

Quelles sont les représentations et les attitudes des enseignants de deuxième année du secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles à l'égard du CE1D ?

Auteur : Verlaine, Valérie

Promoteur(s) : Fagnant, Annick; Lafontaine, Dominique

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement

Année académique : 2021-2022

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/14523>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.



*Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Éducation
Département des Sciences de l'Éducation*

« Quelles sont les représentations et les attitudes des
enseignants de deuxième année du secondaire en Fédération
Wallonie-Bruxelles à l'égard du CE1D ? »

Promotrices : A. Fagnant et D. Lafontaine

Lecteurs : Madame Demonty et Monsieur Pressia

Mémoire présenté par Verlaine Valérie
en vue de l'obtention du grade de Master en Sciences de l'Éducation

Année académique 2021-2022

Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Éducation
Département des Sciences de l'Éducation

« Quelles sont les représentations et les attitudes des
enseignants de deuxième année du secondaire en Fédération
Wallonie-Bruxelles à l'égard du CE1D ? »

Promotrices : A. Fagnant et D. Lafontaine

Lecteurs : Madame Demonty et Monsieur Pressia

Mémoire présenté par Verlaine Valérie
en vue de l'obtention du grade de Master en Sciences de l'Éducation

Année académique 2021-2022

I. REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à exprimer ma reconnaissance à mes promotrices, Madame Fagnant et Madame Lafontaine pour leur grande disponibilité. Je les remercie de m'avoir encadrée, guidée, aidée et conseillée tout au long de ce travail.

Je voudrais ensuite remercier Monsieur Lonhay qui m'a beaucoup aidée pour tous les traitements statistiques. Je remercie également Madame Demonty et Monsieur Pressia, de s'être intéressés à ce travail et d'avoir pris le temps de le lire.

J'adresse mes sincères remerciements à tous les professeurs qui ont répondu à mon questionnaire et à ceux qui ont accepté de me rencontrer et de prendre le temps de répondre à mes questions durant mes recherches.

Enfin, je remercie mes amies, mes proches et ma famille pour leurs encouragements qui m'ont été précieux tout au long de mes études. Un merci tout particulier à ma maman pour les nombreuses relectures et à mon mari pour son soutien sans faille lors des moments de doute. Il a été mon pilier tout au long de cette aventure.

Table des matières

I. REMERCIEMENTS.....	2
II. INTRODUCTION.....	9
III. PARTIE THÉORIQUE	11
1. Qu'est-ce qu'une représentation ?	11
2. Que signifie « évaluer » ?	12
2.1. Historique de l'évaluation	12
2.2. Qu'en est-il du CE1D ?	13
3. Qu'est-ce qu'une évaluation externe ?	13
3.1. Contexte en Fédération Wallonie-Bruxelles	14
3.2. Les caractéristiques de l'évaluation externe selon Bishop.....	17
3.2.1. Le CE1D réunit-il les 9 conditions de Bishop ?	18
3.3. Les conditions de garantie de la qualité des épreuves externes	20
4. Les évaluations externes en Fédération Wallonie-Bruxelles	21
4.1. Les évaluations certificatives	21
4.2. Les évaluations non-certificatives	22
5. Les épreuves à faibles enjeux et à enjeux élevés	23
6. Épreuves externes et nouvelle gouvernance	26
7. Les avantages des évaluations externes	27
7.1. L'égalisation des chances	27
7.2. L'effet de reflux positif	28
7.3. La comparabilité	29
7.4. La responsabilisation	30
7.5. Le rôle modifié de l'enseignant	30
8. Les inconvénients des évaluations externes	31
8.1. L'effet de reflux négatif	31
8.2. La pratique du bachotage	32
8.3. Les stratégies inéquitables	33
8.4. La confusion des finalités poursuivies	34
8.5. L'impact budgétaire	34
8.6. Le risque d'injustice	35
8.7. La démotivation des enseignants	35
8.8. En conclusion	35
9. Les effets des évaluations externes.....	36

9.1. Les effets théoriques des politiques d'évaluation standardisée selon Mons (2009).....	36
9.2. Les effets réels des politiques d'évaluation standardisée selon Mons (2009).....	36
10. Conclusions.....	37
IV. PARTIE PRATIQUE.....	38
1. Objectifs et question de recherche	38
2. Hypothèses de recherche	38
2.1. Partie quantitative	38
2.2. Partie qualitative	39
3. Méthodologie et instruments de mesure	39
3.1. Partie quantitative	40
3.1.1. Première partie du questionnaire	40
3.1.2. Deuxième partie du questionnaire	40
3.1.3. Troisième partie du questionnaire	41
3.2. Partie qualitative	41
3.3. Analyse	43
3.3.1. Partie quantitative	43
3.3.1.1. Les dimensions.....	43
3.3.1.2. Les différents traitements statistiques.....	47
3.3.1.2.a. Les fréquences brutes	47
3.3.1.2.b. L'analyse factorielle exploratoire	47
3.3.1.2.c. Les alphas de Cronbach.....	51
3.3.1.2.d. L'analyse de la variance	54
3.3.2. Partie qualitative.....	55
4. Public cible et échantillon	56
4.1. Public cible	56
4.2. Échantillon	56
4.2.1. Partie quantitative	56
4.2.2. Partie qualitative.....	62
V. RÉSULTATS.....	64
1. Dimension 1 : La perception générale.....	64
1.1. Facteur 1 : Utilité du CE1D au niveau du système.....	64
1.2. Facteur 2 : Satisfaction et qualité du CE1D	65
2. Dimension 2 : Les pratiques enseignantes.....	67
2.1. Facteur 1 : Utilité du CE1D pour le travail enseignant	67

2.2. Facteur 2 : Le CE1D, un guide concret des pratiques.....	70
2.3. Facteur 3 : Le CE1D, un référentiel pour les pratiques enseignantes	72
3. Dimension 3 : Le niveau du CE1D	74
3.1. Facteur 1 : Niveau du CE1D par rapport à des élèves de fin de 2e secondaire	74
4. Dimension 4 : La responsabilité et le stress des enseignants	77
4.1. Facteur 1 : Stress, pression sur les enseignants	77
5. Dimension 5 : Le rôle des collègues et de la direction	79
5.1. Facteur 1 : Attitude de la direction par rapport au CE1D	79
6. Dimension 6 : Les feedbacks et les résultats	80
6.1. Facteur 1 : Importance des résultats de ses propres élèves.....	80
6.2. Facteur 2 : Importance de la comparaison des résultats de ses propres élèves avec d'autres	82
6.3. Facteur 5 : Les résultats du CE1D comme contrôle du travail des enseignants	84
7. Dimension 7 : Le CE1D pendant la crise sanitaire	85
7.1. Facteur 1 : Soulagement des enseignants quant à l'annulation du CE1D pendant la crise sanitaire.....	85
VI. DISCUSSION ET LIMITES	87
1. Retour sur les hypothèses.....	87
1.1. Hypothèse 1 : Les enseignants sont globalement favorables à la mise en place du CE1D (Paquot, 2014-2015).....	87
1.2. Hypothèse 2 : Le CE1D provoque un effet de reflux puisqu'il influence le contenu du cours de certains enseignants (Monseur et Demeuse, 2005 ; Tessaro et Ntamakiliro, 2010 ; Paquot, 2014-2015)	88
1.3. Hypothèse 3 : Les enseignants pratiquent le bachotage : ils consacrent beaucoup de temps à entraîner leurs élèves au CE1D (Monseur et Demeuse, 2005 ; Tessaro et Ntamakiliro, 2010 ; Paquot, 2014-2015)	90
1.4. Hypothèse 4 : Les jeunes enseignants sont davantage stressés que les enseignants plus expérimentés. (Ntamakiliro et Tessaro, 2002, cités par Tessaro et Ntamakiliro, 2010).....	90
2. Autres éléments de discussion	91
3. Limites de la recherche	93
VII. CONCLUSION	94
VIII. BIBLIOGRAPHIE	96
IX. ANNEXES	100
1. Questionnaire en ligne	100
1.1. Questionnaire	100
1.2. Codebook	107

2. Verbatim	116
2.1. Céline.....	116
2.2. Rachel.....	127
2.3. Hélène	137
2.4. Nathalie	146
2.5. Brice.....	158
2.6. Lucienne.....	170
2.7. Julie.....	179
2.8. Carole	189
2.9. Émilie.....	204
2.10. Sylvaine	211
2.11. Caroline	225
2.12. Christelle	235
2.13. Myrtille.....	244
2.14. Laurence	252
2.15. Aurélie	261
2.16. Élise	272
3. Guide d'entretien	284
4. Fréquences brutes.....	288
5. Analyse factorielle exploratoire	314
5.1. Dimension 1 : La perception générale.....	314
5.2. Dimension 2 : Les pratiques enseignantes.....	315
5.3. Dimension 3 : Le niveau du CE1D	317
5.4. Dimension 4 : La responsabilité et le stress des enseignants	318
5.5. Dimension 5 : Le rôle des collègues et de la direction	319
5.6. Dimension 6 : Les feedbacks et les résultats	320
5.7. Dimension 7 : Le CE1D pendant la crise sanitaire.....	322
6. Alphas de Cronbach.....	323
6.1. Dimension 1 : La perception générale.....	323
6.1.1. Facteur 1 : Utilité du CE1D au niveau du système.....	323
6.1.2. Facteur 2 : Satisfaction et qualité du CE1D.....	323
6.2. Dimension 2 : Les pratiques enseignantes.....	324
6.2.1. Facteur 1 : Utilité du CE1D pour le travail enseignant	324

6.2.2. Facteur 2 : Le CE1D, un guide concret des pratiques	325
6.2.3. Facteur 3 : Le CE1D, un référentiel pour les pratiques enseignantes	325
6.3. Dimension 3 : Le niveau du CE1D	326
6.3.1. Facteur 1 : Niveau du CE1D par rapport à des élèves de fin de 2 ^e secondaire	326
6.3.2. Facteur 2 : Comparaison entre les résultats des élèves au CE1D et leurs résultats pendant l'année	327
6.4. Dimension 4 : La responsabilité et le stress des enseignants	328
6.4.1. Facteur 1 : Stress, pression sur les enseignants	328
6.4.2. Facteur 2 : Responsabilité des enseignants	328
6.5. Dimension 5 : Le rôle des collègues et de la direction	329
6.5.1. Facteur 1 : Attitude de la direction par rapport au CE1D	329
6.5.2. Facteur 2 : Attitude des collègues par rapport au CE1D	330
6.6. Dimension 6 : Les feedbacks et les résultats	330
6.6.1. Facteur 1 : Importance des résultats de ses propres élèves	330
6.6.2. Facteur 2 : Importance de la comparaison des résultats de ses propres élèves avec d'autres.....	331
6.6.3. Facteur 3 : Consultation des documents présentant les résultats du CE1D	332
6.6.4. Facteur 4 : Les résultats du CE1D comme guide de la pratique de l'enseignant ...	332
6.6.5. Facteur 5 : Les résultats du CE1D comme contrôle du travail des enseignants	333
6.7. Dimension 7 : Le CE1D pendant la crise sanitaire.....	333
6.7.1. Facteur 1 : Soulagement des enseignants quant à l'annulation du CE1D pendant la crise sanitaire	333
6.7.2. Facteur 2 : Insatisfaction des enseignants quant à l'annulation du CE1D pendant la crise sanitaire	334
7. Analyses ANOVA	335
7.1. Dimension 1 : La perception générale.....	335
7.1.1. Facteur 1 : Utilité du CE1D au niveau du système	335
7.1.2. Facteur 2 : Satisfaction et qualité du CE1D	336
7.2. Dimension 2 : Les pratiques enseignantes.....	337
7.2.1. Facteur 1 : Utilité du CE1D pour le travail enseignant	337
7.2.2. Facteur 2 : Le CE1D, un guide concret des pratiques.....	338
7.2.3. Facteur 3 : Le CE1D, un référentiel pour les pratiques enseignantes	339
7.3. Dimension 3 : Le niveau du CE1D	340
7.3.1. Facteur 1 : Niveau du CE1D par rapport à des élèves de fin de 2 ^e secondaire	340

7.4. Dimension 4 : La responsabilité et le stress des enseignants	341
7.4.1. Facteur 1 : Stress, pression sur les enseignants	341
7.5. Dimension 5 : Le rôle des collègues et de la direction	342
7.5.1. Facteur 1 : Attitude de la direction par rapport au CE1D	342
7.6. Dimension 6 : Les feedbacks et les résultats	343
7.6.1. Facteur 1 : Importance des résultats de ses propres élèves.....	343
7.6.2. Facteur 2 : Importance de la comparaison des résultats de ses propres élèves avec d'autres.....	344
7.6.3. Facteur 5 : Les résultats du CE1D comme contrôle du travail des enseignants	345
7.7. Dimension 7 : Le CE1D pendant la crise sanitaire.....	346
7.7.1. Facteur 1 : Soulagement des enseignants quant à l'annulation du CE1D pendant la crise sanitaire	346

II. INTRODUCTION

Selon Gérard (2013, p. 75), « l'évaluation a rarement été aussi présente dans nos systèmes éducatifs afin de contribuer à une meilleure efficacité et à une meilleure équité de ceux-ci ». En effet, en Fédération Wallonie-Bruxelles, on rencontre l'évaluation à tous les niveaux puisque l'on retrouve, en plus des évaluations quotidiennes en classe, des épreuves organisées par la Fédération elle-même et des enquêtes externes internationales. Ainsi, « le processus d'enseignement - apprentissage est devenu résolument un processus d'enseignement - apprentissage - évaluation, signifiant par là qu'il est quasiment impossible d'enseigner efficacement pour permettre l'apprentissage des élèves si l'évaluation n'accompagne pas le processus » (Gérard & Roegiers, 2011, cités par Gérard, 2013, p. 75). Cette évolution est en partie due aux résultats des enquêtes PISA qui ont mis en évidence un système éducatif belge plutôt inefficace et inégalitaire. De plus, comme l'expliquent Demeuse et Soetewey (2013), le système éducatif belge francophone « est construit sur le principe constitutionnel de liberté d'enseignement. Celle-ci se décline de deux manières complémentaires : liberté de choix d'établissement scolaire pour les parents [...] et liberté d'offre d'enseignement par des opérateurs publics et privés ». Cette organisation génère donc beaucoup de disparités. Ces constatations ont poussé les responsables politiques et pédagogiques belges à proposer des changements afin de mieux réguler le système pour aller vers plus d'équité. C'est donc dans ce contexte que les évaluations externes comme le CE1D ont vu le jour en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Néanmoins, comme le précise Gérard (2013), si l'évaluation est un des outils les plus puissants des enseignants pour favoriser et améliorer les apprentissages des élèves, il faut qu'il existe un travail d'analyse, de diagnostic et de soutien afin d'observer des effets : l'enseignant doit savoir pourquoi il évalue, sur quoi va porter l'évaluation et agir en conséquence. En classe, il doit préparer ses élèves à l'évaluation, réfléchir aux actions concrètes qu'il pourra mettre en œuvre au terme du processus et aux conclusions qu'il pourra en tirer. Il ne s'agit donc pas simplement de donner l'épreuve aux élèves, de la corriger et de leur attribuer une note. Ainsi, pour que l'évaluation soit au service des apprentissages, il est nécessaire que les enseignants optimisent tous ces éléments et que l'état d'esprit soit positif. Il faut donc que l'évaluateur en perçoive la démarche et qu'il ait la volonté d'en faire un levier pour les apprentissages.

Comme l'explique Perrenoud (2003), toute réforme est une traduction d'une volonté de changement. Toutefois, il est difficile de soutenir un changement s'il n'est pas compris ou si on n'y adhère pas personnellement. Selon le même auteur, puisqu'une réforme scolaire est une entreprise humaine qui ne peut faire l'objet d'un total consensus sur les finalités et d'une parfaite coordination des stratégies, les pratiques changent lentement. De plus, plus la réforme touche aux pratiques des enseignants, plus elle prend du temps : « il ne suffit pas d'énoncer des idées pour que les représentations et les pratiques des enseignants suivent » (Perrenoud, 2003). Il faut en effet plusieurs années pour intégrer de nouvelles idées, les inclure à son système conceptuel et à ses pratiques.

Cette recherche exploratoire a donc pour but, grâce à une méthodologie mixte (quantitative et qualitative), de comprendre les représentations qu'ont les enseignants à propos du CE1D devenu obligatoire en Fédération Wallonie-Bruxelles depuis 2013. Notre mémoire sera donc guidé par la question de recherche suivante : « Quelles sont les représentations et les attitudes des enseignants de deuxième année du secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles à l'égard du CE1D ? ». Afin d'y répondre, ce travail est organisé en plusieurs grandes parties. Tout d'abord, dans la théorie, une revue de la littérature présentera ce qu'est une représentation. Elle abordera également l'évaluation et son historique mais plus spécifiquement l'évaluation externe, ses caractéristiques, ses avantages, ses inconvénients, ses enjeux et ses effets. Le cas de la Fédération Wallonie-Bruxelles avec le CE1D sera abordé plus en détails, notamment dans le cadre de la nouvelle gouvernance. Ensuite, la partie pratique définira les objectifs de ce travail, la question de recherche et ses différentes hypothèses. Une section sera consacrée à la méthodologie et aux instruments de mesure et une dernière présentera le public cible et l'échantillon. Enfin, la présentation des résultats sera suivie d'une discussion qui, entre autres, validera ou non les différentes hypothèses et présentera les limites de cette recherche.

III. PARTIE THÉORIQUE

Cette revue de la littérature a pour but de situer le certificat d'enseignement secondaire du premier degré (CE1D) dans le système d'évaluation en Fédération Wallonie-Bruxelles. Nous commencerons tout d'abord par un point sur la notion de représentation puisque les représentations des enseignants à propos du CE1D seront au cœur de ce travail. Ensuite, nous aborderons la notion d'évaluation et d'évaluation externe et nous verrons dans quel contexte ces épreuves certificatives ont vu le jour en Fédération Wallonie-Bruxelles. Nous passerons aussi en revue les différentes caractéristiques de ces épreuves et nous verrons qu'elles peuvent être certificatives ou non-certificatives ainsi qu'à enjeux faibles ou élevés. Cela nous permettra d'établir la place du CE1D en fonction de ses caractéristiques propres. Nous parlerons également de la nouvelle gouvernance régie par la volonté politique de rendre notre enseignement plus efficace et équitable et nous verrons que les évaluations externes y jouent un rôle important. Pour terminer, nous parlerons des principaux avantages, inconvénients et effets des épreuves externes.

1. Qu'est-ce qu'une représentation ?

Dans cette étude, nous parlerons des représentations comme étant « des instruments cognitifs d'appréhension de la réalité et d'orientation des conduites ; les représentations des enseignants peuvent être considérées comme un des moyens à partir desquels ils structurent leur comportement d'enseignement et d'apprentissage » (Charlier, 1989, p. 46, cité par Baillauquès, 2001, p. 42). Baillauquès (2001) explique que des études ont étudié l'impact des représentations des enseignants sur leurs activités pédagogiques et notamment sur l'évaluation. Les représentations qu'ont les enseignants sur le CE1D devraient donc orienter leurs attitudes à l'égard de cette évaluation externe.

Jusqu'à présent, à notre connaissance, aucune étude n'a été menée sur les représentations qu'ont les enseignants à propos du CE1D. Seul le mémoire de Paquot (2014-2015) aborde le sujet. Les résultats de son étude montrent que, globalement, beaucoup d'enseignants ne « résistent » pas au CE1D et qu'ils sont même plutôt favorables à l'introduction de celui-ci. Elle ajoute cependant que cela peut varier en fonction du profil de l'enseignant. Toutefois, son étude ne concerne que le CE1D en mathématiques et en français. Nous allons, dans la suite de ce travail, parler plus en détails du CE1D et de ce type d'évaluation.

2. Que signifie « évaluer » ?

Du point de vue de l'étymologie, Gérard (2013) explique que les mots « évaluation » et « évaluer » ont pour origine la racine indo-européenne « *wal* » dont la signification est « exprimer sa force », « être puissant ». Sur cette base, le latin utilisera « *evaluatio* », un mot composé d'une préposition signifiant « hors de » et d'un substantif signifiant « être fort, bien portant, puissant ». Cette référence étymologique signifie donc qu'évaluer consiste à faire sortir la valeur de ce qu'on évalue, à en montrer la force et la puissance. Cependant, l'évaluation ne peut pas se limiter à cette définition et Ardoino (1976, cité par Gérard, 2013) explique qu'il s'agit avant tout d'un processus de sens et que la valeur à faire sortir devrait être avant tout une meilleure compréhension du mécanisme d'apprentissage de l'élève.

Pour compléter cette définition, De Ketele (1989, cité par Roegiers, 2010) déclare qu'il s'agit tout d'abord de recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables. Ensuite, il est nécessaire d'examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de prendre une décision.

Toujours dans ce sens, selon Monseur et Demeuse (2005), du point de vue de l'enseignant, l'évaluation permet de déterminer si l'acte pédagogique a été efficace ou non. Du point de vue de l'élève, elle permet de déterminer si les objectifs poursuivis ont été atteints ou non. Dans les deux cas, elle sert à prendre une décision que ce soit de manière à orienter ses pratiques pédagogiques ou de manière à certifier des acquis.

2.1. Historique de l'évaluation

Perrenoud (1998) explique que l'évaluation n'a pas toujours existé. Il s'agit en effet d'une invention tardive qui est née aux alentours du XVII^e siècle. Dans son ouvrage, Cardinet (1991, p. 2) raconte d'ailleurs qu'il existe encore des gravures du XVIII^e siècle qui représentent cette activité d'évaluation : « On y voit des élèves qui se présentent l'un après l'autre devant le maître, qui leur demande de montrer ce qu'ils savent faire ». Il stipule également qu'à l'époque, déjà, le résultat était important pour l'élève et pour le maître. Pour l'élève car s'il échouait, il risquait de se faire maltraiter et pour le maître car il risquait de perdre son élève, et donc, à l'époque, son gain économique, si les parents n'étaient pas satisfaits. En effet, à cette époque, le professeur offrait ses services en précisant ses conditions et ses tarifs.

Cependant, depuis tout ce temps, même si elle a bien évolué, l'évaluation fait partie du quotidien à l'école. D'après Perrenoud (1998, p. 7), « bien avant de réguler les apprentissages, l'évaluation régule le travail, les activités, les rapports d'autorité et la coopération en classe, et pour une part, les relations entre la famille et l'école, ou entre professionnels de l'éducation ».

2.2. Qu'en est-il du CE1D ?

Cette recherche s'intéresse principalement au certificat d'enseignement secondaire du premier degré (CE1D) qui est obligatoire en Fédération Wallonie-Bruxelles depuis 2013. Cet examen vérifie la maîtrise des compétences de la 3^e et dernière étape du continuum pédagogique chez les élèves afin qu'ils passent en troisième année secondaire. Cette épreuve concerne donc les élèves de deuxième année de l'enseignement secondaire et évalue aujourd'hui les compétences de ces derniers dans quatre cours : les mathématiques, le français, les sciences et les langues modernes.

Si nous reprenons les définitions de De Ketele (1989, cité par Roegiers, 2010) et de Monseur et Demeuse (2005) nous pouvons donc affirmer que le CE1D est une évaluation puisque cette épreuve recueille un ensemble d'informations afin de déterminer si les objectifs poursuivis ont été atteints ou non. Ces informations seront également examinées en vue de prendre une décision : le passage de l'élève dans l'année supérieure.

3. Qu'est-ce qu'une évaluation externe ?

Monseur et Demeuse (2005) distinguent deux sortes d'évaluations : l'évaluation « interne » qui relève de la seule responsabilité de l'enseignant qui est le seul à en exploiter les résultats et l'évaluation « externe » qui peut être centralisée, que ce soit pour sa conception, pour son administration et pour sa correction, sans l'implication des enseignants en charge de la formation des élèves dans l'administration ou la correction des copies de leurs élèves. Selon McDonnell (1994, cité par Monseur et Demeuse, 2005, p. 493), les objectifs poursuivis par les évaluations externes sont multiples et peuvent être décrits sur un continuum : « d'un côté, le pôle informatif, l'objectif est de rassembler des informations sur le système éducatif et d'aider à prendre des décisions relatives à l'instruction des élèves. De l'autre côté, le pôle de régulation, il s'agit d'une perspective de contrôle des écoles, des enseignants et des élèves ».

Entre ces deux cas, il existe des cas « mixtes », comme le CE1D en Communauté française de Belgique puisque l'épreuve est administrée et corrigée par l'enseignant, mais conçue par un groupe de travail dont les membres sont désignés par arrêté du gouvernement. On retrouve, dans ce groupe, des inspecteurs, des conseillers pédagogiques, des enseignants et des représentants de la Direction générale du Pilotage du Système éducatif.

3.1. Contexte en Fédération Wallonie-Bruxelles

Selon Carette et Dupriez (2014), jusqu'à la fin des années 1980, le système éducatif en Belgique francophone est largement décentralisé et une très grande autonomie pédagogique est laissée à chacun des pouvoirs organisateurs. Toutefois, cette organisation du système éducatif belge doit être questionnée. En effet, Crahay (1992, cité par Carette et Dupriez, 2014) rapporte que 29,5% des élèves ont, à cette même époque, doublé au moins une fois au cours de leur scolarité dans l'enseignement primaire. Ce taux en Belgique francophone est le plus élevé de tous les pays de l'union européenne. Ce constat va mener à d'importantes réformes comme l'instauration des cycles d'apprentissages et l'introduction de référentiels communs rédigés en termes de compétences. Malgré cela, il subsiste une liberté pédagogique des différents réseaux d'enseignement et même de chacun des pouvoirs organisateurs.

« En d'autres termes, les différents Pouvoirs organisateurs qui organisent les écoles de la communauté française de Belgique gardent toute liberté pédagogique et didactique pour amener les élèves à la maîtrise des compétences. Face à cette réalité, on peut émettre l'hypothèse selon laquelle, devant la nécessité de modifier un système éducatif décentralisé produisant un taux d'échec aussi important, une piste empruntée par les responsables de la communauté française fut celle de l'évaluation. (Carette et Dupriez, 2014, p. 29) ».

En 1996, un document est publié par la cellule de pilotage du ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation et les auteurs plaident pour la modification des pratiques évaluatives des enseignants au sein de leurs classes. En effet, celles-ci sont fortement critiquées.

« À quoi faut-il attribuer ces taux de retard scolaire plus élevés qu'ailleurs alors que les conditions matérielles de notre enseignement sont loin d'être pires qu'ailleurs ? On oublie trop souvent que l'échec scolaire se décrète en termes d'évaluation. Or, de quoi s'agit-il exactement lorsqu'un enseignant affirme que tel élève doit répéter la première primaire parce qu'il ne sait pas lire ou lorsqu'un autre enseignant décrète que tel adolescent de 13 ans doit recommencer son année parce que son niveau n'est pas suffisant en mathématiques ? Il serait prétentieux d'affirmer que le savoir-lire en fin de première année est à ce point défini que tout le monde en a la même vision et le même raisonnement peut être tenu en ce qui concerne l'apprentissage des mathématiques au secondaire ou toute autre discipline et ceci quel que soit le niveau d'enseignement concerné [...] » (Ministère de l'éducation, de la recherche et de la Formation, 1996, p. 74, cité par Carette et Dupriez, 2014, p. 29) ».

Hutmacher (1993), soulignait également que :

« le redoublement et le retard scolaire seraient avant tout le reflet de la façon dont les enseignants jugent les performances des élèves. La qualité de celles-ci intervient assurément dans le processus décisionnel, mais l'échelle de valeur à laquelle les enseignants font référence de façon explicite ou implicite a autant de poids (Hutmacher, 1993, cité par le ministère de l'éducation, de la recherche et de la Formation, 1996, p. 75, cité par Carette et Dupriez, 2014, p. 30) ».

Selon Crahay (cité par Carette et Dupriez, 2014, p. 30), en communauté française de Belgique, les enseignants ont une conception très méritocratique de l'école, c'est pourquoi ils estiment nécessaire de fabriquer des hiérarchies d'excellence. Les enseignants construisent leurs évaluations en se croyant tenus d'établir un classement qui leur permettra d'identifier les élèves aptes à suivre l'année suivante avec succès. Les questions des évaluations sont alors discriminantes et poussent les enseignants à attribuer des notes de manière à ce qu'elles suivent une distribution gaussienne et ce, quelle que soit la répartition du niveau des élèves au sein de la classe. Crahay (2019) explique d'ailleurs que ce phénomène, appelé loi Posthumus, consiste à croire que, dans toutes les classes, il y a un petit nombre de « bons » élèves, un grand nombre d'élèves « moyens » et quelques élèves « faibles.

Cet effet Posthumus fait partie des nombreux biais qui interviennent dans les jugements des enseignants lorsque les processus et les enjeux de l'évaluation sont mal compris (Tessaro et Ntamakiliro, 2010). Roegiers (2004, cité par Tessaro et Ntamakiliro, 2010) résume d'autres pièges devant lesquels les enseignants peuvent se trouver lorsqu'ils doivent juger les performances des élèves :

- Les enseignants ont tendance à fixer une moyenne socialement acceptable pour leur classe, qui ne soit ni trop faible ni trop forte, afin de répondre aux attentes des différents acteurs sociaux et d'assurer ainsi leur compétence professionnelle.
- La culture de l'échec pousse à croire qu'un bon enseignant est celui qui fait échouer un certain nombre d'élèves et tend à faire augmenter les faiblesses de certains d'entre eux. En effet, « certains pays (Belgique, France, Luxembourg, etc.) sont imprégnés d'une culture de l'échec considérant en quelque sorte que, si certains élèves n'échouent pas, la réussite des autres perd de sa saveur » (Crahay, 2019, p. 23).

C'est donc dans ce contexte que les évaluations externes vont naître dans notre pays. Selon Lafontaine (2001), lors de la création du dispositif d'évaluations externes non certificatives, en 1994, celui-ci répond à un double objectif : sortir les enseignants de leur isolement, en leur

fournissant un référentiel auquel comparer les performances de leur classe et réduire les disparités de rendement entre écoles, dont l'importance a été soulignée par les recherches internationales et par le Rapport sur l'état du système éducatif des experts de l'OCDE. L'évaluation se veut donc officiellement « au service des enseignants », mais elle se veut tout autant au service de l'inspection et mise implicitement sur l'effet en retour de l'évaluation sur les pratiques (Anderson & Wall, 1996, cité par Lafontaine, 2001).

Aujourd'hui, l'évaluation externe a bien évolué et ne sert plus uniquement à évaluer les apprentissages des élèves, elle sert aussi à contrôler et à orienter le système et ses acteurs (Maroy, 2013, cité par Yerli, 2017a). « Ces dispositifs sont aujourd'hui à la croisée des nouvelles tendances qui caractérisent les politiques éducatives développées dans les pays de l'OCDE depuis les années 1980 » (Mons, 2007, citée par Mons, 2009, p. 100). Selon Mons (2009), pour mieux comprendre l'évaluation standardisée (ou externe), elle doit être mise en relation avec quatre évolutions récentes de nos systèmes éducatifs. Tout d'abord, la première évolution est le fait de se focaliser sur une mesure quantitative des apprentissages et de donner la priorité à des objectifs cognitifs au détriment d'objectifs de socialisation larges (Osborn, 2006, cité par Mons, 2009), en lien avec le développement du concept de compétences. Ensuite, la deuxième est le fait de développer un nouveau contrôle social des enseignants et des écoles par les responsables administratifs de l'éducation au sens large. De plus, la répartition des pouvoirs entre les acteurs centraux ou fédéraux et les responsables locaux évolue et ces derniers voient leurs marges de manœuvre fortement encadrées (Broadfoot, 2000, cité par Mons, 2009). Enfin, de nouvelles relations se créent entre le politique, l'État, l'administration d'un côté, et la société civile de l'autre, cela amène au développement de la redevabilité de l'École envers le grand public en général, et les parents en particulier.

Rozenwajn et Dumay écrivent que « si les dispositifs d'évaluation externe partagent une même matrice et certains objectifs, leur diversité est malgré tout encore très importante à l'heure actuelle » (Rozenwajn et Dumay, 2014, p. 106). Tout d'abord, les contenus peuvent varier : le type de questions et les matières évaluées. Ensuite, souvent tous les élèves sont soumis à des versions identiques d'une même épreuve, mais d'autres configurations peuvent être envisagées. Ces épreuves externes peuvent aussi se différencier par les modalités et les acteurs chargés de la conception, de la passation et de la correction. Enfin, elles peuvent aussi se

distinguer sur la base de leur fréquence, du niveau auquel elles sont imposées ou des enjeux qu'elles impliquent pour les élèves (Rozenwajn et Dumay, 2014).

3.2. Les caractéristiques de l'évaluation externe selon Bishop

Bishop (1995) définit ce que l'on entend par un système d'examens externes basés sur le curriculum (CBEE). Il dit que pour obtenir les effets positifs attendus (c'est-à-dire engendrer des modifications dans le comportement des élèves, des parents, des enseignants et des écoles), le système doit présenter neuf caractéristiques que voici :

1. Produire des signaux de réussite des élèves qui ont des conséquences réelles sur ceux-ci.
2. Définir la réussite par rapport à une norme externe, et non par rapport aux autres élèves en classe ou à l'école.
3. Organiser les épreuves autour de disciplines spécifiques.
4. Signaler plusieurs niveaux de réussite dans les résultats transmis aux élèves.
5. Évaluer une grande partie des savoirs et savoir-faire enseignés aux élèves.
6. Être perçu comme juste : tous les élèves doivent passer l'examen dans les mêmes conditions, être évalués sur les mêmes questions et disposer du même temps pour terminer l'examen.
7. Mesurer de manière fiable les réponses des élèves.
8. Évaluer la maîtrise d'un programme d'études particulier qui est enseigné dans les écoles.
9. Couvrir une majorité d'élèves d'un niveau donné.

Toujours selon Bishop (1995), les évaluations qui respectent ces différentes caractéristiques semblent améliorer sensiblement la performance des élèves, au moins dans les matières qui sont concernées par les épreuves.

3.2.1. Le CE1D réunit-il les 9 conditions de Bishop ?

Analysons maintenant le CE1D afin de savoir s'il réunit ces 9 conditions et s'il peut donc agir sur les différents acteurs du système. Pour ce faire, nous avons consulté la circulaire¹ 8480 du 23.02.2022.

1. La réussite des élèves au CE1D leur permet d'accéder au 2e degré de l'enseignement secondaire. En effet, la certification de la fin de la 2e étape du continuum pédagogique dépend des résultats des élèves à cette épreuve. Les enjeux du CE1D sont donc élevés et les résultats ont des conséquences réelles sur les élèves.
2. Tous les enseignants reçoivent une grille de correction qui est imposée par les concepteurs de l'épreuve. La circulaire 8480 indique d'ailleurs que « les consignes de correction de chaque épreuve sont consignées dans un guide de correction. Les guides de correction sont déposés sur la plateforme sécurisée EVAEXT après chaque matinée d'épreuve. Ils doivent immédiatement être transmis aux enseignants concernés ». De plus, un helpdesk est organisé par l'Administration pour chaque discipline.
3. Quatre matières de cours généraux sont concernées par le CE1D : le cours de français, le cours de langues modernes, le cours de mathématiques et le cours de sciences. Il s'agit effectivement de disciplines bien spécifiques qui n'ont pas de lien les unes avec les autres.
4. Pour chacune des matières, les résultats de l'épreuve externe sont détaillés. Cela permet aux élèves de se situer et de comprendre leurs points forts et leurs faiblesses. Ainsi, en français, les élèves peuvent avoir le détail de leurs points pour la lecture, l'écoute, les outils et la tâche d'écriture. Pour le cours de langues modernes, les élèves peuvent se situer au niveau de l'audition, de la lecture, de l'expression écrite et de l'expression orale. Le cours de mathématiques évalue 4 domaines : nombres et opérations, solides et figures, grandeurs et traitement de données. Enfin, le cours de sciences certifie les domaines suivants : êtres vivants, énergie, matières, air-eau-sol et histoire de la vie et des sciences.

¹ Circulaire 8480 du 22.02.2022 (Fédération Wallonie-Bruxelles) : « Dispositions relatives à l'organisation des épreuves externes certificatives « CE1D » et « CESS » de l'année scolaire 2021- 2022 ». Cette circulaire abroge et remplace la(les) circulaire(s) : 7972.

5. Les épreuves externes portent sur la maîtrise des compétences décrites dans le référentiel « Socles de compétences ». Ce dernier présente les compétences de base à exercer jusqu'au terme de la 2e année secondaire car elles sont considérées comme étant nécessaire à la poursuite des études ainsi qu'à l'insertion sociale. Ces socles concernent tous les réseaux, toutes les écoles, toutes les classes et tous les élèves.
6. L'examen est commun à tous les élèves de 2e secondaire et les enseignants reçoivent, au préalable, un guide de passation afin de garantir les mêmes conditions. Toutefois, l'épreuve étant administrée par les enseignants eux-mêmes, il est impossible de vérifier si les consignes données sont bien respectées. De plus, sous certaines conditions, les élèves à besoins spécifiques peuvent bénéficier d'une épreuve adaptée. Il peut s'agir d'une adaptation de la présentation de l'épreuve (taille de l'écriture, version électronique...) ou de l'aménagement des conditions de passation (matériel particulier, temps supplémentaire...).
7. Les grilles de correction font en sorte que tous les élèves soient soumis aux mêmes exigences et elles permettent de réduire la part de subjectivité qui peut exister lors des phases de correction. De plus, le seuil de réussite est fixé à 50% pour chacune des épreuves externes. Néanmoins, pour de plus rares cas, la circulaire 8480 stipule également ceci : « Le conseil de classe peut estimer que l'élève qui n'a pas satisfait ou qui n'a pas pu participer en tout ou en partie aux épreuves externes communes certificatives maîtrise les compétences attendues pour autant que l'absence ou les absences soient justifiées ».
8. Comme expliqué au point 5, l'épreuve se base sur un référentiel commun et les examens sont construits de telle sorte qu'ils évaluent ce qui devrait être enseigné dans chaque école de la Fédération Wallonie-Bruxelles.
9. Le CE1D concerne une majorité d'élèves d'un niveau donné puisque « la participation aux épreuves externes communes en vue de la délivrance du CE1D concerne obligatoirement les élèves de 2e année commune (2C) et de 2e année supplémentaire (2S) de l'enseignement ordinaire ou spécialisé de forme 4. Cette participation peut concerner tout élève de 2e ou 3e phase de l'enseignement spécialisé de forme 3, sur demande de l'autorité parentale et moyennant l'avis favorable du conseil de classe » (Circulaire 8480).

Nous pouvons donc affirmer que le CE1D remplit les 9 conditions de Bishop, même si quelques nuances peuvent exister. Il devrait donc avoir un impact sur les différents acteurs du système.

3.3. Les conditions de garantie de la qualité des épreuves externes

Plusieurs conditions permettent de garantir la qualité de ces épreuves externes (Ntamakiliro, 2003, cité par Tessaro et Ntamakiliro, 2010) dont certaines sont en lien avec les neuf caractéristiques de Bishop (1995). Tout d'abord, une construction rigoureuse de l'épreuve est nécessaire et elle doit être en rapport avec les objectifs pédagogiques définis dans le plan d'études. Ensuite, il faut veiller à standardiser les conditions de passation et de correction. Enfin, il faut choisir une procédure de saisie des résultats et communiquer les analyses de ces résultats aux enseignants et aux responsables scolaires.

En ce qui concerne le CE1D, le point qui semble faire défaut est la standardisation des conditions de passation et de correction. La passation des épreuves est simultanée dans toutes les écoles. Cette année scolaire 2021-2022, le CE1D de français aura lieu le 16 juin, celui de langues aura lieu le 17 juin pour la partie écrite, celui de mathématiques aura lieu le 20 juin et celui de sciences aura lieu le 21 juin. Dans toutes les écoles, les enseignants reçoivent un guide de passation qui stipule le temps imparti pour l'épreuve, le type de local dans lequel l'épreuve doit avoir lieu, le matériel nécessaire, l'importance de ne pas répondre aux questions des élèves... Toutefois, nul ne peut garantir le respect des consignes car chaque professeur ou surveillant se retrouve seul dans sa classe avec ses propres élèves. De plus, en ce qui concerne les conditions de correction, des grilles existent et sont imposées par les concepteurs des différentes épreuves. Cependant, même si une grille critériée permet de réduire certains biais comme l'effet de fatigue, les stéréotypes ou la préférence personnelle, une certaine subjectivité demeure. D'ailleurs, aucune règle n'est fixée quant à la correction des CE1D. La liberté est donnée aux chefs d'établissements qui organisent cette correction comme bon leur semble. Dans l'Arrêté du Gouvernement de la Communauté française déterminant les modalités d'inscription, de distribution, de passation, de correction et de sécurisation des épreuves externes communes certificatives dans l'enseignement secondaire (2016), on peut lire :

« Article 18. Le respect des consignes et des modalités de correction est placé sous la responsabilité du chef d'établissement pour l'enseignement organisé par la Communauté française et du Pouvoir organisateur pour l'enseignement subventionné par la Communauté française, ce dernier pouvant le déléguer à la direction de l'établissement. A l'initiative d'un ou de plusieurs chefs d'établissement

pour l'enseignement organisé par la Communauté française et du Pouvoir organisateur pour l'enseignement subventionné par la Communauté française, les corrections des épreuves de plusieurs établissements peuvent être regroupées en un même centre de correction. Dans ce cas, le ou les Pouvoir(s) organisateur(s) concerné(s) désigne(nt) un chef d'établissement pour assurer la responsabilité du respect des consignes et des modalités de correction ».

Les directions des établissements scolaires peuvent ainsi choisir les modalités de correction. Plusieurs possibilités peuvent être envisagées mais, dans certaines configurations, les biais classiques liés à la correction restent fort présents et l'impartialité ne peut être garantie. Cela est notamment le cas lorsque l'enseignant reprend les copies de ses propres élèves pour les corriger.

4. Les évaluations externes en Fédération Wallonie-Bruxelles

4.1. Les évaluations certificatives

D'après De Ketele (2010, p. 26), « on peut distinguer au moins trois fonctions principales de l'évaluation : évaluer pour orienter une nouvelle action à entreprendre ; évaluer pour améliorer une action en cours ; évaluer pour certifier socialement une action considérée comme terminée ». Selon Monseur et Demeuse (2005), cette dernière fonction est généralement réalisée à la fin d'un semestre ou d'une année scolaire car elle peut aboutir à une certification ou sur une promotion vers le niveau supérieur. De Ketele (2010, p. 26) ajoute que « rigoureusement parlant, l'évaluation certificative consiste à certifier socialement (devant les autorités institutionnelles, les parents, les enfants et les collègues) les effets d'une action menée et considérée comme achevée ».

Le CE1D fait donc partie des évaluations certificatives puisqu'il vérifie les apprentissages du premier degré de l'enseignement secondaire, qu'il a lieu en fin d'année, et qu'il délivre une certification qui permettra à l'élève de rentrer en troisième année secondaire.

En Fédération Wallonie-Bruxelles, en plus du CE1D, il existe d'autres épreuves externes communes qui sont liées à l'octroi d'un certificat :

- Le CEB (Certificat d'Études de base), est obligatoire depuis 2009 pour tous les élèves de sixième année primaire et de première ou deuxième année différenciée de l'enseignement secondaire. L'examen porte sur le français, les mathématiques et l'éveil. Il détermine, pour ces matières, le seuil minimal à atteindre pour accéder à

l'enseignement secondaire et il délivre la certification qui permet d'y accéder. Les élèves de l'enseignement spécialisé peuvent aussi présenter l'épreuve.

- Deux épreuves (en français et en histoire) sont obligatoires depuis 2015 pour les élèves de dernière année de l'enseignement secondaire. Les résultats sont alors intégrés aux moyennes des élèves pour ces deux disciplines. Le CESS (Certificat d'Enseignement Secondaire Supérieur) est alors délivré aux élèves qui auront satisfait à l'ensemble des disciplines de l'année d'étude. Il s'agit d'un certificat d'accès à l'enseignement supérieur.

Pour les élèves, l'enjeu de ces épreuves certificatives est donc de taille.

Du point de vue de l'enseignant, pour Perrenoud (1998), à l'intérieur du système scolaire, le fait de certifier est surtout un mode de régulation de la division verticale du travail pédagogique. On certifie au professeur reprenant les élèves issus du niveau ou du cycle précédent, qu'il pourra travailler « comme d'habitude » en tenant évidemment compte du programme et des acquis minimaux.

4.2. Les évaluations non-certificatives

En fédération Wallonie-Bruxelles, il existe des évaluations dont le but est diagnostique mais qui sont non-certificatives. Elles sont organisées chaque année depuis 1994 et portent successivement sur la lecture/production d'écrits, les mathématiques et les sciences/l'éveil. Les langues sont également envisagées. Elles n'évaluent donc qu'une partie des attendus en termes de savoirs et de compétences.

Ces évaluations concernent :

- les élèves de 3e et de 5e année de l'enseignement primaire ;
- les élèves de 3e, 4e ou de 5e année de l'enseignement secondaire ;
- les élèves de l'enseignement spécialisé sur base d'une décision du conseil de classe.

Il existe également les épreuves internationales. Tout d'abord, depuis 2000, tous les trois ans, PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves) mis en place par l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement économiques) propose une épreuve destinée aux élèves de 15 ans portant sur la lecture, les mathématiques et les sciences. Ainsi, les élèves sont interrogés, de manière cyclique, sur un domaine « majeur » et sur deux autres

« mineurs ». Ensuite, La Fédération Wallonie-Bruxelles participe depuis 2006 à l'enquête PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). Cette enquête est menée tous les 5 ans et est organisée par l'I.E.A (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Il s'agit d'une étude dont l'objectif est de mesurer le niveau de compréhension en lecture des élèves de 4e année primaire. Enfin, en 2011, la Fédération Wallonie-Bruxelles a participé à l'enquête ESLC (European Study of Language Competences) afin d'encourager l'apprentissage des langues modernes. Des élèves de 4e année secondaire y ont participé.

Dans le cas des évaluations externes non-certificatives, qu'elles soient nationales ou internationales, l'enjeu pour les élèves est moins important puisque les résultats n'entrent en compte ni dans le bulletin ni dans le dossier de l'élève. Pour les enseignants, au niveau national, les résultats visent alors à informer des acquis des élèves. Les équipes éducatives peuvent également mesurer les répercussions des dispositifs mis en place d'une année à l'autre.

Au niveau international, les résultats servent à rendre compte des acquis des élèves mais également à mesurer les répercussions des dispositifs éducatifs des autres pays participants et ainsi, à identifier les facteurs favorisant l'équité et l'efficacité. Les équipes éducatives peuvent alors bénéficier d'outils et de pistes didactiques afin de réguler leur travail.

Toutefois, au sein d'un même système, la comparabilité des résultats peut également se faire entre établissements scolaires. C'est d'ailleurs à cet égard, qu'en 2012, les résultats ont révélé de grands écarts entre les élèves en fonction du niveau socio-économique moyen de l'établissement dont ils étaient issus. En Belgique, ces écarts sont parmi les plus importants des pays de l'OCDE. En effet, on observe une différence de plus de trois ans entre les 25% d'élèves les plus favorisés sur le plan socio-économique et les 25% d'élèves les moins favorisés².

5. Les épreuves à faibles enjeux et à enjeux élevés

Malgré toutes les divergences entre les épreuves externes qui ont été citées plus haut, dans la littérature, on distingue les épreuves externes à faibles enjeux (« low-stakes tests ») et les épreuves externes à enjeux élevés (« high-stakes tests »). Il nous semble ici pertinent de différencier les deux catégories afin de déterminer la place du CE1D. Selon Tessaro et Ntamakiliro (2010), la proportion des évaluations à faibles enjeux est pratiquement équivalente

² http://www.aspe.ulg.ac.be/Files/premiers_resultats_pisa_2012__cahiers_34_.pdf

à celle des évaluations à enjeux élevés dans les pays de l'union européenne (Eurydice 2009). D'une part, les dispositifs d'évaluation à enjeux élevés sont considérés comme des dispositifs où les résultats de l'évaluation externe sont associés à des conséquences assez importantes pour les enseignants et/ou les établissements. Cela veut dire qu'il pourrait y avoir, dans les cas extrêmes, un risque de licenciement en cas de résultats insatisfaisants récurrents, des sanctions et/ou des récompenses financières en fonction des résultats obtenus aux épreuves, etc. Ce sont des dispositifs qui s'inscrivent dans un système de reddition de comptes plutôt « dur » (on parle d'« high-stakes accountability »), parmi lequel il y a généralement la diffusion médiatique des résultats aux épreuves. On retrouve principalement ce modèle dans les systèmes scolaires anglo-saxons (États-Unis, Angleterre, etc.). D'autre part, les dispositifs d'évaluation à faibles enjeux sont considérés comme des dispositifs dont les résultats aux épreuves n'ont pas de conséquence formelle sur le statut de l'enseignement et/ou sur l'école (Rozenwajn et Dumay, 2014). Comme le disent Tessaro et Ntamakiliro (2010), ces dispositifs d'évaluation provoquent des comportements relativement différents en fonction de leurs enjeux et les avantages et inconvénients de chaque dispositif font l'objet de nombreuses recherches (Lee, 2008 ; Gamoran, 2007, cités par Tessaro et Ntamakiliro, 2010). Par exemple, aux États-Unis, où on retrouve les deux types de dispositifs, la motivation des élèves est moins élevée pour les évaluations à faibles enjeux. Par contre, quand les enjeux sont plus élevés, les enseignants ont tendance à pratiquer le bachotage (« teaching to the test ») et à rétrécir le curriculum enseigné. Toutefois, les évaluations à enjeux élevés semblent plus avantageuses car, en plus d'évaluer les élèves, elles ont en même temps un impact sur le rendement des établissements et du système éducatif dans son ensemble.

Qu'en est-il alors du CE1D ? Si l'épreuve est certificative et constitue un enjeu important pour les élèves puisqu'elle détermine leur passage dans le degré supérieur, il n'y a aucune conséquence formelle pour les enseignants et/ou pour les écoles. Les enseignants n'ont d'ailleurs pas d'objectif de performances à atteindre. De plus, la confidentialité des résultats est prévue par les textes légaux, et « les seuls résultats généralement diffusés dans ce genre de cas concernent les moyennes nationales et ne permettent en aucun cas l'identification des classes ou des établissements » (Rozenwajn et Dumay, 2014). En effet, l'article 36/8 du décret du 2 juin 2006 stipule que :

« Sans préjudice de l'analyse permettant d'identifier les écoles en écart de performances visée à l'article 68, § 1er, du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement

fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, et sans préjudice des modalités arrêtées par le Gouvernement pour fixer l'attribution des périodes visées à l'article 16sexies/1, § 1er du décret du 29 juillet 1992 relatif à l'organisation de l'enseignement secondaire de plein exercice destinées à l'expérimentation de pratiques permettant d'assurer une différenciation et un accompagnement personnalisé d'élèves du 1er degré de l'enseignement secondaire, les résultats obtenus aux épreuves externes certificatives ne peuvent permettre aucun classement des élèves ou des établissements scolaires. Il est interdit d'en faire état, notamment à des fins de publicité ou de concurrence entre établissements. Il est également interdit de faire état de la participation à cette épreuve à des fins de publicité ou de concurrence entre établissements. Les membres du personnel et les pouvoirs organisateurs des établissements scolaires qui ont connaissance des résultats obtenus aux épreuves externes certificatives sont tenus à cet égard par le secret professionnel ».

Toutefois, même si les enseignants n'ont pas d'objectifs de performances à atteindre, il est à noter que dans le cadre de la nouvelle gouvernance, les enjeux pour les écoles deviennent de plus en plus importants. En effet, les enjeux liés au CE1D montent en puissance surtout pour les écoles dans lesquelles l'amélioration des résultats au CE1D est une action spécifique du contrat d'objectifs dans leur plan de pilotage dont nous parlerons dans le point suivant.

Néanmoins, dans tous les cas, tous les dispositifs d'évaluation externe ont pour objectif d'influencer les pratiques pédagogiques vers une amélioration de la qualité de l'enseignement. Les résultats aux épreuves devraient fournir un feedback qui permettrait aux enseignants d'améliorer leurs compétences (Rozenwajn et Dumay, 2014) et ce, même dans le cadre des dispositifs à faibles enjeux (Klieme, 2004 ; Thélot, 2002 ; cités par Rozenwajn et Dumay, 2014). Claude Thélot dit ceci :

« L'évaluation est capitale : comme levier, comme outil de régulation interne, comme soutien, comme seul moyen pour que les professeurs, mais aussi les cadres de l'école, améliorent leurs façons de faire. Pourquoi ? Parce que l'on crée un « effet miroir ». Dès lors que vous allez donner à ces professeurs et à ces cadres le résultat de leur action, si ce résultat n'est pas conforme à ce qu'ils souhaitent ou à ce qu'on souhaite qu'ils fassent, ils changeront leur façon de faire (Thélot, 2002, p. 325-326 ; cité par Rozenwajn et Dumay, 2014) ».

Nathalie Mons (2009, p. 110), ajoute cependant ceci :

« Que l'on se positionne dans le cadre d'une responsabilisation dure ou douce, les deux modèles décrits précédemment reposent sur un ensemble de présupposés qui, d'après certains auteurs (Linn, 2000 ; Nichols, 2007...) doivent, pour les uns, encore être démontrés et, pour d'autres, entrent en contradiction avec certaines études empiriques déjà menées ».

Les présupposés dont elle parle sont les suivants : tout d'abord, les épreuves donnent une bonne mesure de la qualité des enseignements dispensés par les écoles et des compétences et connaissances réelles des élèves ; ensuite, les enseignants sont motivés par un dispositif de sanctions et de récompenses ainsi que par le regard extérieur posé par l'évaluation, ils vont donc chercher à améliorer leur enseignement et sont capables de se mobiliser pour y arriver ; en outre, les écoles peuvent être tenues pour principales responsables des performances des

élèves ; enfin, dans un système de libre choix, les parents peuvent utiliser les indicateurs de performances dans le but d'inciter une concurrence positive des établissements qui contribue à l'amélioration globale de la qualité du système éducatif. Dans cet extrait, Nathalie Mons (2009) affirme que les bases théoriques ne lui paraissent pas très solides et que les effets empiriques déjà observés ne valident pas l'existence d'une théorie.

6. Épreuves externes et nouvelle gouvernance

Le décret du 19 juillet 2017 prévoit un plan de pilotage, pour chaque établissement scolaire, d'une durée de 6 ans. Grosjean et Michiels (2022) expliquent que cette réforme des plans de pilotage répond à la volonté politique de rendre notre enseignement plus efficace, efficient et équitable. Un plan alors est élaboré dans chaque établissement scolaire à partir d'indicateurs multiples recueillis par la Fédération Wallonie-Bruxelles, mais aussi par l'école elle-même. Ce plan comprend des objectifs que les écoles doivent se fixer afin d'améliorer leur fonctionnement mais aussi de rencontrer leurs missions et de contribuer aux objectifs d'amélioration du système scolaire fixés par le gouvernement. Concrètement, les écoles choisissent au minimum trois objectifs d'amélioration parmi les sept ciblés par le Pacte :

- 1) Améliorer significativement les savoirs et compétences des élèves ;
- 2) Augmenter la part des diplômés du secondaire supérieur ;
- 3) Réduire les différences entre les plus favorisés et les moins favorisés ;
- 4) Réduire progressivement le redoublement et le décrochage ;
- 5) Réduire les changements d'école au sein du tronc commun ;
- 6) Augmenter l'inclusion des élèves à besoins spécifiques ;
- 7) Accroître les indices du bien-être à l'école et du climat scolaire.

Une fois les objectifs ciblés, chaque école doit alors mettre en œuvre un contrat d'objectifs avec des actions concrètes à mener pour les six années qui suivent. Ainsi, l'amélioration des résultats au CE1D permet de répondre au premier grand objectif. Les évaluations externes certificatives comme le CE1D sont utilisées et jouent donc un nouveau rôle dans le cadre de l'amélioration du système éducatif.

Évidemment, même si plusieurs acteurs sont concernés par les plans de pilotage, les enseignants sont en première ligne. Dans l'article de De Keukeleire (2022, p. 81), une jeune enseignante confie que « s'il n'y a pas toujours eu une unanimité positive au sein de notre

équipe d'enseignants face à la réforme, pour beaucoup le plan fut perçu comme un défi, comme une opportunité d'améliorer nos pratiques pédagogiques en proposant des solutions de notre choix ». Une conseillère pédagogique confirme d'ailleurs que dans la plupart des écoles, les plans sont vécus comme étant l'occasion de revoir ses pratiques professionnelles et de tenter des innovations : « la réflexion autour des plans de pilotage amène chaque membre du personnel à avoir une vision plus systémique de l'école dans laquelle il exerce et lui donne l'occasion de mettre en avant ce qu'il faisait déjà avec ses élèves depuis des années, et ce bien avant les plans de pilotage ». De Keukeleire (2022) explique que l'engagement des professeurs est déterminant dans ce genre de processus. Une bonne représentation des réformes éducatives est nécessaire pour leurs réussites et, pour cela, il faut accompagner les enseignants avec des dispositifs d'accompagnement et de formation qui soutiennent les dynamiques de changement. De Keukeleire (2022, p. 85) écrit que « la réforme en cours de la formation initiale des enseignants pourrait jouer un rôle décisif dans ce sens ».

7. Les avantages des évaluations externes

Il existe bien des avantages, outre l'amélioration du rendement des élèves, qui sont attribués aux évaluations externes.

7.1. L'égalisation des chances

Tout d'abord, Monseur et Demeuse (2005, p. 501) parlent de l'égalisation des chances. Ces auteurs citent d'ailleurs Madaus et Kellaghan (1991) qui assurent que « l'une des raisons principales qui conduisent à l'introduction d'examens en Europe a été de remplacer l'ancien système d'attribution des charges publiques basé sur le népotisme et le clientélisme qui assurait jusque-là une place prépondérante à la noblesse ».

Dans ce contexte d'évaluations externes, l'égalisation des chances permet de « mettre en évidence le processus de transformation qui appelle les enseignants à « lutter » contre les inégalités de départ dans la perspective d'atteindre une probabilité égale, pour les membres de groupes différents, d'accès à certains biens » (Blais, Gauchet et Ottavi, 2002, cités par Dupriez et Vandenberghe, 2004).

