s'agit aussi de s'assurer que le niveau de difficulté objective du test reste stable à chaque temps de mesure. Ainsi, le test CEDRE est inscrit dans un cadre conceptuel et méthodologique utilisant les modèles de réponse à l'item (MRI). Il s'agit de modèles statistiques et

de leurs traductions graphiques mis en œuvre par les statisticiens de la DEPP, dans le cadre de CEDRE mais également d'autres évaluations ou enquêtes nationales et internationales comme PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) ou TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study)... Ces modélisations révèlent la métrique de chaque item et, en particulier, ses paramètres de difficulté calculés à partir des taux de réussite effectifs de différents groupes de niveau, selon leurs scores globaux sur l'ensemble du test. La prise en compte de cette métrique et de ces paramètres permet d'observer la distribution des items sur une échelle de difficulté et, ainsi, de vérifier et de garantir une répartition rigoureusement équivalente aux divers temps de mesure.

L'échantillonnage

L'enquête principale – et la seule prise en compte pour les résultats publiés dans le cadre de CEDRE 2017 – a porté sur un échantillon représentatif de 195 collèges de France métropolitaine pour autant de classes de troisième. Il s'agit donc d'un tirage d'échantillon à deux degrés : les statisticiens ont d'abord veillé à la représentativité des collèges sélectionnés, puis à celle des classes au sein de ces établissements, selon trois strates [TABLEAU 5](#) : collèges publics hors éducation prioritaire, collèges relevant de l'éducation prioritaire puis établissements privés sous contrat... On veille également à l'équilibre de l'échantillon pour ces composantes : professions et catégories socioprofessionnelles (PCS), effectifs

Tableau 5 : l'échantillon CEDRE 2017 et les taux de participation selon ses trois strates

Strate	Nb élèves attendus	Nb élèves répondants	% d'élèves répondants
1. Public hors EP	3 247	2 967	91.4 %
2. EP	699	565	80.8 %
3. Privé	1 117	1 009	90.3 %
Total	5 063	4 541	89.7 %

des garçons et des filles, des élèves doublants ou à l'heure dans leur scolarité.

Le taux de participation a été élevé en mai 2017, de l'ordre de 90 %, soit 189 collèges répondants sur les 195 visés par l'échantillon, comme c'est le cas traditionnellement pour les enquêtes CEDRE.

Pour achever de bien garantir la représentativité de l'effectif évalué, les statisticiens procèdent également à un redressement de la non-réponse après la passation. Il s'agit d'une pondération, au sens statistique, de l'effectif de certains groupes (élèves scolarisés en éducation prioritaire, élèves doublants...) dont on observe la propension à moins participer au test ou à moins répondre à ses questions. En d'autres termes, et très concrètement, les statisticiens attribuent un poids supérieur à ces groupes pour qu'ils soient dûment représentés dans l'effectif total des réponses.

Il faut rappeler qu'un second échantillon, indépendant, a été tiré suivant la même méthode pour le test numérique. Cette seconde enquête, expérimentale, a été opérée dans 80 autres collèges pour autant de classes, soit 2 000 élèves environ, sans différence notable en termes de participation par rapport à l'enquête principale, dite papier-crayon.

UN POINT SUR L'EVOLUTION DES ACQUIS DES ELEVES

Le dispositif d'évaluation Cedre histoire-géographie et éducation morale et civique existe depuis 2006. C'est donc la troisième passation (2006, 2012 et 2017). Ce dispositif permet une étude inédite de l'évolution des acquis des élèves en fin de collège entre 2006 et 2017.

La construction de l'échelle de performances

L'échelle de performances a été élaborée en utilisant les modèles de réponse à l'item. Le score moyen en histoire-géographie et éducation civique, correspondant à la performance moyenne des élèves de l'échantillon de 2006, a été fixé par construction à 250 et l'écart-type à 50. Cela implique qu'environ deux tiers des élèves ont un score compris entre 200 et 300. Mais cette échelle, comme celle de l'enquête PISA, n'a aucune valeur normative et, en particulier, la moyenne de 250 ne constitue en rien un seuil qui correspondrait à des compétences minimales à atteindre.

Sur la base de constats fréquemment établis dans les différentes évaluations antérieures de la DEPP, qui montrent que 15 % des élèves peuvent être considérés en difficulté en fin de scolarité obligatoire, la partie la plus basse de l'échelle a été constituée, lors de l'évaluation de 2006, des scores obtenus par les 15 % d'élèves ayant les résultats les plus faibles. À l'opposé, la partie supérieure, constituée des scores les plus élevés, rassemble 10 % des élèves. Entre ces deux niveaux, l'échelle a été scindée en trois parties d'amplitudes de scores égales correspondant à trois groupes intermédiaires. On classe les items par ordre de difficulté croissante pour les répartir entre les différents groupes. Pour qu'un item soit attribué à l'un de ceux-ci, il faut que son élève le plus faible ait une probabilité supérieure ou égale à 50 % de le réussir. C'est ainsi que les élèves des groupes supérieurs réussissent les items associés aux groupes plus faibles. Les compétences de chacun des groupes d'élèves ont pu ainsi être caractérisées, puis analysées.

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). Une fois les groupes d’élèves déterminés, on attribue à chacun d’entre eux les items qui lui sont associés. Dire que des items sont associés à un groupe signifie que c’est à partir de ce groupe qu’on peut affirmer que les élèves maîtrisent les connaissances ou compétences requises pour répondre correctement à ces items. 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 permet donc de comparer en particulier la taille des différents groupes.

L'évolution des compétences des élèves entre 2006, 2012 et 2017.

Alors que le score moyen des élèves a connu une baisse de 10 points entre 2006 et 2012, il progresse en 2017 et atteint 245 point. Cette hausse du score entre 2012 et 2017 doit être nuancée ; il reste inférieur à celui de 2006.

L’analyse de la répartition des élèves dans les différents groupes de compétences montre une augmentation de la proportion des élèves appartenant aux groupes les plus performants (groupe 3 et 4) malgré un groupe 5 qui reste

stable, trois points en dessous de la part en 2006. Cette évolution est concomitante à une baisse de la proportion d’élèves dans les groupes les plus fragiles. Cette variation positive depuis 2012 révèle que davantage d’élèves maîtrisent les compétences fondamentales en histoire et géographie.

La description des compétences de chaque groupe est précisée dans la [FIGURE 6](#) 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.

Un glissement général des performances vers le haut, sans atteindre le niveau de 2006.

Pour analyser l’évolution des acquis des élèves, suivant la même méthodologie qu’en 2006 et 2012, une échelle décrivant six niveaux de performance a été construite. On y observe pour le collège une hausse de 5 points du score moyen qui passe de 240 à 245 points. Il reste cependant en dessous de 5 points du score de 2006.

On remarque sur la [FIGURE 7](#) que les groupes les moins en réussite voient leur proportion baisser (groupe <1, groupe 1 et groupe 2). La part des élèves appartenant au groupe 3 a, quant à elle nettement progressé, exprimant un glissement des élèves des groupes les plus faibles vers des groupes plus en réussite.

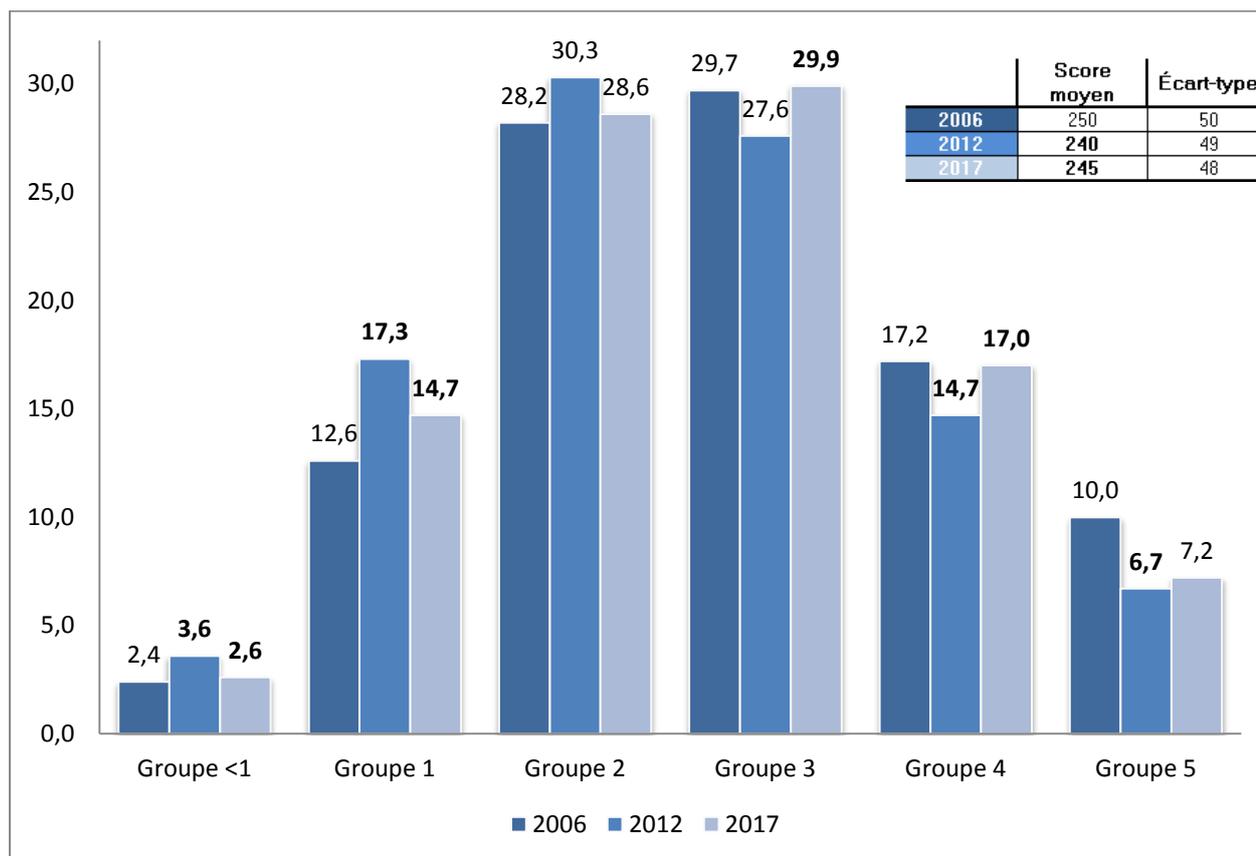
FIGURE 6 : Échelle de performances 2017 en histoire-géographie et enseignement moral et civique

% 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.
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 3e. 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 d'élèves 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. Ces élèves 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 en effet 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 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 très 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 groupe 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 3ème générale scolarisés dans des établissements publics et privés sous contrat en France métropolitaine.
Source : CEDRE, MEN-DEPP

FIGURE 7 : Score moyen et répartition (en %) selon les groupes de niveaux en 2006, 2012 et 2017



Six groupes d'élèves aux compétences encore très inégales

Les élèves ont été interrogés à partir de trois compétences générales : « Identifier », « Traiter l'information » et « Interpréter » [TABLEAU 6](#). Il est impossible de comparer la réussite des élèves selon chaque compétence. En effet, l'étude ne peut certifier le même niveau de difficulté pour

les items mobilisant la compétence « identifier » et ceux mobilisant la compétence « traiter l'information ».

Cela dit, on observe, d'une part, une progression sensiblement régulière des performances entre les six groupes. D'autre part, on remarque que ce n'est qu'à partir du groupe 3 que les élèves maîtrisent une majorité d'items, et ce, quelle que soit la compétence en lien avec l'exercice.

Tableau 6 : Pourcentages de réussite par compétences pour chaque groupe en 2017

Compétences	Groupe <1	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Identifier	0,153	0,27	0,404	0,543	0,674	0,801
Traiter l'information	0,173	0,318	0,458	0,612	0,722	0,834
Interpréter	0,154	0,265	0,383	0,526	0,673	0,802

Une progression plus importante des filles.

Malgré une progression du score des filles, les garçons restent plus performants. Ainsi, le score moyen des garçons est, en 2017, de 246 tandis que celui des filles est de 244 [TABLEAU 7](#). Cependant, ce différentiel tend à se résorber. En effet, le score des filles s'est particulièrement amélioré depuis 2012. Il est passé de 238 à 244 points. La proportion des filles dans les groupes « en réussite », du groupe 3 au groupe 5 a progressé, avec une évolution particulière dans le groupe 4 où elle passe de 13.4% en 2012 à 16.6% en 2017. Dans le groupe 3, elle dépasse les chiffres de 2006.

En 2006, la différence de score entre filles et garçons était de 6 points, en 2012 il était de 4 points, et il est aujourd'hui de seulement 2 points. Dans les groupes les plus en réussite, du groupe 3

au groupe 5, les garçons étaient 59% en 2006 et les filles 54,9. En 2017, 55.2% des garçons et 52.9% des filles appartiennent aux groupes les plus en réussite. On passe alors de 4.1 points d'écart à 2.3 points.

Des écarts de performances toujours élevés entre les élèves en retard et à l'heure.

En 2017, les élèves « en retard » représentent 14,9 % des élèves enquêtés et 36,1 % d'entre eux sont dans les groupes en difficulté (< 1 et 1) [TABLEAU 6](#). Le score moyen de ces élèves est resté stable entre 2012 et 2017, tout comme celui des élèves à l'heure.

Les écarts de score moyen entre les élèves « en retard » et les élèves « à l'heure » restent très importants (38 points).

