



RÉPUBLIQUE
FRANÇAISE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

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

Test de positionnement de début de première année de CAP 2021

Premiers résultats

Version du 04/02/2022

SANDRA ANDREU, ANAÏS BRET, REINALDO DOS SANTOS, HÉLÈNE DURAND
DE MONESTROL, MARIANNE FABRE, AURÉLIE LACROIX, AUDREY PAUL,
THIERRY ROCHER, GUILLAUME RUE, FRANCK SALLES, VIRGINIE SATHICQ,
JEAN-FABRICE STACHOWIAK, RONAN VOURC'H, PHILIPPE WUILLAMIER

Série Études

Document de travail n° 2022-E02

Février 2022

Test de positionnement de début de première année de CAP 2021

Premiers résultats



Cet ouvrage est édité par le ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports

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

61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15

Directrice de la publication
Fabienne Rosenwald

SANDRA ANDREU, ANAÏS BRET, REINALDO DOS SANTOS,
HÉLÈNE DURAND DE MONESTROL, MARIANNE FABRE, AURÉLIE
LACROIX, AUDREY PAUL, THIERRY ROCHER, GUILLAUME RUE,
FRANCK SALLES, VIRGINIE SATHICQ, JEAN-FABRICE
STACHOWIAK, RONAN VOUREC'H, PHILIPPE WUILLAMIER

ISBN / e-ISBN
ISSN : 2779-3532

Sommaire



1. Introduction	8
1.1. Contexte du test de positionnement de début de première année de CAP.....	8
1.2. Nature et champ du test	8
2. Méthodologie	9
2.1. Conception	9
2.2. Processus de construction.....	9
2.3. Modalités de passation.....	9
2.3.1. Descriptif du contenu de la séquence de littératie (lettrisme)	10
2.3.1.1. Descriptif général.....	10
2.3.1.2. Descriptif du test spécifique de compréhension de l'écrit	10
2.3.2. Descriptif du contenu de la séquence de mathématiques.....	11
2.3.2.1. Définition de la numératie	11
2.3.2.2. Compétences évaluées	12
2.3.2.3. Domaines mathématiques évalués.....	12
2.3.2.4. Types de supports.....	13
2.3.2.5. Contextes des situations.....	13
2.3.3. L'accessibilité des évaluations.....	13
2.3.3.1. Méthodologie	13
2.3.3.2. Processus et principes retenus.....	13
2.3.3.3. Description.....	14
2.3.3.4. Communication.....	14
2.4. Le processus d'expérimentation.....	15
2.4.1. Échantillons concernés et dimensions évaluées en 2020	15
2.4.2. Échantillons concernés et dimensions évaluées en 2021.....	16
2.5. La détermination des seuils.....	17
2.5.1. Méthodologie mise en œuvre.....	17
2.5.2. Données mobilisées et seuils validés.....	18
2.6. Restitution des résultats aux établissements.....	19
2.6.1. Restitutions des résultats en français.....	19
2.6.1.1. Compréhension de l'écrit	19
2.6.1.2. Fiche de positionnement individuel des élèves	20

2.6.1.2.1. Positionnement en compréhension de l'écrit.....	20
2.6.1.2.2. Positionnement dans les autres domaines du test en littérature	20
2.6.2. Restitution des résultats en mathématiques	21
2.6.2.1. Restitution individuelle des réponses au test spécifique.....	21
3. Résultats	23
3.1. Participation	23
3.2. Résultats 2021 en compréhension de l'écrit.....	23
Résultats d'ensemble	23
Résultats par spécialité.....	27
3.3. Résultats 2021 en numératie	27
Résultats d'ensemble	27
Résultats par spécialité.....	29
3.4. Focus sur les spécialités en CAP	31
3.5. Difficultés en compréhension de l'écrit et en numératie.....	33
3.6. Taux de réussite aux items des tests spécifiques	34
4. Questionnaires	36
4.1. Questionnaires auprès des personnels de direction et des enseignants	36
4.1.1. Questionnaires.....	36
4.1.2. Communication générale.....	36
4.1.3. Passation.....	38
4.1.4. Restitution des résultats des élèves	39
4.1.5. Exploitation pédagogique et bilan.....	41
4.2. Questionnaire auprès des élèves	42
5. Annexes.....	44
Annexe 1. Retranscription des supports	44
Annexe 1.1. Premier support : extrait de Guy de Maupassant, <i>La Main</i> (1883).....	44
Annexe 1.2. Second support : recette du Paris-Brest.....	45
Annexe 2. Analyse des items de compréhension de l'écrit	46
Annexe 2.1. Questions portant sur le texte <i>La Main</i>	46
Annexe 2.2. Questions portant sur la recette du Paris-Brest	56
Annexe 3. Analyse des items de mathématiques	65
REFERENCES DES PUBLICATIONS.....	86

1. Introduction

1.1. Contexte du test de positionnement de début de première année de CAP

En septembre 2021, les élèves entrant en première année de CAP ont passé une évaluation standardisée sur support numérique. Au total, plus de 43 000 élèves ont ainsi été évalués dans près de 1 600 établissements du secteur public et du secteur privé sous contrat. Il s'agit de la deuxième édition de ce dispositif initié en 2020.

Ce dispositif a été enrichi en 2021 avec la mise à disposition des résultats de chaque élève à chaque item sur deux tests spécifiques.

1.2. Nature et champ du test

L'objectif du *test de positionnement en début de première année de CAP* est de permettre aux équipes pédagogiques de disposer d'un outil de diagnostic **standardisé** des compétences de chaque élève et ainsi d'accompagner le pilotage pédagogique dans les établissements.

Cet outil n'est pas exhaustif et est bien entendu complémentaire des analyses des enseignants (observation des élèves depuis la rentrée, Livret Scolaire Unique, continuité dans le cadre du travail en réseau collège/lycée, etc.). Les résultats visent un accompagnement au plus près des besoins des élèves en difficulté. Le test de positionnement en début de seconde professionnelle peut constituer un outil complémentaire pour un diagnostic affiné du niveau de maîtrise des autres élèves et une approche globale de la classe.

Chaque élève est évalué dans **deux domaines**, en littératie (lettrisme) et en numératie. Les réponses aux questions ne nécessitent pas de rédaction.

La littératie (lettrisme) est définie comme « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, en milieu professionnel et dans le contexte scolaire en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités »¹. Le test de positionnement de littératie est construit autour de l'évaluation de la compréhension de l'écrit, de la discrimination graphophonologique, de la connaissance du lexique ainsi que de la compréhension de l'oral.

La numératie est définie comme la capacité d'une personne à s'approprier, valider, réaliser et raisonner mathématiquement afin de résoudre des problèmes dans une variété de contextes du monde réel. Le test de positionnement en numératie couvre les domaines mathématiques des nombres, de la géométrie, des grandeurs et de la proportionnalité.

Les outils de ce test ont été conçus par des équipes de professeurs des premier et second degrés mises en place par la DEPP avec le concours de l'IGESR et de chercheurs spécialistes des questions de littératie (lettrisme) et de numératie.

Cette évaluation a été conçue dans le respect des règles de confidentialité et de protection des données informatiques qui s'appliquent à la statistique publique. Les publications ultérieures ne concerneront que les données agrégées.

Les données brutes et anonymes sont directement accessibles à la DEPP. La DEPP, garante du secret statistique, les associe aux identités des élèves afin de transmettre les résultats des évaluations au

¹ OCDE. (2000) *La littératie à l'ère de l'information*. Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes, Organisation de coopération et de développement économique.

professeur qui les communique aux familles. Les évaluations nationales offrent toutes les garanties de protection des données personnelles des élèves.

En préalable aux passations, des outils à destination des enseignants ont été mis sur EDUSCOL.

<https://eduscol.education.fr/tests-de-positionnement-de-seconde-et-de-cap>

À la rentrée 2021, comme lors de la précédente édition, quelques questions ont été posées aux élèves concernant leur ressenti par rapport à la crise sanitaire 2020/2021.. Afin de mieux connaître la manière dont les élèves ont vécu l'année scolaire dernière, pour en tirer des informations qui permettront d'améliorer l'action pédagogique. Ces questions étaient cependant facultatives mais la participation du maximum d'élèves était indispensable pour recueillir des informations de qualité. Elles étaient administrées à la suite des questions de mathématiques du test de positionnement. L'exploitation de ces questionnaires à destination des élèves fera ultérieurement l'objet de publications dédiées.

Ce document présente également la démarche mise en œuvre lors du *test de positionnement de début de première année de CAP* qui s'est tenu lors de la rentrée scolaire 2021. Il décrit la méthodologie retenue pour concevoir les outils d'évaluation et définir les seuils de réussite pour chaque domaine. Enfin, il présente les premiers résultats de l'édition 2021 de l'évaluation.

2. Méthodologie

2.1. Conception

Les exercices constituant le *test de positionnement de début de première année de CAP* sont conçus par des équipes de terrain composées comme suit :

- pour le français : des professeurs des écoles enseignant en SEGPA et en RASED, des professeurs de collège, des professeurs de lycée professionnel ;
- pour les mathématiques : des professeurs des écoles enseignants en SEGPA, des professeurs de collège et des professeurs en lycée professionnel.

Ces équipes sont coordonnées par la DEPP en relation étroite avec l'IGESR.

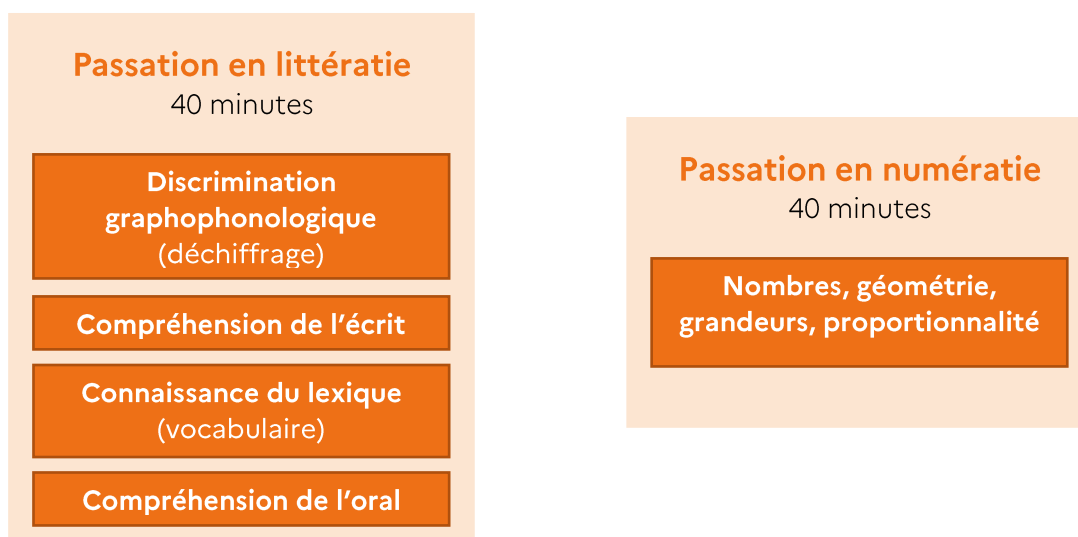
2.2. Processus de construction

La DEPP accompagnée de l'IGESR définit le cadre d'évaluation. Celui-ci se réfère aux attendus de fin de cycle 3 (Bulletin officiel n°11 du 26-11-2015) ainsi qu'aux compétences mathématiques travaillées au cycle 4 et consolidées en CAP. Les exercices conçus sont ensuite examinés et amendés par les équipes de la DEPP et l'IGESR. Les exercices sont ainsi retravaillés jusqu'à validation définitive pour expérimentation.

2.3. Modalités de passation

L'évaluation est réalisée sur **support numérique**.

Les réponses aux questions ne nécessitent pas de rédaction et aucun travail de correction n'est demandé aux enseignants. En effet, cette correction est effectuée automatiquement et en temps réel.



2.3.1. Descriptif du contenu de la séquence de littératie (lettrisme)

2.3.1.1. Descriptif général

Se définissant comme « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, en milieu professionnel et dans le contexte scolaire en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités »², la notion de littératie (lettrisme) recouvre la capacité de lire, écrire et interagir grâce à une variété d'outils, de moyens de communication et de supports écrits et oraux : textes et documents de nature variée, émissions de télévision, de radio, documents numériques, etc.

Le test de positionnement en littératie à destination des élèves en première année de CAP a donc comme premier objectif d'identifier les élèves ne maîtrisant pas les compétences élémentaires en lecture au début du lycée. Il doit permettre également de mieux mesurer les compétences langagières des élèves. Le test interroge, outre la compréhension de l'écrit, la discrimination graphophonologique, la connaissance du lexique ainsi que la compréhension de l'oral afin d'être un outil efficace de diagnostic permettant de déterminer les causes précises des difficultés potentielles et de mettre en place des remédiations ciblées.

2.3.1.2. Descriptif du test spécifique de compréhension de l'écrit

Le test spécifique comporte deux supports.

Le premier support est un texte littéraire très bref qui comporte 124 mots, présente une syntaxe simple et un vocabulaire courant. Le support tient sur une page de liseuse et ne comporte aucune note de vocabulaire. Le thème policier est propre à attirer l'attention et la curiosité des élèves.

Le second support est un support tiré de la vie courante mais inusité dans la pratique scolaire, ce qui peut surprendre les élèves. Il associe trois éléments : des informations indispensables à la recette du Paris-Brest, la technique de la pâte à chou et une brève histoire de la recette. Le support, au contenu succinct, propose une mise en page structurée qui facilite la lecture et ne présente pas de difficultés syntaxiques et lexicales particulières.

² OCDE. (2000) *La littératie à l'ère de l'information*. Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes, Organisation de coopération et de développement économique.

Les compétences mises en jeu dans les deux supports sont :

- le prélèvement d'informations explicites ;
- la réalisation d'inférences locales ;
- la compréhension globale.

Détail des compétences évaluées sur le support littéraire

Le questionnement suit l'ordre du texte pour ne pas mettre en difficulté les élèves et les questions posées leur sont familières car très proches des pratiques habituelles de classe.

Les 9 questions sont réparties de manière équilibrée entre les 3 domaines de compétences visés :

- 3 items mettent en œuvre un prélèvement d'information explicite ;
- 4 items nécessitent la mise en relation des informations et l'établissement d'inférences ;
- 2 items évaluent la compréhension du sens global et l'identification de la visée.

Détail des compétences évaluées sur le support documentaire

Le questionnement porte sur les différentes composantes du support et évalue principalement la capacité de l'élève à comprendre la composition du document et à naviguer entre ses différents éléments.

Pour cette raison, la majorité des 9 questions relèvent du prélèvement d'informations :

- 7 items interrogent la capacité à prélever des informations ;
- 1 item vérifie la compréhension du sens global par l'identification du thème ;
- 1 item évalue la capacité à réaliser une inférence en faisant appel à des connaissances grammaticales (inférence pronominale basique).

2.3.2. Descriptif du contenu de la séquence de mathématiques

2.3.2.1. Définition de la numératie

Le terme de numératie est un néologisme emprunté à l'anglais. Ce concept recouvre les compétences mathématiques utilisées dans la vie quotidienne.

La définition de la numératie dans le cadre de ce test de positionnement s'inspire librement de la définition de la littératie mathématique du PISA (OCDE) associée aux compétences travaillées en première année de CAP et au lycée professionnel, exception faite de la compétence *communiquer*.

La numératie est la capacité d'une personne à s'approprier, valider, réaliser et raisonner mathématiquement afin de résoudre des problèmes dans une variété de contextes du monde réel. Elle aide les individus à connaître le rôle que jouent les mathématiques dans le monde et à prendre les décisions et les jugements bien fondés dont ont besoin les citoyens constructifs, engagés et réfléchis du XXI^e siècle.

2.3.3.2. Compétences évaluées

Les compétences visées par le test de positionnement en numératie font référence à celles décrites dans le programme de CAP. Similaires à celles travaillées au collège, elles y sont introduites selon trois intentions majeures :

- permettre à chaque élève de consolider et d'approfondir sa maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture ;
- former les élèves à l'activité mathématique en poursuivant la pratique de la démarche mathématique initiée au collège ;
- fournir aux élèves des outils mathématiques utiles pour les disciplines générales et professionnelles et pour la vie courante.

La résolution de problèmes issus autant que possible de situations professionnelles ou de la vie courante est un cadre privilégié pour développer et mobiliser une ou plusieurs des compétences suivantes : s'approprier, analyser/raisonner, réaliser, valider, communiquer.

Le test de positionnement n'a pas vocation à couvrir l'ensemble des compétences et capacités travaillées en CAP et au lycée professionnel. Les compétences et capacités suivantes sont néanmoins considérées comme relevant du concept de numératie et des objectifs du test de positionnement.

S'approprier

- Rechercher extraire et organiser l'information
- Traduire des informations, des codages

Analyser/Raisonner

- Choisir une méthode de résolution

Réaliser

- Représenter (tableau, graphique, etc.)
- Calculer
- Mettre en œuvre des algorithmes

Valider

- Critiquer ou évaluer un résultat (signe, ordre de grandeur, identification des sources d'erreur)

2.3.3.3. Domaines mathématiques évalués

Les connaissances mathématiques du cycle 3 définissent les contours de l'évaluation en termes de contenus. Elles ne se limitent pas aux nombres et opérations mais s'étendent à la géométrie, aux grandeurs et à leurs relations. Les domaines sont présentés ci-dessous ainsi que les sous-domaines qui les composent.

Nombres et calculs :

- utiliser et représenter les grands nombres entiers, des fractions simples, les nombres décimaux ;
- calculer avec des nombres entiers et des nombres rationnels ;
- résoudre des problèmes en utilisant des nombres entiers, des fractions simples (sans calcul sur les fractions), des nombres rationnels.

Le calcul mental sera évalué ainsi que la mise en relation d'un problème avec une opération sans avoir à l'effectuer.

Grandeurs et mesures :

- comparer, estimer, mesurer des grandeurs géométriques avec des nombres entiers et des nombres décimaux : longueur (périmètre), aire, volume, angle ;
- utiliser le lexique, les unités de mesures spécifiques de ces grandeurs ;
- résoudre des problèmes impliquant des grandeurs (géométriques, physiques, économiques) en utilisant des nombres entiers et des nombres décimaux.

Le cercle ou disque est exclu des figures géométriques pour lesquelles la grandeur peut être calculée. De plus la connaissance des formules de grandeur n'est pas requise et on favorisera les méthodes d'estimation ou de comptage.

Géométrie :

- (se) repérer et (se) déplacer dans le plan en utilisant ou en élaborant des représentations (plans, cartes, etc.).

Relations :

- résoudre des problèmes en utilisant la proportionnalité ou en incluant les pourcentages.

2.3.2.4. Types de supports

Les exercices de l'évaluation s'appuient le plus souvent sur des supports simples issus de la vie réelle. Ces supports peuvent être répartis dans les catégories suivantes : texte, image, tableau, graphique, animations, son (lecture de consignes).

2.3.2.5. Contextes des situations

Hormis pour l'évaluation du calcul mental, tous les supports doivent inscrire chaque situation d'évaluation dans un des contextes suivants :

- Familier (sport, outils numériques, transport quotidien, argent...)
- Social/citoyen
- Professionnel

2.3.3. L'accessibilité des évaluations

2.3.3.1. Méthodologie

Le choix a été fait de constituer un groupe de travail pluri-catégoriel permettant de croiser les regards des chercheurs et des professionnels de terrain. Des partenaires experts participent aux réflexions concernant la mise en place d'adaptations.

2.3.3.2. Processus et principes retenus

Le travail d'adaptation s'appuie sur les besoins des élèves et non sur les troubles (difficulté à lire, à écrire, à se repérer dans l'espace, fatigabilité, etc.). L'objectif est de permettre à un maximum d'élèves de travailler dans des conditions favorables et confortables. Ce travail a permis de définir des principes généraux d'adaptation qui vont être développés progressivement dans les années à venir.

Il est essentiel que les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (élèves disposant d'un PPRE, PAP ou PPS) puissent bénéficier des adaptations, de l'accompagnement humain et/ou des moyens de compensation habituels.

2.3.3.3. Description

Les supports écrits

Les adaptations proposées constituent des exemples invitant les équipes à préparer les adaptations nécessaires en fonction des besoins spécifiques de leurs élèves. Par ailleurs, les autres supports de texte peuvent également faire l'objet d'adaptations de ce type.

Un travail de simplification des consignes a également été mis en œuvre pour tous les élèves, de sorte que leur compréhension ne soit pas un obstacle à l'évaluation d'autres compétences.

Les supports audio

Nous avons pour projet d'intégrer des vidéos en Langue des Signes Françaises et en Langue Française Parlée Complétée. Dans l'attente, nous conseillons de prévoir l'accompagnement par un(e) interprète.

Les images

Les informations importantes des images utilisées ne sont pas données uniquement par la couleur.

Par ailleurs, les images contenues dans les évaluations font l'objet d'une alternative textuelle dès que cela est possible. Cela signifie qu'un élève ayant besoin d'un lecteur d'écran pourra entendre l'alternative textuelle de l'image.

2.3.3.4. Communication

Deux documents donnent des conseils de passation pour mieux accompagner les élèves à besoins éducatifs particuliers lors des évaluations :

- le document « Accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers lors des évaluations » ;
- le document « Notice d'aide à la passation des évaluations par des élèves porteurs de troubles sensoriels ».

Ces deux documents sont mis à disposition sur la plateforme ASP. La notice d'aide à la passation des évaluations par des élèves porteurs de troubles sensoriels est également accessible sur le site Eduscol.

Préparation de la passation



Notice d'aide à la passation des évaluations par des élèves porteurs de troubles sensoriels

Télécharger le document (.pdf, 96.55 Ko)

2.4. Le processus d'expérimentation

Pour chacune des opérations d'évaluation menées par la DEPP, les items des exercices sont testés l'année qui précède l'évaluation, afin de constituer une banque et de vérifier leurs qualités psychométriques :

- la fidélité : une mesure est dite fidèle lorsque la même épreuve appliquée deux fois de suite au même sujet dans les mêmes conditions apporte les mêmes résultats ;
- la sensibilité : une épreuve est sensible lorsqu'elle permet de discriminer finement les individus entre eux. Selon le type d'échelle de mesure utilisé, la sensibilité de l'épreuve peut s'apprécier par la dispersion des scores (plus la dispersion est importante, meilleure est la sensibilité) ;
- la validité : une épreuve est valide si elle mesure bien ce qu'elle est censée mesurer. En ce qui concerne la validité de contenu, une épreuve est d'autant plus valide que les questions posées (les items) sont représentatives de l'ensemble des questions possibles, compte tenu de l'univers de contenu défini.