En effet, l'enseignement en Communauté française de Belgique est jugé trop inégalitaire. Felouzis (2009) explique que les rapports PISA de l'OCDE se questionnent sur le rôle respectif

du milieu socioéconomique et des établissements dans la production des performances et le Contrat pour l'École³ du 31 mai 2005 indique que « si l'on constate bien un certain manque d'efficacité (moyenne des résultats trop faible) en Communauté française, c'est surtout le manque important d'équité (dispersion et différence des résultats des élèves trop grandes) qui est très interpellant. En effet, la Communauté française est le système éducatif où les différences de résultats entre les élèves les plus « faibles » et les élèves les plus « forts » sont les plus importantes ». C'est dans cette perspective que, selon Demeuse et Baye (2008), les épreuves externes sont considérées comme gage d'égalité entre établissements scolaires. Outre les inégalités sociales et économiques entre les établissements scolaires, on retrouve, en Fédération Wallonie-Bruxelles, un cadre organisationnel de l'enseignement plutôt vaste et l'organisation du système éducatif, notamment en réseaux et en filières, génère une grande diversité de programmes. Des balises sont alors nécessaires afin de réduire les différences entre les établissements et les évaluations externes permettent de déterminer clairement les compétences à évaluer.

7.2. L'effet de reflux positif

Un deuxième avantage lié aux épreuves externes est, toujours selon Monseur et Demeuse (2005), l'effet de reflux (back-wash effect) positif. Cela signifie que les décideurs peuvent exercer une influence sur le curriculum tel qu'il est enseigné. En effet, ils peuvent agir sur les finalités poursuivies par les enseignants (ainsi que les pratiques utilisées pour les atteindre) en associant des sanctions et des récompenses à une épreuve externe. Toujours selon ces auteurs, l'évaluation externe met alors une certaine pression sur les enseignants qui vont veiller à préparer correctement leurs élèves à l'épreuve afin que celle-ci soit bien réussie.

L'influence exercée par ces décideurs peut servir à l'adoption plus rapide d'un nouveau programme par les enseignants, à les aider à opérationnaliser les objectifs assignés ou à concentrer leurs efforts sur ces mêmes objectifs. Il ne s'agit donc pas d'un avantage lié aux épreuves à enjeux élevés seulement. Dans l'étude de Dierendonck et Fagnant (2010, p. 8) au Luxembourg, il apparaît aussi que « la grande majorité des enseignants interrogés trouvent légitime que des évaluations externes [...] soient organisées dans leurs classes. Les enseignants semblent même convaincus que les évaluations externes peuvent constituer un outil

³ http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=8087&do_check

complémentaire à l'évaluation interne qu'ils pratiquent quotidiennement ». De plus, ils considèrent ces épreuves comme un outil intéressant pour leur pratique quotidienne. Ils sont même demandeurs de feedbacks qui leur permettraient de cibler très précisément les lacunes des élèves, de comprendre les erreurs et de vérifier l'atteinte des socles de compétences.

Il nous semble que le CE1D permet lui aussi un effet de reflux positif car les concepteurs de l'épreuve ont une influence sur le curriculum enseigné et le CE1D permet de clarifier les finalités poursuivies ainsi que les attendus scolaires.

7.3. La comparabilité

Monseur et Demeuse (2005) parlent également de la comparabilité des notes et des décisions comme étant un troisième avantage des épreuves externes car ces dernières permettent d'harmoniser les exigences entre écoles contrant ainsi l'effet Posthumus et les disparités entre classes à l'intérieur des écoles ou entre écoles elles-mêmes. Grisay (1984, citée par Monseur et Demeuse, 2005) rapporte des résultats obtenus en Communauté française de Belgique auprès d'élèves de 53 écoles à un test de français portant sur les compétences inscrites au programme de l'année scolaire. Une épreuve externe sans enjeu pour les élèves a été administrée et les résultats ont été comparés, classe par classe, aux résultats de l'examen de français rédigé, organisé et corrigé (évaluation interne) par l'instituteur de chacune de ces classes. Grisay fait apparaître le fait que la dispersion des notes attribuées par les instituteurs est supérieure à celle des résultats de leurs élèves à l'épreuve externe. « Tout se passe comme si l'évaluation pratiquée par les maîtres produisait une amplification de l'hétérogénéité des performances des élèves » (Crahay, 1996, cité par Monseur et Demeuse, 2005, p. 503). Le classement des élèves au sein des classes est quant à lui plutôt semblable dans les deux épreuves. Concrètement, sur base d'évaluations internes, une note attribuée par un enseignant à un élève peut être différente selon la classe (ou l'école) fréquentée et pourtant, en Communauté française de Belgique, comme dans d'autres pays, lorsque l'épreuve externe n'est pas de mise, c'est bien l'évaluation interne qui détermine la promotion des élèves dans l'année supérieure. Grisay montre donc que le fait de promouvoir ou de faire redoubler un élève ne dépend pas uniquement d'un ensemble de compétences à maîtriser mais dépend aussi des compétences de cet élève par rapport à celles des autres. La promotion ou le redoublement sur base d'évaluations internes est donc fortement arbitraire.

Même si le CE1D ne permet aucune comparaison entre les écoles, il permet en effet d'harmoniser les exigences au sein des écoles : les notes et les décisions prises peuvent être comparées.

7.4. La responsabilisation

De plus, selon Haney et Madaus (1986, cités par Monseur et Demeuse, 2005), une épreuve externe à enjeux élevés augmente la responsabilisation des enseignants et des élèves. Comme dit précédemment, le CE1D représente un enjeu important pour les élèves puisqu'il assure leur promotion dans l'année supérieure et pour les enseignants également, surtout dans le cadre de la nouvelle gouvernance. Dans le cas précis du CE1D, nous pouvons donc imaginer que cette épreuve externe responsabilise à la fois les élèves et les équipes pédagogiques. Toutefois, dans son mémoire, Paquot (2014-2015, p. 94) explique que, d'après son étude, « certains enseignants ont peur que le CE1D n'entraîne une baisse d'investissement des élèves pour les apprentissages non repris dans l'épreuve. Les trois quarts des enseignants ont d'ailleurs indiqué que le CE1D véhicule un message minimaliste. Or, selon Bishop (1995, p. 689) les élèves s'intéressent surtout à la réussite de l'examen et non à apprendre ».

7.5. Le rôle modifié de l'enseignant

Enfin, avec l'évaluation externe à enjeux élevés, le rôle de l'enseignant se trouve modifié puisque l'évaluation et la formation sont clairement différenciées. Le professeur n'exerce plus un moyen de pression directe sur l'élève puisque ce n'est plus lui qui décide de sa promotion ou de son redoublement. Bishop (1995) ajoute même que les examens externes améliorent les relations entre les enseignants et les élèves. Les enseignants perdent le rôle de juge et jouent le rôle d'entraîneur. De ce fait, les élèves voient leurs enseignants comme des alliés dans une entreprise commune. Il ajoute encore que dans les systèmes sans évaluations externes, les enseignants sont inévitablement tenus pour responsables du nombre d'élèves qui réussissent dans leurs cours ou qui échouent. Un enseignant peut même réduire son taux d'échec en classe en abaissant la norme de réussite : trente pour cent des enseignants déclarent ressentir de la pression, ils donnent des notes plus élevées que le travail des élèves ne le mérite ou ils réduisent la difficulté et la quantité de travail qu'ils attribuent (Peter D. Hart Research Associates, 1994). Notons cependant que dans le cas du CE1D, cet avantage lié aux épreuves externes n'apparaît pas puisqu'en Communauté française de Belgique, si un enfant échoue à

l'épreuve externe, il peut quand même être délibéré favorablement par le conseil de classe qui regarde les points obtenus par l'élève durant l'année. Il s'agit toutefois de cas exceptionnels et la décision est fondée sur un dossier comportant plusieurs éléments décrits dans la circulaire 8084 : la copie des bulletins des deux ou trois années suivies au 1er degré ; un rapport du ou des enseignant(s) titulaire(s) de la ou des discipline(s) concernée(s) ; le cas échéant, le PIA de l'élève et les documents y afférents ; tout autre élément jugé utile (besoins spécifiques, points de matière qui n'ont pas pu être enseignés en classe au cours des deux dernières années, ...). L'élève pourra alors passer sans restriction en troisième année secondaire. Les enseignants ont donc un certain pouvoir de décision.

8. Les inconvénients des évaluations externes

Malheureusement, les évaluations externes ne présentent pas que des avantages. Monseur et Demeuse (2005) ont également listé les inconvénients.

8.1. L'effet de reflux négatif

Parmi ceux-ci, le premier est l'effet de reflux négatif puisque les évaluations externes tendent à définir le curriculum enseigné, au détriment de tous les autres aspects. Les pressions sociales incitent les enseignants à se focaliser surtout sur les objectifs évalués dans les épreuves externes et toute une partie du programme risque alors d'être mise de côté. De plus, souvent, ce sont les composantes les plus facilement mesurables qui sont évaluées et ceci peut conduire à réduire de manière importante le curriculum. En outre, selon Darling-Hammond (1994a, cité par Monseur et Demeuse, 2005), le principe de l'évaluation externe entre en contradiction avec une théorie constructiviste qui est valorisée dans beaucoup de programmes d'enseignement. Le problème est d'avoir des contenus détachés de tout contexte et de limiter les approches interdisciplinaires. Aussi, à cause des contraintes pratiques et psychométriques, les concepteurs se limitent principalement à évaluer les compétences cognitives. Les compétences non cognitives, moins évaluées, sont alors souvent moins présentes dans les objectifs poursuivis par les enseignants dans leurs classes. Même si certains auteurs nuancent ces propos, toujours selon Darling-Hammond (1994a, cité par Monseur et Demeuse, 2005), les processus cognitifs eux-mêmes sont également remis en cause puisqu'au niveau des modalités de questionnement, il y a beaucoup de questions à choix multiples qui ne permettent pas d'évaluer des processus cognitifs plus complexes. Pourtant, ces modalités de questionnement

restent fortement d'application puisqu'elles garantissent une grande objectivité lors de la correction et qu'elles facilitent la correction quand l'épreuve est administrée à beaucoup d'élèves. Néanmoins, il faut garder en tête que l'usage de questions qui sollicitent des processus cognitifs simples reste aussi un problème pour les évaluations internes.

« Une étude en Communauté française de Belgique relative à l'enseignement des sciences au début de la scolarité secondaire confirme cet usage excessif des questions de connaissance (Rousselet et Monseur, 1993). Mattison (1989) observe également cette prédominance des questions de bas niveau taxonomique dans les épreuves internes (Monseur et Demeuse, 2005, p. 507) ».

Bishop (1995) évoque aussi le fait que l'impact sur la façon dont les enseignants donnent cours augmente surtout à mesure que l'examen approche. Certains professeurs soutiennent que les examens externes peuvent avoir des effets négatifs sur l'enseignement. Ils font valoir, par exemple, que la préparation aux tests à enjeux élevés met souvent l'accent sur la mémorisation par cœur et le bourrage de crâne des étudiants. Cependant, même s'il ne s'agit pas d'une pratique généralisée, plus récemment, de nouvelles modalités de questionnement (authentic assessment, alternative assessment) existent et ont été introduites, principalement aux États-Unis.

« Elles permettent d'évaluer des processus cognitifs complexes, et de la sorte, répondent à bon nombre de critiques adressées aux modalités d'évaluations traditionnelles. Elles sont beaucoup plus couteuses à mettre en œuvre et ne modifient pas radicalement les résultats observés par des méthodes plus classiques, même si elles offrent des possibilités étendues de diagnostic (Monseur et Demeuse, 2005, p.514) ».

Pour le CE1D, l'effet de reflux négatif nous paraît peu présent puisque toutes les compétences, même les plus complexes sont évaluées et les enseignants ne découvrent l'épreuve que le jour même. Ils ne savent donc pas sur quelles matières exactement portera l'examen et couvrir la totalité du programme semble être une stratégie moins « risquée ». Cependant, Paquot (2014-2015, p. 94), dans son mémoire, met en lumière un effet de reflux négatif. Selon son étude, « certains enseignants centrent leur enseignement sur les objectifs mis en avant dans l'évaluation externe. »

8.2. La pratique du bachotage

Un deuxième inconvénient est la pratique du bachotage (teach to the test) car au niveau des pratiques pédagogiques, il semblerait que les enseignants passent énormément de temps à préparer les élèves à l'épreuve externe en leur faisant passer les examens des années précédentes ou en leur donnant des exercices similaires à ceux rencontrés dans les évaluations.

En effet, le bachotage est le fait que le professeur enseigne en fonction de l'examen qui sera administré aux élèves.

Cependant, « selon Kontinnen, bien que les étudiants qui se préparent à l'examen externe de fin de scolarité secondaire, intitulé matriculation, puissent trouver intéressante la réalisation de projets en classe, ils les considèrent de peu d'utilité » (Monseur et Demeuse, 2005). En effet, ces pratiques ont tendance à placer les élèves dans un rôle passif et se basent sur une ancienne conception de l'intelligence. Cependant, concernant le bachotage, Crahay (2000, cité par Tessaro et Ntamakiliro, 2010) juge cela en partie positif puisque les enseignants se sentent obligés de couvrir tout le programme, y compris les objectifs souvent négligés car il subsiste un doute quant aux contenus visés par les épreuves. Une étude (Ntamakiliro et Tessaro, 2002, cités par Tessaro et Ntamakiliro, 2010) montre également que les jeunes enseignants sont souvent plus stressés que les enseignants expérimentés. Leur stress les oblige à s'élever au niveau des attentes de l'institution scolaire et leurs attentes à l'égard des épreuves externes sont d'ailleurs les plus fortes.

De nouveau, dans le cas du CE1D, la pratique du bachotage semble peu appropriée puisque les enseignants découvrent l'épreuve le jour de l'examen. Ils ne savent donc pas sur quelles matières exactement portera l'épreuve. Ils peuvent cependant entraîner leurs élèves à réaliser des anciens CE1D ou leur donner des exercices très similaires afin de les familiariser avec le format et le type de questions auxquels ils seront confrontés. Toutefois, dans son mémoire, Paquot (2014-2015) explique que certains enseignants pratiquent le bachotage.

8.3. Les stratégies inéquitables

Un troisième inconvénient est le développement de stratégies inéquitables, surtout pour les épreuves à enjeux élevés puisqu'elles contribuent à développer très fortement certaines activités extra-scolaires comme les cours particuliers. Le suivi par les parents à domicile est parfois très différent d'un enfant à un autre et cela ne fait qu'accentuer les inégalités. De plus, les équipes éducatives pourraient être tentées d'améliorer artificiellement leurs résultats si ceux-ci sont publics et cela peut conduire à l'exclusion ou à la non-réinscription des élèves plus faibles ou présumés faibles. Ntamakiliro (2003, cité par Tessaro et Ntamakiliro, 2010) explique aussi que certains enseignants redoutent souvent ce genre d'évaluation car ils craignent notamment le risque de palmarès des établissements et des enseignants.

Une étude a également montré que l'attitude des enseignants à cet égard est double (Ntamakiliro et Tessaro, 2002, cités par Tessaro et Ntamakiliro, 2010) : même s'ils craignent un contrôle abusif de la part de l'autorité scolaire, ils reconnaissent l'importance de pouvoir comparer leurs élèves à tous ceux de leur région ou du canton.

En ce qui concerne le CE1D, les résultats ne sont pas publics. Néanmoins, des stratégies inévitables telles que les cours particuliers peuvent exister mais elles sont difficilement évitables.

8.4. La confusion des finalités poursuivies

La confusion des finalités poursuivies représente parfois un autre inconvénient. « Madaus et Kellaghan (1984) regrettent la confusion au niveau des finalités poursuivies par les épreuves externes au terme de la scolarité secondaire. S'agit-il d'une évaluation certificative qui sanctionne un cycle d'études ou bien d'un droit d'accès à un cycle supérieur ? » (Cité par Monseur et Demeuse, 2005, p. 509). En effet, le cas du CE1D met en lumière cette confusion puisqu'il arrive au terme de la dernière étape du continuum pédagogique. En cas de réussite, l'élève accède au 2e degré de l'enseignement secondaire mais en cas d'échec, la réforme du premier degré prévoit l'organisation d'une année complémentaire (2S), pour les élèves qui éprouvent des difficultés à atteindre les compétences visées à la fin de cette dernière étape du continuum pédagogique. Le problème, selon Crahay et al. (2013), est qu'actuellement, le système favorise le non-choix (l'orientation suite à un échec) comme un tremplin vers les filières techniques ou professionnelles. Crahay (Crahay et al., 2013, p. 9) s'interroge : « cette épreuve mesure-t-elle les acquis nécessaires pour poursuivre dans une filière spécifique du secondaire (l'enseignement de transition) ou s'attache-t-elle à mesurer les acquis de base nécessaires pour poursuivre des études dans un deuxième degré du secondaire, quelle que soit la filière choisie ? ». Or, « le CE1D ne devrait-il pas être réussi par tous les élèves pour entrer dans une 3e année, que celle-ci relève de l'enseignement général, technique ou professionnel ? » (Crahay et al., 2013, p. 9).

8.5. L'impact budgétaire

Monseur et Demeuse (2005) parlent également de l'impact budgétaire plutôt conséquent pour l'organisation de ce genre d'épreuves. Il est vrai que le CE1D entraîne un coût financier plus

important que si l'examen avait été créé par les enseignants eux-mêmes. Toutefois, il n'y a pas d'évaluateurs ni de correcteurs externes à l'école, ce qui limite l'impact budgétaire.

8.6. Le risque d'injustice

Les enseignants pourraient craindre un risque d'injustice puisque certaines catégories d'élèves (allophones, socialement défavorisés) « peuvent se retrouver désavantagés par la standardisation des conditions de passation des épreuves [...] avec lesquelles ils sont probablement moins à l'aise, comme le montre Gérin-Lajoie » (2005, cité par Tessaro et Ntamakiliro, 2010, p. 5).

Néanmoins, en ce qui concerne le CE1D, les élèves à besoins spécifiques peuvent, sous certaines conditions, bénéficier d'une épreuve adaptée. Il peut s'agir d'une adaptation de la présentation de l'épreuve (taille de l'écriture, version électronique...) ou de l'aménagement des conditions de passation (matériel particulier, temps supplémentaire...).

8.7. La démotivation des enseignants

Enfin, selon Mons (2009), surtout dans les cas d'évaluations externes à enjeux élevés, les enseignants pourraient souffrir d'une réelle démotivation s'ils considèrent que ces pratiques vont à l'encontre de ce qu'ils perçoivent comme devant être leurs missions pédagogiques. Quelques fois, « la perception du métier devient négative, la satisfaction dans l'activité professionnelle diminue tandis que la perception d'un nouveau stress apparaît » (Mons, 2009, p. 124).

Toutefois, Jones (2007) explique que ces phénomènes de démotivation seraient plus importants dans les établissements avec un public défavorisé et dont les résultats sont plus faibles (Jones, 2007, cité par Mons, 2009, p. 124).

Le CE1D étant une épreuve externe à enjeux relativement élevés, surtout dans le cadre de la nouvelle gouvernance, la motivation des enseignants pourrait être affectée. Néanmoins, elle pourrait être davantage touchée dans les écoles dans lesquelles on retrouve un grand nombre d'élèves en difficulté.

8.8. En conclusion

Pour conclure, Monseur et Demeuse (2005) mettent en garde contre une certaine conception que l'on peut se faire des épreuves externes. En effet, ils écrivent que :

« les enjeux associés à ces épreuves externes, l'importance accordée à leur préparation par les enseignants... tous ces éléments conduisent à considérer la performance des élèves à ces examens, tant dans le chef des professeurs que dans celui des parents et des élèves eux-mêmes, comme la principale, voire la seule finalité de l'enseignement au lieu d'un indicateur de rendement qui comporte ou peut comporter des biais. Selon Haney et Madaus (1986), cette conception est probablement l'inconvénient majeur des épreuves externes car il pervertit les finalités mêmes de l'éducation (Monseur et Demeuse, 2005, p. 511) ».

9. Les effets des évaluations externes

9.1. Les effets théoriques des politiques d'évaluation standardisée selon Mons (2009)

D'après Mons, il y a quatre principaux effets théoriques attendus des évaluations externes. Tout d'abord, il s'agit d'un outil de pilotage. En effet, beaucoup de systèmes éducatifs s'en servent de cette manière afin de vérifier si les objectifs qu'ils s'étaient fixés ont été atteints ou non.

Ensuite, les évaluations standardisées font partie de la politique publique de reddition de compte. C'est-à-dire que l'État investit des moyens dans le domaine de l'éducation, il finance des écoles et donc il est normal selon cette conception que l'école rende des comptes sur l'utilisation qu'elle fait de ces moyens.

En outre, les évaluations standardisées s'inscrivent dans une politique de régulation par les résultats, c'est-à-dire que les résultats d'un système éducatif ou d'écoles en particulier vont être analysés et si ces résultats ne sont pas satisfaisants, si les objectifs ne sont pas atteints, des modalités de régulation, qui peuvent être d'ordres divers, devront être mises en place.

Enfin, il s'agit d'un outil d'accompagnement d'un transfert des responsabilités du niveau central (l'État) qui va donner plus d'autonomie et de moyens aux acteurs locaux pour atteindre des objectifs. Le seul prix à payer pour cette autonomie, pour cette marge de manœuvre accrue est de rendre des comptes afin de toujours vérifier si les objectifs sont bien atteints ou non.

9.2. Les effets réels des politiques d'évaluation standardisée selon Mons (2009)

Selon Mons, les études nationales montrent que les relations entre efficacité et dispositifs d'évaluation standardisée ne sont ni uniformément significatives, ni automatiques car cela varie en fonction de toute une série de facteurs comme le degré de pression, le niveau, la matière, etc. Les résultats sont trop variables et peuvent en partie s'expliquer par des formes diverses d'évaluations externes et de politiques de reddition de comptes. Comme évoqué dans la problématique, pour Mons, le cadre théorique des effets des évaluations externes sur les performances est trop peu élaboré, les recherches empiriques ne tombent pas toujours

d'accord et les résultats sont parfois même contradictoires. Même si les effets sont portés par une rhétorique forte, ils n'ont pas été démontrés et l'évaluation des coûts n'est pas suffisamment menée (Lafontaine, 2019).

10. Conclusions

Tout d'abord, même si le cas du CE1D en Communauté française de Belgique est un peu particulier puisque l'épreuve est administrée et corrigée par l'enseignant, mais conçue par un groupe de travail, on peut toutefois qualifier cette épreuve d'épreuve externe. En effet, le CE1D remplit les 9 conditions de Bishop, même si quelques nuances peuvent exister et l'épreuve devrait donc avoir un impact sur les différents acteurs du système. Néanmoins, l'épreuve n'est pas à l'abri de quelques reproches puisque ce qui semble faire défaut est, comme nous l'avons abordé plus haut, la standardisation des conditions de passation et de correction.

Ensuite, nous pouvons affirmer que le CE1D fait partie des évaluations certificatives puisqu'il vérifie les apprentissages du premier degré de l'enseignement secondaire, qu'il a lieu en fin d'année, et qu'il délivre une certification qui permettra à l'élève de rentrer en troisième année secondaire. L'épreuve constitue alors un enjeu important pour les élèves puisqu'elle détermine leur passage dans le degré supérieur. Pour les enseignants, bien qu'ils n'aient pas d'objectifs de performances à atteindre, il est à noter que dans le cadre de la nouvelle gouvernance, les enjeux pour les écoles deviennent de plus en plus importants. En effet, les enjeux liés au CE1D montent en puissance surtout pour les écoles dans lesquelles l'amélioration des résultats au CE1D est une action spécifique du contrat d'objectifs dans leur plan de pilotage dont nous avons précédemment parlé.

Enfin, les épreuves externes présentent aussi bien des avantages que des inconvénients. Nous avons analysé les principaux avantages afin de bien comprendre l'utilité du CE1D ainsi que les raisons de son introduction à la fin du continuum pédagogique. Par ailleurs, nous avons également discuté des principaux inconvénients que ces épreuves peuvent avoir. En ce qui concerne le CE1D, il est assez difficile de lister ses propres avantages et inconvénients du point de vue des enseignants étant donné qu'aucune étude, à part le mémoire de Paquot (2014-2015) n'a été réalisée sur le sujet, à notre connaissance. Il en va de même en ce qui concerne les effets réels des épreuves externes. La suite de ce travail sera donc consacrée exclusivement au CE1D et aux représentations que les enseignants en ont.

IV. PARTIE PRATIQUE

1. Objectifs et question de recherche

Au milieu de tout ce contexte historique et politique décrit dans la première partie de ce travail, cette recherche s'intéresse aux représentations et aux habitudes des enseignants concernant les épreuves externes et plus particulièrement aux représentations et aux habitudes des professeurs de deuxième année secondaire qui font passer le CE1D à leurs élèves. « Les épreuves externes sont parfois vécues par les enseignants comme un contrôle, voire une remise en cause de leur autonomie [...] car elles tendent de plus en plus à véhiculer la notion d'obligation de résultat et joueraient sur la culpabilisation » (Duru-Bellat, 2009, cité par Tessaro et Ntamakiliro, 2010). En effet, du point de vue de Monseur et Demeuse (2005), du côté de l'enseignant, l'épreuve externe permet notamment de déterminer si l'acte pédagogique a été efficace ou non et d'orienter les démarches pédagogiques. « En effet, si l'action éducative est une procédure de changement, il est naturel que l'agent de ce changement s'interroge sur l'efficacité de son entreprise » (Minder, 1980, cité par Monseur et Demeuse, 2005). Vu sous cet angle, les professeurs peuvent donc eux aussi être soumis à la critique, même si l'évaluation ne relève pas d'un enjeu élevé, puisque c'est l'examen des performances des élèves qui détermine l'efficacité des enseignants. Aujourd'hui, cela est d'autant plus vrai dans le cadre de la nouvelle gouvernance, avec le plan de pilotage, et des objectifs d'amélioration du système éducatif (OASE) car les épreuves externes sont utilisées dans ce cadre et ont donc un nouveau rôle.

Notre question de recherche sera donc celle-ci : « Quelles sont les représentations et les attitudes des enseignants de deuxième année du secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles à l'égard du CE1D ? »

2. Hypothèses de recherche

2.1. Partie quantitative

Au regard de la revue de littérature, nous formulons plusieurs hypothèses en lien avec notre question de recherche :

- Les enseignants sont globalement favorables à la mise en place du CE1D. (Paquot, 2014-2015).

- Le CE1D provoque un effet de reflux puisqu'il influence le contenu du cours de certains enseignants. (Monseur et Demeuse, 2005 ; Tessaro et Ntamakiliro, 2010 ; Paquot, 2014-2015).
- Les enseignants pratiquent le bachotage : ils consacrent beaucoup de temps à entraîner leurs élèves au CE1D. (Monseur et Demeuse, 2005 ; Tessaro et Ntamakiliro, 2010 ; Paquot, 2014-2015).
- Les jeunes enseignants sont davantage stressés que les enseignants plus expérimentés. (Ntamakiliro et Tessaro, 2002, cités par Tessaro et Ntamakiliro, 2010).

Ces hypothèses ont été émises en fonction des différentes dimensions du questionnaire dont nous parlerons dans la suite du travail. Les hypothèses sont limitées à certaines dimensions car cette étude est essentiellement exploratoire et la littérature de recherche ne permet pas d'émettre d'hypothèses spécifiques.

2.2. Partie qualitative

Au fil des réflexions et des lectures, il nous semble préférable, pour cette partie, de mettre les hypothèses de côté car la démarche se veut plutôt « inductive » (Deslauriers, 1997, cité par Yerli, 2017a). Selon Yerli (2017a), une démarche qui est inductive s'appuie sur une analyse approfondie de cas dans le but d'arriver à une formulation d'explications causales à propos de la question étudiée. Les constats émergent alors de toutes les données recueillies, sans hypothèse a priori. Toujours dans cette même idée, Blais et Martineau (2006) expliquent qu'à partir de faits rapportés, comme les expériences, le chercheur va aboutir à une idée sans toutefois la vérifier à partir d'un cadre théorique préétabli.

3. Méthodologie et instruments de mesure

Pour mener à bien nos objectifs, nous nous sommes inspirée de la méthode mixte de Yerli (2017b) qui a choisi de travailler à la fois une approche qualitative et quantitative de manière complémentaire pour répondre à son questionnement. Nous trouvons la méthode mixte intéressante car l'analyse qualitative permettra de mieux comprendre ou d'expliquer certains résultats statistiques.

L'étude a donc été réalisée en trois temps et toutes les données ont été récoltées du 14 octobre au 29 décembre 2021.

3.1. Partie quantitative

La première étape a été la création d'un questionnaire en ligne en trois parties qui se trouve, avec son codebook, en annexe 1. Afin de réaliser ce questionnaire, nous nous sommes principalement inspirée de Rozenwajn et Dumay (2016) et de leur questionnaire. Nous avons également rédigé nos items en regard d'éléments présentés dans la revue de la littérature.

3.1.1. Première partie du questionnaire

La première partie de l'enquête concerne les données personnelles et contextuelles des répondants (le sexe des enseignants, leur ancienneté, la matière enseignée, etc.).

3.1.2. Deuxième partie du questionnaire

La deuxième partie du questionnaire est composée de 74 items séparés en **6 sections**.

- I. Les pratiques enseignantes et l'évaluation externe. C'est-à-dire, d'après Rozenwajn et Dumay (2016), **les changements de pratiques** rapportés par les enseignants comme conséquences de l'évaluation externe : les changements relatifs au « teaching to the test » qui comprennent la distinction entre l'utilisation instrumentale de l'épreuve à des fins internes d'une part et les changements opérés sur les contenus enseignés d'autre part, le sentiment relatif à l'intensité des changements liés aux pratiques pédagogiques, l'intention de changement pédagogique, etc.
- II. **L'interprétation des résultats**, c'est-à-dire la manière dont les enseignants s'emparent des résultats issus de l'épreuve externe et leur donnent sens.
- III. **Les attitudes relatives à l'épreuve externe**, c'est-à-dire la façon dont les enseignants perçoivent l'épreuve externe et l'importance qu'ils lui accordent dans leur travail quotidien.
- IV. **L'influence sociale** c'est-à-dire la perception que l'enseignant a de l'importance accordée par ses collègues à l'épreuve externe ou par sa direction.
- V. Le CE1D pendant la **période de crise sanitaire**.
- VI. La dernière section appelée « **feedback** » concerne l'attitude des enseignants après la passation et la correction du CE1D.

La construction de ces items a été une étape délicate et importante afin d'éviter toute une série de pièges dans leur rédaction. Nous avons donc veillé à ne pas mettre de doubles négations et

à enlever les termes qui auraient pu être ambigus. De plus, nous avons décidé de créer plusieurs items inversés afin d'éviter le phénomène de désirabilité sociale et la tendance à l'acquiescement. L'échelle d'évaluation utilisée pour tester ces items était une échelle de Likert. Celle-ci est appropriée pour mesurer des valeurs subjectives et elle permet notamment de mesurer des opinions. Les répondants ont dû indiquer leur degré d'accord avec les énoncés sur 4 échelons : « pas du tout d'accord », « pas d'accord », « d'accord » et « tout à fait d'accord ». L'ordre des catégories de réponses était donc ascendant. En proposant une telle échelle avec un nombre pair d'échelons, nous évitons la tendance centrale en forçant les sujets à se positionner.

3.1.3. Troisième partie du questionnaire

Enfin, la toute dernière partie du questionnaire en ligne laissait la possibilité aux répondants de laisser leur adresse mail s'ils acceptaient d'être recontactés pour la partie qualitative de la recherche. Toutefois, la garantie de confidentialité a été évidemment respectée.

3.2. Partie qualitative

Celle-ci se veut compréhensive car l'objectif est de décrire un phénomène humain sans généraliser les résultats.

Les entretiens ont tous été intégralement retranscrits afin d'analyser les propos exacts de chaque personne, tout en protégeant l'anonymat des participants. Les différents verbatim se trouvent en annexe 2.

Pour les mener à bien, nous nous sommes servis de la méthode de l'entretien compréhensif de Kaufmann (2016).

Nous avons tout d'abord créé un guide d'entretien (annexe 3) afin de brasser tous les aspects abordés dans le questionnaire en ligne. Les questions ont été pensées dans un ordre logique pour que l'ensemble soit cohérent. De plus, « la grille des questions est un guide très souple dans le cadre de l'entretien compréhensif » (Kaufmann, 2016, p.43). Une fois celle-ci réalisée, l'enquêteur ne devrait pas lire et poser les questions les unes après les autres, il s'agit plutôt d'une trame pour faire parler les participants autour du sujet. Des questions de relance ont également été pensées dans le guide d'entretien afin d'approfondir un élément, si nécessaire.

Nous avons souhaité que la formulation des questions lors de ces entretiens soit suffisamment générale pour ne pas cloisonner les enseignants dans leurs réponses.

Selon Kaufmann (2016), il est intéressant de commencer par quelques questions plus simples afin de briser la glace. C'est pour cette raison que nous avons commencé par demander aux informateurs de se présenter brièvement et de parler de leur parcours professionnel. « Les premières questions ont une importance particulière car elles donnent le ton » (Kaufmann, 2016, p.44). Cette manière d'aborder l'entretien permet également de rompre la hiérarchie car le ton à trouver doit se rapprocher de la conversation entre deux individus égaux. Il ne faut donc pas que l'enseignant interviewé se sente soumis à l'enquêteur. En effet, ces entretiens portent sur la pratique professionnelle et il ne faut donc pas que les informateurs se sentent jugés sur leur travail. L'enseignant doit se sentir à l'aise, écouté, et avoir l'impression que ce qu'il raconte est d'une importance capitale pour l'enquêteur. Toutefois, s'il faut donner l'impression d'un bavardage autour d'un sujet précis, il ne faut pas en oublier l'objectif principal : obtenir des informations essentielles. Il est également primordial que l'enquêteur fasse preuve d'empathie et qu'il oublie ses propres opinions afin de ne pas biaiser l'entretien et de cerner correctement les propos de l'informateur.

A cause de la crise sanitaire, certains entretiens ont été réalisés en visioconférence selon la volonté des enseignants. Toujours selon Kaufmann (2016), un enquêteur qui est gai et souriant obtiendra de bien meilleurs résultats qu'un enquêteur morose et fermé. Toutefois, même si un entretien via Internet est moins vivant qu'une conversation en face à face, nous avons essayé de garder le caractère enjoué de la discussion et les personnes interrogées par visioconférence se sont livrées autant que les personnes rencontrées réellement. Aucun problème de connexion n'a été rencontré et les personnes concernées ont été satisfaites de ce mode de fonctionnement.

Enfin, dans cette partie, l'anonymat a également été garanti aux participants afin qu'ils puissent s'exprimer en totale liberté.

3.3. Analyse

3.3.1. Partie quantitative

3.3.1.1. Les dimensions

Les 74 items du questionnaire proposé aux enseignants ont tout d'abord été reclassés par nos soins en fonction des dimensions sous-jacentes suivantes et en vue de préparer l'analyse factorielle :

a) La perception générale

Les enseignants sont-ils satisfaits du CE1D ?

- Item 1 : Je suis satisfait du CE1D.
- Item 2 : Il est normal que le CE1D soit devenu obligatoire.
- Item 3 : Les exercices des CE1D sont d'excellente qualité.
- Item 4 : Une épreuve externe certificative est nécessaire en 2e année secondaire.
- Item 5 : Il faudrait supprimer le CE1D.
- Item 6 : J'ai l'impression que les élèves se soucient peu de leurs résultats pendant l'année. Pour eux, seuls comptent les résultats du CE1D.
- Item 7 : Le CE1D permet une certification plus équitable qu'une évaluation créée par les enseignants eux-mêmes.
- Item 8 : Les questions du CE1D concordent avec le programme que je dois suivre.
- Item 9 : Le CE1D limite ma liberté pédagogique.

b) Les pratiques pédagogiques

Le CE1D influence-t-il les pratiques enseignantes ?

- Item 10 : En l'absence du CE1D, ma façon d'enseigner aurait été différente.
- Item 11 : Cela m'arrive de reprendre des questions du CE1D pour la conception de mes exercices de classe.
- Item 12 : Cela m'arrive de reprendre des questions du CE1D pour la conception de mes propres évaluations.
- Item 13 : Je travaille davantage les matières qui sont souvent reprises dans le CE1D que les autres matières.

- Item 14 : Je travaille davantage les matières du CE1D où les élèves ont éprouvé des difficultés.
- Item 15 : Le CE1D influence les contenus que j'enseigne à mes élèves.
- Item 16 : Je tiens compte des CE1D précédents afin de planifier une nouvelle année scolaire.
- Item 17 : Cela m'arrive de ne pas aborder certains points du programme car je sais que ceux-ci ne seront pas évalués au CE1D.
- Item 18 : Je me sers du CE1D pour vérifier si mes pratiques enseignantes sont adéquates.
- Item 19 : Les exercices du CE1D ressemblent fortement à ceux de mes propres évaluations.
- Item 20 : Le CE1D me permet de mieux cibler les savoirs et les compétences du programme à atteindre.
- Item 21 : Depuis l'apparition du CE1D, je veille à couvrir la totalité du programme.
- Item 22 : Toute l'année, je prépare mes élèves au CE1D.
- Item 23 : Je consacre beaucoup de temps à trouver des exercices similaires à ceux du CE1D pour entraîner mes élèves.
- Item 24 : Le CE1D est utile pour mon travail d'enseignant.
- Item 25 : Je ne pourrais pas me passer du CE1D pour la réalisation de mon travail.
- Item 26 : Les enseignants devraient davantage se baser sur le CE1D pour orienter leur travail.
- Item 27 : Je devrais davantage utiliser le CE1D dans mon travail.
- Item 28 : Le CE1D est nécessaire pour compléter mes évaluations de l'année.
- Item 29 : Le CE1D est un exemple à suivre pour l'évaluation des apprentissages des élèves.

c) Le niveau du CE1D

Le CE1D a-t-il un niveau adapté à des élèves de fin de 2e année commune ?

- Item 30 : Les scores du CE1D reflètent le niveau de mes élèves.
- Item 31 : Le CE1D est un examen trop facile.
- Item 32 : Le CE1D est un examen trop difficile.
- Item 33 : Le nombre de mes élèves qui réussissent le CE1D est trop élevé.

- Item 34 : Les résultats des élèves au CE1D concordent avec leurs résultats de l'année.
- Item 35 : Parmi les élèves qui obtiennent leur CE1D, certains ne sont pas capables de poursuivre en 3e année de l'enseignement général.
- Item 36 : En général, mes élèves réussissent mieux le CE1D que les évaluations pendant l'année.
- Item 37 : Le CE1D demande moins de travail de préparation des élèves qu'un examen construit par les enseignants.
- Item 38 : Le CE1D entraîne une baisse du niveau des élèves.
- Item 39 : Je trouve qu'avec le CE1D, l'école véhicule de plus en plus un message minimaliste.

d) La responsabilité et le stress des enseignants

Les enseignants se sentent-ils responsables de la réussite ou de l'échec de leurs élèves et mis sous pression ?

- Item 40 : Je me sens personnellement responsable des échecs au CE1D de mes élèves.
- Item 41 : Un enseignant compétent a peu d'élèves en échec au CE1D.
- Item 42 : La réussite de mes élèves au CE1D me stresse.
- Item 43 : Le CE1D met une grande pression sur les épaules des enseignants.
- Item 44 : A l'approche du CE1D, j'ai des craintes de ne pas avoir abordé toutes les matières susceptibles d'être évaluées.
- Item 45 : Je suis à la lettre les consignes de passation du CE1D.
- Item 46 : Depuis l'apparition du CE1D, boucler le programme est une source de stress pour moi.

e) Le rôle des collègues et de la direction

Les collègues et la direction adoptent-ils une attitude particulière à l'égard du CE1D ?

- Item 47 : Le CE1D est un moyen de vérifier si les enseignants ont bien fait leur travail.
- Item 48 : Ma direction insiste chaque année sur la nécessité d'améliorer les résultats au CE1D.
- Item 49 : En cas de résultats décevants au CE1D, ma direction fait appel à des inspecteurs ou des conseillers pédagogiques.

- Item 50 : Ma direction réalise des entretiens individuels avec les enseignants au sujet des résultats du CE1D.
- Item 51 : Ma direction fournit des conseils pédagogiques aux enseignants en relation avec les résultats au CE1D.
- Item 52 : En dehors des périodes de passation du CE1D, celui-ci est un sujet de conversation entre enseignants.
- Item 53 : Mes collègues insistent sur la nécessité d'améliorer les résultats des élèves au CE1D.
- Item 54 : Le CE1D provoque de la concurrence entre collègues.

f) Les fonctions et l'exploitation des résultats du CE1D

Les enseignants se préoccupent-ils des feedbacks ainsi que des résultats de leurs élèves ?

- Item 55 : Les résultats de mes élèves au CE1D me préoccupent beaucoup.
- Item 56 : L'amélioration des résultats de mes élèves au CE1D est un objectif important pour moi.
- Item 57 : Réduire le nombre d'élèves en échec au CE1D est un objectif important pour moi.
- Item 58 : Les résultats du CE1D doivent guider le travail de l'enseignant.
- Item 59 : Il est important pour moi d'orienter mon enseignement en fonction des résultats de mes élèves au CE1D.
- Item 60 : Les résultats des élèves au CE1D permettent d'évaluer la compétence de l'enseignant.
- Item 61 : Je considère les résultats de l'épreuve externe comme une évaluation de mon travail.
- Item 62 : Je suis au courant qu'il existe un document présentant les résultats au CE1D des élèves de FWB consultable sur Internet.
- Item 63 : J'ai l'habitude de consulter les résultats du CE1D, une fois ceux-ci publiés.
- Item 64 : Je trouve intéressant de pouvoir situer les résultats au CE1D des élèves de ma/mes classe(s) par rapport à la moyenne générale.
- Item 65 : La comparaison des résultats au CE1D des élèves de ma/mes classe(s) par rapport à la moyenne générale me donne une information utile pour ma pratique quotidienne.

- Item 66 : Les résultats du CE1D me permettent de prendre conscience qu'il faut que je modifie certaines choses dans mon enseignement.
- Item 67 : Les résultats du CE1D devraient comprendre des pistes didactiques (exemples d'activités, propositions méthodologiques ...) pouvant être exploitées par les enseignants afin de combler les lacunes des élèves identifiées par l'épreuve.
- Item 68 : Après chaque CE1D, je complète le questionnaire de la FWB afin de donner mon avis sur l'épreuve.
- Item 69 : Les résultats du CE1D devraient permettre un classement des écoles.

g) Le CE1D pendant la crise sanitaire

Les enseignants ont-ils regretté que le CE1D soit supprimé, en 2020, suite à la Covid ?

- Item 70 : En 2020, quand j'ai appris que le CE1D n'aurait pas lieu, cela a été une source de stress pour moi.
- Item 71 : En 2020, j'ai trouvé le mode d'évaluation en fin d'année très inéquitable.
- Item 72 : En 2020, je me suis senti(e) plus libre en fin d'année suite à la suppression du CE1D.
- Item 73 : En 2020, j'ai apprécié que mes élèves soient évalués, en fin d'année, uniquement sur base de mes propres évaluations.
- Item 74 : En 2020, j'ai ressenti moins de pression pour boucler ma matière.

3.3.1.2. Les différents traitements statistiques

3.3.1.2.a. Les fréquences brutes

Pour chaque item, il s'agit du calcul de la fréquence et du pourcentage pour chaque code. Toutes les données se trouvent en annexe 4.

3.3.1.2.b. L'analyse factorielle exploratoire

Le but de cette analyse est de vérifier s'il n'y a pas une structure sous-jacente à un ensemble de variables corrélées. Autrement dit, y a-t-il des sous-ensembles d'items qui sont plus cohérents ? Les différentes dimensions telles que définies ci-avant sont-elles confirmées par les analyses factorielles ou certaines sous-dimensions sont-elles identifiées par ces mêmes analyses ?

Dans un premier temps, l'analyse factorielle exploratoire va donc servir à valider les instruments de mesure. Dans un deuxième temps, cette analyse servira à réduire les données et ainsi, à travailler avec un nombre réduit de facteurs.

Concrètement, une analyse factorielle a été réalisée pour chacune des 7 dimensions. Cette analyse a permis de créer des facteurs et donc de mettre en avant les liens que les items entretiennent entre eux. Grâce à cette étape, les items inversés ont pu être repérés et certains autres, qui dysfonctionnaient, ont été supprimés.

Il est également à noter que cette analyse a été réalisée sans avoir recodé les items inversés. Les tableaux en annexe 5 présentent les différents facteurs identifiés par les analyses factorielles exploratoires.

On considère qu'un item sature sur un facteur si sa saturation est supérieure à 0.40.

a) Dimension 1 : La perception générale

L'analyse factorielle fait ressortir 2 facteurs.

Le facteur 1 pourrait s'intituler « utilité du CE1D au niveau du système ». Il est composé de 3 items, dont 1 inversé (l'item 5), qui saturent de manière plus ou moins équivalente (0.84 et -0.85) et d'un quatrième qui sature à 0.66. L'item 5 sature de manière négative sur ce facteur puisqu'il s'agit d'un item inversé.

Le facteur 2 est également composé de 4 items et pourrait s'intituler « satisfaction et qualité du CE1D ». La saturation des 3 premiers items varie entre 0.68 et 0.71. Le quatrième item de ce facteur (item 6) est un item inversé qui sature à -0.64.

Nous décidons d'exclure l'item 9 (Le CE1D limite ma liberté pédagogique) qui ne sature sur aucun facteur. Cet item est peut-être ambigu pour certains enseignants. En effet, que signifie concrètement la « liberté pédagogique » ? Où commence-t-elle ? Où s'arrête-t-elle ? Cette notion de liberté pédagogique n'est certainement pas la même pour l'ensemble des enseignants interrogés.

Les tableaux pour cette dimension se trouvent en annexe 5.1.

b) Dimension 2 : Les pratiques enseignantes

L'analyse factorielle fait ressortir 4 facteurs.

Le facteur 1 est composé de 6 items qui saturent entre 0.57 et 0.78, aucun item n'est inversé et ce facteur concerne l'utilité du CE1D pour le travail de l'enseignant.

6 autres items composent le facteur 2. La saturation de ces items varie entre 0.55 et 0.84, aucun item n'est inversé et ce facteur pourrait s'intituler « le CE1D comme guide concret des pratiques ». En effet, les verbes de ces 6 items sont des verbes d'actions, plus concrets que ceux des items du premier facteur.

Le facteur 3 est lui aussi composé de 6 items non-inversés qui saturent entre 0.50 et 0.68. Le sujet de ce facteur est « le CE1D, un référentiel pour les pratiques enseignantes ».

Seuls 2 items composent un quatrième facteur. Même si leur saturation est bonne (0.82 et 0.84), nous décidons de ne pas conserver ce facteur. Les 2 items qui le composent mentionnent le fait de reprendre tels quels des exercices et des questions du CE1D alors que tous les autres items de cette dimension envisagent le CE1D comme une influence, un guide, une source d'inspiration pour les pratiques quotidiennes.

Les tableaux pour cette dimension se trouvent en annexe 5.2.

c) Dimension 3 : Le niveau du CE1D

L'analyse factorielle fait ressortir 2 facteurs.

Le premier facteur concerne le niveau du CE1D par rapport à des élèves de fin de 2e secondaire. Il est composé de 7 items qui saturent entre 0.61 et 0.83 et d'un item inversé qui sature à - 0.65.

Le deuxième facteur, quant à lui, n'est composé que de 2 items qui saturent plutôt bien (0.82 et 0.83). Ce facteur met en avant la comparaison entre les résultats des élèves au CE1D et leurs résultats pendant l'année.

Les tableaux pour cette dimension se trouvent en annexe 5.3.

d) Dimension 4 : La responsabilité et le stress des enseignants

L'analyse factorielle fait ressortir 3 facteurs.

Le premier facteur concerne le stress et la pression ressentie par les enseignants à propos du CE1D. Ce facteur est composé de 4 items qui saturent entre 0.56 et 0.88.

Le second facteur, quant à lui, concerne le sentiment de responsabilité des enseignants. Il est composé de 2 items qui saturent à 0.72 et 0.84.

Nous décidons d'exclure le troisième facteur qui n'est composé que d'un seul item, même si celui-ci sature à 0.99. Il faut en effet se méfier des données auto-rapportées et l'item « Je suis à la lettre les consignes de passation du CE1D » pourrait être affecté par un phénomène de désirabilité sociale qui est une tendance à répondre selon les normes ou les attentes sociales.

Les tableaux pour cette dimension se trouvent en annexe 5.4.

e) Dimension 5 : Le rôle des collègues et de la direction

L'analyse factorielle fait ressortir 2 facteurs.

Le premier facteur est composé de 3 items qui saturent entre 0.76 et 0.89. Ces derniers ont pour sujet l'attitude de la direction par rapport au CE1D.

Le deuxième facteur est composé de 4 items qui saturent entre 0.53 et 0.73. Les 3 premiers items mentionnent, cette fois, l'attitude des collègues par rapport au CE1D. Seul le quatrième item, le 48, fait référence à la direction et il sature à 0.53 sur ce deuxième facteur. Nous décidons de l'ajouter sur le premier facteur où il sature à 0.47. La saturation de cet item est donc un peu moins bonne sur le facteur 1 mais sa formulation laisse à désirer pour le laisser sur le facteur 2. Nous intitulons alors ce deuxième facteur : « attitude des collègues par rapport au CED1 ».

L'item 47 (« Le CE1D est un moyen de vérifier si les enseignants ont bien fait leur travail ») ne sature sur aucun facteur. Il parle du contrôle des enseignants mais ne fait intervenir clairement ni la direction, ni les collègues. Nous décidons alors d'exclure cet item.

Les tableaux pour cette dimension se trouvent en annexe 5.5.

f) Dimension 6 : Les feedbacks et les résultats

L'analyse factorielle fait ressortir 5 facteurs.

Le premier facteur est composé de 5 items qui saturent entre 0.67 et 0.86. Nous pourrions intituler ce facteur : « importance des résultats de ses propres élèves ».

Le deuxième facteur est composé de 3 items qui saturent entre 0.63 et 0.74. Ces items évoquent tous l'importance de la comparaison des résultats de ses propres élèves avec d'autres.

Le troisième facteur n'est composé que de 2 items qui saturent à 0.76 et 0.86 et il pourrait s'intituler : « consultation des documents présentant les résultats du CE1D ».

Seuls deux items composent le quatrième facteur. Ils saturent à 0.62 et 0.80 et ont pour sujet les résultats du CE1D comme guide pour la pratique des enseignants.

Enfin, le cinquième facteur est composé de 3 items. Les 2 premiers saturent à 0.73 et 0.79 et évoquent les résultats du CE1D comme contrôle du travail des enseignants. Le troisième item est un item inversé dont la saturation n'est pas excellente (-0.48) et il est en décalage avec les deux autres. Nous décidons alors d'exclure cet item de ce dernier facteur.

Les tableaux pour cette dimension se trouvent en annexe 5.6.

g) Dimension 7 : Le CE1D pendant la crise sanitaire

L'analyse factorielle fait ressortir 2 facteurs.

Le premier facteur pourrait s'intituler « soulagement des enseignants quant à l'annulation du CE1D pendant la crise sanitaire ». Ce facteur est composé de 3 items qui saturent entre 0.81 et 0.89.

Le deuxième facteur évoque l'insatisfaction des enseignants quant à l'annulation du CE1D pendant la crise sanitaire. Ce facteur n'est composé que de 2 items saturant à 0.76 et 0.77.

Les tableaux pour cette dimension se trouvent en annexe 5.7.

3.3.1.2.c. Les alphas de Cronbach

Un alpha de Cronbach a été calculé pour chacun des facteurs issus de l'analyse factorielle. L'alpha est fondé sur la corrélation moyenne entre les items et concrètement, ces différents alphas nous sont utiles afin de vérifier si les items d'un même facteur mesurent bien une même dimension, autrement dit, si le facteur a une bonne consistance interne.

Il faut tout d'abord préciser que la consistance interne de chaque facteur est sensible au nombre d'items car l'indice est défini sur la corrélation moyenne entre les items. Ensuite, cette analyse est réalisée en veillant à inverser les items qui doivent l'être. Enfin, la valeur de l'alpha

de Cronbach est inférieure ou égale à 1 et elle est considérée comme acceptable à partir de 0.7. Suite à cette analyse, nous déciderons de garder ou d'éliminer certains facteurs.

Les tableaux en annexe 6 présentent les données issues des analyses statistiques.

a) Dimension 1 : La perception générale

Facteur 1 : Utilité du CE1D au niveau du système

Pour ce facteur, l'alpha de Cronbach est de 0.66 ce qui est un peu en-dessous de la valeur acceptable. Cependant, si nous retirons l'item 5 (« Il faudrait supprimer le CE1D ») qui est un item inversé, l'alpha remonte alors à 0.76. Nous décidons alors de garder ce facteur en éliminant l'item 5.

Facteur 2 : Satisfaction et qualité du CE1D

Pour ce facteur, l'alpha de Cronbach est de 0.61 ce qui est également en-dessous de la valeur acceptable. Cependant, si nous retirons l'item 6 (« J'ai l'impression que les élèves se soucient peu de leurs résultats pendant l'année. Pour eux, seuls comptent les résultats du CE1D ») qui est un item inversé, l'alpha remonte alors à 0.71. Nous décidons alors de garder ce facteur en éliminant l'item 6.

b) Dimension 2 : Les pratiques enseignantes

Facteur 1 : Utilité du CE1D pour le travail enseignant

Pour ce facteur, l'alpha de Cronbach est de 0.83. Nous le conservons alors avec ses 6 items.

Facteur 2 : Le CE1D, un guide concret des pratiques

Pour ce facteur, l'alpha de Cronbach est de 0.81. Nous le conservons avec ses 6 items également.

Facteur 3 : Le CE1D, un référentiel pour les pratiques enseignantes

Pour ce facteur, l'alpha de Cronbach est de 0.77. Nous décidons encore une fois de le conserver avec ses 6 items.

c) Dimension 3 : Le niveau du CE1D

Facteur 1 : Niveau du CE1D par rapport à des élèves de fin de 2e secondaire

Pour ce facteur, l'alpha de Cronbach est de 0.81. Nous le conservons avec ses 8 items.

Facteur 2 : Comparaison entre les résultats des élèves au CE1D et leurs résultats pendant l'année

Pour ce facteur, l'alpha de Cronbach est de 0.66, ce qui est en-dessous de la valeur acceptable. On considère alors que ce facteur n'est pas très solide et nous décidons de l'exclure pour la suite des analyses avec les 2 items qui le composent.

d) Dimension 4 : La responsabilité et le stress des enseignants

Facteur 1 : Stress, pression sur les enseignants

Pour ce facteur, l'alpha de Cronbach est de 0.78. Nous le conservons avec ses 4 items.

Facteur 2 : Responsabilité des enseignants

Pour ce facteur, l'alpha de Cronbach est de 0.49, ce qui est une valeur plutôt faible. Ce facteur n'est composé que de deux items et nous décidons de l'éliminer pour la suite des analyses.

e) Dimension 5 : Le rôle des collègues et de la direction

Facteur 1 : Attitude de la direction par rapport au CE1D

Pour ce facteur, l'alpha de Cronbach est de 0.80. Nous le conservons avec ses 4 items.

Facteur 2 : Attitude des collègues par rapport au CE1D

Pour ce facteur, l'alpha de Cronbach est de 0.59, ce qui est une valeur plutôt faible. Ce facteur n'est composé que de trois items et nous décidons de l'éliminer pour la suite des analyses.

f) Dimension 6 : Les feedbacks et les résultats

Facteur 1 : Importance des résultats de ses propres élèves

Pour ce facteur, l'alpha de Cronbach est de 0.86. Nous le conservons avec ses 5 items.

Facteur 2 : Importance de la comparaison des résultats de ses propres élèves avec d'autres

Pour ce facteur, l'alpha de Cronbach est de 0.71. Nous le conservons également avec ses 3 items.

Facteur 3 : Consultation des documents présentant les résultats du CE1D

Pour ce facteur, l'alpha de Cronbach est de 0.62, ce qui est une valeur un peu en-dessous de la valeur acceptable. Ce facteur n'est composé que de deux items et nous décidons de l'éliminer pour la suite des analyses.

Facteur 4 : Les résultats du CE1D comme guide de la pratique de l'enseignant

Pour ce facteur, l'alpha de Cronbach est de 0.45, ce qui est une valeur trop faible. Ce facteur n'est composé que de deux items et nous l'éliminons également pour la suite des analyses.

Facteur 5 : Les résultats du CE1D comme contrôle du travail des enseignants

Pour ce facteur, l'alpha de Cronbach est de 0.69. On considère alors que la valeur est acceptable et nous conservons ce facteur avec ses 2 items.

g) Dimension 7 : Le CE1D pendant la crise sanitaire

Facteur 1 : Soulagement des enseignants quant à l'annulation du CE1D pendant la crise sanitaire

Pour ce facteur, l'alpha de Cronbach est de 0.79. Nous le conservons avec ses 3 items.

Facteur 2 : Insatisfaction des enseignants quant à l'annulation du CE1D pendant la crise sanitaire

Pour ce facteur, l'alpha de Cronbach est de 0.30, ce qui est une valeur beaucoup trop faible. Ce facteur n'est composé que de deux items et nous l'éliminons pour la suite des analyses.

3.3.1.2.d. L'analyse de la variance

Une analyse ANOVA (Analysis Of Variance) nous aide à distinguer les différences ou les dépendances entre plusieurs groupes statistiques de notre échantillon. Les dichotomisations réalisées sont les suivantes :

- L'ancienneté
 - o 10 ans et moins (codage 0)
 - o Plus de 10 ans (codage 1)
- Le type d'établissement
 - o Uniquement de transition (codage 0)
 - o Avec des sections qualifiantes et/ou professionnelles (codage 1)
- La charge de travail des enseignants
 - o Au premier degré uniquement (codage 0)
 - o Au premier degré et au-delà (codage 1)
- La charge principale de travail des enseignants travaillant dans le(s) 2e et/ou 3e degré(s)
 - o Principalement en transition (codage 0)

- Avec autant ou plus de qualification/professionnel (codage 1)

Les résultats de l'analyse de la variance se trouvent dans la suite de ce travail.

3.3.2. Partie qualitative

Selon Savoie-Zajc (2000, cité par Blais et Martineau, 2006), la valeur d'une recherche qualitative repose surtout sur la capacité du chercheur à donner un sens aux données. Extraire ce sens permet, en quelque sorte, d'aller « au-delà » de ce que les données brutes disent a priori (Denzin, Lincoln et al., 2005, cités par Blais et Martineau, 2006).

Blais et Martineau (2006) expliquent que l'analyse inductive générale se définit comme un ensemble de procédures systématiques, essentiellement guidées par les objectifs de recherche, permettant de traiter des données qualitatives. Elle utilise différentes stratégies dont, prioritairement, la lecture détaillée de données brutes pour faire émerger des catégories à partir des interprétations du chercheur qui s'appuie sur ces données brutes.