TABLEAU 7 : Score moyen en 2006, 2012 et en 2017 selon l'indice de position sociale moyen de l'établissement

	Année	Répartition (en %)	Score moyen	Écart-type	Groupes					
					<1	1	2	3	4	5
Garçons	2006	49,0	253	52	2,9	12,2	26,0	29,6	17,8	11,6
Garçons	2012	49,8	242	50	3,7	16,4	28,9	27,7	16,0	7,4
Garçons	2017	50,0	246	50	2,8	15,0	27,0	29,8	17,5	7,9
Filles	2006	51,0	247	48	1,8	13,0	30,3	29,7	16,7	8,5
Filles	2012	50,2	238	48	3,4	18,1	31,7	27,5	13,4	5,9
Filles	2017	50,0	244	47	2,4	14,4	30,3	29,9	16,6	6,4
Elèves en retard	2006	31,9	224	40	5,2	22,7	37,8	24,9	7,7	1,6
Elèves en retard	2012	23,4	213	28	7,0	30,2	39,2	18,6	4,1	1,0
Elèves en retard	2017	14,9	213	37	6,2	29,9	39,8	19,9	3,7	0,5
Elèves à l'heure	2006	68,1	262	49	1,0	7,9	23,7	31,9	21,6	13,9
Elèves à l'heure	2012	76,6	248	49	2,5	13,3	27,6	30,3	17,9	8,4
Elèves à l'heure	2017	85,1	251	48	2,0	12,1	26,7	31,6	19,4	8,3

Lecture : les filles représentent 50 % de l'échantillon en 2017 contre 50,2 % en 2012. Leur score a augmenté de 6 points entre les deux derniers cycles d'évaluation, passant de 238 à 244 points. 14,4 % d'entre elles appartiennent au groupe de niveau 1 en 2017 contre 18,1 % en 2012. Les évolutions significatives entre deux évaluations successives sont indiquées en **gras**. Par le jeu des arrondis, les totaux des pourcentages en ligne peuvent être légèrement différents de 100 %.

Champ : élèves de 3ème générale scolarisés dans des établissements publics et privés sous contrat en France métropolitaine.

Source : CEDRE, MEN-DEPP

Un déterminisme social encore marqué.

À partir des professions de leurs parents, les élèves peuvent être caractérisés par un indice de position sociale moyen, qui permet d'étudier l'évolution des performances des élèves selon le niveau social des écoles et des collèges. Pour chaque échantillon de 2006, 2012 et 2017, la moyenne de cet indice permet d'appréhender de manière simple la composition sociale de l'établissement. Quatre groupes sont alors constitués selon l'indice moyen, des collèges les moins favorisés (premier quartile), où figure l'éducation prioritaire aux plus favorisés (quatrième quartile).

L'analyse des scores moyens en histoire, géographie et éducation civique selon ces quatre groupes permet de relever quelques évolutions significatives entre 2012 et 2006 **TABLEAU 8**.

D'une part, le score moyen des élèves a progressé dans chacun des quartiles, même si cette progression est moins importante dans le premier

quartile (4 points contre 6 points dans les autres quartiles). Dans ce quartile, l'évolution la plus nette est celle du groupe 3. Ainsi, on remarque un glissement des groupes les moins performants vers le groupe 3 sans qu'ils n'atteignent le groupe 4 (en baisse) et le groupe 5 (stable).

Ensuite, dans le quatrième quartile, c'est le groupe 4 qui est en net progrès. Il passe de 19.6% en 2012 à 18.5% en 2017.

Enfin, il est important de souligner l'importance des groupes les plus faibles <1 et 1 et 2 dans les collèges les moins favorisés. Ils sont en effet nettement plus représentés dans les collèges du premier quartile que dans ceux du quatrième quartile (59,8 % contre 30,3 % en 2017). Le niveau scolaire des élèves reste encore profondément marqué par leur origine sociale. Ainsi, le score moyen progresse à mesure que le niveau social augmente et la différence de score moyen entre les élèves du premier quartile et ceux du dernier quartile reste toujours aussi importante (34 points en 2012 contre 36 points en 2017).

Tableau 8 : Score moyen en 2006, 2012 et en 2017 selon l'indice de position sociale moyen de l'établissement

Indice moyen de l'établissement	Année	Score moyen	Écart-type	Groupes					
				<1	1	2	3	4	5
Premier quartile	2006	233	48	4,5	19,7	33,9	24,3	11,8	5,8
	2012	224	46	6,6	26,4	32,5	21,2	10,2	3,1
	2017	228	47	4,8	24,5	30,5	26,5	9,8	3,9
Deuxième quartile	2006	246	46	1,3	12,9	33,3	28,6	15,5	8,4
	2012	236	46	3,3	17,5	32,9	27,2	14,4	4,6
	2017	242	45	2,3	14,9	32,2	30,3	15,3	5,1
Troisième quartile	2006	255	50	2,2	11,2	24,2	32,7	19,0	10,7
	2012	241	49	3,3	15,6	32,6	27,6	14,2	6,7
	2017	247	45	2,0	12,8	29,9	30,6	18,5	6,4
Quatrième quartile	2006	265	50	1,5	6,9	21,6	32,9	22,3	14,8
	2012	258	48	1,1	9,9	23,2	34,2	19,6	12,1
	2017	264	49	1,4	6,8	22,1	32,1	24,3	13,3

Lecture : en 2017, le groupe de niveau 3 rassemble 26,5 % des élèves du premier quartile (collèges les plus défavorisés selon l'indice de position sociale), contre 21,2 % en 2012. Les évolutions significatives entre deux évaluations successives sont indiquées en **gras**.

On utilise désormais un indice de position sociale croisé qui a été appliqué sur les données des évaluations précédentes. Par le jeu des arrondis, les totaux des pourcentages en ligne peuvent être légèrement différents de 100 %.

Champ : élèves de 3ème générale scolarisés dans des établissements publics et privés sous contrat en France métropolitaine. Source : CEDRE MEN-DEPP

Quelques items significatifs des divers niveaux de compétence

Un item caractéristique de la réussite des groupes <1 et 1 [FIGURE 1](#)

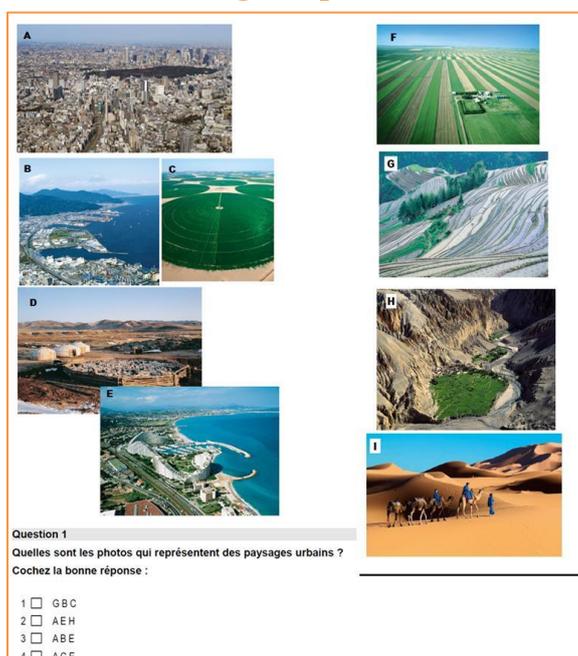


Figure 1 : Repérer des paysages urbains

Cet item est révélateur de ce que les groupes les plus faibles ont pu réussir. Il s'agit d'un item d'ancrage, autrement dit soumis à l'identique aux élèves interrogés en 2012 et à nouveau en 2017. C'est l'un des items les plus réussis par l'ensemble des élèves de tous les groupes, pour lequel le taux de réussite atteint 91 % en 2017 (90 % en 2012).

L'item est positionné sur l'échelle au niveau groupe <1 car la probabilité de réussite de ces élèves à cette question précise dépasse 50 %

(elle est précisément de 55 %). Cela signifie que l'item est encore mieux réussi bien sûr par les groupes de niveaux supérieurs sur l'échelle de performances CEDRE, à savoir le groupe 1 (probabilité de réussite de 62 %), le groupe 2 (83 %), le groupe 3 (94 %), le groupe 4 (98 %) et le groupe 5 (99 %).

On note que l'item relève d'une capacité de reconnaissance. Il limite la charge cognitive pour les élèves interrogés, en leur demandant d'identifier les paysages urbains parmi ces propositions.

Nous ne disposons que de quelques items positionnés au niveau des deux groupes les plus fragiles sur l'ensemble du test, à cause du caractère nécessairement discriminant de chacun des items de l'enquête. En effet, la probabilité de réussite à chacun des items doit être suffisamment croissante d'un groupe de niveau à l'autre à mesure qu'on progresse dans l'échelle. Or, il est rare que des items soient à la fois très largement réussis et suffisamment discriminants. Cette exigence, vérifiée par un indicateur métrique calculé pour chacun des items, est un gage de validité du questionnement. Dans le cas contraire en effet, celui d'un item non discriminant, nous sommes en présence de nombreuses réponses formulées au hasard et donc d'un contenu auquel les élèves ne sont pas confrontés, ou très peu, au cours de leur

scolarité. De plus, l'élaboration d'une échelle de performances qui distingue des groupes d'élèves selon leur aptitude plus ou moins grande à réussir les items exige elle aussi, par nature, que ces questions soient suffisamment discriminantes.

Nous observons que cet item le mieux réussi par les élèves de tous les groupes est situé tout au bas de l'échelle de performances. Deux items sur trois positionnés au niveau des groupes <1 et 1 concernent la géographie. Plus que pour l'histoire, les programmes de géographie permettent de réinvestir des thématiques, des notions ou du vocabulaire, de la sixième à la troisième, dans une optique spiralaire ou cumulative. Ceci explique sans doute que le terme « urbain » soit aussi évocateur pour les élèves les plus en difficulté.

Il n'est pas possible, dans le cadre du test CEDRE, de demander aux élèves de justifier leurs réponses, en l'occurrence ici de préciser ce qui leur permet de désigner des paysages comme étant urbains. En aucun cas la réussite à un item ne doit être conditionnée par la qualité d'une réponse précédente ou suivante. Un tel emboîtement des items introduirait un biais dans le calcul de la métrique relative à chaque item.

Cependant, l'enquête CEDRE permet de comparer la réussite à différents items interrogeant la même thématique ou la même notion, à partir d'autres approches. Une autre question proposait en effet aux élèves d'associer aux termes "urbain" ou "rural", selon le cas, une série de mots clés parmi lesquels métropole, ville, campagne, agglomération, village, champs, quartiers des affaires... Or, cet autre item, plus

difficile car reposant sur une caractérisation du fait urbain par le vocabulaire, sans le support d'images de paysages, n'a été largement réussi qu'à partir du groupe 3. La probabilité de réussite des élèves du groupe <1 ne dépasse pas 17 %, pour un taux de réussite global (pour les élèves de tous les groupes) de 61 %. On observe ainsi que c'est seulement à partir du groupe 3 que les élèves dépassent ce stade de la simple identification des espaces urbains les plus caractéristiques, pour commencer à les appréhender plus largement, dans leur diversité et leurs transformations. Quant à l'identification de quelques enjeux liés à l'étalement urbain, elle n'est probante que pour le groupe 5, le plus en réussite.

On note, par conséquent, que, si la géographie permet de réinvestir certains éléments de vocabulaire d'une classe à l'autre, sa dimension spiralaire apparaît peu opératoire pour ces élèves en difficulté. En effet, alors que le vocabulaire paraît incarner ici un point de fixation des connaissances des élèves les plus fragiles, paradoxalement, c'est le manque de maîtrise lexicale, et de la langue plus largement, qui empêche ces mêmes élèves d'accéder à une meilleure compréhension de ce vocabulaire.

En ce qui concerne ces deux groupes les moins performants sur l'ensemble du test, seules quelques réponses de ce type, ponctuelles et dispersées, sont largement réussies. Elles font essentiellement appel à des éléments de connaissances ou de reconnaissance très fragmentaires.

Deux items caractéristiques de la réussite du groupe 2

[FIGURE 2](#) ET [FIGURE 3](#)



Question 5

La Joconde est une œuvre caractéristique de la Renaissance. Indiquez si les arguments pour justifier cette affirmation sont vrais ou faux :

	Vrai	Faux
a) car c'est une peinture à l'huile et cette technique apparaît à la Renaissance.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
b) car il s'agit d'un portrait qui met en avant l'individu.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
c) car la femme représentée est un personnage de la mythologie.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
d) car le peintre utilise la perspective.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
e) car la femme représentée est un personnage de la Bible.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂

Figure 2 : Une œuvre emblématique de la Renaissance

Cet item est assez emblématique des acquis des élèves du groupe 2, qui commencent à faire preuve d'une réussite bien plus large que les groupes < 1 et 1. Il s'agit également d'un item d'ancrage, pour lequel le taux de réussite global est de 76 % environ, en progrès de 5 points de pourcentage par rapport à 2012. La probabilité de réussite à cet item précis pour le groupe 2 atteint 54 %. Il s'agit ici d'un item discriminant car la probabilité de le réussir marque de véritables seuils d'un groupe à l'autre : 30 % pour le groupe 1 et 76 % pour le groupe 3, 90 % pour le groupe 4 et 96 % pour le groupe 5.