Si un item ne remplit pas les critères cités ci-dessus, il est exclu au moment de la construction de l'outil d'évaluation. Les items restants constituent une banque d'items au sein de laquelle une sélection est opérée pour constituer l'épreuve finale.

L'expérimentation permet le renouvellement habituel des exercices *du test de positionnement de début de première année de CAP*. Les items se rapportent aux domaines du français et des mathématiques.

2.4.1. Échantillons concernés et dimensions évaluées en 2020

En 2020, une expérimentation a eu lieu en même temps que les évaluations exhaustives afin d'enrichir et de renouveler la banque d'exercices. Les figures qui suivent présentent l'échantillon mobilisé pour procéder à l'expérimentation ainsi que les domaines évalués.

TABLEAU 1 • Échantillon de l'expérimentation première année de CAP 2020 pour le renouvellement des exercices

Strate	Nombre d'établissements	Nombre d'élèves
Public	420	7467
Privé sous contrat	101	1556
Ensemble	521	9023

Champ : France métropolitaine + DROM, Polynésie française et Saint-Pierre-et-Miquelon. Public + Privé sous contrat
© DEPP

En 2020, ce sont 521 établissements répartis dans 30 académies qui ont participé à l'expérimentation, soit 9 023 élèves de CAP.

TABLEAU 2 • Nombre d'items de littératie expérimentés en CAP en 2020

Domaine	Nombre d'items expérimentés	Nombre d'items validés
Compréhension de l'écrit	210	194
Compréhension de l'oral	57	52
Compréhension syntaxico-sémantique	5	4
Graphophonologie	48	46
Lexique	60	46
Ensemble	380	342

En 2020, au total, 380 items de français ont été expérimentés, 342 items ont été validés après calcul des paramètres.

TABLEAU 3 • Nombre d'items de numératie expérimentés en CAP en 2020

Domaine	Nombre d'items expérimentés	Nombre d'items validés
Géométrie	12	9
Grandeurs et mesures	14	13
Nombres et calculs	25	18
Relations	12	10
Ensemble	63	50

En 2020, au total, 63 items de mathématiques ont été expérimentés, 50 items ont été validés après calcul des paramètres.

2.4.2. Échantillons concernés et dimensions évaluées en 2021

En 2021, des expérimentations ont eu lieu dans le même temps que les évaluations exhaustives. Ces expérimentations se sont déroulées du 13 septembre au 1^{er} octobre. Les figures qui suivent présentent les échantillons mobilisés pour procéder à ces expérimentations ainsi que les domaines évalués. Une première expérimentation permet le renouvellement des exercices habituels (tableau 4), une seconde expérimentation concernait des exercices de littératie et numératie sous format interactifs (tableau 5).

TABLEAU 4 • Échantillon de l'expérimentation en première année de CAP 2021

Strate	Nombre d'établissements	Nombre d'élèves
Public	528	12 166
Privé sous contrat	96	1 727
Ensemble	624	13 893

Champ : France métropolitaine + DROM, Polynésie française et Saint-Pierre-et-Miquelon. Public + Privé sous contrat
© DEPP

TABLEAU 5 • Échantillon de l'expérimentation d'exercices interactifs en première année de CAP 2021

Strate	Nombre d'établissements	Nombre d'élèves
Public	101	1 956
Privé sous contrat	18	299
Ensemble	119	2 265

Champ : France métropolitaine + DROM, Polynésie française et Saint-Pierre-et-Miquelon. Public + Privé sous contrat
© DEPP

2.5. La détermination des seuils

2.5.1. Méthodologie mise en œuvre

Le dispositif du *test de positionnement en début de première année de CAP* est un outil au service de l'enseignant afin qu'il puisse disposer pour chaque élève de points de repère fiables lui permettant d'organiser son action pédagogique en conséquence.

Pour ce faire, les tests spécifiques mettent à jour, pour chaque élève, les compétences déjà maîtrisées et celles qu'il est nécessaire de développer et de renforcer. Pour chaque domaine évalué, il est ainsi possible de distinguer deux groupes d'élèves :

- ceux qui ont besoin d'une consolidation dans les domaines évalués par les tests de positionnement en première année de CAP ;
- ceux qui doivent être orientés vers le test de positionnement à l'entrée en seconde professionnelle pour avoir un diagnostic affiné de leurs compétences.

La mise au point de tels indicateurs impose d'établir des scores seuils permettant de distinguer ces deux groupes d'élèves. Pour être considéré comme étant en difficulté un élève doit-il réussir une seule question parmi celles qui lui sont proposées ? un quart ? la moitié ? C'est ce seuil qui doit être fixé. La détermination de ce seuil ne s'impose pas d'elle-même. Pour cela, la DEPP a recours à des méthodes qui confrontent les résultats issus des évaluations standardisées avec le jugement d'experts (enseignants, conseillers pédagogiques, inspecteurs de l'éducation nationale...) sur le niveau des élèves et le contenu des évaluations.

Plusieurs méthodes ont été éprouvées par la DEPP, notamment dans le cadre de la production d'indicateurs relatifs à la maîtrise des compétences du socle commun³. Parmi celles-ci, celle dite « des marque-pages » (bookmarks) se révèle la mieux adaptée à ce contexte d'évaluation. Simple à mettre en œuvre et couramment utilisée, elle est aussi décrite par Bunch et Cizek⁴.

À partir des résultats de l'évaluation, dans chaque domaine, les items ont été classés par ordre croissant selon leur difficulté. Les items du début de la liste correspondent à des items faciles, c'est-à-dire très réussis, et ceux de la fin sont plus difficiles.

Il a été demandé à des groupes réunissant des enseignants de parcourir ces listes et de placer un seuil propre à chaque série d'exercices qui correspond au dernier item qu'un élève en difficulté serait susceptible de réussir.

³ Nicolas Miconnet, Ronan Vourc'h (2015), « Détermination des standards minimaux pour évaluer les compétences du socle commun » ; Education et formations, n°86-87, p.141-158, MENSER-DEPP.

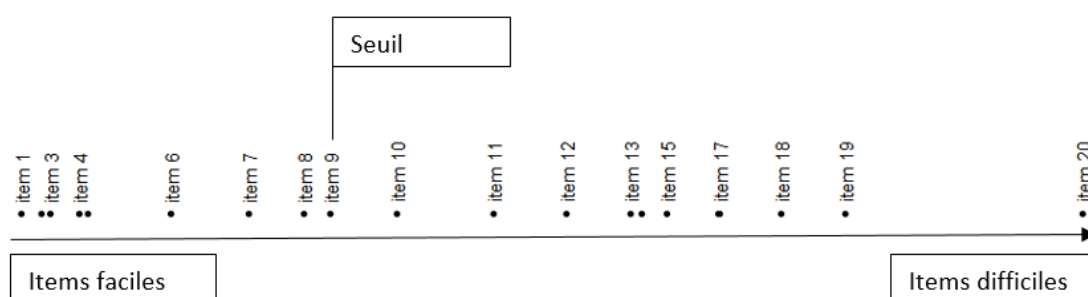
⁴ Bunch M., Cizek G., 2007, Standard Setting: A Guide to Establishing and Evaluating Performance Standards on Tests, London, Thousand Oaks, Sage Publications,

Une fois ce seuil positionné, est déterminée, pour chaque juge, la proportion d'élèves concernés dans chaque groupe. Dans l'exemple théorique présenté dans la figure 1, le juge a positionné son seuil à l'item numéro 9. Cela signifie que les élèves qui réussissent au mieux 9 items sont inclus dans le groupe 1 (élèves à besoin) et que ceux qui ont réussi plus de 10 items sont inclus dans le second groupe, les élèves ne présentant pas de difficultés dans le domaine concerné.

Pour chaque domaine évalué, le seuil positionné par chaque expert et la part des élèves représentés dans chaque groupe sont ensuite portés à la connaissance de tous. La seconde phase consiste à faire converger les attentes des différents experts pour aboutir à un consensus autour de la définition des seuils au regard des résultats obtenus.

Pour certains domaines, le seuil de réussite attendu est élevé. Il s'agit de notions considérées comme fondamentales et normalement familières aux élèves. Pour d'autres domaines, la notion est plus complexe ou certains items étaient plus difficiles que d'autres. Dans ce cas, le seuil de réussite attendu est moins élevé.

FIGURE 1 • Méthode des marques-pages



2.5.2. Données mobilisées et seuils validés

Dans le cadre du *test de positionnement de début de première année de CAP*, la détermination de ces seuils de maîtrise doit être effectuée avant la passation des épreuves. Pour définir ces seuils, la DEPP a donc mobilisé les données issues des expérimentations de l'année 2020 ainsi que les résultats au *test de positionnement de début de première année de CAP* de 2020. Les seuils définis (tableau 6) ont été implémentés dans la plateforme de passation et de restitution pour assurer le retour vers les établissements dans les délais prévus (le lendemain des passations).

TABLEAU 6 • Seuils retenus pour les tests spécifiques

Français	Nombre total d'items	Groupe à besoins de consolider des compétences élémentaires en lecture	Groupe capable de comprendre les textes proposés
Français	18	Items réussis ≤ 9	Items réussis ≥ 10
Mathématiques	Nombre total d'items	Groupe de maîtrise insuffisante	Groupe de maîtrise partielle ou totale
Mathématiques	21	Items réussis ≤ 6	Items réussis ≥ 7

2.6. Restitution des résultats aux établissements

2.6.1. Restitutions des résultats en français

2.6.1.1. Compréhension de l'écrit

Pour le domaine de la compréhension de l'écrit, un test spécifique est proposé.

Compréhension de l'écrit

Test spécifique

Support littéraire, 9 items.
Extrait d'une nouvelle de Maupassant,
La Main.

Support documentaire, 9 items.
Document autour de la recette
du Paris-Brest.

L'intégralité des items qui composent ce test sont mis à disposition des enseignants ainsi qu'un recueil des réponses de chacun de leurs élèves.

TEST DE POSITIONNEMENT PREMIÈRE ANNÉE DE CAP 2021
Littérature

Élève : _____ Classe : _____
Groupe de l'élève : _____
Support extrait de Guy de Maupassant, *La Main*

Réponse de l'élève au test spécifique (case cochée) assortie de la bonne réponse (case grisée).

La Main
En entrant dans le salon de Sir John, j'aperçus du premier coup d'oeil le cadavre étendu sur le dos, au milieu de la pièce.
Le gilet était déchiré, une manche arrachée pendait, tout annonçait qu'une lutte terrible avait eu lieu.
L'Anglais était mort étranglé. Sa figure noire et gonflée, effrayante, semblait exprimer une épouvante abominable ; il tenait entre ses dents serrées quelque chose ; et le cou, percé de cinq trous qu'on aurait dit faits avec des pointes de fer, était couvert de sang.
Un médecin nous rejoignit. Il examina longtemps les traces de doigts dans la chair et prononça ces étranges paroles :
« On dirait qu'il a été étranglé par un squelette. »
Un frisson me passa dans le dos.
D'après Guy de Maupassant, La Main, 1883

<p>1/ Ce texte est extrait d'un...</p> <p><input type="checkbox"/> récit fantastique. <input type="checkbox"/> dialogue de théâtre. <input type="checkbox"/> article de journal. <input type="checkbox"/> compte-rendu médical.</p>	<p>6/ « Il tenait entre ses dents serrées quelque chose. » Qui tient quelque chose entre ses dents ?</p> <p><input type="checkbox"/> le médecin <input type="checkbox"/> le squelette <input type="checkbox"/> le cadavre <input type="checkbox"/> le narrateur</p>
<p>2/ Dans ce texte, le narrateur...</p> <p><input type="checkbox"/> décrit une scène de meurtre. <input type="checkbox"/> accuse le meurtrier. <input type="checkbox"/> explique le mobile du meurtre. <input type="checkbox"/> raconte l'agression.</p>	<p>7/ Le narrateur trouve que les paroles du médecin sont étranges car...</p> <p><input type="checkbox"/> il évoque un phénomène surnaturel. <input type="checkbox"/> il fait attendre sa réponse. <input type="checkbox"/> il ne se comporte pas sérieusement. <input type="checkbox"/> il parle avec une voix bizarre.</p>
<p>3/ Où se passe la scène ?</p> <p><input type="checkbox"/> au milieu d'un cimetière <input type="checkbox"/> au milieu d'un hôpital <input type="checkbox"/> dans le salon de Sir John <input type="checkbox"/> dans la chambre de Sir John</p>	<p>8/ « On dirait qu'il a été étranglé par un squelette. » Dans cette phrase, on exprime une...</p> <p><input type="checkbox"/> protestation. <input type="checkbox"/> hypothèse. <input type="checkbox"/> certitude. <input type="checkbox"/> impossibilité.</p>
<p>4/ L'Anglais est mort...</p> <p><input type="checkbox"/> étranglé. <input type="checkbox"/> égaré. <input type="checkbox"/> étouffé. <input type="checkbox"/> empoisonné.</p>	<p>9/ « Un frisson me passa dans le dos. » Pourquoi le narrateur frissonne ?</p> <p><input type="checkbox"/> il a froid. <input type="checkbox"/> il a peur. <input type="checkbox"/> il a mal au dos. <input type="checkbox"/> il a de la fièvre.</p>
<p>5/ La figure du cadavre est...</p> <p><input type="checkbox"/> apaisée. <input type="checkbox"/> horrible. <input type="checkbox"/> pâle. <input type="checkbox"/> brûlée.</p>	

TEST DE POSITIONNEMENT PREMIÈRE ANNÉE DE CAP 2021
Littérature

Élève : _____ Classe : _____
Groupe de l'élève : _____
Support : document autour de la recette du Paris-Brest

Réponse de l'élève au test spécifique (case cochée) assortie de la bonne réponse (case grisée).

Paris-Brest

ingrédients

1 kg de choux
1 kg de farine
1 jaune d'œuf (blanc)
1 pincée de sel
1 pincée de sucre

recette

1. Laver les choux et les couper en deux.
2. Faire cuire les choux à l'eau pendant 15 minutes.
3. Mélanger les choux avec la farine et le sucre.
4. Faire cuire le mélange pendant 15 minutes.
5. Laisser refroidir le mélange.
6. Faire cuire le mélange pendant 15 minutes.
7. Laisser refroidir le mélange.
8. Faire cuire le mélange pendant 15 minutes.
9. Laisser refroidir le mélange.

5/ Cette recette se réalise en...

5 minutes.
 1h30.
 8 heures.
 on ne sait pas.

6/ Sur ce document, on explique la technique de la...

pâte à choux.
 crème pralinée.
 finition.
 dégustation.

7/ Pour réaliser la pâte à choux, il faut...

du sucre.
 de la levure.
 du chou.
 du lait.

8/ « Dessécher la panade sur le feu, jusqu'à ce qu'elle se détache des parois de la casserole et qu'elle forme une boule. »
Dans cet extrait, le pronom « elle » désigne...

la panade.
 la casserole.
 une boule.
 des parois.

9/ Dans cette recette, on n'indique pas...

la liste des ingrédients.
 la liste des ustensiles.
 le nom du gâteau.
 le nombre de personnes.

1/ Le thème de ce document est...

la pâtisserie.
 le cyclisme.
 l'histoire.
 la géographie.

2/ Ce document provient d'un...

site internet.
 emballage de farine.
 livre de recettes.
 magazine de cuisine.

3/ Le nom du gâteau vient du nom des villes où...

passe la course.
 est né le pâtisier.
 a été créé le gâteau.
 le gâteau est vendu.

4/ Le gâteau rappelle la course cycliste par...

sa forme.
 son parfum.
 ses ingrédients.
 sa cuisson.

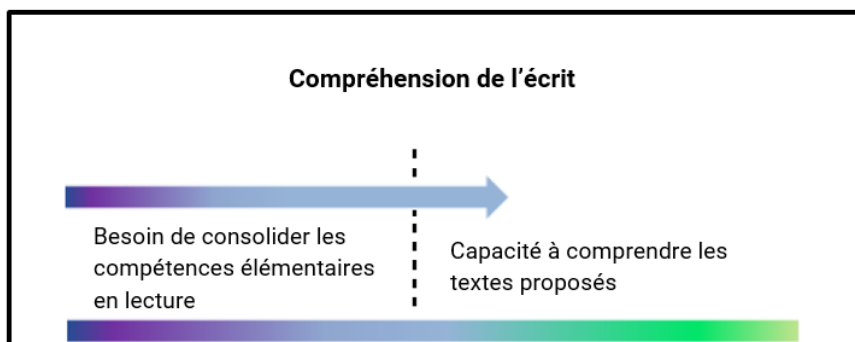
2.6.1.2. Fiche de positionnement individuel des élèves

À l'issue du test, une fiche de restitution individuelle permet de positionner les acquis de l'élève selon ses besoins pour chaque domaine évalué.

La restitution des résultats est disponible au niveau individuel, essentiellement à destination de l'élève et de sa famille, et au niveau de la classe, essentiellement à destination des équipes pédagogiques afin de définir des groupes de besoins et d'accompagnement personnalisé.

2.6.1.2.1. Positionnement en compréhension de l'écrit

Un seuil de réussite permet de positionner chaque élève dans un groupe de maîtrise selon sa performance en compréhension de l'écrit.



Les élèves du groupe « à besoins de consolidation des compétences élémentaires en lecture » – répondant correctement à **9 questions ou moins sur 18** – sont ceux pour lesquels un accompagnement ciblé sur lesdites compétences paraît nécessaire.

Les élèves du groupe « capable de comprendre les textes proposés » – répondant correctement à **10 questions ou plus sur 18** – peuvent être dirigés vers le test de positionnement à l'entrée en seconde professionnelle afin de déterminer plus finement leur niveau d'acquisition de savoirs et savoir-faire en français.

Les autres domaines évalués sont passés par tous les élèves mais ont pour objectif de fournir un éclairage complémentaire pour affiner le diagnostic des difficultés rencontrées par les élèves du groupe « à besoins de consolidation des compétences élémentaires en lecture ».

2.6.1.2.2. Positionnement dans les autres domaines du test en littérature

Les compétences évaluées, élémentaires, ne se prêtant pas au positionnement d'un seuil de maîtrise, le taux de réussite en discrimination graphophonologique (ou déchiffrage), en connaissance lexicale (ou vocabulaire) et en compréhension de l'oral est représenté sous la forme d'une flèche plus ou moins longue.



Les résultats obtenus en déchiffrement, vocabulaire et compréhension de l'oral peuvent expliquer certaines difficultés en compréhension de l'écrit.

2.6.2. Restitution des résultats en mathématiques

2.6.2.1. Restitution individuelle des réponses au test spécifique

L'intégralité des items qui composent ce test est mise à disposition des enseignants ainsi qu'un recueil des réponses des élèves.

TEST DE POSITIONNEMENT DE PREMIÈRE ANNÉE DE CAP 2021
Numératie

Élève : _____ Classe : _____
Groupe de l'élève : _____

Réponse de l'élève au test spécifique (case cochée) assortie de la bonne réponse (case grisée).

<p>1/ Dans quelle figure la symétrie axiale n'a pas été correctement réalisée ?</p> <p><input type="checkbox"/> Figure A <input type="checkbox"/> Figure B <input type="checkbox"/> Figure C <input type="checkbox"/> Figure D</p>	<p>5/ Sur cette carte, quelles sont les coordonnées de la ville de Lyon ?</p> <p><input type="checkbox"/> L-11 <input type="checkbox"/> I-5 <input type="checkbox"/> M-11 <input type="checkbox"/> L-10</p>
<p>2/ Quelle figure correspond aux instructions suivantes ? « Tracer un carré, tracer deux diagonales, tracer le cercle passant par les 4 sommets du carré »</p>	<p>6/ Des cubes ont été posés sur une table pour former ce pavé. Combien y a-t-il de cubes au total dans ce pavé ?</p> <p><input type="checkbox"/> 10 cubes <input type="checkbox"/> 20 cubes <input type="checkbox"/> 24 cubes <input type="checkbox"/> 16 cubes</p>
<p>3/ Un camion chargé pèse 3 800 kg. Quelle masse faut-il enlever pour pouvoir passer sur cette route ?</p> <p><input type="checkbox"/> 34,5 kg <input type="checkbox"/> 3 796,5 kg <input type="checkbox"/> 376,5 kg <input type="checkbox"/> 300 kg</p>	<p>7/ D'après l'image ci-dessous, quelle est la distance entre Orléans et Limoges ?</p> <p><input type="checkbox"/> 100 km <input type="checkbox"/> 250 km <input type="checkbox"/> 350 km <input type="checkbox"/> 450 km</p>
<p>4/ L'aire d'un carreau est 100 m². Quelle est l'aire de la surface de réparation ?</p> <p><input type="checkbox"/> 10 m² <input type="checkbox"/> 1000 m² <input type="checkbox"/> 90 m² <input type="checkbox"/> 500 m²</p>	<p>8/ Quelle chambre a la plus grande aire ?</p> <p><input type="checkbox"/> Chambre 1 <input type="checkbox"/> Chambre 2 <input type="checkbox"/> Chambre 3 <input type="checkbox"/> Chambre 4</p>

TEST DE POSITIONNEMENT DE PREMIÈRE ANNÉE DE CAP 2021
Numératie

Élève : _____ Classe : _____
Groupe de l'élève : _____

Réponse de l'élève au test spécifique (case cochée) assortie de la bonne réponse (case grisée).