Nous avons utilisé les principes de Thomas (2006, cité par Blais et Martineau, 2006) afin d'analyser de manière efficace nos données qualitatives dans un mode inductif :

1. La question de recherche doit guider l'analyse des données.
2. L'analyse se fait en lisant à plusieurs reprises les données brutes et en les interprétant, ce qui en fait la composante principale de l'analyse nommée « inductive ».
3. Même si l'analyse est guidée par la question de recherche, les résultats proviennent uniquement des données brutes et non pas des « réponses attendues » par le chercheur.
4. L'objectif principal de l'analyse inductive est de dégager des catégories à partir des données brutes.
5. Les résultats viennent des interprétations du chercheur et inévitablement, ces résultats sont construits à partir de la perspective et de l'expérience du chercheur. Celui-ci doit prendre des décisions à propos de ce qui est plus important et moins important dans les données brutes collectées.

Concrètement, Blais et Martineau (2006) mentionnent 4 étapes dans le processus inductif de codage menant à la réduction des données :

- Étape 1 : Préparer les données brutes. Lors de cette toute première étape, le chercheur doit les préparer dans un format commun pour plus de facilité pour la suite.

- Étape 2 : Faire une lecture attentive et approfondie. En effet, il faut que le chercheur se familiarise avec le contenu et qu'il ait une vue d'ensemble des sujets abordés dans les verbatim.
- Étape 3 : Identifier et décrire les premières catégories. Le chercheur va identifier des parties de texte qui présentent une unité de sens et, ainsi, créer une étiquette pour nommer cette catégorie. Il fait alors la même chose pour les autres unités de sens.
- Étape 4 : Poursuivre la révision et le raffinement des catégories. Ainsi, le chercheur peut également décider d'affiner ses catégories en repérant des points de vue contradictoires ou de nouvelles perspectives. A cette étape, il lui est également recommandé d'illustrer ses catégories par des portions de texte.

Suite à ce travail, ces données qualitatives seront mises en parallèle avec les résultats des analyses quantitatives et avec la revue de la littérature afin de répondre à notre question de recherche et de nous positionner par rapport aux hypothèses.

4. Public cible et échantillon

4.1. Public cible

Cette recherche s'intéresse aux enseignants de 2e secondaire dont la matière est évaluée par le CE1D dans des écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Il s'agit donc de professeurs de français, de langues, de mathématiques et de sciences.

4.2. Échantillon

4.2.1. Partie quantitative

309 enseignants ont participé au questionnaire en ligne. Ce dernier a été envoyé à toutes les écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles grâce à l'annuaire qui se trouve sur le site www.enseignement.be. Quelques établissements ont donné un retour favorable au mail et certains autres ont affirmé de pas avoir le temps de s'en occuper à cause de la crise sanitaire. Néanmoins, nous pouvons émettre l'hypothèse que certaines directions ont tout de même partagé le questionnaire sans nous avertir par retour de mail. Enfin, l'enquête a été massivement partagée sur les réseaux sociaux.

De cette manière, nous ne pouvons prétendre à un échantillon aléatoire et simple et nous ne pourrions donc pas généraliser les résultats à l'ensemble de la population.

Sur les 309 enseignants de l'échantillon :

- 246 personnes ont répondu à tous les items, sans exception ;
- 40 personnes ont omis de répondre à 1 seul item ;
- 6 personnes ont omis de répondre à 2 items ;
- 4 personnes ont omis de répondre à 3 items ;
- 3 personnes ont omis de répondre à 5 items ;
- 2 personnes ont omis de répondre à 6 items ;
- 3 personnes ont omis de répondre à 7 items ;
- 1 personne a omis de répondre à 11 items ;
- 4 personnes n'ont pas terminé le questionnaire.

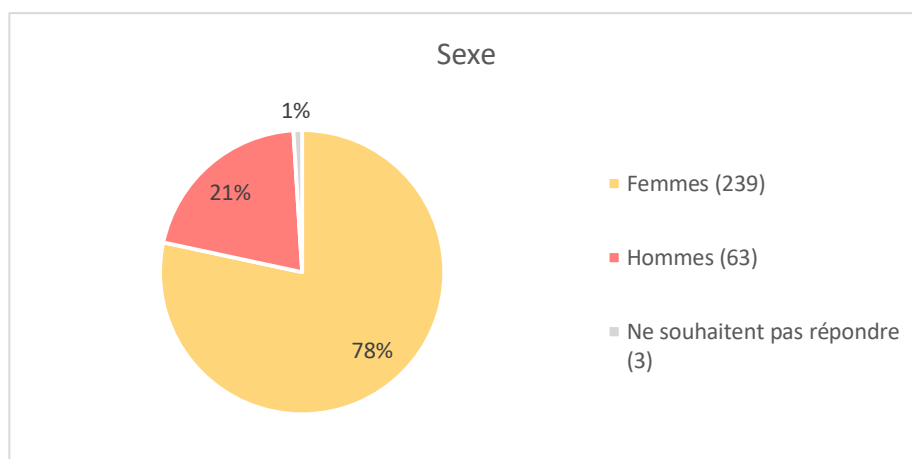
La non-réponse à certains items pourrait s'expliquer par différents éléments et nous pouvons émettre quelques hypothèses. Tout d'abord, certaines personnes ont probablement ouvert l'enquête sur leur smartphone et, dans ce cas, la lisibilité peut être amoindrie. Ensuite, l'absence d'une catégorie neutre forçait les répondants à se positionner et certains d'entre eux étaient peut-être « sans avis » pour certains items. Enfin, certains enseignants ne donnaient peut-être pas cours en 2e année en 2019-2020 et ne savaient donc pas répondre aux items concernant le CE1D pendant la crise sanitaire. Nous décidons toutefois de garder ces enseignants dans l'échantillon.

Par contre, nous retirons de l'échantillon les 4 enseignants qui n'ont pas terminé le questionnaire. Notre échantillon final compte donc 305 enseignants.

En 2021, d'après les statistiques⁴ de la Fédération Wallonie-Bruxelles, celle-ci comptait, au degré inférieur dans l'enseignement ordinaire et pour les cours généraux, 15385 ETP (équivalents temps-plein) avec titre pédagogique. Notre échantillon représente donc 1,98% de la population.

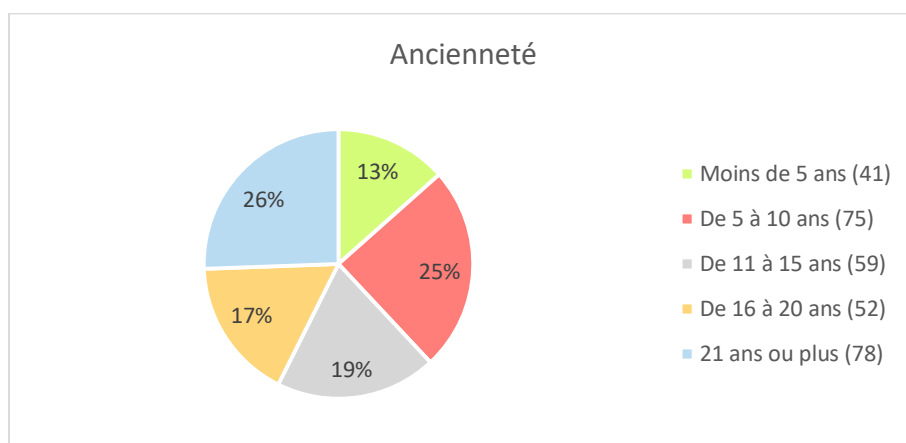
Les caractéristiques de l'échantillon sont présentées dans les différents graphiques ci-dessous.

⁴ <https://statistiques.cfwb.be/transversal-et-intersectoriel/emploi-fw-b/enseignants-et-personnel-de-l'enseignement/diplomes-des-enseignants/>



Graphique 1 : Répartition des répondants selon le sexe

L'échantillon est composé majoritairement de femmes (78%). Selon les indicateurs de l'enseignement (2021), le personnel masculin dans l'enseignement secondaire ordinaire représente 36,5%. Cependant, selon l'OCDE⁵, le corps enseignant se caractérise par une prédominance de femmes, particulièrement dans l'enseignement maternel, primaire et l'enseignement secondaire inférieur. Cela est également le cas dans l'échantillon.

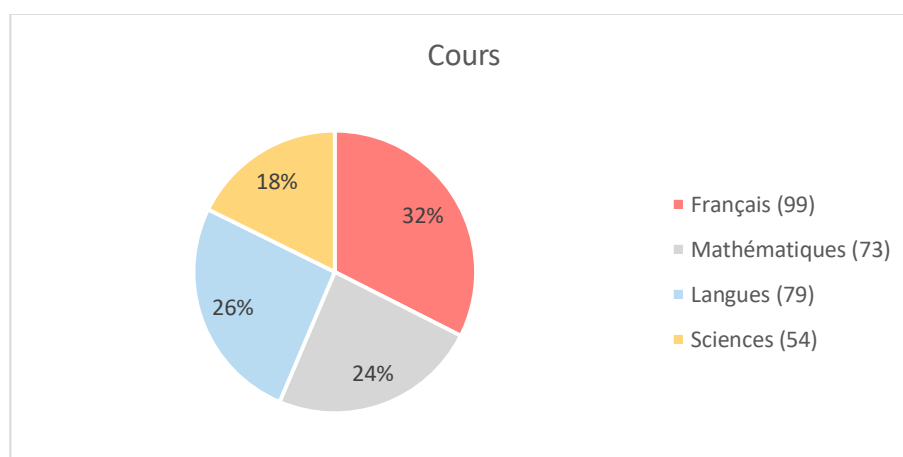


Graphique 2 : Répartition des répondants selon l'ancienneté

Plus d'un quart des enseignants qui ont répondu au questionnaire sont ceux qui totalisent plus de 21 ans d'ancienneté (26%). Ils sont suivis de près par ceux qui ont entre 5 et 10 ans d'ancienneté (25%) ; ensuite, viennent ceux qui ont entre 11 et 15 ans de carrière (19%) et ceux qui ont entre 16 et 20 ans d'ancienneté (17%). La plus petite partie des répondants concerne les enseignants qui ont moins de 5 ans de carrière (13%). Nous ne pouvons établir de lien entre l'âge des enseignants et leur ancienneté, néanmoins, les indicateurs de l'enseignement (2021)

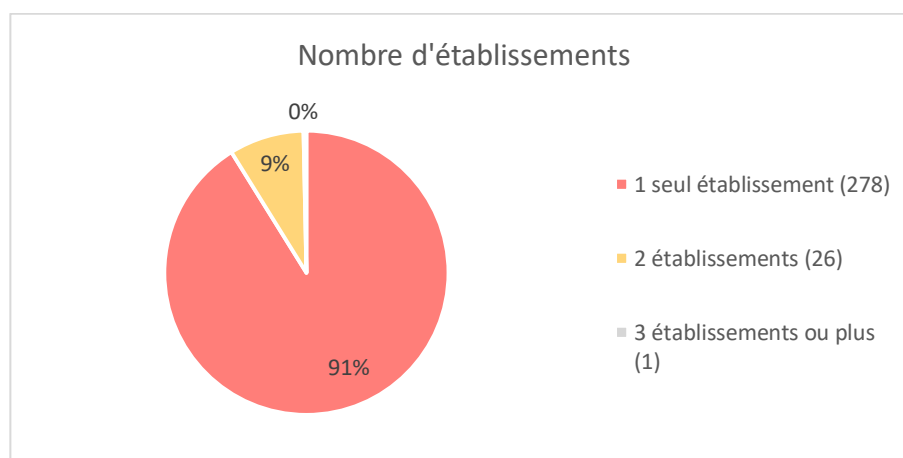
⁵ <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/d371e2a4-fr.pdf?expires=1644757787&id=id&accname=guest&checksum=14D42FB951B5F57793EFD340B0812A1E>

peuvent nous donner quelques informations : l'âge moyen des enseignants dans le secondaire ordinaire est de 43,3 ans et la modification de la législation en matière de départ à la retraite a ralenti le processus de rajeunissement de la population enseignante qui avait été précédemment observé. De plus, nous pouvons émettre l'hypothèse que les enseignants en début de carrière se sentent peut-être moins légitimes de répondre à ce genre de questionnaire en regard de leur plus petite expérience.



Graphique 3 : Répartition des répondants selon le cours dispensé

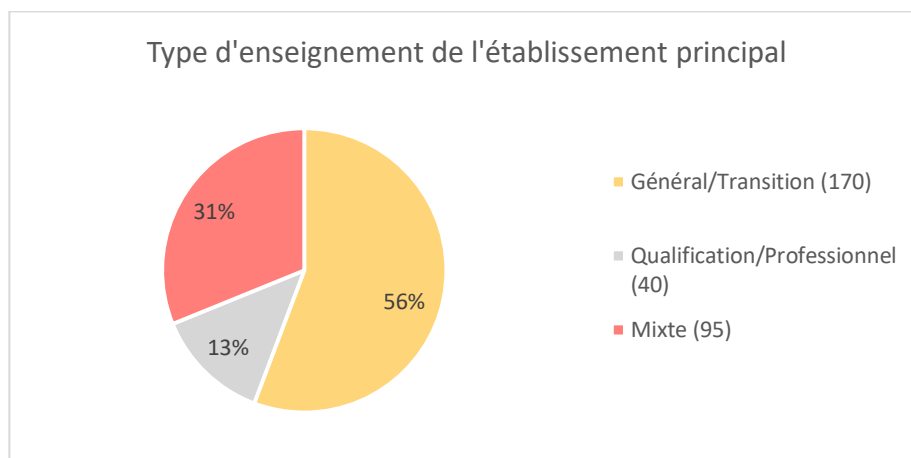
Les enseignants de cours plus littéraires ont majoritairement répondu au questionnaire. Il s'agit tout d'abord des professeurs de français (32%) qui sont suivis par les professeurs de langues (26%). Ensuite, viennent les professeurs de mathématiques (24%) et les professeurs de sciences (18%).



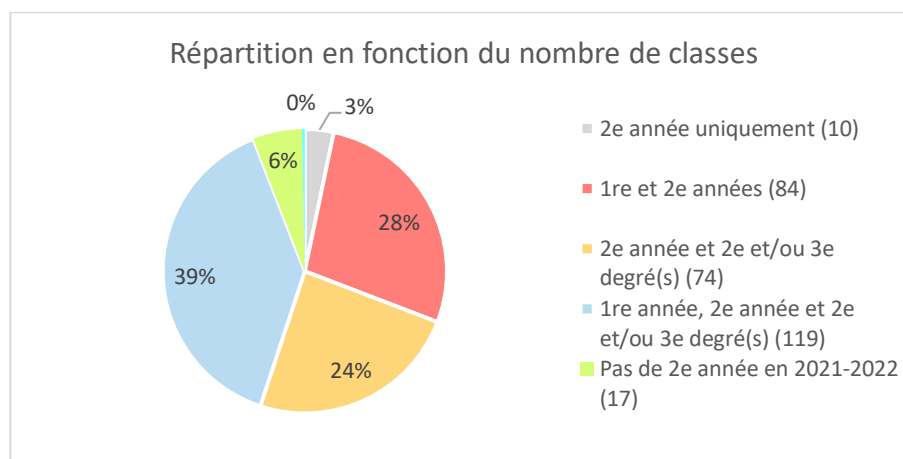
Graphique 4 : Répartition des répondants selon le nombre d'établissement(s) dans le(s)quel(s) ils travaillent

Les répondants travaillent principalement dans un seul établissement (91%). Ils sont seulement 9% à travailler dans 2 établissements en parallèle. Comme le montre le graphique 5, la majorité des enseignants travaille dans une école qui propose principalement un enseignement de

transition. Seuls 13% des enseignants travaillent dans un établissement qui propose exclusivement un enseignement de qualification.

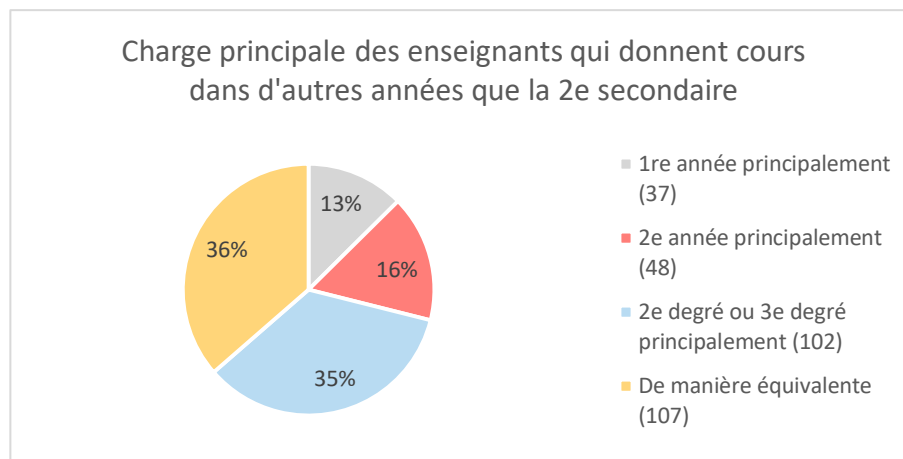


Graphique 5 : Répartition des répondants selon le type d'enseignement de l'établissement dans lequel ils ont leur charge principale



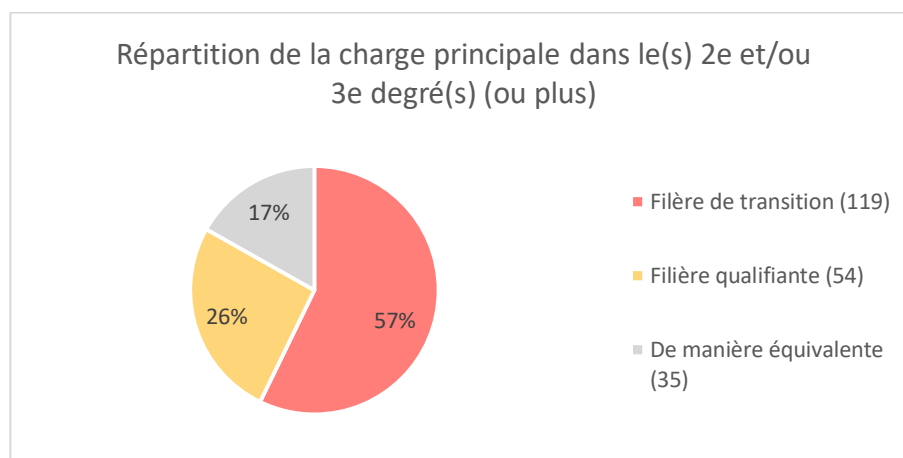
Graphique 6 : Répartition des répondants en fonction du nombre de classes dans lesquelles ils donnent cours

Très peu d'enseignants de l'échantillon ne donnent cours qu'en 2e année secondaire. Ils sont 28% à travailler dans les deux années du 1er degré et la majorité des enseignants travaillent également dans le 2e et/ou le 3e degré(s) de l'enseignement secondaire (63%). Notons toutefois que 6% de l'échantillon ne donne pas cours en 2e année secondaire en 2021-2022.



Graphique 7 : Répartition des répondants qui donnent cours dans d'autres années que la 2e secondaire (294) en fonction de leur charge principale

Le graphique 7 nous montre que, parmi les professeurs qui enseignent dans plusieurs années, seulement 13% ont leur charge principale en 1re année commune et 16% ont leur charge principale en 2e année. 35% des répondants ont leur charge principale au(x) 2e et/ou 3e degré(s). La majorité d'entre eux (36%) déclare donner cours en 1re année, en 2e année et au(x) 2e et/ou 3e degré(s), de manière équivalente.



Graphique 8 : Répartition des répondants qui donnent cours également au(x) 2e et/ou 3e degré(s) (ou plus) (208) en fonction du type d'enseignement selon leur charge principale dans ce(s) degré(s).

Parmi les 208 enseignants qui donnent également cours au(x) 2e et/ou 3e degré(s), 57% ont leur charge principale dans l'enseignement de transition, 26% ont leur charge principale dans l'enseignement de qualification et 17% ont une charge de travail répartie entre les deux types d'enseignement. Cela confirme les données du graphique 5 qui montre la prédominance de l'enseignement de transition dans cet échantillon.

4.2.2. Partie qualitative

Pour cette partie, l'échantillon se compose de 16 enseignants travaillant dans des établissements différents avec lesquels nous avons mené des entretiens semi-dirigés. Par matière évaluée au CE1D (français, mathématiques, langues, sciences), nous avons interrogé 4 enseignants. Au sein de ces 4 sous-groupes, il y a 2 « jeunes » enseignants qui comptabilisent moins de 10 ans de carrière et 2 enseignants « plus expérimentés » qui comptabilisent plus de 15 ans d'ancienneté. Encore au sein de ces plus petits groupes, nous nous sommes entretenue, à chaque fois, avec un enseignant travaillant dans une école avec des sections de transition et avec un enseignant travaillant dans une école majoritairement qualifiante. Cette façon de travailler a été pensée afin d'atteindre une certaine représentativité. En effet, pour Kaufmann (2016), une erreur à éviter est de partir d'un échantillon mal diversifié. Pour davantage de clarté, la figure 1 schématise cet échantillonnage.

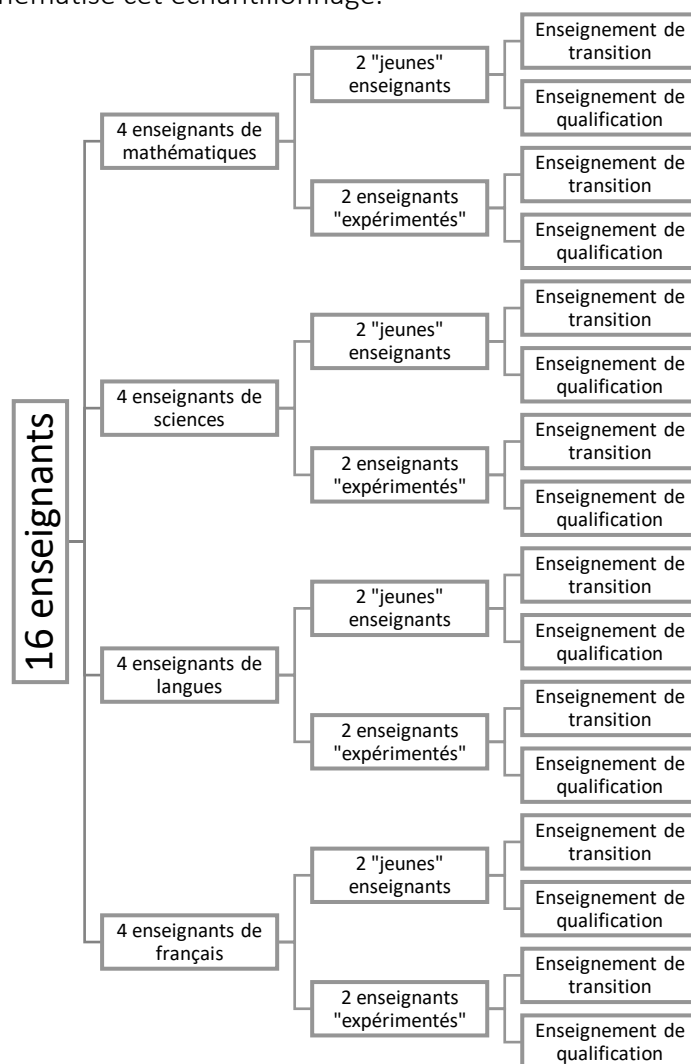


Figure 1 : Échantillon de la partie qualitative

Le tableau ci-dessous présente brièvement les 16 enseignants sélectionnés pour les entretiens semi-dirigés en préservant toutefois leur anonymat.

Enseignant(e)s	Cours	Type d'enseignement	Ancienneté
Céline	Mathématiques	Transition	Moins de 5 ans (4 ans)
Rachel	Mathématiques	Transition	21 ans ou plus
Hélène	Mathématiques	Qualification	Moins de 5 ans (3 ans)
Nathalie	Mathématiques	Qualification	21 ans ou plus (25 ans)
Brice	Sciences	Transition	Moins de 5 ans (2 ans)
Lucienne	Sciences	Transition	21 ans ou plus (34 ans)
Julie	Sciences	Qualification	5 à 10 ans
Carole	Sciences	Qualification	16 à 20 ans (19 ans)
Émilie	Langues	Transition	Moins de 5 ans (4 ans)
Sylvaine	Langues	Transition	21 ans ou plus
Caroline	Langues	Qualification	Moins de 5 ans (3 ans)
Christelle	Langues	Qualification	16 à 20 ans (16 ans)
Myrtille	Français	Transition	Moins de 5 ans (4 ans)
Laurence	Français	Transition	16 à 20 ans (17 ans)
Aurélié	Français	Qualification	Moins de 5 ans (4 ans)
Élise	Français	Qualification	16 à 20 ans (18 ans)

Tableau 1 : Échantillon détaillé de la partie qualitative

V. RÉSULTATS

Pour les facteurs que nous avons jugé utile de garder en fonction des alphas de Cronbach, nous présenterons les résultats en deux temps. Tout d'abord, nous analyserons les données quantitatives en présentant dans un premier temps les fréquences brutes de chaque item (annexe 4). Dans un deuxième temps, une analyse ANOVA nous permettra de comparer plusieurs groupes de notre échantillon. On notera par ailleurs qu'une différence entre les groupes est significative lorsque la p-value est inférieure à 0.05, ce qui permet de rejeter l'hypothèse nulle. Ensuite, nous passerons à l'analyse des données qualitatives issues des entretiens semi-dirigés. Grâce aux verbatim (annexe 2), nous ferons une synthèse à partir des données brutes afin d'illustrer les résultats sur chaque facteur.

Les tableaux des analyses ANOVA issus des traitements statistiques se trouvent en annexe 7.

1. Dimension 1 : La perception générale

1.1. Facteur 1 : Utilité du CE1D au niveau du système

Ce facteur est composé de 3 items :

- Item 2 : Il est normal que le CE1D soit devenu obligatoire.
- Item 4 : Une épreuve externe certificative est nécessaire en 2e année secondaire.
- Item 7 : Le CE1D permet une certification plus équitable qu'une évaluation créée par les enseignants eux-mêmes.

Globalement, sur cette question de l'utilité du CE1D au niveau du système, les enseignants ont des avis très partagés : environ la moitié pense qu'il est utile et l'autre moitié pense le contraire.

40,7% des enseignants sont d'accord avec le fait que le CE1D soit devenu obligatoire et 11,5% sont tout à fait d'accord. Il s'agit donc d'un tout petit peu plus de la moitié de l'échantillon (52,2%).

De nouveau, 40,3% des enseignants sont d'accord avec le fait qu'une épreuve externe soit nécessaire en 2e année secondaire et 12,5% sont tout à fait d'accord. Encore une fois, nous nous trouvons juste au-dessus de la moitié de l'échantillon (52,8%).

Les enseignants de l'échantillon sont également très partagés au sujet de l'item 7. Ils sont 51,5% à penser que le CE1D ne permet pas une certification plus équitable qu'une évaluation créée par les enseignants eux-mêmes (36,1% pas d'accord et 15,4% pas du tout d'accord).

En regardant les analyses ANOVA, nous constatons que pour ce facteur, ni l'ancienneté ($p = 0.48$), ni le type d'établissement ($p = 0.1109$), ni la charge de travail des enseignants ($p = 0.4215$ et $p = 0.2589$) ne sont significativement liés à la perception de l'utilité du CE1D.

Les enseignants rencontrés lors des entretiens semi-dirigés jugent le CE1D plutôt utile au niveau du système. En effet, ils évoquent sa neutralité et le fait que tous les élèves soient évalués de la même manière. Une enseignante explique que c'est d'autant plus important dans un système, comme le système belge, qui oriente. Cela permet de fixer les bases et d'avoir « *un pilier commun* ». Une enseignante d'une école technique raconte d'ailleurs que le CE1D valorise les élèves de son école qui se disent qu'eux aussi peuvent réussir le CE1D comme les élèves d'autres écoles dites plus « élitistes ». Une enseignante ajoute que « *ça laisse aussi la chance à ceux qui, ben ceux qui n'ont pas toujours de renforcement positif ou pour qui les études ne sont pas toujours faciles, et qui, pourtant, peuvent quand même travailler beaucoup à la maison et ne pas toujours y arriver* ».

Néanmoins, les enseignants rencontrés ont listé quelques inconvénients. Le premier est le fait que comme l'examen est commun, cela rend l'épreuve très facile dans certaines écoles et très compliquée dans d'autres. Ensuite, le CE1D, tel qu'il est conçu, permet à tous les élèves qui le réussissent d'aller dans l'enseignement général s'ils le souhaitent. Une enseignante aimerait qu'en fonction des points obtenus, on puisse orienter mieux les élèves vers une filière ou vers une autre. Une autre enseignante explique que, parfois, les résultats « *leurent les élèves* ». Ils ont tendance à croire qu'une fois que le CE1D est réussi, ils peuvent réussir dans n'importe quelle filière et cette enseignante pense qu'il est très important de leur donner une certaine « *direction* », c'est-à-dire qu'il est important de conseiller les élèves pour leur orientation en 3e année : « *je pense qu'il faut veiller quand même à donner une certaine direction à l'élève, à ne pas... voilà, ne pas lui faire croire que c'est un monde de Bisounours et que ça va aller parce qu'il a réussi son CE1D. Ça, il faut être honnête, vraiment* ». Enfin, pour certains, le CE1D a trop de poids par rapport aux résultats de l'année et tout ne devrait pas « *se jouer* » sur une seule épreuve en fin de degré.

1.2. Facteur 2 : Satisfaction et qualité du CE1D

Ce facteur est composé de 3 items également :

- Item 1 : Je suis satisfait du CE1D.

- Item 3 : Les exercices des CE1D sont d'excellente qualité.
- Item 8 : Les questions du CE1D concordent avec le programme que je dois suivre.

Globalement les enseignants sont plutôt peu satisfaits du CE1D et de sa qualité. Pourtant, ils sont une grosse majorité à penser que l'examen concorde avec leur programme de cours.

50,8% des enseignants ne sont pas satisfaits du CE1D et 17,7% ne sont pas du tout satisfaits. Au total, il s'agit de 68,5% des enseignants, ce qui représente une grosse partie de l'échantillon.

70,8% de l'échantillon est en désaccord avec l'item 3. Les enseignants ne jugent donc pas les exercices du CE1D d'excellente qualité. (53,4% pas d'accord avec l'item 3 et 17,4% pas du tout d'accord).

Cependant, ils sont plus de la moitié (71,2%) à penser que les questions du CE1D concordent avec le programme de leur cours.

En regardant les analyses ANOVA, nous constatons que, pour ce facteur, selon le type d'établissement dans lequel les enseignants travaillent, leurs réponses sont significativement différentes ($p = 0.0125$). La moyenne des réponses aux 3 items est de 2.30 pour les enseignants qui travaillent dans un établissement avec uniquement des sections de transition et elle est de 2.47 pour les enseignants qui travaillent dans un établissement avec des sections qualifiantes et/ou professionnelles⁶. Ces derniers enseignants sont donc un peu plus satisfaits de l'épreuve et de sa qualité que leurs collègues de transition. Néanmoins, leur moyenne reste en dessous du point médian et neutre de l'échelle (2.5).

Dans les verbatim, les enseignants disent qu'ils constatent une belle évolution dans « *la construction* » des épreuves et dans « *la façon de répondre aux questions* ». Une enseignante émet d'ailleurs l'hypothèse que les concepteurs tiennent compte des remarques faites chaque année par les professeurs. Toutefois, même si les enseignants constatent qu'avec les années le CE1D s'est vraiment amélioré, ils ont énuméré plusieurs défauts. Tout d'abord, bien qu'il concorde avec le programme de cours, les enseignants regrettent le fait que ce ne soit pas toujours représentatif du niveau de l'école. Les écoles d'enseignement général disent que le contenu est trop léger par rapport à ce que les élèves apprennent en classe et que, parfois, « ça

⁶ Pour rappel, la moyenne peut varier de 1 à 4 en fonction de l'échelle de Likert à 4 points. Plus la moyenne se rapproche de 4, plus les répondants sont d'accord avec le facteur. Dans notre cas, le point médian de l'échelle et sa valeur neutre est de 2.5.

encourage, quelque part, un petit peu leur paresse ». Beaucoup d'enseignants ont également parlé des corrections qu'ils trouvent trop longues et fastidieuses. Selon eux, les grilles de correction sont trop compliquées, peu claires et laissent une trop grande interprétation aux correcteurs, surtout pour les expressions écrites en français et en langues. Une enseignante de langues explique : « *les grilles de correction, je ne les aime pas du tout. (...) On ne met plus de mots sur les choses et je trouve que c'est délicat parce que ça induit une trop grande interprétation des correcteurs, je trouve* ». Le reste de temps, ils jugent la correction trop sévère⁷ pour les élèves. De plus, les consignes sont revenues dans beaucoup d'entretiens. Les enseignants expliquent qu'elles sont souvent trop longues pour les élèves et que c'est vraiment très compliqué pour ceux dont la compréhension pose problème. Les élèves dont le français n'est pas la langue maternelle éprouvent également beaucoup de difficultés lors de la lecture des consignes. Ils pourraient effectivement répondre à la question dans un français approximatif car ils ont compris la matière mais ils ne le peuvent pas car la consigne représente un blocage. Pour les enseignants, les consignes de passation ne sont pas toujours claires non plus. En outre, les enseignants déplorent les erreurs qui se trouvent parfois dans les examens et parfois dans les correctifs. Ils pointent également du doigt les expériences en sciences qui ne sont pas toujours réfléchies en fonction de la réalité du terrain, les situations pour les oraux de langues qui sont trop fictives, les éléments complètement oubliés comme la compétence « parler » du cours de français et des éléments très peu valorisés comme la maîtrise de la langue en français également. Enfin, un enseignant rapporte que, selon lui, le CE1D est une manière de voir les choses, une manière d'évaluer parmi tant d'autres et cela met parfois « *des œillères* » aux élèves. Il explique que les élèves « *n'ont pas d'ouverture sur la compréhension globale de l'exercice ou de la matière. Ils doivent la voir comme le voit le CE1D* ».

2. Dimension 2 : Les pratiques enseignantes

2.1. Facteur 1 : Utilité du CE1D pour le travail enseignant

Ce facteur est composé de 6 items :

- Item 24 : Le CE1D est utile pour mon travail d'enseignant.
- Item 25 : Je ne pourrais pas me passer du CE1D pour la réalisation de mon travail.

⁷ A titre d'exemple, beaucoup de questions donnent 2 points à l'élève en cas de réponse correcte et 0 point en cas de réponse incorrecte ou partiellement correcte. En effet, pour certaines questions, une réponse partiellement correcte n'est pas prise en compte. De même, il n'existe pas de « demi-point ».

- Item 26 : Les enseignants devraient davantage se baser sur le CE1D pour orienter leur travail.
- Item 27 : Je devrais davantage utiliser le CE1D dans mon travail.
- Item 28 : Le CE1D est nécessaire pour compléter mes évaluations de l'année.
- Item 29 : Le CE1D est un exemple à suivre pour l'évaluation des apprentissages des élèves.

Globalement, sur cette question de l'utilité du CE1D pour le travail des enseignants, ceux-ci ont un avis plutôt tranché. En effet, une grosse majorité des enseignants ne perçoivent pas l'utilité de l'épreuve dans leur travail au quotidien.

65,9% des enseignants pensent que le CE1D n'est pas utile pour leur travail (23,6% pas du tout d'accord avec l'item 24 et 42,3% pas d'accord).

Pour l'item 25, ils sont 92,4% à penser qu'ils pourraient se passer du CE1D pour la réalisation de leur travail. 52,1% ne sont pas du tout d'accord avec l'item et 40,3% ne sont pas d'accord.

De nouveau, pour l'item 26, ils sont une grosse majorité (77,7%) à penser que les enseignants ne devraient pas se baser davantage sur le CE1D pour orienter leur travail.

Pour l'item 27, 86,2% des enseignants pensent qu'ils ne devraient pas utiliser davantage le CE1D dans leur travail (30,8% pas du tout d'accord avec l'item et 55,4% pas d'accord).

44,3% des enseignants ne sont pas d'accord avec l'item 28 et 27,2% ne sont pas du tout d'accord. Au total, il s'agit donc de 71,5% des enseignants qui estiment que le CE1D n'est pas nécessaire pour compléter leurs évaluations de l'année.

Enfin, 75,4% des enseignants de l'échantillon ne pensent pas que le CE1D soit un exemple à suivre pour l'évaluation de leurs élèves.

En regardant les analyses ANOVA, nous constatons que, pour ce facteur, selon le type d'établissement dans lequel les enseignants travaillent, leurs réponses sont significativement différentes ($p = 0.0004$). La moyenne des réponses aux 6 items est de 1.80 pour les enseignants qui travaillent dans un établissement avec uniquement des sections de transition et elle est de 2.03 pour les enseignants qui travaillent dans un établissement avec des sections qualifiantes et/ou professionnelles. Ces derniers enseignants jugent donc le CE1D plus utile dans leur travail au quotidien que leurs collègues de transition. Néanmoins, leur moyenne reste en dessous du point médian et neutre de l'échelle (2.5).

Nous constatons la même chose pour les enseignants donnant cours dans le(s) degré(s) supérieur(s). En effet, en fonction des classes dans lesquelles ils donnent cours, leurs réponses sont significativement différentes ($p = 0.0172$). La moyenne des réponses aux 6 items est de 1.79 pour les enseignants qui ont principalement des classes en transition et elle est de 1.98 pour les enseignants qui ont autant ou plus de classes dans le qualifiant et/ou professionnel.

Dans les verbatim, très peu d'enseignants ont mentionné l'utilité du CE1D dans leur travail au quotidien. Une seule enseignante dit clairement que le CE1D lui donne un socle de compétences et que, grâce à ça, elle sait où elle doit aller. Certains enseignants racontent avoir retravaillé tout leur cours pour qu'ils soient davantage « *dans la veine du CE1D* » : la matière n'est pas différente mais la façon dont ils l'abordent, oui parce qu'ils voient vers quel type de tâches il faut arriver. D'autres avouent que le CE1D est une « *extrêmement belle mine d'or* », une belle banque de questions à utiliser dans leurs cours. Ils reprennent des exercices dans leurs évaluations aussi, « *ça fait du beau matériel* ». Enfin, quelques enseignants disent que préparer au CE1D, c'est aussi l'occasion de retravailler avec les élèves les méthodes de travail. Ils essaient de leur donner des pistes, de leur faire comprendre la logique pour étudier, de leur fournir les clés pour aborder une plus grosse matière, etc.

En ce qui concerne la manière de coter, très peu d'enseignants se calquent sur le CE1D car ils estiment que le système de cotation du CE1D est trop sévère pour les élèves. Certains jugent utile de le faire pour que les élèves s'en rendent compte mais ils ne le font pas toute l'année et une jeune enseignante se pose des questions : « *parce que la façon de coter, moi j'aurais mis un demi-point, c'est ce que je fais pendant l'année. Maintenant est-ce que c'est moi qui dois me remettre en question ? Et du coup pendant l'année, essayer de coter comme le CE1D ? Mais du coup, quand t'es jeune prof, ben t'as pas beaucoup d'expérience avec le CE1D* ». A l'inverse, très peu d'enseignants de français et de langues utilisent le système de cotation pour les expressions écrites car ils jugent la grille « *trop gentille* » et trop subjective : « *Et alors, parfois, les élèves peuvent réussir une tâche d'écriture sans répondre à la consigne mais parce que la grille favorise et donc parfois, en ne faisant pas du tout ce qu'on demande mais en étant, par exemple, simplement bons en orthographe, ils arrivent à réussir la tâche. Donc est-ce qu'on évalue bien ce qu'on est censé évaluer ? On peut parfois se poser la question* ».

2.2. Facteur 2 : Le CE1D, un guide concret des pratiques

Ce facteur est également composé de 6 items :

- Item 10 : En l'absence du CE1D, ma façon d'enseigner aurait été différente.
- Item 13 : Je travaille davantage les matières qui sont souvent reprises dans le CE1D que les autres matières.
- Item 14 : Je travaille davantage les matières du CE1D où les élèves ont éprouvé des difficultés.
- Item 15 : Le CE1D influence les contenus que j'enseigne à mes élèves.
- Item 16 : Je tiens compte des CE1D précédents afin de planifier une nouvelle année scolaire.
- Item 17 : Cela m'arrive de ne pas aborder certains points du programme car je sais que ceux-ci ne seront pas évalués au CE1D.

Globalement, sur cette question d'aborder le CE1D comme un guide des pratiques, les avis des enseignants sont plutôt partagés même si les résultats sont plutôt négatifs. Seuls les items qui parlent concrètement des matières ou des contenus à enseigner aux élèves (items 13, 14 et 15) reçoivent un avis favorable des enseignants.

Ils sont plus de la moitié (54,5%) à penser qu'en l'absence du CE1D, leur façon d'enseigner n'aurait pas été différente (32,5% pas d'accord avec l'item 10 et 22% pas du tout d'accord).

La majorité de l'échantillon (35,7%) est d'accord avec l'item 13 et travaille davantage les matières qui sont souvent reprises dans le CE1D que les autres matières. Ils sont également 15,7% à être tout à fait d'accord, ce qui fait un total de 51%.

60,9% de l'échantillon travaillent davantage les matières du CE1D où les élèves ont éprouvé des difficultés (47,5% d'accord avec l'item 14 et 13,4% tout à fait d'accord).

Encore une fois, la majorité de l'échantillon (59%) estime que le CE1D influence les contenus enseignés aux élèves (item 15). En effet, 42,6% des enseignants sont d'accord avec l'item 15 et 16,4% sont tout à fait d'accord.

En ce qui concerne l'item 16, ils sont 70,8% à ne pas tenir compte des CE1D précédents afin de planifier une nouvelle année scolaire.

Enfin, la majorité des enseignants de l'échantillon (65,6%) déclarent être en désaccord avec l'item 17 ; ils disent que cela ne leur arrive pas de ne pas aborder certains points du programme même s'ils savent que ceux-ci ne seront pas évalués au CE1D.

En regardant les analyses ANOVA, nous constatons que, pour ce facteur, selon l'ancienneté des enseignants, leurs réponses sont significativement différentes ($p = 0.0195$). La moyenne des réponses aux 6 items est de 2.46 pour les enseignants qui ont moins de 10 ans d'ancienneté et elle est de 2.28 pour les enseignants qui ont plus de 10 ans d'ancienneté. Les plus « jeunes » enseignants perçoivent donc davantage le CE1D comme un guide concret de leurs pratiques que leurs collègues plus chevronnés. Néanmoins, leur moyenne reste en dessous du point médian et neutre de l'échelle (2.5).

Nous constatons la même chose pour le type d'établissement. En effet, selon le type d'établissement dans lequel les enseignants travaillent, leurs réponses sont significativement différentes ($p = 0.0025$). La moyenne des réponses aux 6 items est de 2.25 pour les enseignants qui travaillent dans un établissement avec uniquement des sections de transition et elle est de 2.48 pour les enseignants qui travaillent dans un établissement avec des sections qualifiantes et/ou professionnelles. Ces derniers enseignants utilisent donc davantage le CE1D comme un guide concret de leurs pratiques. Néanmoins, encore une fois, leur moyenne reste en dessous du point médian et neutre de l'échelle (2.5).

Dans les verbatim, une enseignante dit clairement que le CE1D n'influence pas sa manière d'enseigner. Les autres nuancent davantage leurs propos en disant que le CE1D permet notamment aux enseignants d'interroger d'une autre manière, cela permet de différencier les pratiques et les méthodologies pour résoudre les exercices. Une enseignante de français explique qu'elle interroge parfois comme le CE1D alors que ce n'est pas sa façon de faire mais pour elle, ça déstresse beaucoup les élèves, ça les aide à ne pas être perdus le jour de l'examen. Les enseignants disent que globalement, ils ne travaillent pas davantage les matières qui sont souvent reprises dans le CE1D. Selon eux, il faut de toute façon boucler le programme car ils ne savent pas prédire les questions ou les thèmes qui seront abordés chaque année dans l'épreuve. Néanmoins, quand il y a des contenus qui reviennent souvent, comme l'argumentation en français, ils ont tendance à insister davantage dessus. Ils vont également plus vite sur des contenus sur lesquels ils savent qu'il n'y a jamais de questions à l'épreuve. Une enseignante de mathématiques dit d'ailleurs ceci : « *Mais je sais, par exemple, comme je vous parlais du calcul algébrique, je sais, par expérience, dans les questions du CE1D qu'il n'y a jamais d'exercices extrêmement difficiles. Donc, je me limite, étant donné que mes élèves sont des élèves en difficulté, je me limite aux exercices de base. Par exemple, je ne sais pas si vous voyez*

ce qu'est une double distributivité, hein c'est deux parenthèses, on peut mettre des nombres négatifs... Mais dans le CE1D, c'est toujours des nombres positifs ». Et donc, elle se limite aux nombres positifs. Quelques enseignants estiment aussi qu'il est dommage que le CE1D mette très peu en valeur certains contenus comme la maîtrise de la langue en français. Toutefois, comme ils jugent ces matières importantes, ils décident d'y consacrer du temps en classe quand même. Ils exercent aussi le savoir, c'est-à-dire les connaissances pures, et ils font des exercices systématiques alors qu'on ne retrouve généralement pas cela dans le CE1D mais une enseignante raconte que si elle ne fait pas cela, ça décourage trop ses élèves qui en ont besoin.

2.3. Facteur 3 : Le CE1D, un référentiel pour les pratiques enseignantes

Comme les deux autres facteurs de cette dimension, celui-ci est encore une fois composé de 6 items :

- Item 18 : Je me sers du CE1D pour vérifier si mes pratiques enseignantes sont adéquates.
- Item 19 : Les exercices du CE1D ressemblent fortement à ceux de mes propres évaluations.
- Item 20 : Le CE1D me permet de mieux cibler les savoirs et les compétences du programme à atteindre.
- Item 21 : Depuis l'apparition du CE1D, je veille à couvrir la totalité du programme.
- Item 22 : Toute l'année, je prépare mes élèves au CE1D.
- Item 23 : Je consacre beaucoup de temps à trouver des exercices similaires à ceux du CE1D pour entraîner mes élèves.

Globalement, une grosse majorité des enseignants déclarent préparer toute l'année leurs élèves au CE1D (item 22). Malgré ça, sur cette question d'utiliser le CE1D comme un référentiel pour leurs pratiques enseignantes, la plupart des enseignants sont en désaccord avec tous les items de ce facteur.

Plus de la moitié des enseignants de l'échantillon sont en désaccord avec l'item 18. 65,2% des enseignants ne se servent pas du CE1D pour vérifier si leurs pratiques enseignantes sont adéquates (33,4% pas d'accord avec l'item et 31,8% pas du tout d'accord).

Plus de la moitié de l'échantillon (54,4%), encore une fois, est en désaccord avec l'item 19. Une petite majorité d'enseignants estiment que les exercices du CE1D ne ressemblent pas à ceux de leurs propres évaluations.

60% des enseignants pensent que le CE1D ne leur permet pas de mieux cibler les savoirs et les compétences du programme à atteindre (37,4% pas d'accord avec l'item 20 et 22,6% pas du tout d'accord).

Une grosse majorité d'enseignants (69,5%) ne veillent pas à couvrir la totalité du programme depuis l'apparition du CE1D. Ils sont en effet 39% à ne pas être d'accord avec l'item 21 et 30,5% à ne pas être du tout d'accord.

L'item 22 inverse la tendance puisque 72,1% des enseignants déclarent préparer, toute l'année, leurs élèves au CE1D (45,9% d'accord avec cet item et 26,2% tout à fait d'accord).

Enfin, 65,9% des enseignants déclarent ne pas consacrer beaucoup de temps à trouver des exercices similaires à ceux du CE1D pour entraîner leurs élèves. 46,2% des enseignants ne sont pas d'accord avec l'item 23 et 19,7% ne sont pas du tout d'accord.

En regardant les analyses ANOVA, nous constatons que, pour ce facteur, selon le type d'établissement dans lequel les enseignants travaillent, leurs réponses sont significativement différentes ($p = 0.0002$). La moyenne des réponses aux 6 items est de 2.20 pour les enseignants qui travaillent dans un établissement avec uniquement des sections de transition et elle est de 2.46 pour les enseignants qui travaillent dans un établissement avec des sections qualifiantes et/ou professionnelles. Ces derniers enseignants utilisent donc un peu plus le CE1D comme un référentiel pour leurs pratiques enseignantes. Néanmoins, leur moyenne reste encore en dessous du point médian et neutre de l'échelle (2.5).

Dans les verbatim, la plupart des enseignants racontent que le CE1D fait partie de leurs préoccupations toute l'année. En effet, ils essaient de mettre des questions de l'épreuve ou des exercices qui y ressemblent dans leurs cours, à la fin des chapitres ou dans leurs évaluations. Une enseignante de mathématiques utilise même un manuel dans lequel il y a déjà des exercices du type CE1D qui sont inclus et les professeurs de langues utilisent beaucoup les lectures et les auditions. Certains, plus rares, ne font cela qu'au moment des révisions et quelques autres disent qu'ils se servent des exercices mais qu'ils essaient de pousser plus loin la réflexion des élèves : *« je ne me limite pas à demander ce qui est demandé au CE1D. Donc je vais prendre le document, je vais prendre l'une ou l'autre question mais je vais plus loin au niveau de la réflexion. (...) Parce que c'est vraiment trop basique, il faut aller plus loin »*. Une enseignante parle clairement de « drill », elle remarque que depuis qu'elle leur montre

clairement le type de questions qu'ils vont avoir, les résultats de ses classes se sont nettement améliorés. Certains utilisent aussi des petits manuels créés spécifiquement pour le CE1D, on y retrouve des exercices très similaires. Globalement, les enseignants font donc attention à ce que les exercices qu'ils proposent aux élèves ressemblent à ceux que ces derniers pourraient rencontrer dans l'épreuve. Enfin, plusieurs enseignants disent faire des exercices du CE1D avec les élèves dans les cours de remédiation, de soutien scolaire. Une dernière enseignante raconte même que dans son école, les cours de remédiation portent désormais un autre nom : « accompagnement CE1D ».

3. Dimension 3 : Le niveau du CE1D

3.1. Facteur 1 : Niveau du CE1D par rapport à des élèves de fin de 2e secondaire

Ce facteur est composé de 8 items :

- Item 31 : Le CE1D est un examen trop facile.
- Item 32 (inversé) : Le CE1D est un examen trop difficile.
- Item 33 : Le nombre de mes élèves qui réussissent le CE1D est trop élevé.
- Item 35 : Parmi les élèves qui obtiennent leur CE1D, certains ne sont pas capables de poursuivre en 3e année de l'enseignement général.
- Item 36 : En général, mes élèves réussissent mieux le CE1D que les évaluations pendant l'année.
- Item 37 : Le CE1D demande moins de travail de préparation des élèves qu'un examen construit par les enseignants.
- Item 38 : Le CE1D entraîne une baisse du niveau des élèves.
- Item 39 : Je trouve qu'avec le CE1D, l'école véhicule de plus en plus un message minimaliste.

Globalement, sur cette question du niveau du CE1D, les avis des enseignants sont assez partagés. Néanmoins, on constate une tendance qui fait pencher la balance vers le fait que le CE1D serait un examen assez facile pour des élèves de fin de 2e année secondaire. Cependant, il faut spécifier que dans notre échantillon de 305 enseignants, 170 enseignants travaillent dans un établissement avec uniquement des sections de transition. Il s'agit donc d'un peu plus de la moitié de l'échantillon (56%).

Une majorité d'enseignants (56,1%) pensent que le CE1D est un examen trop facile (item 31).

90,9% de l'échantillon pensent également que le CE1D n'est pas un examen trop difficile. Ils sont 46,6% à ne pas être d'accord avec l'item 32 et 44,3% à ne pas être du tout d'accord.

64,9% des enseignants sont en désaccord avec l’item 33 (41,3% pas d’accord avec l’item et 23,6% pas du tout d’accord). Ils ne pensent donc pas que le nombre de leurs élèves qui réussissent le CE1D est trop élevé.

La plupart des enseignants de l’échantillon (80,6%) pensent que parmi les élèves qui obtiennent leur CE1D, certains ne sont pas capables de poursuivre en 3e année de l’enseignement général (item 35).

Un peu plus de la moitié des enseignants (55,1%) pensent également qu’en général, leurs élèves réussissent mieux le CE1D que les évaluations pendant l’année (item 36).

L’item 37 partage très fortement les avis. En effet, 50,8% des enseignants sont en désaccord avec l’item 37. Ils pensent donc que le CE1D ne demande pas moins de travail de préparation des élèves qu’un examen construit par les enseignants eux-mêmes. L’autre petite moitié de l’échantillon (49,2%) pense le contraire.

56,4% des enseignants de l’échantillon pensent que le CE1D entraîne une baisse du niveau des élèves (32,8% d’accord avec l’item 38 et 23,6% tout à fait d’accord).

Enfin, l’item 39 suit la même logique puisque 62,3% des enseignants estiment qu’avec le CE1D, l’école véhicule de plus en plus un message minimaliste.

En regardant les analyses ANOVA, nous constatons que, pour ce facteur, selon le type d’établissement dans lequel les enseignants travaillent, leurs réponses sont significativement différentes ($p < .0001$). La moyenne des réponses aux 8 items est de 2.68 pour les enseignants qui travaillent dans un établissement avec uniquement des sections de transition et elle est de 2.32 pour les enseignants qui travaillent dans un établissement avec des sections qualifiantes et/ou professionnelles. Ces derniers enseignants jugent donc le niveau du CE1D plus difficile que leurs collègues de transition. Leur moyenne se situe en-dessous du point médian et neutre de l’échelle (2.5) et la moyenne des enseignants travaillant dans un établissement de transition se situe au-dessus de ce point.

Par contre, nous observons une tendance inverse pour les enseignants donnant cours dans le(s) degré(s) supérieur(s). Ce groupe est constitué de 208 enseignants dont 119 (57%) travaillent principalement dans des classes de transition et 89 (43%) ont autant ou plus de classes de qualification et/ou professionnel que de transition. En fonction des classes dans lesquelles ces

enseignants donnent cours, leurs réponses sont significativement différentes ($p = 0.0013$). La moyenne des réponses aux 8 items est de 2.41 pour les enseignants qui ont principalement des classes en transition et elle est de 2.53 pour les enseignants qui ont autant ou plus de classes dans le qualifiant et/ou professionnel. Ces derniers jugent donc le CE1D plus facile que leurs collègues.

Dans les verbatim, les enseignants ont des avis très partagés quant au niveau du CE1D. Ils ont des discours très différents surtout en fonction du type d'établissement dans lequel ils enseignent et en fonction du cours dispensé également. Une enseignante dit que le niveau du CE1D s'est amélioré avec les années mais pour certains, le niveau est trop fluctuant ; ils ne savent pas à quoi s'attendre d'une année à l'autre, ce qui est déconcertant. Une bonne partie d'entre eux prétend que le niveau n'est pas si bas que ce que les gens disent. Il y a quand même des techniques et des méthodologies à mobiliser pour résoudre certains exercices. Il faut aussi bien comprendre les consignes, il faut donc des connaissances pour réussir. Les professeurs de langues disent aussi que les compréhensions à la lecture et à l'audition sont parfois difficiles. Une autre partie des enseignants pensent que « *les exigences devraient peut-être être revues à la hausse* ». Ils disent que le CE1D est plus simple que ce qu'ils font habituellement en classe avec leurs élèves ; ils estiment que les savoirs sont minimalistes et que cela « *réduit trop les apprentissages* ». Pour eux, c'est notamment pour cette raison qu'il est important de tenir également compte des points de l'année. En français, une enseignante rapporte que le CE1D est souvent beaucoup mieux réussi que dans les autres matières et que ça peut quand même poser question sur le niveau d'exigence en français par rapport aux autres cours. Une dernière enseignante nuance son propos, elle n'est pas d'accord avec tous les gens qui disent que le niveau est vraiment bas. Elle trouve que le CE1D montre le minimum que les élèves doivent acquérir, « *le minimum syndical* ». En fin de 2e année, « *il faut être parvenu à faire ça* », elle comprend donc que le niveau soit bas. Elle ne le trouve pas très compliqué mais « *pour certains élèves, faire ça, c'est déjà très très bien* ».

Pour ce qui est de commencer une 3e année sur de bonnes bases en réussissant le CE1D, les avis sont encore une fois très partagés ; ils disent qu'il s'agit plutôt de voir au cas par cas. Les enseignants du général ont tendance à répondre qu'en réussissant le CE1D à 50%, les élèves ne sont pas prêts ; ils disent que c'est « *le minimum requis pour aller vers le qualifiant* ». Pour beaucoup d'entre eux, si un élève veut continuer dans l'enseignement de transition, il doit

réussir son CE1D, mais très bien le réussir. Pour une enseignante de langues, le CE1D les prépare à « *connaître en gros, savoir se débrouiller en gros mais dès qu'on rentre un peu plus dans les détails ou quand on rentre dans de la grammaire ou du vocabulaire plus précis, ben ça ne va plus du tout en fait* ». Pour d'autres, la note n'a aucun impact sur les capacités d'un élève à entamer l'année suivante et de la mener à bien, « *on peut faire dire tout et n'importe quoi derrière une note* ». Une enseignante pense d'ailleurs que faire recommencer une 2e année à un élève ne lui permet généralement pas d'acquérir plus de compétences pour faire une 3e année. Pour une autre enseignante, la maturité et un an de plus aident souvent les élèves en 3e année.

4. Dimension 4 : La responsabilité et le stress des enseignants

4.1. Facteur 1 : Stress, pression sur les enseignants

Ce facteur est composé de 4 items :

- Item 42 : La réussite de mes élèves au CE1D me stresse.
- Item 43 : Le CE1D met une grande pression sur les épaules des enseignants.
- Item 44 : A l'approche du CE1D, j'ai des craintes de ne pas avoir abordé toutes les matières susceptibles d'être évaluées.
- Item 46 : Depuis l'apparition du CE1D, boucler le programme est une source de stress pour moi.

Globalement, encore une fois, la question du stress partage les enseignants. Néanmoins, il semble que les enseignants ne ressentent pas une forte pression.

63,6% des enseignants de l'échantillon affirment que la réussite au CE1D de leurs élèves ne les stresse pas (item 42).

L'item 43, quant à lui, partage très fortement les enseignants. Environ la moitié des enseignants (50,8%) affirment que le CE1D met une grande pression sur leurs épaules.

Une petite majorité d'enseignants (54,4%) sont en désaccord avec l'item 44. Ils rapportent qu'à l'approche du CE1D, ils n'ont pas de crainte de ne pas avoir abordé toutes les matières susceptibles d'être évaluées (34,4% pas d'accord avec l'item et 20% pas du tout d'accord).