L'item interroge en série/tableau de type « vrai » ou « faux » les

connaissances des élèves relatives à *La Joconde* en tant qu'œuvre emblématique de la Renaissance. Cet item présente un certain niveau de difficulté, car ses

propositions portent à fois sur *La Joconde* et sur la peinture de la Renaissance, donc sur un premier niveau de mise en contexte. La proposition pour laquelle le taux de réussite est le moins élevé, de l'ordre de 73 % néanmoins, concerne la « mise en avant de l'individu » au travers de *La Joconde*, ce qui implique une connaissance de ce que sont la pensée humaniste et l'art de la Renaissance.

L'analyse de la réussite des élèves du groupe 2 sur l'ensemble du test autorise à parler d'un début de culture en histoire, en géographie et en enseignement moral et civique. Ces premiers jalons d'une culture portent cependant sur des savoirs peu organisés pour la plupart. Les acquis du groupe 2 sont encore fragiles, portant plus nettement sur des connaissances que sur des tâches ou capacités. Les connaissances de ces élèves sont très largement limitées au programme de troisième, même si on note quelques acquis relatifs aux

Question 3

Indiquez si les affirmations suivantes s'appliquent, oui ou non, à la République française :

	Oui	Non	
La République est laïque.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	C3HED1050301 68
La République permet à chaque région d'avoir ses lois.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	C3HED1050302 69
La République est démocratique.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	C3HED1050303 70
La République est le gouvernement du peuple par le peuple.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	C3HED1050304 71
La République ne garantit pas la liberté religieuse.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	C3HED1050305 72
La République est sociale.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	C3HED1050306 73
La République est indivisible.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	C3HED1050307 74

Figure 3 : Identification des principes républicains

enseignements des classes antérieures (ici, la Renaissance, étudiée en histoire en classe de cinquième).

En 2017, cet exercice d'ancrage – repris des précédents tests de 2006 et de 2012 – dans lequel les élèves doivent identifier les principes républicains est majoritairement réussi dès le groupe 2. La probabilité de réussite en 2017 croît de 27 % pour le groupe <1 à 33 % pour le groupe 1, puis passe à 56 % pour le groupe 2, 77 % pour le groupe 3 et 90 % et plus pour les groupes 4 et 5 les plus en réussite. Le taux de réussite global à cet

item, pour l'ensemble des groupes, atteint 78 % en 2017 contre 70 % en 2012 et près de 74 % en 2006.

Il faut ici préciser que les thématiques les plus largement réussies par ce groupe relèvent souvent de l'enseignement moral et civique. Cela concerne en particulier les notions liées aux valeurs et principes républicains, parmi lesquels la laïcité, qui ont fait l'objet d'un certain nombre d'items. En 2012 déjà, l'éducation civique avait été marquée par des résultats relativement stables, dans un contexte de baisse globale et marquée, du score moyen des élèves sur l'ensemble du test par rapport à 2006.

Trois items caractéristiques de la réussite du groupe 3 [FIGURE 4](#), [FIGURE 5](#) & [FIGURE 6](#)

Document 1 : deux textes historiques décrivant une révolte paysanne

En divers comtés de Normandie, les paysans formèrent de nombreuses communautés où ils décidèrent de vivre selon leurs caprices. Ils prétendaient appliquer leurs propres lois, tant pour l'exploitation des forêts que pour l'usage des eaux, sans tenir compte du droit établi antérieurement.

Pour approuver ces décisions, chaque groupe de cette foule révoltée choisit deux délégués, qui portèrent les décrets à une assemblée générale, chargée de les confirmer. Lorsque le duc l'apprit, il expédia contre eux le comte Raoul avec une multitude de chevaliers.

Ceux-ci s'emparèrent des délégués et, après leur avoir coupé mains et pieds, ils renvoyèrent ces hommes devenus bons à rien aux leurs, pour détourner ces derniers de leur entreprise. Après cette expérience, les paysans renoncèrent à leurs assemblées et retournèrent à leurs charrues.

Guillaume Calculus de Jumièges, *Histoire des ducs de Normandie*, XI^e siècle.

Les paysans et les vilains [paysans],
ceux du bocage et ceux des champs
ne sait par quel entichement [passion momentanée]
ni qui les mut premièrement [à l'origine]
par vingt, par trentaine, par cent,
ont tenu plusieurs parlements [réunions]
(...)

Guillaume s'emporta tellement
qu'il ne fit pas de jugement ;
les fit tous, tristes et dolents [plaintifs] ;
à plusieurs arracher les dents
et les autres fit empaler [éventrer],
arracher les yeux, poings couper.
À tous fit les jarrets [mollets] rôtir
même s'ils devaient en mourir
d'autres furent brûlés vivants
ou plongés dans le plomb bouillant.

Wace, *Le Roman de Rou*, 1172

Document 2 : le récit de l'historien

On connaît bien, quoique par des sources tardives, les modalités de la révolte des paysans normands en 996. Deux chroniqueurs ont relaté cette révolte, le moine de Jumièges, Guillaume Calculus, qui écrivit un siècle après les événements et, au XII^e siècle, le poète Wace.

Le mouvement de révolte paraît d'abord spontané comme l'écrit Wace :

« Les paysans et les vilains,
ne sais par quel entichement
ni qui les mut premièrement
par vingt, par trentaine, par cent,
ont tenu plusieurs parlements »

Puis, le mouvement se structure : « chaque groupe de cette foule révoltée choisit deux délégués qui portèrent les décrets à une assemblée générale, chargée de la confirmer ».

Cette révolte tourne court. Les paysans ont surestimé leurs forces. La répression est terrible, avec des châtimens faits de tortures, de mutilations et de mises à mort. Et, l'exemplarité est telle, qu'elle décourage toute tentative d'agitation dans les campagnes normandes au cours des siècles suivants.

M. Bourin et R. Durand, *Vivre au village au Moyen Âge, les solidarités paysannes du XI^e au XIII^e siècle*, Messidor, 1990, p. 228.

Question 4

Dans le document 2, l'historien cite le poète Wace. Choisissez la phrase qui explique l'utilisation de cette citation.

- 1 C'est un effet de style, l'historien doit citer des poètes.
- 2 C'est une source historique qui sert de "preuve" à l'historien.
- 3 Cette citation rend le texte de l'historien plus vivant.
- 4 Cette citation montre que l'histoire est une discipline littéraire.

Cet exemple illustre le fait qu'à partir du groupe 3, la lecture de textes longs, au vocabulaire difficile, ou de propositions longues ou complexes, n'est plus un frein à la réussite. L'item relève d'une unité (ensemble de quelques items successifs portant sur une thématique) conçue pour l'évaluation de 2012, puis à nouveau intégrée dans le corpus de l'évaluation de 2017 au titre de l'ancrage.

Dans un premier temps, les élèves y sont confrontés à deux sources historiques (document 1). Ces deux textes du XI^e et du XII^e s. décrivent une révolte paysanne survenue en Normandie à la fin du X^e s. Ces documents, qui renvoient au programme de la classe de cinquième n'ont, selon toute vraisemblance, que très rarement été étudiés en classe. Les-élèves sont ensuite interrogés à propos d'un récit d'historiens (document 2) établi à partir de ces deux sources.

Après quelques questions relevant du prélèvement d'informations pour évaluer la compréhension, d'autres items portent sur l'interprétation et la critique du document. Puis, une dernière question renvoie aux composantes du récit historique. Les items de cette unité se positionnent sur l'échelle de performances, selon le cas, au niveau du groupe 3 ou du groupe 4.

La question 4 met l'accent sur l'utilisation de la source et de la citation comme « preuve » venant à l'appui de la thèse de l'historien qui se distingue des usages plus littéraires. Le taux de réussite global pour cet item est de 56 %. Il a progressé de l'ordre de 4 points par rapport à 2012. La probabilité de réussite passe de 21 % pour le groupe 2 à 53 % pour le groupe 3. La dernière proposition

(« ... montre que l'histoire est une discipline littéraire ») peut passer *a priori* pour un distracteur plausible. Or, elle n'a été choisie que par 10 % environ des répondants en 2012 comme en 2017, derrière la troisième proposition, cochée par 16 % des élèves (« ... rend le texte de l'historien plus vivant ») et à peine plus que la première proposition, sélectionnée par un peu plus de 8 % des collégiens (« l'historien doit citer des poètes ») alors que l'on aurait pu la croire bien moins attractive. On mesure par cet exemple quant à la connaissance de la démarche historique, une nette distance entre le savoir assimilé par les élèves au collège d'une part, et la réflexion savante et universitaire à ce sujet d'autre part, tant la question de la dimension littéraire de l'écriture historique continue de faire débat entre les spécialistes¹. Il reste, cependant, que l'usage de la citation par le texte d'historiens que les élèves devaient ici considérer relève indiscutablement du régime de la preuve et ne prêtait guère à confusion pour des élèves en fin de collège quant au choix de la bonne réponse à apporter à cette question 4.

¹ Ivan Jablonka, *L'histoire est une littérature contemporaine. Manifeste pour les sciences sociales*, Seuil, 2014. L'auteur y propose à la fois un état de la question et un « manifeste ». Il qualifie l'écriture de l'historien de « littérature référentielle ».

Il s'agit du même film qu'aux questions précédentes... Vous n'êtes pas obligé(e) de le visionner à nouveau.

Source : INA-Jalons "Entraide hivernale : Secours national", diffusé le 28 février 1941.



Question

Ce film est-il une source intéressante pour un historien ? Cochez la bonne réponse.

- C'est une source intéressante et l'historien peut faire confiance à toutes les informations qui sont données dans ce reportage réalisé au moment des faits.
- C'est une source intéressante mais l'historien doit confronter ce document à d'autres car ce film n'est pas neutre.
- Cette source n'est pas intéressante pour l'historien qui ne peut pas l'exploiter car il n'était pas présent quand le reportage a été tourné.
- Cette source n'est pas intéressante pour l'historien qui ne peut pas l'exploiter car l'historien sérieux n'utilise que des sources écrites.

Figure 5 : Le statut de la source

Cet item relève de l'évaluation sur support numérique. Il est emblématique du seuil que marque la réussite au niveau du groupe 3. Il a été réussi par près des deux tiers des élèves du second échantillon, indépendant, interrogé dans le cadre de cette enquête expérimentale, en 2017. L'item prend appui sur une actualité cinématographique diffusée en France occupée en 1941, extraite d'une série de quinze reportages sur l'action du Secours national diffusés par le journal allemand « Les Actualités mondiales » de novembre 1940 à février 1942². Ce

document est tiré des archives de l'Institut national de l'audiovisuel. Il a été le support de huit questions, pour autant d'items, interrogeant à la fois la connaissance du contexte, l'intérêt de cette source pour l'historien, ou relevant de l'analyse interne d'une séquence du film. L'item est réussi par près des deux tiers des élèves (64 %) tous groupes confondus. Les élèves du groupe 3 savent pour beaucoup, à partir des réponses proposées, qu'il s'agit d'une « source intéressante pour l'historien », même s'il « doit confronter ce film à d'autres car il n'est pas neutre ». La probabilité de réussite à cet item atteint 61 % pour le

2 - Jean-Pierre Bertin-Maghit, *Les documenteurs des années noires, les documentaires de propagande, France 1940-1944, préface de Marc Ferro*, Paris, Nouveau monde éditions, 2004 : en novembre 1940 des accords pour des échanges de reportages sont conclus entre les Actualités mondiales (UFA) actives en zone occupée et France-Actualités-Pathé-Gaumont repliée en zone libre. Le thème de la solidarité et précisément du Secours national est récurrent dans ces actualités filmées des deux zones. Ces reportages

« permettent aux propagandistes de la Révolution nationale, tout en reprenant l'idée du maintien de l'unité française, d'attirer l'attention des spectateurs sur le fait qu'une organisation mise en place par le Régime de Vichy a également accès à la zone occupée. Pour les Allemands, ces scènes de solidarité donnent une tonalité plus française au journal, mais aussi participent au maintien de la paix civile. »

groupe 3 contre 33 % seulement pour le groupe 2.

Il est cependant important de noter que, pour l'ensemble des groupes, un élève sur cinq a choisi la première proposition, affirmant qu'il s'agit d'une « source intéressante » pour l'historien qui « peut faire confiance à toutes les informations puisque ce reportage a été réalisé au moment même des faits ». L'erreur n'implique pas que ces élèves ignorent le contexte. D'autres items, tant au format numérique qu'au format papier, montrent au contraire que le rôle de Pétain sous l'Occupation et sa politique de collaboration sont largement identifiés par les élèves. Cette erreur renvoie davantage à un manque de recul critique dans l'approche de la source qui présente une « Entraide d'hiver » étroitement corrélée à la propagande et au culte de la personnalité de Pétain, tant à travers les images que par le commentaire en voix off. Cependant ce reportage relève d'une forme de propagande moins étudiée en classe, moins paroxystique que les documents (affiches, films...) les plus souvent analysés en cours d'histoire en troisième. On peut en effet qualifier ce reportage de propagande d'« intégration »³, portée par une logique et une stratégie de rassemblement autour de la figure de Pétain, et non de propagande d'« agitation » ou de « subversion », fondée sur un régime de haine et d'opposition. Or cette propagande d'opposition est plus évidente à identifier par les élèves de troisième.

³ - La typologie est reprise de Jean-Pierre Bertin-Maghit, « Encadrer et contrôler le documentaire de propagande sous l'Occupation », dans *Vingtième siècle, Revue d'histoire*, 1999/3 (n°63).