<p>1/ Alex calcule avoir passé 300 minutes sur son téléphone. Combien d'heures cela fait-il ?</p> <p><input type="checkbox"/> 3 heures <input type="checkbox"/> 5 heures <input type="checkbox"/> 6 heures <input type="checkbox"/> 30 heures</p>	<p>7/ Cliquer sur le plus grand nombre.</p> <p><input type="checkbox"/> 2,5 <input type="checkbox"/> 3,40 <input type="checkbox"/> 3,37 <input type="checkbox"/> 2,37</p>						
<p>2/ Alex a 7,50 € pour acheter à boire. Alex achète une boisson qui coûte 2,75 €. Combien d'argent lui restera-t-il ?</p> <p><input type="checkbox"/> 4,75 € <input type="checkbox"/> 5,25 € <input type="checkbox"/> 5,75 € <input type="checkbox"/> 10,25 €</p>	<p>8/ Quels sont les deux nombres manquants de cette suite ?</p> <p>30 27 24 21 <input type="checkbox"/> 18 15 12 <input type="checkbox"/> 18 16 <input type="checkbox"/> 19 17 <input type="checkbox"/> 24 27</p>						
<p>3/ Quelle est la quantité d'eau totale contenue par ces trois bouteilles pleines ?</p> <p><input type="checkbox"/> 3,15 L <input type="checkbox"/> 3,5 L <input type="checkbox"/> 4,15 L <input type="checkbox"/> 4,5 L</p>	<p>9/ Voici une photo prise dans un parking. Trois voitures se garent à ce niveau et aucune ne part. Combien de places seront alors disponibles ?</p> <p><input type="checkbox"/> 17 <input type="checkbox"/> 16 <input type="checkbox"/> 23 <input type="checkbox"/> 24</p>						
<p>4/ Une demi-heure est égale à :</p> <p><input type="checkbox"/> 0,5 minute <input type="checkbox"/> 30 minutes <input type="checkbox"/> 15 minutes <input type="checkbox"/> 120 minutes</p>	<p>10/ Le prix de 200 classeurs est d'environ :</p> <p><input type="checkbox"/> 400 € <input type="checkbox"/> 8 000 € <input type="checkbox"/> 800 € <input type="checkbox"/> 200 €</p>						
<p>5/ Le lait est un alliage qui contient du cuivre. On établit le tableau de proportionnalité ci-dessous.</p> <table border="1"> <tr> <td>Masse de lait (en g)</td> <td>500</td> <td>150</td> </tr> <tr> <td>Masse de cuivre (en g)</td> <td>320</td> <td>C</td> </tr> </table> <p>Cocher le calcul à effectuer pour calculer la valeur de C.</p> <p><input type="checkbox"/> $\frac{500 \times 320}{150}$ <input type="checkbox"/> $\frac{320 \times 150}{500}$ <input type="checkbox"/> $\frac{320 - 150}{500 - 320}$ <input type="checkbox"/> $\frac{500 - 320}{150}$</p>	Masse de lait (en g)	500	150	Masse de cuivre (en g)	320	C	<p>11/ Un burger apporte 480 kCal. 1 minute de vélo permet de dépenser 8 kCal. Combien de temps doit-on faire du vélo pour dépenser les calories apportées par le burger ?</p> <p><input type="checkbox"/> 472 minutes <input type="checkbox"/> 488 minutes <input type="checkbox"/> 60 minutes <input type="checkbox"/> 6 minutes</p>
Masse de lait (en g)	500	150					
Masse de cuivre (en g)	320	C					
<p>6/ En utilisant la recette ci-dessous, combien d'œufs faut-il pour 8 personnes ?</p> <p><input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 8</p>	<p>12/ Les résultats à une élection sont représentés dans le graphique ci-dessous. Quel pourcentage correspond à la partie brune (fléchée) du graphique ?</p> <p><input type="checkbox"/> 36 % <input type="checkbox"/> 50 % <input type="checkbox"/> 130 % <input type="checkbox"/> 64 %</p>						
<p>13/ Combien de kilomètres va-t-on parcourir pendant une heure à la vitesse affichée sur l'imaxe ?</p> <p><input type="checkbox"/> 40 km <input type="checkbox"/> 80 km <input type="checkbox"/> 140 km <input type="checkbox"/> 160 km</p>							

À l'issue du test, une fiche de restitution individuelle permet de positionner les acquis de l'élève en numératie. Deux niveaux sont définis, le seuil entre les deux groupes a été placé à 6 réponses correctes sur les 21 attendues.

Maitrise insuffisante (6 réponses correctes maximum) : Les élèves de ce groupe sont ceux pour lesquels une grande difficulté en mathématiques est identifiée. On peut considérer qu'ils nécessitent un accompagnement ciblé sur les compétences non acquises en référence avec leurs résultats individuels aux exercices du test.

Maitrise partielle ou totale (au moins 7 réponses correctes) : Les élèves de ce groupe sont ceux pour lesquels il n'y a pas de grande difficulté identifiée. Un profil plus précis pourra être obtenu en utilisant le test de positionnement en début de seconde professionnelle.

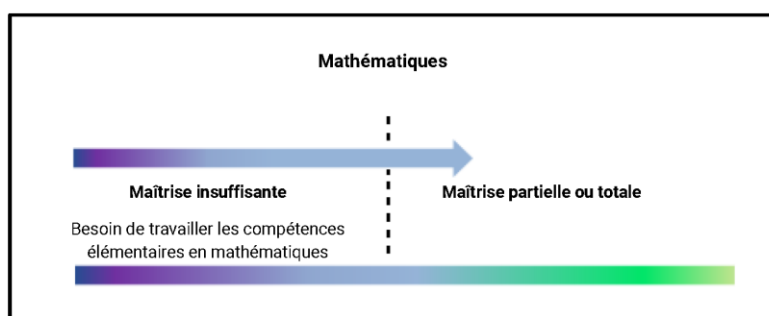
La restitution des résultats est disponible au niveau individuel, essentiellement à destination de l'élève et de sa famille, et au niveau de la classe, essentiellement à destination des équipes pédagogiques afin de définir des groupes de besoin et d'accompagnement personnalisé.

TEST DE POSITIONNEMENT 1^{ÈRE} ANNÉE DE CAP

MATHÉMATIQUES
RESTITUTION INDIVIDUELLE

NOM DE L'ÉLÈVE - CLASSE

Objectif du test de positionnement : Ce test a pour objectif d'identifier dès le début de l'année scolaire les élèves qui ont besoin d'un accompagnement ciblé pour améliorer leur maîtrise des compétences mathématiques nécessaires à leur réussite en première année de CAP.



Maîtrise insuffisante : Les élèves de ce groupe sont ceux pour lesquels une grande difficulté en mathématiques est identifiée. On peut considérer qu'ils nécessitent un accompagnement ciblé sur les compétences non acquises en référence avec leurs résultats individuels aux exercices du test.

Maîtrise partielle ou totale : Les élèves de ce groupe sont ceux pour lesquels il n'y a pas de grande difficulté identifiée. Un profil plus précis pourra être obtenu en utilisant le test de positionnement en début de seconde professionnelle.

Une fiche avec toutes les réponses de l'élève est transmise à son professeur.

3. Résultats

3.1. Participation

En 2021, le test de positionnement de début de première année de CAP s'est déroulé sur trois semaines, en début d'année scolaire, du 13 septembre au 1^{er} octobre. Au niveau national, le taux de participation des établissements s'élève à 94 % (tableau 7). Le taux national de participation, pour l'ensemble des élèves, s'élève à 71,4 % pour l'épreuve de français et 71,0 % pour l'épreuve de mathématiques (tableau 8).

TABLEAU 7 • Participation des établissements au test de positionnement de début de première année de CAP, septembre 2021

Discipline	Nombre d'établissements participants	Nombre d'établissements prévus *	Participation (en %)
Littératie	1 594	1 700	93.8
Numératie	1 597	1 700	93.9

Note : *Les informations sont issues du constat de rentrée du second degré en 2021. Lorsque l'information n'est pas disponible, les données sont extraites de l'application de suivi des passations.

Source : MENJS-DEPP, test de positionnement de première année de CAP

Champ : France métropolitaine + DROM, Polynésie française et Saint-Pierre-et-Miquelon. Public + Privé sous contrat
© DEPP

TABLEAU 8 • Participation des élèves au test de positionnement de début de première année de CAP, septembre 2021

Discipline	Nombre d'élèves participants	Nombre d'élèves prévus *	Participation (en %)
Littératie	43 637	60 315	72.3
Numératie	43 416	60 315	72.0

Note : *Les informations sont issues du constat de rentrée du second degré en 2020. Lorsque l'information n'est pas disponible, les données sont extraites de l'application de suivi des passations.

Source : MENJS-DEPP, test de positionnement de première année de CAP.

Champ : France métropolitaine + DROM, Polynésie française et Saint-Pierre-et-Miquelon. Public + Privé sous contrat
© DEPP

3.2. Résultats 2021 en compréhension de l'écrit

Résultats d'ensemble

Au niveau national, en début d'année scolaire 2021-2022, 72,1% des élèves en début de première année de CAP sont capables de comprendre les textes proposés du test de compréhension de l'écrit (tableau 9). Sur un test composé de 18 questions (neuf questions sur un support littéraire et neuf sur un support documentaire), ils en réussissent au moins 10. Notons, par ailleurs, qu'un peu plus d'un tiers des élèves (34,2 %) en réussissent au moins 15 (figure 2).

78,4% des filles sont capables de comprendre les textes proposés (répondent au moins à 10 questions correctement) et elles devancent de près de 10 points les garçons (68,3%). De même, les élèves « à l'heure » (82,3 %) devancent les élèves « en retard » (64,1%).

Des différences sont constatées entre les élèves entrant en première année de CAP dans le secteur privé sous contrat et ceux accueillis dans le secteur public. Ainsi, 85,7 % des élèves accueillis dans le secteur privé sous contrat sont capables de comprendre les textes proposés contre 69,5 % de ceux qui entrent dans un établissement du secteur public.

La DEPP a élaboré un indice de position sociale qui permet de rendre compte du niveau social des établissements. La moyenne de cet indice a été calculée pour chaque établissement. Ceci a permis de répartir les élèves en cinq groupes, de ceux appartenant aux 20 % des établissements les moins favorisés à ceux appartenant aux 20 % des établissements les plus favorisés.

Les disparités de maîtrise sont très marquées selon le profil social de l'établissement. Dans les établissements les plus favorisés socialement (groupe 5), le taux de maîtrise, mesuré par la capacité à comprendre les textes proposés, s'élève à 85,7 %. L'échelonnement du taux de maîtrise des compétences entre les cinq groupes confirme la corrélation généralement observée entre l'origine sociale et le niveau des acquis des élèves. Dans les établissements les moins favorisés, le taux de maîtrise est alors de 62,1 %.

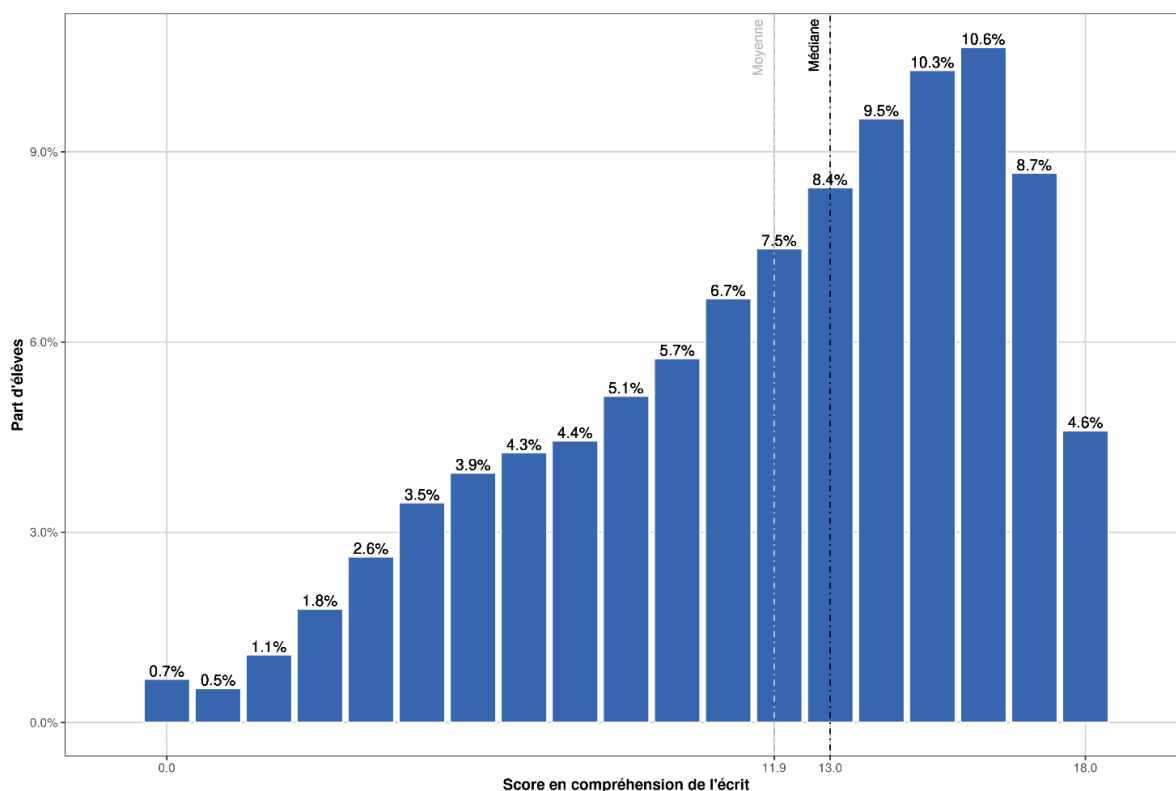
TABLEAU 9 • Maîtrise des connaissances et des compétences en compréhension de l'écrit, septembre 2021

Caractéristiques		« à besoins de consolidation des compétences élémentaires en lecture » (en %)	« capable de comprendre les textes proposés » (en %)	Score brut moyen
Sexe	Filles	21,6	78,4	12,6
	Garçons	31,7	68,3	11,5
Retard scolaire	« À l'heure »	17,7	82,3	13,1
	En retard	35,9	64,1	11,0
Secteur de scolarisation	Privé sous contrat	14,3	85,7	13,5
	Public	30,5	69,5	11,6
Indice de position sociale du lycée	groupe 1	37,9	62,1	10,7
	groupe 2	30,9	69,1	11,4
	groupe 3	28,2	71,8	11,9
	groupe 4	21,7	78,3	12,7
	groupe 5	14,3	85,7	13,7
Secteur de spécialité	Production	31,7	68,3	11,5
	Services	23,3	76,7	12,4
Ensemble		27,9	72,1	11,9

Source : MENJS-DEPP, test de positionnement de première année de CAP.

Champ : France métropolitaine + DROM, Polynésie française et Saint-Pierre-et-Miquelon. Public + Privé sous contrat
© DEPP

FIGURE 2 • Répartition des scores en compréhension de l'écrit, septembre 2021



Source : MENJS-DEPP, test de positionnement de première année de CAP.

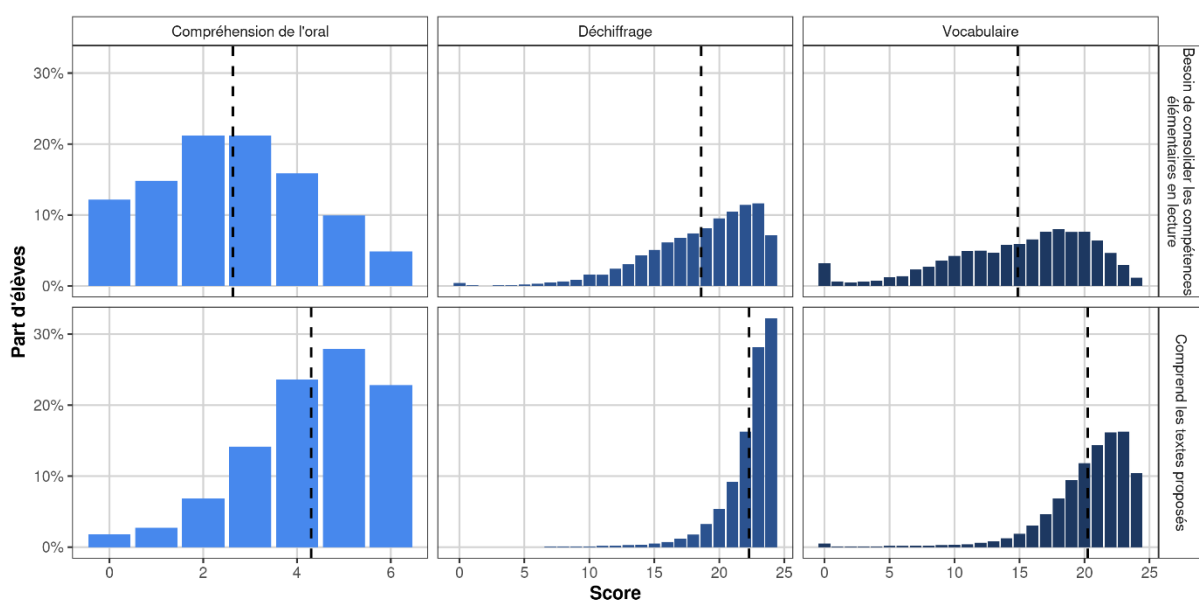
Champ : France métropolitaine + DROM, Polynésie française et Saint-Pierre-et-Miquelon. Public + Privé sous contrat © DEPP

Les domaines de compréhension de l'oral, de déchiffrage et de vocabulaire en littérature ne font pas l'objet d'un seuil de maîtrise, leur objectif étant de déterminer les causes précises des difficultés potentielles des élèves, notamment pour ceux au groupe de maîtrise « à besoins de consolidation des compétences élémentaires en lecture », afin de mettre en place des remédiations ciblées.

Au niveau national, les élèves du groupe de maîtrise « à besoin de consolider les compétences élémentaires en lecture » ont des scores moins élevés que les élèves capables de comprendre les textes proposés (figure 3).

On constate que plus le score de compréhension de l'écrit est élevé, plus les scores aux autres domaines de compétences sont élevés. Ainsi, les élèves n'ayant réussi aucune question du test de compréhension de l'écrit ont réussi, en moyenne, une question sur six en compréhension de l'oral, 13 sur 24 en déchiffrage et 7,5 sur 24 en vocabulaire. *A contrario*, les élèves ayant réussi la totalité du test de compréhension de l'écrit ont réussi, en moyenne, 5 questions sur 6 en compréhension de l'oral, 23,1 sur 24 en déchiffrage et 22,2 sur 24 en vocabulaire (tableau 10).

FIGURE 3 • Distribution des scores des compétences de littératie selon le groupe de maîtrise en compréhension de l'écrit



Note : Les lignes pointillées correspondent aux moyennes des groupes dans les différentes compétences

Source : MENJS-DEPP, test de positionnement de première année de CAP.

Champ : France métropolitaine + DROM, Polynésie française et Saint-Pierre-et-Miquelon. Public + Privé sous contrat
© DEPP

TABLEAU 10 • Scores moyens aux différentes compétences de littératie selon le score de compréhension de l'écrit

Score en compréhension de l'écrit	Score moyen en compréhension oral	Score moyen en Déchiffrage	Score moyen en vocabulaire
0	1,0	13,0	7,5
1	1,7	16,2	11,3
2	1,9	16,8	11,9
3	2,0	16,5	12,9
4	2,2	17,3	13,3
5	2,3	17,7	14,0
6	2,5	18,5	14,7
7	2,8	19,2	15,5
8	3,0	19,9	16,3
9	3,2	20,5	17,1
10	3,5	21,0	17,8
11	3,6	21,4	18,4
12	3,9	21,8	19,0
13	4,1	22,1	19,6
14	4,3	22,4	20,3
15	4,5	22,6	20,9
16	4,7	22,8	21,3
17	4,8	23,0	21,8
18	5,0	23,1	22,2

Lecture : Les élèves ayant un score de 10 en compréhension de l'écrit ont en moyenne un score de 3,5 en compréhension de l'oral, 21 en déchiffrage et 17,8 en vocabulaire.

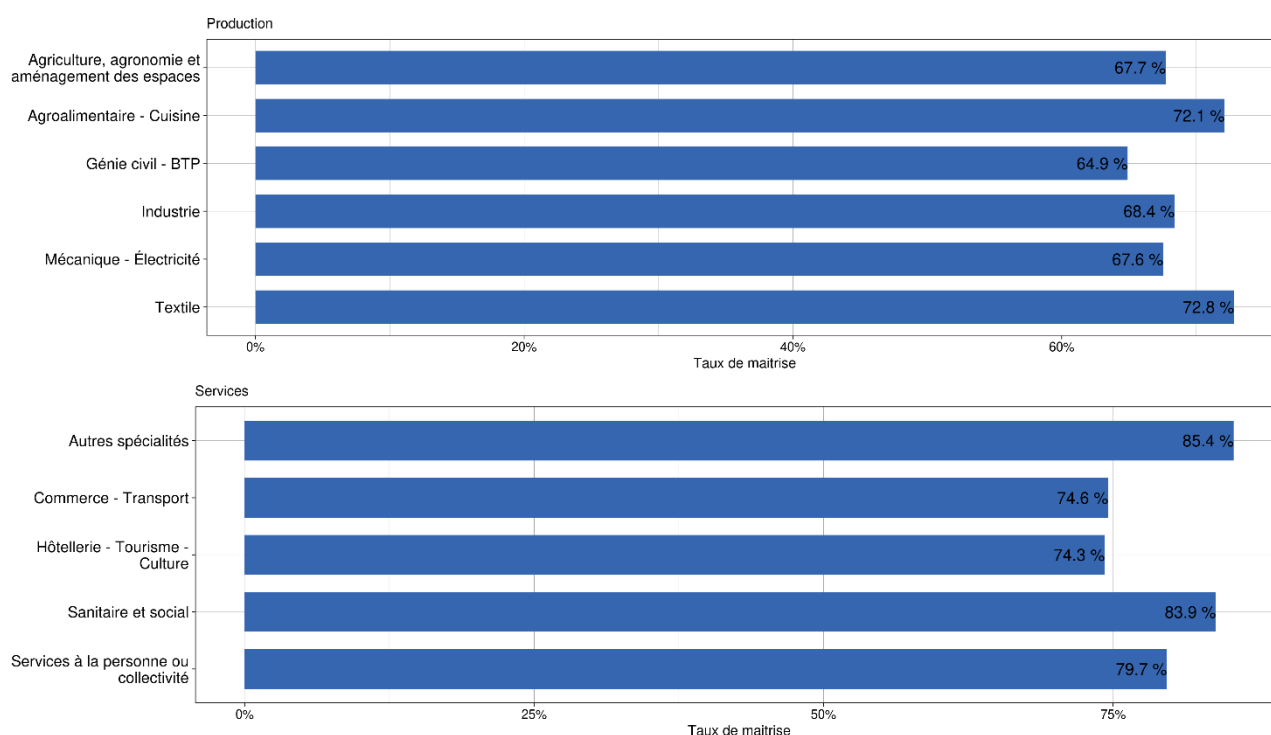
Source : MENJS-DEPP, test de positionnement de première année de CAP.

Champ : France métropolitaine + DROM, Polynésie française et Saint-Pierre-et-Miquelon. Public + Privé sous contrat
© DEPP

Résultats par spécialité

Les résultats varient aussi selon la spécialité de formation. Ainsi, les élèves dont la spécialité de formation relève du secteur de la production présentent des performances plus faibles que ceux dont la spécialité de formation relève du secteur des services : respectivement 76,7 % et 68,3 % d'élèves capables de comprendre les textes proposés (tableau 9). Au sein du secteur de la production le niveau de maîtrise varie de 64,9 % pour les spécialités du groupe « Génie civil – BTP » à 72,8 % pour les spécialités du groupe « Textile ». Dans le secteur des services, le niveau de maîtrise varie de 74,3 % pour les spécialités du groupe « Hôtellerie –Tourisme - Culture » à 85,4 % pour les spécialités du groupe « Autres spécialités » (figure 4). Les résultats par spécialités détaillées de formation sont présentés au tableau 12.