Enfin, 63,6% des enseignants affirment que depuis l'apparition du CE1D, boucler le programme n'est pas une source de stress pour eux (item 46).

En regardant les analyses ANOVA, nous constatons plusieurs résultats significatifs. Tout d'abord, pour ce facteur, selon l'ancienneté des enseignants, leurs réponses sont significativement différentes ($p < .0001$). La moyenne des réponses aux 4 items est de 2.57 pour les enseignants qui ont moins de 10 ans d'ancienneté et elle est de 2.14 pour les enseignants qui ont plus de 10 ans d'ancienneté. Les plus « jeunes » enseignants sont donc davantage stressés. Leur moyenne se situe au-dessus du point médian et neutre de l'échelle (2.5) et la moyenne des enseignants avec plus de 10 ans d'ancienneté se situe en-dessous de ce point.

Ensuite, nous retrouvons ces mêmes constatations pour le type d'établissement. En effet, selon le type d'établissement dans lequel les enseignants travaillent, leurs réponses sont significativement différentes ($p = 0.0015$). La moyenne des réponses aux 4 items est de 2.19 pour les enseignants qui travaillent dans un établissement avec uniquement des sections de transition et elle est de 2.46 pour les enseignants qui travaillent dans un établissement avec des sections qualifiantes et/ou professionnelles. Ces derniers enseignants sont donc davantage stressés. Néanmoins, leur moyenne reste un rien en-dessous du point médian et neutre de l'échelle (2.5).

Enfin, en fonction de la charge de travail des enseignants, leurs réponses sont également statistiquement différentes ($p = 0.0377$). La moyenne des réponses aux 4 items est de 2.18 pour les enseignants qui ne travaillent qu'au premier degré et elle est de 2.37 pour les enseignants qui travaillent également dans le(s) degré(s) supérieur(s). Ces derniers enseignants sont donc davantage stressés même si leur moyenne reste encore en-dessous du point médian et neutre de l'échelle (2.5).

Sur cette question du stress, les avis des enseignants rencontrés pour un entretien sont partagés. En effet, selon leur caractère, certains se disent plus stressés que d'autres mais souvent, pour ces derniers, cela est également valable dans d'autres domaines de la vie en général. Globalement, ils arrivent à prendre une certaine distance et ils ne rapportent pas être stressés par l'épreuve, même si certains avouent l'avoir été les premières années puisque le CE1D était encore assez inconnu. Néanmoins beaucoup disent que ce qui est le plus stressant pour eux est le côté logistique : découvrir l'épreuve et les consignes le jour-même, préparer les tas de copies, coller les étiquettes, gérer plusieurs classes en même temps, etc. L'expérience à réaliser en sciences est aussi revenue dans les entretiens comme une source de stress pour les enseignants. Un enseignant a également évoqué le délai de correction assez court, certains le

stress de manquer de temps pour terminer la matière et d'autres parlent du stress de la découverte des questions d'examen : ont-ils suffisamment préparé leurs élèves, ont-ils insisté sur les éléments utiles pour l'examen ?

5. Dimension 5 : Le rôle des collègues et de la direction

5.1. Facteur 1 : Attitude de la direction par rapport au CE1D

Ce facteur est composé de 4 items :

- Item 48 : Ma direction insiste chaque année sur la nécessité d'améliorer les résultats au CE1D.
- Item 49 : En cas de résultats décevants au CE1D, ma direction fait appel à des inspecteurs ou des conseillers pédagogiques.
- Item 50 : Ma direction réalise des entretiens individuels avec les enseignants au sujet des résultats du CE1D.
- Item 51 : Ma direction fournit des conseils pédagogiques aux enseignants en relation avec les résultats au CE1D.

Globalement, au sujet de la question de l'attitude de la direction, les enseignants pensent que leur direction n'adopte pas d'attitude particulière à l'égard du CE1D.

66,2% des enseignants sont en désaccord avec l'item 48. Ils rapportent que leur direction n'insiste pas chaque année sur la nécessité d'améliorer les résultats au CE1D (39% pas d'accord avec l'item et 27,2% pas du tout d'accord).

Une grosse majorité de l'échantillon (91,8%) affirme qu'en cas de résultats décevants au CE1D, leur direction ne fait pas appel à des inspecteurs ou des conseillers pédagogiques (item 49).

De nouveau, 94,4% des enseignants de l'échantillon affirment que leur direction ne réalise pas d'entretiens individuels avec les enseignants au sujet des résultats du CE1D.

Enfin, la direction de 89,8% des enseignants ne leur fournit pas de conseils pédagogiques en relation avec les résultats au CE1D. 51,1% ne sont pas du tout d'accord avec l'item 51 et 38,7% ne sont pas d'accord.

En regardant les analyses ANOVA, nous constatons que pour ce facteur, ni l'ancienneté ($p = 0.4375$), ni le type d'établissement ($p = 0.2230$), ni la charge de travail des enseignants ($p = 0.0788$ et $p = 0.1457$) ne sont significativement liés à l'attitude de la direction à l'égard du CE1D.

Dans les verbatim, à part une seule enseignante qui parle d'une pression constante de la part de sa direction quant aux résultats du CE1D, les autres enseignants interrogés sont plutôt d'accord pour dire que leur direction n'a pas une attitude particulière à leur égard par rapport à l'épreuve. Néanmoins, parmi ces enseignants, certains déclarent tout de même ressentir, qu'avec le plan de pilotage, les exigences des directions commencent à évoluer et qu'un travail se met en place afin de trouver des solutions pour améliorer les résultats des CE1D dans certains cours.

6. Dimension 6 : Les feedbacks et les résultats

6.1. Facteur 1 : Importance des résultats de ses propres élèves

Ce facteur est composé de 5 items :

- Item 55 : Les résultats de mes élèves au CE1D me préoccupent beaucoup.
- Item 56 : L'amélioration des résultats de mes élèves au CE1D est un objectif important pour moi.
- Item 57 : Réduire le nombre d'élèves en échec au CE1D est un objectif important pour moi.
- Item 58 : Les résultats du CE1D doivent guider le travail de l'enseignant.
- Item 59 : Il est important pour moi d'orienter mon enseignement en fonction des résultats de mes élèves au CE1D.

Globalement, sur cette question de l'importance des résultats de leurs propres élèves, les enseignants semblent plutôt préoccupés par les notes. Néanmoins, quand il s'agit d'orienter leur travail en fonction des résultats, ils sont plutôt réfractaires.

61% des enseignants de l'échantillon déclarent que les résultats au CE1D de leurs élèves les préoccupent beaucoup (45,9% d'accord avec l'item 55 et 15,1% tout à fait d'accord).

De nouveau, 63,6% des enseignants rapportent que l'amélioration des résultats de leurs élèves au CE1D est un objectif important pour eux (item 56).

Encore une fois, 68,5% des enseignants déclarent que réduire le nombre d'élèves en échec au CE1D est un objectif important pour eux (52,1% d'accord avec l'item 57 et 16,4% tout à fait d'accord).

L'item 58 inverse un peu la tendance puisque 63,3% des enseignants estiment que les résultats du CE1D ne doivent pas guider le travail de l'enseignant.

Enfin, 64,3% des enseignants sont en désaccord avec l’item 59 et pensent qu’il n’est pas important pour eux d’orienter leur enseignement en fonction des résultats de leurs élèves.

En regardant les analyses ANOVA, nous constatons que, pour ce facteur, selon le type d’établissement dans lequel les enseignants travaillent, leurs réponses sont significativement différentes ($p < .0001$). La moyenne des réponses aux 5 items est de 2.37 pour les enseignants qui travaillent dans un établissement avec uniquement des sections de transition et elle est de 2.72 pour les enseignants qui travaillent dans un établissement avec des sections qualifiantes et/ou professionnelles. Ces derniers enseignants sont donc davantage préoccupés par les résultats de leurs élèves que leurs collègues de transition. D’ailleurs, leur moyenne se situe au-dessus du point médian et neutre de l’échelle (2.5), contrairement à la moyenne des enseignants travaillant dans un établissement de transition.

Nous constatons la même chose pour les enseignants donnant cours dans le(s) degré(s) supérieur(s). En effet, en fonction des classes dans lesquelles ils donnent cours, leurs réponses sont significativement différentes ($p = 0.0100$). La moyenne des réponses aux 5 items est de 2.41 pour les enseignants qui ont principalement des classes en transition et elle est de 2.64 pour ceux qui ont autant ou plus de classes dans le qualifiant et/ou professionnel.

Il semble évident, dans les verbatim, que tous les enseignants s’accordent pour dire qu’il est important pour eux que leurs élèves réussissent, que leur rôle est de les aider à réussir l’épreuve. Ils disent aussi que pour les écoles, les résultats sont une donnée importante, surtout dans le cadre de la nouvelle gouvernance. Cependant, ils gardent une certaine distance face aux chiffres. Pour beaucoup, les résultats, « *c’est simplement une photo à un moment donné de ce que l’élève est capable de faire* ». Le plus important à leurs yeux c’est la progression des élèves, leur développement personnel. En fonction du niveau du CE1D, certains enseignants se font même leur propre opinion du niveau des élèves : « *Les résultats du CE1D... ben... (...) en fonction du CE1D, moi je vais avoir ma propre opinion du niveau et par rapport à ce qu’on demande, nous, de manière générale* ». Une enseignante rapporte d’ailleurs que les résultats la préoccupaient beaucoup au début de sa carrière mais que maintenant, elle regarde plutôt comment les élèves ont répondu, travaillé, s’ils ont évolué. Une autre enseignante explique que le plus important c’est ce qui va être fait de la cote, il est donc bien important de conseiller les élèves et les parents pour une future orientation. Un seul enseignant avoue être très stressé par rapport aux résultats. Il est en début de carrière et pour lui, les résultats du CE1D sont un

moyen de vérifier s'il a bien préparé ses élèves à l'épreuve. Enfin, très peu d'enseignants ont parlé du fait d'adapter leur enseignement en fonction des résultats. Ces derniers disent en tenir compte pour l'année suivante mais que cela se fait souvent au détriment d'autre chose car les heures de cours sont comptées.

6.2. Facteur 2 : Importance de la comparaison des résultats de ses propres élèves avec d'autres

Ce facteur est composé de 3 items :

- Item 64 : Je trouve intéressant de pouvoir situer les résultats au CE1D des élèves de ma/mes classe(s) par rapport à la moyenne générale.
- Item 65 : La comparaison des résultats au CE1D des élèves de ma/mes classe(s) par rapport à la moyenne générale me donne une information utile pour ma pratique quotidienne.
- Item 69 : Les résultats du CE1D devraient permettre un classement des écoles.

Globalement, sur cette question de l'importance de comparer les résultats de leurs propres élèves avec d'autres, les avis des enseignants vont plutôt dans le même sens et ils n'y voient pas beaucoup d'intérêt.

59,7% des enseignants de l'échantillon ne trouvent pas intéressant le fait de pouvoir situer les résultats au CE1D de leurs propres élèves par rapport à la moyenne générale. 31,8% ne sont pas d'accord avec l'item 64 et 27,9% ne sont pas du tout d'accord.

76,4% des enseignants ne pensent pas que la comparaison des résultats au CE1D de leurs élèves par rapport à la moyenne générale leur donne une information utile pour leur pratique quotidienne (39,7% pas d'accord avec l'item 65 et 36,7% pas du tout d'accord).

Enfin, pour 96,7% de l'échantillon, les résultats du CE1D ne devraient pas permettre un classement des écoles.

En regardant les analyses ANOVA, nous constatons que pour ce facteur, ni l'ancienneté ($p = 0.2913$), ni le type d'établissement ($p = 0.9540$), ni la charge de travail des enseignants ($p = 0.4025$ et $p = 0.6138$) ne sont significativement liés à l'importance de comparer les résultats de ses propres élèves avec d'autres.

Dans les verbatim, les enseignants rapportent également ne pas voir l'intérêt de comparer les résultats de leurs propres élèves. Une seule enseignante avoue le faire mais uniquement par

curiosité. Les autres expliquent que même si le CE1D est un examen standardisé, les écoles ne le sont pas et que la comparaison n'est pas possible. Le but de la comparaison serait alors simplement de flatter l'égo de certains enseignants et d'en démoraliser d'autres en fonction de l'école dans laquelle ils se trouvent. La majorité des enseignants interrogés disent pourtant qu'ils comparent leurs élèves avec les élèves de leurs collègues, donc, au sein d'une même école. Cela se fait parfois juste à titre informatif mais pour certains la comparaison a un but d'auto-évaluation afin de vérifier si leurs pratiques sont bonnes ou pas. Cela permet alors de voir s'il y a des choses à changer. Parfois, avec le recul et l'analyse, ils ont plus de facilité pour repérer ce qui a posé globalement problème et ce qu'ils pourraient faire pour y remédier. D'ailleurs, certains regrettent qu'il n'existe pas de pistes didactiques qui accompagnent les résultats. La plupart des enseignants sont plutôt d'accord pour dire que ce qui est intéressant, c'est surtout l'évolution de l'élève au cours de l'année et c'est « *être en mesure, à un moment donné, de discuter avec lui, avec ses parents et de voir si ce type d'enseignement lui convient ou pas* ». Enfin, certains enseignants ont avoué que le document présentant les moyennes paraît trop tard et qu'à cette période de l'année, ils sont déjà passés à autre chose ; pour eux, ça n'a plus de sens. En ce qui concerne le classement des écoles, ils n'y voient que des problèmes. Ils disent, par exemple, que ce serait le meilleur moyen de vider des écoles pour en remplir d'autres, que cela accentuerait la compétition entre établissements, que beaucoup d'élèves se sentiraient rabaissés, etc. Une école, « *ce n'est pas que des chiffres* », les enseignants parlent de projets d'établissement, de philosophie, d'options spécifiques à chaque établissement et ils évoquent aussi le bien-être des enfants. De plus, une enseignante de français pense qu'un système de classement ferait en sorte que les enseignants prépareraient énormément les élèves à l'épreuve et pratiqueraient le bachotage : « *à ce moment-là, on ferait plutôt un truc genre comme en France, boîte à bac et compagnie où les profs prépareraient au CE1D et plus au cours de français, enfin je ne sais pas si c'est clair ce que je raconte. (...) On ne travaillerait plus les compétences, alors à ce moment-là, toute l'année on prend les vieux CE1D, on bachote, on bachote, on bachote et puis, oui, on est prêts à faire un CE1D mais est-ce qu'on a appris des choses en français ? C'est deux choses différentes* ». Une autre rapporte que, selon elle, les résultats seraient biaisés par certains profs qui donneraient des réponses, qui aideraient les élèves ou qui corrigeraient à leur manière : « *il y a le problème des profs qui ne jouent pas le jeu, qui corrigent tranquillement à la maison, un peu à leur sauce, qui ont donné des réponses*

*pendant l'examen, qui ont dit : « ben dites que vous avez vu ça même si vous ne le voyez pas. »
Voilà, ça, non, je ne trouve pas ça normal. »*

6.3. Facteur 5 : Les résultats du CE1D comme contrôle du travail des enseignants

Ce facteur est composé de 2 items :

- Item 60 : Les résultats des élèves au CE1D permettent d'évaluer la compétence de l'enseignant.
- Item 61 : Je considère les résultats de l'épreuve externe comme une évaluation de mon travail.

Globalement, les avis des enseignants sur la question du contrôle de leur travail sont assez tranchés. Ils estiment que les résultats du CE1D ne permettent pas de contrôler leur travail.

96,4% des enseignants sont en désaccord avec l'item 60. Ils estiment donc que les résultats des élèves au CE1D ne permettent pas d'évaluer la compétence de l'enseignant (65,9% pas du tout d'accord avec l'item et 30,5% pas d'accord).

De la même manière, 86,5% des enseignants de l'échantillon ne considèrent pas les résultats de l'épreuve externe comme une évaluation de leur travail.

En regardant les analyses ANOVA, nous constatons que, pour ce facteur, selon l'ancienneté des enseignants, leurs réponses sont significativement différentes ($p = 0.0431$). La moyenne des réponses aux 2 items est de 1,59 pour les enseignants qui ont moins de 10 ans d'ancienneté et elle est de 1.45 pour les enseignants qui ont plus de 10 ans d'ancienneté. Les plus « jeunes » enseignants perçoivent davantage le CE1D comme un contrôle de leur travail que leurs collègues plus chevronnés. Néanmoins, leur moyenne reste bien en dessous du point médian et neutre de l'échelle (2.5).

En fonction de la charge de travail des enseignants, leurs réponses sont également statistiquement différentes ($p = 0.0290$). La moyenne des réponses aux 2 items est de 1.39 pour les enseignants qui ne travaillent qu'au premier degré et elle est de 1.55 pour les enseignants qui travaillent également dans le(s) degré(s) supérieur(s). Ces derniers enseignants perçoivent donc davantage le CE1D comme un contrôle de leur travail même si leur moyenne reste encore une fois bien en-dessous du point médian et neutre de l'échelle (2.5).

Globalement, dans les verbatim, les enseignants interrogés ne ressentent pas le CE1D comme une manière d'évaluer leur travail. Seule une enseignante sur les 16 rapporte qu'elle a l'impression que son travail est évalué par le ministère, surtout depuis l'instauration des plans

de pilotage. Les enseignants rencontrés parlent surtout de remise en question permanente dans leur métier car leur but est d'aider chaque élève à donner le meilleur et pour certains « *quand ils ratent, c'est un peu mon échec aussi* ». Pourtant, ils sont bien conscients que tout ne repose pas sur leurs épaules et qu'il y a une part du travail qu'ils ne peuvent pas maîtriser. Ils disent également qu'évaluer les enseignants sur la réussite de leurs élèves n'a pas de sens. En effet, il existe des enseignants qui ne respectent pas les consignes du CE1D, qui ne « *jouent pas le jeu* » : certains répondent aux questions à la place des élèves, d'autres donnent parfois les réponses, etc. Une jeune enseignante avoue quand même avoir peur du jugement de ses collègues si elle a trop d'échecs à un examen. Néanmoins, cette crainte du jugement est minimisée pour le CE1D car l'examen n'a pas été réalisé par elle-même. Les enseignants sont également assez d'accord pour dire que parfois, les parents, mais même la société en général, ont tendance à coller des étiquettes et qu'il est facile d'attribuer l'échec d'un élève à un professeur qui n'aurait pas bien fait son travail.

7. Dimension 7 : Le CE1D pendant la crise sanitaire

7.1. Facteur 1 : Soulagement des enseignants quant à l'annulation du CE1D pendant la crise sanitaire

Ce facteur est composé de 3 items :

- Item 72 : En 2020, je me suis senti(e) plus libre en fin d'année suite à la suppression du CE1D.
- Item 73 : En 2020, j'ai apprécié que mes élèves soient évalués, en fin d'année, uniquement sur base de mes propres évaluations.
- Item 74 : En 2020, j'ai ressenti moins de pression pour boucler ma matière.

Globalement, sur cette question du CE1D pendant la crise sanitaire, les avis des enseignants sont très partagés.

En 2020, 54,1% des enseignants se sont sentis plus libres, en fin d'année scolaire suite à la suppression du CE1D.

Une majorité d'enseignants (69,2%) ont apprécié qu'en 2020, leurs élèves soient évalués, en fin d'année, uniquement sur base de leurs propres évaluations (48,5% d'accord avec l'item 73 et 20,7% tout à fait d'accord).

L'item 74 divise encore une fois les enseignants. 49,2% des enseignants ont ressenti moins de pression en 2020 pour boucler leur matière et 47,9% pensent le contraire. Les 2,9% qui restent représentent des omissions. En effet, certains enseignants n'avaient peut-être pas de classe de 2e année secondaire pendant la crise sanitaire.

En regardant les analyses ANOVA, nous constatons que pour ce facteur, ni l'ancienneté ($p = 0.3195$), ni le type d'établissement ($p = 0.9398$), ni la charge de travail des enseignants ($p = 0.5984$ et $p = 0.3890$) ne sont significativement liés à l'importance de comparer les résultats de ses propres élèves avec d'autres.

Dans les verbatim, les enseignants rapportent qu'il est normal que le CE1D ait été supprimé en 2020. En effet, les élèves n'avaient pas vu toute la matière et encore moins dans le même ordre. Néanmoins, beaucoup expliquent que le CE1D a trop d'importance et que les points de toute l'année devraient être davantage valorisés. Ils disent que les élèves sont jeunes et ont besoin d'un travail journalier qui compte et qui motive. C'est pour cela qu'ils ont apprécié le mode d'évaluation pendant la crise sanitaire. L'inconvénient de cette année-là, selon eux, reste quand même le fait que « *beaucoup d'élèves (...) sont passés dans les mailles du filet et qui, maintenant, en paient le prix* ». Beaucoup d'enseignants évoquent, en effet, les nombreuses lacunes des élèves. Quelques enseignants expliquent également que certains de leurs élèves n'ont pas été agréablement surpris par l'annulation de l'examen car ils comptaient énormément dessus pour la réussite de leur année. En effet, les enseignants expliquent que les élèves commencent à bien comprendre le système et beaucoup ont tendance à ne travailler qu'au moment du CE1D car ils savent pertinemment bien que s'ils le réussissent, ils passent dans l'année supérieure, peu importe leurs résultats pendant l'année. C'est notamment pour cette raison qu'ils pensent que valoriser les points de l'année serait une bonne idée, et même les points de 1re année puisque c'est tout un degré qui est évalué par le CE1D. Ce serait plus motivant pour les élèves et cela aurait davantage de sens.

VI. DISCUSSION ET LIMITES

Suite à nos analyses et résultats, nous avons différents éléments de réponses quant à notre question de recherche et nos hypothèses. Dans cette partie, nous interpréterons tout d'abord les résultats obtenus ; ensuite, nous parlerons des limites de cette recherche.

1. Retour sur les hypothèses

1.1. Hypothèse 1 : Les enseignants sont globalement favorables à la mise en place du CE1D (Paquot, 2014-2015)

Suite aux résultats, nous ne pouvons pas valider entièrement cette hypothèse car les enseignants ont des avis très partagés. Globalement, ils semblent comprendre l'utilité d'une évaluation externe à ce moment du cursus scolaire ; néanmoins, ils émettent de nombreuses critiques sur l'épreuve en elle-même. En effet, même s'ils sont d'accord pour dire que le CE1D concorde avec le programme qu'ils suivent, bien qu'ils constatent globalement une belle amélioration au fil des années, beaucoup ne trouvent pas l'examen de qualité. Nous pouvons toutefois avancer que les enseignants qui travaillent dans des établissements scolaires avec des sections qualifiantes et/ou professionnelles sont davantage satisfaits et trouvent l'épreuve de meilleure qualité que leurs collègues de transition. Peut-être cela est-il dû aux exigences parfois élevées dans les écoles avec des sections de transition uniquement. Les enseignants de ces établissements vont probablement plus en profondeur dans les matières avec leurs élèves et sont donc déçus des exercices proposés dans le CE1D car ils ne concordent pas avec leur réalité de terrain. D'ailleurs, ces derniers enseignants jugent le niveau du CE1D plus facile que leurs collègues de qualification. De plus, une grosse majorité des enseignants ne perçoivent pas l'utilité de l'épreuve dans leur travail au quotidien. Beaucoup pensent d'ailleurs qu'ils pourraient se passer du CE1D pour la réalisation de leur travail. De nouveau, cette pensée est davantage présente chez les enseignants qui travaillent dans des établissements de transition et chez ceux qui ont principalement des classes en transition dans le(s) degré(s) supérieur(s). Pourtant, du point de vue de l'enseignant, pour Perrenoud (1998), à l'intérieur du système scolaire, le fait de certifier est surtout un mode de régulation de la division verticale du travail pédagogique. On certifie au professeur reprenant les élèves issus du niveau ou du cycle précédent, qu'il pourra travailler « comme d'habitude » en tenant évidemment compte du

programme et des acquis minimaux. Le CE1D devrait donc représenter une aide non-négligeable pour le travail des enseignants et une garantie quant à son niveau. Pour finir, quand les enseignants parlent du CE1D pendant la crise sanitaire, ils ont été beaucoup à apprécier que leurs élèves soient uniquement évalués sur base sur leurs propres évaluations. Outre le fait que l'année scolaire 2019-2020 ait été une année perturbée, beaucoup d'enseignants s'accordent pour dire que le CE1D a beaucoup trop d'importance et que les points de l'année devraient être davantage valorisés. Les élèves de 2e année secondaire sont jeunes et ont besoin d'un travail journalier qui les motive tout au long de l'année scolaire.

Ces résultats nuancent donc ceux de Paquot (2014-2015) qui avançait que « beaucoup d'enseignants ne « résistent » pas au CE1D. Ils sont même plutôt favorables à l'introduction de celui-ci ». Les résultats obtenus par Paquot (2014-2015) datent des prémices du CE1D qui a été rendu obligatoire en 2013. Plusieurs années plus tard, les enseignants ont donc davantage de recul, ils semblent toujours favorables à l'existence d'une évaluation externe en fin de 2e année secondaire mais ils émettent des réserves quant à sa qualité, son niveau de difficulté, son utilité et son importance par rapport au travail journalier.

1.2. Hypothèse 2 : Le CE1D provoque un effet de reflux puisqu'il influence le contenu du cours de certains enseignants (Monseur et Demeuse, 2005 ; Tessaro et Ntamakiliro, 2010 ; Paquot, 2014-2015)

Les résultats permettent de valider cette hypothèse. Ainsi, le CE1D influence les pratiques des enseignants et chez la plupart d'entre eux, on peut qualifier ce reflux de positif. Dans la littérature, Monseur et Demeuse (2005) expliquent que les évaluations externes semblent mettre une certaine pression sur les enseignants qui vont veiller à préparer correctement leurs élèves à l'épreuve afin que celle-ci soit bien réussie. Les enseignants modifient, même de manière subtile, leur programme ; ils vont opérationnaliser les objectifs assignés et concentrer leurs efforts sur ces mêmes objectifs. Le CE1D permet de clarifier les finalités poursuivies ainsi que les attendus scolaires.

Même si beaucoup d'enseignants ne couvrent pas la totalité du programme, pour une majorité, ne pas aborder certains contenus importants n'est pas envisageable puisqu'ils ne savent pas prédire quelles matières seront évaluées. De plus, dans certains cours, les professeurs mettent quand même un point d'honneur à aborder certains contenus même s'ils savent que ceux-ci

ne seront pas évalués. Cela est probablement dû au fait que les enseignants estiment que ces matières sont importantes pour les élèves au premier degré mais qu'elles le seront également pour la suite des études. Dans cette même idée, beaucoup d'enseignants disent également qu'ils ne tiennent pas compte des anciens CE1D pour organiser et planifier les nouvelles années scolaires. Par contre, beaucoup d'enseignants rapportent que le CE1D influence les contenus qu'ils enseignent aux élèves, qu'ils travaillent davantage les matières du CE1D où les élèves ont éprouvé des difficultés les années précédentes ainsi que les matières qui sont souvent reprises dans le CE1D. Nous ne pouvons donc pas parler de reflux négatif puisque, pour Monseur et Demeuse (2005), l'effet de reflux négatif est le fait que les évaluations externes tendent à définir le curriculum enseigné, au détriment de tous les autres aspects, ce qui n'est pas le cas pour les enseignants interrogés. Pourtant, Tessaro et Ntamakiro (2010) expliquent que pour les évaluations à enjeux élevés, les enseignants ont tendance à rétrécir le curriculum enseigné. Cependant, dans le cas du CE1D, il n'y a aucune sanction pour les enseignants, ce qui pourrait expliquer qu'ils ne réduisent pas le curriculum pour centrer leur enseignement de manière quasi exclusive sur ce qui est évalué dans l'épreuve.

Ces résultats nuancent une nouvelle fois ceux de Paquot (2014-2015) qui ne parlait que de l'effet de reflux négatif en disant que certains enseignants ne centraient leur enseignement que sur les objectifs mis en avant dans l'évaluation externe et qu'une partie du curriculum de formation était donc mise entre parenthèses. Les enseignants se concentraient sur les matières à propos desquelles ils étaient sûrs que les élèves seraient interrogés.

Selon l'ancienneté des enseignants, on constate que les plus « jeunes » enseignants perçoivent davantage le CE1D comme un guide concret de leurs pratiques que leurs collègues plus chevronnés. En démarrant dans l'enseignement, ils se servent sans doute davantage de l'épreuve pour clarifier les finalités et les objectifs alors que leurs collègues « plus âgés » ont peut-être parfois tendance à fonctionner comme ils l'ont toujours fait. Les enseignants qui travaillent dans un établissement avec des sections qualifiantes et/ou professionnelles utilisent également davantage le CE1D comme un guide concret de leurs pratiques. Nous pouvons émettre l'hypothèse que pour certains élèves qui se destinent à poursuivre des filières qualifiantes, il est davantage important d'être guidé par l'épreuve qu'ils devront réaliser en fin d'année.

1.3. Hypothèse 3 : Les enseignants pratiquent le bachotage : ils consacrent beaucoup de temps à entraîner leurs élèves au CE1D (Monseur et Demeuse, 2005 ; Tessaro et Ntamakiliro, 2010 ; Paquot, 2014-2015)

Les enseignants déclarent globalement préparer toute l'année leurs élèves au CE1D. Néanmoins, quand il est question de consacrer beaucoup de temps à trouver des exercices similaires au CE1D, ils affirment ne pas le faire. Ils stipulent également que les exercices du CE1D ne ressemblent pas à ceux de leurs propres évaluations. Ils racontent cependant intégrer parfois quelques exercices comme on peut en retrouver dans le CE1D dans leur cours et dans leurs évaluations. Ils utilisent aussi les anciens CE1D car il s'agit d'une belle banque de questions et certains utilisent les anciennes épreuves au moment des révisions ou pour les cours de remédiation. Nous constatons donc que les enseignants se servent du CE1D pour leur cours mais il ne s'agit nullement d'une pratique de bachotage. En effet, selon Monseur et Demeuse (2005), le bachotage est le fait que le professeur enseigne en fonction de l'examen qui sera administré aux élèves. Même si le professeur aime de temps en temps familiariser ses élèves avec le type de questions qu'ils auront en fin d'année, il n'enseigne pas uniquement en fonction de l'examen qui sera administré à ses élèves.

Les résultats nous montrent toutefois que les enseignants qui travaillent dans un établissement avec des sections qualifiantes et/ou professionnelles utilisent un peu plus le CE1D comme un référentiel pour leurs pratiques enseignantes que leurs collègues de transition. Nous pouvons émettre l'hypothèse que pour certains élèves qui se destinent à poursuivre des filières qualifiantes, il est davantage important d'être confrontés plus régulièrement au style d'exercices qu'ils auront à l'examen. Sans appeler cela du bachotage, il s'agit de rendre l'enseignement plus concret.

1.4. Hypothèse 4 : Les jeunes enseignants sont davantage stressés que les enseignants plus expérimentés. (Ntamakiliro et Tessaro, 2002, cités par Tessaro et Ntamakiliro, 2010)

Les résultats nous permettent de valider cette hypothèse. En effet, Les plus « jeunes » enseignants, ceux qui ont moins de 10 ans d'ancienneté, sont davantage stressés que leurs collègues plus expérimentés par rapport au CE1D. Cela pourrait s'expliquer par diverses raisons. Tout d'abord, le caractère « inconnu » de l'épreuve pourrait rendre les enseignants plus

anxieux ; ils ont moins de recul quant à l'efficacité de leur enseignement. De plus, sans le repère des années précédentes, il peut être plus compliqué d'organiser l'année scolaire de manière optimale et le stress de ne pas arriver au bout de la matière pourrait intervenir. Enfin, la gestion de l'aspect logistique le matin même de l'épreuve peut être angoissante pour les enseignants qui ne l'ont pas encore ou très peu vécue.

Il est également important de préciser que les résultats permettent d'avancer que les enseignants travaillant dans des établissements avec des sections qualifiantes et/ou professionnelles sont plus stressés que leurs collègues de transition. Les enseignants qui ont une charge de travail dans le(s) degré(s) supérieur(s) sont également davantage stressés par rapport à leurs collègues qui ne travaillent qu'au premier degré. Comme les résultats nous ont montré que les enseignants semblent généralement préoccupés par les notes de leurs élèves, nous pourrions émettre l'hypothèse que ceux qui travaillent dans des établissements avec des sections qualifiantes et/ou professionnelles sont davantage stressés. En effet, on retrouve parfois dans ces écoles des élèves qui ont un profil « plus manuel » ou qui ont davantage de difficultés scolaires. En ce qui concerne les professeurs travaillant également dans le(s) degré(s) supérieur(s), nous pourrions émettre l'hypothèse qu'ils sont davantage stressés puisqu'ils savent ce qui attend les élèves les années à venir et qu'ils sont nombreux à penser que le niveau du CE1D est trop faible.

Rappelons également que selon Haney et Madaus (1986, cités par Monseur et Demeuse, 2005), une épreuve externe à enjeux élevés augmente la responsabilisation des enseignants et des élèves. Le CE1D représente donc un enjeu important les enseignants, surtout dans le cadre de la nouvelle gouvernance. Cela peut être une source de stress supplémentaire pour les plus jeunes.

2. Autres éléments de discussion

Tout d'abord, les enseignants sont globalement d'accord pour dire que leur direction n'adopte pas une attitude particulière à l'égard du CE1D : il n'y a pas d'insistances particulières quant à l'amélioration des résultats, pas d'entretiens individuels, pas de conseils pédagogiques en lien avec les résultats et pas de demandes d'interventions d'inspecteurs ou de conseillers pédagogiques. Néanmoins, les résultats qualitatifs nous permettent d'affirmer que les exigences des directions commencent à évoluer suite à l'introduction des plans de pilotage. Un

travail encouragé par les directions se met en place afin de trouver des solutions pour améliorer les résultats des CE1D dans certains cours puisque Grosjean et Michiels (2022) expliquent que cette réforme des plans de pilotage répond à la volonté politique de rendre notre enseignement plus efficace, efficient et équitable.

Ensuite, même si les enseignants semblent préoccupés par les notes de leurs élèves, ils ne jugent pas utile ni intéressant de comparer les résultats de leurs élèves avec d'autres. Cela vient sans doute du fait qu'ils estiment qu'une comparaison n'est pas possible puisque les écoles sont toutes différentes. Ils sont également contre le fait que les résultats du CE1D aboutissent à un classement puisque cela pourrait engendrer des conséquences néfastes comme le bachotage, les résultats biaisés ou le sentiment d'infériorité de certains élèves. Ntamakiliro (2003, cité par Tessaro et Ntamakiliro, 2010) explique également que certains enseignants redoutent notamment le risque de palmarès des établissements et des enseignants. Pourtant, d'après Lafontaine (2001), lors de la création du dispositif d'évaluations externes non certificatives, en 1994, celui-ci répondait déjà à un double objectif : sortir les enseignants de leur isolement, en leur fournissant un référentiel auquel comparer les performances de leur(s) classe(s) et réduire les disparités de rendement entre écoles. De plus, même si le CE1D ne permet aucune comparaison entre les écoles, il permet en effet d'harmoniser les exigences au sein des établissements : les notes et les décisions prises peuvent être comparées. Grisay (1984, citée par Monseur et Demeuse, 2005) explique qu'avec les évaluations internes, le fait de promouvoir ou de faire redoubler un élève ne dépend pas uniquement d'un ensemble de compétences à maîtriser mais dépend aussi des compétences de cet élève par rapport à celles des autres. La promotion ou le redoublement sur base d'évaluations internes est donc fortement arbitraire.

En outre, les résultats du CE1D ne semblent pas provoquer un changement d'attitude chez les enseignants. Ils rapportent qu'ils estiment que les résultats du CE1D ne doivent pas guider leur travail et qu'il n'est pas important pour eux d'orienter leur enseignement en fonction des résultats de leurs élèves. Cela est sans doute dû au fait qu'ils estiment que les résultats ne permettent pas d'évaluer la compétence de l'enseignant. En effet, si l'épreuve est certificative et constitue un enjeu important pour les élèves puisqu'elle détermine leur passage dans le degré supérieur, il n'y a aucune conséquence formelle pour les enseignants et/ou pour les écoles. Les enseignants n'ont d'ailleurs pas d'objectif de performances à atteindre. Peut-être

que si les résultats étaient accompagnés de pistes pédagogiques ou didactiques, cela pourrait amener les plus réfractaires à modifier quelque peu leur façon de voir les choses. Rozenwajn et Dumay (2014) expliquent que les résultats aux épreuves devraient fournir un feedback qui permettrait aux enseignants d'améliorer leurs compétences.

Enfin, pour satisfaire davantage les enseignants, peut-être faudrait-il garantir encore plus le respect des conditions de passation dans les écoles grâce à des intervenants externes. En ce qui concerne la correction, il serait probablement plus équitable que toutes les écoles fonctionnent avec les mêmes modalités de correction ou qu'elles fassent appel à un groupe de correcteurs externes. Néanmoins, dans ce dernier cas de figure, l'impact budgétaire serait alors beaucoup plus conséquent comme le soulignent Monseur et Demeuse (2005).

3. Limites de la recherche

Tout d'abord, il s'agit d'une recherche exploratoire qui ne prétend pas à la généralisation : elle tente de décrire la situation actuelle auprès des enseignants interrogés. En effet, comme annoncé précédemment, notre échantillon est réduit : 305 enseignants ont répondu au questionnaire en ligne et nous avons rencontré 16 enseignants pour des entretiens semi-dirigés. Il s'agit donc d'un échantillon de convenance dont les résultats ne peuvent s'appliquer à toute la population. Aussi bien dans le questionnaire en ligne que dans les entretiens semi-dirigés, nous avons veillé à diversifier le panel des enseignants en fonction, principalement, de la matière dispensée, de l'ancienneté et du type d'établissement. Toutefois, il est impossible d'avoir un échantillon pleinement représentatif de la population ciblée. Par ailleurs, les enseignants qui ont participé à l'enquête se sont portés volontaires. Peut-être s'agissait-il d'enseignants intéressés par le sujet ou, au contraire, complètement réfractaires aux évaluations externes. Les résultats pourraient donc être affectés. Notons également que les données auto-rapportées peuvent entraîner certains biais comme celui de désirabilité sociale, par exemple. Ensuite, des choix ont été opérés au niveau du traitement statistique mais d'autres pistes auraient pu être creusées. Enfin, il faut noter que les données qualitatives laissent une place à l'interprétation du chercheur.

VII. CONCLUSION

Depuis 2013, le CE1D est mis en place en Fédération Wallonie-Bruxelles. Aujourd'hui, il concerne les cours de français, mathématiques, langues modernes et sciences. À travers ce travail, nous avons voulu comprendre quelles étaient les représentations et attitudes des enseignants de 2e année secondaire à l'égard de cette évaluation externe.

Les résultats de notre enquête ont mis en évidence, avec la prudence qui s'impose et malgré les avis fort partagés, que l'échantillon interrogé n'est pas entièrement satisfait du CE1D. Même si les enseignants comprennent l'utilité d'une évaluation externe certificative à ce moment précis du cursus scolaire, ils se montrent fort critiques à son égard. En effet, en fonction de leur profil, beaucoup ne jugent pas les exercices de qualité, ils pensent que l'épreuve est trop facile, ils ne la trouvent pas utile pour leur travail au quotidien et n'estiment pas pertinent le fait de comparer les résultats de leurs élèves avec d'autres. Par contre, ils sont beaucoup à se préoccuper des résultats de leurs élèves, ils trouvent que le CE1D concorde avec leur programme de cours, ils se servent de l'épreuve pour mieux cibler les matières et les contenus à enseigner aux élèves et ne ressentent pas de stress particulier ni de pression de la part de leur direction.

Les avis et représentations sont donc très partagés mais ne vont pas le sens d'un réel changement d'attitude chez les enseignants. Pourtant, comme l'a montrée la littérature scientifique, les évaluations externes ont de nombreux bienfaits et visent à améliorer notre enseignement pour qu'il soit plus efficace et moins inégalitaire. De plus, comme l'explique Baillauquès (2001), des études ont étudié l'impact des représentations des enseignants sur leurs activités pédagogiques et notamment sur l'évaluation. Ainsi, pour avoir les effets escomptés, les enseignants doivent donc en comprendre les enjeux afin de faire du CE1D un levier pour les apprentissages. Suite à nos entretiens, nous pensons alors qu'il serait judicieux de mieux informer les enseignants sur les avantages et les enjeux d'une telle épreuve.

Toujours grâce aux entretiens, nous avons pu récolter certaines remarques qui ont été formulées à plusieurs reprises par les enseignants et qui pourraient donc servir de pistes pour améliorer le CE1D. Tout d'abord, les conditions de passation devraient être contrôlées et les corrections uniformisées. Toujours en ce qui concerne les corrections, les grilles d'évaluation en français et en langues ont été fortement critiquées et, selon les enseignants, elles

mériteraient d’être moins « compliquées » et « subjectives ». Le système de cotation du CE1D est également peu apprécié puisqu’il est jugé parfois trop sévère. C’est d’ailleurs pour cela que les enseignants ne se calquent pas sur ce système pour leurs propres évaluations. Ensuite, les enseignants disent que les consignes devraient être plus simples car la compréhension du français bloque de nombreux élèves. En outre, beaucoup d’enseignants aimeraient que le CE1D ait moins d’importance et que les points de l’année soient davantage valorisés. De plus, puisque le CE1D détermine à lui seul le passage dans l’année supérieure, certains enseignants souhaiteraient avoir un pouvoir de décision quant à l’orientation des élèves en fonction de leurs résultats à l’épreuve. Enfin, des pistes pédagogiques qui accompagneraient les résultats seraient appréciées des enseignants. En effet, les chiffres seuls concernant les résultats des différents CE1D ne les intéressent que très peu. Ainsi, peut-être qu’avec ce type d’amélioration, les enseignants adhèreraient davantage au CE1D et changeraient leur manière de voir les choses.

Notre recherche pourrait être prolongée de différentes manières. Tout d’abord, une analyse statistique de la variance en fonction des différents cours permettrait sans doute d’en apprendre davantage. En effet, au travers de nos entretiens, nous avons remarqué qu’en fonction du cours dispensé, les enseignants avaient également des avis partagés. Ensuite, notre enquête se centrait uniquement sur les enseignants de 2e année secondaire mais ils ne sont pas les seuls impactés. Il serait intéressant d’interroger les autres enseignants afin de connaître leurs avis et attentes à ce sujet. De plus, une analyse purement qualitative dans les classes avec observations et récolte de documents permettrait d’enrichir et de mieux comprendre les résultats. Enfin, il serait intéressant de mener la même étude pour d’autres évaluations externes certificatives afin de comparer les résultats.

VIII. BIBLIOGRAPHIE

- Baillauquès, S. (2001). Chapitre 2 : Le travail des représentations dans la formation des enseignants. Dans *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (3e éd., p. 41-61). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.paqua.2001.01>
- Bishop, J. (1995). The Impact of Curriculum-Based Examinations on School Priorities and Student Learning. *International Journal of Educational*, 23 (8), 653-752.
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18. https://www.researchgate.net/publication/242085520_L%27analyse_inductive_generale_Description_d%27une_demarche_visant_a_donner_un_sens_a_des_donnees_brutes.
- Cardinet, J. (1991). *L'histoire de l'évaluation scolaire des origines à demain*. Neuchâtel : Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.
- Carette, V., & Dupriez, V. (2014). La lente émergence d'une politique scolaire en matière d'évaluation des élèves. Quinze ans de transformations en Belgique francophone. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(3), 23-45. <https://doi.org/10.7202/1024930ar>
- Crahay, M. (2019). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* (4e éd.). De Boeck Supérieur.
- Crahay, M., Baye, A., Fagnant, A., Lafontaine, D., & Monseur, C. (2013). *Quelle école pour tous ? Etat de la question*. Fédération Wallonie-Bruxelles.
- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. XV(1), 25-37. <https://doi.org/10.3917/rfla.151.0025>
- De Keukeleire, M. (2022). Sur le terrain des plans de pilotage. *La Revue Nouvelle*, 9, 81-85. DOI 10.3917/rn.219.0081
- Demeuse, M., & Baye, A. (2008). Indicateurs d'équité éducative. Une analyse de la ségrégation académique et sociale dans les pays européens. *Revue Française de Pédagogie*, 165, 91-103. <https://doi.org/10.4000/rfp.1140>
- Demeuse, M. & Soetewey, S. (2013). Recherche en éducation et évolution du système éducatif belge francophone. *Évaluons, évoluons. L'enseignement agricole en action*, Éducagri éditions, pp.173-183, AGORA, 978-2-84444-922-1. hal-00837558f
- Dierendonck, C. & Fagnant, A. (2010). *Comment les épreuves externes d'évaluation des acquis des élèves sont-elles perçues par les enseignants de l'enseignement secondaire au Luxembourg ?* Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation, Université de Genève.

- Dupriez, V., & Vandenberghe, V. (2004). L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous ? *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 27. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603505/document>
- Enseignement.be - Le portail de l'Enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles. (s. d.). Enseignement.be. <http://enseignement.be/index.php>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. Administration générale de l'Enseignement. Direction générale du Pilotage du système éducatif. (2021). Les indicateurs de l'enseignement 2021. 16e édition. Bruxelles.
- Felouzis, G. (2009). *Systèmes éducatifs et inégalités scolaires : une perspective internationale*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.2977>
- Gérard, F.-M. (2013). L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés. *Revue française de linguistique appliquée*, XVIII(1), 75-92. <https://doi.org/10.3917/rfla.181.0075>
- Grosjean, S., & Michiels, T. (2022). Plans de pilotage : un levier de réduction des inégalités ? *La Revue Nouvelle*, 9, 67-73. <https://doi.org/10.3917/rn.219.0067>
- Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif - 4e éd.* ARMAND COLIN.
- Lafontaine, D. (2001). Le dispositif d'évaluation externe en Communauté française de Belgique. *Le Point sur la Recherche en Éducation*, 19, 37-56.
- Lafontaine, D. (2019-2020). Approche expérimentale des pratiques et des politiques éducatives (PEDA4033). Notes de cours, Université de Liège.
- Lafontaine, D. (2020-2021). Construction et analyse de questionnaires (PEDA4035). Notes de cours, Université de Liège.
- Ministère de la Communauté française. *Décret du 24.07.1997. Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*. https://ligue-enseignement.be/assets/21557_058.pdf
- Ministère de la Communauté française. *Décret du 02.06.2006 mis à jour le 19.09.2019 : Décret relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire*. https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/30959_017.pdf
- Ministère de la Communauté française. *Arrêté du 04.05.2016 mis à jour le 17.12.2018 : Arrêté du Gouvernement de la Communauté française déterminant les modalités d'inscription, de distribution, de passation, de correction et de sécurisation des épreuves externes communes certificatives dans l'enseignement secondaire*. https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/42686_002.pdf

- Ministère de la Communauté française. *Décret du 19.07.2017. Décret relatif à la mise en œuvre du plan de pilotage des établissements scolaires, à l'aide spécifique aux directions dans l'enseignement maternel, primaire et fondamental, ordinaire et spécialisé, et à un encadrement complémentaire en personnel éducatif et administratif dans l'enseignement secondaire spécialisé.*
https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/44444_000.pdf
- Mons, N. (2009). Effets théoriques et réels des évaluations externes standardisées. *Revue française de pédagogie*, 169, 99-140.
- Monseur, C. & Demeuse, M. (2005). Les évaluations externes permettent-elles une régulation efficace ? In M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise, & A. Matoul (Eds.), *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. (p. 489-517). Bruxelles : De Boeck.
- Paquot, C. (2014-2015). Comment les enseignants de deuxième année du secondaire en mathématiques et français perçoivent-ils le CE1D devenu obligatoire ? [Mémoire de master en Sciences de l'éducation, Université de Liège].
<https://matheo.uliege.be/handle/2268.2/813>
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (2003, novembre). *Six façons éprouvées de faire échouer une réforme scolaire*. Colloque La profession enseignante au temps des réformes, Université de Montréal, Canada
- Roegiers, X. (2010). *L'école et l'évaluation. Des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves*. 2ème édition. Bruxelles : De Boeck.
- Rousselet, S., Monseur, M. (1993). Le pilotage de l'enseignement des sciences : un essai de synthèse... *Informations pédagogiques*, n° 9.
- Rozenwajn, E. & Dumay, X. (2014). Les effets de l'évaluation externe sur les pratiques enseignantes : une revue de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 189(4), 105-138. doi : 10.4000/rfp.4636
- Rozenwajn, E. & Dumay, X. (2016). Les évaluations externes à faibles enjeux : les enseignants confrontés à eux-mêmes. *Revue française de pédagogie*, 194, 71-90. doi : 10.4000/rfp.4977
- Tessaro, W. & Ntamakiliro, L. (2010). *Comment les enseignants s'accommodent-ils de l'évaluation externe ?* Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation, Université de Genève.

- Yerli, G. (2017a). Évaluation des apprentissages en classe et évaluation à grande échelle : quels sont les effets des épreuves externes sur les pratiques évaluatives des enseignants ? *Mesure et évaluation en éducation*, 40 (1), 33-60. doi : 10.7202/1041003ar
- Yerli, G. (2017b). L'évaluation externe des acquis des élèves, un « mal nécessaire » pour les enseignants. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 10 (3), 502-518. doi : 10.7203/RASE.10.3.9893

IX. ANNEXES

1. Questionnaire en ligne

1.1. Questionnaire

Bonjour,

Je voudrais solliciter votre participation à l'enquête que je réalise dans le cadre de mon mémoire. Celui-ci a pour thème les représentations des enseignants de 2^e année du secondaire sur le CE1D.

Dès lors, si vous enseignez une matière concernée par cette épreuve externe (français, mathématiques, langues modernes, sciences), et que vous avez déjà fait passer le CE1D, je souhaite vous inviter à participer à cette enquête. Elle dure une quinzaine de minutes et toutes les données personnelles seront traitées de manière confidentielle.

Afin de pouvoir traiter correctement vos données, je vous demande de répondre à toutes les questions et de vous positionner en cochant une seule des 4 cases allant de « Pas du tout d'accord » à « Tout à fait d'accord ».

D'avance, je vous remercie pour le temps que vous prendrez pour répondre à ce questionnaire.

Valérie Verlaine

PROFIL DE L'ENSEIGNANT ET DE L'ÉCOLE

1) Je suis:

- ☐ Un homme.
- ☐ Une femme.
- ☐ Je ne souhaite pas répondre à la question.
- ☐ Autre :

2) J'enseigne depuis :

- ☐ Moins de 5 ans.
- ☐ 5 à 10 ans.
- ☐ 11 à 15 ans.
- ☐ 16 à 20 ans.
- ☐ 21 ans ou plus.

3) Je donne cours de :

- ☐ Français.
- ☐ Mathématiques.
- ☐ Langues modernes.
- ☐ Sciences.

4) J'enseigne dans :

- ☐ 1 seul établissement.
- ☐ 2 établissements.
- ☐ 3 établissements ou plus.

5) L'établissement dans lequel j'ai ma charge principale comporte, aux 2^e et 3^e degrés :

- ☐ Principalement ou exclusivement des sections de transition.
- ☐ En proportions équivalentes des sections de transition et de qualification.
- ☐ Principalement ou exclusivement des sections de qualification.

6) A combien de classes différentes par année donnez-vous cours ?

- ☐ En 1^{re} année : classe(s).
- ☐ En 2^e année : classe(s).
- ☐ En 3^e année ou 4^e année : classe(s).
- ☐ Autre(s) :

7) Si vous travaillez également dans le 2^e degré (et/ou au-delà), veuillez préciser le nombre de classes en :

- ☐ Transition générale : classe(s).
- ☐ Technique de transition : classe(s).
- ☐ Technique de qualification : classe(s).
- ☐ Professionnel : classe(s).

SECTION 1 : Pratiques enseignantes

		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1)	En l'absence du CE1D, ma façon d'enseigner aurait été différente.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2)	Cela m'arrive de reprendre des questions du CE1D pour la conception de mes exercices de classe.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

3)	Cela m'arrive de reprendre des questions du CE1D pour la conception de mes propres évaluations.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4)	Je travaille davantage les matières qui sont souvent reprises dans le CE1D que les autres matières.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
5)	Je travaille davantage les matières du CE1D où les élèves ont éprouvé des difficultés.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
6)	Le CE1D influence les contenus que j'enseigne à mes élèves.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
7)	Je tiens compte des CE1D précédents afin de planifier une nouvelle année scolaire.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
8)	Cela m'arrive de ne pas aborder certains points du programme car je sais que ceux-ci ne seront pas évalués au CE1D.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
9)	Je me sers du CE1D pour vérifier si mes pratiques enseignantes sont adéquates.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
10)	Les exercices du CE1D ressemblent fortement à ceux de mes propres évaluations.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
11)	Le CE1D me permet de mieux cibler les savoirs et les compétences du programme à atteindre.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
12)	Depuis l'apparition du CE1D, je veille à couvrir la totalité du programme.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
13)	Toute l'année, je prépare mes élèves au CE1D.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14)	Je consacre beaucoup de temps à trouver des exercices similaires à ceux du CE1D pour entraîner mes élèves.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

SECTION 2 : Interprétation des résultats

		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1)	Les résultats de mes élèves au CE1D me préoccupent beaucoup.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2)	L'amélioration des résultats de mes élèves au CE1D est un objectif important pour moi.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

3)	Réduire le nombre d'élèves en échec au CE1D est un objectif important pour moi.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4)	Les résultats du CE1D doivent guider le travail de l'enseignant.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
5)	Il est important pour moi d'orienter mon enseignement en fonction des résultats de mes élèves au CE1D.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
6)	Les scores du CE1D reflètent le niveau de mes élèves.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
7)	Le CE1D est un examen trop facile.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
8)	Le CE1D est un examen trop difficile.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
9)	Le nombre de mes élèves qui réussissent le CE1D est trop élevé.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
10)	Je me sens personnellement responsable des échecs au CE1D de mes élèves.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
11)	Les résultats des élèves au CE1D permettent d'évaluer la compétence de l'enseignant.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
12)	Un enseignant compétent a peu d'élèves en échec au CE1D.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
13)	Je considère les résultats de l'épreuve externe comme une évaluation de mon travail.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14)	La réussite de mes élèves au CE1D me stresse.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
15)	Les résultats des élèves au CE1D concordent avec leurs résultats de l'année.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
16)	Parmi les élèves qui obtiennent leur CE1D, certains ne sont pas capables de poursuivre en 3 ^e année de l'enseignement général.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
17)	En général, mes élèves réussissent mieux le CE1D que les évaluations pendant l'année.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

SECTION 3 : Attitudes et perceptions

		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1)	Je suis satisfait(e) du CE1D.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2)	Il est normal que le CE1D soit devenu obligatoire.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3)	Les exercices des CE1D sont d'excellente qualité.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4)	Une épreuve externe certificative est nécessaire en 2 ^e année secondaire.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
5)	Il faudrait supprimer le CE1D.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
6)	Le CE1D est utile pour mon travail d'enseignant.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
7)	Je ne pourrais pas me passer du CE1D pour la réalisation de mon travail.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
8)	Les enseignants devraient davantage se baser sur le CE1D pour orienter leur travail.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
9)	Je devrais davantage utiliser le CE1D dans mon travail.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
10)	Le CE1D est nécessaire pour compléter mes évaluations de l'année.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
11)	Le CE1D est un exemple à suivre pour l'évaluation des apprentissages des élèves.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
12)	Le CE1D met une grande pression sur les épaules des enseignants.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
13)	Le CE1D demande moins de travail de préparation des élèves qu'un examen construit par les enseignants.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14)	J'ai l'impression que les élèves se soucient peu de leurs résultats pendant l'année. Pour eux, seuls comptent les résultats du CE1D.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
15)	Le CE1D permet une certification plus équitable qu'une évaluation créée par les enseignants eux-mêmes.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
16)	Le CE1D entraîne une baisse du niveau des élèves.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
17)	A l'approche du CE1D, j'ai des craintes de ne pas avoir abordé toutes les matières susceptibles d'être évaluées.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

18)	Le CE1D est un moyen de vérifier si les enseignants ont bien fait leur travail.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
19)	Je suis à la lettre les consignes de passation du CE1D.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
20)	Les questions du CE1D concordent avec le programme que je dois suivre.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
21)	Je trouve qu'avec le CE1D, l'école véhicule de plus en plus un message minimaliste.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
22)	Depuis l'apparition du CE1D, boucler le programme est une source de stress pour moi.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
23)	Le CE1D limite ma liberté pédagogique.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

SECTION 4 : Influence sociale

		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1)	Ma direction insiste chaque année sur la nécessité d'améliorer les résultats au CE1D.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2)	En cas de résultats décevants au CE1D, ma direction fait appel à des inspecteurs ou des conseillers pédagogiques.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3)	Ma direction réalise des entretiens individuels avec les enseignants au sujet des résultats du CE1D.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4)	Ma direction fournit des conseils pédagogiques aux enseignants en relation avec les résultats au CE1D.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
5)	En dehors des périodes de passation du CE1D, celui-ci est un sujet de conversation entre enseignants.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
6)	Mes collègues insistent sur la nécessité d'améliorer les résultats des élèves au CE1D.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
7)	Le CE1D provoque de la concurrence entre collègues.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

SECTION 5 : CE1D et Covid

En 2020,

		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1)	Quand j'ai appris que le CE1D n'aurait pas lieu, cela a été une source de stress pour moi.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2)	J'ai trouvé le mode d'évaluation en fin d'année très inéquitable.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3)	Je me suis senti(e) plus libre en fin d'année suite à la suppression du CE1D.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4)	J'ai apprécié que mes élèves soient évalués, en fin d'année, uniquement sur base de mes propres évaluations.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
5)	J'ai ressenti moins de pression pour boucler ma matière.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

SECTION 6 : Feedbacks

		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1)	Je suis au courant qu'il existe un document présentant les résultats au CE1D des élèves de FWB consultable sur Internet.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2)	J'ai l'habitude de consulter les résultats du CE1D, une fois ceux-ci publiés.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3)	Je trouve intéressant de pouvoir situer les résultats au CE1D des élèves de ma/mes classe(s) par rapport à la moyenne générale.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4)	La comparaison des résultats au CE1D des élèves de ma/mes classe(s) par rapport à la moyenne générale me donne une information utile pour ma pratique quotidienne.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
5)	Les résultats du CE1D me permettent de prendre conscience qu'il faut que je modifie certaines choses dans mon enseignement.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
6)	Les résultats du CE1D devraient comprendre des pistes didactiques (exemples d'activités, propositions	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

	méthodologiques,...) pouvant être exploitées par les enseignants afin de combler les lacunes des élèves identifiées par l'épreuve.				
7)	Après chaque CE1D, je complète le questionnaire de la FWB afin de donner mon avis sur l'épreuve.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
8)	Les résultats du CE1D devraient permettre un classement des écoles.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

POUR TERMINER

Je suis disponible pour un court entretien afin d'aider l'étudiante à aller plus loin dans les réponses aux questions de cette enquête.