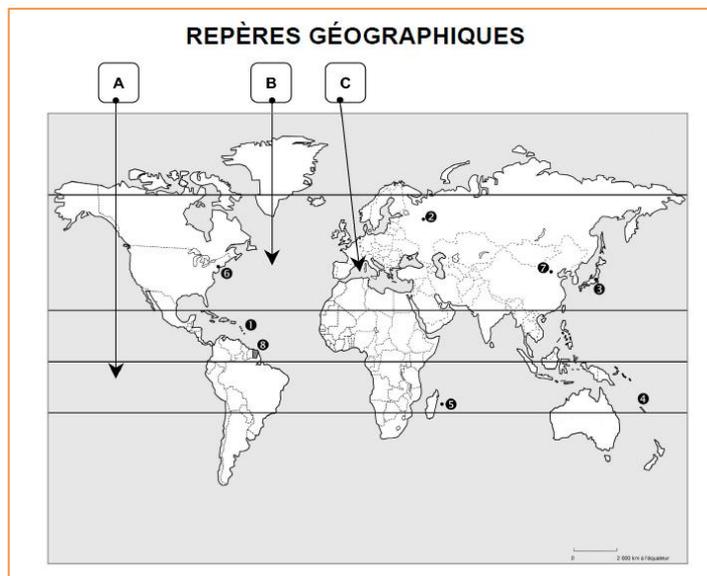


Figure 6 : Les repères géographiques

Le groupe 3 apparaît comme le groupe charnière, plus que le groupe 2, alors que leurs effectifs sont comparables – respectivement 29,9 % et 28,6 % des collégiens interrogés en 2017. Ces élèves du groupe 3 commencent alors à donner du sens aux documents et ils perçoivent les différences de points de vue. Ils peuvent généraliser leurs constats et leurs jugements, voire entrer dans l'interprétation avec une certaine pertinence, à partir des documents proposés, de différentes natures...

Par ailleurs, les élèves de ce groupe font preuve d'une bien meilleure maîtrise notionnelle et lexicale que les groupes de plus faible niveau, de connaissances élargies et plus approfondies aussi, qu'ils exercent non seulement sur des thématiques relevant du programme de troisième, mais aussi sur certains contenus renvoyant à des enseignements suivis depuis leur classe de cinquième au moins.

La maîtrise des grands repères géographiques devient probante à partir du groupe 3. Elle était évaluée à partir de

ce planisphère sous forme de qcm (deux items).

Cependant, dans un contexte de progrès global des résultats par rapport à 2012, il est important de remarquer que la connaissance des repères spatiaux par les élèves est en net recul.

En effet, les taux de réussite, tous groupes confondus, sont assez nettement inférieurs à ceux de 2012, et, plus encore, de 2006, tant pour les grands repères terrestres que pour ceux du territoire français métropolitain et ultramarin. A titre d'exemple, pour un des items portant sur ce planisphère, réussi à partir du groupe 3 majoritairement, qui demandait d'identifier deux océans et la mer Méditerranée, on enregistre pour 2017 une réussite en baisse de 6 points de pourcentage par rapport à 2012, et de 15 points par rapport à 2006. Le taux de réussite global a constamment baissé dans l'intervalle, passant de près de 78 % à 69 % puis à 63 % en 2017. Un autre exercice consistait à localiser quatre métropoles mondiales et quatre territoires ultramarins, en questionnaire à choix multiple. Il voit le taux de réussite en 2017 diminuer de 5 points (61 %) par rapport à 2012 (66 %), et de 8 points par rapport à 2006 (69 %), pour un item majoritairement réussi à partir du groupe 3 également. D'autres items attestent du recul de cette maîtrise des repères géographiques.

Item caractéristique de la réussite du groupe 4 [FIGURE 7](#)

Cet item est tiré de la même unité que l'exemple précédemment commenté au sujet du groupe 3. Ici, la question 3, emblématique de la réussite du groupe 4, concerne la compréhension et l'interprétation du document en histoire. Elle vérifie la capacité des élèves à comprendre une critique, ou plus exactement une "réserve", émise par

l'historien à l'égard de ses sources (les deux textes réunis en document 1).

Au début de leur texte en effet, les historiens indiquent que leurs sources sont « tardives » au sujet cette révolte survenue à la fin du X^e s. en Normandie. La bonne réponse est donc la troisième proposition. Le résultat est stable par rapport à 2012.

Les première et dernière propositions, erronées, ont été choisies par plus d'un quart des élèves tous groupes confondus. Il est impossible de distinguer parmi les élèves qui ont choisi ces deux réponses ceux qui n'ont pas relevé l'information explicite indiquant le caractère tardif des sources, et ceux qui l'ont perçue et comprise mais qui ont sur-interprété cette "réserve" émise par les historiens. L'erreur a surtout porté sur la dernière proposition (14 % des réponses) qui disqualifie les deux sources (« ont inventé une révolte »). Les élèves, jusqu'au groupe 3 inclus, sont encore en difficulté sur cet item (probabilité de réussite de 50 % seulement pour le groupe 3). Or, les élèves du groupe 3 réussissent largement les autres questions de prélèvement d'informations, ce qui aurait donc dû être davantage le cas pour cet item également, pour lequel il est difficile d'affirmer qu'ils n'aient pas relevé ni compris la mention de « sources tardives ». Peut-être la fréquence de cette erreur tient-elle plutôt à l'idée que, pour bon nombre d'élèves, jusqu'au groupe 3 au moins, la valeur de la source en histoire réside entièrement dans sa proximité chronologique avec les faits relatés, et que son caractère tardif la disqualifie?... Cette hypothèse se trouve d'ailleurs légitimée par les résultats relatifs

à l'item donné précédemment en exemple, à partir de l'actualité filmée.

Cet item révèle que les élèves du groupe 4, qui atteignent une probabilité de réussite de 65 % à cet item, répondent aux enjeux d'un esprit critique tels que les synthétise Jérôme Grondeux (IGEN) : apprendre à « ne pas précipiter son jugement », car « en histoire, critiquer un document, ce n'est pas le disqualifier, c'est rechercher l'intérêt qu'il a et ce qu'il peut nous apprendre d'intéressant avec un certain degré de certitude »⁴...

On perçoit ainsi qu'à partir de ce groupe 4, avec une aisance encore plus marquée pour le groupe 5 bien sûr, les élèves commencent à appréhender la démarche des disciplines et à l'intégrer dans leur analyse du document. Ils montrent leur capacité à synthétiser et à interpréter des documents, de nature variée et complexe. Ils leur donnent du sens et commencent à comprendre leur portée, en repérant ce qui relève de l'implicite. Ils mobilisent pour cela leur connaissance du contexte, ou mettent en perspective les cas et les exemples proposés en géographie, et ils confrontent ces documents entre eux. Ils peuvent également justifier, argumenter ou critiquer une affirmation ou un point de vue.

⁴ - « L'esprit critique », sur [Eduscol](#), page mise à jour le 8 décembre 2016, et « Former l'esprit critique des élèves », sur [Eduscol](#) également, page mise à jour le 10 janvier 2018.

Figure 7 : les enjeux de l'esprit critique

Document 1 : deux textes historiques décrivant une révolte paysanne

En divers comtés de Normandie, les paysans formèrent de nombreuses communautés où ils décidèrent de vivre selon leurs caprices. Ils prétendaient appliquer leurs propres lois, tant pour l'exploitation des forêts que pour l'usage des eaux, sans tenir compte du droit établi antérieurement.

Pour approuver ces décisions, chaque groupe de cette foule révoltée choisit deux délégués, qui portèrent les décrets à une assemblée générale, chargée de les confirmer. Lorsque le duc l'apprit, il expédia contre eux le comte Raoul avec une multitude de chevaliers.

Ceux-ci s'emparèrent des délégués et, après leur avoir coupé mains et pieds, ils renvoyèrent ces hommes devenus bons à rien aux leurs, pour détourner ces derniers de leur entreprise. Après cette expérience, les paysans renoncèrent à leurs assemblées et retournèrent à leurs charrues.

Guillaume Calculus de Jumièges, *Histoire des ducs de Normandie*, XI^e siècle.

Les paysans et les vilains [paysans],
ceux du bocage et ceux des champs
ne sait par quel entichement [passion momentanée]
ni qui les mut premièrement [à l'origine]
par vingt, par trentaine, par cent,
ont tenu plusieurs parlements [réunions]

(...)

Guillaume s'emporta tellement
qu'il ne fit pas de jugement ;
les fit tous, tristes et dolents [plaintifs] ;
à plusieurs arracher les dents
et les autres fit empaler [éventrer],
arracher les yeux, poings couper.
À tous fit les jarrets [mollets] rôtir
même s'ils devaient en mourir
d'autres furent brûlés vivants
ou plongés dans le plomb bouillant.

Wace, *Le Roman de Rou*, 1172

Document 2 : le récit de l'historien

On connaît bien, quoique par des sources tardives, les modalités de la révolte des paysans normands en 996. Deux chroniqueurs ont relaté cette révolte, le moine de Jumièges, Guillaume Calculus, qui écrivit un siècle après les événements et, au XII^e siècle, le poète Wace.

Le mouvement de révolte paraît d'abord spontané comme l'écrit Wace :

« Les paysans et les vilains,
ne sais par quel entichement
ni qui les mut premièrement
par vingt, par trentaine, par cent,
ont tenu plusieurs parlements »

Puis, le mouvement se structure : « chaque groupe de cette foule révoltée choisit deux délégués qui portèrent les décrets à une assemblée générale, chargée de la confirmer ».

Cette révolte tourne court. Les paysans ont surestimé leurs forces. La répression est terrible, avec des châtiments faits de tortures, de mutilations et de mises à mort. Et, l'exemplarité est telle, qu'elle décourage toute tentative d'agitation dans les campagnes normandes au cours des siècles suivants.

M. Bourin et R. Durand, *Vivre au village au Moyen Âge, les solidarités paysannes du XI^e au XIII^e siècle*, Messidor, 1990, p. 228.

Question 3

Quelle réserve l'historien émet-il sur les textes de Guillaume Calculus et de Wace ? Cochez la bonne réponse.

- 1 Les deux auteurs ont visiblement copié l'un sur l'autre.
- 2 Ces deux auteurs sont des inconnus.
- 3 Les deux documents ont été écrits longtemps après la révolte.
- 4 Ces deux auteurs ont inventé une révolte paysanne.

Items caractéristiques de la réussite du groupe 5 [FIGURE 8](#) & [FIGURE 9](#)

Les élèves des groupes 4 et 5 se distinguent également des groupes de niveaux plus faibles par leur capacité à passer d'un langage à l'autre, notamment en traduisant leur compréhension de documents de nature variée au moyen d'une tâche cartographique.

Cette tâche cartographique peut paraître simple en apparence. Or c'est sa dimension faussement intuitive qui fait sa difficulté. De nombreux élèves ont confondu les inégalités du peuplement et les inégalités du développement. De plus, la concision des réponses à apporter, obligeant à la synthèse, fait le caractère discriminant de cet item. L'exercice prend en effet appui sur la mise en relation de deux documents : Il s'agit un texte sur les inégalités du développement au Brésil

Question 2

Observez la carte (page 6 du LIVRET COULEUR). Puis relisez le texte page précédente. À l'aide des informations qu'ils contiennent, complétez la légende du croquis ci-dessous.

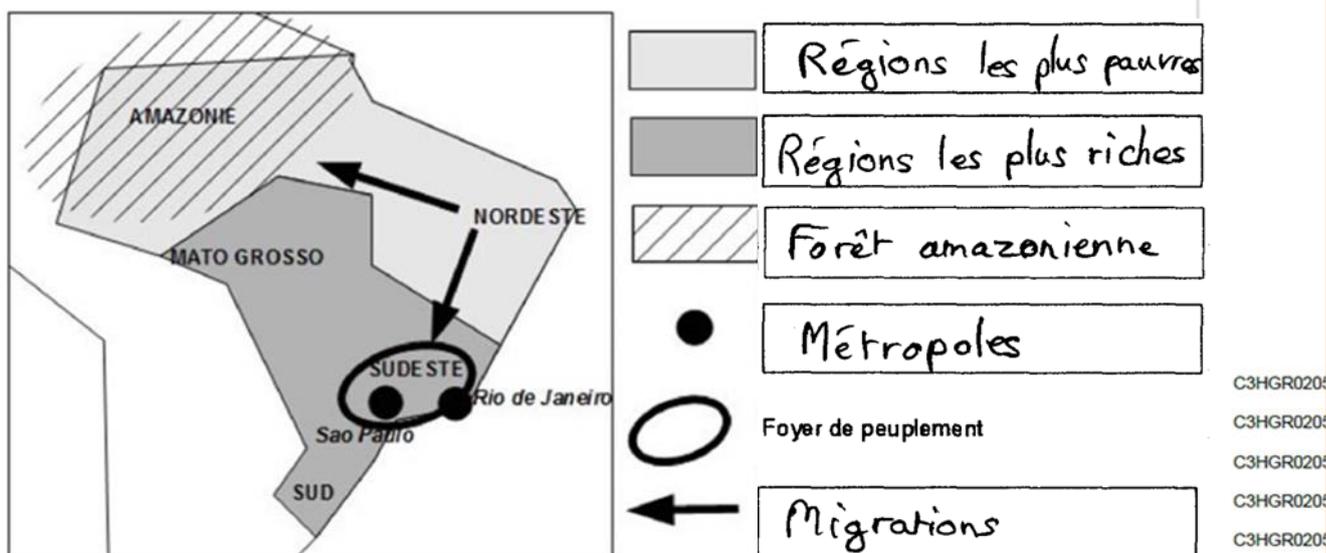


Figure 8 : réaliser une tâche cartographique

Ici, les élèves devaient compléter la légende d'un croquis à partir de deux documents. L'item est majoritairement réussi par le groupe 5, avec une probabilité de réussite très élevée, et déjà très proche du seuil d'attribution au groupe 4.