FIGURE 4 • Maîtrise des connaissances et des compétences en compréhension de l'écrit, septembre 2021



Source : MENJS-DEPP, test de positionnement de première année de CAP.

Champ : France métropolitaine + DROM, Polynésie française et Saint-Pierre-et-Miquelon. Public + Privé sous contrat © DEPP

3.3. Résultats 2021 en numératie

Résultats d'ensemble

Au niveau national, en début d'année scolaire 2021-2022, 94,1 % des élèves en début de première année de CAP présentent une maîtrise partielle ou totale en numératie (tableau 11). Sur un test composé de 21 questions, ils en réussissent au moins 7. En outre, si l'on observe la distribution des scores (figure 5), on constate que près de la moitié des élèves (47,9 %) répondent correctement à au moins deux questions sur trois. Ces résultats tendent à montrer que le niveau d'exigence de ce test était moins élevé que celui proposé en compréhension de l'écrit. Plus précisément, le positionnement du seuil à partir des données d'expérimentation paraît sous-estimer la proportion

d'élèves en difficultés. Si l'on se réfère à une étude de la DEPP réalisée sur le sujet en 2013⁵, 9,7 % des jeunes de 17 ans rencontrent des difficultés pour conduire un calcul dans des situations simples. Selon cette étude, cette part dépasse 20 % en CAP.

Les performances mesurées en première année de CAP à la rentrée 2021 sont comparables entre filles et garçons avec un niveau de maîtrise atteignant respectivement 93,4 % et 94,5 %. Elles sont plus élevées chez les élèves « à l'heure » (96,9 %) que chez les élèves « en retard » (92 %).

Des différences sont constatées entre les élèves entrant en première année de CAP dans le secteur privé sous contrat et ceux accueillis dans le secteur public. Ainsi, 96,7 % des élèves accueillis dans le secteur privé sous contrat ont une maîtrise partielle ou totale contre 93,6 % de ceux qui entrent dans un établissement du secteur public.

Enfin, on constate, comme en littératie, un échelonnement de maîtrise marqué selon le profil social de l'établissement allant de 90,1 % pour les établissements les moins favorisés à 97,4 % pour les établissements les plus favorisés.

TABLEAU 11 • Maîtrise des connaissances et des compétences en numératie, septembre 2021

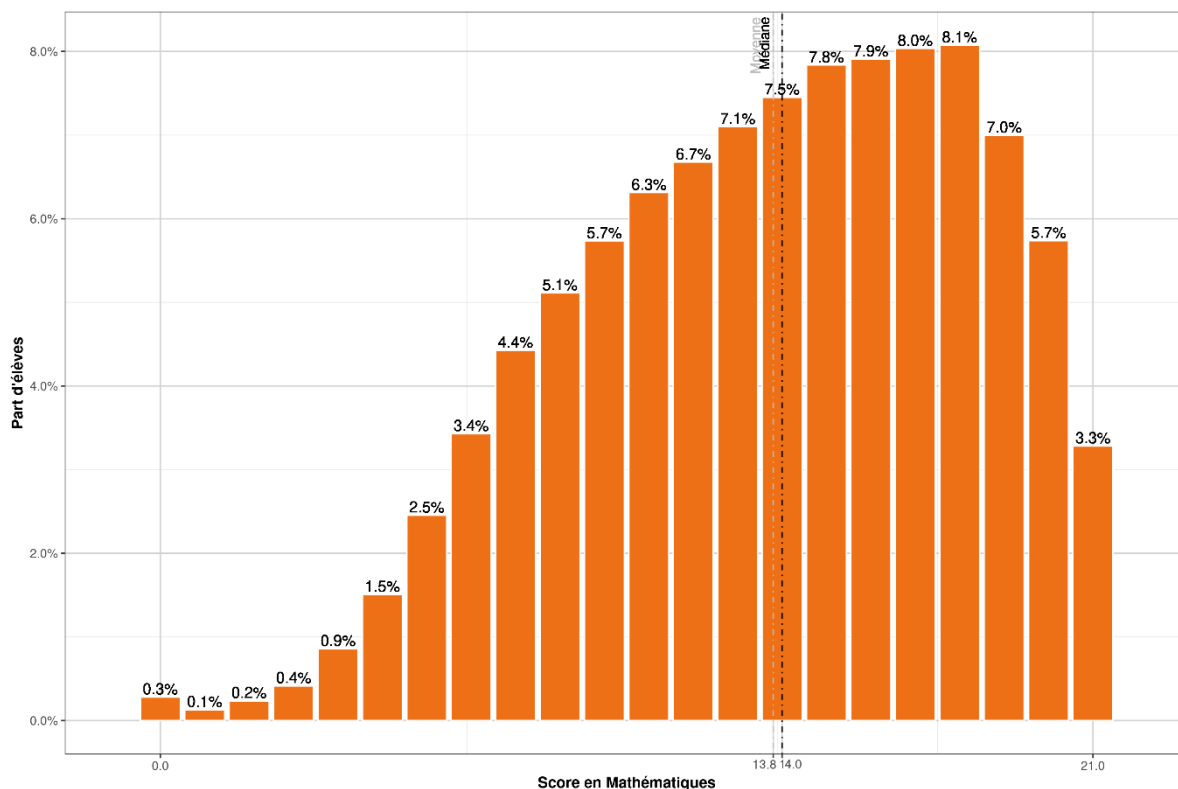
Caractéristiques		Maitrise insuffisante (en %)	Maitrise partielle ou totale (en %)	Score brut moyen
Sexe	Filles	6,6	93,4	13,1
	Garçons	5,5	94,5	14,2
Retard scolaire	« À l'heure »	3,1	96,9	15,0
	En retard	8,0	92,0	12,8
Secteur de scolarisation	Privé sous contrat	3,3	96,7	15,2
	Public	6,4	93,6	13,5
Indice de position sociale du lycée	groupe 1	9,9	90,1	12,3
	groupe 2	6,2	93,8	13,3
	groupe 3	5,4	94,6	13,9
	groupe 4	4,0	96,0	14,7
	groupe 5	2,6	97,4	15,6
Secteur de spécialité	Production	6,1	93,9	13,9
	Services	5,6	94,4	13,6
Ensemble		5,9	94,1	13,8

Source : MENJS-DEPP, test de positionnement de première année de CAP.

Champ : France métropolitaine + DROM, Polynésie française et Saint-Pierre-et-Miquelon. Public + Privé sous contrat
© DEPP

⁵ Herrero S. et Vourch, R., « Journée Défense et Citoyenneté 2013 : un jeune français sur dix en difficulté dans l'utilisation des mathématiques de la vie quotidienne », Note d'Information, n°14.13, avril 2014, MENJS-DEPP.

FIGURE 5 • Répartition des scores en mathématiques, septembre 2021



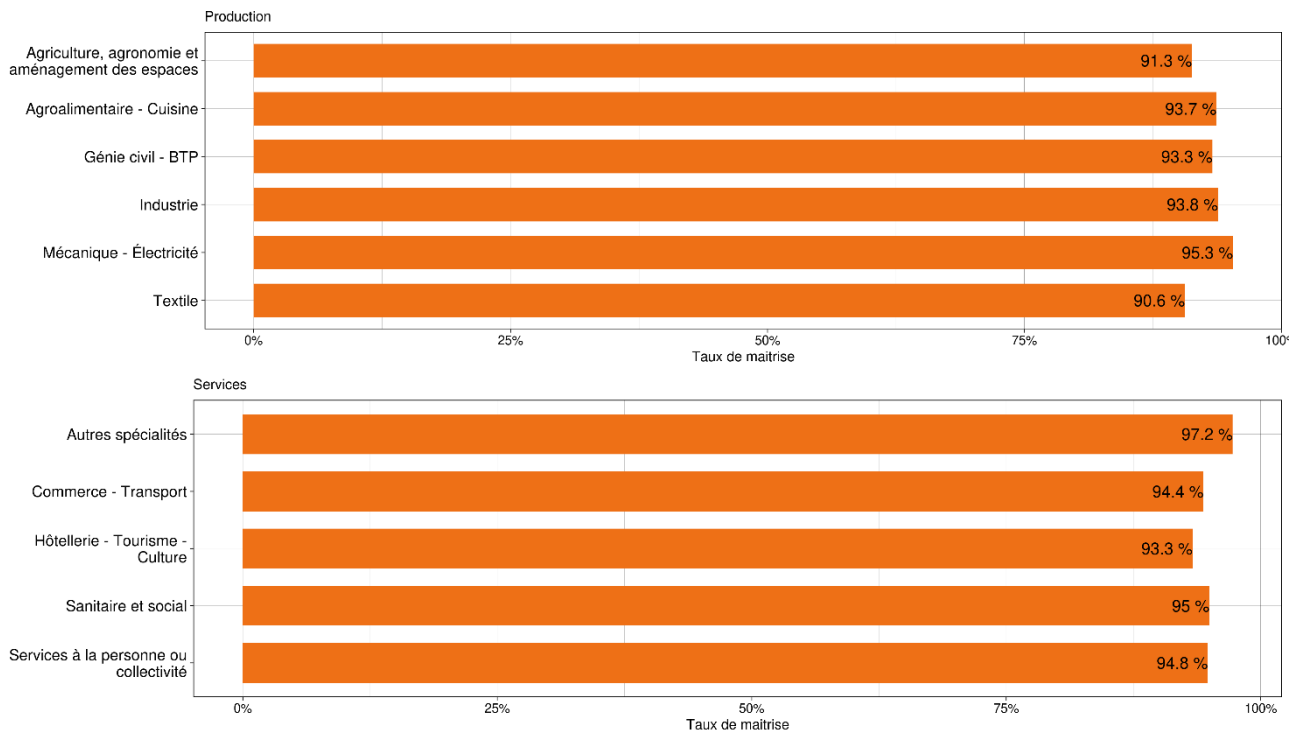
Source : MENJS-DEPP, test de positionnement de première année de CAP.

Champ : France métropolitaine + DROM, Polynésie française et Saint-Pierre-et-Miquelon. Public + Privé sous contrat © DEPP

Résultats par spécialité

Les résultats varient moins qu'en littérature selon la spécialité de formation. Ainsi, les élèves dont la spécialité de formation relève du secteur de la production présentent des performances comparables à ceux dont la spécialité de formation relève du secteur des services : respectivement 93,9 % et 94,4 % d'élèves en situation de maîtrise (tableau 11). Au sein du secteur de la production le niveau de maîtrise varie de 90,6 % pour les spécialités du groupe « Textiles » à 95,3 % pour les spécialités du groupe « Mécanique - Electricité ». Dans le secteur des services, le niveau de maîtrise varie de 93,3 % pour les spécialités du groupe « Hôtellerie –Tourisme - Culture » à 97,2 % pour les spécialités du groupe « Autres spécialités » (figure 6). Les résultats par spécialités détaillées de formation sont présentés au tableau 13.

FIGURE 6 • Maîtrise des connaissances et des compétences en numératie, septembre 2021



Source : MENJS-DEPP, test de positionnement de première année de CAP.

Champ : France métropolitaine + DROM, Polynésie française et Saint-Pierre-et-Miquelon. Public + Privé sous contrat
© DEPP

3.4. Focus sur les spécialités en CAP

TABLEAU 12 • Maîtrise des connaissances et des compétences en compréhension de l'écrit, septembre 2021

	Spécialité	« à besoins de consolidation des compétences élémentaires en lecture » (en %)	« capable de comprendre les textes proposés » (en %)	Score brut moyen
Production	Agroalimentaire, alimentation, cuisine	27,9	72,1	11,9
	Aménagement paysager, parcs, jardins, espaces verts, etc.	33,1	66,9	11,1
	Bâtiment : construction et couverture	42,2	57,8	10,3
	Bâtiment : finitions	45,0	55,0	10,0
	Cuirs et peaux	30,3	69,7	11,9
	Électricité, électronique	34,2	65,8	11,2
	Énergie, génie climatique	40,9	59,1	10,4
	Forêts, espaces verts, faune sauvage, pêche	17,2	82,8	13,2
	Habillement	23,6	76,4	12,7
	Matériaux de construction, verre, céramique	6,3	93,7	15,3
	Mécanique aéronautique et spatiale	27,1	72,9	12,8
	Mécanique générale et de précision, usinage	10,1	89,9	14,5
	Métallurgie	5,8	94,2	15,5
	Mines et carrières, génie civil, topographie	18,1	81,9	13,1
	Moteurs et mécanique auto	32,6	67,4	11,2
	Plasturgie, matériaux composites	28,8	71,2	11,6
	Productions animales, élevages spécialisés	28,6	71,4	11,4
	Productions végétales, cultures spécialisées	36,4	63,6	10,8
	Spécialités pluritechnologiques des matériaux souples	44,1	55,9	9,8
	Spécialités pluritechnologiques des transformations	28,4	71,6	11,8
	Spécialités pluritechnologiques génie civil, construction, bois	35,0	65,0	10,9
	Spécialités plurivalentes de l'agronomie et de l'agriculture	100,0	0,0	9,0
	Structures métalliques	31,9	68,1	11,4
	Technologie de commandes des transformations industrielles	36,0	64,0	10,9
	Technologies industrielles fondamentales	57,8	42,2	9,0
	Textile	21,1	78,9	13,7
Transformations chimiques et apparentées	66,7	33,3	10,5	
Travail du bois et de l'ameublement	24,8	75,2	12,4	
Services	Accueil, hôtellerie, tourisme	27,2	72,8	11,9
	Coiffure, esthétique, autres services aux personnes	14,4	85,6	13,7
	Commerce, vente	24,6	75,4	12,1
	Nettoyage, assainissement, protection de l'environnement	43,9	56,1	10,2
	Santé	29,0	71,0	12,3
	Sécurité des biens et des personnes, police, surveillance	13,7	86,3	13,7
	Spécialités plurivalentes des services	58,3	41,7	8,3
	Spécialités plurivalentes des services à la collectivité	38,9	61,1	10,8
	Spécialités plurivalentes sanitaires et sociales	22,2	77,8	12,1
	Techniques de l'image et du son, métiers connexes du spectacle	0,0	100,0	16,1
	Techniques de l'imprimerie et de l'édition	11,9	88,1	14,1
	Transport, manutention, magasinage	29,8	70,2	11,6
	Travail social	15,9	84,1	13,4

Source : MENJS-DEPP, test de positionnement de première année de CAP.

Champ : France métropolitaine + DROM, Polynésie française et Saint-Pierre-et-Miquelon. Public + Privé sous contrat

© DEPP

TABLEAU 13 • Maîtrise des connaissances et des compétences en numératie, septembre 2021

	Spécialité	Maîtrise insuffisante (en %)	Maîtrise partielle ou totale (en %)	Score brut moyen
Production	Agroalimentaire, alimentation, cuisine	6,3	93,7	13,6
	Aménagement paysager, parcs, jardins, espaces verts, etc.	9,3	90,7	12,8
	Bâtiment : construction et couverture	6,4	93,6	13,7
	Bâtiment : finitions	9,7	90,3	12,7
	Cuirs et peaux	5,0	95,0	13,6
	Électricité, électronique	4,3	95,7	14,1
	Énergie, génie climatique	5,6	94,4	13,9
	Forêts, espaces verts, faune sauvage, pêche	0,0	100,0	16,1
	Habillement	8,4	91,6	13,2
	Matériaux de construction, verre, céramique	2,1	97,9	16,7
	Mécanique aéronautique et spatiale	0,0	100,0	15,8
	Mécanique générale et de précision, usinage	0,0	100,0	17,5
	Métallurgie	2,5	97,5	17,1
	Mines et carrières, génie civil, topographie	2,3	97,7	16,5
	Moteurs et mécanique auto	5,3	94,7	14,0
	Plasturgie, matériaux composites	4,3	95,7	14,2
	Productions animales, élevages spécialisés		100,0	14,7
	Productions végétales, cultures spécialisées	11,8	88,2	12,1
	Spécialités pluritechnologiques des matériaux souples	18,1	81,9	10,9
	Spécialités pluritechnologiques des transformations	11,3	88,7	12,7
	Spécialités pluritechnologiques génie civil, construction, bois	5,3	94,7	14,4
	Spécialités plurivalentes de l'agronomie et de l'agriculture	0,0	100,0	8,0
	Structures métalliques	5,0	95,0	14,2
	Technologie de commandes des transformations industrielles	7,4	92,6	13,4
	Technologies industrielles fondamentales	28,9	71,1	9,7
	Textile	9,5	90,5	14,0
Transformations chimiques et apparentées	0,0	100,0	16,2	
Travail du bois et de l'ameublement	4,9	95,1	15,1	
Services	Accueil, hôtellerie, tourisme	6,9	93,1	12,8
	Coiffure, esthétique, autres services aux personnes	3,3	96,7	14,9
	Commerce, vente	5,9	94,1	13,3
	Nettoyage, assainissement, protection de l'environnement	13,1	86,9	11,1
	Santé	2,9	97,1	14,2
	Sécurité des biens et des personnes, police, surveillance	2,5	97,5	15,8
	Spécialités plurivalentes des services	16,0	84,0	9,4
	Spécialités plurivalentes des services à la collectivité	11,1	88,9	12,0
	Spécialités plurivalentes sanitaires et sociales	0,0	100,0	11,6
	Techniques de l'image et du son, métiers connexes du spectacle	6,3	93,8	17,4
	Techniques de l'imprimerie et de l'édition	4,7	95,3	15,5
	Transport, manutention, magasinage	4,0	96,0	14,4
	Travail social	5,1	94,9	13,9

Source : MENJS-DEPP, test de positionnement de première année de CAP.

Champ : France métropolitaine + DROM, Polynésie française et Saint-Pierre-et-Miquelon. Public + Privé sous contrat

© DEPP

3.5. Difficultés en compréhension de l'écrit et en numératie

Au niveau national, pour les élèves ayant passé les deux tests spécifiques, 28,7 % des élèves en début de première année de CAP sont en difficultés dans au moins un des deux domaines. 1,5 % des élèves ne rencontrent des difficultés qu'en numératie, 22,9 % qu'en compréhension de l'écrit et 4,2 % dans les deux domaines (tableau 14).

Néanmoins, le seuil de numératie étant moins exigeant que celui de compréhension de l'écrit, la comparaison entre les domaines reste à considérer avec précaution. Les différences constatées entre les groupes d'élèves sans grandes difficultés dans les deux domaines sont fortement influencées par la part d'élèves en grande difficulté en compréhension de l'écrit.

Il y a peu d'écart sur la part de filles et de garçons qui ont de grandes difficultés en compréhension de l'écrit et en numératie (4 %). En revanche, l'écart est de près de neuf points concernant les élèves sans grande difficulté dans les deux domaines : 68 % pour les garçons contre 76,9 % pour les filles. Cette différence est essentiellement due à la part d'élèves en grande difficulté en compréhension de l'écrit.

Concernant les secteurs de formations, les élèves de première année de CAP relevant du secteur de la production sont 32,2 % à avoir de grandes difficultés dans au moins un des deux domaines contre 24,4 % des élèves relevant du secteur des services.

TABLEAU 14 • Difficulté en numératie et en compréhension de l'écrit (en %)

	Filles	Garçons	Production	Services	Ensemble
Grande difficulté en compréhension de l'écrit et en numératie	4,4	4,1	4,6	3,8	4,2
Grande difficulté en compréhension de l'écrit seulement	16,6	26,7	26,3	18,9	22,9
Grande difficulté en numératie seulement	2,2	1,1	1,3	1,7	1,5
Grande difficulté dans aucun des deux domaines	76,9	68,0	67,8	75,6	71,3
Total	100	100	100	100	100

Lecture : 4,4 % des filles qui ont passé les deux tests spécifiques sont en difficulté en compréhension de l'écrit (« à besoin de consolider les compétences élémentaires en lecture ») et en numératie (« maîtrise insuffisante »).

Note : Ne concerne que les élèves qui ont passé les deux épreuves

Source : MENJS-DEPP, test de positionnement de première année de CAP.

Champ : France métropolitaine + DROM, Polynésie française et Saint-Pierre-et-Miquelon. Public + Privé sous contrat

© DEPP

3.6. Taux de réussite aux items des tests spécifiques

TABLEAU 15 • Taux de réussite au test spécifique de compréhension de l'écrit, septembre 2021

	Exercice	Taux de réussite (en %)
Compréhension de l'écrit	La main question 1	41,2
	La main question 2	63,1
	La main question 3	84,2
	La main question 4	87,4
	La main question 5	69,2
	La main question 6	62,3
	La main question 7	55,5
	La main question 8	53,2
	La main question 9	75,4
	Paris Brest question 1	84,9
	Paris Brest question 2	58,9
	Paris Brest question 3	49,3
	Paris Brest question 4	61,1
	Paris Brest question 5	82,3
	Paris Brest question 6	81,2
	Paris Brest question 7	69,3
	Paris Brest question 8	50,3
	Paris Brest question 9	63,7

Source : MENJS-DEPP, test de positionnement de première année de CAP.

Champ : France métropolitaine + DROM, Polynésie française et Saint-Pierre-et-Miquelon. Public + Privé sous contrat
© DEPP

L'analyse détaillée des 18 questions constituant le test spécifique de compréhension de l'écrit, portant sur deux supports différents est détaillée en annexe 2 de ce document. Les taux de réussite par question s'échelonne de 41,2 % (question 1, texte *La Main*) à 87,4 % (question 4, texte *La Main*).

TABLEAU 16 • Taux de réussite au test spécifique de numératie, septembre 2021

	Exercice	Taux de réussite (en %)
Mathématiques	Question 1	57,2
	Question 2	85,6
	Question 3	78,9
	Question 4	47,2
	Question 5	54,2
	Question 6	59,9
	Question 7	56,4
	Question 8	54,9
	Question 9	61,8
	Question 10	91,0
	Question 11	69,7
	Question 12	65,4
	Question 13	70,0
	Question 14	68,2
	Question 15	79,4
	Question 16	62,5
	Question 17	51,2
	Question 18	57,8
	Question 19	63,5
	Question 20	73,1
	Question 21	74,2

Source : MENJS-DEPP, test de positionnement de première année de CAP.

Champ : France métropolitaine + DROM, Polynésie française et Saint-Pierre-et-Miquelon. Public + Privé sous contrat
© DEPP

L'analyse détaillée des 21 questions constituant le test spécifique de numératie, est détaillée en annexe 3 de ce document. Les taux de réussite par question s'échelonne de 47,2 % (question 4) à 91,0 % (question 10).

4. Questionnaires

4.1. Questionnaires auprès des personnels de direction et des enseignants

Afin de recueillir les avis des personnels de direction et des enseignants relatifs au *test de positionnement de début de première année de CAP*, un questionnaire leur a été adressé à l'issue de la campagne 2021.