☐ Oui. Mon adresse mail :

☐ Non

1.2. Codebook

Dans tous les cas,

- Si l'enseignant n'a pas répondu à la question : code 9
- Si l'enseignant se trompe dans la manière de répondre : code 8

Questionnaire – Données personnelles et contextuelles	Grille d'encodage
1) Je suis :	1 : un homme. 2 : une femme. 3 : je ne souhaite pas répondre à la question. 4 : autre.
2) J'enseigne depuis :	1 : moins de 5 ans. 2 : 5 à 10 ans. 3 : 11 à 15 ans. 4 : 16 à 20 ans. 5 : 21 ans ou plus.
3) Je donne cours de :	1 : français. 2 : mathématiques. 3 : langues modernes. 4 : sciences.
4) J'enseigne dans :	1 : 1 seul établissement. 2 : 2 établissements. 3 : 3 établissements ou plus.
5) L'établissement dans lequel j'ai ma charge principale comporte, aux 2e et 3e degrés :	1 : principalement ou exclusivement des sections de transition.

	<p>2 : en proportions équivalentes des sections de transition et de qualification.</p> <p>3 : principalement ou exclusivement des sections de qualification.</p>
6) A combien de classes différentes par année donnez-vous cours ?	<p>1 : je donne cours en 2e année uniquement.</p> <p>2 : je donne cours en 1re et 2e années.</p> <p>3 : je donne cours en 2e année et au(x) 2e et/ou 3e degré(s).</p> <p>4 : je donne cours en 1re année, 2e année et 2e et/ou 3e degré(s).</p> <p>5 : je ne donne pas cours en 2e année cette année scolaire.</p>
7) Si vous travaillez également dans le 2e degré (et/ou au-delà), veuillez préciser le nombre de classes en :	<p>1 : je donne principalement cours dans la filière générale.</p> <p>2 : je donne principalement cours dans la filière qualifiante.</p> <p>3 : je donne cours de manière équivalente dans la filière générale et dans la filière qualifiante.</p>

Questionnaire – Échelles de Likert	Grille d'encodage *
DIMENSION 1 : La perception générale	
1) Je suis satisfait du CE1D.	<p>1 : pas du tout d'accord.</p> <p>2 : pas d'accord.</p> <p>3 : d'accord.</p> <p>4 : tout à fait d'accord.</p>
2) Il est normal que le CE1D soit devenu obligatoire.	<p>1 : pas du tout d'accord.</p> <p>2 : pas d'accord.</p> <p>3 : d'accord.</p> <p>4 : tout à fait d'accord.</p>
3) Les exercices des CE1D sont d'excellente qualité.	<p>1 : pas du tout d'accord.</p> <p>2 : pas d'accord.</p> <p>3 : d'accord.</p> <p>4 : tout à fait d'accord.</p>
4) Une épreuve externe certificative est nécessaire en 2e année secondaire.	<p>1 : pas du tout d'accord.</p> <p>2 : pas d'accord.</p> <p>3 : d'accord.</p> <p>4 : tout à fait d'accord.</p>
5) Il faudrait supprimer le CE1D.	<p>1 : pas du tout d'accord.</p> <p>2 : pas d'accord.</p> <p>3 : d'accord.</p> <p>4 : tout à fait d'accord.</p>
6) J'ai l'impression que les élèves se soucient peu de leurs résultats pendant l'année. Pour eux, seuls comptent les résultats du CE1D.	<p>1 : pas du tout d'accord.</p> <p>2 : pas d'accord.</p> <p>3 : d'accord.</p> <p>4 : tout à fait d'accord.</p>

7) Le CE1D permet une certification plus équitable qu'une évaluation créée par les enseignants eux-mêmes.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.
8) Les questions du CE1D concordent avec le programme que je dois suivre.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.
9) Le CE1D limite ma liberté pédagogique.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.
DIMENSION 2 : Les pratiques enseignantes	
10) En l'absence du CE1D, ma façon d'enseigner aurait été différente.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.
11) Cela m'arrive de reprendre des questions du CE1D pour la conception de mes exercices de classe.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.
12) Cela m'arrive de reprendre des questions du CE1D pour la conception de mes propres évaluations.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.
13) Je travaille davantage les matières qui sont souvent reprises dans le CE1D que les autres matières.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.
14) Je travaille davantage les matières du CE1D où les élèves ont éprouvé des difficultés.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.
15) Le CE1D influence les contenus que j'enseigne à mes élèves.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.
16) Je tiens compte des CE1D précédents afin de planifier une nouvelle année scolaire.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.
17) Cela m'arrive de ne pas aborder certains points du programme car je sais que ceux-ci ne seront pas évalués au CE1D.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.

18) Je me sers du CE1D pour vérifier si mes pratiques enseignantes sont adéquates.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.
19) Les exercices du CE1D ressemblent fortement à ceux de mes propres évaluations.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.
20) Le CE1D me permet de mieux cibler les savoirs et les compétences du programme à atteindre.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.
21) Depuis l'apparition du CE1D, je veille à couvrir la totalité du programme.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.
22) Toute l'année, je prépare mes élèves au CE1D.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.
23) Je consacre beaucoup de temps à trouver des exercices similaires à ceux du CE1D pour entraîner mes élèves.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.
24) Le CE1D est utile pour mon travail d'enseignant.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.
25) Je ne pourrais pas me passer du CE1D pour la réalisation de mon travail.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.
26) Les enseignants devraient davantage se baser sur le CE1D pour orienter leur travail.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.
27) Je devrais davantage utiliser le CE1D dans mon travail.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.
28) Le CE1D est nécessaire pour compléter mes évaluations de l'année.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.

29) Le CE1D est un exemple à suivre pour l'évaluation des apprentissages des élèves.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.
DIMENSION 3 : Le niveau du CE1D	
30) Les scores du CE1D reflètent le niveau de mes élèves.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.
31) Le CE1D est un examen trop facile.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.
32) Le CE1D est un examen trop difficile.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.
33) Le nombre de mes élèves qui réussissent le CE1D est trop élevé.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.
34) Les résultats des élèves au CE1D concordent avec leurs résultats de l'année.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.
35) Parmi les élèves qui obtiennent leur CE1D, certains ne sont pas capables de poursuivre en 3e année de l'enseignement général.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.
36) En général, mes élèves réussissent mieux le CE1D que les évaluations pendant l'année.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.
37) Le CE1D demande moins de travail de préparation des élèves qu'un examen construit par les enseignants.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.
38) Le CE1D entraîne une baisse du niveau des élèves.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.
39) Je trouve qu'avec le CE1D, l'école véhicule de plus en plus un message minimaliste.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.

DIMENSION 4 : La responsabilité et le stress des enseignants	
40) Je me sens personnellement responsable des échecs au CE1D de mes élèves.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.
41) Un enseignant compétent a peu d'élèves en échec au CE1D.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.
42) La réussite de mes élèves au CE1D me stresse.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.
43) Le CE1D met une grande pression sur les épaules des enseignants.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.
44) A l'approche du CE1D, j'ai des craintes de ne pas avoir abordé toutes les matières susceptibles d'être évaluées.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.
45) Je suis à la lettre les consignes de passation du CE1D.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.
46) Depuis l'apparition du CE1D, boucler le programme est une source de stress pour moi.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.
DIMENSION 5 : Le rôle des collègues et de la direction	
47) Le CE1D est un moyen de vérifier si les enseignants ont bien fait leur travail.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.
48) Ma direction insiste chaque année sur la nécessité d'améliorer les résultats au CE1D.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.
49) En cas de résultats décevants au CE1D, ma direction fait appel à des inspecteurs ou des conseillers pédagogiques.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.
50) Ma direction réalise des entretiens individuels avec les enseignants au sujet des résultats du CE1D.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.

51) Ma direction fournit des conseils pédagogiques aux enseignants en relation avec les résultats au CE1D.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.
52) En dehors des périodes de passation du CE1D, celui-ci est un sujet de conversation entre enseignants.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.
53) Mes collègues insistent sur la nécessité d'améliorer les résultats des élèves au CE1D.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.
54) Le CE1D provoque de la concurrence entre collègues.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.
DIMENSION 6 : Les feedbacks et les résultats	
55) Les résultats de mes élèves au CE1D me préoccupent beaucoup.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.
56) L'amélioration des résultats de mes élèves au CE1D est un objectif important pour moi.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.
57) Réduire le nombre d'élèves en échec au CE1D est un objectif important pour moi.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.
58) Les résultats du CE1D doivent guider le travail de l'enseignant.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.
59) Il est important pour moi d'orienter mon enseignement en fonction des résultats de mes élèves au CE1D.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.
60) Les résultats des élèves au CE1D permettent d'évaluer la compétence de l'enseignant.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.
61) Je considère les résultats de l'épreuve externe comme une évaluation de mon travail.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.

62) Je suis au courant qu'il existe un document présentant les résultats au CE1D des élèves de FWB consultable sur Internet.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.
63) J'ai l'habitude de consulter les résultats du CE1D, une fois ceux-ci publiés.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.
64) Je trouve intéressant de pouvoir situer les résultats au CE1D des élèves de ma/mes classe(s) par rapport à la moyenne générale.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.
65) La comparaison des résultats au CE1D des élèves de ma/mes classe(s) par rapport à la moyenne générale me donne une information utile pour ma pratique quotidienne.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.
66) Les résultats du CE1D me permettent de prendre conscience qu'il faut que je modifie certaines choses dans mon enseignement.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.
67) Les résultats du CE1D devraient comprendre des pistes didactiques (exemples d'activités, propositions méthodologiques ...) pouvant être exploitées par les enseignants afin de combler les lacunes des élèves identifiées par l'épreuve.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.
68) Après chaque CE1D, je complète le questionnaire de la FWB afin de donner mon avis sur l'épreuve.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.
69) Les résultats du CE1D devraient permettre un classement des écoles.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.
DIMENSION 7 : Le CE1D pendant la crise sanitaire	
En 2020,	
70) Quand j'ai appris que le CE1D n'aurait pas lieu, cela a été une source de stress pour moi.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.
71) J'ai trouvé le mode d'évaluation en fin d'année très inéquitable.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord.

	4 : tout à fait d'accord.
72) Je me suis senti(e) plus libre en fin d'année suite à la suppression du CE1D.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.
73) J'ai apprécié que mes élèves soient évalués, en fin d'année, uniquement sur base de mes propres évaluations.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.
74) J'ai ressenti moins de pression pour boucler ma matière.	1 : pas du tout d'accord. 2 : pas d'accord. 3 : d'accord. 4 : tout à fait d'accord.

* Les items inversés sont indiqués en rouge dans le document.

2. Verbatim

2.1. Céline

- Je te remercie de bien vouloir m'accorder un peu de ton temps. Donc, comme tu le sais, je suis en dernière année d'un master en sciences de l'éducation à l'ULiège et je réalise mon mémoire sur les représentations des enseignants de 2e année du secondaire sur le CE1D. Tu as répondu à mon questionnaire en ligne et je voulais aujourd'hui te poser des questions pour approfondir ma compréhension de ce que tu penses vraiment de cette évaluation externe. Je vais revoir un peu avec toi les différents aspects de l'enquête à laquelle tu as participé lors de la première phase de l'étude. Alors, je te l'ai déjà dit mais toutes les données seront complètement confidentielles et il n'y a pas de « bonnes » ni de « mauvaises » réponses. L'important c'est vraiment que tu répondes sincèrement et j'enregistre cet entretien pour me permettre de le retranscrire et d'analyser les données par la suite. C'est ok pour toi ?
- Oui.
- D'abord, est-ce que tu peux un peu te présenter et décrire rapidement ton parcours professionnel ? Depuis combien de temps tu enseignes ? A quels niveaux ? etc...
- Donc moi, c'est ma 4e année d'enseignement. J'ai commencé une première année à X au X et X, donc je donnais cours en 3e générale, en 4e transition et en 6e professionnelle. Et maintenant ça fait 3 ans que je donne cours en 1, 2, 3 général et donc je n'ai vécu le CE1D que l'année passée parce que la 1re année où j'étais en 2e générale, on a eu le covid, donc pas de CE1D. Donc c'était une première pour moi l'année passée.
- Ok, et comment est-ce que tu décrirais du coup tes deux écoles ? Quel type d'écoles, quel type d'élèves, quelles sont les caractéristiques scolaires, socioculturelles, comportementales des élèves ?
- Donc niveau socioéconomique à X, on a un niveau très élevé donc ici cette année, en 1re, 2e, 3e c'est des bons élèves. Des grosses classes mais des bons élèves qui sont, globalement, la plupart, suivis à la maison. Et je pense, fin, c'est tout...
- D'accord. Globalement, qu'est-ce que, du coup, tu penses du CE1D même si tu ne l'as vécu qu'une seule fois ? Qu'est-ce que tu penses de cette évaluation externe ? Est-ce que tu la trouves de qualité ? Est-ce que t'en es satisfaite ? Est-ce que c'est indispensable pour toi pour guider ton travail d'enseignant ? Ce genre de choses, globalement...
- Je pense que d'un côté, ce qui est vraiment bien, c'est que on sait que la plupart des élèves en 2e année, ben, y en a qui changent d'école etc., donc là ça permet de remettre tout le monde à niveau.
- Oui, oui c'est vrai.
- A côté de ça, la façon dont on reçoit, la façon de, fin comment corriger et ça moi j'avais une question que je corrigeais l'année passée et en fait les élèves perdaient plein de points parce que, fin pour une bêtise, je sais plus exactement ce que c'était, mais le raisonnement était bon mais comme la réponse n'était pas bonne ben c'était zéro.

- D'accord.
- On pouvait pas encoder un point. C'était soit zéro soit deux. Et ça je trouve ça mal fait, vraiment mal fait.
- Et si toi t'avais dû le coter dans tes propres évaluations, t'aurais pas du tout coté de cette manière-là alors ?
- C'est ça. J'aurais mis au moins la moitié des points parce que si le raisonnement est bon mais que, je sais bien que c'était par rapport à des prénoms, ils devaient dire le prénom de la personne à l'aide d'un calcul etc...
- Oui.
- ... et le calcul était bon mais ils mettaient pas le bon prénom parce qu'ils étaient pas attentifs...
- D'accord.
- ... ben ils avaient zéro.
- Ok.
- Alors que c'était juste au final ce qu'ils faisaient et je trouve ce qui est compliqué pour eux mais qui peut quand même, ça peut quand même être bien que ce soit fait, c'est y a des types d'exercices que même si on essaye de reprendre des exercices types du CE1D, y a des types d'exercices en géométrie moi quand j'ai vu l'exercice ils n'ont jamais fait ça sur deux ans. Alors ça peut être bien parce que ça permet de voir comment ils s'en sortent...
- Oui.
- Mais d'un autre côté, un élève qui a des difficultés, euh... fin...
- D'accord. Et c'est pas dans le programme ce genre de question ?
- Ben c'est souvent du raisonnement nous en maths donc le raisonnement c'est, ben voilà ça n'a jamais été fait, on le met.
- D'accord.
- Mais l'air de rien, je trouve que nous à X, le raisonnement est souvent similaire. Ça va souvent être le même type de problèmes etc..., et que dans le CE1D y a vraiment des problèmes qui sont totalement différents.
- Ok, et on parlera après peut-être de justement... est-ce que ça guide du coup ta façon d'aborder les choses en classe.
- Oui, oui.
- Est-ce que t'as d'autres avantages, d'autres inconvénients à dire ?
- Ben l'avantage d'un côté, mais maintenant on est une grosse équipe donc au niveau des examens, ça va vite pour préparer un examen mais je sais que si, fin, quand j'étais à X, j'avais dû préparer l'examen toute seule, ça prend beaucoup de temps, donc je pense que pour certains profs, ça doit être un avantage de, allez, de, d'avoir déjà l'examen fait.
- Oui.
- Mais au niveau des corrections, c'est super long.
- D'accord.
- Nous on avait passé jusque 17, 18 heures quoi.
- Oui oui, tous ensemble ?

- Oui et au niveau de l'encodage, c'est long. C'est vraiment long.
- Et au niveau de ta liberté pédagogique, ça te dérange pas d'avoir un examen, puisque tu dis c'est quand même un avantage d'avoir un examen tout fait, ça te dérange pas que ce soit un examen justement qui limite ta liberté pédagogique ?
- Ça non, parce que moi je suis d'avis que nos élèves doivent tous avoir le même niveau.
- D'accord.
- Donc justement moi, ça me permet de me dire ok, ce que je leur ai appris, ils ont acquis ce qu'il fallait acquérir quoi donc ça...
- C'est bien pour toi ?
- Moi je préfère.
- Et concernant justement, peut-être dernière question là-dessus, mais concernant le niveau, tu dis que t'aimes bien qu'ils aient tous le même niveau, mais qu'est-ce que tu penses du niveau de l'examen ?
- Mais j'avoue que l'année passée j'avais une classe d'élèves de 2e super-travailleurs mais super faibles...
- Oui.
- Donc j'ai quand même eu presque la moitié de la classe en échec au CE1D.
- Quand même ...
- Oui oui. Mais les collègues me disaient que c'était à peu près pareil aussi. Donc d'un côté ça me rassure mais...
- Oui.
- Donc moi déjà les périodes n'étaient pas super, donc globalement je trouve que le CE1D a quand même reflété les résultats...
- Oui.
- ... annuels même si voilà, j'ai certaines élèves, je me souviens elles étaient à 60% ben elles ont eu 48 au CE1D.
- D'accord.
- Donc est-ce que maintenant encore une fois c'est dû au stress qu'ils se mettent ou est-ce que c'est dû au fait que le CE1D est trop compliqué ? Je ne sais pas.
- Tu as du mal à dire...
- Voilà. Mais moi j'avais vu le CE1D de sciences.
- Oui.
- Quand je voyais ce qu'on leur demandait, comparé à ce qu'on nous a demandé en maths, là c'était pas, voilà... là le CE1D de sciences il était donné.
- Ah oui d'accord. Donc tu le trouvais pas facile le CE1D de maths, il était pas facile ?
- Non non. Alors qu'on m'avait dit à l'époque, oui le CE1D c'est super facile. En maths, moi je le trouvais pas facile et en français des collègues m'avaient dit que c'était pas... fin que pour le rater il fallait quand même y aller. Donc nous, cette année, fin l'année passée je trouvais que, voilà il fallait quand même avoir des connaissances pour pouvoir le réussir.
- En maths... Ok nickel, merci. Justement tu disais que y avait des... certains exercices qui n'étaient pas du tout similaires à ce que vous faites en classe. Est-ce que du coup, après

cette première expérience avec le CE1D, est-ce que ta manière d'enseigner a été influencée par le CE1D ? Ou est-ce que quand même tu ne fais... tu continues à enseigner comme avant ? Vous travaillez en équipe avec les collègues ?

- Oui oui.
- Mais est-ce que la manière de donner cours est influencée par le CE1D et pareil pour la manière d'évaluer ?
- Oui.
- Est-ce que vous vous servez du CE1D pour vos pratiques en classe et pour vos évaluations ?
- Moi au niveau de l'évaluation, pas du tout.
- Oui.
- Ça je continue à mettre, si le raisonnement est bon, je continuerai à mettre... et ça je pense que je continuerai toujours...
- Oui.
- Parce que je trouve pas ça juste sinon. Sinon au niveau des évaluations, nous, on avait quand même eu une remarque au X que le niveau en maths était pas assez bon...
- Oui.
- Donc on a, on devait faire des changements. Je sais plus qui avait dit ça, fin on avait eu une analyse de je ne sais plus qui...
- Un inspecteur ?
- Je ne sais pas si c'était un inspecteur...
- Un conseiller pédagogique ?
- Ça doit être quelque chose comme ça...
- Oui.
- Et alors ils analysent et alors il était dit que le niveau en maths devait être normalement être meilleur, on était un peu sous la barre...
- D'accord...
- ... de la moyenne, donc...
- Au niveau des résultats des élèves tu veux dire ?
- Oui, oui c'est ça.
- Ok.
- Donc je sais que maintenant on essaye un maximum de, dans le raisonnement justement, voilà compétence 3, de mettre des questions de CE1D...
- D'accord.
- ... des années précédentes. Pareil dans le dossier de révisions, ça on essaye.
- Pourquoi alors ?
- Pour les habituer à avoir, oui... à avoir des questions qu'ils auront à l'examen... Pour, au niveau de, justement de la question posée...
- Oui.
- Pour qu'ils s'habituent à la formulation de phrases.
- D'accord.

- Maintenant, moi, toute seule en cours, rien n'a vraiment changé. La seule chose, c'est que je leur dis, et ça même pour moi, par exemple quand on demande souligne...
- Oui...
- Et qu'ils entourent, ben là je fais bien la remarque... « Attention, vous n'êtes pas assez précis, ça ne va pas, c'est pas bon »
- Oui.
- Maintenant moi dans mes tests, à ce niveau-là, moi je sanctionne pas trop non plus.
- D'accord.
- Je fais plutôt..., je vais plutôt faire la remarque...
- La remarque.
- Maintenant ici, déjà en 1re, ils sont pas assez précis, ils vont dire obtus au lieu d'angle obtus...
- Oui...
- ... ben là j'ai dit attention, c'est pas assez précis, donc j'ai pas retiré des points cette fois-ci mais ils ont test général la semaine prochaine, ben là je retirerai des points si c'est pas...
- Ok. Pour les plus gros tests, tu cotes un peu plus comme le CE1D ?
- Oui oui.
- Mais sans aller aussi loin que le CE1D ?
- Oui oui, c'est ça.
- D'accord. Est-ce que il t'arrive de pas aborder par exemple aussi certains points du programme parce que tu te dis que ce sera pas abordé au CE1D ou d'insister plus sur certains points parce que tu sais que ça revient souvent dans les CE1D d'après ce qu'on t'a dit ? Ou bien ça ne change rien du coup ?
- Nous on a le... on a un calendrier...
- Oui.
- ... avec les semaines par chapitre et je me tiens surtout à ces semaines-là...
- D'accord.
- Donc je ne vais pas, je vais pas plus me concentrer sur un chapitre ou sur un autre. Maintenant, je sais bien que, imaginons, angle ... euh... axe de symétrie en 2e, c'est vraiment un chapitre qui dure une semaine, qui est très simple, que ... fin voilà, là je sais très bien que je peux aller vite mais je me réfère pas forcément au CE1D pour ça.
- D'accord.
- Moi je me réfère plus alors à ce qui va être utile pour la 3e.
- D'accord.
- Que ce qui est demandé au CE1D.
- Ok, donc si je reprends un peu ce que tu dis...
- Oui...
- Finalement le CE1D ne t'influence pas tellement dans ta pratique de tous les jours en classe. C'est juste que pour l'évaluation, t'essayes quand même d'attirer leur attention sur ce qui pourrait poser problème au CE1D ?
- Oui oui, c'est ça.

- D'accord. Alors au niveau des résultats des élèves, t'en as déjà un petit peu parlé mais donc, est-ce que c'est adapté à des élèves de fin de 2ème année ? Tu disais que tu le trouvais un peu difficile, en tout cas pour ta classe l'année passée...
- Oui, euh...
- Mais sinon globalement, est-ce que pour toi c'est adapté à un niveau de fin de 2e ?
- Maintenant je n'ai qu'une seule expérience...
- Oui.
- Mais je trouvais que celui de l'année passée, ça allait. Globalement j'étais quand même assez satisfaite de ce qui était demandé.
- Oui. Et donc du coup est-ce que tu te dis qu'ils sont prêts à commencer une 3e sur de bonnes bases peu importe la filière d'enseignement choisie ?
- S'il est réussi, oui.
- D'accord. Même à 50% ?
- Euh...
- Parce que la réussite finalement c'est 50%.
- Oui oui.
- Est-ce que l'obtention du CE1D te permet d'aborder une 3e en maths sur des bonnes bases peu importe la filière d'enseignement ?
- Encore une fois c'est compliqué. Parce que ils peuvent faire 50% en ayant réussi réellement les compétences sur certains chapitres et pas d'autres donc...
- Oui.
- ... et que ce sont les autres qui sont utilisés en 3ème année.
- D'accord.
- Par exemple, on interroge sur les transformations du plan dans le CE1D parce que c'est ce qui est vu en 1re et en 2e, mais après la 2e, on ne parle plus jamais des transformations du plan. Donc, si l'élève gagne ses points, fin pas tous ses points, mais gagne plein de points dans les transformations du plan, c'est pas pour autant qu'en 3ème année...
- C'est une matière qu'on ne voit plus après ?
- Ah non...
- D'accord.
- Donc vraiment, est-ce... fin... donc je sais bien qu'à ce niveau-là ... fin voilà... maintenant, ils sont interrogés sur les puissances, en 3e on commence l'année avec les puissances.
- Oui.
- Donc là s'il a eu tous ses points au CE1D sur les puissances, ben je sais qu'en 3e ça ira.
- Il démarrera bien.
- Oui mais je pense ça dépend. Il faut voir au cas par cas où il a eu ses points quoi.
- D'accord. Est-ce que les résultats reflètent le niveau de tes élèves ? Ça t'as déjà un peu répondu, tu penses que...
- Globalement, oui, mis à part que c'était négativement, dans le sens où, certains qui étaient à 55 – 60 ben avaient un échec.
- Ok.

- Mais, on n'était pas... y avait pas des écarts énormes.
- Énormes, d'accord. Est-ce que t'as quand même, donc t'as quand même l'impression que tes élèves réussissent mieux tes évaluations que le CE1D ?
- Oui.
- Est-ce que tu te préoccupes beaucoup des résultats ? Est-ce que c'est important pour toi, est-ce que les résultats c'est un objectif, fin l'amélioration des résultats c'est vraiment un objectif important, l'amélioration des résultats au CE1D, j'entends. C'est quelque chose d'important pour toi ? Ou est-ce que tu te dis que finalement le plus important c'est l'année ? Ça a quelle valeur les résultats du CE1D pour toi en fait ?
- Moi je trouve c'est un peu 50/50.
- D'accord.
- L'année compte autant que les résultats du CE1D et donc ben clairement moi quand j'ai vu que la moitié de ma classe était en échec, je me suis posée la question sur ma façon d'enseigner, sur euh, fin...
- Oui, j'allais y venir... Oui.
- Oui, je me remets en question.
- D'accord.
- Est-ce que ce que j'ai fait c'était bon ? Est-ce qu'ils sont prêts ? Est-ce que... fin voilà.
- C'était ma question suivante. J'allais dire est-ce qu'à travers les résultats de tes élèves c'est également ton travail qui est évalué ? Donc tu te remets en question quand même ?
- Oui quand même.
- Mais est-ce que tu te sens du coup, après réflexion, est-ce que tu te sens responsable ou pas des échecs ou de la réussite de tes élèves ?
- Ben étant donné que ça reflète quand même leur année... moins. Et ce qui m'a rassurée aussi c'est que ce qui n'avait... fin , les résultats, mis à part en sciences...
- Oui.
- Où là ils ont presque tous réussi. Mais globalement, les résultats en maths étaient à peu près les mêmes. Moi c'est ça qui me rassure en tant que prof. Quand je..., c'est un peu triste mais, quand je vois que ben j'ai un élève qui, ça va pas du tout, ben globalement... souvent ça ne va pas dans les autres cours.
- D'accord. Mais quand le CE1D approche, est-ce que c'est quand même une source de stress pour toi de te dire est-ce qu'ils vont réussir ? Est-ce que ça va être moins bien, aussi bien que pendant l'année ? Avant l'affichage des résultats du bulletin quoi ?
- Euh, ça non. Je suis juste curieuse.
- Non ?
- Curieuse des résultats.
- D'accord. Pas de stress ?
- Non, j'ai hâte de voir les totaux.
- Oui.
- Mais, mais je... voilà non pas de stress à ce niveau-là.

- D'accord. Concernant l'influence sociale de ta direction et de tes collègues, est-ce, d'abord peut-être la direction mais est-ce qu'à l'approche du CE1D, la direction... fin quelle est l'attitude de la direction par rapport au CE1D, par rapport aux résultats du CE1D ?
- Moi j'ai eu aucun contact avec la direction...
- D'accord.
- Euh ben on avait juste eu la remarque comme quoi les résultats comme j'en ai parlé... ils attendent qu'on mette de nouvelles choses en place pour augmenter le taux de réussite.
- Oui oui. Et l'attitude de tes collègues par rapport au CE1D ? Est-ce que c'est un sujet de conversation récurrent ? Est-ce que y en a... est-ce que vous insistez entre vous sur certains aspects de l'épreuve ? Est-ce que vous en parlez ?
- Euh je sais que certains collègues eux se réjouissent de voir le CE1D, de le découvrir le jour-même et de voir ce qui va être demandé. Sinon c'est pas non plus le sujet de conversation phare.
- Oui.
- Euh on... et par contre quand là on a tout corrigé, qu'on a encodé, ben on... souvent c'est vrai qu'on se demande « et quoi, ta classe, comment ça a été ? » Voilà. On se compare un peu.
- Vous vous comparez. Ça provoque de la concurrence ou pas du tout ou c'est juste sujet de conversation, de la curiosité ?
- Euh moi de mon côté pas de concurrence. Maintenant, du leur, fin de leur côté, je sais pas, je pense pas.
- Tu ne ressens pas.
- Non non.
- Ok. Mais est-ce que tu as l'impression que pour eux, améliorer les résultats de leurs élèves c'est important, fin c'est quelque chose d'important ou fin voilà c'est une épreuve externe et c'est comme ça ?
- Je pense que c'est juste comme, fin... je pense que l'examen de 1re ou l'examen ou le CE1D de 2e, je pense que c'est pareil.
- D'accord. Euh du coup c'est une question un peu compliquée pour toi mais donc en 2020, avec la COVID, le CE1D a été supprimé. Euh... mais tu devais normalement le faire passer, tu donnais déjà cours en 2e ?
- Oui, oui oui oui.
- Qu'est-ce que t'as pensé du coup du fait qu'il soit annulé ? Est-ce que t'as... justement ça t'a apaisée puisque tu t'es dit, au moins ils seront évalués par rapport à l'année parce que c'était une année particulière ? Est-ce que t'as ressenti du stress justement qu'ils ne repartent pas tous sur les mêmes bases ?
- Mais déjà la première chose c'est que, donc dans notre école, on revenait, les élèves de 2e, ceux qui avaient l'envie de revenir à l'école pour suivre les résultats, euh les cours. Donc ceux qui sont revenus, j'ai pu boucler la matière.
- Ok.

- Donc tout ce qui fallait... fin boucler, il y a des choses qui n'ont pas été vues mais qui n'étaient pas nécessaires à la 3ème année.
- D'accord. Donc ça c'était rassurant pour toi ?
- Oui. Mais on s'est concentré encore une fois sur les matières utiles pour la 3e donc pas forcément celle du CE1D.
- Du CE1D oui.
- Mais y en a qui ne sont pas revenus. Cette année-là, j'avais deux classes de 2e et j'en avais une où ils étaient bons et j'en avais une autre ou ben c'était une catastrophe, fin au niveau du comportement, au niveau des résultats c'était vraiment... et ça dans tous les cours, c'était une...vraiment une classe très difficile. Ben eux, ils étaient plus de 20, il y en a 5 qui sont revenus...
- Oui.
- ... pour suivre les cours. Donc moi j'avais vraiment peur, surtout que je donne cours en 3e, euh ben j'avais peur pour eux parce que, ben parce que déjà c'était pas top, ils ont terminé leur année en n'ayant rien fait.
- D'accord.
- Donc euh...
- Mais ils ont été évalués comment ? Par rapport quand même à la ...
- À l'année.
- À l'année.
- Oui oui mais encore une fois, moi ils étaient en échec en maths mais en 2e et ça c'est l'embêtant, c'est soit ils passent soit ils doublent.
- Oui.
- Et on ouvre les portes à tout que ce soit le général, transition, tout ça. Du moment où ils ont que 2 ou 3 échecs, ben ils passent. Donc voilà.
- Oui c'est ça.
- Et euh, et donc du coup ton sentiment par rapport à ça c'était quoi ? C'était un stress pour eux pour l'année d'après ? T'aurais préféré qu'il y ait quand même une petite évaluation même si c'était pas un CE1D ou fin des examens ?
- Oui, ben c'était compliqué quand même de faire des examens je crois.
- Oui.
- Parce qu'en plus ça on était tous concentrés sur le virus, sur tout ça, euh fin...
- C'était pas le moment.
- Oui, non, ça je pense que c'était pas le moment. Donc d'un côté je trouve ça normal qu'il n'y ait pas eu d'examen mais à côté de ça je... fin voilà. Peur pour eux pour l'année prochaine mais qu'il y ait eu... on aurait même fait un examen, j'aurais quand même eu peur.
- Oui.
- Parce qu'ils ont raté quand même, fin, plein de jours de cours etc... donc...
- Ok. Donc toi la priorité à ce moment-là, c'était avec ceux qui étaient là, de les préparer au mieux pour la 3e.

- Oui, c'est ça.
- Ok. Alors, euh, on arrive à la fin mais chaque année après le CE1D, il y a un questionnaire de la fédération Wallonie-Bruxelles pour donner ton avis sur l'épreuve...
- Oui.
- Est-ce que tu le complètes ?
- Oui.
- Pourquoi est-ce que c'est important pour toi du coup de le compléter ?
- Ben parce que si je pense qu'on le complète, c'est pour améliorer le CE1D. Donc euh, et pour une fois qu'on prend notre avis en compte en tant que profs, et ben je pense que c'est pas mal de le compléter...
- D'accord.
- Pour, ben justement qu'on ne puisse plus se plaindre de ci ou de ça. Moi, mes collègues se plaignaient que c'était trop facile je sais bien, donc moi ici je m'en plains pas encore parce que j'ai pas encore eu de matière à comparer...
- Oui.
- ... mais euh donc ça oui je le complète.
- D'accord. Et est-ce que t'es au courant qu'il existe un document qui présente les résultats du CE1D de tous les élèves qui est consultable sur internet ?
- Oui, ça oui.
- Et est-ce que tu le consultes ?
- Ça non.
- Pourquoi ? Ça t'intéresse pas de savoir, fin de comparer tes classes ou... ?
- Euh, pourtant ça m'intéresserait mais je ne saurais même pas te dire pourquoi j'ai pas regardé. C'est vrai que j'ai comparé mes élèves vis-à-vis de mes collègues ...
- Ah oui, donc ça tu fais.
- Oui, ça oui, mais c'est tout.
- D'accord.
- J'ai pas regardé... oui non, alors que ça ce serait quand même intéressant de voir.
- Et euh quand tu compares avec tes collègues, tu regardes quoi plutôt ? La moyenne générale des élèves ou bien plutôt par compétence... fin quel est le but de comparer avec tes collègues ?
- Euh souvent on... taux d'échec, taux de réussite.
- Ah oui.
- C'est surtout comme ça qu'on regarde.
- Oui. Par classe alors ?
- Oui, oui c'est ça. Et c'est vrai que de temps en temps mais ça moins, on parle des moyennes quoi.
- D'accord. Mais est-ce que...
- On fait à la louche. J'ai eu une moyenne d'autant...
- Ah oui, en général.
- Oui, oui, oui.

- Et est-ce que vous vous dites « holala cette compétence-là »... est-ce que vous comparez dans le but de vous dire: « cette compétence-là, ça n'a pas du tout été chez aucun d'entre nous. Il faut faire quelque chose » ou c'est pas à ce moment-là que...
- Non, ça c'est vrai qu'à ce niveau-là on... et on n'a jamais vraiment décortiqué, j'ai l'impression, le CE1D par compétence.
- D'accord.
- A savoir euh...
- Même au début de l'année, quand vous recommencez... parce que fin de l'année, on peut se dire, c'est fin de l'année, on n'a pas envie...
- Oui, mais on n'en a pas reparlé du tout.
- D'accord. Donc le but c'est vraiment d'améliorer les résultats par rapport à ce que vous avez dit, mais de manière générale...
- Oui, oui c'est ça.
- Ok. Et euh, dernière question, est-ce que tu trouverais intéressant justement que les résultats du CE1D aboutissent à un classement des écoles ?
- Euh...
- Comme c'est le cas pour PISA, un classement des pays en fait.
- Oui, oui ça peut être pas mal. Maintenant, quelles conséquences ça... ça aurait...
- Oui.
- ... ce genre de choses parce que ce serait bien, mais alors au niveau des inscriptions on aurait, fin... est-ce que ce serait juste de faire... fin oui je pense que j'aurais des enfants, ça m'intéresserait en fait...
- De savoir...
- ... de savoir ça, parce que je me dis ben je vais mettre mon enfant où il y a ...
- Oui.
- Et à côté de ça, est-ce que c'est vraiment représentatif ? Est-ce que c'est dû aux professeurs que les résultats sont bons ou c'est juste parce que déjà c'est des bons élèves qui sont ...
- Oui.
- Donc euh...
- Mais quand tu dis alors « je trouverais ça intéressant », c'est en tant que parent ?
- Oui.
- En tant que prof non ?
- Euh, ben je pense. Maintenant je pense pas... fin non, oui je pense que notre école ici à X, on est quand même au-dessus euh...
- On est bien...
- Oui. Donc j'ai pas forcément besoin d'un classement pour m'en rendre compte.
- D'accord. Ok. Mais tu trouves que pour les parents ça pourrait être bien...
- Oui.
- Évidemment en fonction du décret inscriptions mais de te dire j'ai le choix entre autant d'écoles, je vais d'abord mettre là ou là.
- Oui.

- Ok. Et euh ben voilà j'ai terminé. Est-ce que tu souhaites ajouter quelque chose, un point qu'on n'a pas abordé, quelque chose que tu pourrais dire.
- Non je pense que, je pense qu'on est bon.
- D'accord, ben écoute, merci beaucoup.

2.2. Rachel

- Bonsoir.
- Bonsoir.
- Déjà, je vous remercie de bien vouloir m'accorder un peu de votre temps. Je suis actuellement en dernière année d'un master en sciences de l'éducation à l'ULiège et je réalise mon mémoire sur les représentations des enseignants de 2^e année du secondaire sur le CE1D. Comme vous avez déjà répondu à un questionnaire en ligne, je voulais aujourd'hui vous poser des questions pour approfondir ma compréhension de ce que vous pensez vraiment de cette évaluation externe. Je vais revoir un peu avec vous les différents aspects de l'enquête à laquelle vous avez participé lors de la première phase de l'étude. Alors, toutes les données seront complètement confidentielles, il n'y a pas de « bonnes » ni de « mauvaises » réponses et l'important est juste que vous répondiez sincèrement. Comme je vous l'avais dit par mail, avec votre accord, cet entretien est enregistré...
- Oui oui, pas de souci !
- D'accord, merci. C'est simplement pour pouvoir faire mes retranscriptions et combiner vos réponses à celles d'autres enseignants pour obtenir des résultats plus généraux. Donc, peut-être pour commencer, pouvez-vous vous présenter un petit peu, présenter votre parcours professionnel ?
- Oui. Donc euh... Voilà, j'ai 48 ans. À la fin de mes études secondaires, j'ai essayé la licence en mathématiques. J'ai fait ma première et ma deuxième candis maths et quelques cours de première licence. Après, j'ai fait le régentat en maths. J'ai pris l'option maths, physique-chimie et j'ai enseigné pendant un certain nombre d'années. L'année de mes 40 ans, j'ai repris le master en sciences de l'éducation à l'Université de Liège. J'ai fractionné et j'ai terminé... ben... il y a 3 ans d'ici. Depuis lors... ben... je travaille temps-plein dans une école secondaire liégeoise qui ne donne cours que dans l'enseignement général.
- D'accord...
- Et bon voilà, j'aime bien lire les différentes notions qui sont d'actualité et je suis curieuse de continuer à apprendre, si je sais apprendre quelque chose.
- D'accord, merci. Alors, pour le type d'école, vous avez déjà répondu, il s'agit d'une école générale.
- Oui, que du général.
- Et que pouvez-vous me dire du type d'élèves, de leurs caractéristiques scolaires, comportementales... ?
- Oui, alors ce n'est pas un milieu socio-économique favorisé, ni défavorisé. Je ne connais pas par cœur l'indice socio-économique mais ça doit être quelque chose d'assez moyen.

Maintenant, au niveau des options et bien les élèves, de par leur choix d'option... euh...sont... Enfin, ce n'est pas très joli à entendre peut-être ce que je vais dire mais c'est la réalité : les élèves dits « forts » ou alors fort stimulés par les parents choisissent des options beaucoup plus prestigieuses. Et en général, dans ces options-là, on rencontre des jeunes gens avec un indice socio-économique plus élevé que dans les options moins prestigieuses. Mais le prestige est associé souvent à un travail plus conséquent dirons-nous. Ce sont des jeunes gens qui ont une grille horaire avec un dépassement de 2 voire 3 heures. Bon voilà. En général, chez nous, on commence en première année et environ 20 % des élèves terminent chez nous leur rhéto dans notre établissement. Sinon, on a le premier degré comme dans toutes les écoles. Et après ce premier degré là, on a quand même pas mal d'élèves qui sont réorientés finalement. Voilà.

- D'accord. Alors, vous en tant que prof de maths, que pensez-vous globalement du CE1D ? Ses avantages, ses inconvénients... ?
- Alors, le CE1D, à mon sens, doit exister parce qu'il a cette neutralité et cette équité par rapport à tous les élèves. Donc, je trouve ça très très intéressant. Maintenant, je pense que le CE1D est souvent montré du doigt par les extrêmes, c'est-à-dire dans les écoles dans lesquelles les élèves n'étudient pas beaucoup aux yeux des professeurs. Donc, le CE1D, malheureusement, classe les écoles alors que ce n'est pas le but premier. Ce n'est pas le but du tout même. Le gros problème est que certaines écoles ont un taux de réussite assez important alors que la moyenne est relativement faible puisqu'elle avoisine les 50 %. Et dans d'autres écoles, il y a très peu d'élèves qui réussissent le CE1D. Forcément, chez nous, comme on n'a que de l'enseignement secondaire général, nécessairement, les élèves qui terminent leur deuxième année, c'est pour aller en 3e année générale. Sinon, ils ne peuvent pas rester chez nous. Donc, quelque part, il y a quand même une certaine sélection des élèves qui se fait. Je ne vais pas dire assez naturellement mais les parents qui inscrivent leurs enfants chez nous, en général, c'est pour aller jusqu'en rhéto dans l'enseignement général, sinon ils choisissent de suite une école dans laquelle leur enfant pourrait choisir une filière qui serait plus appropriée à leur choix futur.
- Oui.
- Donc voilà, il n'y a pas une corrélation assez franche, comme ça, entre le fait d'être dans l'école dans laquelle je suis et réussir son CE1D mais dans l'école dans laquelle je suis et bien, en général, les élèves sont là pour étudier et les parents mettent leur enfant pour pouvoir étudier. Au niveau de la discipline, on ne permet pas d'avoir du chahut, on ne permet pas d'arriver en retard. Enfin, c'est quand même assez strict et comme je disais encore tout à l'heure à mes élèves... Bon, ben voilà, j'avais fini ce que j'avais à faire et je leur ai dit : « ben voilà, allez, interro ! » Et ils savent très bien que quand je dis « interro », c'est-à-dire qu'on prend un bout de papier et qu'on essaye. On fait une interro formative quoi.
- D'accord.
- Et j'ai le temps de faire des interros formatives parce que tout simplement ils me laissent le temps d'en faire.
- Donc, vous avez le temps de boucler votre matière, de voir tout votre programme ?

- Oh oui oui oui, chaque année, oui !
- Donc globalement, on peut dire que vous êtes satisfaite de cette évaluation ?
- Elle n'est pas significative par rapport à ce que je leur demande pendant l'année. Les élèves qui présentent le CE1D, en général, ils sont assez surpris parce que, pour donner un exemple, c'est un produit remarquable : $a + b^2$. Au CE1D, on va voir $a + 2b$, le tout au carré. Mais moi, je ne m'amuse pas à demander ce genre de produit remarquable. Je vais demander, je ne sais pas moi, $2a - 3b$, le tout au carré. Je mélange les plaisirs... Et quand ils sont assez étonnés des exercices du CE1D, je dois les y préparer aussi. Donc en général, ils ont des exercices avec un petit dossier pour s'entraîner après chaque chapitre. Et il y en a dans les interros aussi mais c'est pas mon objectif en fait.
- D'accord. Ma question suivante c'était justement ça, est-ce que le CE1D guide vos pratiques de tous les jours ? Donc, non ?
- Non !
- Non, mais vous intégrez quand même des exercices similaires à ceux de l'épreuve pour ne pas qu'ils soient surpris lors de l'examen ?
- Ben, par exemple, ce qui est très intéressant dans le CE1D, ça va être, par exemple, tous les exercices qui sont contextualisés en géométrie. Ou alors, sur le PGCD ou le PPCM, des exercices comme ça, ben forcément ceux-là, ils sont dans mon cours. Mais si je ne les avais pas rencontrés dans le CE1D, j'en aurais quand même choisi. Je pense qu'un aspect qui est quand même problématique dans le CE1D pour un élève, ce sont les exercices qui sont contextualisés. Et il y en a quand même pas mal dans le CE1D.
- Oui...
- Et ils sont assez rebutants parce que quand on va dans certaines écoles où le public est un petit peu plus faible, dirons-nous, les élèves ont besoin d'avoir des recettes toutes faites et de travailler sous forme de procédures. Donc, c'est très très procédural. Euh... moi j'essaie que mes cours ne soient pas de type procédural. Mais maintenant, je me rends bien compte qu'à un moment donné, on doit quand même passer par cette procédure pour la procédure. Mais avant ça, j'essaie toujours de mettre du sens derrière cette procédure-là. Je trouve que le CE1D permet aussi aux enseignants d'interroger d'une autre manière.
- D'accord. Et donc vous évaluez comme ça aussi ?
- Oui. Normalement on demande aussi d'évaluer comme ça. On devrait avoir des exercices de type tout simplement d'application, des exercices de type transfert de l'acquis. Et quand j'entends dire certains collègues : « Oui, le CE1D c'est vraiment de niveau très très bas », moi je n'estime pas que ce niveau est aussi bas que ce qu'ils annoncent parce qu'il y a quand même des exercices où il faut mobiliser quelques techniques et aussi quelques méthodologies. Déjà, comprendre un énoncé. Maintenant, c'est vrai que les exercices du CE1D se terminent souvent par « Ainsi la mesure du côté est... » et il faut compléter. Donc là, l'élève n'a même plus besoin de trouver quel était l'élément demandé parce que c'est mis sur la feuille. Mais c'est pas parce que l'élément est mis sur la feuille que nécessairement l'élève va le trouver quoi...

- D'accord. Justement en parlant du niveau, vous venez un peu de l'évoquer en parlant d'autres enseignants aussi, mais est-ce que vous, en venant d'une école avec un enseignement de type général, vous pensez que quand l'élève réussit son CE1D, peu importe à combien, juste le réussir, même à 50%, il est apte à commencer sur de bonnes bases une 3e année chez vous ? Ou bien est-ce qu'il faut quand même atteindre un certain niveau, une certaine cote au CE1D, pour se dire, ben voilà, là, il part sur de bonnes bases pour commencer sa 3e année ?
- La note n'a aucun impact sur les capacités à entamer une 3e année et de la mener à bien avec fruits parce qu'une note, ce n'est pas à vous que je devrais le dire, mais on peut faire dire tout et n'importe quoi derrière une note. Une note, c'est une photo assez subjective d'un moment, un instant T, avec un certain type d'exercices. Voilà, on ne saurait pas de toute façon interroger sur tout. Et puis, on a quand même, on sait très bien, que ce soit vous ou moi, on a des élèves qui sont très très bons dans la procédure lorsqu'on leur met le titre... C'est, je ne sais pas moi, « Effectue en utilisant le produit remarquable adéquat ». Et bien, hop, ils prennent leur petite fiche dans leur tête « Produit remarquable » et paf, on colle le bazar. Mais si, dans un autre contexte, on leur demande, je ne sais pas moi, de calculer une aire et que la longueur vaut $2a+3b$, ce n'est peut-être pas pour ça qu'ils vont penser au double produit lorsqu'ils vont calculer le carré de $2a+3b$. Donc voilà, je crois qu'il ne faut pas faire dire aux notes, ce que l'on ne veut pas dire. Euh... le CE1D reprend un certain nombre d'objectifs qui, manifestement, sont une base pour le cours de 3e année, mais ce n'est pas parce qu'on a 15/20 au CE1D qu'on va bien réussir son cours de 3e. Tout comme, ce n'est pas parce qu'on a 9 au CE1D qu'on ne réussira pas son cours de 3e année. Chaque année, j'ai des élèves dans un sens comme dans l'autre. Cette année, en 3e, j'ai un jeune homme qui me dit en début d'année : « Madame, moi ça ne va pas aller chez vous, j'ai eu 9/20 au CE1D ». Je lui ai dit : « Ça ne veut absolument rien dire... Maintenant, avec le recul, ce qui serait intéressant, c'est que j'arrive à.... comment... relever tes différentes erreurs, à les stigmatiser et à retravailler sur tes erreurs pour que tu ne les commettes plus et que tu les comprennes ». Et je vois bien le gamin, ici, maintenant il a 11/20 de moyenne. Alors, on va se dire 11/20, c'est quand même pas énorme... Ben oui, mais quand on donne cours en 3e année, à chaque heure de cours, si on veut voir l'entièreté du programme, je dois voir un nouveau point de matière. Et je verrai tout le programme. Qu'il soit fort ou qu'il soit faible, je verrai tout le programme parce que mon objectif, c'est de les former pour pouvoir aller en 5e, en maths fortes.
- D'accord.
- Pour tout le monde.
- Donc voilà, tout le monde n'ira pas en 5e maths fortes, ça c'est sûr et certain mais je verrai tout le programme. Donc moi, si j'ai même des élèves qui arrivent chez moi en 3e année avec un petit CE1D ou avec un gros CE1D, style quand j'ai des élèves de 2e qui ont des 18 ou des 19/20 au CE1D, chez moi ils n'avaient pas 18 ou 19/20. Ils avaient peut-être 13. Mais que ce soit 13 chez moi au cours ou 18 au CE1D, il réussit. Donc, je me moque de cette note.

- Mais même si vous vous moquez de la note, ce que j'entends bien, pensez-vous quand même que de manière générale, les résultats que les élèves obtiennent au CE1D reflètent leur résultat pendant l'année avec vos propres évaluations ? Les résultats au CE1D sont-ils en cohérence avec leurs résultats pendant l'année ? Où est-ce que vous constatez quand même souvent des écarts ?
- Et ben, les écarts, ils sont dans les deux sens : j'ai des surprises très agréables et d'autres qui le sont moins. Alors, il faut connaître aussi tout le contexte émotionnel qu'il y a derrière le CE1D. C'est un peu comme le CEB, à l'école primaire, on en fait tout un fromage de ce CEB. Alors, à l'école secondaire, on en fait tout un fromage de ce CE1D puisqu'on n'est pas interrogé en 1re année. En tout cas, chez nous, il n'y a pas d'examen ni à Noël ni en juin. Donc, le premier examen qu'on a dans l'école dans laquelle je suis c'est le CE1D. Alors, le CE1D, on met un poids derrière en disant : « Attention, hein. Si tu veux rester dans cette école tu as intérêt à avoir une belle note au CE1D ». Moi, personnellement je ne le fais pas mais je sais qu'il y a des parents qui viennent systématiquement aux réunions de parents en disant : « Vous ne voulez pas donner des exercices supplémentaires, etc... Il faut qu'il réussisse son CE1D ». Ben, je me doute bien qu'ils vont réussir leur CE1D et voilà, c'est tout, c'est comme ça. Dans l'école dans laquelle je suis, en général, on réussit son CE1D. Il y a un ou deux par classe qui ne réussissent pas leur CE1D mais ces jeunes gens-là, en général, ils avaient déjà un très petit CEB. En 1re année, ils traînaient la patte, on leur a proposé des travaux de vacances etc... mais les parents ne sont pas dans la dynamique d'accompagner leurs enfants. Donc, euh... quand on arrive en 2e année, ben ça devient un peu plus compliqué. Et évidemment, ce n'est pas quand on arrive au CE1D, que là, « Pouf », ça va aller tout seul non plus. Mais, mettre un poids derrière ce CE1D, ce n'est pas souvent bénéfique quoi. Finalement, le CE1D, qu'est-ce que c'est ? C'est une grosse interro qui dure un peu plus longtemps que les interrogos pendant l'année hein...
- Oui.
- Il y a plein plein plein d'espaces sur les feuilles donc il n'y a pas tellement de choses à faire. Des fois, même les élèves disent « Mais Madame, on aurait pu nous demander ça au CEB ! » Et c'est vrai !
- D'accord. Est-ce que vous pensez qu'à travers les résultats des élèves, c'est aussi votre travail qui est évalué ?
- Ça ne me dérange pas mais oui, par les parents, bien sûr ! Les parents parlent ainsi : « Ne t'inquiète pas, tu es chez Madame Machin, ça va aller ». Ou euh... Et alors, ça va aller chez Madame Machin... Ben ça va chez Madame Machin comme ça pourrait aller chez Monsieur TrucMuch hein... Ça n'a rien à voir. Les parents ont des étiquettes par rapport à certains d'enseignants. Si vous êtes absent trois fois, ben forcément vous êtes carotteur. Si vous n'êtes jamais absent et que vous rendez vos interrogos le lendemain avec chaque fois un feedback, ben forcément vous êtes un bon professeur. C'est pas vrai, ce n'est pas comme ça. Mais bon ! Les gens collent des étiquettes. Je suis dans une école où il n'y a pas de problème. Ben oui, il n'y a pas de problème, oui... On a l'impression qu'il n'y a pas de

problème. Dans toutes les écoles il y a des problèmes mais les problèmes sont différents voilà. C'est tout.

- Justement, en parlant de l'influence sociale, comment réagit votre direction par rapport aux enseignants à l'approche du CE1D ?
- Elle ne réagit pas du tout !
- Pas du tout ?
- Non !
- D'accord, donc aucune insistance sur la nécessité d'améliorer les résultats, pas d'appel à des inspecteurs, des conseillers pédagogiques... ?
- En fait, ici, nous on est une école qui fait partie de la troisième phase du plan de pilotage. Et donc, pour le plan de pilotage, on doit essayer de trouver des points que l'on pourrait améliorer. Moi, je n'ai pas participé aux deux premières réunions pour ce plan de pilotage parce que je ne travaillais pas à temps plein. J'avais un détachement et c'était justement les jours pendant lesquels je travaillais pour ce détachement. Donc, je n'y suis pas allée. Je sais simplement ce qui m'a été relaté, c'est-à-dire qu'on pouvait choisir comme moteur de travail « avoir de meilleurs résultats par rapport au CE1D ». Et notre accompagnateur pour le plan de pilotage a dit : « Ben non, ce n'est pas significatif pour vous parce que vos résultats sont bons ». Donc tant mieux, mais bon ! On essaiera de faire en sorte aussi qu'ils restent bons. On n'est pas à l'abri de quoi que ce soit mais la direction ne nous met pas de pression pour le CE1D, non, du tout.
- Et les collègues ? Quelle est l'attitude des collègues à l'approche du CE1D ? C'est un sujet de discussion ? On en parle ?
- Non... Enfin, pas par exemple pour le CE1D en maths. Mais c'est vrai que le CE1D en maths, c'est souvent souvent le même type de questions. Mais je sais bien que mes collègues, par exemple en sciences, sont un peu plus... comment... stressés par rapport à la fameuse expérience que l'on aura lors du CE1D en sciences. En plus, comme chez nous il y a 11 classes en 2e et que l'expérience a lieu en même temps, il faut 11 collègues pour faire cette expérience. Évidemment, nous ne sommes pas 11 profs de sciences. Donc, les profs de maths doivent aussi faire l'expérience : est-ce qu'on va être capable de faire l'expérience convenablement, sans biaiser l'expérience ? Donc là, ils sont quand même assez stressés par rapport à cette expérience et finalement, quand on voit avec le recul l'expérience... Bon ben voilà, on pourrait la faire chez soi quoi, finalement.
- Oui... En 2020, avec la Covid, le CE1D a été supprimé, du coup. Qu'est-ce que vous avez pensé du mode d'évaluation en fin d'année ? Est-ce que c'était quelque chose de plus positif ou au contraire, est-ce que vous auriez préféré qu'il y ait quand même une évaluation ? Vous parliez tout à l'heure de neutralité donc... Qu'est-ce que vous en avez pensé ?
- Ahhh, alors là, ben oui, alors là ça a été vraiment très problématique. Là, j'avais 2 classes de 2e année. En 2020, donc nous, nous avons recommencé comme toutes les écoles à donner cours en présentiel un certain nombre de demi-journées en mai et en juin et j'avais quand même pas mal d'élèves. Il faut savoir que chez nous, on monte avec nos élèves. Donc, on leur donne cours en 1re année et on leur donne cours aussi en 2e année. Donc ça c'est bien

parce que vous avez 2 ans pour boucler ce... comment... cette matière associée au CE1D. La classe dont j'étais titulaire en 1re et en 2e année, pas de souci. Je savais bien vers où j'allais, il n'y avait pas de problème. Mais j'avais hérité d'une autre classe de 2e année d'une collègue qui n'avait pas fait... enfin voilà, c'est comme ça... pas fait ce qu'elle aurait dû faire à mon sens. Donc, elle avait beaucoup beaucoup d'élèves qui passaient de 1re en 2e année avec beaucoup beaucoup d'échecs.