(dont la seconde partie seulement est utile pour répondre à la consigne, la première partie jouant en quelque sorte le rôle de distracteur) et une carte de l'IDH à une échelle fine, par *municipios*. Surtout, il convient de préciser que le "cas" du Brésil n'a pas toujours été étudié par les élèves évalués en 2017 car, selon le programme de 4^e de 2008, dans le cadre du thème « Les puissances émergentes », les professeurs pouvaient aussi opter pour

une étude de cas sur la Chine ou sur l'Inde...

Par ailleurs, les élèves du groupe 5 se montrent capables, en géographie, de justifier le « meilleur emplacement » pour un projet d'aménagement d'une zone d'activité commerciale, dans un item très exigeant. Cette question ouverte appelait une rédaction courte et relevait d'une tâche complexe, au format numérique. Les élèves ont opéré leur choix et leur justification à partir de leur consultation de documents variés (carte, tableau, texte...), en tenant compte du zonage du risque (inondations), d'autres interdictions de bâtir, ainsi que de l'accessibilité de l'emplacement retenu.

également les repères chronologiques et spatiaux liés au programme de 3^e (ce qui est déjà le fait du groupe 4 assez largement) et aux enseignements des classes antérieures (ce qui concerne spécifiquement le groupe 5).

Les élèves du groupe 5 parviennent à appréhender ces repères à la fois sur le temps long et sur le temps plus court d'une période. Ils peuvent situer dans le temps de grands personnages étudiés depuis la sixième, leur associer régimes politiques ou monuments correspondants, comme ici sur cet exemple. Par ailleurs, ces élèves ont des connaissances assez fines sur la Révolution française étudiée en classe de quatrième.

Les élèves du groupe 5, les plus en réussite sur l'ensemble du test, maîtrisent



A



B



C



D

Crédit photographique : <https://commons.wikimedia.org>

	François I ^{er}	Louis XIV	Périclès	Philippe Auguste
Monument historique A	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Monument historique B	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Monument historique C	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Monument historique D	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

Figure 9 : les repères chronologiques antérieurs à la classe de troisième

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

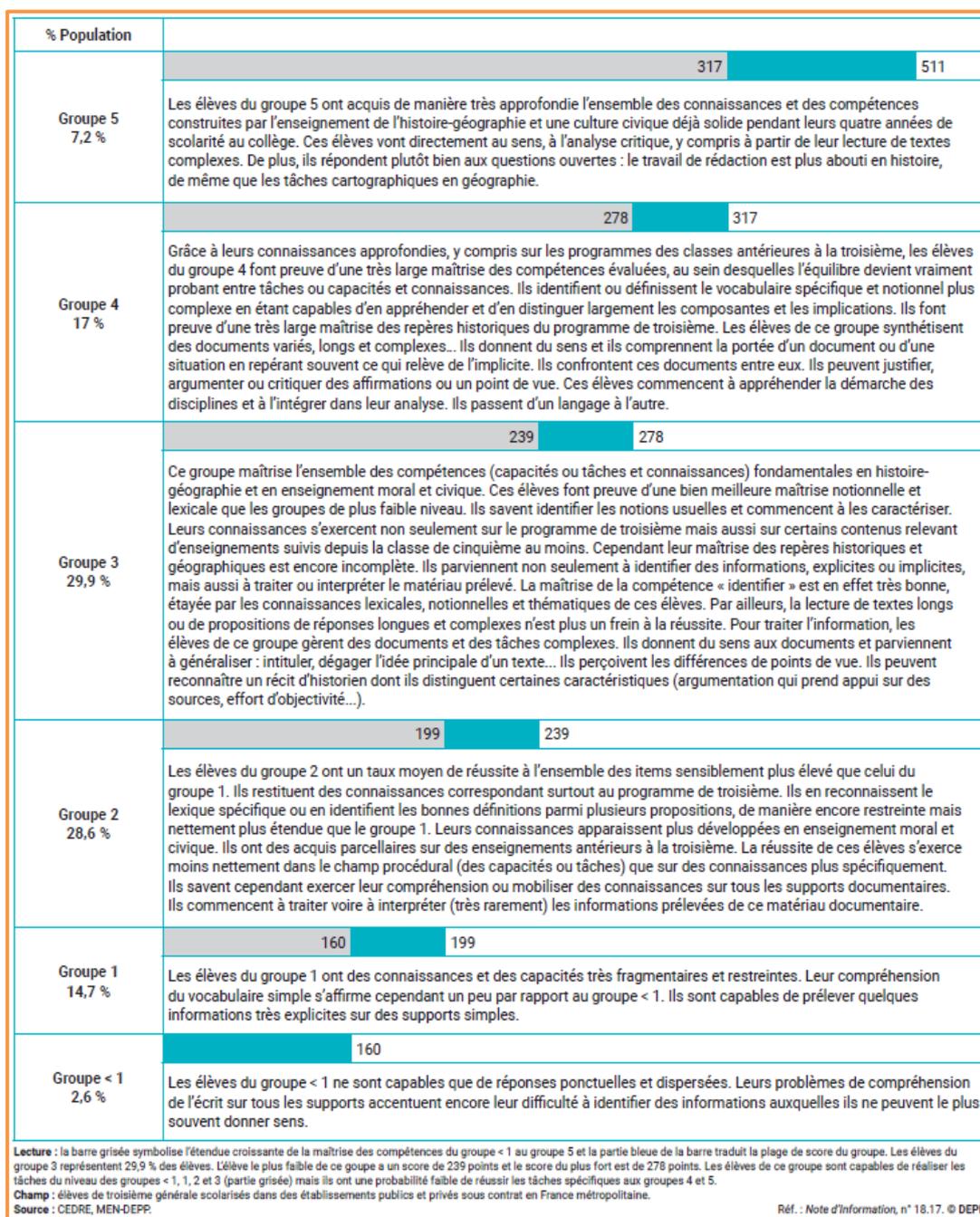
groupe 1 du groupe <1, on reporte cette même amplitude de score sur le groupe 1, et les élèves du groupe < 1 sont donc ceux qui ont un score inférieur à 160 points (199 - 40).

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 « maîtrisé » 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



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 3^e 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 3^e*, 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.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	C3HHIS170501 80
b) Le document montre que les gendarmes ont protégé les Arméniens.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	C3HHIS170502 81
c) Le document montre que la déportation qui permet le massacre des Arméniens est organisée par le gouvernement ottoman.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	C3HHIS170503 82
d) Le document montre que le massacre des Arméniens est favorisé par la diffusion de fausses informations.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	C3HHIS170504 83
e) Le document montre que la déportation qui permet le massacre ne concerne qu'une faible partie des Arméniens.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	C3HHIS170505 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 XX^e 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 XVI^e 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 V^e 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 XX^e siècle, étudié l'année de passation de l'enquête. Ils reconnaissent, en effet, de nombreuses grandes figures du XX^e 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 reconnaît au moins quatre présidents de la V^e 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 XIX^e siècle et XX^e 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 I^{er}). 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 XIII^e 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 %)

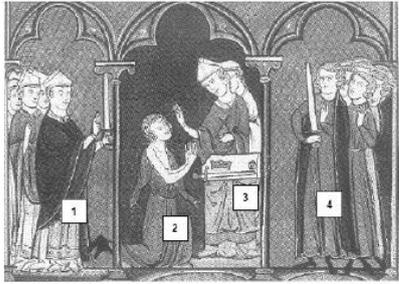
Avec le groupe 5, les probabilités de réussite deviennent très élevées dans presque tous les cas. Par exemple, pour le dernier exercice évoqué (étude d'une miniature médiévale), la probabilité de réussite atteint 81 %. Leurs connaissances intègrent des figures évoquées ou étudiées en classe de sixième 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 I^{er}, 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 (XIII^e siècle) publié par BONNE J.-C., COLETTE M.-N., LE KOFFER 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°

C3H46880101
208
C3H46880102
207
C3H46880103
208
C3H46880104
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'essentialisme³ 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 (VI^e – XIII^e 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 affirmés⁴. 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'Église 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 XVII^e et XVIII^e siècles. La probabilité de réussite à cet item passe de 27

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. »

% 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 XVII^e et XVIII^e 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 (XI^e – XV^e s.) puis dans l'Europe moderne (XVI^e – XVIII^e s.) »), celui des seigneurs (qui « possèdent des terres ou des droits sur des terres ou sur leurs habitants dans l'Occident féodal (XI^e – XV^e s.) puis dans l'Europe moderne (XVI^e – XVIII^e s.) ») et celui du tiers état (« acteur essentiel de l'Ancien Régime et de la remise en cause de l'absolutisme au XVIII^e 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 XIX^e siècle sur l'idéologie socialiste révolutionnaire, en

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 XIX^e siècle : une société depuis l'origine déchirée par des oppositions sociales, et au XIX^e 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 XIX^e 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	<p>Ces élèves connaissent la portée historique de certains évènements, faits, ou périodes, par exemple certains acquis de la Révolution.</p> <p>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.</p> <p>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.</p>
Groupe 4	<p>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 XIX^e siècle au régime politique correspondant.</p> <p>Ils identifient les faits biographiques majeurs des grands personnages historiques du XX^e siècle. Pour plusieurs acteurs historiques, les élèves parviennent à y associer une connaissance historique pertinente.</p> <p>Ils maîtrisent davantage la chronologie. Ils sont capables de placer sur une frise chronologique des évènements majeurs du XX^e siècle, de dater des précisément des évènements (ghettos, disparition de l'URSS...).</p> <p>Ils parviennent aussi à classer dans l'ordre chronologique les différents mouvements artistiques.</p>
Groupe 3	<p>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...</p> <p>Ils identifient les grands acteurs historiques au cœur du programme de 3^e en particulier Léon Blum, Philippe Pétain, Charles de Gaulle et Gandhi</p> <p>Ils sont aussi capables de contextualiser certains évènements clés et d'en comprendre les enjeux (Appel du 18 juin, construction du mur de Berlin).</p> <p>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.</p>
Groupe 2	<p>Les élèves ont des connaissances encore superficielles et fragmentaires sur quelques périodes historiques (Renaissance, guerre froide...) mais la chronologie n'est pas maîtrisée.</p>
Groupes <1 et 1	<p>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 %.</p>

Colonisation/décolonisation

Le terme de « colonie » est maîtrisé 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 XX^e 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 XVI^e 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 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 (XX^e 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 tel⁵.

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 V^e 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	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	C3HGC570101 114
métropole	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	C3HGC570102 115
ville	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	C3HGC570103 116
campagne	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	C3HGC570104 117
agglomération	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	C3HGC570105 118
champs	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	C3HGC570106 119
village	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	C3HGC570107 120
quartier des affaires	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> 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	<p>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.</p> <p>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...).</p> <p>Ils parviennent à caractériser un espace géographique en associant des connaissances à un espace donné. Ils appréhendent la notion de changement d'échelle.</p>
Groupe 4	<p>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.</p> <p>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.</p>
Groupe 3	<p>Ces élèves associent un grand nombre de notions géographiques à des photographies de paysages emblématiques : espaces ruraux, touristiques ou à forte contrainte...</p> <p>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.</p>
Groupe 2	<p>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 métropoles¹.</p>
Groupes <1 et 1	<p>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.</p>

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 maîtrise 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.

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, compriment 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 (paragraphes), 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 ralliant 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 a été donc fait envahie 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.

Quelques apports des questionnaires dits de contexte

A l'issue du test, les élèves renseignent un court questionnaire complémentaire portant sur leur rapport à l'histoire, à la géographie et à l'enseignement moral et civique, et notamment sur leur travail personnel dans ces trois matières.

UNE EVOLUTION DU TEMPS DE TRAVAIL PERSONNEL SELON LES ESTIMATIONS DES ELEVES.

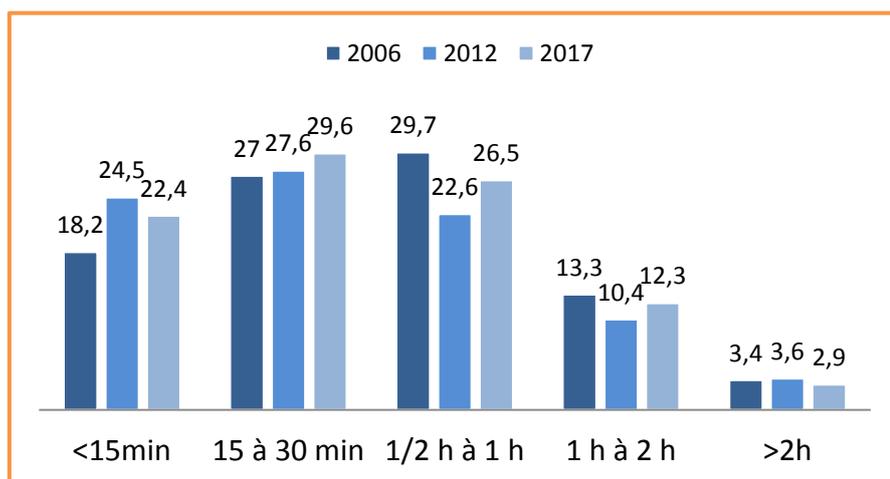
Sans visée explicative du progrès du score, on note une évolution du temps de travail personnel « à la maison » déclaré par les élèves [FIGURE 1](#). Selon les estimations des élèves, le temps consacré à travailler spécifiquement l'histoire, la géographie ou l'enseignement moral et civique a augmenté entre 2012 et 2017. En effet, la part de ceux qui disent y passer de 15 minutes à 2h atteint 68,4 % en 2017 contre 60,6 % en 2012, retrouvant presque son niveau de 70 % en 2006. On relève cependant que la variation est la plus marquée sur l'intervalle « une demi-heure à une heure », pour lequel la hausse atteint presque 4 points entre 2012 et 2017, toujours inférieure de 3 points cependant à la

fréquence de cette estimation en 2006. Pour les autres durées de travail personnel proposées par le questionnaire, les évolutions depuis 2012 sont modérées. Elles présentent néanmoins une certaine cohérence : diminution de 2 points de la tranche d'estimation la plus faible, d'une durée inférieure à 15 minutes (élèves ne travaillant pas ou très peu en dehors de la classe), et hausses symétriques de l'ordre 2 points pour les différents intervalles de temps de travail plus significatifs proposés, jusqu'à 2 heures. Quant aux élèves qui disent travailler ces disciplines plus de deux heures par semaine, aucune évolution ne peut être établie, du fait du très faible effectif considéré et de l'absence de corrélation avec le score, déjà relevée à partir des résultats de 2006 et de 2012, s'agissant pour une bonne partie d'élèves en difficulté mais persévérants.