Les thématiques interrogées étaient les suivantes :

- communication générale ;
- passation des épreuves et contenus ;
- documents de restitution ;
- exploitation pédagogique et bilan.

4.1.1. Questionnaires

À la date du 9 novembre 2021, 191 enseignants et 174 personnels de direction ont participé à ce questionnaire en répondant de manière compétente.

TABLEAU 17 • Participation

Établissements	Enseignants de français	Enseignants de mathématiques	Enseignants autre discipline	Personnels de direction
Polyvalent	9	6	7	48
Professionnel	58	67	34	120
Autre	3	6	1	6
Total	70	79	42	174

Source : MENJS-DEPP, Questionnaire usagers première année de CAP.

Champ : France métropolitaine + DROM, Polynésie française et Saint-Pierre-et-Miquelon. Public + Privé sous contrat
© DEPP

4.1.2. Communication générale

Concernant les répondants, les taux montrent une satisfaction globale concernant la communication autour du *test de positionnement de début de première année de CAP*.

87,1 % des enseignants de français, 89,9 % des enseignants de mathématiques, 78,6 % des enseignants d'une autre discipline et 92,6 % des personnels de direction déclarent que l'information sur la mise en place de l'évaluation leur est parvenue assez tôt.

54,3 % des professeurs de français et 51,9 % des professeurs de mathématiques déclarent avoir pris connaissance des documents proposés sur le site *Eduscol* (tableau 18) et ils sont respectivement 55,7 % et 64,6 % à déclarer avoir pris connaissance des informations sur les tests de positionnement sur le site *education.gouv.fr*.

TABLEAU 18 • Proportion des enseignants qui ont consulté les informations sur les tests de positionnement

	Enseignants de français	Enseignants de mathématiques	Enseignants autre discipline
Ont pris connaissance des informations sur le site education.gouv.fr	55,7 %	64,6 %	34,1 %
Ont pris connaissance des informations sur le site Eduscol	54,3 %	51,9 %	31,7 %

Source : MENJS-DEPP, Questionnaire usagers première année de CAP.

Champ : France métropolitaine + DROM, Polynésie française et Saint-Pierre-et-Miquelon. Public + Privé sous contrat
© DEPP

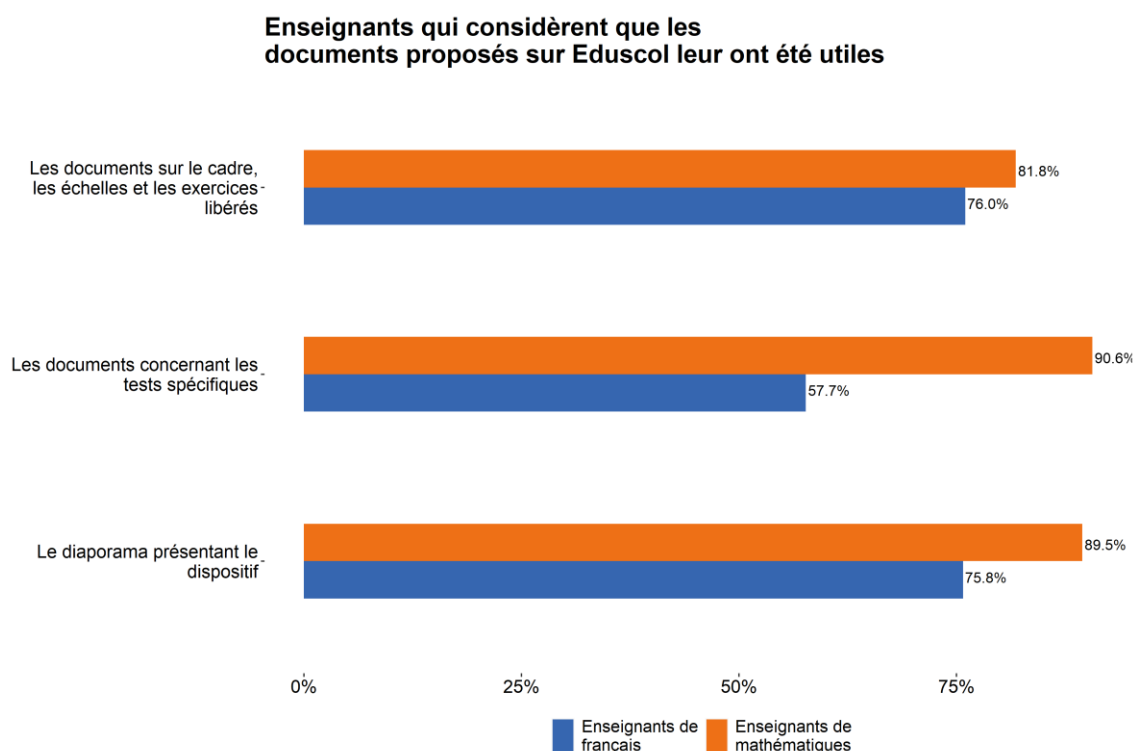
TABLEAU 19 • Proportion des personnels de direction qui ont consulté les informations sur les tests de positionnement

	Personnel de direction
Déclarent que les informations concernant l'organisation des tests de positionnement sont explicites.	97,7 %
Ont pris connaissance des informations sur le site education.gouv.fr	55,2 %
Ont pris connaissance des informations sur le site Eduscol	76,9 %
Parmi eux, déclarent que les informations ont répondu à leurs attentes dans la mise en œuvre de la passation des tests	93,2 %

Source : MENJS-DEPP, Questionnaire usagers première année de CAP.

Champ : France métropolitaine + DROM, Polynésie française et Saint-Pierre-et-Miquelon. Public + Privé sous contrat
© DEPP

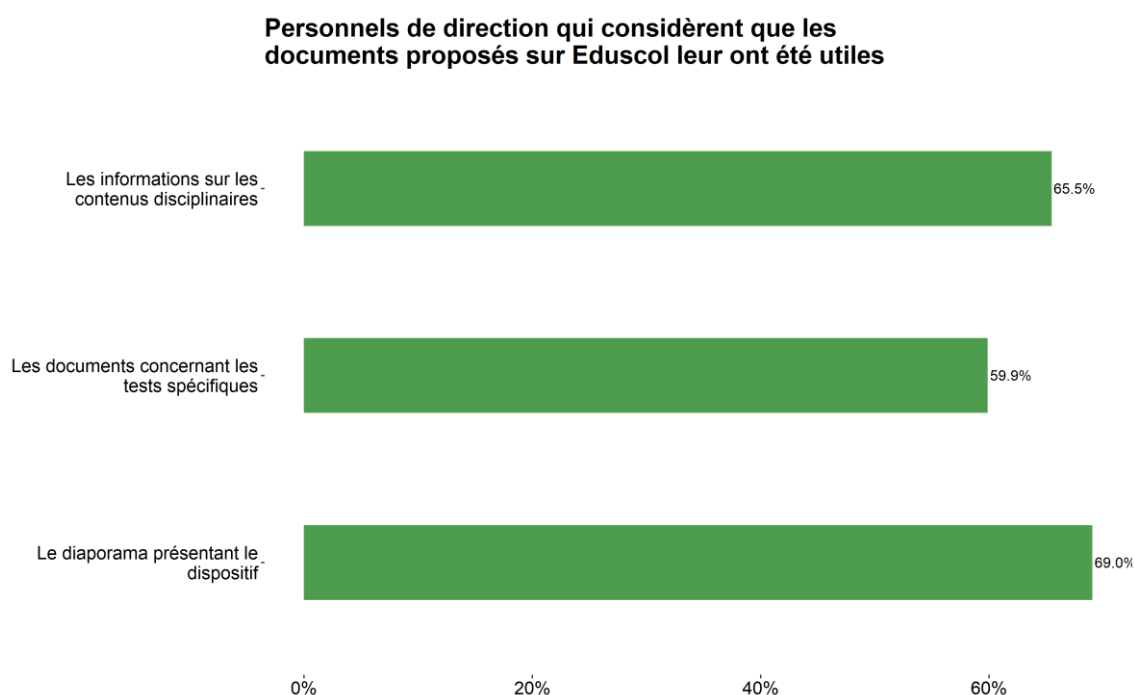
FIGURE 7 • Proportion d'enseignants considérant que les documents mis à disposition sur Eduscol sont utiles



Source : MENJS-DEPP, Questionnaire usagers première année de CAP

Champ : France métropolitaine + DROM, Polynésie française et Saint-Pierre-et-Miquelon. Public + Privé sous contrat
© DEPP

FIGURE 8 • Proportion des personnels de direction considérant que les documents mis à disposition sur Eduscol sont utiles



Source : MENJS-DEPP, Questionnaire usagers première année de CAP.

Champ : France métropolitaine + DROM, Polynésie française et Saint-Pierre-et-Miquelon. Public + Privé sous contrat
© DEPP

4.1.3. Passation

En 2021, concernant les durées des évaluations, les taux montrent une satisfaction globale des personnels de direction comme des enseignants. Pour les deux tiers, la durée de l'évaluation est satisfaisante en français, comme en mathématiques.

TABLEAU 20 • Proportion de répondants qui jugent les durées des tests satisfaisantes

	Enseignants	Personnel de direction
Durée de l'évaluation de littérature	65,7 %	61,4 %
Durée de l'évaluation de numératie	66,2 %	58,7 %

Source : MENJS-DEPP, Questionnaire usagers première année de CAP.

Champ : France métropolitaine + DROM, Polynésie française et Saint-Pierre-et-Miquelon. Public + Privé sous contrat
© DEPP

Inscrites dans une démarche d'amélioration de la prise en compte des besoins éducatifs particuliers des élèves, des adaptations sont proposées pour les évaluations. Des supports d'évaluations adaptés aux besoins éducatifs particuliers des élèves ainsi que des documents d'accompagnement sont produits. Ces adaptations sont mises à disposition de toutes les équipes pédagogiques.

67,6 % des personnels de direction déclarent avoir eu connaissance de versions adaptées des différents documents pour les élèves à besoins éducatifs particuliers (supports de textes adaptés, alternatives textuelles concernant les images de l'évaluation, etc.) et seuls 14,7 % des enseignants de français déclarent connaître l'existence de ces adaptations.

TABLEAU 21 • Proportion d'enseignants ayant eu connaissance des versions adaptées

38 Test de positionnement de début de première année de CAP 2021

Document de travail n° 2022-E02 – Série Études, Février 2022

	Enseignants	Personnel de direction
Ont eu connaissance de versions adaptées des différents documents pour les élèves à besoins éducatifs particuliers	14,7 %	67,6 %
S'en sont servis	NC	32,5 %

Source : MENJS-DEPP, Questionnaire usagers première année de CAP.

Champ : France métropolitaine + DROM, Polynésie française et Saint-Pierre-et-Miquelon. Public + Privé sous contrat
© DEPP

4.1.4. Restitution des résultats des élèves

À l'issue de la passation, de nombreux documents sont disponibles pour les établissements via le portail de restitution ; les tableaux de bord par classe et les fiches de restitution individuelles sont jugés satisfaisants par seulement 4 à 5 enseignants sur 10 (dépendant de la discipline – tableaux 23 et 24). Ce taux est plus élevé pour les personnels de direction (de 54,4 % à 79,1 % - tableau 22).

TABLEAU 22 • Proportion des personnels de direction jugeant les documents de restitution satisfaisants

	Personnel de direction
Tableau de bord par classe	79,1 %
Fiche de restitution individuelle	71,8 %
Fiche de restitution individuelle pour communiquer avec les parents	66,1 %
Fichier de restitution par établissement	75,9 %
Fiches de restitution des tests spécifiques	59,1 %
Tableaux de bord concernant les tests spécifiques	54,4 %

Source : MENJS-DEPP, Questionnaire usagers première année de CAP.

Champ : France métropolitaine + DROM, Polynésie française et Saint-Pierre-et-Miquelon. Public + Privé sous contrat
© DEPP

TABLEAU 23 • Proportion des enseignants de français jugeant les documents de restitution satisfaisants

	Enseignants de français
Du tableau récapitulatif des résultats de tous les élèves de la classe	54,5 %
Des fiches de restitution individuelle	53,0 %
De la clarté de l'échelle de positionnement par domaines de compétence	51,5 %
Des fiches de restitution individuelle pour communiquer avec les parents	40,9 %

Source : MENJS-DEPP, Questionnaire usagers première année de CAP.

Champ : France métropolitaine + DROM, Polynésie française et Saint-Pierre-et-Miquelon. Public + Privé sous contrat
© DEPP

TABLEAU 24 • Proportion des enseignants de mathématiques jugeant les documents de restitution satisfaisants

	Enseignants de mathématiques
Tableau récapitulatif des résultats de tous les élèves de la classe	43,8 %
Fiche de restitution individuelle	47,1 %
Fiches de restitution par domaines et par compétences pour communiquer avec les parents	43,8 %

Source : MENJS-DEPP, Questionnaire usagers première année de CAP.

Champ : France métropolitaine + DROM, Polynésie française et Saint-Pierre-et-Miquelon. Public + Privé sous contrat
© DEPP

Concernant en particulier les fiches de restitution présentant les réponses des élèves à l'ensemble des questions des tests spécifiques, en français comme en mathématiques, seule la moitié des enseignants répondants déclare avoir eu connaissance de ces documents (tableau 25).

TABLEAU 25 • Consultation des documents de restitution des tests spécifiques

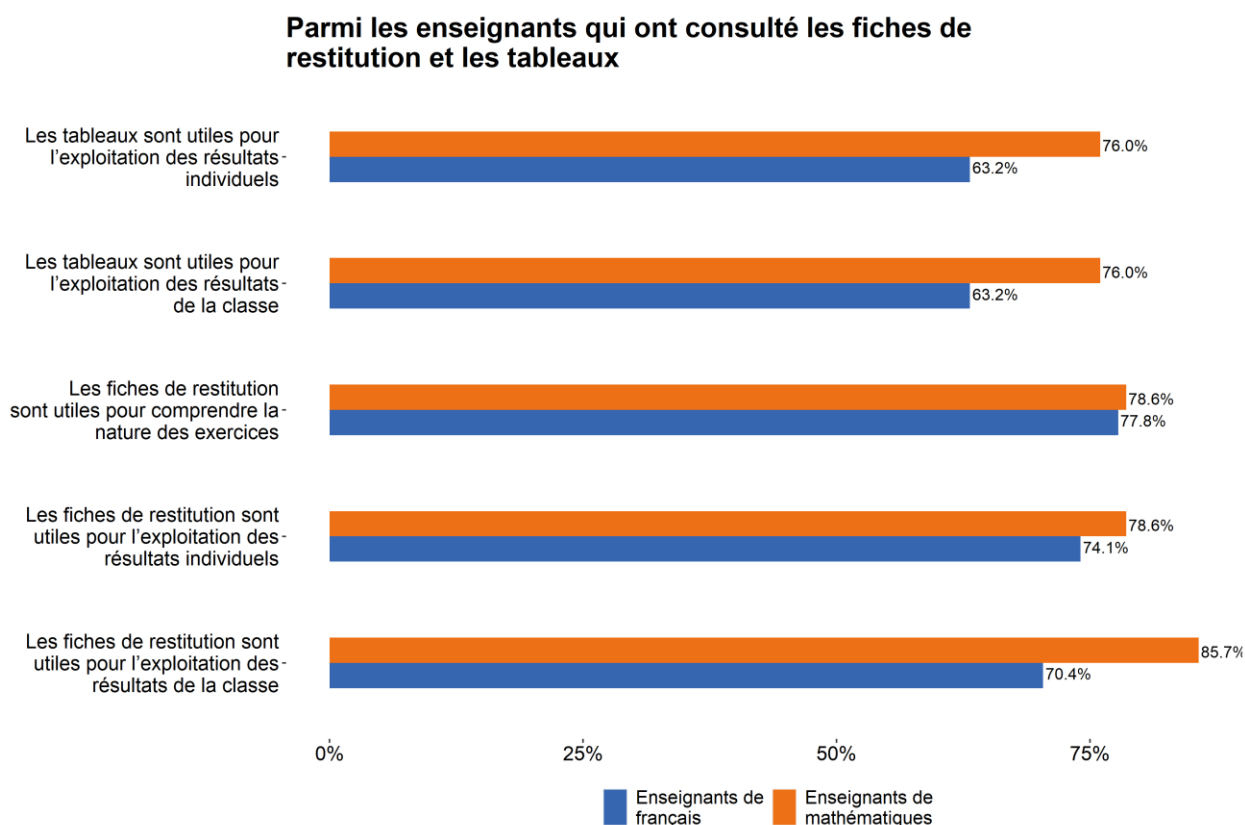
	Enseignants de français	Enseignants de mathématiques
Ont été informé(e)s de la mise à disposition de fiches de restitution présentant les réponses de leurs élèves à l'ensemble des questions du test spécifique.	49,3 %	52,0 %
qui les ont consultées	84,4 %	71,8 %
Ont eu connaissance de la mise à disposition de tableaux présentant l'ensemble des réponses de leurs élèves à l'ensemble des questions du test spécifique	43,3 %	45,3 %
qui les ont consultés	65,5 %	73,5 %

Source : MENJS-DEPP, Questionnaire usagers première année de CAP.

Champ : France métropolitaine + DROM, Polynésie française et Saint-Pierre-et-Miquelon. Public + Privé sous contrat
© DEPP

Néanmoins, les enseignants qui ont consulté ces documents de restitution les plébiscitent. Ils déclarent très majoritairement (entre 63,2 % et 85,7 %) que les tableaux et fiches sont utiles pour l'exploitation des résultats individuels et de classe, et qu'ils permettent de comprendre la nature des exercices (figure 9).

FIGURE 9 • Consultation des documents de restitution des tests spécifiques



Source : MENJS-DEPP, Questionnaire usagers première année de CAP.
 Champ : France métropolitaine + DROM, Polynésie française et Saint-Pierre-et-Miquelon. Public + Privé sous contrat
 © DEPP

4.1.5. Exploitation pédagogique et bilan

À l’issue de la campagne 2021, en français et en mathématiques, pour 1 enseignant sur 2, les évaluations sont susceptibles d’avoir une influence sur la mise en place de groupes de besoins.

TABLEAU 26 • Utilisation des résultats des évaluations par les enseignants

	Enseignants de français	Enseignants de mathématiques
Pensez-vous que ces tests de positionnement soient susceptibles d’apporter une plus-value à vos pratiques pédagogiques ?*	50,7 %	50,0 %
Pensez-vous que ces tests de positionnement soient susceptibles d’avoir une influence sur la mise en œuvre de groupes de besoins dans vos classes ? *	50,7 %	54,1 %

Note : *Regroupent les répondants qui ont indiqué être « Tout à fait d’accord » et « D’accord ».
 Source : MENJS-DEPP, Questionnaire usagers première année de CAP.
 Champ : France métropolitaine + DROM, Polynésie française et Saint-Pierre-et-Miquelon. Public + Privé sous contrat
 © DEPP

Les personnels de direction estiment à 65,3 % que ces tests sont susceptibles d’avoir une influence sur la mise en œuvre de l’accompagnement personnalisé, 52,0 % pensent que ces tests pourraient avoir une influence sur les pratiques pédagogiques de leur équipe.

TABLEAU 27 • Utilisation des résultats des évaluations par les personnels de direction

	Personnels de direction
Pensez-vous que ces tests de positionnement soient susceptibles d'avoir une influence sur la mise en œuvre de l'accompagnement personnalisé ?*	65,3 %
Pensez-vous que ces tests de positionnement soient susceptibles d'avoir une influence sur les pratiques pédagogiques de vos équipes ?*	52,0 %

Note : *Regroupent les répondants qui ont indiqué être « Tout à fait d'accord » et « D'accord ».

Source : MENJS-DEPP, Questionnaire usagers première année de CAP.

Champ : France métropolitaine + DROM, Polynésie française et Saint-Pierre-et-Miquelon. Public + Privé sous contrat
© DEPP

4.2. Questionnaire auprès des élèves

Un questionnaire adossé au *test de positionnement de début de première année de CAP* a été proposé aux élèves qui pouvaient y répondre de manière facultative. Près de 41 000 élèves ont répondu à ce questionnaire.

En 2021, 72,5 % des élèves se déclarent prêts pour réussir leur année (tableau 28). Les garçons se déclarent plus confiants que les filles et les élèves scolarisés dans le secteur privé se déclarent plus souvent prêts pour réussir leur année que ceux du secteur public.

TABLEAU 28 • Élèves de première année de CAP qui se sentent prêts pour réussir leur année

		CAP
Sexe	Filles	67,5 %
	Garçons	75,6 %
Retard scolaire	« À l'heure »	73,1 %
	En retard	72,0 %
Secteur de scolarisation	Privé sous contrat	78,2 %
	Public	71,4 %
TOTAL		72,5 %

Source : MENJS-DEPP, Test de positionnement de début de première année de CAP

Champ : France métropolitaine + DROM, Polynésie française et Saint-Pierre-et-Miquelon. Public + Privé sous contrat
© DEPP

Les élèves de première année de CAP envisagent majoritairement (52,5 %) de poursuivre leurs études à l'issue de l'année scolaire (tableau 29). C'est davantage le cas parmi les filles, les élèves à l'heure et ceux scolarisés dans un lycée privé.

TABLEAU 29 • Orientation envisagée après la première année de CAP

		poursuivre mes études (BacPro, etc.)	chercher à entrer dans la vie professionnelle
Sexe	Filles	57,2 %	42,8 %
	Garçons	49,6 %	50,4 %
Retard scolaire	« À l'heure »	57,1 %	42,9 %
	En retard	48,8 %	51,2 %
Secteur de scolarisation	Privé sous contrat	64,0 %	36,0 %
	Public	50,3 %	49,7 %
TOTAL		52,5 %	47,5 %

Source : MENJS-DEPP, Questionnaire usagers première année de CAP.

Champ : France métropolitaine + DROM, Polynésie française et Saint-Pierre-et-Miquelon. Public + Privé sous contrat
© DEPP

5. Annexes

Annexe 1. Retranscription des supports

Annexe 1.1. Premier support : extrait de Guy de Maupassant, *La Main* (1883)

En entrant dans le salon de Sir John, j'aperçus du premier coup d'œil le cadavre étendu sur le dos, au milieu de la pièce.

Le gilet était déchiré, une manche arrachée pendait, tout annonçait qu'une lutte terrible avait eu lieu.

L'Anglais était mort étranglé ! Sa figure noire et gonflée, effrayante, semblait exprimer une épouvante abominable ; il tenait entre ses dents serrées quelque chose ; et le cou, percé de cinq trous qu'on aurait dit faits avec des pointes de fer, était couvert de sang.