- Oui...
- Donc j'en avais quand même.... là... 8, 9.... 9 sur 23 qui étaient en échec et qui arrivaient chez moi, ce qui est très très rare. En général, il y en a un ou deux mais là c'était énorme. Donc là, il fallait vraiment les rassurer. Et puis, alors, il y a eu le confinement etc... Donc, si on regardait en termes de points, ces jeunes-là n'avaient pas les 50% de moyenne chez moi. Parce que chez nous, quand c'est comme ça, on faisait la moyenne. On prenait les points de la 1re année plus les points de la 2e année. Et on avait eu qu'une seule période. Donc, très mauvais bulletin en 1re année, premier bulletin en 2e année, bof bof bof, hein. On s'approchait du 10/20 mais c'était quand même plus vite le 9 que le 10. Et donc, eux, attendaient le CE1D comme la délivrance parce qu'ils savaient très bien qu'en général, on a des meilleurs points au CE1D qu'au bulletin. Et donc, comme moi, je les... quand ils sont faibles ainsi... je les fais travailler, travailler, travailler CE1D : On fait des dossiers etc..., on fait des petits temps de midi mathématiques, on essaie de trouver un parrain... Donc, euh... enseignement par les pairs, etc... On met plein de trucs et on travaille toute la classe ensemble parce que tout le monde doit aller en 3e année. Et donc là, je n'ai pas su le faire du tout parce qu'on a commencé le confinement le 13 mars et ben... euh... voilà... Il y en a deux sur les 9 qui ont doublé et pour les autres on a levé les échecs.
- D'accord...
- Alors... Ben ça a donné quoi l'année suivante ? Donc sur l'année suivante euh... les 7 qui étaient en échec et qui sont arrivés en 3e, il y en a 1 qui a doublé sa 3e. Voilà, les autres ont réussi. Oui...
- D'accord. Juste pour bien comprendre... Vous disiez juste avant que les professeurs montent avec leurs élèves de 1re en 2e. Mais pourquoi avez-vous récupéré une classe que vous n'aviez pas en première alors ?
- Parce que le chef ne voulait plus que ma collègue ait cette classe en 2ème pour aller devant le CE1D.
- Ah d'accord... pardon, c'était juste pour bien comprendre.
- Ça reste anonyme hein.
- Oui, oui, tout à fait !
- Ben oui, quand il y a 9 échecs sur 23 en 1re année... Enfin, moi j'estime qu'en 1re année, c'est facile de travailler avec des élèves de 1re année parce qu'ils sont encore dans... fort l'affectif. On travaille pour la Madame, quoi.... Donc euh... je mettais souvent en jeu des bonbons mathématiques etc..., qu'on collait sur le tableau interactif. Mais bon ben voilà. Et ici, je ne les connaissais pas. Ils arrivent chez moi en 2e année et ils savent très bien que je suis quelqu'un de très exigeant parce qu'en général, je ne donne cours qu'en 3e donc les

élèves disent souvent : « Euh, Madame, vous êtes gentille en 1re et en 2e mais en 3e, qu'est-ce que vous êtes méchante ! » Ben non, je ne suis pas méchante en 3e. C'est que le rythme est différent. Il faut tout le temps travailler quoi, si on veut tout voir. Voilà. Donc, oui, je suis plus exigeante qu'en 1re ou en 2e parce qu'on nous laisse l'occasion d'être un peu plus cool. Chez nous, en 1re année, normalement, c'est 4h de maths par semaine et ils ont tous 5 heures. Donc, on doit voir notre matière en 5h au lieu de 4. Donc, forcément on a le temps. Donc, forcément on peut faire de l'individuel. Forcément on peut les faire travailler par 2 et qu'ils aillent au tableau mettre leur réponse et tout ça... Et on peut être cool. Mais en 3e, non.

- Mais donc, si je reviens à ce que vous disiez avec cette année Covid... Les élèves qui sont passés en 3e..., il y en a très peu qui sont restés bloqués en 3e. Donc le CE1D n'a pas eu tellement d'impact ? C'est le travail qui a eu lieu après qui a fait en sorte qu'ils se soient remis sur les rails ?
- Oui, oui mais on a mis beaucoup beaucoup beaucoup de choses en place.
- J'imagine...
- Il y a eu des heures de remédiation, on a eu un coach scolaire pour les maths. On a eu beaucoup beaucoup de choses. D'ailleurs, cette année, on n'a plus tout ça, parce que ça coûte des heures évidemment par rapport au reste. Donc, notre chef a mis ça en place pour les maths, pour les langues aussi. Et donc, il n'y a plus ces heures-là. Ben, cette année, les élèves sont très malheureux parce que ils pensaient avoir encore ces opportunités-là. Et donc, on a eu justement une réunion cette semaine pour essayer de dégager du temps entre nous pour travailler avec des élèves plus faibles en 3e année par groupes de 8. Et on va leur proposer à partir de la semaine prochaine jusqu'en janvier, 3 séances de 50 minutes, c'est tout.
- De remédiation alors ?
- Oui, mais on n'a rien su trouver d'autre. Si, on va avoir une semaine de RCD [Remédiation-Consolidation-Dépassement] mais c'est bien beau la semaine de RCD qui arrive en décembre mais en attendant, les petits loups, ça ne va pas septembre, octobre, novembre. Il faut encore se dire : « Oh ben c'est pas grave, je fais confiance aux adultes ça ira après ma semaine de RCD ». Je n'y crois pas trop quoi. Quand on est ado, on a envie d'avoir les résultats qui tombent tout de suite quoi. Et surtout si on voit les autres de la classe qui avancent.
- Oui, tout à fait ! Alors, chaque année, est-ce que vous complétez le questionnaire « bilan » de la FWB afin de donner votre avis sur le CE1D que vous venez de faire passer à vos élèves ?
- Ah, je ne connais pas ce questionnaire.
- C'est un questionnaire à compléter en ligne afin de donner votre avis sur l'épreuve, pour tenter de l'améliorer, de donner des pistes, etc...
- C'est vrai ?
- Oui... Donc vous n'êtes pas au courant de l'existence de ce document ?
- Non pas du tout.

- Êtes-vous au courant qu'il existe un document qui présente les résultats des élèves en Fédération Wallonie-Bruxelles ?
- Oui oui bien sûr !
- Est-ce que vous le consultez ?
- Oui, je le consulte, toujours.
- Et vous le consultez pour quelles raisons ?
- Pour savoir comment se sont positionnés mes collègues francophones, tout simplement.
- Par rapport à vos classes alors ?
- Non non.
- Non ?
- Non. Et si... Enfin ce que je trouve un peu dommage justement, c'est qu'il y a rarement des pistes didactiques qui sont publiées après les résultats.
- D'accord... Oui, justement, j'allais y venir. Donc ça, ça vous semble quelque chose d'intéressant, alors ? Des exemples d'activités, des propositions méthodo, ce genre de choses ?
- Pas des activités ou des propositions méthodo mais une analyse fine du... comment... du type de réponses proposées par les élèves.
- Ah... d'accord.
- Oui, ça c'est crucial, quoi ! Enfin, je ne comprends pas comment, au bout d'un certain nombre d'années, personne ne prend les choses en main en disant : « On va se poser la question. Ben tiens... pourquoi est-ce que, souvent, cet exercice-là est problématique ? Pourquoi ? » Il serait temps de se poser ces questions-là.
- Et avec vos collègues du coup, est-ce que vous en discutez ?
- Mais mes collègues ne sont pas vraiment dans la recherche de savoir pourquoi. Ils sont plus vite du style : « Oui, mais ça, ça ne marche jamais, alors tu sais...euh... »
- On met de côté ?
- Oui.
- D'accord. Mais ça, c'est un travail qui vous semblerait intéressant à faire. Ok !
- Oui, bien sûr ! Mais il y a des pistes, hein ! Quand on lit un peu dans la littérature, il y a... comment... il y a vraiment des choses très intéressantes. Il faut prendre le temps de s'y intéresser, quoi.
- C'est sûr ! Alors, je ne vais pas vous garder plus longtemps... Je vais vous laisser passer votre soirée tranquillement mais je vais juste vous demander, pour terminer, si vous souhaitez ajouter quelque chose à propos de ce que l'on vient de dire. Ou sur un aspect qu'on n'aurait pas abordé ?
- Je ne sais pas... Oui, j'ai trouvé votre questionnaire bien conçu mais je me suis interrogée... J'avais l'impression que vous recherchiez le poids, la note affectée au CE1D... Si elle était en corrélation avec le fait d'être bon élève ou pas bon élève aux yeux d'un quidam, quoi. Un petit peu ce cliché de dire : « Ah ben oui, moi j'ai eu... ». Un petit peu comme quand on sort du CEB : « J'ai réussi mon CEB avec 98%, ah ben c'est excellent ». Et je n'ai pas l'impression que le CE1D, cette note est comme ça, « annoncée » au public. Quand on regarde les

bulletins qui sont dans le secondaire, c'est souvent des notes sur 20, par exemple 14/20, 15/20. Alors que socialement, on accorde plus de poids s'il y a un pourcentage qui est derrière. Par exemple, je vais donner un exemple, et bien le 15/20 c'est 75%. Et bien, on donnera plus de poids si on dit par exemple « 78% ». « Ah là, 78%, c'est presque 80 ». Mais sur le bulletin, chez nous, on ne peut pas mettre de demi. Alors, on mettrait 15/20 alors que 78 % c'est presque 16/20. Et donc, je me disais, le CE1D se démarque fort de l'attitude sociale qu'on pourrait avoir par rapport à la note et que l'on retrouve plus facilement par rapport au CEB. Et vous ne comparez pas les deux en fait. Vous demandez de nous positionner par rapport à la note du CE1D et socialement ce que l'on pense de cette note. Alors qu'au CEB, elle a beaucoup plus de poids.

- Et trouveriez-vous intéressant que les notes du CE1D aboutissent alors à un classement des écoles ?
- Alors, avant de répondre à cette question-là je vais vous donner un autre élément que je donne à mes élèves et que je trouve que, systématiquement, on devrait donner à tous les élèves. Quand on a encodé les différentes notes du CE1D, nos fameuses grilles Excel avec des petits 1, des petits 0, etc..., on peut demander un résumé. Et alors, là, vous avez euh... la...comment... le nom de l'élève, les grandes catégories et les différentes notes attribuées. Et bien, je trouve qu'on devrait donner à tous les élèves ce papier. Ce papier qui donne une photo de ce que l'élève maîtrise au bout de ses deux ans de secondaire, ou pas.
- Vous voulez parler de la feuille avec les résultats par compétences ?
- Oui !
- L'école ne la met pas dans le bulletin ?
- Non, chez nous on ne le fait pas et je trouve qu'on devrait systématiquement le faire dans toutes les écoles.
- Oui, en effet. Ça leur permet alors de se situer et de connaître leurs forces et leurs faiblesses.
- Oui ! Et sur cette feuille, on retrouve des pourcentages. On voit ce qui va ou ce qui ne va pas. Et aussi l'importance accordée à certaines parties. Par exemple, nous le « traitement des données », c'est pas quelque chose qui prend beaucoup de place au 1er degré. Alors que quand on regarde le CE1D, il y a quand même pas mal d'exercices sur le traitement numérique des données.
- Et c'est quelque chose que vous faites plus alors, du coup ?
- Non ! On fait ça en fin de période quand ils sont fatigués ou bien quand nos collègues en ont un petit peu besoin en géographie ou en sciences. Voilà. Mais c'est pas un point qui rebute les élèves, ça. À la limite, je trouve que c'est plus vite une partie si vous êtes un bon lecteur, si vous avez des stratégies de repérage des informations, etc... Vous n'avez pas besoin du cours de maths pour remplir cette partie-là.
- D'accord.
- Combien de personnes y a-t-il qui chaussent au moins du 38 ? Ben voilà, vous savez lire un graphique, c'est bon quoi.
- Et bien merci, j'ai fait le tour. Je vous remercie pour votre participation !

- Avec plaisir !

2.3. Hélène

- Alors, on va commencer si ça te va. Déjà, je te remercie de bien vouloir m'accorder un peu de ton temps. Donc, je t'explique, je suis en train de terminer le master en sciences de l'éducation et comme tu le sais, je fais mon mémoire sur les représentations des enseignants de 2e année du secondaire sur le CE1D. Aujourd'hui, je vais te poser des questions par rapport au questionnaire en ligne auquel tu as déjà répondu. Comme je te l'ai déjà dit aussi, il n'y a pas de « bonnes » ni de « mauvaises » réponses ; l'important c'est vraiment que tu répondes sincèrement. Et alors, j'enregistre notre conversation pour pouvoir, après, la retranscrire mais tout reste évidemment anonyme. Ça va ?
- D'accord. Ça va.
- Est-ce que tu peux d'abord te présenter un petit peu et présenter ton parcours professionnel ?
- Donc, j'ai commencé ma 3e année d'enseignement cette année. Ma 1re année, j'étais au X et au X à X, en 1re et en 3e. La 2e année d'enseignement, j'étais seulement au X en 1re et 2e secondaire et cette année, je suis en 2e secondaire et 3e et 4e qualif.
- Ok. Et est-ce que tu peux décrire un peu ton école ? C'est quel type d'école ? Comment sont les élèves ? Quelles sont leurs caractéristiques sociales, comportementales ?
- Donc, en 1re et 2e, c'est le X, c'est une école générale, du coup. Il n'y a que 1re et 2e. Au X c'est une école générale, 3, 4, 5, 6. Et X, c'est 3, 4, 5, 6 technique de transition, qualification et professionnel. Le type d'élèves, ben c'est le type d'élèves qu'on retrouve à X, donc quand même de classe sociale plus ou moins élevée, et euh...
- Et leur comportement face au travail peut-être ?
- Oui, c'est des élèves qui sont le plus souvent appliqués. Maintenant, voilà, ça dépend, il y a de tout dans toutes les classes mais euh... en général, ce ne sont pas des écoles où on retrouve beaucoup de problèmes au niveau de la scolarité. Ils sont en général bien suivis par les parents à la maison.
- Même à X ?
- A l'X, ben un peu moins mais si je compare par rapport à une école en ville, ben c'est quand même mieux au niveau du suivi et de la motivation des élèves quoi.
- D'accord. Globalement, toi tu penses quoi du CE1D ? Quels sont ses avantages ? Ses inconvénients ? Est-ce que tu en es satisfaite ? Qu'est-ce que tu penses du niveau ? Vraiment globalement, quel est ton avis ?
- Pour moi, le CE1D, c'est quand même une bonne chose d'avoir un examen commun à toutes les écoles parce qu'au final... enfin, parce que sinon, si y'a pas le CE1D, on va se retrouver avec des niveaux totalement différents en 3e. Donc, l'idée qu'il y ait un examen commun à toute la Wallonie, je trouve ça bien. Maintenant, est-ce qu'il est parfait, ben ça, je ne pense pas parce que, enfin, parfois, la façon de coter... T'as coté pendant toute l'année

d'une certaine façon et puis au CE1D, on vient te dire : « ah oui mais pour ça, tu ne peux pas mettre de demi-point ». Ben y'a pas de demi-point en fait au CE1D.

- Oui, oui, oui.
- Du coup, t'es obligée de mettre soit juste, soit faux et t'es souvent frustrée. Moi l'année passée au CE1D, ils avaient tous baissé mes élèves, du genre 10 pourcents quoi.
- Ah oui.
- Parce que la façon de coter, moi j'aurais mis un demi-point, c'est ce que je fais pendant l'année. Maintenant est-ce que c'est moi qui dois me remettre en question ? Et du coup pendant l'année, essayer de coter comme le CE1D ? Mais du coup, quand t'es jeune prof, ben t'as pas beaucoup d'expérience avec le CE1D donc tu ne sais pas non plus te dire : « ah, comment est-ce que c'est coté au CE1D ? »
- Oui, d'accord.
- Et en plus, t'as pas les infos. Enfin, ça change d'une année à l'autre.
- Oui.
- On m'a déjà dit qu'une année, pour ça on accordait un point et l'année d'après on n'accordait plus quoi.
- C'est ça. Ça dépend des grilles de correction.
- Oui, c'est ça.
- Et tu me dis qu'en tant que jeune prof, tu as du mal parfois à savoir comment tu dois coter. Tu en as déjà parlé avec tes collègues qui ont plus d'années d'ancienneté ?
- ...
- Pour savoir si eux continuent de coter à leur manière ou plutôt à la manière du CE1D ?
- Ça j'avoue que je n'en ai jamais parlé. Si, une fois avec X, il m'avait dit : « ah non, moi là je ne mets pas de demi-point parce qu'au CE1D il n'y aura pas de demi-point ». Donc il m'avait dit... J'ai cru comprendre que lui, il faisait quand même par rapport, enfin comme au CE1D plus ou moins.
- Oui.
- Maintenant, les autres, je n'ai jamais parlé avec eux de ça.
- D'accord. Et dans tes cours à toi, est-ce que tu essaies de mettre des exercices du CE1D pour un peu habituer les élèves au type d'exercices qu'ils auront ce jour-là ?
- Oui. En fait, nous on suit le Croc'Math, c'est un manuel.
- Ok.
- Et c'est vrai que dans ce manuel-là, il y a certains moments où ils mettent : « exercices type CE1D ».
- C'est prévu dans le Croc'Math ?
- Oui, mais plutôt dans les exercices supplémentaires. Pas vraiment, pas dans le cours qu'on suit.
- Oui.
- Euh... Maintenant, nous dans nos tests, en fait on prépare les tests généraux tous ensemble avec les profs de math, et là, on intègre toujours des questions du CE1D des autres années...
- D'accord.

- Parce que, justement, on avait discuté de ça : comment est-ce qu'on pourrait améliorer les résultats des élèves au CE1D ? Et c'est ce qui était ressorti.
- Ok.
- On avait essayé de mettre des questions du CE1D dans les tests généraux, oui.
- Et dans le Croc'Math, c'est à la fin et c'est uniquement si le prof veut les faire en plus ?
- Oui, moi je ne les fais jamais en classe parce que clairement je n'ai pas le temps. Je fais juste la matière mais je leur dis toujours qu'ils peuvent faire ce genre d'exercices à la maison pour s'exercer, ils ont le correctif d'une partie des exercices supplémentaires, sinon ils me les rendent et je corrige. Maintenant, il n'y en a pas beaucoup qui vont les faire, quoi.
- D'accord. Et par rapport au niveau. Qu'est-ce que tu penses du niveau du CE1D ? Est-ce que pour toi il est adapté à des élèves de fin de 2e année ? Est-ce que tu penses qu'une fois que l'élève le réussit, il est prêt à commencer une 3e année sur de bonnes bases ?
- De ce que j'ai déjà vécu, j'ai l'impression que oui parce que, comme je t'ai dit, ils avaient tous baissé de 10 pourcents chez moi au CE1D donc ça montre bien qu'il n'était pas trop facile, quoi. Ou alors, c'est moi qui faisais des trucs trop faciles pendant l'année mais je ne pense pas parce qu'on fait vraiment tous ensemble la même chose. Donc, voilà, je pense qu'il était, en tout cas cette année-là, il était adapté.
- Oui.
- Euh... Mais en fait, c'était l'année où ils ont repris celui de l'année Covid. Et donc c'est vrai qu'on a eu l'année Covid et puis le CE1D de cette année-là qui n'a pas été adapté du coup puisqu'il était déjà imprimé, je ne sais pas si tu sais.
- Oui, oui.
- Donc, au final, il n'y a rien qui a été vraiment mis en place pour le Covid à part que si on n'avait pas vu un point de matière, on devait le supprimer à l'examen si ils avaient moins de 50 pourcents je pense. Mais nous, on avait tout vu donc c'était vraiment un CE1D comme si il n'y avait pas eu de Covid quoi.
- Ok. Mais donc toi au niveau des résultats tu as quand même constaté une différence entre leurs points au CE1D et les points pendant l'année : ils chutent au CE1D. Mais tu disais que c'était sûrement à cause de la façon de coter.
- Oui. C'est sûrement ça oui.
- Mais le niveau alors du CE1D ?
- Ah, le niveau des questions ?
- Oui.
- Moi elles me paraissaient bien par rapport à ce que je faisais d'habitude en classe.
- Ok. Et un élève qui le réussit, même à 50 pourcents, est-ce qu'il est apte à commencer une 3e année sur de bonnes bases ? Peu importe la filière choisie pour la 3e année.
- Pour moi, oui.
- Ok.
- Oui.
- Les résultats des élèves, est-ce que tu t'en préoccupes beaucoup ? Est-ce que c'est une donnée importante pour toi ?

- Oui, ça me stresse.
- Ça te stresse ?
- Oui. Beaucoup, oui. Hier je corrigeais un examen. J'ai 11 échecs sur 22 en 3e et j'étais là : « Mais mon Dieu, comment c'est possible ?! » J'étais vraiment tracassée, quoi. J'avais peur d'aller en conseil de classe. Je me disais : « Mais je vais me faire passer pour quoi ? »
- Ah oui.
- Puis, au final, au conseil de classe, les gens s'en foutent. Enfin, ils ne se disent pas : « C'est toi qui as mal corrigé », ou quoi.
- Mais toi tu te dis que si tu as beaucoup d'échecs, c'est peut-être de ta faute ?
- Oui, c'est ça ! Je me remets en question. J'ai envoyé des messages à mes collègues de maths. Je leur ai dit : « Et vous ? Comment ça se passe ? » Et ils ont autant d'échecs donc ça m'a rassurée. Je me dis qu'en fait c'est parce qu'ils n'ont pas bossé à cause du Covid, etc... On a reparlé du niveau de l'examen ; franchement on a fait que des trucs comme dans le cours. Il n'y avait vraiment aucune grosse difficulté dans l'examen et on a fait l'examen, en plus, avec des gens qui avaient plus d'expérience que nous, tu vois avec X, X et tout ça.
- Oui.
- Donc on ne peut pas dire qu'on a fait un examen de profs débutants et qu'on pourrait l'avoir mieux fait, quoi. Donc pour moi, c'était un manque de travail, ici. Oui, j'essaie de me rassurer par rapport à ça parce que c'est vrai que ça me tracasse quand même beaucoup.
- Et justement, pour le CE1D, vu que ce n'est pas toi qui prépares l'examen, ça te stresse d'autant plus ?
- Euuuh... Non parce que je me dis que j'ai pas vraiment beaucoup de pouvoir là-dessus.
- D'accord.
- J'veux dire, enfin l'examen il est comme ça. Moi j'essaie de les préparer au mieux pendant l'année. Ça me stresse plus quand c'est un test que j'ai fait. Je me remets plus en question, je me dis : « Est-ce que c'est moi qui ai foiré quelque part ? »
- D'accord. Et est-ce que tu penses alors qu'à travers les résultats de tes élèves, c'est toi, c'est ton travail aussi qui est évalué ? Du coup, un peu ?
- Oui, oui.
- Par tes collègues ?
- Clairement, oui !
- Ou d'autres collègues d'autres matières ? Tu parlais des conseils de classes tout à l'heure.
- Oui. Mais au final, ça ne se fait pas.
- Oui, c'est ce que tu penses avant.
- Oui, parce que les collègues ne me jugent pas sur les résultats mais moi j'ai un peu l'impression que c'est, oui, mon travail qui est évalué. Quand je vois qu'il y a un test qui a été mal fait, je me dis : « Mince, est-ce que j'ai mal expliqué ça ? Ou est-ce que j'aurais dû faire plutôt comme ça ? Ça, j'ai pas assez insisté là-dessus et du coup ils ont raté parce que j'ai pas assez insisté là-dessus. » Oui, j'ai l'impression que...
- Et moins pour le CE1D alors ? Parce que tu ne l'as pas préparé ?

- Oui. Parce que ce n'est pas moi qui ai fait les questions et... si, évidemment, parce que c'est moi qui leur ai appris la matière donc s'ils ratent tous le CE1D, je vais me dire : « Est-ce que j'ai raté quelque chose pendant l'année ? »
- Oui, c'est ça.
- Mais en tout cas, ce n'est pas l'évaluation telle quelle qui était mal faite quoi.
- Oui. Mais finalement tu stresses moins parce que tu te dis que ton travail pendant l'année, tu essaies en tout cas de le faire du mieux que tu peux ? Que tu as préparé tes élèves au CE1D ?
- Oui, c'est ça. Et je l'ajuste un peu. Par exemple, si je sais que je n'ai pas assez insisté sur une des notions, ben je vais peut-être, en révisions, réinsister plus dessus et leur redire quelque chose que je n'avais peut-être pas dit.
- L'année d'après ?
- Non, aux révisions fin d'année. Si dans le chapitre qu'on a vu en février, je n'ai pas assez insisté là-dessus et que je m'en rends compte au test général...
- Ah oui, d'accord.
- Ben pendant les révisions, je vais peut-être leur redire ou insister ou réexpliquer d'une autre façon ou quoi pendant les révisions.
- Ok. Donc les résultats pendant l'année t'aident à préparer le CE1D, du moins pendant les révisions ?
- Oui.
- D'accord.
- Et ta direction, par rapport aux profs, chaque année, à l'approche du CE1D, est-ce qu'il y a une insistance particulière sur la nécessité d'améliorer les résultats ?
- Oui.
- Est-ce qu'elle fait appel à des conseillers pédagogiques ?
- Des conseillers pédagogiques, je ne pense pas. Je ne suis pas sûre, ça. Euh... Mais en tout cas, oui, on avait eu une réunion une fois en tout cas avec l'équipe maths parce que dans le cadre du... Euuuh...
- Du plan de pilotage ?
- Oui, du plan de pilotage, on remarquait que les résultats de maths n'étaient pas les mêmes dans les 2 DOA. Mais du coup, mais bon, il y a un DOA où il y a toutes les classes de latin.
- Ah oui, oui, oui.
- Et l'autre DOA où il n'y a aucune classe de latin. Et en fait, on se disait que c'était ça qui expliquait la différence mais on ne pouvait pas faire switcher les classes de latin et améliorer comme ça. Non, on a voulu quand même... Et c'est de là qu'est venue l'idée d'intégrer des questions du CE1D dans les tests généraux.
- Ah oui, d'accord.
- Mais ça venait de la direction quand même aussi.
- Ok.
- Enfin, ça venait du plan de pilotage mais du coup, c'est X qui est venu nous expliquer tout ça et je pense que la direction, oui, fait attention à ça.

- Elle vous convoque en équipe ? Pas individuellement ?
- Non, non, non. Pas en individuel. C'est plutôt les résultats globaux.
- Oui.
- De l'école, quoi.
- De l'école, d'accord. Et l'attitude des collègues à l'approche du CE1D ? Est-ce que c'est un vrai sujet de conversation à la salle des profs ? Est-ce que ça crée un peu de stress, est-ce qu'il y a parfois un peu de concurrence ? Ou toi, est-ce que tu vas te comparer aux autres classes, ou pas du tout ? Ou aux autres profs ?
- Je vais me comparer plutôt dans les résultats. Je vais demander s'il y a beaucoup d'échecs dans les autres classes.
- Oui.
- Et si moi j'en ai beaucoup et qu'il y en a beaucoup dans les autres classes, j'vais dire, ça me rassure, je me dis que ce n'est pas moi qui ai mal fait mon boulot.
- Oui.
- Euh...
- Donc ça tu le fais quand même ?
- Ah oui, oui. Après les résultats. Avant, non, je n'ai pas l'impression qu'on en parle énormément. Enfin, le jour même, on va peut-être regarder vite les questions avant l'examen. On va dire : « Ouh, celle-là elle est dure », ou quoi. Mais on n'en parle pas énormément avant.
- D'accord.
- Parce qu'on ne sait pas sur quoi on va tomber donc... On ne sait pas ce qu'il va y avoir dedans, donc il n'y a pas vraiment grand-chose à dire dessus en fait.
- D'accord. Mais tu vas plutôt poser des questions dans le but de te rassurer et c'est pas de la concurrence ?
- Non, non, non, du tout, non. Je n'essaie pas d'avoir des meilleurs résultats que les autres, non.
- Chez les autres non plus ?
- Ah je n'ai pas l'impression, non.
- D'accord.
- Je ne l'ai jamais ressenti en tout cas.
- En 2020 avec la Covid, le CE1D a été supprimé, on en a parlé tout à l'heure.
- Oui.
- Qu'est-ce que tu as pensé du mode d'évaluation cette année-là ? Est-ce que ça t'a permis d'être plus cool justement ? Ou au contraire, tu as regretté cet examen qui permet à tout le monde de partir en 3e avec plus ou moins le même niveau ?
- Donc, je n'ai pas fait passer le CE1D cette année-là. Maintenant, ce que je pense moi en général, c'est qu'il n'y a pas eu de CE1D en gros et on a évalué sur les résultats de l'année jusqu'en mars.
- C'est ça.

- Ben on n'avait pas vraiment le choix. J'ai envie de dire qu'on n'aurait pas su évaluer autrement mais d'un autre côté, c'est sûr que à mon avis, il y en a plein qui sont passés et ils n'auraient pas dû.
- Ok.
- Et pareil. Si je compare avec le CEB parce que moi j'ai eu les 1^{re} l'année d'après, donc ceux qui n'ont pas passé le CEB, ben, y'en avait, ça se voyait qu'ils n'étaient pas à leur place, quoi.
- D'accord. Finalement, pour les élèves, c'est pas un cadeau qu'on leur a fait ?
- Ah non, c'est pas un cadeau. Pour la suite, non, je ne pense pas, clairement.
- Et en tant qu'enseignante ? Est-ce que tu penses que c'est moins de pression, cette suppression d'examen ? Ou bien est-ce qu'à ce moment-là, les profs se sont rendus compte que c'était peut-être un peu un cadeau empoisonné ?
- Au moment même, est-ce qu'on s'est rendus compte de ça ? Euuuh... Oui, je dirais que oui. Les profs se disaient bien : « Oui, lui on va le laisser passer mais... »
- Mais s'il y avait eu le CE1D, il ne serait sûrement pas passé ? C'est ça ?
- Oui, c'est ça.
- D'accord. Et est-ce que tu complètes le questionnaire de la FWB pour donner ton avis sur l'épreuve, une fois qu'elle est passée. Ça s'appelle « bilan ».
- Oui, oui, oui. On le complète mais tous ensemble.
- Ah oui.
- On fait un questionnaire pour l'équipe maths. Oui.
- Pourquoi est-ce que vous le complétez ?
- C'est pas obligé ?
- Non, ce n'est pas obligatoire ?
- C'est pas obligé... Ben parce qu'on le reçoit. Franchement, je ne me suis jamais posé la question. On reçoit un mail comme de quoi c'est bien d'aller compléter ça donc...
- Vous le faites !
- Oui, on va le compléter, oui.
- Mais si jamais tu devais toi le compléter en sachant que ce n'est pas obligatoire, du coup. Tu le ferais ? Tu donnerais ton avis ?
- Oui, je crois que je le ferais parce que je trouve ça important de donner un retour quand on est sur le terrain.
- Ok.
- Parce que sinon, les gens qui créent l'épreuve, etc... je ne sais pas exactement qui crée l'épreuve, mais je ne pense pas que ce soit des profs sur le terrain. C'est un peu comme quand tu es à la Haute École à X, qu'on vient te voir en classe et qu'on te dit : « Ah, t'as pas bien fait ça, t'as pas bien fait ça... Nanananana... » Mais tu es qui pour juger en fait ? En fait, moi j'ai ressenti ça pendant mes 3 années d'études. Je me dis qu'ils viennent te juger alors qu'ils ne sont pas sur le terrain, ils ne savent pas comment ça se passe. Et tu sais très bien qu'après, quand tu en discutes avec ton maître de stage, tu sais très bien qu'après tu n'appliques pas toutes ces choses-là. Donc c'est pour ça que je trouve important de donner un retour. Des gens du terrain aux autres.

- D'accord. Et est-ce que tu es au courant qu'il existe un document qui présente les résultats du CE1D ? Il apparaît toujours quelques mois après.
- Oui.
- Est-ce que tu compares les résultats de tes élèves à la moyenne ?
- En fait, je pense que j'avais été voir ce document, il me semble que je n'avais pas compris grand-chose.
- C'est une moyenne. C'est une présentation des résultats de tous les élèves de la FWB. Par question, par compétence...
- Non, ça j'ai pas comparé tout. Parce que je n'ai plus les copies avec moi au moment où ça sort, à mon avis. Donc je ne saurais pas comparer pour toutes les questions. Mais, ah si, j'ai les documents, j'ai les documents...
- Tu pourrais le faire, oui.
- Oui, je pourrais le faire. Mais non, je ne prends pas le temps de... Après t'as les conseils de classes, t'as plein de trucs à faire fin d'année... J'vais peut-être regarder la moyenne, juste le résultat global.
- Mais ça n'apparaît pas tout de suite après l'examen...
- Ah. C'est pendant les vacances ?
- Non, c'est même bien après.
- Ah... Oui, non alors ! Non, je n'irai pas comparer.
- Parce que ça arrive trop tard ?
- Oui.
- Ok.
- Oui parce que là, je suis dans une autre année, je ne suis plus du tout dans l'année précédente. Et si je commence à faire ça, enfin, entre nous, j'ai déjà plus beaucoup de temps pour moi, alors si je commence à aller revérifier pour l'année passée alors que je n'évalue plus cet élève-là... C'est trop tard de toute façon, même si je me rends compte que mes élèves sont plus bas que la moyenne du CE1D, c'est trop tard pour eux...
- C'est trop tard pour eux mais...
- J'peux juste me dire que je pourrais améliorer pour les autres. Oui, c'est vrai que ça pourrait être utile mais...
- Mais tu ne le fais pas.
- Non.
- C'est bien de le dire.
- Oui, je suis honnête.
- Est-ce que tu trouverais intéressant que les résultats du CE1D aboutissent à un espèce de classement des écoles ? Comme c'est le cas pour PISA qui classe les pays ?
- Ah oui, ou comme l'indice socio-économique et tout ça ?
- Ben est-ce que ce serait bien d'avoir un classement des écoles en fonction des résultats au CE1D. En haut du classement on retrouverait les écoles où le CE1D est très bien réussi, en bas du classement, les écoles où le CE1D est moins bien réussi...

- Oh non, je trouverais ça nul parce que les parents, sachant que le CE1D est bien réussi là, ils vont aller mettre leurs gosses là.
- Tu penses que ça joue ?
- Ben j'ai l'impression.
- Oui.
- Ben que certains parents... Pas chez tout le monde. Par exemple, ben les profs qui sont sur le terrain, ils ne vont pas aller mettre leur enfant là où on réussit le mieux le CE1D parce qu'ils savent bien que ça n'a rien à voir mais j'ai l'impression que certains parents vont se dire : « Je vais le mettre là, comme ça, il va réussir. » Même si il n'en touche pas une, quoi.
- D'accord.
- Pas chez tout le monde parce que, forcément, c'est pas parce que, fin, parce qu'il y a un beau taux de réussite que tout le monde va réussir mais j'ai l'impression que ça pourrait faire ça quoi.
- Ok. Est-ce que ça pourrait entraîner d'autres problèmes ?
- Le classement ?
- Oui, tu as l'air vraiment contre.
- Euh... Après je peux voir le positif aussi. On peut se dire que... on pourrait faire le lien... J'ai peur en fait que ça amène des comparaisons du genre : « Ah ben là, il y a 18 d'indice socio-économique et du coup, le CE1D, il est bien réussi ». Et du coup, qu'on fasse ce lien entre les salaires des parents, parce que c'est ça au final les indices socio-économiques...
- Il y a de ça...
- Oui, il y a de ça. Enfin, le milieu où tu vis et le fait que tu as des chances ou pas de réussir le CE1D.
- Ah oui, ok.
- En fait, on le sait tous que ça a quand même un lien, que ça joue un peu. Mais j'ai l'impression que ça mettrait en lumière un peu trop ça et que ça rabaisserait beaucoup d'enfants.
- Oui, ceux qui ne viendraient pas d'un milieu élevé.
- Oui, c'est ça, de toute façon, ils vont rater le CE1D.
- D'accord, oui, ok. C'est intéressant. Ben écoute, j'ai terminé, j'ai posé toutes les questions que je voulais. Je ne sais pas si toi tu veux ajouter quelque chose, parler d'un aspect qu'on n'aurait pas abordé ou revenir sur un aspect sur lequel on serait passées plus rapidement ?
- Non, à part que quand on corrige le CE1D, ce que je trouve bien c'est qu'on corrige chacun une question. Je ne sais pas si vous faites ça aussi...
- Oui.
- Et du coup, tu ne saurais pas favoriser tes classes quoi.
- D'accord.
- Fin, tu, tu ne vois même pas... si, tu sais que c'est ta classe mais tu corriges vraiment de la même façon parce que d'office tu dois suivre les critères mais en plus, tu sais que toutes les autres questions ne sont pas corrigées par toi donc ça ne sert à rien d'essayer de leur ajouter un point ou quoi que ce soit.

- Oui.
- J'dis pas que je fais ça en général mais je trouve ça bien de procéder comme ça au sein d'une école.
- C'est plus juste ?
- Oui.
- Ok. Donc vous, vous corrigez ensemble le CE1D ? A chaque fois ?
- Oui oui.
- Il n'y en a pas qui reprennent leurs copies ?
- Non. Si, c'est vrai qu'on reprend nos copies à la fin. Le prof pourrait s'amuser à vérifier pour voir si tout a été corrigé correctement. Maintenant, je ne sais pas si certains le font. L'année passée, le CE1D de maths était la veille du conseil de classe, moi j'ai pas... Enfin, j'ai juste encodé...
- Oui, c'est ça.
- Et c'est tout. J'ai pas commencé à revérifier toutes les copies, quoi.
- Oui.
- Et l'encodage, ça te prend du temps ça ?
- Au début, je m'étais dit : « Oh mon Dieu, encoder toutes les cotes, ça va prendre un temps fou ». Puis au final... fin, ça va encore vite parce que c'est à la chaîne, quoi. Et si tu prends quelqu'un pour t'aider, je trouve que ça va vite. Ma sœur m'avait dicté toutes les cotes et là, ça allait vite. Mais si tu dois faire toi-même, à tourner les pages, là, à mon avis, ça prend...
- C'est plus fastidieux...
- C'est fastidieux, oui.
- ... Qu'un examen que tu ferais toi-même ?
- Oui. Parce que... ben parce que on doit encoder toutes les petites questions. Que l'examen que je fais moi-même, j'encode... Je fais un total en bas de page, quoi. Un total de la page.
- Oui, oui.
- Et du coup je fais les totaux avec ça et puis j'encode. Dans le bulletin, j'encode que le total des trois compétences quoi.
- T'encodes quand même une cote par compétence dans le bulletin ?
- Oui. Oui, c'est ça. Dans le logiciel, il y a moyen de le faire et au X, il n'y a pas moyen mais du coup, j'encode un test de mémorisation, un test d'application et un test de raisonnement. Comme ça, ils ont quand même le détail parce que je trouve ça important qu'ils voient où ils ont échoué et où ils ont bien réussi, quoi.
- Oui, oui. Ok. Ben écoute, merci beaucoup.
- De rien !

2.4. Nathalie

- Bonjour. Est-ce que vous m'entendez bien ?
- Oui, je vous entends. Et vous ?

- Je vous entends mal, mais je vous entends. On va commencer alors, comme ça, je ne vous retiens pas trop longtemps. Déjà, je vous remercie de bien vouloir m'accorder un peu de votre temps. Donc, moi, je suis prof de français depuis 12 ans maintenant et je fais actuellement le master en sciences de l'éducation. Je suis en train de le terminer, je suis en dernière année et je réalise mon mémoire sur les représentations des enseignants de 2e année du secondaire sur le CE1D. Aujourd'hui j'aimerais approfondir les réponses que vous aviez données dans le questionnaire lors de la première phase de l'enquête. Toutes les données seront traitées de manière confidentielle et surtout, il n'y a pas de « bonnes » ni de « mauvaises » réponses, l'important c'est que vous répondiez sincèrement. Et j'enregistre cette visio, comme je vous l'avais dit par mail, pour me permettre de la retranscrire et d'analyser vos réponses. Ça va ?
- Pas de problème.
- Est-ce que vous pouvez, dans un premier temps, vous présenter brièvement et décrire un petit peu votre parcours professionnel ?
- Donc je suis prof de maths depuis 25 ans et à l'époque, ben on avait supprimé 3000 enseignants quand je suis sortie, donc j'ai eu du mal à trouver du travail en tant que prof de maths. J'ai d'abord été éducatrice, je m'occupais de l'école des devoirs, et puis finalement j'ai eu la chance à l'école X où on créait de nouvelles options en technique et tous les profs qui donnaient cours en professionnel ont pris des heures en technique et moi alors, on m'a proposé le poste dans l'enseignement professionnel. Et il y a une bonne dizaine d'années maintenant, quand mes collègues ont été pensionnés, ben je me suis permise de demander des 1re et des 2e secondaire, pour un peu voir autre chose que du professionnel.
- D'accord. Est-ce que vous pouvez me parler un peu de votre école ? C'est quel type d'école ? Quel type de public ? Peut-être les caractéristiques socio-économiques, comportementales de vos élèves ?
- Donc, ben c'est une école technique et professionnelle mais on a quand même un premier degré commun : 1er et 2e. Ben, c'est la dernière école de X qui accepte le voile donc on a un petit peu aussi cette réputation d'accepter beaucoup d'immigrés et donc voilà. C'est un public, ben, qui n'est pas du tout suivi par les parents en général, hein, j'vais dire, des parents qui eux-mêmes, ne parlant pas français, etc. Et donc, on sait déjà que les élèves qui viennent en 1re et 2e chez nous, en général, ben, restent soit en professionnel, soit en technique. Ils ne retourneront pas dans l'enseignement général sauf si vraiment on a des cas d'élèves extrêmement forts et qu'on leur conseille alors mais c'est très rare. Et ils choisissent alors de quitter pour aller dans l'enseignement général en 3e.
- D'accord. Globalement, qu'est-ce que vous pensez, vous, du CE1D ? Quels sont ses points positifs, ses points négatifs ? Est-ce que vous en êtes satisfaite ? Est-ce que vous le trouvez de qualité ?
- Ben, comme je le dis souvent, pour des élèves qui vont aller en 3e générale, pour moi c'est trop facile. Parce que si je prends l'exemple d'un élève, parce que moi j'ai maintenant 2 filles de 15 et 20 ans et elles ont eu un parcours classique en primaire et quand je regarde

ce qu'on fait en maths hein, parce que moi c'est les maths, ce qu'on fait en maths en 2e secondaire puis ce qu'on vous demande au CE1D, ben je trouve que c'est beaucoup trop de questions qui concernent les matières vues en primaire. Et donc, si vous étiez bon élève en primaire et que vous suiviez facilement, et bien, même si vous n'avez pas retenu tout ce qu'on vous apprend au niveau de l'algèbre, d'un tas de choses qui sont quand même très conséquentes en 2e secondaire, et bien, ça ne vous empêche pas de réussir le CE1D.

- D'accord.
- Contrairement, moi par exemple, mes élèves qui sont souvent des élèves qui ont eu souvent un parcours primaire chaotique...
- Oui.
- Ils viennent parfois, parce que nous on a l'enseignement différencié, donc ils ont parfois réussi le CEB en différencié, donc ils retournent, par obligation, en 1re secondaire commune, où là on ne double pas. Et puis, ils viennent en 2e commune. Alors, j'ai, en tout, étalé la matière sur 14 ou 15 chapitres, donc la matière que je dois voir d'après mon programme en 2e, c'est extrêmement serré et donc, voilà, je ne revois pas des matières comme le volume d'un cube ou des choses comme ça parce que c'est logiquement acquis. Mais c'est toutes sortes de questions qu'on va poser au CE1D, des choses qui datent du primaire alors que tout ce qui est partie algèbre, etc..., on va poser finalement pas énormément de points alors que c'est extrêmement important, c'est tout ce qui fait la base de notre année, hein, toutes les nouvelles matières qu'on doit voir : il y a les produits remarquables, il y a les propriétés des puissances, un tas de choses qui concernent le calcul algébrique qui est indispensable pour réussir une 3e secondaire générale et donc c'est pour ça que je ne suis pas satisfaite du CE1D parce que j'ai souvent l'impression que tout ce que je leur apprend pendant l'année, ben il n'y a pas la moitié des points qui concerne tout ça. C'est souvent des questions qui viennent de matières acquises en primaire.
- D'accord. Mais vous parlez d'élèves qui sont plutôt bons, de bons élèves. Mais vous, vous avez quand même des élèves qui se destinent au professionnel, donc des élèves qui ont plus difficile à l'école. Est-ce que vous trouvez que l'examen est trop facile pour eux aussi ?
- Mais non, pas du tout, mais c'est ça que j'essaie de vous expliquer. Un élève qui réussit un parcours primaire de façon classique, il a les bases. Et puis, vous savez, les adolescents, bien souvent, je parle alors d'une école de l'enseignement général, moi qui ai eu mes filles, ben, je vois, et j'ai aussi eu des élèves en cours particuliers, je vois que ces élèves-là n'étudient plus trop et finalement, ils réussissent trop facilement le CE1D mais pour moi, c'est parce qu'ils ont les bases du primaire.
- Oui.
- C'est pas parce qu'ils ont bien appris en 2e secondaire. Vous voyez ?
- Oui.
- Mais moi, qui me donne à fond et qui essaie avec mes élèves, qui n'ont pas ces bases du primaire, de faire le calcul algébrique, des transformations du plan, fin, plein de choses qu'on n'apprend pas en primaire et qui sont dans mon programme, et bien, ces choses-là, je ne les retrouve pas en suffisance dans l'examen.

- D'accord.
- Donc pour moi, les élèves le ratent quand même parce que, il y a trop de choses, de questions qui paraissent simples pour quelqu'un qui a un parcours scolaire simple, classique, qui a réussi en primaire. Vous savez, parfois en primaire, les bons élèves n'ont pas besoin d'étudier toute la journée, ils rentrent chez eux, ils n'ont pas grand-chose à faire, ils réussissent le CEB, etc..., tout va très bien, avec de très beaux points.
- Oui.
- Donc, je trouve, ben un élève qui pourtant, n'étudie pas forcément beaucoup en 2e générale, mais qui a un parcours scolaire classique, va réussir facilement le CE1D, en ayant peut-être 60 ou 70% hein, ce ne sera pas du miracle, mais ça lui permettra d'aller en 3e générale et là, il se casse la figure.
- D'accord. Donc, pour vous, ce n'est pas du tout une bonne base, peu importe les points que les élèves obtiennent au CE1D ? Ils ne sont pas aptes à commencer une 3e secondaire s'ils ont réussi l'examen ?
- Voilà. Pour moi, les questions de l'examen de maths ne correspondent pas suffisamment aux matières qu'on doit leur apprendre.
- D'accord. Et...
- Je vais vous donner un exemple.
- Oui ?
- L'année dernière, à cause du Covid, on a allégé les programmes.
- Oui.
- Et je ne devais pas voir ce qu'on appelle le PGCD et PPCM alors que c'est une matière extrêmement complexe qui me prend beaucoup de temps. J'étais persuadée, à l'avance, qu'en fait, on me disait de ne pas voir ça parce qu'il n'y aurait pas de question sur le CE1D dedans.
- D'accord.
- Et ça s'est avéré exact.
- Et pourtant c'est nécessaire pour la 3e année ?
- Ah ben oui ! Ils vont faire des fractions qu'ils devront simplifier. Et d'un autre côté, que ce soit nécessaire ou pas, finalement, je me dis, ce n'est pas ça l'important mais moi, j'ai passé au moins, allez, entre 10 et 15 heures de cours à voir cette matière qui n'est pas évaluée.
- D'accord. Et lorsque vous avez répondu à mon questionnaire en ligne, vous avez répondu à toute une série de questions sur vos pratiques pédagogiques, sur vos pratiques enseignantes. Vous venez de me dire qu'avec le Covid, il a fallu faire des ajustements, mais mis à part la période Covid, est-ce que vous pensez que votre manière d'enseigner soit influencée par le CE1D ? Ou non, vous continuez quand même à voir toute votre matière même si vous savez qu'elle ne sera pas évaluée au CE1D ?
- Non, parce que en fait, donc l'exemple que je viens de vous donner, une fois sur deux, ils mettent une question de PGCD ou PPCM. Hein. Donc comme on a fait en 2021 l'examen de 2020, ben, ils savaient à l'avance que il n'y aurait pas dans l'examen de fin d'année puisque

c'était le questionnaire de l'année précédente, de questions de PGCD, PPCM, c'est pour ça qu'ils nous ont dit de ne pas le voir.

- D'accord.
- Mais peut-être que cette année, il va y avoir une question là-dessus. Vous voyez, c'est une fois de temps en temps. Donc, je donne mes leçons et je prépare mes cours en fonction du CE1D, ça c'est sûr.
- Ah, en fonction du CE1D ?
- Oui, c'est à dire que je, voilà, j'essaie que mes questions, que ce soit dans les tests ou même à la fin de chaque chapitre, j'ai intitulé « exercices de synthèse » à la fin de chaque chapitre, je remets des questions d'anciens CE1D pour les habituer.
- Ah oui. Au format des questions, etc... ?
- Voilà. Mais toute la matière que je vois pendant l'année se retrouve dans le CE1D. Enfin une fois sur deux. Vous voyez. Toutes les matières ne sont pas chaque année dans le CE1D.
- D'accord.
- Mais comme je ne le sais pas à l'avance, il faut que je les voie toutes.
- C'est ça. Donc, vous bouclez le programme quoi qu'il arrive ?
- Comme je peux.
- Oui.
- Comme je peux. Mais je sais, par exemple, comme je vous parlais du calcul algébrique, je sais, par expérience, dans les questions du CE1D qu'il n'y a jamais d'exercices extrêmement difficiles. Donc, je me limite, étant donné que mes élèves sont des élèves en difficulté, je me limite aux exercices de base.
- D'accord.
- Par exemple, je ne sais pas si vous voyez ce qu'est une double distributivité, hein c'est deux parenthèses, on peut mettre des nombres négatifs... Mais dans le CE1D, c'est toujours des nombres positifs.
- D'accord.
- Donc, je me limite...
- Aux nombres positifs.
- Voilà. Parce que c'est des élèves qui ont trop de difficultés et puis ici avec le Covid, etc... Pour vous donner l'exemple de cette année, ils sont 19, et la moitié, pour moi, n'est pas à sa place.
- D'accord.
- Donc j'ai des difficultés énormes parce qu'il faut savoir que ce sont des élèves qui, finalement, n'ont pas passé le CEB.
- Oui.
- Vu le confinement. Ils sont allés en 1re secondaire sans doubler. Et donc, ils se retrouvent en 2e mais la moitié n'est pas à sa place.
- Et vous pensez que ces élèves-là, s'ils réussissent le CE1D quand même, ils risquent d'échouer en 3e ?
- Alors, ben ça dépend de quelle 3e évidemment.

- Oui.
- Pour moi, dans ma classe, je n'ai pas la moitié de la classe qui va le réussir. C'est certain. J'en suis certaine. Parce que, déjà, ils ont du mal à revoir toutes les matières. C'est quand même aussi les matières de deux années.
- Oui, oui.
- C'est les matières de deux années, donc c'est vrai qu'en 1re, on revoit beaucoup de choses de primaire mais je n'ai pas le temps en 2e de revoir évidemment, de parler des volumes, etc..., je n'ai pas le temps de les revoir.
- Oui.
- Il y a énormément de problèmes, hein des petits problèmes, je n'ai pas le temps d'en faire.
- D'accord.
- Il y a tellement de matières à voir en 2e qu'on n'a pas le temps de refaire tout. En tout cas, moi, avec mes élèves en difficultés.
- Et justement, vous disiez que pour vous, il n'y a pas une moitié d'élèves qui va réussir son CE1D en maths. Mais c'est parce que vous pensez que, chaque année, les résultats reflètent quand même les points qu'ils ont à vos tests à vous ? C'est plus ou moins la même chose.
- Oui. Oui, ça quand même. Maintenant, moi, les élèves qui réussissent le CE1D, c'est souvent 55, 60%, grand maximum.
- D'accord. Et ça reflète leurs points pendant l'année ? Ça veut dire qu'ils ont 55%, 60% pendant l'année aussi ?
- Non.
- Non ?
- Non parce que les bons élèves qui réussissent avec 55, 60% ont bien mieux pendant l'année.
- Ah, donc les résultats pendant l'année sont bien meilleurs à vos tests qu'au CE1D ?
- Mais c'est pour mes élèves. C'est ça que j'essaie de bien vous expliquer la différence entre les élèves qui viennent de l'enseignement général et mes élèves, à qui j'essaie, ben par exemple, voilà, je sais qu'il y a très souvent 9 points sur les équations.
- Oui.
- Donc les bons élèves vont gagner les 9 points.
- Oui.
- Et pratiquement à chaque fois, il y a trois équations. Voilà. Les questions qui dateront plus du primaire ou un problème qu'ils n'auront pas su identifier : est-ce un PGCD, est-ce un PPCM, est-ce un truc de pourcentages que j'ai appris en primaire, est-ce des fractions ? Vous voyez, les énoncés de problèmes sont tellement vastes que moi les élèves n'arrivent pas toujours à les identifier. Mais moi, quand je fais un test sur une matière, ben ils savent bien que le problème vient de cette matière-là.
- Oui.
- Vous voyez ? Donc, mes bons élèves, qui ont 70 ou 80 pendant l'année, s'ils réussissent le CE1D, c'est avec 55, 60.
- D'accord. Donc finalement, vous essayez qu'ils réussissent pendant l'année pour pouvoir les « sauver » avec leurs points de l'année s'ils ne réussissent pas le CE1D ?

- Oui, ça de toute façon mais je ne brade pas pendant l'année, hein.
- Non, non.
- Je ne brade pas. Je fais des tests en fonction des matières de mon programme.
- Oui, tout à fait.
- Alors que le CE1D, pour moi, il y a des questions qui ne font pas partie du programme de 2e année.
- Et donc pour vous, les résultats du CE1D, ça ne représente pas une donnée importante ? Pour vous ce qui compte vraiment, c'est les points de l'année alors ?
- Ben c'est quand même important, on n'a pas le choix, on doit faire avec.
- Oui.
- Il y a quelques années, j'ai réussi, parce que vous savez, c'est toujours compliqué quand on se retrouve au conseil de classe avec des élèves qui parfois ont raté les 4 épreuves du CE1D et que les collègues qui donnent, par exemple, gym ou religion ou bien option trouvent scandaleux qu'on donnerait la réussite alors qu'ils ont tout raté. Mais si les points de l'année sont bons, nous, en tant que profs de cours généraux, on se dit que cet enfant-là, c'est mieux pour lui qu'il réussisse et qu'il passe en 3e technique parce qu'il est capable d'aller en 3e technique. En 3e technique chez nous, il y a 2 heures de maths par semaine, sauf dans l'option sciences où il y en a 4 mais ce n'est pas l'équivalent d'une 3e générale.
- C'est ça.
- C'est clair que dans une école d'enseignement général, un élève qui rate toutes les épreuves du CE1D, c'est clair qu'il ne faut pas lui donner la réussite pour qu'il aille se casser la figure en 3e générale.
- Oui, tout à fait.
- Et moi, ce que je trouve vraiment dommage dans tout ça, c'est les lois. On est tout le temps bloqués par les lois et les parents aussi. Pas dans notre école mais dans l'enseignement général, les parents, souvent, comprennent très mal. On fait doubler les enfants en 2e générale, parfois pour rien. D'un coup, ils changent d'école, ils viennent chez nous, hein, j'ai beaucoup d'élèves qui sont en 3e et 4e technique chez nous et qui, du coup, retrouvent presque le goût de l'école parce qu'ils ont moins de cours théoriques, moins de français, de maths, d'anglais, d'étude du milieu, d'histoire, de tous ces cours généraux qui finalement ne sont pas donnés à tout le monde. Et ça, parfois, je trouve que les parents n'en sont pas assez conscients. On ne les conscientise pas assez dans l'enseignement général. Et les profs parfois, dans l'enseignement général, dans une école d'enseignement général, ben se focalisent sur leur école, et du coup ben c'est se rabaisser d'aller en technique et en professionnel. Il y a toujours cette idée qui reste et c'est un peu ce que ce CE1D ou le CEB donne comme image. Si on a raté son CEB, mais mon Dieu, quel scandale dans la vie, c'est tellement, ça a pris des proportions telles que les enfants en sont terrorisés déjà.
- Oui.
- Et finalement on n'a plus le choix de donner un parcours qui convient aux enfants. Parfois, en 1re générale, après 2 mois, je peux vous dire qu'il y a des enfants qui vont perdre 3 ans de leur vie.

- Oui, ça se voit assez vite ?
- Ils vont aller en 2e mais ça n'ira absolument pas parce que ça n'allait pas déjà en 1re. Puis, ils vont doubler la 2e et ça ne servira à rien. Donc 3 ans de leur vie perdus.
- Pour vous, il faudrait le supprimer le CE1D ?
- Ben... Le supprimer ou supprimer... Pour moi, il faudrait supprimer les lois. Il faudrait changer les lois et surtout, si on fait un CE1D pour une réussite pour aller dans l'enseignement général, il faut un CE1D avec des questions de mathématiques apprises en 2e générale.
- Quand vous dites « changer les lois », vous voulez dire les rendre plus souples ? Pour qu'on puisse s'adapter vraiment au parcours de chaque élève ?
- Voilà.
- Ok, d'accord, j'ai bien compris. Est-ce que vous pensez aussi qu'à travers les résultats de vos élèves au CE1D, c'est votre travail aussi qui est évalué ?
- Moi personnellement, mais ça c'est propre à mon école et à mon parcours, non.
- D'accord.
- Non, jamais, parce qu'on est dans une école quand même à discrimination positive. Les parents ne se mêlent absolument pas des cours, je n'ai jamais eu un parent qui est venu se plaindre de quoi que ce soit. Si même j'avais une inspection, je ne me sentirais pas mal parce que je pense, c'est pas pour me vanter du tout, mais j'ai toujours essayé de faire le mieux que je pouvais, d'expliquer, de faire des leçons, voilà, par rapport à mon programme, par rapport à tout et si je devais être évaluée, je me justifierais. Je n'ai rien à cacher, je fais ce que je peux, ce que je dois et ben voilà, j'entendrais la critique si elle était positive et constructive mais je n'ai pas peur de ça et je n'ai jamais euh...
- Vous ne vous sentez pas responsable de l'échec ou de la réussite, d'ailleurs, de vos élèves ?
- Non.
- D'accord. Quelle est l'attitude de votre direction chaque année, à l'approche du CE1D ? Est-ce qu'il y a une volonté d'améliorer les résultats, par rapport au plan de pilotage, par exemple ? Est-ce que la direction fait appel à des conseillers pédagogiques ? Est-ce qu'il y a une pression de la direction ?
- Non, pas du tout.
- Aucune ? Et même par rapport au plan de pilotage, ça ne fait pas partie de vos actions ?
- Ben le plan de pilotage, on est en train de le construire. Mais justement, dans les points du plan de pilotage, il y aura à améliorer surtout le CE1D de français.
- En français, d'accord. Mais pas les maths ?
- On n'a pas repéré les maths parce que parfois, justement, les enfants qui ne parlent pas bien français, une équation, ils savent la faire, vous voyez. Les maths, ils savent les faire. Ce qu'ils ne sauront pas faire, c'est au niveau des problèmes, résoudre un problème. Mais parfois, c'est plus facile les maths, ça dépend des matières hein, que le français pour les enfants qui ne sont pas francophones au départ.
- D'accord.