L'enquête souligne que les élèves qui disent travailler entre une demi-heure et une heure par semaine ont un score moyen (255.9) dix points supérieur aux élèves qui disent y passer entre un quart d'heure et une demi-heure (242.6)

[TABLEAU 1](#).

FIGURE 1 : Évolution du temps de travail personnel hebdomadaire en histoire et géographie en %



Lecture : 29.6% des élèves en 2017 estimaient leur temps de travail personnel hebdomadaire entre 15 et 30 minutes. En 2012, ils étaient 27.6% à faire la même estimation.

TABLEAU 1 : Etude de la corrélation entre le score des élèves et le temps de travail déclaré à la maison

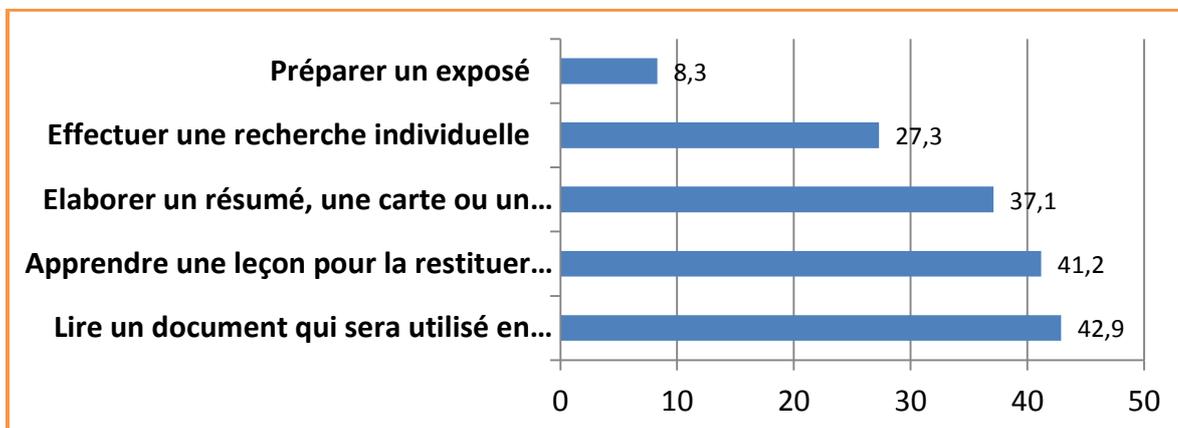
Temps de travail hebdomadaire déclaré à la maison	Moyenne du score obtenu
Moins de 15 minutes	239
Entre 15 minutes et 30 minutes	242,6
Entre 1/2 heure et 1 heure	255,9
Entre 1 et 2 heure(s)	257,4
Plus de 2 heures	252,5

UN TRAVAIL PERSONNEL VARIE DEMANDE PAR LES PROFESSEURS.

Dans le cadre d'une nouvelle question posée en 2017, les élèves étaient invités à classer, selon leur fréquence respective, les différents items d'une typologie de travail personnel demandé par leurs professeurs d'histoire, de géographie et d'enseignement moral et civique [FIGURE 2](#). Pour les trois matières indistinctement, les élèves déclarent en premier lieu qu'il leur est « souvent » ou « très souvent » demandé de « lire un document qui sera étudié en classe » (43 %), devant « apprendre une leçon pour la restituer en classe » (41 %), puis « élaborer un résumé, une carte ou un schéma » (37 %). D'autres tâches, de nature plus discriminante, telles qu'« effectuer

une recherche individuelle » (27 %), ou « préparer un exposé » (8 %) apparaissent en revanche comme des activités moins fréquemment demandées. On peut se demander si le type de travail le plus fréquemment demandé en 2017 est lié à la diffusion de pratiques se rattachant à la « classe inversée », pour laquelle un support formalisant les connaissances utiles est proposé au travail personnel des élèves en amont d'une nouvelle séquence ou d'une future leçon. Il aurait été intéressant de proposer aussi un item concernant le travail sur outil numérique demandé à la maison, notamment le visionnage de vidéos. Cependant ce questionnaire ne pouvait le permettre, imposant un nombre limité de propositions et des formulations succinctes, générant le moins d'hésitations possibles.

FIGURE 2 : Type de travail personnel le plus souvent demandé en histoire et géographie en %



UN GOUT PRONONCE POUR L'HISTOIRE

Au-delà de toute ambition explicative, une différence significative apparaît concernant l'appétence exprimée pour ces trois disciplines

TABLEAU 2 & FIGURE 3.

TABLEAU 2 : Intérêt des élèves par disciplines en %

Discipline	J'adore	J'aime bien	Je n'aime pas beaucoup	Je n'aime pas du tout
l'histoire	20,1	49,1	18,1	7,5
la géographie	6	36,9	36,6	15
l'enseignement moral et civique	8,8	44	29,7	12

En 2017 en effet, pour une nouvelle question à laquelle seuls 5 à 6 % des élèves n'ont pas répondu, entre les deux deux-tiers et les trois-quarts (70 %) des élèves déclarent qu'ils « adorent » ou « aiment bien » l'histoire, contre un peu plus de la moitié (53 %) pour l'enseignement moral et civique, et un peu moins (43 %) pour la géographie. A l'inverse, un quart déclarent qu'ils « n'aiment pas beaucoup » ou « pas du tout » l'histoire contre un peu moins de la moitié (42 %) pour l'enseignement moral et

civique et contre la moitié (51 %) pour la géographie. On prend bien soin de rappeler cependant que cet écart n'éclaire nullement les résultats des élèves puisque, en 2017 comme en 2006 et en 2012, cette réussite aux items d'histoire est rigoureusement équivalente à celle des items de géographie.

Une différence d'appétence selon le sexe.

La différence d'appétence entre ces disciplines est particulièrement marquée selon le sexe des élèves **TABLEAU 3**. En effet, si, très majoritairement, les garçons (71,4 %) comme les filles (66,9 %) déclarent apprécier l'histoire, l'écart est plus marqué pour la géographie (48,3 % des garçons et 37,4 % des filles). Ce différentiel s'accroît et s'inverse pour ce qui est de l'enseignement moral et civique, que 44 % des garçons et 61,5 % des filles disent apprécier.

Cela dit, ici aussi, cette différence d'appétence entre les disciplines selon le sexe n'explique en rien la différence de niveau entre garçons et filles. En effet, les deux sexes réussissent une proportion sensiblement identique d'items de chaque discipline **TABLEAU 4**.

11 items ont été réussis par une majorité de garçons alors que la majorité des filles y a échoué. Parmi ces items, 7 items d'histoire, 3 items de géographie et 1 item d'EMC.

FIGURE 3 : Appréciations portées sur l'histoire, la géographie et l'EMC en %

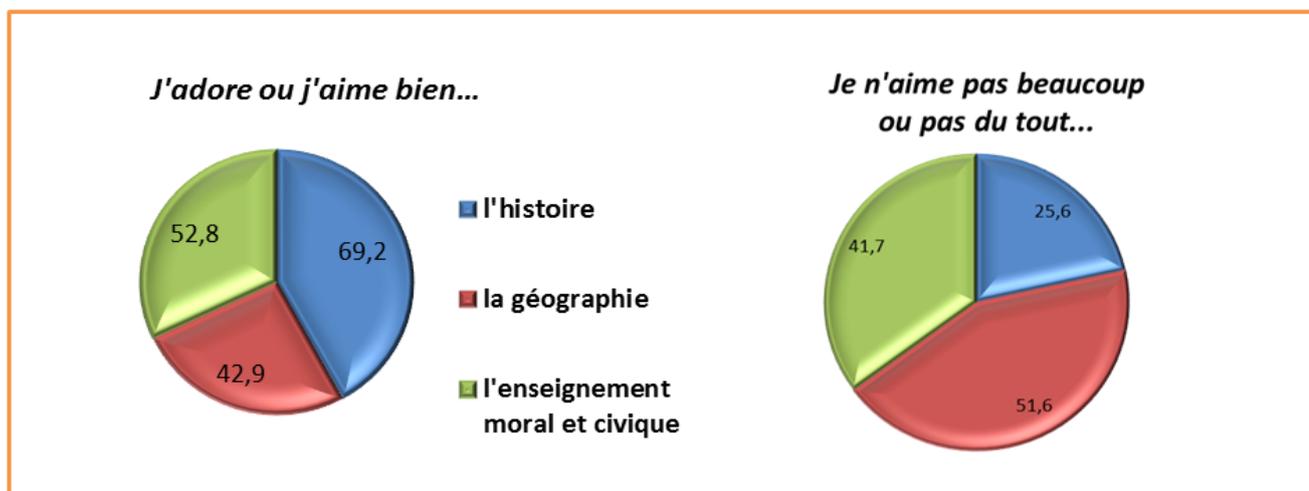


TABLEAU 3 : Appréciations des disciplines selon le sexe

Appréciations portées sur l'histoire selon le sexe en 2017 en %		
	Adorent ou aiment bien	N'aiment pas beaucoup ou pas du tout
garçons	71,4	22,6
filles	66,9	28,7

Appréciations portées sur la géographie selon le sexe en 2017 en %		
	Adorent ou aiment bien	N'aiment pas beaucoup ou pas du tout
garçons	48,3	45,2
filles	37,4	58

Appréciations portées sur l'enseignement moral et civique selon le sexe en 2017 en %		
	Adorent ou aiment bien	N'aiment pas beaucoup ou pas du tout
garçons	44,1	49,3
filles	61,5	34

Tableau 4 : Etude de la réussite des élèves selon le sexe et la discipline

	Nombre d'items réussis	Histoire	Géographie	EMC
Filles	121	47,9%	33,1%	19,0%
Garçons	129	48,1%	33,3%	18,6%

Une différence d'appétence selon le groupe de niveau.

Les goûts pour chaque discipline se différencient aussi selon les groupes de niveaux [FIGURE 4](#), distingués en fonction de leur performance globale au test Cedre. Pour les groupes <1 et 1 rassemblant les élèves les moins performants, seuls 44,3 % (groupe <1) à 46,2 % (groupe 1) « adorent ou aiment bien l'histoire », tandis que 32,9 % (groupe <1) à 45,6 % (groupe 1) ne l'« aiment pas beaucoup ou pas du tout ». Ce dernier pourcentage relatif à l'inappétence pour l'histoire du groupe 1 est sans doute plus fiable car appliqué sur un effectif plus important de répondants (près de 400, contre une soixantaine pour le groupe <1). La part de ceux qui apprécient l'histoire ne cesse d'augmenter à mesure qu'on progresse dans l'échelle de performances, pour

atteindre un peu moins des deux tiers des élèves au niveau du groupe 3, les trois-quarts au niveau du groupe 4 et près de 93 % pour le groupe 5.

C'est bien plus favorable que pour la géographie. 35,8 % des élèves les plus en difficulté apprécient cette dernière, contre 41,1 % qui ne l'aiment guère ou vraiment pas... Jusqu'au groupe 4 inclus, le pourcentage d'élèves qui ne l'apprécient pas l'emporte sur la part des collégiens qui disent l'aimer. C'est seulement au niveau du groupe 5, le plus performant, qu'une majorité d'élèves déclare aimer la géographie (56,6 %), même si ceux qui ne l'apprécient pas sont encore nombreux (40,7 %).