Un médecin nous rejoignit. Il examina longtemps les traces de doigts dans la chair et prononça ces étranges paroles :

« On dirait qu'il a été étranglé par un squelette. »

Un frisson me passa dans le dos.

D'après G. de Maupassant, *La Main*, 1883.

Annexe 1.2. Second support : recette du Paris-Brest

Paris-Brest

Pour : 6 à 8 personnes Durée : 1 h 30

Ingrédients :

Pâte à choux :	Finition :
1/8 litre d'eau	100 g d'amandes effilées
1/8 litre de lait entier	50 g de sucre glace
165 g de farine	1 jaune d'œuf (dorure)
100 g de beurre	
1 pincée de sel	
250 g œufs entiers battus	

Crème au beurre pralinée

Technique de la pâte à choux

1. Commencer par faire la pâte à choux : mettre l'eau et le lait, le beurre et le sel dans une casserole sur le feu.
 2. Porter à ébullition.
 3. Retirer du feu et verser la farine en une seule fois. Mélanger à la spatule en bois sans laisser de grumeaux.
 4. On obtient une pâte appelée "panade". Dessécher la panade sur le feu, jusqu'à ce qu'elle se détache des parois de la casserole et qu'elle forme une boule.
 5. Laisser refroidir 5 minutes. Incorporer les œufs un à un.
- La pâte à choux est prête à l'emploi.

Petite histoire de la recette

Quelle est l'origine de cette pâtisserie française ? Le pâtissier Louis Durand, inspiré par la course cycliste Paris-Brest-Paris, aurait réalisé une couronne de pâte à choux fourrée de crème pralinée en 1910. Hommage à la course cycliste du même nom, la pâtisserie représenterait une roue de bicyclette.

D'après le site www.meilleurduchef.com

Annexe 2. Analyse des items de compréhension de l'écrit

N.B. L'analyse des distracteurs (mauvaises réponses) ne tient pas compte des réponses effectuées au hasard.

Annexe 2.1. Questions portant sur le texte *La Main*

Question 1

Domaine : Compréhension de l'écrit

Compétence : Comprendre le sens global et identifier la visée

Descriptif de la tâche : L'élève doit repérer que le support appartient à un genre littéraire de type narratif.

Compréhension de l'écrit 1

1

En entrant dans le salon de Sir John, j'aperçus du premier coup d'oeil le cadavre étendu sur le dos, au milieu de la pièce.

Le gilet était déchiré, une manche arrachée pendait, tout annonçait qu'une lutte terrible avait eu lieu.

L'Anglais était mort étranglé ! Sa figure noire et gonflée, effrayante, semblait exprimer une épouvante abominable ; il tenait entre ses dents serrées quelque chose ; et le cou, percé de cinq trous qu'on aurait dit faits avec des pointes de fer, était couvert de sang.

Un médecin nous rejoignit. Il examina longtemps les traces de doigts dans la chair et prononça ces étranges paroles :

« On dirait qu'il a été étranglé par un squelette. »

Un frisson me passa dans le dos.

D'après G. de Maupassant, *La Main*, 1883.

Page 1 / 1

Ce texte est extrait d'un...

- compte-rendu médical.
- récit fantastique.
- article de journal.
- dialogue de théâtre.

Réponse attendue	<p>« récit fantastique. »</p> <p>L'élève qui choisit cette réponse a perçu la dimension narrative du texte et le genre fictionnel. L'inférence de connaissance sur le genre fantastique n'est pas nécessaire pour répondre à cette question. De même, il n'est pas indispensable d'identifier le passé simple pour associer intuitivement le système temporel de l'extrait (et éventuellement l'emploi de la première personne) à un genre littéraire. Le paratexte, conforme à ce que les élèves ont coutume de trouver avec des extraits de romans, ne suffit cependant pas à écarter le distracteur « dialogue de théâtre ». Enfin, l'élève pouvait procéder par élimination pour choisir la bonne réponse.</p>
Analyse des distracteurs	<p>L'élève qui choisit une autre réponse fonde ses hypothèses sur des éléments parcellaires du texte. Il est probable qu'il éprouve des difficultés à s'extraire des considérations liées au contenu sémantique du texte pour adopter une approche plus stylistique : il ne parvient pas à intégrer des considérations génériques ou à les associer au terme approprié.</p> <p>L'élève qui choisit « compte rendu médical. » ne s'appuie que sur le champ lexical du corps humain et la description des blessures. La mention d'un « médecin » dans le texte peut avoir attiré des élèves vers cette réponse. Une confusion entre un questionnement sur le genre (« le texte est extrait d'un ») et un questionnement sur le thème (« le texte parle d'un ») peut également être à l'origine de cette erreur.</p> <p>L'élève qui choisit « article de journal. » identifie le caractère narratif du texte mais réalise une hypothèse personnelle fondée sur sa connaissance des faits divers. Le paratexte, les éléments grammaticaux (système des temps et des personnes) ou l'atmosphère d'étrangeté n'ont pas été associés à un récit fictionnel.</p> <p>L'élève qui choisit « dialogue de théâtre. » fonde son hypothèse sur les paroles rapportées au style direct dans l'avant-dernière ligne du texte. Il passe outre la non-conformité de la présentation des dialogues avec la mise en page d'un texte théâtral. Un élève très faible qui ne maîtriserait pas les notions de récit ou de dialogue pourrait avoir simplement associé l'idée de théâtre à celle d'une mise en scène d'action.</p>

Question 2

Domaine : Compréhension de l'écrit

Compétence : Comprendre le sens global et identifier la visée

Descriptif de la tâche : L'élève doit sélectionner parmi 4 expressions paraphasant la typologie des discours l'expression qui résume correctement l'extrait.

Compréhension de l'écrit 1

1

En entrant dans le salon de Sir John, j'aperçus du premier coup d'œil le cadavre étendu sur le dos, au milieu de la pièce.

Le gilet était déchiré, une manche arrachée pendait, tout annonçait qu'une lutte terrible avait eu lieu.

L'Anglais était mort étranglé ! Sa figure noire et gonflée, effrayante, semblait exprimer une épouvante abominable ; il tenait entre ses dents serrées quelque chose ; et le cou, percé de cinq trous qu'on aurait dit faits avec des pointes de fer, était couvert de sang.

Un médecin nous rejoignit. Il examina longtemps les traces de doigts dans la chair et prononça ces étranges paroles :

« On dirait qu'il a été étranglé par un squelette. »

Un frisson me passa dans le dos.

D'après G. de Maupassant, *La Main*, 1883.

Page 1 / 1

Dans ce texte, le narrateur...

- décrit une scène de meurtre.
- accuse le meurtrier.
- explique le mobile du meurtre.
- raconte l'agression.

Réponse attendue

« décrit une scène de meurtre. »

L'élève qui a choisi cette réponse a pu repérer les éléments caractéristiques d'un texte à visée descriptive - à savoir la présence des adjectifs qualificatifs et l'emploi de l'imparfait. Plus probablement, l'élève aura identifié « scène de meurtre » comme étant le seul thème correspondant au contenu de l'extrait parmi ceux proposés.

Analyse des
distracteurs

L'élève qui choisit une autre réponse ne rend pas compte du sens global mais réalise une hypothèse personnelle fondée sur une approche parcellaire du texte.

L'élève qui choisit « accuse le meurtrier. » a compris qu'il s'agissait d'une scène de crime mais fait une mauvaise interprétation des paroles rapportées au style direct, aussi bien au niveau de leur sens que de l'émetteur.

L'élève qui choisit « explique le mobile du meurtre. » fournit une réponse qui ne s'appuie pas sur le contenu du texte.

L'élève qui choisit « raconte l'agression. » n'a pas identifié la dimension descriptive de l'extrait, soit qu'il n'appréhende pas intuitivement la valeur de l'imparfait, soit qu'il n'associe pas « raconte » à l'idée d'un enchaînement d'actions. Le choix de ce distracteur révélant de grandes difficultés de compréhension, on peut également penser que le mot « agression » ait attiré l'élève par opposition à « meurtre/meurtrier », peut-être plus familier, et présent dans toutes les autres propositions.

Question 3

Domaine : Compréhension de l'écrit

Compétence : Prélever une information explicite

Descriptif de la tâche : L'élève doit prélever une information facilement repérable dans la première phrase du texte.

Compréhension de l'écrit 1

1

En entrant dans le salon de Sir John, j'aperçus du premier coup d'œil le cadavre étendu sur le dos, au milieu de la pièce.

Le gilet était déchiré, une manche arrachée pendait, tout annonçait qu'une lutte terrible avait eu lieu.

L'Anglais était mort étranglé ! Sa figure noire et gonflée, effrayante, semblait exprimer une épouvante abominable ; il tenait entre ses dents serrées quelque chose ; et le cou, percé de cinq trous qu'on aurait dit faits avec des pointes de fer, était couvert de sang.

Un médecin nous rejoignit. Il examina longtemps les traces de doigts dans la chair et prononça ces étranges paroles :

« On dirait qu'il a été étranglé par un squelette. »

Un frisson me passa dans le dos.

D'après G. de Maupassant, *Le Main*, 1883.

Page 1 / 1

Où se passe la scène ?

- au milieu d'un cimetière
- au milieu d'un hôpital
- dans le salon de Sir John
- dans la chambre de Sir John

Réponse attendue	« dans le salon de Sir John » L'élève qui a choisi cette réponse a su localiser une information explicite et située au tout début du texte.
Analyse des distracteurs	L'élève qui choisit une autre réponse réalise une interprétation issue de représentations personnelles ou basée sur une mauvaise compréhension d'éléments présents dans le texte. L'élève qui choisit « au milieu d'un cimetière » s'appuie sur une représentation personnelle en associant sans doute l'idée de « squelette » ou simplement de « cadavre » à celle d'hôpital sans tenir compte des éléments du texte qui invalident cette hypothèse. L'élève qui choisit « au milieu d'un hôpital » s'appuie sur une représentation personnelle en associant sans doute l'idée de « médecin » ou même de « cadavre » à celle d'hôpital sans tenir compte des éléments du texte qui invalident cette hypothèse. L'élève qui choisit « dans la chambre de Sir John » s'appuie sans doute sur une représentation personnelle en associant la scène de crime à un lieu privé. Il est peu probable qu'il ait repéré l'indication de lieu dans le texte car la réponse correcte proposait l'expression littérale de cette indication.

Question 4

Domaine : Compréhension de l'écrit

Compétence : Prélever une information explicite

Descriptif de la tâche : L'élève doit prélever une information explicite située au début du troisième paragraphe et à l'avant-dernière ligne du texte.

Compréhension de l'écrit 1

1

En entrant dans le salon de Sir John, j'aperçus du premier coup d'œil le cadavre étendu sur le dos, au milieu de la pièce.

Le gilet était déchiré, une manche arrachée pendait, tout annonçait qu'une lutte terrible avait eu lieu.

L'Anglais était mort étranglé ! Sa figure noire et gonflée, effrayante, semblait exprimer une épouvante abominable ; il tenait entre ses dents serrées quelque chose ; et le cou, percé de cinq trous qu'on aurait dit faits avec des pointes de fer, était couvert de sang.

Un médecin nous rejoignit. Il examina longtemps les traces de doigts dans la chair et prononça ces étranges paroles :

« On dirait qu'il a été étranglé par un squelette. »

Un frisson me passa dans le dos.

D'après G. de Maupassant, *La Main*, 1883.

Page 1 / 1

L'Anglais est mort...

- étranglé.
- égorgé.
- empoisonné.
- étouffé.

Réponse attendue	<p>« étranglé. »</p> <p>L'élève qui a choisi cette réponse a su repérer une information explicite réitérée dans le corps du texte et qui constitue une information essentielle.</p>
Analyse des distracteurs	<p>L'élève qui choisit une autre réponse fait une hypothèse fondée sur une approche parcellaire du texte.</p> <p>L'élève qui choisit « égorgé. » n'a pas repéré l'information explicite et s'appuie probablement sur la description du cou percé et sanguinolent.</p> <p>L'élève qui choisit « empoisonné. » ne s'appuie pas sur le contenu du texte ou réalise une interprétation erronée de certains éléments du texte comme l'évocation de la figure du cadavre ou de la chose serrée entre les dents.</p> <p>L'élève qui choisit « étouffé. » ne s'appuie pas sur le contenu du texte ou réalise une interprétation erronée de certains éléments du texte comme l'évocation de la figure ou de la chose serrée entre les dents. Une confusion « étouffé » / « étranglé » est envisageable si l'information littérale n'a pas été repérée.</p>

Question 5

Domaine : Compréhension de l'écrit

Compétence : Prélever une information explicite

Descriptif de la tâche : L'élève doit sélectionner une information explicite reformulée dont le repérage est facilité par l'emploi d'un des termes dans l'amorce de la question.

Compréhension de l'écrit 1

1

En entrant dans le salon de Sir John, j'aperçus du premier coup d'œil le cadavre étendu sur le dos, au milieu de la pièce.

Le gilet était déchiré, une manche arrachée pendait, tout annonçait qu'une lutte terrible avait eu lieu.

L'Anglais était mort étranglé ! Sa figure noire et gonflée, effrayante, semblait exprimer une épouvante abominable ; il tenait entre ses dents serrées quelque chose ; et le cou, percé de cinq trous qu'on aurait dit faits avec des pointes de fer, était couvert de sang.

Un médecin nous rejoignit. Il examina longtemps les traces de doigts dans la chair et prononça ces étranges paroles :

« On dirait qu'il a été étranglé par un squelette. »

Un frisson me passa dans le dos.

D'après G. de Maupassant, *La Main*, 1883.

Page 1 / 1

La figure du cadavre est...

- apaisée.
- brûlée.
- horrible.
- pâle.

Réponse attendue

« horrible. »

L'élève qui a choisi cette réponse a su associer l'adjectif « effrayante » à celui d'« horrible » ou a réalisé une inférence cohérente à partir de la description présente dans le troisième paragraphe. À noter que le choix de la réponse a aussi pu être déterminé par des représentations personnelles liées à la simple idée de « meurtre » ou de « cadavre ».

Analyse des distracteurs

L'élève qui choisit une autre réponse réalise une hypothèse personnelle non fondée sur le texte et parfois contradictoire avec ce dernier. L'élève peut être attiré par un mot qu'il ne connaît pas ou dont il ne maîtrise pas bien le sens.

L'élève qui choisit « apaisée. » effectue un contresens lié à une compréhension erronée du participe passé ou à des représentations personnelles non fondées sur le texte.

L'élève qui choisit « brûlée. » s'appuie probablement sur l'adjectif « noire » dont il fait une mauvaise interprétation.

L'élève qui choisit « pâle. » effectue un contresens lié à une compréhension erronée de l'adjectif ou à des représentations personnelles non fondées sur le texte.

Question 6

Domaine : Compréhension de l'écrit

Compétence : Réaliser une inférence locale

Descriptif de la tâche : L'élève doit comprendre la progression thématique d'un passage descriptif afin d'identifier une référence pronominale.

Compréhension de l'écrit 1

1

En entrant dans le salon de Sir John, j'aperçus du premier coup d'œil le cadavre étendu sur le dos, au milieu de la pièce.

Le gilet était déchiré, une manche arrachée pendait, tout annonçait qu'une lutte terrible avait eu lieu.

L'Anglais était mort étranglé ! Sa figure noire et gonflée, effrayante, semblait exprimer une épouvante abominable ; il tenait entre ses dents serrées quelque chose ; et le cou, percé de cinq trous qu'on aurait dit faits avec des pointes de fer, était couvert de sang.

Un médecin nous rejoignit. Il examina longtemps les traces de doigts dans la chair et prononça ces étranges paroles :

« On dirait qu'il a été étranglé par un squelette. »

Un frisson me passa dans le dos.

D'après G. de Maupassant, *La Main*, 1883.

« Il tenait entre ses dents serrées quelque chose. »

Qui tient quelque chose entre ses dents ?

- le médecin
- le squelette
- le cadavre
- le narrateur

Page 1 / 1

Réponse attendue	<p>« le cadavre »</p> <p>L'élève qui a choisi cette réponse a identifié le référent du pronom personnel « il ». D'un point de vue grammatical, il s'agit de procéder à une double inférence : mettre d'abord en relation le pronom « il » et le groupe nominal « l'Anglais », situé dans la phrase précédente, et identifier ensuite « l'Anglais » comme reprise nominale de « cadavre ».</p> <p>Néanmoins, la compréhension générale du thème du passage (la description du cadavre) permettait aux élèves de faire une simple déduction logique.</p>
Analyse des distracteurs	<p>L'élève qui choisit une autre réponse peut avoir réussi à repérer la citation dans le texte mais n'a pas compris la cohérence thématique du passage. Il pratique des inférences qui sont en contradiction avec les principes de la reprise pronominale.</p> <p>L'élève qui choisit « le médecin » associe correctement le pronom « il » à un groupe nominal masculin singulier mais ne tient pas compte du fait que le pronom intervient en amont de ce groupe nominal dans le récit. Si la citation a été correctement repérée dans le texte, alors, la visée du 3^e paragraphe n'est pas comprise.</p> <p>L'élève qui choisit « le squelette » associe correctement le pronom « il » à un groupe nominal masculin singulier mais ne tient pas compte du fait que le pronom intervient en amont de ce groupe nominal dans le récit. Si la citation a été correctement repérée dans le texte, alors, la visée du 3^e paragraphe n'est pas comprise ou bien l'élève opère une confusion entre le cadavre (la victime) et le squelette (coupable hypothétique).</p> <p>L'élève qui choisit « le narrateur » n'a pas identifié les différents actants du récit ni compris la situation d'énonciation du texte.</p>

Question 7

Domaine : Compréhension de l'écrit

Compétence : Réaliser une inférence locale

Descriptif de la tâche : L'élève doit établir une inférence locale pour établir un lien logique entre des informations explicites situées dans la même phrase.

Compréhension de l'écrit 1

1

En entrant dans le salon de Sir John, j'aperçus du premier coup d'œil le cadavre étendu sur le dos, au milieu de la pièce.

Le gilet était déchiré, une manche arrachée pendait, tout annonçait qu'une lutte terrible avait eu lieu.

L'Anglais était mort étranglé ! Sa figure noire et gonflée, effrayante, semblait exprimer une épouvante abominable ; il tenait entre ses dents serrées quelque chose ; et le cou, percé de cinq trous qu'on aurait dit faits avec des pointes de fer, était couvert de sang.

Un médecin nous rejoignit. Il examina longtemps les traces de doigts dans la chair et prononça ces étranges paroles :

« On dirait qu'il a été étranglé par un squelette. »

Un frisson me passa dans le dos.

D'après G. de Maupassant, *La Main*, 1883.

Page 1 / 1

Le narrateur trouve que les paroles du médecin sont étranges car...

- il évoque un phénomène surnaturel.
- il parle avec une voix bizarre.
- il ne se comporte pas sérieusement.
- il fait attendre sa réponse.

Réponse attendue

« il évoque un phénomène surnaturel. »

L'élève qui a choisi cette réponse a compris que le narrateur faisait référence au contenu des paroles - annoncées par le déterminant démonstratif et les deux points - et perçu le caractère non réaliste de la remarque du médecin.

Analyse des
distracteurs

L'élève qui choisit une autre réponse n'a pas compris que la remarque du narrateur visait le contenu des paroles du médecin ni établi un lien entre l'hypothèse du médecin et l'idée de surnaturel. Il réalise alors une hypothèse basée sur des représentations personnelles indépendantes du texte en raisonnant à partir du sens de l'adjectif « étrange ».

L'élève qui choisit « il parle avec une voix bizarre. » valide une hypothèse fondée probablement sur les rapprochements sémantiques : « il parle » / « paroles » et « étranges » / « bizarre ».

L'élève qui choisit « il ne se comporte pas sérieusement. » réalise une inférence liée à des représentations personnelles sans rapport avec le récit ou bien déduit cette réponse de l'hypothèse du squelette assassin. Dans ce cas, la dimension fantastique du récit, qui autorise ce genre d'hypothèse, n'a pas été perçue.

L'élève qui choisit « il fait attendre sa réponse. » réalise une inférence en s'appuyant éventuellement sur la présence de l'adverbe « longtemps » et a alors une approche parcellaire du texte.

Question 8

Domaine : Compréhension de l'écrit

Compétence : Réaliser une inférence locale

Descriptif de la tâche : L'élève doit opérer une inférence grammaticale en s'appuyant sur la valeur modale du conditionnel présent.

Compréhension de l'écrit 1

1

En entrant dans le salon de Sir John, j'aperçus du premier coup d'œil le cadavre étendu sur le dos, au milieu de la pièce.

Le gilet était déchiré, une manche arrachée pendait, tout annonçait qu'une lutte terrible avait eu lieu.

L'Anglais était mort étranglé ! Sa figure noire et gonflée, effrayante, semblait exprimer une épouvante abominable ; il tenait entre ses dents serrées quelque chose ; et le cou, percé de cinq trous qu'on aurait dit faits avec des pointes de fer, était couvert de sang.

Un médecin nous rejoignit. Il examina longtemps les traces de doigts dans la chair et prononça ces étranges paroles :

« On dirait qu'il a été étranglé par un squelette. »

Un frisson me passa dans le dos.

D'après G. de Maupassant, *La Main*, 1883.

Page 1 / 1

« On dirait qu'il a été étranglé par un squelette. »

Dans cette phrase, on exprime une...

- certitude.
- hypothèse.
- impossibilité.
- protestation.

Réponse attendue

« hypothèse. »

L'élève qui choisit cette réponse a compris la valeur exprimée par le verbe au conditionnel présent. À noter que le sens global de la phrase a été préalablement porté à l'attention des élèves par la question 7.

Analyse des distracteurs

L'élève qui choisit toute autre réponse ne perçoit pas la valeur modale exprimée par le conditionnel présent ou ne maîtrise pas le sens des noms abstraits figurant dans les propositions.

L'élève qui choisit la réponse « certitude. », s'il connaît le sens de ce mot, effectue un contresens en ne percevant pas la valeur du conditionnel ou en ne tenant compte que du contenu de la proposition complétive.

L'élève qui choisit la réponse « impossibilité. », ne se place pas du point de vue du locuteur mais exprime probablement son opinion personnelle quant à cette hypothèse. À noter que le pronom indéfini « on » utilisé dans l'amorce de la consigne peut avoir encouragé cette approche.

L'élève qui choisit la réponse « protestation. » commet un contresens sur le sens du mot ou considère éventuellement que cette hypothèse du médecin s'oppose à la description prise en charge par le narrateur, ce qui est contraire au sens du texte.

Question 9

Domaine : Compréhension de l'écrit

Compétence : Comprendre le sens global

Descriptif de la tâche : L'élève doit inférer les émotions du narrateur à partir d'une manifestation physique qui peut prêter à différentes interprétations.