- Mais le directeur est bien conscient. Comme je vous dis, on fait ce qu'on peut avec les moyens du bord. Et par exemple, ici, il essaie de nous donner des heures de co-enseignement. Donc moi, cette année, on sait bien, avec le Covid, il y a eu des heures supplémentaires, donc, sur mes 5 heures, j'ai une jeune collègue qui vient m'aider 2 heures.
- En classe ?
- Ben en fait, c'est un peu un choix qu'on peut faire. Soit on sépare le groupe en deux, elle prend un groupe et moi l'autre ; soit on reste en classe ensemble et on fait une séance d'exercices, on essaie de profiter du travail individuel et on passe dans les bancs. Mais ici, avec ce groupe-là, cette année, je lui ai dit : « c'est mieux qu'on se sépare ». Parce que ils sont trop bruyants, ils ne savent pas se concentrer et c'est impossible donc on s'est séparées. Dans une autre classe, où je donne cours aussi en différencié, on a aussi 1 heure de co-enseignement, là on reste ensemble et on corrige dans les bancs.
- Oui, ça dépend un peu des élèves que vous avez en face de vous.
- Oui, ça dépend du groupe-classe et comment ça se passe, quoi.
- D'accord. Et vos collègues par rapport au CE1D ? C'est un sujet de discussion, vraiment, à la salle des profs, à l'approche du CE1D ? Vous vous tracassez de ce qui va sortir comme questions ou pas vraiment ?
- Euh... Au niveau des maths, pas vraiment puisqu'on connaît. Déjà, on n'a que 3 classes de 2e secondaire hein. Donc, moi et ma collègue qui a 10 ans de moins que moi, ben ça fait 4, 5 ans qu'on a vraiment retravaillé tout notre cours. Comme je vous le disais, on essaie de faire des activités d'introduction, des synthèses, des exercices, puis une partie « exercices de synthèse » avec des questions de CE1D qui viennent, hein, des anciens CE1D et on sait ce qui va arriver, pratiquement. Mais on sait que les élèves de toute façon n'y arriveront pas ou que quelques-uns quoi. C'est chaque année la même chose.
- Le temps est trop court pour eux ?
- Non, parce que il y a des questions qu'ils abandonnent, ils n'essaient même pas
- Ah, oui. D'accord.
- Non, ce n'est pas une question de temps, c'est une question, parfois, de motivation. Vous savez, ils baissent vite les bras, ils n'essaient même pas. Ou tout bêtement, comme je vous disais, par exemple, dans une matière, il faut être capable de décomposer un nombre. Donc, celui qui part de $460:2$ et qui écrit $= 240$, ben il a déjà 0 à l'exercice.
- Oui, c'est ça.
- Donc, c'est ça que je vous disais, celui qui a été bon en primaire, il connaît ses tables, ben lui, il va avoir juste. Vous voyez ? Et ça finalement, c'est aussi des erreurs de distraction qu'ils font beaucoup hein. Tout à coup, dans un calcul d'algèbre, il y a, par exemple, $2x-4y$ et puis, ben, à la dernière étape, le $-4y$ est devenu $+4y$. Vous voyez ?
- D'accord.
- Alors, pendant l'année, ici je viens justement ici de faire un test, j'ai essayé hein, je leur ai dit : « ben voilà, je vais vous rendre les tests. Encore une fois, les élèves ont perdu 3 ou 4 points par de bêtes erreurs ». Je mets au tableau et je dis « ben qu'est-ce qui vous choque vous là-dedans ? ». « Ben enfin, c'est ridicule hein, le $+$ est devenu $-$ là ». « Oui mais vous,

sur votre feuille, vous l'avez mis, et vous ne vous êtes pas relus et vous n'avez pas fait attention ».

- C'est ça.
- Ça aussi, ça fait partie des choses que j'essaie de mettre en place mais il y a tellement à leur apprendre, que ce soit au niveau des matières, ou même au niveau de se relire, voilà, de se poser... Non, je me dis toujours que j'essaie de faire le mieux que je peux sinon je crois que j'aurais abandonné. Si moi-même je me culpabilisais chaque année, hein, d'avoir autant d'échecs, je ne serais pas restée, c'est pas possible.
- Et justement, en 2020, avec la Covid, le CE1D n'a pas eu lieu, qu'est-ce que vous avez pensé du mode d'évaluation à ce moment ?
- Il n'y a pas eu d'examen, les élèves sont passés avec leurs points de l'année. Pratiquement, ça a été plus facile parce que parfois, comme je vous disais au conseil de classe, je me bats pour qu'on donne la réussite à un élève même si ses points d'examens n'ont pas été bons parce que pour moi c'est leur faire perdre une année et que chez nous, on sait bien qu'ils vont aller soit en 3e technique mode ou art ou directement choisir le professionnel parce que c'est pas fait pour eux les matières théoriques, quoi. On apprend quand même à les connaître hein, il y a plus, parfois, d'affectif aussi dans une école comme la mienne par rapport à l'enseignement général où ils sont 24, je comprends hein, 24 ou 26 en classe...Fin, j'ai jamais donné cours dans une école d'enseignement général, moi j'ai toujours été que dans le technique et professionnel donc je pense qu'on apprend encore plus à connaître nos élèves mais c'est les lois qui nous bloquent, parfois.
- Oui... Donc pour vous, ça a été vraiment bien cette fin d'année de pouvoir vraiment les juger sur leur travail de l'année ?
- Oui, finalement c'était plus facile.
- Et vous émettez quand même pas mal de critiques sur le CE1D, par rapport au contenu, est-ce que, fin d'année, vous complétez le questionnaire « bilan » de la fédération Wallonie-Bruxelles qui vous demande de donner votre avis sur l'épreuve ?
- Oui, oui, je complète. Cette année j'ai été, je ne sais pas si j'ai fait partie d'un échantillon, je n'avais jamais eu cette façon-là de... Ou alors est-ce que c'est la directrice qui ne l'avait pas envoyé mais cette année en tout cas, j'ai pu assez bien m'exprimer par rapport à tout ce que je vous ai dit tout à l'heure : les questions qui pour moi ne correspondent pas à toutes les matières qu'on doit leur apprendre. Par exemple, je me rappelle d'une année, il y avait un cylindre couché, c'était une question. Un cylindre couché et on demandait si c'était ça ou ça la hauteur. Vous croyez que j'ai fait ça pendant un an, moi ?
- Oui, c'est ça.
- Alors, ben ils tombent tous dans le piège, ils disent tous que c'est ça hein. Et puis, ils demandent le nom du solide, ben les élèves qui sont, qui ne parlent pas français, ben ils ne savent pas que c'est un cylindre. Mais à côté de ça, ils savent faire du calcul algébrique, ils savent additionner les fractions, ils savent faire toutes les matières que je leur ai apprises mais je n'ai pas eu l'occasion de revoir les volumes, je ne saurais pas. Et voilà qu'on demande...

- Et est-ce que vous consultez le document qui présente les résultats au CE1D ?
- Non.
- Non ? Ça ne vous intéresse pas de comparer votre ou vos classe(s) aux autres ?
- Je sais que ça sera mauvais par rapport aux autres écoles. Ça n'avancera à rien qu'à me démoraliser un peu plus, je crois.
- Oui, c'est ça. Vous préférez comparer ce qui est comparable et pas à une moyenne ?
- Oui, et puis je le vois bien même par rapport... Voilà, par exemple, j'ai des voisins, de la famille, maintenant avec des enfants en âge de 2e secondaire, hein, qui souvent me demandent : « est-ce que tu pourrais un peu aider ». Ou qui se retrouvent en 3e et 4e et alors, mes voisins m'avaient dit « ben oui, hein, la prof elle a facile, elle dit tout le temps à notre fille que ça c'est matière de 2e, c'est de la matière de 2e ». Mais elle a raison, elle doit connaître normalement la matière de 2e pour apprendre la suite. Les maths, c'est ça. En secondaire, c'est tout le temps, on se sert tout le temps de ce qu'on a appris, on ne peut rien oublier. Ils ont réussi le CE1D sans avoir retenu ce qui est important pour aller en 3e générale.
- Oui, d'accord.
- Ils ont réussi parce qu'ils ont peut-être pu répondre à des problèmes, ils ont pu répondre à des petites questions comme je vous dis sur les volumes, du traitement de données classique qu'on retrouve en graphique avec des bâtonnets là, c'est ce qu'on fait en primaire ça. C'est pas en 4e générale qu'on va construire des graphiques en bâtonnets. Vous voyez ?
- Oui... Mais vous pensez que le CE1D si on l'adaptait un petit peu, on pourrait le faire passer en tant que CEB alors ?
- Non, pas du tout. Pour moi, il faudrait adapter les questions du CE1D, une partie des questions du CE1D devraient être revues pour mieux préparer à une 3e générale.
- Oui mais le CE1D tel qu'il est fait maintenant, si on le donnait en 6e primaire ?
- Non, parce qu'il y a quand même, hein, je ne sais pas moi, c'est souvent sur 120, il y a quand même, au minimum, 70, 80, oui, 60, 70 points sur les matières qu'on a dû apprendre, hein.
- Oui.
- Les enfants, en primaire, n'ont pas fait d'algèbre, n'ont pas fait les transformations du plan, hein, tout un tas de choses qu'ils n'ont pas vues. Et heureusement qu'ils sont dans l'examen.
- Mais donc, ils pourraient, des élèves de 6e primaire pourraient quand même répondre à 1/3 de l'examen ?
- Pour moi, oui.
- D'accord.
- Et est-ce que vous trouveriez intéressant que les résultats du CE1D aboutissent à un classement des écoles ? Comme c'est le cas pour PISA où ça aboutit à un classement des pays.
- Je n'ai jamais aimé, comme vous dites, ces classements, ces comparaisons. Pour moi, on ne compare pas la même chose. Oui, il y a des profs, enfin, vous êtes prof, vous le savez bien. Je le vois bien avec mes enfants, je le vois bien moi avec mes collègues, il y a des profs qui

donnent leur cours sans se tracasser des élèves, et voilà. Et puis, il y a des profs qui donnent les réponses. Quand ma fille aînée était en 2e secondaire et que c'était le CE1D, elle revenait toujours en disant : « ben tu sais maman, la prof elle dit tout le temps qu'elle croise les doigts qu'il n'y ait pas de mise en évidence dans l'examen parce qu'elle n'a pas eu le temps de nous l'apprendre ». Et pour finir, il y avait 2 questions, 2 points parce que voilà, tout ce qui concerne l'algèbre c'est 1 point par réponse. Y'avait 2 points. Et donc ma fille va à son examen de maths et c'est la prof d'étude du milieu qui surveille parce qu'ils sont parfois 8 ou 9 classes de 2e et la prof d'EDM est arrivée en disant : « ben voilà, je dois vous dire que telle question, ben c'est ça que vous devez écrire ».

- D'accord.
- Donc la prof a donné les réponses.
- Donc un classement, ce serait complètement biaisé ?
- Complètement. Alors là, si vous saviez à quel point ça m'a choquée, moi, qui me bat avec des élèves en difficultés, qui n'ai jamais donné une réponse, jamais. Qui me bat pour essayer de voir toute la matière, et bien dans une école d'enseignement général, on a donné les réponses aux enfants, j'ai vraiment été choquée. Donc pour moi, cette comparaison ne rimerait à rien du tout.
- D'accord. Alors que dans une école d'enseignement général, ils devraient normalement avoir plus de temps pour boucler le programme.
- Oui. Oui, oui, oui, oui.
- D'accord. Ben écoutez, je ne vais pas vous retenir plus longtemps. Est-ce que vous souhaitez ajouter une dernière chose ? Quelque chose dont on n'a pas parlé ou revenir sur un aspect en particulier sur lequel on est passés peut-être un peu rapidement ?
- Non, je ne crois pas. J'espère que vous avez bien compris ce que je voulais dire.
- Oui, tout à fait.
- C'est pas toujours facile, je ne m'exprime peut-être pas toujours... avec des mots... Mais non, moi, c'est ça que je voulais... Par mon vécu, je trouve, notamment, voilà, dans l'enseignement, c'est dommage et moi ça ne me fait pas du tout peur d'être... pas d'être évaluée mais qu'on vienne voir si je fais bien mon travail. Parce qu'on parle souvent d'évaluer, comme vous dites, si on commence à comparer ou à classer les écoles, ça sera alors quoi ? Il y a finalement des gens qui vont, pour être sûrs de ne pas être mal vus ou mal cotés, ben donner les réponses.
- Oui, c'est ça.
- Il ne faut pas évaluer un prof sur la réussite de ses élèves, pour moi ça n'a absolument aucun sens.
- Et donc si je comprends bien, ce que vous voulez dire, c'est que ça ne vous dérangerait pas qu'on vienne vous voir parce que vous estimez faire vraiment correctement votre travail et pourtant, malgré ça, avec le type d'élèves que vous avez, eux ne réussissent pas spécialement le CE1D ou ne le réussissent pas spécialement bien ?
- Maintenant, je ne voudrais pas avoir la prétention de dire que je fais correctement mon travail. En tout cas, je fais le mieux que je peux. Mais c'est ça, ça ne me dérangerait pas

qu'on vienne et qu'on me donne des conseils, peut-être, pour m'améliorer ou quoi que ce soit. Mais oui, moi j'essaie et j'espère que je fais le mieux que je peux et malgré ça euh... Ici, par exemple, ben, ma plus jeune fille et ma filleule étaient en 2e secondaire il y a 2 ans donc elles étaient en hybridation, etc... Donc bien souvent, je faisais les maths avec elles et ma filleule me disait souvent : « Oh marraine, je comprends bien avec toi, tu expliques bien ». Je crois aussi que j'ai dû aux élèves en difficulté que j'ai toujours eus, je crois que j'ai développé, inconsciemment, un tas de méthodes, finalement différentes pour essayer d'expliquer parce que j'ai cette habitude : « oh, j'ai pas compris », « oh, ça ne va pas »... Et voilà. Donc, c'est aussi parce que j'ai toujours eu des élèves en difficulté. J'ai toujours eu aussi, surtout au début, des problèmes de discipline, qu'est-ce que je n'ai pas pleuré quand j'étais jeune prof, hein. Et tout ça, ben voilà, ça m'a donné beaucoup d'expérience.

- D'accord.
- Par exemple, au début de ma carrière, j'avais un élève qui dessinait. Je demandais un segment de 4 cm et il n'en faisait que 3. Je me disais : « ben pourtant, c'est facile, même ça, ils ne savent pas aller de 0 à 4 ». Et puis, je me suis rendue compte qu'il utilisait l'équerre pour dessiner et qu'au lieu d'aller de 0 à 4, il allait de 7 à 4. Parce que l'équerre va souvent de 0 à 7 à gauche et à droite, vous voyez ? Et donc, ben, en allant de 7 à 4, il n'avait tracé que 3 cm.
- C'est ça.
- Et c'est là où je me suis toujours dit : « ben, en fait, tu dois apprendre à reconnaître d'où viennent leurs erreurs pour les aider ». Mais évidemment aussi, je n'en ai pas 24 ou 26, ce serait impossible de réussir à différencier à ce point-là.
- Ils sont combien par classe, environ.
- Cette année, on en a quand même beaucoup, ils sont 19.
- Ah oui, quand même !
- Ah oui, c'est ça que cette année... Mais souvent 15, 16, c'est déjà bien.
- Oui, c'est ça. Et bien je vous remercie !
- Ben voilà, j'espère que j'ai pu vous aider.
- Oui, oui, c'est parfait. C'est super gentil, merci beaucoup.
- Avec grand plaisir. Bonne continuation.
- Merci, vous aussi. Au revoir.
- Merci, au revoir.

2.5. Brice

- Alors, je te remercie de bien vouloir m'accorder un peu de ton temps. Donc, comme tu le sais, je suis en dernière année du master en sciences de l'éducation et je réalise mon mémoire sur les représentations des enseignants de 2^e année du secondaire sur le CE1D. Tu as déjà répondu à mon questionnaire en ligne et je voulais aujourd'hui te poser des questions pour approfondir ma compréhension de ce que tu penses vraiment de cette évaluation externe. Je vais revoir un peu avec toi les différents thèmes de l'enquête à laquelle tu as participé lors de la première phase de l'étude. Toutes les données sont

confidentielles et il n'y a pas de « bonnes » ni de « mauvaises » réponses. L'important c'est que tu répondes le plus sincèrement possible et j'enregistre cet entretien pour me permettre de le retranscrire et d'analyser les données par la suite. Ça va pour toi ?

- Oui, ça marche.
- Est-ce que tu peux d'abord te présenter et décrire un petit peu ton parcours professionnel ?
- Yes. Euh, donc... Brice X, moi c'est ma 2e année en tant que prof. J'ai donné cours directement ici en temps-plein à X.
- Oui.
- J'ai eu, la première année, une classe de 1re, 2 classes de 2e et le reste c'était dans le professionnel avec des labos, principalement. Puis maintenant, cette année, j'ai 2 classes de 2e, 1 classe de 2e option et encore des heures en professionnel : 2 classes de labo en transition et 2 classes de 3e professionnel.
- Oui.
- Donc j'ai fait d'abord, au niveau de mes études, ben j'ai fait le régentat mais avant ça, j'ai fait un an en chimie, à l'université.
- D'accord.
- Et puis, voilà.
- Ok, et comment est-ce que tu décrirais ton école ? C'est quel type d'école ? Quel type d'élèves ? Quelles sont leurs caractéristiques socio-culturelles, comportementales, surtout aussi ?
- Alors, ici dans les classes que j'ai, cette année, c'est fort différent de l'année passée parce que j'ai donc les professionnels avec les transitions, où j'ai vraiment... il y a un gros clivage entre les deux. En transition, le niveau est très fort parce que c'est l'option sciences donc le niveau est très bon, un très gros bagage culturel, ils ont vraiment envie de dépasser, même, le contenu du cours, donc super intéressant. Il y a de la conversation, on sait faire des blagues en gardant le calme donc c'est vraiment top. Professionnel c'est beaucoup plus compliqué, chez l'option électricité donc les sciences c'est vraiment pas leur dada. Donc, plus compliqué, plus dur à cadrer mais au niveau relationnel, j'aime vraiment mieux. Ils sont vraiment plus vrais et tu sais tout de suite ce qu'ils pensent sincèrement et ça permet d'établir une relation de confiance directement. Donc ça c'est vraiment chouette.
- Oui.
- Et ici, au X, j'ai donc des 2S et les 2e projet, donc des classes aussi un peu plus spéciales que d'habitude. 2S, oui, eux ils sont vraiment presque en décrochage, j'ai envie de dire, ils ne sont vraiment pas demandeurs de s'améliorer. Donc ça c'est un peu plus compliqué. Au niveau du comportement aussi.
- Oui.
- Donc ça c'est un peu moins motivant, et pour le prof, et pour eux, l'enseignement, ils en ont... je crois qu'ils en ont par-dessus la tête. Les 2R, donc les 2e projet, par contre, là, ils sont vraiment super demandeurs, c'est une classe super agréable, où on sent là tout de

suite que c'est un milieu un peu plus... un peu plus difficile à la maison, on sent qu'il y a beaucoup de problèmes.

- Oui.
- Donc ça change vraiment et ça se ressent dans plein de choses, ça se ressent dans le suivi à la maison, ça se ressent dans leur confiance en eux etc... Donc, ça c'est vraiment fort et sinon, dans les classes communes, là, il y a un peu de tout. Comme c'est... j'ai envie de dire, comme c'est encore le début de leur scolarité en secondaire, ben, il va y avoir un tri plus tard sur leurs choix, quoi. Donc...sinon, voilà.
- Et 2R et 2S c'est des plus petites classes, alors ?
- C'est des plus petites... oui, tout à fait. Donc en 2S, ils sont seulement 11 et 2R, ils sont normalement 15, il y a une nouvelle élève qui vient de s'inscrire donc ils sont 16.
- Oui.
- Donc des plus petites classes, ça permet de faire beaucoup plus de projets, etc... Donc c'est top.
- D'accord. Alors, globalement, qu'est-ce que tu penses du CE1D ? Quels sont ses avantages ? Ses inconvénients ? Est-ce que tu en es satisfait ? Est-ce que tu penses qu'il est d'un bon niveau ? Est-ce que c'est stressant pour toi ?
- Alors, pour le CE1D, je dirais que il y a à boire et à manger. Je trouve l'idée en soi bien parce que ça permet d'uniformiser un peu et voir, permettre de comparer les différentes écoles, etc... Mais je trouve que la manière dont c'est fait n'est pas vraiment la pleine représentation de ce que ça pourrait vraiment être. Le fait notamment que ce soit si fluctuant d'année en année, on ne sait pas vraiment à quoi s'attendre.
- Le niveau tu veux dire ?
- Oui, le niveau, oui, tout à fait. Oui, donc on ne sait pas vraiment à quoi s'attendre et donc c'est un truc qui me perturbe vraiment, personnellement, en tout cas, pour ma préparation des élèves à l'examen. Parce que quand je... Par exemple, si je compare mes 2e avec mes 3e, ma manière d'enseigner est vraiment différente parce que les 3e, je sais ce que j'attends d'eux en fin d'année.
- Parce que c'est toi qui prépares l'examen ?
- Exactement ! Je fais l'examen donc je sais quelles questions je demande et c'est peut-être même un biais parce que quand je fais les révisions, il y a certains exercices que je vais faire plus que d'autres et donc ils comprennent que ce sont ces exercices qui sont importants. Donc j'en mets d'autres de côté. A l'inverse, pour le CE1D, je suis obligé de tout brasser parce que je ne sais pas, comme eux, ce sur quoi ils vont être évalués. Et parfois, ce qui est frustrant avec le CE1D, c'est que t'as un chapitre qui te tient vraiment à cœur ou que tu trouves essentiel, mais bon, ça c'est propre à chaque enseignant évidemment. Mais, il te tient à cœur et quand tu as le CE1D, tu trouves qu'il n'est pas représenté, 'fin pas assez, ou voire pas du tout, même, parfois.
- Oui.
- Et donc c'est super frustrant parce que, toi, t'as axé ton énergie dessus, t'as attiré l'attention des élèves parce que tu t'es dit... même, tu te fais des petites théories du style :

« ah, il est pas sorti depuis 2 ans donc la 3e année, c'est sûr, il va sortir donc je vais essayer d'aiguiller les élèves vers ça. »

- Oui.
- Mais au final, non. Donc c'est super frustrant, je trouve... C'est normal puisque ça reste national, c'est normal que les profs ne soient pas au courant des questions, évidemment, mais je trouve que c'est dommage de ne pas avoir même les thématiques pour pouvoir aiguiller un peu plus les élèves parce que, du coup, ça perd du sens et même au niveau des contenus c'est dommage, je trouve.
- Il n'y a pas des choses qui reviennent à chaque fois ?
- Ben justement, si. C'est ce que tu penses et ce qui doit revenir chaque année, ben... c'est pas vraiment une constante, en fait. T'as l'impression que ça revient, que c'est quelque chose de cyclique où tu vas avoir 2, 3 ans que ça s'enchaîne et tu te dis : « ben c'est bon alors, ça revient chaque fois ».
- Et puis non ?
- Et puis, hop, c'est une cassure, c'est fini.
- Ok.
- Et à l'inverse, t'as des trucs qui reviennent plus pendant 3, 4 ans et puis qui reviennent d'un coup et tu te dis : « ça sort d'où ? » Et puis, le gros problème aussi, moi c'est ce que je déteste le plus avec le CE1D c'est la manière de coter. T'es vraiment brimé. Donc du coup, t'as une grille de correction où t'es obligé de corriger comme le CE1D l'a décidé. Et donc, une question qui, pour toi, est un peu plus subjective et donc sujet à interprétation, où tu pourrais dire : « ah ben là l'élève a compris, je vois ce qu'il veut dire, je peux lui mettre des points ».
- Oui.
- Si la grille de cotation a dit qu'il n'a pas mis ce mot-là, ben il peut avoir un zéro alors que l'idée est juste.
- Oui.
- Donc ça c'est super frustrant aussi et donc je trouve que c'est pas représentatif du travail et des connaissances de l'élève. Donc, ça, c'est pas top. Mais sinon, euh... le fait aussi... la formulation des questions, je trouve, qui est vraiment, parfois pas top et pas claire. Je me rappelle que quand j'étais, justement, quand j'étais aux études pour devenir prof, on avait fait l'exercice de, nous, passer le CE1D.
- Oui, d'accord.
- Et même moi, quand j'ai passé le CE1D, il y a des questions où je me disais : « ben, qu'est-ce qu'on attend de moi, finalement, quoi ? »
- D'accord.
- Et donc si moi je me pose ça, les élèves, c'est pareil.
- C'est quoi ? C'est trop « enrobé » ?
- Soit c'est trop vague, soit justement trop ciblé mais sur des points qui n'ont pas vraiment de rapport avec la question en elle-même.
- D'accord.

- Et donc tu vois pas vraiment le fond parce que aussi, t'as des exercices où chaque prof peut avoir une méthodologie bien spécifique, tu vois, pour un développement ou un calcul ou quoi. Et le fait que le... que le CE1D bride cette mécanique, et ben du coup, les élèves vont être tout chamboulés parce qu'ils ont appris de telle manière.
- Oui.
- Il y a certains élèves qui ne voient pas plus loin, donc qui ont étudié la manière de faire et donc qui vont juste restituer la manière de faire et donc la reproduire.
- C'est ça.
- Et s'ils peuvent pas le faire ben ils sont perdus, quoi. Ils perdent leurs moyens donc, ils perdent les points de l'exercice donc euh...
- Et justement, alors, concernant tes pratiques en classe, est-ce que tu mets un point d'honneur à travailler de plus en plus de cette manière-là en classe ?
- Oui.
- Oui ?
- L'année passée, pas. Parce que j'étais pas assez au fait de tout ça, tu vois.
- Oui. C'était la première fois ?
- Oui, c'était la première fois et donc quand j'ai eu les résultats du CE1D, j'ai vraiment pas compris, en fait. Parce que quand je compare avec mon cahier de cotes de d'habitude, il y a des élèves qui d'habitude ne s'en sortent pas bien et qui, là, ont fait de très bons résultats et à l'inverse, des élèves qui font des très bons résultats d'habitude et qui là, ont perdu beaucoup de points.
- Ok.
- Donc je me suis dit : « ben qu'est-ce que, moi, je peux faire pour essayer de contrebalancer tout ça ? »
- Oui.
- Et donc, là je ne peux pas encore tirer de conclusion parce que je l'ai pas encore eu mais ce que je fais, maintenant, c'est que je différencie un peu mes pratiques. Si je vois une méthodologie pour résoudre un exercice, par exemple, ben je leur en propose plusieurs. Alors ça le problème, c'est que c'est chronophage et du coup, je perds sur du contenu, parfois. Donc je dois sélectionner, un peu, ce que je fais, ce que je développe, ce que j'développe pas. Et j'ai l'impression de jouer au poker un peu toute l'année à me dire : « est-ce que ça va être utile pour le CE1D ou pas ? »
- Oui, c'est ça.
- Donc là, c'est un peu une année test, je vais dire, où j'essaie de faire comme ça pour voir si c'est plus bénéfique et je verrais bien en fin d'année donc je crois que je stresse encore plus qu'eux pour les résultats mais...
- Oui. Et donc c'est vraiment sur la manière de présenter les questions ?
- Oui, c'est ça ! La manière de présenter les questions.
- Et pour tes évaluations aussi ?

- Pour mes évaluations, du coup, ce que je fais, ben c'est ce que j'ai mentionné dans ton questionnaire, c'est que je reprends parfois des exercices des CE1D précédents. Donc, ce que je fais, c'est que je fais ça dans mes exercices...
- Oui.
- Dans mes évaluations et aussi dans mes dossiers de révisions maintenant.
- Ok.
- Donc euh... Puisque je trouve ça dommage de faire ça mais je ne vois que ça comme solution pour euh... Parce qu'il y a plusieurs possibilités : soit je fais plein de manières différentes, je prends plein de méthodes de résolution mais alors c'est hyper chronophage.
- Oui.
- Ou alors je me cible sur leur manière d'évaluer.
- Et pourquoi tu dis que c'est dommage de faire comme ça ? Parce que ça limite ta liberté ?
- Oui, parce que ça met des œillères aux élèves, j'trouve. Tu vois ? Parce qu'ils n'ont pas d'ouverture sur la compréhension globale de l'exercice ou de la matière. Ils doivent la voir comme le voit le CE1D.
- D'accord.
- Qui est parfois pas la manière optimale, je trouve. Ça c'est personnel mais euh... je trouve que c'est pas le top.
- Ok. Alors, tu viens de dire, justement, que t'étais parfois surpris des résultats. Donc globalement, ça ne reflète pas tellement leurs résultats de l'année ?
- Pour moi, vraiment pas.
- T'as des surprises dans les deux sens alors ?
- Dans les deux, oui. Dans le plus comme dans le moins. J'ai envie de dire que... J'ai pas envie de tirer de conclusions trop hâtives parce que, comme j'te dis, c'est la première année où j'ai eu ça mais j'ai l'impression que c'est les élèves un peu plus... euh... en fait, pour moi, ceux qui étudient moins et qui comprennent la matière...
- Oui.
- Donc ceux qui sont vraiment justes, qui ont l'habitude de moins travailler mais qui écoutent la matière et qui réussissent leurs interros parce qu'ils écoutent en classe, ils comprennent un peu ce qu'il y a derrière. Eux, vont avoir de meilleurs résultats au CE1D.
- Ok.
- Ceux qui ont plus de difficultés mais qui s'enferment dans de l'étude pure et dure, ben, vont avoir plus dur parce qu'ils sont calqués sur le cadre du cours. Par exemple, « parce que Monsieur a vu l'exercice comme ça donc je vais le faire comme ça ». Et dès qu'il y a quelque chose qui sort du cadre, ben ils sont tout paniqués et ils perdent leurs moyens et du coup, ben ça va moins bien. C'est pour ça que cette année, j'essaie de vraiment les ouvrir sur... 'fin, essayer de les rendre plus autonomes sur la manière de réussir un exercice et de vraiment comprendre le fond de la matière et pas juste faire de la restitution et du drill tout le temps, quoi.
- Oui, c'est ça.

- Vraiment comprendre comment fonctionnent les exercices pour qu'ils puissent adapter la manière de résolution en fonction de la question et de comment elle est demandée, quoi.
- D'accord. Et est-ce que tu penses que, quand même, le niveau du CE1D est adapté à des élèves de fin de 2e année ? Est-ce que tu penses que, une fois qu'ils réussissent le CE1D, donc même à 50%, ils sont prêts à démarrer une 3e année sur de bonnes bases ?
- Ben là le problème c'est que là, j'saurais pas te répondre parce que, encore une fois, je n'ai eu les résultats que sur une année mais quand je regarde les résultats sur les 3 dernières années, ben ça fait vraiment yoyo parce que le CE1D n'a pas le même niveau toutes les années, je trouve.
- Ok.
- Tu vois, t'as une année où il va être super difficile et donc là, ceux qui ont réussi, ben c'est plus représentatif de quelqu'un qui gère bien sa matière alors que parfois, c'est limite donné, quoi. Tu te dis : « comment est-ce que c'est possible de rater le CE1D à ce niveau-là ? »
- Ok.
- Donc, c'est pas constant, j'vais dire. C'est pas constant et donc tu ne peux pas tirer une conclusion générale : il réussit le CE1D, il est prêt.
- Oui, c'est ça.
- Faut regarder au cas par cas...
- Le niveau ?
- Du niveau du CE1D par année.
- Ok. J'ai compris que tu te préoccupes quand même beaucoup des résultats parce que tu as quand même analysé...
- Oui, tout à fait.
- Donc c'est quand même une donnée importante pour toi les résultats ? Est-ce que l'amélioration des résultats est un objectif important ?
- Oui, vraiment.
- D'accord. Et est-ce que tu as l'impression qu'à travers les résultats de tes élèves, c'est aussi ton travail à toi qui est évalué ?
- Clairement. Clairement et c'est ça qui me frustre parce que, comme moi, c'est pas ma manière de travailler, ben je dois me calquer dessus, ce qui est déjà compliqué, j'trouve.
- Oui.
- C'est comme quand tu dois travailler avec un syllabus qui est tout fait, ben j'déteste ça. Quand tu dois déjà travailler avec quelque chose qui ne t'appartient pas, tu sais pas t'approprier la matière et donc, la transmettre, c'est encore plus compliqué puisque t'es sensé chaque fois vulgariser donc... Si tu vulgarises quelque chose que t'as pas super bien intégré toi-même c'est... c'est voué à l'échec. Mais ici, ben j'fais un gros travail sur mes évaluations, sur la manière dont je donne cours, etc... parce que si je vois un élève qui rate, je me dis : à cause de quoi est-ce qu'il a raté ? Si c'est un élève qui réussit tout le temps et qui a raté, c'est peut-être parce que moi j'l'ai pas assez préparé à avoir une ouverture

d'esprit et j'l'ai peut-être trop balisé sur un travail avec des œillères : on résout un exercice comme ça et c'est fini. Donc oui, je le prends personnellement si jamais...

- Tu te remets quand même en question ?
- Oui, beaucoup. C'est pour ça que, cette année, j'ai changé toute ma pratique à cause du CE1D.
- Oui.
- Et t'as l'impression aussi que, parfois, pour les autres, c'est ton travail qui est évalué ? Enfin, à travers la réussite ou l'échec des élèves, c'est ton travail qui est évalué ? Par les parents, par exemple ? Est-ce que tu as l'impression que parfois les parents se disent que c'est à cause du prof ou grâce au prof ?
- Euh. Ça, oui. Peut-être bien mais ça je pense que c'est plus sociétal pour le moment que les profs sont plus vite jugés par les parents alors qu'il y a quelques années en arrière ben c'était le prof qui avait le dernier mot. Et maintenant c'est plus souvent l'inverse. Comme on voit souvent la petite photo là : « c'est quoi cette note ? »
- Oui, oui, oui.
- J'sais pas si t'as déjà vu ?
- Oui.
- Tu vois. Ben ça, je trouve que c'est plus sociétal. Après, par rapport au CE1D, oui, c'est plus facile de se cantonner, 'fin de se cacher derrière : « ben si t'as raté, c'est parce que le prof a mal expliqué ». Donc oui, mais en tout cas, comme je prends un échec personnellement, je vais pas regarder l'avis des autres, je me dis juste « c'est ma faute » et donc voilà, je m'arrête là.
- D'accord. Euh... L'attitude de la direction par rapport au CE1D chaque année ? Est-ce que tu ressens une certaine pression à l'approche du CE1D, une volonté de la direction aussi d'améliorer les résultats ou de faire appel à des conseillers pédagogiques pour vous guider ?
- Ben moi, ici, je sais pas si j'suis à même de répondre à ça parce que l'année passée, j'ai eu aucun retour. Du tout. Donc euh... Mais après, comme on a tous des coordinateurs ou des coordinatrices, ici, je pense que c'est eux et elles qui reçoivent les infos et ensuite qui les dispatchent.
- D'accord.
- Euh, moi j'ai pas eu de retour du tout. Donc euh... aucun. Donc je sais pas, je saurais même pas dire comment se positionner par rapport à ça parce que...
- Et les coordinateurs ne mettent pas non plus la pression ?
- Non, j'ai pas reçu une pression en particulier. Ici, ce qui est stressant c'est le délai de correction pour le CE1D.
- Ok.
- Et ça, c'est très bien arrangé, ici, avec la coordinatrice. On se retrouve tous ensemble et c'est même un moment convivial. Mais au niveau des résultats, moi je ne ressens pas de pression en tout cas. Ça c'est chouette parce que je trouve que je m'en mets déjà assez comme ça.

- Oui.
- Donc si j'en avais en plus de l'extérieur, ce serait vraiment pas agréable.
- Et de la part des collègues ?
- Les collègues... alors, c'est indirect. C'est parce que, à force d'entendre des plaintes des collègues, ben y'a un peu une boule au ventre qui se crée mais de manière indirecte. C'est pas des plaintes directement, à mettre une pression directe, j'veux dire. C'est à force de se monter la tête contre le CE1D, ben on finit par le voir vraiment super négativement.
- Donc c'est quand même un vrai sujet à la salle des profs ?
- Ah oui, tout à fait. Tout à fait, oui, oui. Quand on parle d'évaluation, on est obligés de parler de CE1D donc euh...
- D'accord. Toute l'année ou à l'approche du CE1D ?
- Euh... Moi c'est toute l'année parce que, dès que, ben justement, ça fera plus sens, quand on crée... quand on crée des tests, par exemple, vu qu'on fait les tests par groupes, en sciences... euh... ben on se calque aussi sur le CE1D et donc, du coup, on peut recevoir des critiques, constructives évidemment, mais des collègues... puisqu'on a toujours un feedback des collègues sur le test qui vont dire : « ah ben ton test est pas assez représentatif de ce qui est demandé au CE1D ».
- Oui, c'est ça.
- Et donc, du coup, on refait, on retourne sur le calque du CE1D et de ce stress de toujours vouloir ressembler à ça, quoi.
- Oui. Et le stress c'est toi qui te le mets personnellement ?
- J'pense, oui. J'pense parce que si je prends l'exemple d'un collègue qui a commencé en même temps que moi, X pour ne pas le citer, euh, je sais que lui c'est pas du tout un stress quoi.
- Mais quand tu dis « stress », c'est le stress : « est-ce que mes élèves vont réussir ou rater ? » Ou bien c'est aussi le stress de : « qu'est-ce qui va tomber cette année ? »
- C'est un tout.
- C'est un tout.
- C'est un tout parce que tout est lié au final. Si ça change trop, est-ce que ça change trop de ce que j'ai l'habitude de voir et que du coup mes pratiques ne sont pas assez calquées dessus ? Et que du coup mes élèves vont peut-être rater ?
- Oui.
- Donc c'est une chaîne, en fait. Tout revient au fait de : est-ce qu'on réussit ou pas le CE1D ? C'est vraiment ça le nerf de la guerre, c'est : est-ce que mes élèves vont réussir ou rater le CE1D ?
- Oui.
- S'ils ont raté, est-ce que c'est moi qui suis en faute ? Ou alors est-ce que c'est plus facile de me dire : « oui mais de toute façon le CE1D, c'est vraiment nul ! » Ben, non, parce que si tes élèves avaient vraiment compris, peu importe comment tu poses la question, ça devrait aller donc... C'est pour ça que moi, le stress, ben c'est comme ça que je vois les choses encore une fois mais pour moi, si tu prépares bien tes élèves, peu importe la manière de

poser la question... Évidemment, il y a des questions vicieuses mais peu importe la manière dont tu poses la question, ils devraient réussir. Donc, au final, moi, ça revient toujours à : « moi, comment est-ce que j'ai préparé mes élèves à répondre à la question ? »

- Oui. Et justement, en 2020, le CE1D a été supprimé avec la Covid, qu'est-ce que t'as pensé du mode d'évaluation cette fin d'année ? Parce que, au début, tu m'as dit que tu trouvais quand même que ça permet d'uniformiser, de les remettre tous sur la même base, d'évaluer de façon, peut-être, plus objective aussi... Donc là, qu'est-ce que tu as pensé de ce mode d'évaluation ?
- Hyper déroutant parce que tu te prépares toute l'année à avoir quelque chose sur lequel, finalement, ben t'es d'accord ou tu ne l'es pas, mais tu l'intègres de toute manière et tu le fais.
- Oui.
- Et puis après on te change ta manière de procéder et finalement toute ton année est remise en question et tu te dis : « ben mince, si je l'avais su plus tôt, j'aurais changé toute mon année et ma manière de procéder ». Donc...
- Oui.
- Frustrant mais, au final, est-ce que c'est mieux, est-ce que c'est pas mieux ? Je sais pas dire.
- Frustrant mais moins de pression ?
- Oui, voilà, moins de pression. Même un soulagement, je crois, quand il a été annulé. Mais tu te dis, ok, soulagement dans un premier temps et puis après, de nouveau un petit stress pour te dire : « oui mais moi je les ai préparés comme ça, est-ce que cette manière va aussi suffire pour la suite, pour la continuité ? »
- Oui, c'est ça.
- Tu vois ?
- Oui, oui.
- Mais voilà, finalement, c'est quand même la manière dont tu les as préparés, c'est juste que t'as pas le retour sur ta préparation.
- Oui, c'est ça.
- Mais finalement, pour l'année suivante, c'est... ça aurait été le même résultat, quoi. T'as pas le retour sur la préparation mais la continuité est la même.
- Oui. Exact. Est-ce que tu as complété l'année passée le questionnaire qui s'appelle « questionnaire bilan » ? Il y a un lien à la fin du guide de correction pour donner ton avis ?
- Non. Moi je l'ai pas complété.
- Pourquoi ?
- Euh... Parce que je n'ai pas euh... je ne sais plus comment ça s'est fait mais je n'ai pas eu ce... je n'ai pas eu le lien. Donc du coup j'ai pas complété mais sinon je l'aurais fait avec plaisir parce que je trouve que c'est super important, même si j'ai un peu le sentiment que, comme tous les profs se plaignent, 'fin globalement, j'ai l'impression que l'avis contre le CE1D est vraiment négatif, et je me dis : « ben si tout le monde se plaint du CE1D et que tout le monde complète ce lien, et que il n'y a pas de changement, ben, au final, qu'est-ce

que mon avis va changer là-dedans, tu vois ? » C'est un peu du fatalisme mais c'est ce qu'on pourrait se dire avec le climat, c'est ce qu'on pourrait se dire avec tout.

- Oui, c'est ça.
- Mais oui, globalement, essayer de nuancer un peu, je crois que j'aurais essayé de nuancer un peu plus mon propos et ça m'aurait permis, même moi, parce que je reste dans mon stress et quand je me détache, même ton entretien ici, ça me permet, tu vois, de me poser des questions que je ne me pose pas d'habitude et d'essayer de nuancer mon propos sur le CE1D, ben qui était de base fort négatif et qui, au final, même si ça me met une pression, etc..., ben c'est... c'est un peu rassurant quelque part d'avoir un cadre. Parce que, une fois que t'as compris, là j'y suis pas encore, malheureusement, mais j pense qu'une fois que j'aurai trouvé ma manière de travailler pour préparer mes élèves, ben ce sera rassurant d'avoir un cadre dans lequel tu restes.
- Oui.
- Tu vois ?
- Oui, oui.
- Euh... C'est juste que c'est un cadre qui fluctue un peu mais qui sera stressant et rassurant à la fois. C'est un peu bizarre, au final. Voilà.
- Mais toi tu dis : « les avis sont tellement négatifs », etc... Mais moi quand je t'entends parler, je ne ressens pas que ton avis est entièrement négatif.
- Tant mieux, c'est que j'ai réussi à nuancer mon propos, alors.
- Non, mais tu pensais que ton avis était négatif ?
- Ben en fait, au début, avant de répondre à ton questionnaire, j'avais un avis que je pensais être négatif. Et puis tes questions m'ont permis d'ouvrir un peu ma manière de voir... 'fin, j'ai ouvert mon esprit là-dessus, quoi. Et j'ai pris un peu du recul par rapport à... au CE1D en lui-même et ça m'a permis de nuancer un peu plus mon propos donc c'est cool.
- Ok. Et est-ce que tu compares... (Mais du coup, toi, c'est la première fois l'an passé que tu as fait passer le CE1D...) Oui, donc, chaque année, après le CE1D, il y a un document qui apparaît avec les résultats de tous les élèves, ça s'appelle « synthèse » et ça présente les résultats de tous les élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Oui, pour te situer.
- Il n'est pas encore paru pour le CE1D de l'année dernière, j'ai encore regardé il y a quelques semaines. Est-ce que tu savais, déjà, que ça existait un document comme ça ?
- Oui.
- Et est-ce que tu comptais l'utiliser pour comparer ?
- Oui, ça c'est pour mon ego, j pense.
- Oui ?
- Oui parce que, encore une fois, on en revient à la même chose, c'est que, moi c'est un truc que j'attendrais à fond ce document-là. C'est parce que je pourrais voir si ma pratique... encore une fois, si je relie les résultats des élèves à ma pratique enseignante, est-ce que ma pratique est bonne ou pas ? C'est un peu une conclusion directe qui peut normalement pas se faire mais pour mon ego, je crois que ce sera quelque chose que je devrais faire parce

que ça me permettra de me remettre en question au niveau global et de voir comment mes élèves se situent par rapport à la moyenne.

- Donc de te dire, si je comprends bien : « mes élèves se sont vraiment plantés à cette question-là, je vais aller voir comment ça s'est passé ailleurs ? »
- C'est ça. Exactement.
- Pour voir si c'était vraiment une question difficile ou...
- Ou si c'est moi qui ai mal... Tout à fait.
- D'accord.
- Et est-ce que tu pourrais aussi t'en servir pour justement, améliorer des choses ?
- Oui, bien sûr. Justement, je crois que c'est pas juste pour me dire...
- C'est pas juste pour comparer.
- Voilà, c'est pour me dire aussi : qu'est-ce que je peux améliorer pour renforcer des bons résultats ou à l'inverse, qu'est-ce que j'ai mal fait ?
- Oui.
- Et qu'est-ce que je dois changer au plus vite pour éviter ça l'année prochaine ?
- D'accord. Est-ce que tu trouverais intéressant que les résultats du CE1D aboutissent à un classement des écoles comme c'est le cas pour PISA avec un classement des pays ?
- Il y a toujours des travers là-dedans mais j pense que ici, dans le cas de cette école c'est plus facile à dire parce qu'on a un bon niveau donc du coup, on sait qu'on serait dans la moyenne haute. Surtout quand on voit nos résultats par rapport, justement à PISA, ben à X, on est bien au-dessus. Mais du coup, je pense que oui pour l'ego mais si j'étais dans une école beaucoup plus faible, ça me ferait mal de m'y voir confronté, quoi.
- Oui, oui.
- Donc, parce que, personnellement, comme je me remets beaucoup en question, si je vois que ma remise en question ne suffit toujours pas, ben là, ce serait vraiment démotivant. Et à l'inverse, si je vois que cette remise en question, est-ce que c'est ça ou est-ce que c'est juste le niveau des élèves ici qui est meilleur, c'est motivant.
- Oui.
- Parce que, dans le positif, pour me protéger un peu, je me dirais : « ah ben c'est cool, c'est que ma pratique fonctionne, restons là-dessus ». Mais pas non plus faire le vieux, le vieux prof qui change jamais ses pratiques parce que ça marche.
- C'est ça.
- Justement, c'est me dire : « ok, ça a marché, qu'est-ce que je pourrais faire pour encore améliorer ? »
- Oui.
- Mais à l'inverse, si tu restes dans du négatif, il y a un moment où tu te dis : « ben ok, j'suis nul, en fait parce que ça marche pas ».
- J'suis en bas du classement tout le temps ?
- Oui, c'est ça et j'arrive pas à sortir mes élèves de là donc c'est que, soit, j'suis pas motivant, soit j'arriverais jamais à influencer sur le destin de mes élèves et donc c'est un truc qui est couru d'avance et donc voilà, c'est nul.

- Donc ça pourrait entraîner des conséquences négatives pour les bonnes écoles comme pour les moins bonnes ?
- Tout à fait, j'y pense que en fonction du type de ton école, ça pourrait être interprété vraiment différemment et avoir des conséquences vraiment vraiment différentes mais qui pourraient avoir des répercussions fortes, en tout cas dans les deux sens.
- D'accord. Ben écoute, voilà, j'ai terminé. J'sais pas si tu souhaites ajouter quelque chose ou revenir sur quelque chose ?
- Cool ! Non, juste dire que c'était vraiment chouette parce que, comme j'te disais, ça m'a vraiment permis de me... même de réfléchir à comment moi je fonctionne avec ça donc c'était vraiment chouette à faire.
- Tant mieux. Ben merci beaucoup.
- Ben j't'en prie. Merci à toi du coup.

2.6. Lucienne

- Bonjour.
- Bonjour, est-ce que tu m'entends ?
- Oui, moi je vous entends, il y a un peu d'écho mais...
- Oui, moi aussi. Mais voilà, on va essayer de faire le mieux qu'on peut.
- Ok. Et là je vous entends bien, par contre.
- Ok, parfait.
- Donc voilà, déjà je vous remercie de bien vouloir m'accorder un peu de votre temps. Donc, je suis prof de français, ça fait 12 ans maintenant que j'enseigne et j'ai repris le master en sciences de l'éducation il y a 3 ans à Liège. Je suis maintenant en dernière année et je réalise mon mémoire sur les représentations des enseignants de 2e année du secondaire sur le CE1D. Je vais aujourd'hui vous poser des questions pour approfondir les réponses que vous aviez données dans le questionnaire en ligne. Je veux juste vous dire qu'il n'y a pas de « bonnes » ni de « mauvaises » réponses, l'important c'est vraiment que vous répondiez le plus sincèrement possible. Et j'enregistre la visio, c'est simplement pour me permettre de la retranscrire après et de faire mes analyses. Ça va ?
- Ok, il n'y a pas de souci. Il n'y a pas de problème.
- Est-ce que vous pouvez d'abord vous présenter rapidement et décrire votre parcours professionnel ?
- Donc, ben voilà, moi j'enseigne depuis 1987 donc je suis plutôt en fin de carrière qu'en début de carrière. Logiquement, il me resterait encore jusqu'en 2027 mais je compte partir quand même un petit peu avant avec les DPPR. Sinon j'ai eu quand même, la 1re année, j'ai fait des intérim à gauche, à droite. Et donc, après 1 an, j'en avais un petit peu assez de tous ces intérim, 15 jours par-ci, 15 jours par-là, donc je m'étais dit de suivre une formation. Justement, un petit peu dans le style de ce que tu fais, c'était promotion pour la santé, etc... Et donc j'ai reçu alors un coup de fil en me disant que il y avait une place pour un an donc, voilà, j'y suis toujours. D'un an, ça s'est transformé en plus de 20 ans. Et voilà, ici... je suis

prof de sciences, j'ai donné le cours de sciences éco, pendant des années, en 3e, le cours de sciences en 3e aussi et aussi en 2e et puis euh... Voilà, je trouvais quand même qu'avec le cours de sciences éco, je n'avais jamais mon esprit au repos, même pendant les vacances, il y a toujours un article ou l'autre qui convient pour le cours et donc à un moment donné... Puis j'étais seule aussi, j'étais seule pour donner le cours, donc moi j'aime bien travailler en collaboration et donc voilà, j'ai demandé à revenir vers des sciences chez les petits. Donc maintenant, je donne cours depuis maintenant, à mon avis, peut-être 10 ans en 1re, 2e, dans le cours de sciences. Donc j'ai abandonné le cours de sciences éco.

- Oui. Comment est-ce que vous pourriez décrire votre école ? C'est quel type d'école ? Mais aussi quel type d'élèves ? Quelles sont leurs caractéristiques comportementales, socio-culturelles ?
- Ben c'est à dire qu'en 1re et 2e, il faut avouer qu'on a un petit peu de tout. Quand je dis un petit peu de... oui, on a un petit peu, vraiment, c'est un public très hétérogène. Maintenant, il faut quand même avouer qu'à partir de la 3e, là, ce sont des élèves qui entrent un petit peu dans le moule du collège. C'est une école générale qui est quand même assez, enfin qui reste quand même avec de bonnes exigences et donc, je vais dire qu'un élève moyen qui travaille, réussira. Mais l'élève qui ne fait rien, il va commencer à être bloqué en 3e, ça va aller jusqu'en 2e parce que maintenant, voilà, on connaît le parcours, évidemment, qui nous est imposé. Mais je vais dire que ça passera peut-être encore en 2e mais en 3e, ça va être très compliqué. Donc, euh, voilà.
- Et à partir de la 3e, vous ne proposez que des options générales ?
- Euh, oui, oui. Dans notre école, il n'y a que du général. Sinon, au sein du même P.O. on a quand même le X qui est une école qui propose le technique et le professionnel. Donc là, mixte. Et alors, on a aussi encore quelques élèves à X qui est une 3e école mais qui compte de moins en moins d'élèves vers des filières bois, mécanique... Donc, pour les garçons. Plutôt, en tout cas.
- D'accord.
- Globalement, vous, qu'est-ce que vous pensez du CE1D ? Est-ce que vous en êtes satisfaite ? Est-ce que vous le trouvez de qualité ? Qu'est-ce que vous pensez du niveau ?
- Ben c'est à dire que... il a fallu évidemment le temps de s'habituer. Donc maintenant, ça fait quand même quelques années qu'il est imposé donc on s'y habitue. Moi je trouve que c'est pas mal, dans un sens, où c'est vrai que tous les élèves sont évalués exactement de la même manière mais en tant que professeur, moi je dis toujours que je suis assise entre deux chaises. Celle, évidemment, de leur faire réussir le CE1D, ça c'est un de mes objectifs. Mais, j'ai un deuxième objectif, c'est qu'ils réussissent très bien le CE1D de manière à pouvoir continuer le parcours chez nous. Parce que si je leur demande uniquement de réussir le CE1D, ça va être catastrophique en 3e. Et d'ailleurs, j'ai une collègue, je vais dire, qui donne cours aussi en 2e et qui donne cours en 3e, elle me dit : « c'est la cata en 3e année ». Parce que oui, on a travaillé pendant l'année avec rigueur mais il y en a, vu le niveau du CE1D, je vais dire que des élèves qui ont des capacités mais qui ne font rien, vont le réussir très facilement donc forcément, ils vont se planter l'année suivante parce qu'on retourne dans

les exigences du collège et non les exigences de la fédération. Il faut bien dire que le CE1D, c'est le minimum requis pour aller vers le qualifiant.

- D'accord.
- Or, on forme, nous, après, des élèves qui vont vers le général. Et donc, il y a un pont, comme ça, entre les deux. Et moi, j'ai toujours l'impression d'être un petit peu assise entre deux chaises donc je leur dis : « vous devez le réussir mais vous devez très bien le réussir si vous désirez, évidemment, avoir la possibilité de continuer dans notre école ». Maintenant, je suis la première à dire aussi qu'il y a notre école mais c'est une forme d'intelligence. Il y a plein d'autres formes d'intelligence et qu'on n'est pas plus bête parce qu'on va au X mais simplement, on a une autre forme d'intelligence.
- C'est ça.
- Donc, je ne les dévalorise jamais jamais mais je leur dis : « il faut, à un moment donné, que vous trouviez votre voie et bon, il y a d'autres écoles super-géniales dans lesquelles vous vous épanouirez si, ben voilà, si vous ne réussissez pas, je veux dire, éventuellement, pour aller vers une 3e chez nous. »
- Oui.
- Donc, le CE1D me met... En fait, moi je trouve qu'il y a des questions qui sont, mais d'une simplicité, que les élèves sont même là et se demandent si c'est pas un examen de 3e primaire, dans certains cas.
- Oui, c'est ça.
- Et, à côté de ça, la partie expérimentale, soit elle est d'une simplicité déconcertante, soit, à plusieurs reprises, on a eu des expériences qui étaient trop compliquées.
- D'accord.
- Et qui tournaient toujours autour de la dilatation des gaz, etc... Donc, maintenant, je fais quoi ? Et je viens de le faire avec eux, maintenant, j'ai terminé ma matière ici sur la pression atmosphérique, et en leur disant : « attention, 5 fois sur 10, voire 6 fois sur 10, l'expérience a eu une relation avec ce qu'on a fait maintenant ». Et donc il est bien noté « attention CE1D ». Maintenant, je leur dis, je ne triche pas, dans le sens où je ne sais absolument pas l'expérience qui va venir fin de l'année, ici, 2022, fin, en juin 2022 mais je leur dis quand même que, très souvent, ça tourne quand même autour de ça et ce n'est pas vraiment dans le programme, en fait. Donc, voilà, c'est la raison pour laquelle j'ai attiré leur attention là-dessus. Mais pour le reste, j'vais dire, un élève qui n'a quasi rien étudié mais qui a retenu quelques bribes, comme ça, du cours, qui est débrouillard, qui n'est pas bête en fait, il va réussir. Mais des élèves, qui eux, ont bossé mais qui ont plus de problèmes de compréhension, ils vont rater. Et je le regrette.
- D'accord. Vous disiez, pour la pression atmosphérique, c'est quoi par rapport au programme, alors ? C'est vraiment une toute petite ligne du programme finalement ?
- Ben c'est à dire... oui, ça fait partie du programme, voir un petit peu ce qu'est la pression atmosphérique et les propriétés de l'air, etc... Mais dans leur expérience, très souvent, ils parlent de la dilatation des gaz, euh..., de la dilatation thermique et ça, c'est quelque chose que normalement, on n'a pas vraiment dans le programme.

- D'accord.
- Donc, la première année, on a été un petit peu, nous, déconcertés en se disant : « les élèves ne pourront pas y répondre ». Et donc, finalement, on s'est aperçus que, probablement, il faudrait que j'aie revu les CE1D mais, au minimum, 5 fois sur 10, ça a été une expérience en relation avec ça. Donc maintenant, je leur dis : « si fin d'année, c'est une expérience là-dessus, vous n'avez aucune raison de ne pas la réussir ». Maintenant, une année, c'était un vers de terre, ça c'était... euh... c'était, je pense, la pire de toutes et comme le vers c'est un vivant mais le vers de terre, il faisait n'importe quoi. En classe, il n'est pas dans son milieu naturel et donc, au final, l'élève pouvait mettre n'importe quoi, on était obligés de lui mettre des points. « Il n'a pas bougé », ben on te met 2 points sur 2. Parce que il n'avait pas bougé, il n'avait pas bougé le vers de terre. Donc, ça, voilà, il y a parfois des expériences qui n'ont vraiment ni queue ni tête, qui ne sont vraiment pas réfléchies et ça arrive quand même régulièrement aussi, qu'il y ait, on nous dit : « attention, attention, il y a une erreur là, il y a une erreur là ». Bon, évidemment, nous on le fait quand même toujours au préalable, et je pense que c'est la 1^{re} ou la 2^e année, j'me dis : « ben c'est bizarre ». Et je doutais de moi par rapport au correctif, je me dis « mais nom d'une pipe ». Et, euh..., j'ai demandé à mes collègues : « faites un peu l'exercice ». Ben, ils tombaient... ben voilà, c'est nous qui avons raison et donc voilà, ils ont un an pour le préparer, c'est quand même pas pour faire des erreurs dedans. Donc euh..., et ça arrive très régulièrement, hein. Les CE1D, on reçoit des notifications de la direction : « attention, pour telle question, il y a une erreur dans le correctif, il y a une erreur... » Et ça, ça ne doit pas arriver.
- Oui.
- Ça ne doit pas arriver. Voilà.
- D'accord. Et justement, après... voilà, ça existe depuis quelques années, est-ce que maintenant dans vos cours, vous intégrez des questions d'anciens CE1D ?
- Oui bien sûr ! Très souvent, mais nous on va beaucoup plus loin. Donc je vais dire que maintenant il y a énormément de questions de CE1D que je reprends dans les révisions...
- Ah oui.
- Dans le cours, etc... Dans les interros... Mais je ne me limite pas à demander ce qui est demandé au CE1D. Donc je vais prendre le document, je vais prendre l'une ou l'autre question mais je vais plus loin au niveau de la réflexion.
- D'accord.
- Parce que c'est vraiment trop basique, il faut aller plus loin.
- Oui. Et tout à l'heure vous parliez du niveau. Donc, vous le jugez trop bas par rapport aux élèves de votre école.
- Oui.
- Donc, un élève qui réussit son CE1D à 50%, il n'est pas prêt à continuer dans le général ?
- Non. Du tout, du tout, non, non, non.
- Ok. Et est-ce que les résultats de vos élèves au CE1D reflètent quand même leurs résultats pendant l'année avec vos interros à vous ? Ou bien est-ce que vous constatez des écarts ? Dans un sens comme dans l'autre...