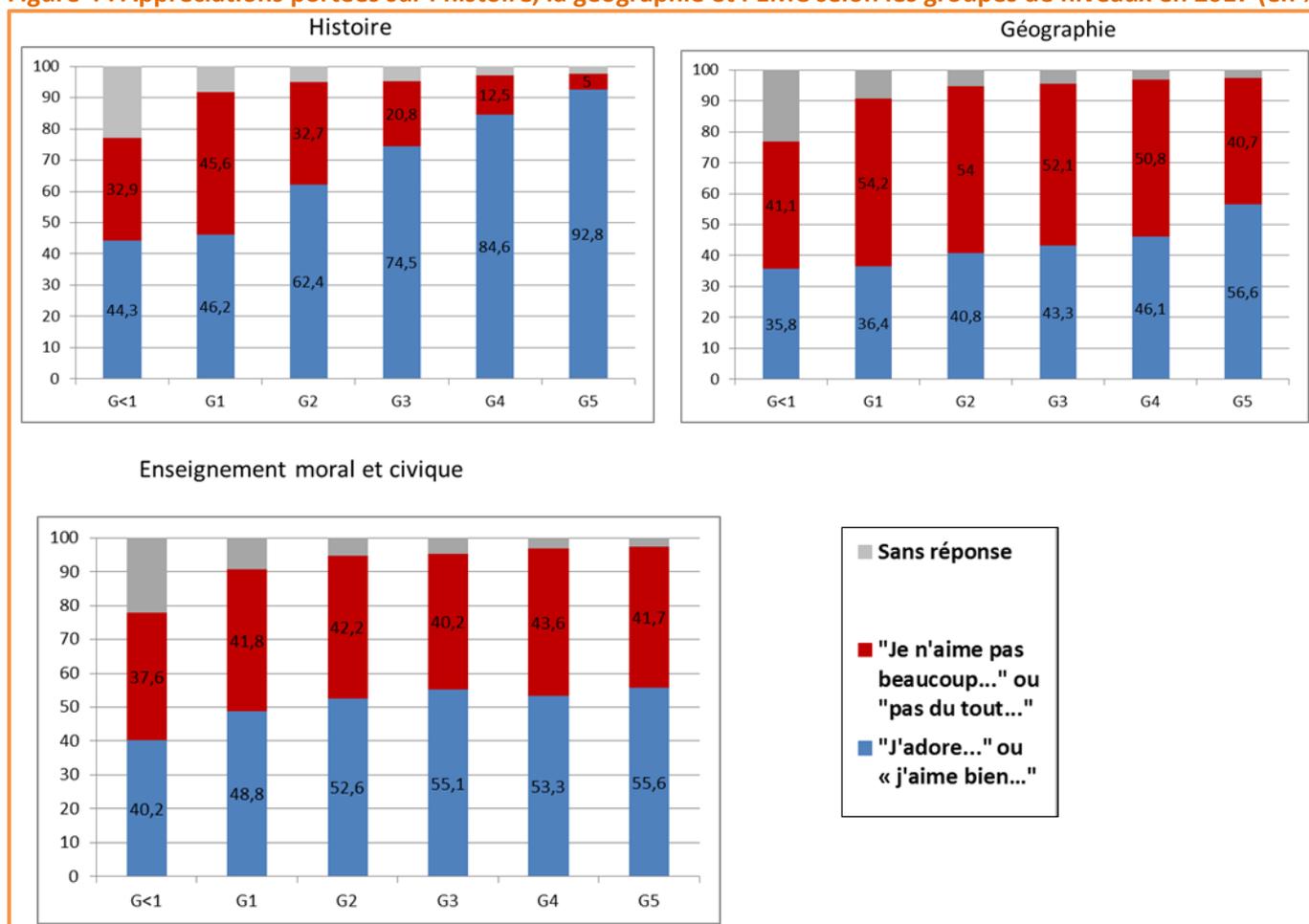
L'écart dans l'intérêt pour l'histoire ou pour la géographie devient particulièrement marqué à partir du groupe 2, puisque 62,4 % disent apprécier l'histoire, contre 40,8 % pour la géographie, avec un différentiel symétrique entre les deux disciplines pour celles et ceux qui disent l'aimer ou ne pas l'apprécier (32,7 % contre 54 %). C'est toutefois en haut de l'échelle de performances (groupes 4 et 5) que la différence d'appréciation est la plus importante, du simple au double, entre ceux qui « adorent ou aiment bien » et ceux qui n'« aiment pas beaucoup ou

pas du tout » l'histoire ou la géographie. En effet, pour ce qui est du groupe 4, 84,6 % des élèves disent apprécier l'histoire, contre 46,1 % pour la géographie ; ils sont respectivement 92,8 % et 56,6 % des élèves au niveau du groupe 5.

Quant à l'enseignement moral et civique, sa situation est plus favorable que celle de la géographie. En effet, au niveau du groupe le moins performant (gr < 1) 40,2 % « adorent ou aiment bien » l'EMC alors que 37,6 % ne l'« aiment pas beaucoup ou pas du tout », puis l'écart se creuse à mesure qu'on augmente dans l'échelle de performances, la part de ceux qui apprécient la discipline l'emportant de 7 à 15 points environ par rapport au pourcentage de ceux qui ne l'aiment pas. L'EMC est aussi presque systématiquement préférée à la géographie, avec

les écarts les plus marqués au niveau des groupes 1 à 3, le pourcentage d'élèves disant adorer ou aimer bien la géographie dépassant de 12 points environ pour chacun de ces groupes l'intérêt déclaré pour la géographie. Symétriquement, pour ces mêmes groupes, on note un différentiel de 12 points de pourcentage environ entre ceux qui disent ne pas apprécier l'EMC et ceux qui déclarent la même chose pour la géographie, toujours les plus nombreux. Pour le groupe 4, le différentiel en faveur de l'EMC encore de 7 points. C'est au niveau du groupe 5 seulement que l'appréciation est équivalente entre la géographie et l'EMC, la part de ceux qui disent les apprécier étant même d'un point de plus en faveur de la géographie (56,6 % et 40,7 %).

Figure 4 : Appréciations portées sur l'histoire, la géographie et l'EMC selon les groupes de niveaux en 2017 (en %)



Il convient cependant d'être prudent quant à ces données déclaratives reflétant l'intérêt des élèves pour l'histoire, pour la géographie et pour l'enseignement moral et civique. Le test interroge en effet des élèves en fin de troisième. Or, le moindre niveau d'appréciation qu'ils déclarent pour la géographie par rapport à l'histoire ne porte peut-être que sur cette dernière année de scolarité au collège.

Ainsi, le programme de géographie en troisième relève d'une approche régionale, qu'on peut dire plus classique, et qui tranche avec les entrées éminemment thématiques ou notionnelles et globales préconisées pour les classes antérieures. En effet, la géographie enseignée en troisième porte exclusivement sur la France et sur l'Europe, alors que les études de cas de la sixième à la quatrième incluse sont à choisir, tant pour les programmes de 2008 que pour ceux de 2015 encore, dans des aires régionales diverses et éloignées, qui doivent permettre d'effectuer, au cours de chaque année scolaire, une manière de tour du monde.

Le programme d'histoire, quant à lui, explore une époque contemporaine, de la Première Guerre mondiale aux nouvelles menaces du monde multipolaire d'aujourd'hui. Les élèves peuvent alors se sentir plus concernés par cette histoire proche ; interroger le passé fait sûrement davantage sens avec le programme de troisième que celui des années précédentes. Des années où les périodes étudiées paraissent bien plus éloignées.

DES PRATIQUES CULTURELLES QUI EVOLUENT

Le questionnaire dit « de contexte » interroge aussi les élèves sur leurs pratiques culturelles en lien avec l'histoire et la géographie et l'enseignement moral et civique. Cette question précise ayant dû être modifiée à des fins d'actualisation, il apparaît que la comparaison

des données avec celles des deux temps de passation antérieurs est moins légitime.

On peut simplement relever que le pourcentage d'élèves déclarant « souvent » ou « très souvent » pratiquer des lectures personnelles (livres ou revues) en lien avec ces disciplines est passé de 13,5 % en 2006 à 9,7 % en 2012 puis 11,2 % en 2017. Ces élèves obtiennent un score moyen sensiblement plus élevé (271 points) que les élèves qui déclarent ne jamais pratiquer ces lectures (234.5 points).

La progression est conséquente pour les élèves qui disent fréquemment (« souvent » ou « très souvent ») regarder des émissions de télévision ou des films (environ 25 % en 2006 comme en 2012 puis 38 % en 2017) portant sur des thématiques d'histoire, de géographie ou d'EMC, hausse bien plus marquée que pour ceux qui disent chercher une documentation sur Internet sur des sujets liés à ces trois matières (6,5 % en 2006, 8,9 % en 2012 puis 12,6 % en 2017). Cela dit, il apparaît clairement que les élèves qui déclarent très souvent regarder des émissions ou des films en rapport avec les disciplines évaluées ont un score moyen plus faible (257.6) que ceux qui déclarent faire, très souvent, des recherches sur internet (268.9).

De même, le pourcentage des élèves qui visitent « souvent » ou « très souvent » des musées, monuments ou sites du patrimoine augmente légèrement : 13 % en 2006 puis 14,3 % en 2012, 18,8 % en 2017. On note donc que la fréquence de la lecture personnelle en relation avec des thèmes étudiés en histoire, en géographie ou en enseignement moral et civique est toujours inférieure à celle de 2006, alors que les pratiques culturelles liées aux écrans ou aux sorties et voyages dans un cadre extra-scolaire paraissent avoir progressé.

Conclusion : quelques apports de l'enquête sur le cycle 2006-2012-2017

Au-delà de sa finalité de mesure du niveau global des acquis des élèves dans les disciplines ou pôles disciplinaires, à travers le score moyen calculé et publié à l'issue d'un test partiellement renouvelé tous les cinq ans, l'échelle de performances CEDRE offre une lecture fine des inégalités de performance corrélées à l'origine sociale des collégiens.

de 2006, apparaît comme un autre objectif légitime.

Il semble, en effet, si l'on accepte de suivre les constats des sociologues de l'éducation, établis à partir des évaluations, des enquêtes nationales et internationales ou des observations du terrain, qu'il y ait, dans cette double

Quels objectifs ?

L'enquête

Cedre, au terme du cycle 2006-2012-2017, met en évidence deux objectifs pour une plus grande réussite des élèves.

Il s'agit d'une part de l'indispensable réduction des inégalités de performances selon le milieu social des élèves, toujours aussi marquées depuis 2012 malgré un progrès significatif du score moyen. [FIGURE 1](#)

D'autre part, le renforcement du groupe 5, le plus en réussite, dont la part dans l'effectif total des élèves évalués est inférieure de trois points au pourcentage

FIGURE 1 : Score moyen selon l'indice de position sociale du collège

Indice moyen du collège	Année	Score moyen
Premier quart	2006	233
	2012	224
	2017	228
Deuxième quart	2006	246
	2012	236
	2017	242
Troisième quart	2006	255
	2012	241
	2017	247
Quatrième quart	2006	265
	2012	258
	2017	264

34 pts 36 pts

quête, une cohérence. Synthétisant leurs apports, Marie Duru-Bellat¹ affirme ainsi qu'« il n'y a pas d'arbitrage entre efficacité et équité ». Autrement dit, ce sont les mêmes structures pédagogiques qui endiguent - ou qui, mieux, réduisent - ces

¹ Sociologie de l'éducation, PUF, rééd. 2017

inégalités sociales de performance tout en amenant davantage d'élèves vers un plus haut niveau de compétence.

Une proportion encore importante d'élèves en difficulté.

Malgré une baisse d'élèves en grande difficulté entre 2012 et 2017, passant de 20.9% à 17.3% de la population évaluée, l'enquête met en avant un nombre encore important d'élèves en difficulté. En associant le groupe <1 et le groupe 1, près de 2 élèves sur 10 ont des connaissances très fragmentaires en histoire, en géographie et en enseignement moral et civique. Capables de prélever quelques informations explicites sur des supports simples, ils sont freinés par leurs problèmes de compréhension de l'écrit notamment.

Il semble alors nécessaire de s'interroger sur les problèmes que suscite la prise en charge de ces élèves pour les équipes enseignantes.

Une proportion importante d'élèves en difficulté dans les collèges dits « favorisés »

La mesure de la part des élèves en difficulté dans les collèges dits favorisés est un autre apport de l'enquête. Elle est permise par l'utilisation de l'IPS moyen (indice de position sociale moyen) mis au point et calculé par la DEPP. On note une réelle importance de la proportion (30,3 %) des élèves relevant des groupes les plus en difficulté (<1, 1 et 2) au sein de ces

collèges regroupés dans le quatrième quartile d'après leur IPS moyen [FIGURE 2](#).

On peut donc en conclure qu'aucun collège n'est épargné par le défi de l'hétérogénéité et par la nécessité d'une pédagogie attentive à cette inégalité de performance.

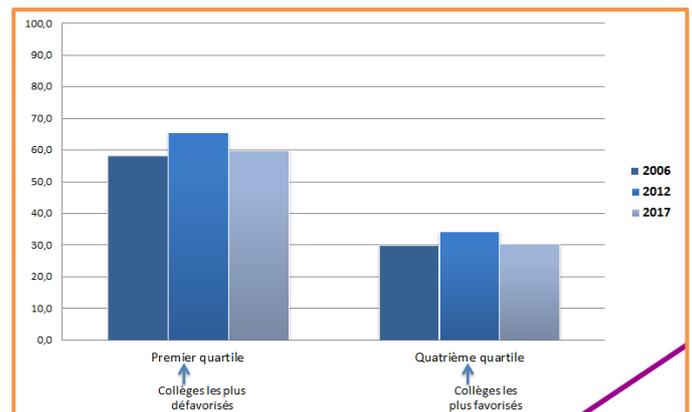


FIGURE 2 : Importance (en %) des groupes de niveaux <1, 1 et 2 au sein du premier et du quatrième quartile

Des écarts entre filles et garçons qui se réduisent

Parmi les autres axes d'observation des inégalités de performance, la comparaison des scores des filles et des garçons montre une autre évolution sensible. On constate en effet que les filles ont davantage progressé que les garçons, alors qu'on relevait encore en 2006 et en 2012 un écart à l'avantage des garçons. Cette différence est presque résorbée en 2017.