Compréhension de l'écrit 1

1

En entrant dans le salon de Sir John, j'aperçus du premier coup d'œil le cadavre étendu sur le dos, au milieu de la pièce.

Le gilet était déchiré, une manche arrachée pendait, tout annonçait qu'une lutte terrible avait eu lieu.

L'Anglais était mort étranglé ! Sa figure noire et gonflée, effrayante, semblait exprimer une épouvante abominable ; il tenait entre ses dents serrées quelque chose ; et le cou, percé de cinq trous qu'on aurait dit faits avec des pointes de fer, était couvert de sang.

Un médecin nous rejoignit. Il examina longtemps les traces de doigts dans la chair et prononça ces étranges paroles :

« On dirait qu'il a été étranglé par un squelette. »

Un frisson me passa dans le dos.

D'après G. de Maupassant, *Le Main*, 1883.

Page 1 / 1

« Un frisson me passa dans le dos. »

Pourquoi le narrateur frissonne-t-il ?

- Il a froid.
- Il a peur.
- Il a de la fièvre.
- Il a mal au dos.

Réponse attendue

« il a peur. »

L'élève qui choisit cette réponse montre qu'il a compris le sens global du texte et établit le bon lien de causalité pour expliquer les frissons du narrateur.

Analyse des
distracteurs

L'élève qui choisit une autre réponse s'appuie sur une représentation personnelle sans tenir compte du sens global pour inférer l'émotion révélée par le « frisson ».

L'élève qui choisit « il a froid. » se réfère à ses représentations personnelles sans rapport avec le récit et sélectionne la manifestation physique la plus souvent associée aux frissons.

L'élève qui choisit « il a de la fièvre. » se réfère à ses représentations personnelles. Cette interprétation erronée peut être éventuellement influencée par l'évocation d'un médecin dans le récit.

L'élève qui choisit « il a mal au dos. » réalise une interprétation erronée qui ne rend pas compte du sens global et n'analyse pas le frisson comme la manifestation physique d'une émotion implicite. Il s'agit d'une approche parcellaire du texte : sa réponse est probablement motivée par la présence du complément « dans le dos » dans la phrase citée en amorce de la question.

Annexe 2.2. Questions portant sur la recette du Paris-Brest

Question 1

Domaine : Compréhension de l'écrit

Compétence : Comprendre le sens global et identifier la visée

Descriptif de la tâche : L'élève doit intégrer et hiérarchiser les informations présentes dans le document pour en identifier le thème principal.

Compréhension de l'écrit 2

Paris-Brest
Pour : 6 à 8 personnes - Durée : 1 h 30

Ingrédients :

Pâte à choux : 1/8 litre d'eau 1/8 litre de lait entier 165 g de farine 100 g de beurre 1 pincée de sel 250 g œufs entiers battus	Finition : 100 g d'amandes effilées 50 g de sucre glace 1 jaune d'œuf (dorure)
--	--

Crème au beurre pralinée

Technique de la pâte à choux

- Commencer par faire la pâte à choux : mettre l'eau et le lait, le beurre et le sel dans une casserole sur le feu.
- Porter à ébullition.
- Retirer du feu et verser la farine en une seule fois. Mélanger à la spatule en bois sans laisser de grumeau.
- On obtient une pâte appelée "panade". Dessécher la panade sur le feu, jusqu'à ce qu'elle se détache des parois de la casserole et qu'elle forme une boule.
- Laisser refroidir 5 minutes. Incorporer les œufs un à un.

La pâte à choux est prête à l'emploi.
D'après le site www.melleurduchef.com

Petite histoire de la recette
Quelle est l'origine de cette pâtisserie française ? Le pâtissier Louis Durand, inspiré par la course cycliste Paris-Brest-Paris, aurait réalisé une couronne de pâte à choux fourrée de crème pralinée en 1910. Hommage à la course cycliste du même nom, la pâtisserie représenterait une roue de bicyclette.

Le thème de ce document est...

- la pâtisserie.
- le cyclisme.
- l'histoire.
- la géographie.

Réponse attendue	<p>« la pâtisserie. »</p> <p>L'élève qui choisit cette réponse a identifié le thème général du document parmi d'autres propositions faisant référence à des informations secondaires présentes dans le support, parfois de manière littérale. Pour répondre, il a dû identifier le document comme étant une recette en intégrant les titres des rubriques. Une inférence de connaissance à partir du titre ou une lecture de l'image en arrière-fond sont aussi possibles.</p>
Analyse des distracteurs	<p>L'élève qui choisit une autre réponse n'a pas identifié la visée principale du document probablement en raison d'une approche parcellaire.</p> <p>L'élève qui choisit « le cyclisme. » a remarqué la référence à une course cycliste dans l'encadré mais n'a pas compris le statut secondaire de l'encadré au sein du document.</p> <p>L'élève qui choisit « l'histoire. » a remarqué la présence d'une explication historique dans le document mais il n'a pas compris le statut secondaire de l'encadré au sein du document. L'élève a pu notamment être attiré par la reprise du mot « histoire » dans le titre de l'encadré.</p> <p>L'élève qui choisit « la géographie. » a probablement opéré une inférence à partir du titre « Paris-Brest ». Il a pu associer l'idée de thème à celle de titre sans chercher à valider son hypothèse avec le reste du document.</p>

Question 2

Domaine : Compréhension de l'écrit

Compétence : Prélever une information explicite

Descriptif de la tâche : L'élève doit prélever une information explicite peu saillante.

Compréhension de l'écrit 2



Paris-Brest
Pour : 6 à 8 personnes **Durée : 1 h 30**

Ingrédients :

Pâte à choux : 1/8 litre d'eau 1/8 litre de lait entier 165 g de farine 100 g de beurre 1 pincée de sel 250 g œufs entiers battus	Finition : 100 g d'amandes effilées 50 g de sucre glace 1 jaune d'œuf (doux)
--	--

Crème au beurre pralinée

Technique de la pâte à choux

- Commencer par faire la pâte à choux : mettre feu et le lait, le beurre et le sel dans une casserole sur le feu.
- Porter à ébullition.
- Retirer du feu et verser la farine en une seule fois. Mélanger à la spatule en bois sans laisser de grumeau.
- On obtient une pâte appelée "panade". Dessécher la panade sur le feu, jusqu'à ce qu'elle se détache des parois de la casserole et qu'elle forme une boule.
- Laisser refroidir 5 minutes. Incorporer les œufs un à un.

La pâte à choux est prête à l'emploi.

Petite histoire de la recette
Quelle est l'origine de cette pâtisserie française ? Le pâtissier Louis Durand, inspiré par la course cycliste Paris-Brest-Paris, aurait réalisé une couronne de pâte à choux fourrée de crème pralinée en 1910. Hommage à la course cycliste du même nom, la pâtisserie représenterait une roue de bicyclette.

D'après le site www.meilleurdchef.com

Ce document provient d'un...

- site internet.
- emballage de farine.
- livre de recettes.
- magazine de cuisine.

Réponse attendue

« le site internet. »

L'élève qui a choisi cette réponse a su localiser la source classiquement placée en bas à droite du document. La capacité à localiser rapidement cette information peut varier considérablement selon la sensibilisation de l'élève à la notion de source/provenance et sa fréquentation de documents qui en font état.

À noter que la source contient le mot « site » repris littéralement dans la proposition et qu'internet est identifiable par le libellé familier de type [www. \[...\] . com](http://www[...] . com) : l'identification de la source, une fois qu'elle est repérée, ne pose donc pas de difficulté.

Analyse des distracteurs

L'élève qui choisit une autre réponse n'a pas su repérer la source dans le document et a probablement associé la provenance du document à son contenu selon des représentations personnelles. La réponse « livre de recettes », qui mentionne la nature du document, est à cet égard le distracteur le plus puissant.

Question 3

Domaine : Compréhension de l'écrit

Compétence : Prélever une information explicite

Descriptif de la tâche : L'élève doit repérer une information explicite reformulée et non saillante.

Compréhension de l'écrit 2

Paris-Brest
Pour : 6 à 8 personnes Durée : 1 h 30

Ingrédients :

Pâte à choux : 1/8 litre d'eau 1/8 litre de lait entier 165 g de farine 100 g de beurre 1 pincée de sel 250 g œufs entiers battus	Finition : 100 g d'amandes effilées 50 g de sucre glace 1 jaune d'œuf (dorure)
--	--

Crème au beurre pralinée

Technique de la pâte à choux

- Commencer par faire la pâte à choux : mettre l'eau et le lait, le beurre et le sel dans une casserole sur le feu.
- Porter à ébullition.
- Retirer du feu et verser la farine en une seule fois. Mélanger à la spatule en bois sans laisser de grumeau.
- On obtient une pâte appelée "panade". Dessécher la panade sur le feu, jusqu'à ce qu'elle se détache des parois de la casserole et qu'elle forme une boule.
- Laisser refroidir 5 minutes. Incorporer les œufs un à un.

La pâte à choux est prête à l'emploi.
D'après le site www.meilleurduchef.com

Petite histoire de la recette
Quelle est l'origine de cette pâtisserie française ? Le pâtissier Louis Durand, inspiré par la course cycliste Paris-Brest-Paris, aurait réalisé une couronne de pâte à choux fourrée de crème pralinée en 1910. Hommage à la course cycliste du même nom, la pâtisserie représenterait une roue de bicyclette.

Le nom du gâteau vient du nom des villes où...

- passe la course.
- est né le pâtissier.
- a été créé le gâteau.
- le gâteau est vendu.

Réponse attendue	<p>« passe la course. »</p> <p>L'élève qui a choisi cette réponse a su localiser l'information à l'intérieur de l'encadré, notamment « course cycliste Paris-Brest-Paris » (à mettre en relation avec le titre du document) ou l'expression « hommage à la course cycliste du même nom, la pâtisserie [...] ».</p>
Analyse des distracteurs	<p>L'élève qui choisit une autre réponse n'a pas su localiser l'information dans l'encadré ou n'a pas compris que la question posée était une reformulation de l'information figurant dans l'encadré. Il propose une réponse probablement liée à ses représentations personnelles.</p> <p>L'élève qui choisit « est né le pâtissier. » fournit une réponse incohérente avec l'amorce qui évoque plusieurs villes.</p> <p>L'élève qui choisit « a été créé le gâteau. » fournit une réponse plausible mais non fondée sur le document.</p> <p>L'élève qui choisit « le gâteau est vendu. » fournit une réponse peu vraisemblable, mais sans incohérence manifeste.</p>

Question 4

Domaine : Compréhension de l'écrit

Compétence : Prélever une information explicite

Descriptif de la tâche : L'élève doit prélever une information explicite non saillante et reformulée.

Compréhension de l'écrit 2

Paris-Brest
Pour : 6 à 8 personnes Durée : 1 h 30

Ingédients :

Pâte à choux : 1/8 litre d'eau 1/8 litre de lait entier 165 g de farine 100 g de beurre 1 pincée de sel 250 g œufs entiers battus	Finition : 100 g d'amandes effilées 50 g de sucre glace 1 jaune d'œuf (dorure)
--	--

Crème au beurre pralinée

Technique de la pâte à choux

- Commencer par faire la pâte à choux : mettre l'eau et le lait, le beurre et le sel dans une casserole sur le feu.
- Porter à ébullition.
- Retirer du feu et verser la farine en une seule fois. Mélanger à la spatule en bois sans laisser de grumeau.
- On obtient une pâte appelée "panade". Dessécher la panade sur le feu, jusqu'à ce qu'elle se détache des parois de la casserole et qu'elle forme une boule.
- Laisser refroidir 5 minutes. Incorporer les œufs un à un.

La pâte à choux est prête à l'emploi.
D'après le site www.meilleurduchef.com

Petite histoire de la recette
Quelle est l'origine de cette pâtisserie française ? Le pâtissier Louis Durand, inspiré par la course cycliste Paris-Brest-Paris, aurait réalisé une couronne de pâte à choux fourrée de crème pralinée en 1910. Hommage à la course cycliste du même nom, la pâtisserie représenterait une roue de bicyclette.

Le gâteau rappelle la course cycliste par...

- sa forme.
- son parfum.
- ses ingrédients.
- sa cuisson.

Réponse attendue	« sa forme ». L'élève qui a choisi cette réponse a su repérer l'information donnée explicitement dans l'encadré.
Analyse des distracteurs	L'élève qui choisit une autre réponse n'a pas su repérer l'information en fin d'encadré : « la pâtisserie représenterait une roue de bicyclette » et lui associer le nom abstrait « forme ». L'élève qui choisit une autre réponse n'a pas su localiser l'information et fournit une réponse parfois peu vraisemblable, non fondée sur le document et probablement issue de représentations personnelles.

Question 5

Domaine : Compréhension de l'écrit

Compétence : Prélever une information explicite

Descriptif de la tâche : L'élève doit prélever une information explicite immédiatement repérable.

Compréhension de l'écrit 2

Paris-Brest
Pour : 6 à 8 personnes **Durée : 1 h 30**

Ingédients :

Pâte à choux : 1/8 litre d'eau 1/8 litre de lait entier 165 g de farine 100 g de beurre 1 pincée de sel 250 g œufs entiers battus	Finition : 100 g d'amandes effilées 50 g de sucre glace 1 jaune d'œuf (doux)
--	--

Crème au beurre pralinée

Technique de la pâte à choux

- Commencer par faire la pâte à choux : mettre l'eau et le lait, le beurre et le sel dans une casserole sur le feu.
- Porter à ébullition.
- Retirer du feu et verser la farine en une seule fois. Mélangier à la spatule en bois sans laisser de grumeau.
- On obtient une pâte appelée "panade". Dessécher la panade sur le feu, jus qu'à ce qu'elle se détache des parois de la casserole et qu'elle forme une boule.
- Laisser refroidir 5 minutes. Incorporer les œufs un à un.

La pâte à choux est prête à l'emploi.

Petite histoire de la recette
Quelle est l'origine de cette pâtisserie française ? Le pâtissier Louis Durand, inspiré par la course cycliste Paris-Brest-Paris, aurait réalisé une couronne de pâte à choux fourrée de crème pralinée en 1910. Hommage à la course cycliste du même nom, la pâtisserie représenterait une roue de bicyclette.

Cette recette se réalise normalement en...

- 5 minutes.
- 1h30.
- 8 heures.
- On ne sait pas.

D'après le site www.melleurduchef.com

Réponse attendue	« 1h30. » L'élève qui a choisi cette réponse a su repérer l'information temporelle attendue. Celle-ci, située immédiatement sous le titre, annoncée par le terme « durée » et en écriture « gras », est particulièrement accessible.
Analyse des distracteurs	L'élève qui choisit une autre réponse n'a pas su repérer l'information attendue. L'élève qui choisit « 5 minutes. » a identifié une information temporelle présente dans le document mais qui correspond à une étape de la recette et non à sa réalisation complète. Cette erreur peut révéler une lecture par îlot. L'élève qui choisit « 8 heures. » a identifié une donnée chiffrée présente dans le document mais qui ne correspond pas à une information temporelle. L'élève qui choisit « on ne sait pas. » n'a pas su repérer l'information attendue. La grande quantité d'informations chiffrées a pu être propre à déstabiliser des élèves en grande difficulté.

Question 6

Domaine : Compréhension de l'écrit

Compétence : Prélever une information explicite

Descriptif de la tâche : L'élève doit prélever une information explicite immédiatement repérable.

Compréhension de l'écrit 2

Paris-Brest

Pour : 6 à 8 personnes Durée : 1 h 30

Ingredients :

Pâte à choux :	Finition :
1/8 litre d'eau	100 g d'amandes effilées
1/8 litre de lait entier	50 g de sucre glace
165 g de farine	1 jaune d'œuf (dorure)
100 g de beurre	
1 pincée de sel	
250 g œufs entiers battus	

Crème au beurre pralinée

Technique de la pâte à choux

- Commencer par faire la pâte à choux : mettre l'eau et le lait, le beurre et le sel dans une casserole sur le feu.
- Porter à ébullition.
- Retirer du feu et verser la farine en une seule fois. Mélanger à la spatule en bois sans laisser de grumeau.
- On obtient une pâte appelée "panade". Dessécher la panade sur le feu, jusqu'à ce qu'elle se détache des parois de la casserole et qu'elle forme une boule.
- Laisser refroidir 5 minutes. Incorporer les œufs un à un.

La pâte à choux est prête à l'emploi

D'après le site www.melleurduchef.com

Petite histoire de la recette

Quelle est l'origine de cette pâtisserie française ? Le pâtissier Louis Durand, inspiré par la course cycliste Paris-Brest-Paris, aurait réalisé une couronne de pâte à choux fourrée de crème pralinée en 1910. Hommage à la course cycliste du même nom, la pâtisserie représenterait une roue de bicyclette.

Sur ce document, on explique la technique de la...

- pâte à choux.
- crème pralinée.
- finition.
- dégustation.

Réponse attendue

« pâte à choux. »

L'élève qui a choisi cette réponse a su repérer le sous-titre de la rubrique correspondante. Le repérage est grandement facilité par le caractère gras du sous-titre ainsi que par la reprise exacte de son libellé dans l'amorce de la question et la réponse attendue.

Analyse des
distracteurs

L'élève qui choisit une autre réponse n'a pas repéré le sous-titre malgré son caractère saillant.

L'élève qui choisit « crème pralinée. » fournit une information présente dans le document en amont de l'information attendue et relativement saillante.

L'élève qui choisit « finition. » fournit une information présente dans le document en amont de l'information attendue et relativement saillante.

L'élève qui choisit « dégustation. » fournit une réponse non fondée sur le document. Le caractère abstrait et/ou spécialisé de ce mot a pu le rendre attractif parce qu'il a favorisé un rapprochement avec le mot « technique ».

Question 7

Domaine : Compréhension de l'écrit

Compétence : Prélever une information explicite

Descriptif de la tâche : L'élève doit s'appuyer sur l'organisation du document pour repérer une information explicite.

Compréhension de l'écrit 2

Paris-Brest
Pour : 6 à 8 personnes **Durée** : 1 h 30

Ingrédients :

Pâte à choux : 1/8 litre d'eau 1/8 litre de lait entier 165 g de farine 100 g de beurre 1 pincée de sel 250 g œufs entiers battus	Finition : 100 g d'amandes effilées 50 g de sucre glace 1 jaune d'œuf (doture)
--	--

Crème au beurre pralinée

Technique de la pâte à choux

- 1 Commencer par faire la pâte à choux : mettre l'eau et le lait, le beurre et le sel dans une casserole sur le feu.
- 2 Porter à ébullition.
- 3 Retirer du feu et verser la farine en une seule fois. Mélanger à la spatule en bois sans laisser de grumeau.
- 4 On obtient une pâte appelée "panade". Dessécher la panade sur le feu, jusqu'à ce qu'elle se détache des parois de la casserole et qu'elle forme une boule.
- 5 Laisser refroidir 5 minutes. Incorporer les œufs un à un.

La pâte à choux est prête à l'emploi.

Petite histoire de la recette
Quelle est l'origine de cette pâtisserie française ? Le pâtissier Louis Durand, inspiré par la course cycliste Paris-Brest-Paris, aurait réalisé une couronne de pâte à choux fourrée de crème pralinée en 1910. Hommage à la course cycliste du même nom, la pâtisserie représenterait une roue de bicyclette.

Pour réaliser la pâte à choux, il faut...

- du sucre.
- de la levure.
- du chou.
- du lait.

D'après le site www.melleurduchef.com

Réponse attendue

« du lait. »

L'élève qui a choisi cette réponse a su localiser l'information dans la liste des ingrédients correspondant à la pâte à choux. La compréhension de l'organisation de la liste des ingrédients en deux catégories est nécessaire.

L'élève qui choisit une autre réponse n'a pas su utiliser la liste des ingrédients pour trouver l'information attendue.

L'élève qui choisit « du sucre » n'a pas compris l'organisation de la liste des ingrédients en deux catégories distinctes.

L'élève qui choisit « de la levure. » introduit un élément absent du document probablement en rapport avec ses représentations personnelles.

L'élève qui choisit « du chou. » opère une déduction erronée par rapport à l'intitulé de la question sans questionner le document. Il n'a pas su utiliser la liste des ingrédients pour trouver la réponse attendue et fournit une réponse probablement fondée sur l'homonymie chou/choux.

Analyse des
distracteurs

Question 8

Domaine : Compréhension de l'écrit

Compétence : Réaliser une inférence locale

Descriptif de la tâche : L'élève doit comprendre une reprise pronominale.

Compréhension de l'écrit 2

Paris-Brest

Pour : 6 à 8 personnes Durée : 1 h 30

Ingrédients :

<p>Pâte à choux : 1/6 litre d'eau 1/6 litre de lait entier 165 g de farine 100 g de beurre 1 pincée de sel 250 g œufs entiers battus</p> <p>Crème au beurre pralinée</p>	<p>Finition : 100 g d'amandes effilées 50 g de sucre glace 1 jaune d'œuf (dorure)</p>
--	--

Technique de la pâte à choux

- 1 Commencer par faire la pâte à choux : mettre l'eau et le lait, le beurre et le sel dans une casserole sur le feu.
- 2 Porter à ébullition.
- 3 Retirer du feu et verser la farine en une seule fois. Mélanger à la spatule en bois sans laisser de grumeau.
- 4 On obtient une pâte appelée "panade". Dessécher la panade sur le feu, jusqu'à ce qu'elle se détache des parois de la casserole et qu'elle forme une boule.
- 5 Laisser refroidir 5 minutes. Incorporer les œufs un à un.

La pâte à choux est prête à l'emploi.

D'après le site www.melleurduchef.com

« Dessécher la panade sur le feu, jusqu'à ce qu'elle se détache des parois de la casserole et qu'elle forme une boule. »

Dans cet extrait, le pronom « elle » désigne...

- la panade.
- la casserole.
- une boule.
- des parois.

Réponse attendue	<p>« la panade. »</p> <p>L'élève qui a choisi cette réponse a compris la cohérence grammaticale de la phrase, la première occurrence du pronom « elle » reprenant le groupe nominal féminin en amont « la panade ».</p>
Analyse des distracteurs	<p>L'élève qui choisit une autre réponse n'a pas compris la cohérence grammaticale de la phrase.</p> <p>L'élève qui choisit « la casserole » a choisi un groupe nominal féminin singulier, pouvant potentiellement être repris par le pronom « elle » mais n'a pas tenu compte de la première occurrence du pronom située avant le mot « casserole » ni de la vraisemblance sémantique de la fin de la phrase.</p> <p>L'élève qui choisit « une boule » a choisi un groupe nominal féminin singulier, pouvant potentiellement être repris par le pronom « elle » mais n'a pas compris le principe de la reprise nominale, les deux occurrences du pronom étant situées en amont du groupe nominal choisi.</p> <p>L'élève qui choisit « des parois » a choisi un groupe nominal au pluriel qui ne peut donc pas être repris par le pronom personnel féminin singulier « elle », situé de surcroît après la première occurrence du pronom.</p>

Question 9

Domaine : Compréhension de l'écrit

Compétence : Prélever une information explicite

Descriptif de la tâche : L'élève doit procéder par élimination en localisant plusieurs informations explicites.