Il semble alors que l'histoire-géographie et l'enseignement moral et civique ne soient plus des disciplines aussi

discriminantes qu'elles l'ont été par le passé².

Pourtant, en observant les items où l'écart fille-garçon est le plus élevé, certaines thématiques reviennent de façon récurrente et interrogent. Ainsi, 11 items n'ont été réussis que par une majorité de garçons alors qu'une majorité de filles y a échoué. Une grande partie de ces items, interroge les élèves sur des connaissances. Celui qui connaît l'écart le plus important est un item d'EMC portant sur des connaissances sur la défense et les soldats français présents au Mali (37% de réussite pour les filles, 55% de réussite pour les garçons). Un deuxième item, interrogeant les élèves sur leur connaissance des personnages historiques du XXe siècle, révèle un décalage presque aussi important (39% de réussite pour les filles, 55% de réussite pour les garçons). L'écart est également notable lorsqu'il s'agit d'associer ces personnages emblématiques à des faits historiques

² L'historienne Michelle Perrot, dans *Les femmes ou les silences de l'histoire*, Flammarion, 1998, invitait à prendre conscience de l'existence d' « un océan de silence, lié au partage inégal des traces, de la mémoire et, plus encore, de l'Histoire, ce récit qui, si longtemps, a « oublié » les femmes... ». En 2004, dans un rapport qu'elle remit au Conseil économique et social ("Quelle place pour les femmes dans l'histoire enseignée?"), l'historienne Annette Wieviorka déplorait également que : "La place infime laissée aux femmes dans l'histoire qui est enseignée a constitué et constitue encore un frein dans la marche vers l'égalité".

(46% de réussite pour les filles, 54 % pour les garçons), ou d'associer une photo à un fait historique du XXe siècle (48% de réussite pour les filles, 55% pour les garçons).

Ce décalage se retrouve également à propos d'un item qui demandait aux élèves d'interpréter une affiche de propagande américaine de 1917 (39% de réussite pour les filles, 52% de réussite pour les garçons).

A l'inverse, des items sont particulièrement mieux réussis par les filles que par les garçons. C'est en enseignement moral et civique que les filles se distinguent le plus des garçons ; c'est le cas pour les trois items avec le plus grand écart de score. Un item, par exemple, portait sur les libertés d'expression sur internet. 72% des filles réussissent cet item contre seulement 58% des garçons. Dans un autre item d'EMC les filles sont 75% à donner la bonne définition de discrimination contre 62% des garçons. Elles arrivent également davantage à caractériser un délit que les garçons (81% de filles contre 68% de garçons).

Corrélation entre le score, les pratiques des élèves et l'indice de position scolaire

Les acquis des élèves varient en fonction de leurs caractéristiques sociodémographiques et scolaires. Le score moyen obtenu en histoire-géographie et en éducation civique diffère ainsi selon le sexe – les filles obtenant un score moyen moins élevé que les garçons

– mais aussi selon l'origine sociale, le type d'établissement, le parcours scolaire, etc. Une simple comparaison de moyennes peut donner une image erronée des différences de scores obtenus selon certaines caractéristiques des élèves.

Par exemple, l'écart observé entre les scores moyens des élèves du secteur privé et ceux du secteur public traduit mal la différence « réelle » de performance de ces deux types d'établissement. On sait que la « composition sociale » ainsi que le parcours scolaire des élèves varient selon le type d'établissement, les élèves d'origine sociale modeste et ceux ayant un « bagage scolaire » plus faible étant proportionnellement plus nombreux dans des établissements publics que parmi les élèves suivant leur scolarité dans des écoles privées.

Une analyse dite « toutes choses égales par ailleurs » au moyen de la méthode de régression linéaire permet d'éliminer un tel effet de structure. Cette méthode tient compte des relations qui peuvent exister entre différentes variables. Elle permet d'isoler chaque variable et d'étudier le lien qu'elle entretient avec le score des élèves en histoire-géographie et en enseignement moral et civique, cela indépendamment des autres caractéristiques incluses dans l'analyse / dans le modèle.

Cette analyse TCEPA permet de souligner et confirmer certains éléments affirmés précédemment :

L'indice de position socio-scolaire, les réponses des élèves concernant l'intérêt qu'ils éprouvent pour ces

disciplines dans leurs pratiques culturelles, la présence de la famille pour contrôler et celle pour aider, sont tous corrélés avec le score.

Toutes choses égales par ailleurs – c'est-à-dire, les autres variables incluses dans le modèle maintenues constantes – les filles ont obtenu un score significativement moins élevé (-6 points) que les garçons lors de l'évaluation en histoire géographie et en éducation civique, ce qui confirme ce qui a été dit précédemment.

Le score est plus fortement corrélé à l'importance accordée à ces disciplines, au fait de lire des livres ou des revues sur ces sujets et de visiter des musées ou des sites culturels qu'à l'indice de position socio-scolaire.

référence article ips.

A partir des informations recueillies par le questionnaire complémentaire, trois indicateurs ont été calculés. Le premier regroupe les pratiques de l'élève et son rapport personnel avec l'histoire et la géographie. Le deuxième indicateur souligne le contrôle effectué par la famille, et le troisième reflète le rôle d'aide et de soutien apporté par la famille.

Il apparaît alors que, parmi les trois indicateurs, le plus important pour expliquer le score de l'élève est le premier. Ainsi, le fait que l'élève s'intéresse à l'histoire et la géographie explique davantage son score que le rôle de son cercle familial.

Ces résultats sont à prendre avec précaution car le pouvoir explicatif du modèle reste encore relativement faible.

De plus ce modèle a été réalisé à partir des seules réponses des élèves.

Variable		Coefficient de régression
Type d'établissement	Public (hors éducation prioritaire)	réf.
	Education prioritaire	-2***
	Privé	7***
Genre	Garçon	réf.
	Fille	-6***
Retard scolaire	Non	réf.
	Oui	-16***
Indice de position sociale moyen de l'établissement		11***
Pratique personnelle de l'élève		24***
Présence de la famille en tant que contrôle		17***
Présence de la famille en tant que soutien		5***
Constante		251***

Lecture : toutes les autres caractéristiques incluses dans le modèle maintenues constantes, les filles obtiennent un score significativement moins élevé (- 6 pts) que les garçons.

Sur une échelle de 1 à 4 (de jamais à très souvent), lorsque la pratique personnelle de l'élève change de palier, son score augmente

de 24 points.

Note : *** désigne un effet significatif au seuil de 0,01 ; ** désigne un effet significatif au seuil de 0,05 ; * désigne un effet significatif au seuil de 0,1.

IPS : <https://www.education.gouv.fr/cid100723/inegalites-sociales-motivation-scolaire-offre-de-formation-decrochage.html#Construction%20d%E2%80%99un%20indice%20de%20position%20sociale%20des%20C3%A9l%C3%A8ves>

Tableau 1 : Analyse Toute Chose Egale Par Ailleurs

Un parti pris descriptif

L'enquête Cedre n'a pas vocation à proposer d'explication des évolutions mesurées et constatées. Elle a une finalité strictement descriptive. Cette description des acquis des élèves et de leur évolution, constitue le préalable indispensable à tout diagnostic sérieux et informé sur les connaissances et compétences des élèves.

Ce parti pris descriptif répond à un long manque, pointé en 2005 par l'historien Antoine Prost « malgré quelques tentatives récentes ». Or, ajoutait-il, « en France, discuter l'ordonnance sans souci du diagnostic, c'est tout le débat pédagogique »³. C'est sans doute très vrai du fait de la relation particulière, passionnée et toujours inquiète, des Français avec l'histoire et la géographie.

³ - Antoine Prost, « Les dates, les notes et le sens », dans Alain Corbin (dir.), 1515 et les grandes dates de l'histoire, Paris, Seuil, 2005.

Cependant, si elle se refuse à proposer des explications et plus encore des solutions, l'enquête constitue en sa forme même un outil opératoire pour la réflexion didactique et pédagogique. En effet, l'échelle descriptive des compétences et des connaissances de cette enquête peut servir de référence aux équipes pédagogiques lorsqu'elles élaborent leurs propres grilles descriptives, en lien avec les corps d'inspection. Il ne s'agit aucunement pour ces équipes de se conformer à cette échelle Cedre, mais au contraire de l'interroger, de la reconfigurer, pour mieux définir leurs attentes et surtout pour réfléchir aux moyens de favoriser la progression de leurs élèves d'un niveau à l'autre.

Dans un contexte de hausse relative du score moyen, l'enquête Cedre 2017 contribue à ébranler des certitudes. Cette évolution sur un cycle de cinq ans prouve qu'on peut agir, dans un temps relativement court, sur le niveau des élèves. Même si la hausse du score est modeste, et même si elle s'accompagne dans le détail de certains résultats en baisse, voire décevants, elle témoigne d'une inversion de tendance par rapport à 2012. Il s'agit donc d'une évaluation qui dissone, dans un débat public presque entièrement animé depuis plusieurs décennies par la conviction que le niveau baisse.

L'enquête met aussi en évidence la dispersion des connaissances des élèves en croisant des analyses quantitatives (résultats aux qcm et formats associés...) et qualitatives (portant sur les productions

d'élèves et notamment sur leurs rédactions). Cette dispersion, liée aux attentes très larges⁴ en matière de concepts, de notions et de vocabulaire est génératrice d'approximations et de confusions. La difficulté des élèves à trier leurs connaissances, au sein de sujets et de thématiques sans cesse enrichis par l'évolution des programmes⁵ et des savoirs savants de référence, constitue un écueil à leur réussite. Elle interroge les correcteurs presque autant que l'absence ou le manque de connaissances d'un certain nombre de collégiens. L'analyse des écrits des élèves en réponse au sujet « La France et les Français pendant la Seconde Guerre mondiale », publiée dans ce dossier, est révélatrice. On constate de nombreux développements sur la mondialisation du conflit, ou sur la guerre totale, sur la guerre d'anéantissement, sur les processus des génocides qui éloignent les réponses des attentes sur cet exercice précis. Ils

⁴ - Précisons qu'il n'y a ici aucun jugement porté sur aucun programme d'enseignement passé ou présent. En effet les questionnaires de l'enquête Cedre ne sont pas une traduction littérale des attentes programmatiques, ce qui n'aurait aucun sens ; la méthodologie de l'enquête vise au contraire à prendre la mesure de ce qui est à la fois réellement enseigné dans les classes (savoirs enseignés) et légitime au regard des programmes en vigueur (savoirs à enseigner). En outre, rappelons qu'en mai 2017 les élèves de 3^e interrogés avaient suivi selon les classes considérées deux programmes d'enseignement successivement (en l'occurrence ceux de 2008 et ceux de 2015), tout en répondant également à des questions issues d'anciennes passations et conçues en référence aux programmes de 1995-1998, pour des attentes toujours légitimes en 2017.

⁵ Citons à cet égard, pour l'histoire, quelques extraits d'un entretien avec l'historien Patrick Garcia publié dans *Le Monde*, le 30 décembre 2012 : « Plus on avance dans le temps et plus les programmes sont ambitieux, car la façon de poser les questions se complexifie (...) ».

témoignent néanmoins de connaissances plus ou moins maîtrisées sur cette période. Il faut alors se demander si les exigences en matière d'intelligence des faits, ou de restitution - voire de critique - de concepts tels que la guerre totale ou la guerre d'anéantissement ne feraient pas écran à l'assimilation des éléments factuels essentiels, pour beaucoup d'élèves. En d'autres termes, une partie non négligeable de ce que l'on considère comme des lacunes dans les connaissances des élèves ne trouverait-elle pas son origine dans un trop-plein : trop de vocabulaire à apprendre, trop de notions à comprendre ? Cette question renvoie à une précédente enquête universitaire réalisée à partir de plusieurs milliers de récits d'élèves et dirigée par les historiens Françoise Lantheaume et Jocelyn Lethourneau qui concluaient : « L'ignorance est un plein (ou pas tout-à-fait un vide) » et ce même « s'il est vrai que la culture historique des jeunes n'est pas étendue et qu'elle est truffée d'anachronismes »⁶.

Mais, dans le même temps, l'enquête Cedre permet aussi de réaffirmer, si besoin était, la nécessité d'une mémorisation plus précise d'éléments factuels (en histoire) ou de nomenclature (en géographie) indispensables.

Les résultats de Cedre posent enfin la question du travail personnel des élèves, dont la durée est en augmentation selon leurs déclarations, sans que l'on

puisse juger de son efficacité⁷. Les données publiées dans ce dossier mettent en évidence une typologie des activités de travail personnel, des plus sollicitées au moins demandées par les professeurs, qui peut sans doute nourrir leur réflexion, ainsi que celle des formateurs ou des inspecteurs.

⁶ *Le récit du commun. L'histoire nationale racontée par les élèves*, Presses universitaires de Lille, 2017

⁷ Une récente analyse des données de la dernière enquête Pisa (2015) établit elle-même qu'il n'existe pas de lien entre performance scolaire et temps de travail personnel en sciences, en langue d'enseignement et en langues étrangères, en mathématiques et dans d'autres matières, observant même un lien négatif au-delà d'un certain temps passé à « faire ses devoirs ». OCDE, « Les élèves consacrent-ils suffisamment de temps à l'apprentissage ? », *Pisa à la Loupe*, n°73, février 2017, en ligne : https://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/les-eleves-consacrent-ils-suffisamment-de-temps-a-l-apprentissage_3d34ac7b-fr ...