Compréhension de l'écrit 2

Paris-Brest
Pour : 6 à 8 personnes Durée : 1 h 30

Ingrédients :

Pâte à choux : 1/8 litre d'eau 1/8 litre de lait entier 165 g de farine 100 g de beurre 1 pincée de sel 250 g œufs entiers battus	Finition : 100 g d'amandes effilées 50 g de sucre glace 1 jaune d'œuf (dorure)
--	--

Crème au beurre pralinée

Technique de la pâte à choux

- Commencer par faire la pâte à choux : mettre l'eau et le lait, le beurre et le sel dans une casserole sur le feu.
- Porter à ébullition.
- Retirer du feu et verser la farine en une seule fois. Mélanger à la spatule en bois sans laisser de grumeau.
- On obtient une pâte appelée "panade". Dessécher la panade sur le feu, jusqu'à ce qu'elle se détache des parois de la casserole et qu'elle forme une boule.
- Laisser refroidir 5 minutes. Incorporer les œufs un à un. La pâte à choux est prête à remplir.

Petite histoire de la recette
Quelle est l'origine de cette pâtisserie française ? Le pâtissier Louis Durand, inspiré par la course cycliste Paris-Brest-Paris, aurait réalisé une couronne de pâte à choux fourrée de crème pralinée en 1910. Hommage à la course cycliste du même nom, la pâtisserie représenterait une roue de bicyclette.

D'après le site www.melleurduchef.com

Dans cette recette, on n'indique pas...

- la liste des ingrédients.
- la liste des ustensiles.
- le nom du gâteau.
- le nombre de personnes.

Réponse attendue	« la liste des ustensiles. »
	L'élève qui a choisi cette réponse a su localiser les informations correspondant aux autres propositions et procéder par élimination pour identifier l'élément manquant.
Analyse des distracteurs	L'élève qui choisit une autre réponse n'a pas su localiser toutes les informations nécessaires pour identifier l'élément manquant ou a confondu la mention d'ustensiles dans les explications avec l'idée de liste. Il est également possible que les élèves ne comprennent pas le sens du mot « ustensiles » qui est un terme spécialisé.

Annexe 3. Analyse des items de mathématiques

Question 1

Domaine : Géométrie

Compétence : Réaliser

Sous-domaine : Se repérer et se déplacer dans le plan

Capacité : Mettre en œuvre

Type de support : Image

Contexte : Familier

Quelle figure correspond aux instructions suivantes ?

"Tracer un carré
Tracer les deux diagonales
Tracer le cercle passant par les 4 sommets du carré"

00:00 / 00:14

Réponse attendue	Figure 1
	Reconnaître une figure correspondant à un programme de construction donné.
Descriptif de la tâche	<p>Analyse des distracteurs :</p> <p>Figure 2 : L'élève n'a pas respecté la 2ème consigne. La définition d'une diagonale n'est pas maîtrisée.</p> <p>Figure 3 : L'élève n'a pas respecté la 3ème consigne. Le cercle ne passe pas par les sommets.</p> <p>Figure 4 : L'élève n'a pas respecté la 1ère consigne. La définition d'un carré n'est pas maîtrisée.</p>

Question 2

Domaine : Géométrie

Compétence : S'approprier

Sous-domaine : Se repérer et se déplacer dans le plan

Capacité : Rechercher

Type de support : Image

Contexte : Familier

Sur cette carte, quelles sont les coordonnées de la ville de Lyon ?

- L-11
- I-5
- M-11
- L-10

Réponse attendue

L-11

Descriptif de la tâche

Localiser un point et nommer ses coordonnées dans un quadrillage.

Analyse des distracteurs :

I-5 : L'élève n'a pas localisé Lyon sur la carte.

M-11 : L'élève a décalé sa lecture de l'abscisse.

L-10 : L'élève a décalé sa lecture de l'ordonnée.

Question 3

Domaine : Géométrie

Compétence : Valider

Sous-domaine : Se repérer et se déplacer dans le plan

Capacité : Evaluer

Type de support : Image

Contexte : Familier

Dans quelle figure la symétrie axiale n'a pas été correctement réalisée ?

00:00 / 00:08

- Figure A
- Figure B
- Figure C
- Figure D

The image shows four pairs of stick figures, each pair separated by a vertical line representing an axis of symmetry. Figure A shows two identical stick figures mirrored across the axis. Figure B shows two identical stick figures mirrored across the axis. Figure C shows two stick figures that are not mirror images of each other across the axis. Figure D shows two identical stick figures mirrored across the axis.

Réponse attendue	Figure C
Descriptif de la tâche	Reconnaitre une symétrie axiale incorrectement réalisée.

Question 4

Domaine : Grandeurs et mesures

Compétence : S'approprier

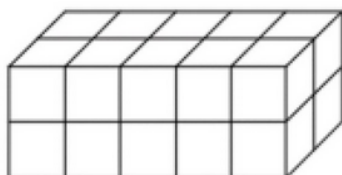
Sous-domaine : Comparer, estimer, mesurer des grandeurs

Capacité : Rechercher

Type de support : Image

Contexte : Familier

Des cubes ont été posés sur une table pour former ce pavé.



Combien y a-t-il de cubes au total dans ce pavé ?



- 10 cubes
- 20 cubes
- 24 cubes
- 16 cubes

Réponse attendue	20 cubes
Descriptif de la tâche	Calculer le volume d'un assemblage de cubes vu en perspective cavalière.
	Analyse des distracteurs :
	10 cubes : L'élève a compté le nombre de cubes de la vue de face. 16 cubes : L'élève a compté le nombre de cubes visibles. Ce distracteur révèle une difficulté relative à la représentation plane d'un pavé droit. 24 cubes : L'élève a compté le nombre de faces visibles.

Question 5

Domaine : Grandeurs et mesures

Compétence : Réaliser

Sous-domaine : Résoudre des problèmes impliquant des grandeurs

Capacité : Calculer

Type de support : Texte

Contexte : Familier

Alex calcule avoir passé 300 minutes sur son téléphone.
Combien d'heures cela fait-il ?

00:00 / 00:09

3 heures 5 heures 6 heures 30 heures

Réponse attendue

5 heures

Convertir 300 minutes en heures.

Descriptif de la tâche

Analyse des distracteurs :

3 heures : L'élève a considéré qu'une heure compte 100 minutes.

6 heures : L'élève a trouvé une valeur approchée en surestimant.

30 heures : L'élève a considéré qu'une heure compte 10 minutes.

Question 6

Domaine : Grandeurs et mesures

Compétence : Raisonner

Sous-domaine : Résoudre des problèmes impliquant des grandeurs

Capacité : Conduire un raisonnement

Type de support : Image

Contexte : Professionnel



Un camion chargé pèse 3 800 kg.
Quelle masse faut-il enlever pour pouvoir passer sur cette route ?

00:00 / 00:09

- 300 kg
- 34,5 kg
- 3796,5 kg
- 376,5 kg

Réponse attendue	300 kg
Descriptif de la tâche	Calculer une différence entre deux masses d'unités différentes dans un contexte de vie réelle.
	Analyse des distracteurs :
	34,5 kg : L'élève a fait une erreur de conversion des kilogrammes en tonnes (1t = 100 kg), sans tenir compte de l'unité du résultat.
	3796,5 kg : L'élève n'a pas converti les tonnes en kilogrammes. Ce distracteur révèle une difficulté à relever et interpréter l'information mathématique pertinente dans un support issu de la vie réelle.
	376,5 kg : L'élève a fait une erreur de conversion des kilogrammes en tonnes (1t = 10 kg), sans tenir compte de l'unité du résultat.

Question 7

Domaine : Grandeurs et mesures

Compétence : S'approprier

Sous-domaine : Comparer, estimer, mesurer des grandeurs

Capacité : Rechercher

Type de support : Image

Contexte : Familier

Réponse attendue	250 km
Descriptif de la tâche	Calculer une distance relativement à des données issues de la vie réelle.
	<p>Analyse des distracteurs :</p> <p>100 km : L'élève indique la distance du panneau indicateur à Orléans.</p> <p>350 km : L'élève indique la distance du panneau indicateur à Limoges.</p> <p>Ces deux distracteurs révèlent une mésinterprétation des données pertinentes à extraire.</p> <p>450 km : L'élève additionne les distances données. Ce distracteur révèle une incompréhension du sens et des contextes d'utilisation des opérations.</p>

Question 8

Domaine : Grandeurs et mesures

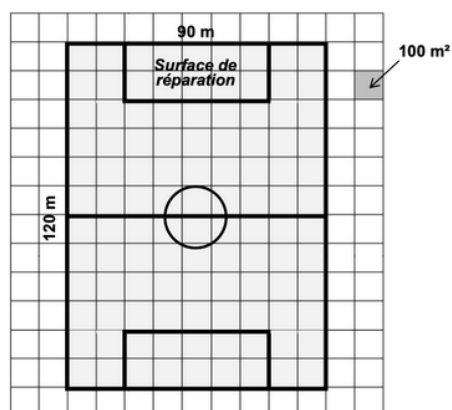
Compétence : Réaliser

Sous-domaine : Comparer, estimer, mesurer des grandeurs

Capacité : Calculer

Type de support : Image

Contexte : Familier



L'aire d'un carreau est 100 m^2 .

Quelle est l'aire de la surface de réparation ?



- 10 m^2
- 1000 m^2
- 90 m^2
- 500 m^2

Réponse attendue

1000 m^2

Descriptif de la tâche

Calculer l'aire d'une figure rectangulaire dans un quadrillage.

Analyse des distracteurs :

10 m^2 : L'élève a compté le nombre de carreaux de la surface de réparation. Ce distracteur révèle une difficulté lors de la mise en relation de l'ensemble des données de l'exercice.

90 m^2 : Ce distracteur révèle une incompréhension de la notion d'aire.

500 m^2 : L'élève a compté seulement 5 carreaux dans la surface. Ce distracteur révèle une difficulté dans la prise d'information pertinente.

Question 9

Domaine : Grandeurs et mesures

Compétence : S'approprier

Sous-domaine : Comparer, estimer, mesurer des grandeurs

Capacité : Rechercher

Type de support : Image

Contexte : Familier

Quelle chambre a la plus grande aire ?

Chambre 1 Chambre 2 Chambre 3 Chambre 4

Réponse attendue

Chambre 4

Comparer l'aire de quatre figures par comptage, en s'appuyant sur un quadrillage.

Descriptif de la tâche

Analyse des distracteurs :

Chambre 1 : L'élève choisit le plus grand périmètre. Ce distracteur révèle une confusion entre périmètre et aire.

Chambre 2 ou chambre 3 : L'élève fait une erreur de comptage.

Question 10

Domaine : Nombres et calculs

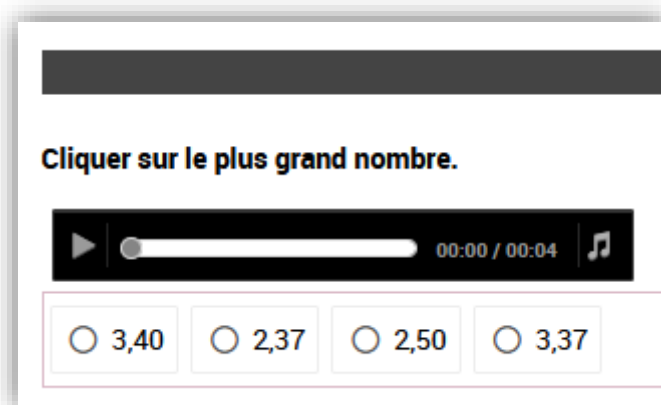
Compétence : Réaliser

Sous-domaine : Utiliser et représenter les nombres

Capacité : Mettre en oeuvre

Type de support : Texte

Contexte : Familier



Réponse attendue	3,40
Descriptif de la tâche	Comparer des nombres décimaux.
	Analyse des distracteurs : Tous les distracteurs ayant le même nombre de chiffres dans la partie décimale, cette tâche permet d'évaluer les automatismes des élèves dans la comparaison de nombres décimaux dans un cas simple.

Question 11

Domaine : Nombres et calculs

Compétence : Réaliser

Sous-domaine : Résoudre des problèmes en utilisant des nombres

Capacité : Calculer

Type de support : Texte

Contexte : Familier

Alex a 7,50 € pour acheter à boire.
Alex achète une boisson qui coûte 2,75 €.

Combien d'argent lui restera-t-il ?

00:00 / 00:12

5,75 €
 10,25 €
 4,75 €
 5,25 €

Réponse attendue

4,75€

Utiliser la soustraction dans un contexte de vie réelle.

Descriptif de la tâche

Analyse des distracteurs :

5,25 € : L'élève a soustrait les parties décimales et les parties entières séparément. Ce distracteur révèle une incompréhension du sens de l'écriture décimale d'un nombre.

5,75 € : L'élève a calculé une différence avec une erreur de calcul sur la retenue.

10,25 € : L'élève a calculé la somme. Ce distracteur révèle une incompréhension du sens et des contextes d'utilisation des opérations.

Question 12

Domaine : Nombres et calculs

Compétence : S'approprier

Sous-domaine : Résoudre des problèmes en utilisant des nombres

Capacité : Rechercher

Type de support : Texte

Contexte : Familier

Quels sont les deux nombres manquants de cette suite ?
Choisir les deux nombres dans le menu déroulant.

30 27 24 21 [dropdown] 12

— laisser vide —
24 27
18 15
18 16
19 17

Réponse attendue

18 15

Identifier une suite arithmétique de raison -3.

Descriptif de la tâche

Analyse des distracteurs :

18 16 : L'élève identifie la raison -3 mais ne l'applique pas correctement à tous les termes.

19 17 : L'élève applique une raison égale à -2.

24 27 : L'élève applique une raison égale à 3.

Question 13

Domaine : Nombres et calculs


Compétence : Réaliser

Sous-domaine : Calculer avec des nombres entiers et des nombres rationnels

Capacité : Calculer

Type de support : Image

Contexte : Familier



Quelle est la quantité d'eau totale contenue par ces trois bouteilles pleines ?

00:00 / 00:06

3,15 L

3,5 L

4,15 L

4,5 L

Réponse attendue	4,5 L
Descriptif de la tâche	<p>Calculer la somme de trois volumes donnés dans la même unité sous forme de nombre décimal.</p> <p>Analyse des distracteurs :</p> <p>3,15 L : L'élève calcule la somme des parties entières et parties décimales indépendamment et confond dixièmes et centièmes.</p> <p>3,5 L : L'élève calcule l'addition sans tenir compte de la retenue.</p> <p>4,15 L : L'élève confond dixièmes et centièmes.</p> <p>Ces distracteurs révèlent une incompréhension du sens de l'écriture décimale d'un nombre.</p>

Question 14

Domaine : Nombres et calculs

Compétence : S'approprier

Sous-domaine : Résoudre des problèmes en utilisant des nombres

Capacité : Rechercher

Type de support : Image

Contexte : Familier



Voici une photo prise dans un parking.

Trois voitures se garent à ce niveau et aucune ne part.

Combien de places seront alors disponibles ?

00:00 / 00:11

- 17
- 16
- 24
- 23

Réponse attendue

17

Utiliser la soustraction dans un contexte de vie réelle.

Descriptif de la tâche

Analyse des distracteurs :

16 : L'élève a soustrait le niveau au nombre de places disponibles.

23 : L'élève a additionné le nombre de places disponibles aux 3 véhicules entrants.

24 : L'élève a additionné le nombre de places disponibles et le niveau.

Ces distracteurs révèlent une mésinterprétation des données pertinentes à extraire.

Question 15

Domaine : Nombres et calculs

Compétence : Réaliser

Sous-domaine : Utiliser et représenter des nombres

Capacité : Représenter

Type de support : Texte

Contexte : Familier

Une demi-heure est égale à :

▶ 00:00 / 00:04 🎵

- 0,5 minute
- 30 minutes
- 15 minutes
- 120 minutes

Réponse attendue

30 minutes

Descriptif de la tâche

Convertir une demi-heure en minutes.

Analyse des distracteurs :

Tous les distracteurs révèlent un défaut d'automatismes pour le calcul d'une fraction d'une quantité.

Question 16

Domaine : Nombres et calculs

Compétence : S'approprier

Sous-domaine : Résoudre des problèmes en utilisant des nombres

Capacité : Rechercher

Type de support : Image

Contexte : Familier

Le prix de 200 classeurs est d'environ :

400 euros
 8 000 euros
 800 euros
 200 euros

Réponse attendue

800 euros

Estimer l'ordre de grandeur d'un produit.

Analyse des distracteurs :

200 euros : L'élève répond par le nombre de classeurs souhaités ou estime le prix de 200 gommes ou stylos.

Descriptif de la tâche

400 euros : L'élève estime le prix de 200 taille-crayons ou équerres.

Ces distracteurs révèlent des difficultés dans la prise d'information pertinente pour la résolution.

8000 euros : Ce distracteur révèle une difficulté dans le calcul de l'ordre de grandeur d'un produit.

Question 17

Domaine : Relations

Compétence : S'approprier

Sous-domaine : Proportionnalité, pourcentage

Capacité : Traduire

Type de support : Tableau

Contexte : Professionnel

Le laiton est un alliage qui contient du cuivre.
On établit le tableau de proportionnalité ci-contre.

Masse de laiton (en g)	500	150
Masse cuivre (en g)	320	C

Cocher le calcul à effectuer pour calculer la valeur de C.



- $\frac{(500 \times 320)}{150}$
 $\frac{(320 \times 150)}{500}$
 $\frac{(320 - 150)}{500}$
 $\frac{(500 - 320)}{150}$

Réponse attendue	$\frac{(320 \times 150)}{500}$
Descriptif de la tâche	<p>Associer une recherche de quatrième proportionnelle dans un tableau de proportionnalité au calcul de produit en croix correspondant.</p> <p>Analyse des distracteurs :</p> <p>Tous les distracteurs traduisent l'application d'une règle incomprise.</p> <p>Les deux derniers distracteurs révèlent également une incompréhension du sens et des contextes d'utilisation des opérations dans une situation de proportionnalité.</p>

Question 18

Domaine : Relations

Compétence : Reasonner

Sous-domaine : Proportionnalité, pourcentage

Capacité : Conduire un raisonnement

Type de support : Tableau

Contexte : Professionnel



480 kcal

**Un burger apporte 480 kcal.
1 minute de vélo permet de dépenser 8 kcal.
Combien de temps doit-on faire du vélo pour dépenser les calories
apportées par le burger ?**

00:00 / 00:15

472 minutes
 488 minutes
 60 minutes
 6 minutes

Réponse attendue	60 minutes
Descriptif de la tâche	Utiliser la division dans un contexte de vie réelle.
	Analyse des distracteurs :
	472 minutes : L'élève utilise la soustraction.
	488 minutes : L'élève utilise l'addition.
	Ces deux distracteurs révèlent une incompréhension du sens et des contextes d'utilisation des opérations dans une situation de proportionnalité.
6 minutes : L'élève utilise la division mais fait une erreur d'un ordre de grandeur.	
Ce distracteur révèle une difficulté relative à l'ordre de grandeur d'un quotient.	

Question 19

Domaine : Relations

Compétence : Réaliser

Sous-domaine : Proportionnalité, pourcentage

Capacité : Calculer

Type de support : Image

Contexte : Familier

4 PERSONNES

Recette de Crêpes

Farine 150g

Oeufs x2

Sel 1 pincée

Beurre 40g

Lait 50cl

En utilisant la recette ci-contre, combien d'oeufs faut-il pour 8 personnes ?

00:00 / 00:07

2

4

6

8

Réponse attendue	4
Descriptif de la tâche	Calculer une quatrième proportionnelle dans un contexte de vie réelle.
	Analyse des distracteurs :
	2 et 8 : ces distracteurs révèlent des difficultés dans la prise d'informations pertinentes à la résolution. 6 : L'élève met en œuvre une approche additive. Ce distracteur révèle une incompréhension du sens des calculs liés à des situations de proportionnalité.

Question 20

Domaine : Relations

Compétence : S'approprier

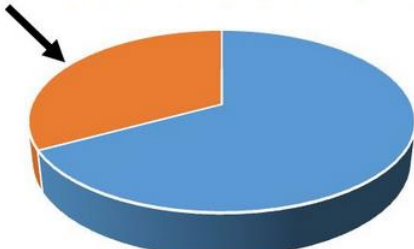
Sous-domaine : Proportionnalité, pourcentage

Capacité : Traduire

Type de support : Graphique

Contexte : Social/citoyen

Les résultats à une élection sont représentés dans le graphique ci-dessous. Quel pourcentage correspond à la partie brune (fléchée) du graphique ?



00:00 / 00:11

36 %

50 %

130 %

64 %

Réponse attendue	36 %
Descriptif de la tâche	Estimer un pourcentage à partir de sa représentation dans un diagramme circulaire.
	Analyse des distracteurs :
	50 % : L'élève choisit un pourcentage familier.
	130 % : L'élève confond pourcentage et angle dans la représentation circulaire.
	Ces deux distracteurs révèlent une incompréhension du sens d'un pourcentage en lien avec ses représentations.
	64 % : L'élève choisit le pourcentage de la partie non fléchée.

Question 21

Domaine : Relations

Compétence : S'approprier

Sous-domaine : Proportionnalité, pourcentage

Capacité : Traduire

Type de support : Image

Contexte : Familier



Combien de kilomètres va-t-on parcourir pendant une heure à la vitesse affichée sur l'image ?

00:00 / 00:07

- 40 km
- 80 km
- 140 km
- 160 km

Réponse attendue	80 km/h
Descriptif de la tâche	Interpréter une vitesse dans un cas simple.
	Analyse des distracteurs : Tous les distracteurs révèlent une incompréhension de la notion de vitesse.

REFERENCES DES PUBLICATIONS

Bunch M., Cizek G., 2007, Standard Setting: A Guide to Establishing and Evaluating Performance Standards on Tests, London, Thousand Oaks, Sage Publications.

Herrero S. et Vourch, R., « Journée Défense et Citoyenneté 2013 : un jeune français sur dix en difficulté dans l'utilisation des mathématiques de la vie quotidienne », Note d'Information, n°14.13, avril 2014, MENJS-DEPP.

Miconnet N., Vourch R. (2015), « Détermination des standards minimaux pour évaluer les compétences du socle commun » ; Education et formations, n°86-87, p.141-158, MENSER-DEPP.