- Oui, ils réussissent mieux le CE1D puisqu'il est beaucoup plus simple, forcément. Donc, comme je dis, il y a des élèves qui ont une moyenne de 35%, ben qui vont avoir un 60, 65% au CE1D. Il y en a qui montent de 20%, 20, 25%. Mais les élèves qui ont des difficultés, vraiment de compréhension, ces élèves-là vont être encore plus perdus. Oui.
- D'accord. Mais c'est pas rien les écarts dont vous me parlez.
- Ah oui, c'est fou, hein ! Parce que les élèves qui ne font rien mais qui ne sont pas bêtes du tout mais ils sont paresseux. Et donc ils savent très bien, de par les années précédentes, ben que le CE1D est quand même relativement aisé, et donc ça les conforte évidemment dans l'idée de... de... voilà, ça encourage, quelque part, un petit peu leur paresse.
- Oui.
- Donc moi je trouve que le CE1D pourrait être très très chouette mais avec vraiment avec des questions... D'une question basique, on a un peu plus précis après, puis encore un peu plus précis. Et on dirait, ben voilà, en ayant répondu... en ayant autant de points, on peut aller vers le qualifiant, si on a autant de points, on pourrait s'orienter vers le technique de transition...
- Oui.
- Et voilà. Vraiment, comment est-ce que je vais dire... vraiment, graduellement, compliquer la tâche de l'élève et voir jusqu'où il peut aller. Ça permettrait de mieux orienter l'élève.
- D'accord.
- Je pense.
- Et vous, est-ce que vous vous préoccupez beaucoup des résultats ? C'est une donnée importante pour vous ? Vous vous préoccupez de l'amélioration des résultats ? Est-ce qu'ils guident votre travail l'année d'après ?
- Les résultats du CE1D ?
- Oui.
- Les résultats du CE1D... ben... euh... non, je vais dire que... enfin, en fonction du CE1D, moi je vais avoir ma propre opinion du niveau et par rapport à ce qu'on demande, nous, de manière générale, ben je vais me dire : « oui, ok, c'est pas si mal » ou « il est beaucoup trop facile ». Et donc, voilà, comme je dis, j'utilise des questions du CE1D maintenant, est-ce que je m'inquiète évidemment du nombre d'échecs des élèves ? Ben beaucoup moins en fin d'année puisqu'il y en a beaucoup plus quand même qui le réussissent.
- Oui.
- Que ceux qui réussissent pendant l'année. Mais voilà, à notre grand dam aussi parce que, je vais dire, quelque part, moi je dis toujours on encourage, avec ce système, on encourage un peu l'élève à être paresseux. Et à un moment donné, il le paie par après, quand même. Ou alors, il y en a, tant mieux, une fois qu'ils prennent le mur en 3e à Noël, ben voilà, ils se réveillent et ils travaillent mais c'est... c'est, voilà, c'est pas toujours évident. Le CE1D d'une année n'est pas celui d'une autre, c'est beaucoup de savoir-faire et je trouve qu'on utilise assez peu les données, vraiment de théorie, de matière qu'on aurait pu voir avec eux.
- D'accord.
- Oui.

- Et vous dites que ça encourage l'élève à être paresseux parce que le niveau est assez bas. Mais est-ce que vous pensez aussi que, eux, ils savent que finalement il n'y a que le CE1D qui compte pour réussir ? Et que ça les encourage aussi à se reposer sur leurs lauriers pendant l'année et à dire : « moi je vais me mettre à travailler mais pour le CE1D » ? Ce qui n'est pas une bonne tactique, on est bien d'accord...
- Oui, oui, oui, je pense. Je pense qu'en 2e, il y en a qui fonctionnent comme ça. Maintenant, je vais dire que quand on a été, quand on est évidemment à des 15, 20% en 1re et en 2e, ce qui est le cas maintenant pour certains élèves, ben ces élèves-là ne vont quand même pas réussir le CE1D.
- C'est ça.
- Mais des élèves qui sont à 35, 40%, qui ne rendent pas leurs travaux, euh... ben, ces élèves-là, moi j'en connais plusieurs, voilà, ils sont en rouge au niveau du TJ depuis le début de l'année mais je sais pertinemment bien qu'ils vont réussir leur CE1D.
- D'accord. Et votre direction, par rapport au CE1D, est-ce qu'elle insiste sur la nécessité d'améliorer les résultats ? Est-ce qu'elle propose de faire appel à des conseillers pédagogiques ? Je ne sais pas si l'amélioration des résultats est un objectif, chez vous, pour le plan de pilotage...
- Ben, c'est à dire que, voilà, on essaie de travailler beaucoup les méthodes de travail, aussi. Voilà, on essaie vraiment de leur donner des pistes. Moi je leur dis souvent, la matière elle est là, c'est un support, parce qu'il y a beaucoup de choses, évidemment, qu'ils auront oubliées par après, je dis c'est un support pour apprendre une manière aussi de travailler, de la rigueur, etc., ce qu'on leur demandera par après. Donc, euh, voilà, j'ai un peu du mal à répondre à cette question-là. Je me mets toujours, évidemment, je me mets toujours, comment vais-je dire, je me pose toujours des questions. Alors que, voilà, je suis en fin de carrière mais j'ai toujours envie de me dire, bon, pour l'instant, je me dis, franchement l'école n'est plus adaptée à nos jeunes. Si je commençais ma carrière, je pense que, voilà, je chercherais peut-être un type d'enseignement Freinet ou par... voilà, que les élèves puissent avancer par tâche, qu'ils puissent être beaucoup plus dans la recherche, par eux-mêmes. Mais des cours, on essaie, oui, on essaie quand même de les faire participer mais on n'a pas l'infrastructure pour le faire. Du tout, du tout.
- D'accord.
- Et c'est un gros problème de l'enseignement. Tant qu'on ne refinance pas l'enseignement, je pense que, on commence, fin, on commence non, on est de plus en plus à côté de la plaque parce que ce n'est plus ça que les jeunes attendent, en tout cas une certaine catégorie de jeunes attend.
- Ok.
- Voilà.
- Mais ma question, c'était plutôt par rapport à votre direction ? Est-ce qu'elle met une pression à l'approche du CE1D ? Est-ce qu'elle insiste sur la nécessité d'améliorer les résultats ?
- Non, pas du tout, du tout, du tout.

- Pas du tout ?
- Non, non non. Je n'ai jamais eu... En son temps, mais il y a des années, des années, des années, mais il n'y avait pas le CE1D du tout, c'est vrai que j'ai déjà entendu un directeur dire : « j'ai autant d'échecs, je n'en dormirais pas de la nuit », à un collègue. Donc, il remettait en cause le nombre d'échecs de ce professeur. Maintenant, ici, non, plus du tout, du tout.
- Et ce n'est pas un objectif du plan de pilotage ?
- Ben c'est à dire que... si, essayer évidemment d'avoir de meilleurs résultats mais je vais dire que, il n'y a rien à faire, on garde quand même, il faut avoir l'honnêteté de le dire, on garde quand même dans l'école un certain profil, entre guillemets, d'élèves qui ne sont pas obligés d'être très bons mais qui sont, qui ont envie d'avancer, qui sont motivés, qui ont envie de réussir. Et donc, à un moment donné, est-ce qu'il faut, voilà, faire en sorte de réussir de mieux en mieux le CE1D pour garder tout le monde au sein de l'école ? Et que finalement, ils ne soient pas du tout à leur place ? Je pense que, la direction en tout cas ne nous fait jamais part de ce genre de réflexion. Non, on ne nous a jamais demandé d'améliorer les résultats du CE1D. Jamais, non.
- D'accord. Et entre collègues, est-ce que vous en parlez, est-ce que c'est une pression quand même pour vous ? Un stress ? A l'approche du CE1D ?
- Ben c'est à dire que, une classe n'est pas une autre et c'est vrai que moi, je suis toujours quand même un petit peu, j'aime bien voir quand même un petit peu les résultats de mes collègues, etc... Mais, euh..., j'vais dire que, ici, moi j'ai quand même plus de classes que mes collègues, de manière générale et, en fait, moi ce qui me conforte surtout beaucoup, c'est de comparer ma cotation avec les cotes qu'ils ont dans d'autres cours. Et je remarque que dans plus de 80% des cas, si j'ai un élève qui est en échec chez moi, il a d'office d'autres échecs dans d'autres matières. C'est extrêmement rare quand j'ai un échec en sciences et que l'élève n'est que en échec dans mon cours. C'est extrêmement rare.
- D'accord. Donc, quelque part, c'est un peu pour vous rassurer par rapport à d'autres cours ? Mais c'est juste pour ça que vous comparez ?
- Oui, oui oui. Oui, je vais voir. Maintenant, voilà, je leur dis aux élèves, il y a des matières, le premier trimestre, c'est de la physique donc c'est beaucoup plus compliqué. C'est physique-mathématiques. Donc il y a de la logique et il y en a qui n'en ont pas. Je trouve que la matière est trop compliquée pour des 2e, ça aussi. Je tiens à le signaler parce que je pense que quand on a 14 ans, voir la notion de pression qui est une notion abstraite... pression atmosphérique avec la dilatation des gaz, etc..., je trouve que c'est trop compliqué pour eux.
- Oui.
- Mais bon, voilà, c'est dans le programme, on est obligés. Mais... je ne sais plus ce que je voulais dire, j'ai oublié la question.
- Je vous demandais juste si c'était pour vous rassurer que vous alliez voir les autres cotes.

- Oui, c'est ça. Et donc ici, je le sais, le premier trimestre, j'ai souvent un taux d'échecs assez élevé mais chaque fois, quand je vais voir ou quand on parle avec le prof de maths, etc., ben j'ai 43%, il a 45 ou 40 en maths.
- C'est ça.
- Donc c'est lié, c'est d'office lié.
- D'accord.
- Mais j'essaie, voilà, de toujours dire aux élèves, il y en a, l'examen de Noël c'est le plus compliqué de l'année. Il y en a que je vais féliciter s'ils ont 51% ou 50. Et il y en a d'autres, je sais qu'ils réussissent très bien ces matières-là, et je leur dis, s'ils ont 65, ben je vais les enguirlander parce qu'ils avaient les capacités d'aller décrocher un 80. Mais voilà, ils le comprennent très bien, ils le comprennent très bien.
- Et alors, en 2020, le CE1D, avec la Covid a été supprimé. Vous, qu'est-ce que vous avez pensé du mode d'évaluation cette année-là ?
- Ah mais je vais dire, ça a été plus que surprenant. Donc, il y a des élèves qui ont également tiré une drôle de tête.
- Oui.
- Parce qu'ils comptaient, évidemment, sur le CE1D. Et donc, voilà, moi je trouve qu'on devrait, oui, faire intervenir le CE1D, mais pas que le CE1D. Pas que le CE1D, on devrait quand même faire intervenir tout ce qu'on fait parce que quand on voit les heures de correction qu'on passe des fois, ben l'année dernière, moi je me suis dit : « c'est terminé, moi je ne corrige plus autant ». Et au final, je reprends quand même autant les travaux, je corrige quand même toujours autant... Parce que je me dis, ne pas reprendre leurs travaux, moins corriger, ce n'est pas leur rendre service non plus donc je me donne ce travail là. Mais parfois, je me dis « à quoi ça va servir vraiment ? » Donc, euh...
- Vous aimeriez que le travail de l'année soit aussi comptabilisé fin d'année avec le CE1D ?
- Voilà, oui. Qu'il y ait une proportion, par exemple, travail de l'année-CE1D. Mais pas que le CE1D, pas que le CE1D, non.
- Oui. Chaque année, après le CE1D, est-ce que vous complétez le questionnaire « bilan » qui permet de donner votre avis sur l'épreuve qui vient de se dérouler ?
- Euuuh... Je dois avouer que je ne l'ai pas fait... Je l'ai peut-être fait une ou deux fois maximum.
- D'accord.
- Mais pas régulièrement. Non.
- Pourquoi est-ce que vous ne donnez pas votre avis ?
- Parce que, je me dis, enfin... c'est peut-être bête, si tout le monde se dit ça... que de toute façon, mon avis ne sera pas pris en considération, première chose. Et deuxième chose, je vais dire que, voilà, une fois qu'on a terminé de corriger, qu'on a fini les délibés, qu'on est en vacances, etc., c'est derrière soi et si on ne le fait pas tout de suite, on ne le fait pas. Voilà.
- Oui.
- Donc c'est plus par négligence aussi, je pense. Donc, je ne fais pas ce petit travail là.

- Et est-ce que vous comparez les résultats de vos élèves à la moyenne ?
- Je suis déjà allée regarder, oui. Et il faut avouer que, on est quand même 10% au-dessus de la moyenne.
- D'accord. J'avais une dernière question. Est-ce que vous trouveriez intéressant que les résultats du CE1D aboutissent à un classement des écoles ? Comme c'est le cas pour PISA qui classe finalement les pays ?
- Non, du tout.
- Pour quelle raison ?
- Je n'ai jamais aimé ce principe de classement, non. Maintenant, qu'on prenne compte, dans la globalité, du niveau des élèves, au niveau de la FWB, là oui. D'année en année. Et on remarquera peut-être quand même qu'il y a quand même un gros problème au niveau de la qualité de notre enseignement. Mais à part ça, commencer à classer les écoles, euh, non. Parce que, comme je dis, il n'y en a pas un qui est plus bête qu'un autre, il y en a un qui a une forme d'intelligence et l'autre a une autre forme d'intelligence. Donc un classement, sûrement pas, non.
- Ce qui est intéressant pour vous, c'est de comparer l'évolution de l'élève au cours de l'année ?
- Voilà, tout à fait. Et c'est être en mesure, à un moment donné, de discuter avec lui, avec ses parents et de voir si ce type d'enseignement lui convient ou pas. Et de prendre, voilà, ensemble, des décisions parfois très tôt. Je pense qu'il ne faut pas attendre la fin de l'année pour essayer déjà d'avoir une discussion et trouver, un petit peu, une orientation future pour l'élève qui sera beaucoup mieux dans sa peau. Voilà.
- Oui.
- Je pense que les résultats sont peut-être là pour ça. C'est dire : « voilà, tu peux continuer dans ce type d'enseignement parce que, voilà, tu entres bien dans le moule entre guillemets ». Ou alors ben : « ce type d'enseignement ne te convient pas et il faudrait, voilà, trouver un petit peu autre chose et avoir un projet, avoir... ». Donc voilà, les points, quelque part, c'est aussi dans ce sens-là. Et remuer un peu le cocotier pour certains quand même en disant : « ben c'est un peu dommage parce que t'es plein de capacités mais tu ne les exploites pas ». Donc, voilà.
- Mais est-ce que vous pensez que on devrait pouvoir quand même, sur base des résultats du CE1D, pouvoir fermer des portes aux élèves ? En disant, par exemple : « ben voilà, tu as 50%, le général, la porte est fermée ». Parce que on ne peut pas le faire.
- Tout à fait.
- Et donc un élève qui est dans votre école, il a quand même, même s'il a 50% au CE1D, il a quand même envie de continuer chez vous j'imagine ? D'essayer, en tout cas.
- Voilà. Et moi je dis, ce sont des cadeaux empoisonnés.
- C'est ça.
- Moi je dis, nos petits jeunes, je dis souvent, ils sont victimes d'un système.
- Oui.

- Ils sont victimes d'un système parce que, il n'y a plus aucune... Si, on essaie de garder nos exigences en 1re mais il n'y a plus d'examens donc ils passent d'office en 2e. On a, cette année, nous, on a, combien ? L'équivalent de plus de 2 classes PIA. Mais les PIA sont mélangés avec les autres élèves mais comment veux-tu qu'on prenne en compte ces enfants-là, qui ont eu 15, 20% en 1re année, qui se retrouvent dans un groupe de 2e avec des élèves qui ont 70, 80, 90% ? On ne peut... c'est impossible. Et donc, ce sont des enfants, ben, qui sont perdus, qui se referment comme des huîtres, qui sont malheureux, et quand on a 24 enfants en classe, ben on ne sait pas faire autrement.
- Oui.
- Et ça fend le cœur, hein. C'est difficile. C'est difficile parce que quand on rend tout le temps des évaluations à certains élèves et on sait que de toute façon, on va rendre un échec, ben je me mets à la place de l'enfant... ben voilà, ça doit être déprimant mais le système, voilà, le système est comme ça et je trouve que c'est une catastrophe pour les enfants.
- Oui, oui oui. Je suis d'accord. Ben écoutez, j'ai terminé. Je vous remercie. Est-ce que vous souhaitez ajouter quelque chose ? Revenir sur un aspect sur lequel on serait peut-être passées plus vite ?
- Non, je ne pense pas, non y'a pas... je pense, voilà, j'ai vraiment dit ce que je ressentais, ce que je pensais euh... Et, et y'a du bon mais y'a beaucoup de choses qui seraient à revoir au niveau de notre enseignement et le CE1D en fait partie.
- D'accord.
- Le CE1D en fait partie. Tout n'est pas à mettre à la poubelle mais il faudrait le changer. Voilà, oui.
- D'accord, c'est bien noté. Merci.

2.7. Julie

- Bonjour.
- ...
- Oh, je ne vous entends pas du tout.
- Pardon, mon micro était coupé.
- Là c'est parfait. Écoutez, on va commencer, comme ça je ne vous retiens pas trop longtemps. D'abord, je vous remercie de bien vouloir m'accorder un peu de votre temps. Donc, je vous explique, moi je suis prof de français depuis 12 ans maintenant et je termine le master en sciences de l'éducation. Je fais mon mémoire sur les représentations des enseignants de 2e année du secondaire sur le CE1D. Alors, ici, je vais vous poser des questions par rapport au questionnaire en ligne auquel vous avez déjà répondu. Il n'y a pas de « bonnes » ni de « mauvaises » réponses, l'important c'est vraiment que vous répondiez sincèrement. Et alors, j'enregistre la visio, juste pour pouvoir, après, la retranscrire. Ça va ?
- D'accord. Ça va.
- Est-ce que vous pouvez d'abord vous présenter un petit peu et présenter votre parcours professionnel ?

- Alors, moi je suis enseignante en sciences, donc j'ai un bachelier sciences, bio-chimie-physique. Euh, ça fait un peu moins de 10 ans maintenant que j'enseigne. Je n'ai jamais fait de remplacement, j'ai tout de suite trouvé une place, par contre. J'ai toujours travaillé à la Province de Liège ; j'ai travaillé un an dans plusieurs écoles et puis je suis allée à X et là, je suis plus ou moins restée là tout le temps sauf à certains moments où il me manquait quelques heures et du coup, j'ai été un petit peu ailleurs mais on va dire que la plupart de mon temps, c'est quand même à X. Donc voilà.
- D'accord. C'est comment X ? C'est quel type d'école ? C'est quel type d'élèves aussi ? Quelles sont leurs caractéristiques socio-culturelles, comportementales, aussi, par rapport à l'école, au travail ?
- Donc, ce sont des élèves qui ont pas mal de difficultés, donc un indice socio-économique assez faible.
- Oui.
- Les parents fort absents. La plupart du temps quand on a des parents et qu'un parent arrive, la première chose qu'on lui demande c'est : « ben votre enfant, il est dans quelle classe ? ». « Boh, j'sais pas, 2e, 3e... ». « Quelle section ? » « J'sais pas ». Donc, ils savent pas trop de la vie de leurs enfants. Il y en a quelques-uns concernés mais pas beaucoup. Euh... des enfants aussi, beaucoup, de culture étrangère où, depuis quelques années, on a des classes de primo-arrivants, donc l'alphabétisation d'abord avant de passer dans d'autres sections donc euh, au niveau du français, la maîtrise du français n'est vraiment pas idéale dans l'école. Donc, on doit vraiment s'adapter pour qu'ils puissent participer aux cours plus ou moins normalement en sachant que on ne peut pas aller demander trop loin au niveau de cette compréhension du français. Voilà pour les élèves.
- D'accord.
- On a du premier... Au premier degré, on a du différencié, on a du général : 1re, 2e. Généralement, ce sont des relativement petites classes comparé à un athénée, on essaie de ne pas avoir plus de 15, 16 élèves par classe. Ce qui est... De toute façon, sinon, c'est pas vraiment gérable étant donné qu'on a beaucoup d'enfants à besoins spécifiques. Depuis quelques années, on a beaucoup d'élèves en intégration aussi, avec des logopèdes donc, euh, voilà, des grosses classes avec beaucoup d'élèves en intégration, c'est pas gérable. Voilà.
- Oui.
- Euh... Et puis après technique et professionnel. Qualification professionnelle aux 2e et 3e degrés.
- Ça va. Donc oui, vraiment une école qualifiante ?
- C'est ça.
- Vous, qu'est-ce que vous pensez globalement du CE1D ? Quels sont ses avantages, ses inconvénients ? Est-ce que vous en êtes satisfaite ? Qu'est-ce que vous pensez du niveau général ?
- J'suis assez... comment on va dire... mitigée. Dans le sens où, par rapport à mon vécu et à ce que je vois à l'école, c'est pas vraiment adapté au public de mes élèves, parce que,

justement, il y a des acquis qu'ils n'ont pas mais qui ne sont pas forcément bloquants après pour le reste.

- D'accord.
- Ce que j'entends par là, c'est que, ils ne maîtriseront jamais le français comme certains élèves qui ont des parents qui les ont fait lire depuis qu'ils sont tout petits, qui... voilà, qui maîtrisent vraiment le fond des choses. Eux, quand ils lisent, lire une page de documents, rien que l'idée de devoir le lire, voilà... et une phrase sur deux, je dois la réexpliquer, la reformuler autrement. Donc voilà, donc comme les consignes, généralement, du CE1D sont claires, c'est qu'on doit les laisser totalement se débrouiller, on ne peut pas lire les consignes avec eux, etc... A partir de ce moment-là, déjà rien que ça, c'est les handicaper complètement et voilà. Alors que, au final, la question en elle-même, une fois qu'ils l'ont comprise, ils ne sont pas plus bêtes que les autres. C'est juste qu'ils ne vont peut-être pas le formuler de manière très française, ils ne vont pas forcément utiliser les bons mots, or en sciences, souvent c'est ça qui pose problème. C'est qu'au niveau de la grille de correction, s'ils n'ont pas utilisé ce mot là, ce n'est pas bon. Mais éventuellement, ils ont compris le principe derrière, ce qui est déjà très bien, étant donné euh... étant donné pour certains d'où ils viennent, quoi. Voilà. Mais du coup, ça les bloque alors que dans d'autres écoles, le CE1D c'est une rigolade dans le sens où, les élèves, ils se demandent : « Ben on a que ça ? On avait limite pas besoin d'étudier, quoi ! » Voilà, mais pour des enfants qui ne sont pas suivis, qui ont des difficultés de langage, c'est très compliqué. Donc, euh... c'est vrai que c'est un seuil minimal qu'il faudrait pouvoir atteindre pour tout le monde mais qui devrait également pouvoir être adapté, je veux dire, au niveau des modalités de passation alors, en fonction de... pour que ce soit une équité, pas une égalité.
- D'accord.
- Si vous voyez ce que je veux dire.
- Oui, donc ce que j'entends, c'est que, finalement, le niveau de sciences n'est pas spécialement élevé. Le problème ça reste le français.
- Pour la plupart c'est le français et le manque de travail au fur et à mesure parce qu'ils ne sont pas suivis chez eux. Donc, quand ils se retrouvent avec la matière de 1re et de 2e ensemble, c'est très compliqué. Je sais bien qu'en français, ce n'est pas ça qui pose problème, c'est la longueur des textes et la rédaction mais, euh... ici en sciences, le problème c'est que ce sont des thèmes et que, ça veut dire, un ajout de matière. C'est pas quelque chose qui est retravaillé tout le temps. Si il y a un... si on voit les molécules en 1re et qu'on n'en reparle pas en 2e, ben pour eux, c'est comme si on n'en avait jamais parlé, si on ne fait pas un rappel parce que, comme on passe d'office de 1re à 2e, ils n'ont pas... vu qu'ils n'ont pas de parents qui sont vraiment derrière, ils n'ont pas, à cet âge-là ..., c'est assez logique, l'envie d'eux-mêmes de se dire : « je vais étudier ». Parce que de toute façon, ils réussissent et c'est à la fin de la 2e où ils se retrouvent bêtes à se dire : « oh ben y'a beaucoup ». « Ah ben oui, je vous ai dit d'étudier au fur et à mesure, je vous ai fait tout plein des petits contrôles mais c'est pas pour ça que vous avez étudié, je le sais... » Voilà, c'est comme ça tout le temps et voilà.

- Et est-ce que c'est pareil... parce que j'imagine qu'ils savent que finalement, ce n'est que le CE1D qui compte... est-ce que c'est pareil en 2e ? C'est à dire qu'ils ne vont pas étudier parce qu'ils savent qu'ils vont essayer, c'est peut-être trop tard à ce moment-là, mais essayer de mettre le paquet fin d'année ? Est-ce que ça peut jouer aussi ?
- Ils essaient. Certains essaient de mettre le paquet fin d'année mais le problème c'est qu'ils ne se rendent pas compte de ce que c'est. Ils n'ont jamais, c'est l'entrée dans le secondaire, ils n'ont jamais eu une session d'examens, éventuellement, ou très simplifiée on va dire... Et comme ils n'ont plus, ils ont perdu l'habitude d'avoir le stress de se dire « si je ne le réussis pas, je rate », que ils... Voilà, c'est triste qu'il faille en passer par là pour qu'ils se décident à bouger un peu mais voilà. Et puis, il y en a une partie qui se dit d'office : « non, je vais aller en professionnel, je vais choisir une option professionnelle, c'est plus simple ». Voilà, ils ne se sentent eux-mêmes pas toujours capables alors qu'ils le sont, c'est pas... Voilà, il y en a qui n'en sont pas capables mais il y a une grosse majorité qui en est largement capable et qui, suite au parcours chaotique qu'ils ont eu avant aussi, ben ...ont totalement perdu confiance en eux. Voilà, c'est pour ça qu'on essaie de faire des petits contrôles pour qu'ils aient des points corrects, faire des petits travaux en classe pour qu'ils voient qu'il y a un moyen mais le problème après c'est de le refaire tout seul. Si il pouvait y avoir un prof à côté d'eux à chaque fois pour faire : « attention, réfléchis... » Rien que le fait de les booster, ils vont, ils y arriveraient... Voilà, c'est comme je dis, c'est... ils ont besoin, presque, d'un suivi individuel vu ce qu'ils vivent à côté, on va dire.
- Oui. Et justement, dans mon questionnaire en ligne je parlais des pratiques pédagogiques. Est-ce que vous, vous utilisez le CE1D dans vos cours, justement, pour les préparer au genre de questions qu'ils peuvent avoir ou au vocabulaire parfois spécifique du CE1D ?
- Alors... Oui et non. Ça dépend un petit peu, dans le sens... Y'a des, euh... au niveau des savoir-faire, compétences, j'en fais un petit peu quand même mais je suis obligée aussi de faire un peu de savoir et de systématique parce que sinon ils se découragent vraiment tout de suite. Si je veux qu'ils arrivent à faire certaines choses, je dois commencer par le faire de manière systématique avant de pouvoir passer aux compétences. Et le problème c'est que du coup, je n'ai presque plus le temps de faire vraiment des compétences. Et quand ils voient une compétence, qu'ils voient une page remplie de documents, un graphique et qu'on pose une question, ils vont me dire : « Madame, qu'est-ce que j'en sais ? ». « Oui, tu n'as même pas encore lu le document, lisons d'abord le document ». Et puis après, une fois que j'ai fait la première fois la démarche avec eux, ils disent : « ah c'est ça ? » Ce n'est que ça ? “ Oui, ce n'est que ça. Mais en voyant ce qu'il y a à faire, ils se sentent directement incapables de le faire alors qu'ils en sont capables, c'est aussi un manque total de confiance en eux. On essaie de, progressivement, leur faire reprendre confiance mais ça demande beaucoup, beaucoup de travail et malheureusement, on n'y arrive pas toujours. Voilà. On essaie.
- Par manque de temps ?
- Par manque de temps, oui, notamment. On n'a que 3 heures en sciences et c'est peu 3 heures par semaine pour arriver à faire tout. C'est très peu, surtout si on veut leur faire

faire un peu de pratique, un peu d'expériences, un peu de démarches scientifiques, ça prend énormément de temps et 3 heures c'est vraiment très très limité pour tout ça.

- Oui... Et dans vos évaluations, vous êtes aussi un peu influencée par le CE1D ? Ou est-ce que vous essayez de coter aussi de la même manière pour les habituer à la cotation qui est aussi une cotation particulière ?
- Euh... Quand je cote les savoirs, peut-être pas. Pour les savoir-faire, oui, j'ai repris pour les « trier-classer », pour les graphiques, etc..., j'ai repris un petit peu, j'ai regardé les grilles d'évaluation du CE1D et j'ai regardé comment c'était corrigé la plupart du temps et donc je me suis inspirée de ça pour faire ma grille de cotation pour ce genre de questions, oui. Et à l'examen de Noël, par contre, que je prépare, qu'on fait ensemble avec ma collègue, on reprend des questions vraiment du type du CE1D avec des grilles d'évaluation du type du CE1D pour vraiment leur montrer une première fois à Noël ce que c'est, pour qu'ils se rendent compte, pour que ça les booste un petit peu pour la suite aussi, qu'ils se rendent compte qu'il est temps, s'ils ne s'y sont toujours pas mis, de travailler. Mais voilà.
- Donc vous insistez une première fois à Noël et j'imagine aux révisions alors ?
- Oui, aux révisions, ça d'office, ils ont un dossier : un exemple de CE1D qu'ils doivent préparer, qu'ils doivent essayer de faire. Et puis après, on corrige ensemble et je leur explique alors comment je corrige pour qu'ils comprennent, qu'ils se rendent bien compte de la précision qui est exigée. Mais malheureusement pour eux c'est très très difficile d'arriver à formuler correctement une réponse ; même si, quand ils expliquent, nous, à leur façon de parler, on a compris qu'ils ont compris, on ne peut pas toujours accorder les points par rapport à la grille de cotation. Mais par contre, on en tient compte pour la décision du conseil de classe, évidemment. Si on voit qu'ils ont compris et que ça ne les bloquera pas pour leurs options après, on ne va pas non plus les...leur faire rater leur parcours pour ça, quoi. On tient compte vraiment du parcours de chacun en conseil de classe. On prend énormément de temps pour réfléchir à tout ça évidemment.
- Et justement, par rapport à ça, est-ce que vous trouvez que l'élève qui réussit son CE1D, même à 50%, il est prêt à commencer une 3e année sur de bonnes bases ? En sciences hein.
- En sciences, moi je pense que oui. Parce que ce qu'on voit en 1re et 2e est assez simple, c'est vraiment une première approche. Et à partir de la 3e, de toute façon, étant donné que nous, on a des options qui reprennent vraiment des enfants qui viennent de tout ce qui est possible et imaginable, on va dire, comme option avant, de toute façon, on recommence aux bases en 3e. En fait, le problème, c'est quand ils arrivent en milieu de cycle quelque part. Quand ils commencent un cycle, en 3e, on recommence les bases en 3e. Si il y en a certains qui ne se souviennent même plus de ce qu'est une molécule, c'est pas grave, on réexplique ce que c'est. Enfin, on repart vraiment du début, donc voilà. Ça ne pose pas de problème.
- Ok. Et est-ce que vous trouvez que les résultats de vos élèves au CE1D reflètent quand même les résultats qu'ils ont dans les tests avec vous pendant l'année ou est-ce que vous constatez des écarts ? Dans un sens comme dans l'autre...

- Généralement, le résultat au CE1D est moins bon que ce que je fais en classe parce que ça fait plus longtemps. Et comme ce sont des élèves qui ne travaillent pas beaucoup au fur et à mesure, la quantité de matière à la fin est énorme pour eux. Que quand c'est un thème à la fois ou un demi-thème à la fois, ben ça va. Si on a fait un graphique la semaine d'avant et que la semaine d'après, il y a le contrôle où y'a un graphique dedans, ben c'est encore frais dans leur tête. Si ça fait 6 mois qu'on a fait ça et que dans le thème d'après on a travaillé plutôt les « trier-classer » que les graphiques, ben ça fait déjà trop longtemps pour certains. Ou ils se disent : « oui, ça va, j'me souviens », mais c'est pas assez quoi.
- C'est pas assez, oui. Et justement, comme vous savez que généralement ça va être moins bien fait, est-ce que c'est une source de stress pour vous les résultats ? Est-ce que les résultats c'est quelque chose d'important ? Une donnée importante ?
- Comment dire ça ? On va dire que je ne m'attends jamais à beaucoup pour être agréablement surprise et ne pas être déçue. Parfois, je suis déçue de certains, je me dis : « Mais comment est-ce que toi, tu as pu... ? Qu'est-ce que tu as fait ? Franchement, je ne m'attendais pas à ça ». D'autres, je me fais : « Franchement, là tu m'as impressionnée ». Mais, euh..., non. Au départ oui, au début de ma carrière oui, plus maintenant. Maintenant, je regarde plutôt comment ils ont répondu, comment ils ont travaillé pendant l'année, est-ce qu'ils ont évolué, surtout, est-ce qu'ils ont progressé, est-ce que leur réflexion a progressé... Est-ce que maintenant ils sont capables de réfléchir, d'analyser des documents ? Même si ils ont raté au CE1D, enfin raté, je ne parle pas d'avoir 2/20 évidemment hein, je parle d'avoir un peu moins de la moitié, je ne me stresse pas. Mais je suis déçue pour eux parce que j'aurais bien voulu que ce soit plus. Mais c'est surtout pour eux moi, quand ils vont voir leur bulletin, que je sais qu'ils vont être déçus. C'est plutôt pour eux ; pour moi, je me dis que j'ai fait ce que j'ai pu et voilà, mais, voilà.
- D'accord. Mais est-ce que vous pensez aussi qu'à travers les résultats de vos élèves, c'est votre travail à vous aussi qui est évalué ? Vous venez de dire « j'ai fait ce que j'ai pu », est-ce que parfois on vous fait ressentir, que ce soit l'école ou les parents parfois, que c'est votre responsabilité aussi ? Votre travail qui est évalué ?
- Pas dans l'école où je suis. Maintenant je pense qu'il y a des endroits où on doit avoir la pression au-dessus. Dans l'école où je suis, non, parce qu'à chaque fois on discute, on a vu l'évolution des élèves au fur et à mesure de l'année et il n'y a pas qu'en sciences. Donc, on va dire que c'est général, c'est souvent général dans le sens où on voit bien les élèves qui ont travaillé, les élèves qui n'ont pas travaillé, les élèves qui sont capables mais qui se sont trop reposés sur leurs acquis, les... fin voilà. Donc non, je n'ai pas trop de pression... En tout cas, dans mon établissement, on est plutôt à discuter de comment ça s'est passé pour l'élève que de commencer à taper sur les doigts du professeur par rapport aux résultats.
- D'accord.
- Parce qu'on sait qu'on met tout en place. Donc voilà.
- Et la direction, elle n'insiste jamais, à l'approche du CE1D, sur la nécessité d'améliorer les résultats en sciences ? Elle ne fait pas appel à des conseillers pédagogiques ? Il n'y a pas une pression ?

- Non. Maintenant, ça va peut-être le devenir avec les... Comment ça s'appelle encore ?
- Le plan de pilotage ?
- Le plan de pilotage ! Parce que là, ça... Dans le plan de pilotage, on va devoir améliorer les résultats, en effet, dans certaines branches au CE1D, dans nos objectifs. Et là, ça pourrait devenir une source de stress mais voilà, comme je dis, on ne peut pas non plus... fin, le problème, c'est que notre travail s'arrête à la sortie de l'école, on ne sait pas être à côté de chaque enfant chez lui donc... Malheureusement, quand ils sortent de l'école, ils sont un peu lâchés dans la nature. On ne sait pas faire grand-chose à ce niveau-là et c'est souvent là que ça bloque, malheureusement.
- Et est-ce que le cours de sciences est concerné par ce plan de pilotage ? Je ne sais pas où vous en êtes dans le plan de pilotage mais est-ce que l'amélioration des résultats en sciences fait partie des objectifs ?
- Étonnamment... Donc, on nous a comparé avec des écoles du même niveau, enfin du même indice socio-économique que nous... Au niveau du résultat en sciences, on est en dessous des 50 pourcents de résultat en sciences mais on est quand même légèrement plus élevés que la plupart des écoles de notre catégorie en sciences. Donc, euh... étonnamment... oui étonnamment voilà, en sciences on n'a pas encore le stress là-dessus. C'est... je pense que c'est en... c'était quoi ? En maths et en français, je pense, qu'on devait d'abord se concentrer sur maths et français où là on est un peu en dessous.
- Oui.
- Donc voilà.
- D'accord. Et l'attitude des collègues à l'approche du CE1D ? Est-ce que c'est un vrai sujet de conversation à la salle des profs ? Est-ce que vous en discutez beaucoup entre vous ? Est-ce qu'il y a une concurrence parfois entre collègues ?
- Une concurrence, non pas du tout. Avec ma collègue, on travaille vraiment ensemble donc ça, il n'y a vraiment pas de concurrence. On est plutôt à s'entraider, voilà si on se rend compte qu'il y a quelque chose qui n'a pas été, qu'elle a eu une idée pour essayer d'améliorer ça, ben on fait la même chose toutes les deux. Donc ça, à ce niveau-là, de la concurrence, non pas du tout. Du stress ? Est-ce qu'on en parle, oui.
- Vous n'êtes que deux ?
- Pardon ?
- Vous n'êtes que deux en sciences ?
- Euh, ici, pour le moment, en 2e, oui, on est deux à donner le cours. Généralement, c'est vrai que c'est une de nous deux qui a les 2e ou les deux en fonction de comment ça se met dans nos horaires. Donc généralement... si on est deux, enfin on n'est jamais plus de deux de toute façon, mais si on est deux, on travaille ensemble. Et on en parle, oui, on en parle à la salle des profs, on en parle à l'approche du CE1D. Et, à la limite, ce qui est le plus stressant c'est évidemment l'idée de ne pas arriver à finir tout ce qu'on veut avant le CE1D parce que, justement, c'est une matière... Ben, quand on nous donne la matière du CE1D, c'est très vague, à chaque fois on nous dit, ben en gros c'est tout, quoi. Donc euh... Mais sans être assez précis parce qu'il y a parfois certaines années où on voit arriver certaines

questions et on se fait : « oui mais ça, à la limite, dans le programme, c'est la partie qu'on ne voit pas parce qu'il n'y a jamais de questions là-dessus, si on n'a pas le temps, et forcément, cette année il y en a ». Ou alors, c'est une petite ligne dans le programme et ça ne revient pas énormément, parfois il faut faire un petit peu des choix et ça ne correspond pas... Enfin, c'est assez compliqué parce que c'est très très vaste, c'est des domaines, c'est même pas ciblé du tout. Donc, euh... c'est plutôt la peur de ne pas arriver à finir tout, qui est là, ce n'est pas l'examen en lui-même. Mais par contre, oui, et le fait de devoir préparer une expérience, ça par contre...

- Ah oui.
- L'expérience en sciences qui arrive toujours à la dernière... Le document, on se dit toujours : « bon, il va arriver qu'on puisse voir si on a le matériel, si on doit aller acheter nous-mêmes, si... » Si, si, si... Et, pour, depuis quelques années, nous annoncer qu'à chaque fois il est annulé parce qu'il y a des fuites, quoi.
- Ok. Et alors, en 2020, avec la Covid, le CE1D, du coup, a été supprimé. Qu'est-ce que vous avez pensé du mode d'évaluation cette année-là ? Est-ce que ça a été plus facile pour vous ? Moins de pression ?
- Alors, moins de pression... Pour boucler la matière, oui ! C'est clair que c'est plus simple si on fait un examen nous-mêmes parce que si il y a un point de matière qu'on n'a pas vu, on aura évidemment choisi celle qui sera le moins problématique pour les années suivantes. Mais euh... Tandis qu'au CE1D, si elle y est, elle y est, cette question-là. Mais par contre, il y a certains élèves... On a été obligés de dire « ok, on le laisse passer », parce que sinon on allait avoir des recours... Par rapport aux points de l'année c'était correct mais dans le sens « très très limite ». Mais le problème quand c'est très très limite, d'office, c'est très rare qu'au CE1D ça aille. Généralement c'est une catastrophe quand c'est limite pendant l'année parce que, justement, ça veut dire qu'il a fait tellement le strict nécessaire qu'il n'a pas acquis suffisamment pour tout refaire d'un coup. Et euh... et alors, certains on s'est dit, quand même, quand on a vu en 3e arriver certains élèves, on s'est dit, celui-là on pense que si y'avait eu le CE1D on l'aurait sûrement arrêté mais on n'avait pas de motif assez valable pour l'arrêter. Parce que il faut aussi savoir que quand le Covid est arrivé à cette période-là de l'année, c'est la période où les élèves qui décrochaient décrochent vraiment totalement. Et c'est à ce moment-là qu'on voit une dégringolade. Or, il y en a beaucoup qui ont été sauvés parce que il n'ont pas encore eu le temps de dégringoler ou ça commençait à peine. Voilà.
- Oui.
- Et du coup, ça les a sauvés pour l'année suivante mais l'année suivante ils se sont retrouvés bien embêtés parce qu'ils n'avaient pas forcément acquis ce qu'il fallait. Ou que... ils ont eu facile l'année d'avant parce que ça s'est arrêté au bon moment pour eux mais l'année d'après n'a pas forcément été, du coup.
- D'accord.

- Donc il y en a certains qui ont eu de grosses difficultés parce que ils n'auraient pas dû pouvoir continuer plus loin... Enfin, plus loin, dans des branches générales où certaines notions sont quand même nécessaires mais voilà.
- Ok. Est-ce que vous complétez, chaque année, après le CE1D, le document « bilan » afin de donner votre avis sur le CE1D qui vient de se passer ?
- Euh... Depuis qu'on m'a transmis chaque fois le lien pour le remplir, oui. Mais je ne sais pas depuis combien d'années c'est disponible parce que ça ne fait pas très longtemps moi qu'on me l'a transmis. Donc je ne sais pas si je les ai tous complétés, ça je n'en sais rien.
- Et pourquoi est-ce que vous le complétez ? Qu'est-ce qui vous semble intéressant là-dedans ?
- Ben, pour une fois qu'on nous demande notre avis, autant le donner, je trouve. Pour certains, j'ai trouvé qu'il était plutôt bien fait, et pour d'autres que ça n'allait pas du tout. Je me suis dit que c'était vraiment mettre toutes les difficultés ensemble plutôt que d'essayer de répartir correctement. Il y a eu une année, par exemple, où ma collègue et moi, quand on a lu le CE1D, on s'est regardées et on s'est dit : « ça ne va pas aller ». Parce qu'il y avait 90 pourcents de questions ouvertes, c'est-à-dire des questions où les élèves devaient rédiger des longs textes comme réponses et donc ça, on savait que nous, ça n'allait pas aller. Parce que dans leur tête, c'est peut-être clair mais quand ils doivent le retranscrire, ils n'y arrivent pas, et donc, du coup, c'est la catastrophe. Ou bien, c'était, il n'y avait que des longs textes à lire au niveau des documents, le type de documents ne variait pas. Donc, pour les élèves qui étaient très lents à la lecture, ça les handicapait énormément. Donc, on n'était pas très très contentes quand ça... Donc, c'était bien de le signaler. Et puis, une autre année, par contre, on trouvait qu'il était bien et on s'est dit : « ben cette année, on va être un peu plus sévères au niveau, enfin, par rapport aux résultats des élèves », parce qu'il était vraiment réalisable pour eux, parce que justement on variait les documents. Il y avait aussi bien des documents iconographiques que des textes, que des graphiques, que des... Donc, ça veut dire que ce n'est pas parce qu'ils ne maîtrisent pas une chose, par exemple la lecture, qu'ils ne savent pas répondre aux autres questions avec d'autres documents donc si les difficultés sont un peu différentes, ben il y a plus moyen de réussir que si c'est une difficulté, que tout est orienté sur la même difficulté, j'vais dire.
- D'accord. Et est-ce que ça vous intéresse de comparer les résultats de vos élèves à la moyenne ? A la moyenne des élèves de la Communauté française ou vous ne le faites pas du tout ?
- Non, on ne compare pas avec les autres. Déjà parce qu'on n'aime pas de comparer nos élèves, on n'aime pas de les comparer. On aime bien de les comparer à eux-mêmes, donc regarder par rapport à leur évolution, c'est ça qui nous intéresse, élève par élève. Même les comparer entre eux, ça n'a pas trop de sens comme comparaison. C'est l'évolution qu'on regarde, individuelle, l'évolution individuelle.
- D'accord. Et alors, j'ai une toute dernière question : est-ce que vous trouveriez intéressant que les résultats du CE1D aboutissent à un classement des écoles ? Comme c'est le cas finalement pour PISA où ça aboutit à un classement des pays.

- Non. Non parce que c'est encore rajouter de la concurrence entre écoles et euh... Dire cette école là... ben vu qu'on réussit le CE1D, c'est que l'école est bien, là vu qu'on le rate plus, c'est que l'école n'est pas bien... Or c'est pas pour ça que l'école est bien ou pas bien, ça n'a rien à voir avec le niveau de l'école parce qu'on ne peut pas comparer des enfants avec des vécus différents, avec des acquis de base différents, qui ont eu un parcours éventuellement chaotique ou non, des parents derrière et pas de parents derrière... On ne peut pas comparer. On ne peut pas comparer ce qui n'est pas comparable... Donc euh...Voilà.
- D'accord. Ben écoutez, j'ai terminé, je vous remercie. Je ne sais pas si vous souhaitez ajouter quelque chose ou revenir sur un élément sur lequel on serait peut-être passées plus rapidement ?
- Non, je ne pense pas. Il me semble que vous m'avez posé... Enfin, vous avez reparlé plus ou plus de tout ce qu'il y avait dans le questionnaire, je pense. Je ne sais pas si ça vous a aidée ?
- Oui, beaucoup ! Vous avez apporté le point de vue d'une école exclusivement qualifiante et c'est intéressant.
- Oui, c'est vrai et quand je vois qu'il y a parfois des versions adaptées aux enfants qui ont un handicap ou autre et puis que je vois qu'au final, eux ils ont droit à une aide logopède, etc... je me dis que si chaque enfant de ma classe avait droit à une logopède à côté de lui pour aider au CE1D, ils réussiraient leur CE1D, tous. Parce qu'ils auraient tous besoin d'une aide autre en plus, mais ce n'est pas possible, je le sais. Déjà rien que financièrement, pour l'enseignement ce n'est pas possible mais c'est pour dire que, oui... À mon sens, mes élèves ne sont pas bêtes mais ils ont, voilà, ils ont des excuses de la vie, qui n'excusent pas tout hein, il y en a qui sont de gros fainéants quand même et qui pourraient faire un peu plus, beaucoup plus même, mais voilà. On essaie vraiment de les faire progresser et c'est ça notre plus belle réussite, c'est quand ils progressent.
- Oui.
- Même si ce n'est pas encore atteindre ce qu'on nous demande d'atteindre... Déjà rien que la progression, c'est déjà magnifique avec eux et puis après, quand ils ont réussi plus tard, ils sont... Enfin, on est contents quoi.
- C'est ça. Ben écoutez, je vous remercie beaucoup pour votre aide. Je ne vais pas vous retenir plus longtemps alors.
- Et ben, je vous remercie pour ce que vous faites ici hein. C'est très intéressant comme étude hein. Je trouve que ça mérite d'être... de comparer un peu les avis de différentes personnes qui ont des vécus et qui travaillent dans des écoles... C'est vrai que d'une école à l'autre, on peut avoir un paysage très très très différent. Tout le monde n'en a pas conscience, je pense.
- Tout à fait. Ben écoutez, bonne continuation.
- Merci, à vous aussi. Au revoir.

2.8. Carole

- Bonjour. Vous m'entendez bien ?
- Bonjour. Oui, je vous entends.
- Super, on va pouvoir commencer alors, comme ça, je ne vous retiens pas trop longtemps. Déjà, je vous remercie de bien vouloir m'accorder un peu de votre temps. Pour me présenter brièvement, je suis prof de français depuis 12 ans maintenant et je fais actuellement le master en sciences de l'éducation à l'ULiège. Je suis en dernière année et je réalise mon mémoire sur les représentations des enseignants de 2e année du secondaire sur le CE1D. Aujourd'hui j'aimerais approfondir avec vous les réponses que vous aviez données dans le questionnaire lors de la première phase de l'enquête en ligne. Toutes les données seront traitées de manière confidentielle et surtout, il n'y a pas de « bonnes » ni de « mauvaises » réponses, l'important c'est que vous répondiez sincèrement. Et comme je vous l'avais dit par mail, je vais enregistrer cet entretien pour pouvoir le retranscrire et faire mes analyses. Ça vous va ?
- Parfait.
- Est-ce que vous pouvez d'abord un peu vous présenter et décrire brièvement votre parcours professionnel ?
- Oui, alors, moi je suis Carole X, j'ai 43 ans, je suis professeur de sciences. J'ai d'abord commencé... J'ai fait des études de biochimie, j'ai fait mon CAP juste après et j'ai commencé à enseigner en 2003.
- D'accord.
- J'ai fait un petit tour dans le libre pendant quelques années, puis, voyant qu'avec mon diplôme c'était compliqué d'être nommée, je suis partie dans l'officiel où mes jours se cumulaient d'école en école. Et j'ai fini par être nommée après quelques années. Donc, ici, je suis sur X. En général, je ne suis que sur X. Certaines années, je dois quand même aller compléter mon horaire à X et j'ai des heures en 1re, 2e, 3e, 3TQ et 4TQ.
- D'accord. Et au niveau de l'école, comment est-ce que vous décririez votre école ? C'est quel type d'école ? C'est quel type d'élèves ? Leurs caractéristiques, peut-être comportementales, socio-culturelles ?
- C'est super rural. A X, on est une des plus petites écoles de la communauté française, oui, donc de Wallonie-Bruxelles. Donc on a 200 élèves en secondaire en tout et pour tout. Donc on a une classe de 1re, on a 1 ou 2 classes de 2e. Moi, tous les élèves qui passent en 1re, je les ai en 1re, en 2e, en 3e.
- D'accord.
- Donc je finis par les connaître très bien, ils finissent par me connaître très bien donc ça, je pense, c'est vraiment l'avantage de l'école en soi. En gros, à part quelques couacs, comme aujourd'hui, c'est des élèves assez gentils, bien élevés, assez bienveillants. Donc moi, je fais grande confiance en mes élèves. Je vais à l'école le cœur très léger, en général. Donc, voilà.
- D'accord. Et vous avez quoi comme options là-bas ?

- Donc en 1re et 2e, ben voilà, c'est des 1re et 2e communes avec une option « activités scientifiques » donc je les récupère en plus en option « activités scientifiques ». Donc, il ne faut pas faire une overdose de Madame X. Et puis alors, à partir de la 3e, on a du général avec des sciences fortes, on a des sciences économiques, on a... Qu'est-ce qu'on a d'autre ? Euh... On a d'autres choses quand même... On a théâtre, oui, « arts de la scène » comme ils disent et puis euh... et sport, en option. Et puis alors, les techniques, c'est des TQ soit animateurs soit sociales.
- D'accord. Alors, pour entrer dans le vif du sujet, globalement, qu'est-ce que vous pensez du CE1D ? Quels sont ses points positifs ? Ses points négatifs ? Est-ce que vous en êtes satisfaite ?
- Moi le CE1D, au départ, je prends vraiment ça comme une manière d'évaluer le prof.
- Ah oui.
- Oui, parce que pour moi, c'est ça. C'est une manière de faire un classement d'écoles même si, pour le moment, il n'est pas encore affiché mais je pense qu'un jour ou l'autre, il le sera. Je pense que le CE1D est parfois de bonne qualité, parfois de moins bonne qualité, que les critères qu'on reçoit ne sont pas toujours en adéquation avec ce qu'on dit en classe...
- D'accord.
- Et ça, c'est assez problématique. Moi qui enseigne dans l'officiel, par exemple, il y a une année, en sciences, on a eu un CE1D qui était exclusivement basé sur des questions sur le règne animal mais aquatique.
- Oui.
- Or, les animaux aquatiques, c'est un truc qu'on effleure parce qu'on parle beaucoup plus des mammifères, forcément. Je sais que dans le libre, ben voilà, il est bien bien... Moi j'ai travaillé dans le libre donc je sais que le programme est bien plus branché sur les animaux que sur les êtres humains. Ben voilà, c'est parfois un peu des frustrations euh... Voilà, maintenant, je trouve que c'est pas mal d'en avoir un parce que ça nous donne quand même un socle de compétences, on sait où on doit aller. Maintenant, voilà, je trouve un peu déplorable l'histoire des fuites, euh... Nous en sciences on a cette fameuse expérience qu'on doit faire, qui complique quand même un peu le bazar parce qu'on ne nous fournit que le feuillet, on ne nous fournit pas le matériel...
- Oui.
- Donc les jours avant c'est quand même un super gros stress d'être sûr que ça fonctionne, en plus on sait bien que les expériences, 'fin y'a des années où ils nous pondent des trucs...ben qui fonctionnent bien à 20 degrés mais quand il en fait 30 c'est compliqué. Donc, voilà, c'est toujours un petit peu le stress. Un jour, ils nous ont sorti des vers de terre vivants... Pareil, c'est pas mega agréable un jour de CE1D. Ils ne se rendent pas compte parfois qu'on donne cours dans plusieurs classes en parallèle donc c'est tout un barnum pas possible que de devoir faire ça en parallèle. Donc, voilà, pour moi c'est un peu les... voilà, c'est le casse-tête. Je sais que les jours avant, ben voilà, on s'arrange, on communique beaucoup avec les collègues pour essayer de voir... Dès que quelqu'un a les infos, ben pour savoir un peu ce qu'on peut faire et comment on peut se lancer pour préparer cette

expérience. Mais il y a toujours un stress, ça c'est un fait. Maintenant, je sais que, 'fin moi je fais partie de l'équipe du plan de pilotage de mon école, je sais que la réussite au CE1D reste un truc majeur pour toutes les écoles, que c'est vraiment le truc qu'on demande à toutes les écoles dans le plan de pilotage, c'est d'augmenter les résultats au CE1D. A côté de ça, je sais aussi que les conseillers pédagogiques nous disent aussi qu'on peut prendre certaines... un certain recul par rapport à ce qui est noté dans les correctifs et ça, heureusement. Donc, je sais bien que la conseillère nous avait dit : « si une fois vous n'abordez pas... si vous êtes malade un mois, pas remplacé, que vous n'abordez pas tel chapitre, forcément, n'évaluez pas ces questions-là. Ou si vous vous êtes trompés, que vous avez utilisé un terme alors que c'est un autre qui était attendu, les élèves ne sauraient pas l'inventer ». Donc on prend des libertés par rapport à ça.

- Oui.
- Donc, je me dis que, franchement, moi on me dirait : « ben voilà, il faut que tu aies 65%, 70%, 80% de réussite au CE1D », ben ça peut toujours s'arranger. Donc je pense que les résultats ne sont pas toujours réels. Je ne sais pas si toutes les écoles jouent le jeu comme moi je joue le jeu.
- D'accord. Donc vous y trouvez quand même beaucoup de négatif mais vous ne le jetez pas totalement à la poubelle.
- Pas que du négatif parce que maintenant que ça fait quelques années que ça dure, ben déjà on a une banque de questions qui sert bien.
- Oui.
- Donc, moi, mes élèves, je les drille quand même parce que je trouve qu'ils ont besoin d'être drillés à ce CE1D. Parce que les résultats de mes classes se sont vachement améliorés depuis que je les drille un peu.
- D'accord.
- Depuis que je leur montre le type de questions qu'ils vont avoir... Maintenant, j'ai des élèves de 1re, là, maintenant, en novembre, qui pourraient réussir le CE1D de 2e.
- D'accord. Pour vous, c'est quand même un message minimaliste alors le CE1D ?
- Ah oui, oui. Moi je fais... Je propose à mes élèves une synthèse des savoirs que je donne à Pâques, l'année avant le CE1D. Donc, à Pâques, en 2e, je leur distribue, je leur mâche un peu le travail, c'est pas bien mais je leur donne une synthèse des savoirs minimums.
- Oui.
- C'est ce que je dis, c'est le minimum syndical à se mettre en tête pour venir au CE1D et sur mes 2 années, il y a 11 faces de feuilles.
- Oui.
- Avec les savoirs minimums. Donc franchement, c'est super minimaliste. Maintenant, le CE1D, moi je le dis aux parents, souvent : « je vous le ferais faire, vous ne le réussiriez peut-être pas mieux que vos enfants parce que ce n'est pas simple ce qu'on leur demande ». On leur demande de faire des liens, il y a des enfants qui, à 14 ans, ne savent pas faire des liens et il y a des enfants qui, à 12, savent le faire.
- Oui, c'est ça. Mais ce n'est pas lié à la matière du cours de sciences ?

- Non, ce n'est pas lié à la matière, c'est lié à ce qu'on leur demande. Maintenant, je pense qu'ils sont aussi entraînés en primaire parce que, moi, mon fils est en 6e primaire et je vois qu'il a quand même eu des expériences, 'fin des évaluations externes qui, déjà, ont la même mise en page que les CE1D donc ça, je trouve ça bien parce qu'il y a quand même un suivi, ce n'est pas nouveau, contrairement à ce que je pensais avant. Je pensais que rien que la mise en page ça les perturbait mais en fait, je me rends compte que non, c'est une mise en page qu'ils connaissent.
- Oui.
- Je pense que ce qu'on leur demande dans ces épreuves externes, que ce soit en 2e primaire, en 4e ou en 6e primaire, c'est à peu près la même chose, c'est de voir de la matière et d'essayer de jongler avec.
- Oui.
- Maintenant, il y a des enfants qui ne seront pas prêts à ça. Et je pense que la sentence qui tombe en fin de 2e est parfois un peu violente pour certains, quoi.
- D'accord. Et justement, c'était ma question suivante, mais vous disiez tout à l'heure : « je drille un peu mes élèves pour qu'ils s'habituent ». Vos pratiques enseignantes, elles ont quand même changé alors ? Vous mettez des questions d'anciens CE1D dans vos cours ?
- J'en utilise dans mes contrôles, j'en fais parfois en classe, j'en utilise dans les exercices de révisions. Euuuhhh... On a un super groupe en sciences sur Facebook avec les collègues, on s'échange pas mal de trucs donc il y a des gens qui ont pris le temps de répertorier les questions thème par thème.
- Ah oui, oui, d'accord.
- Donc on a une belle banque... Voilà, moi je veux faire une remédiation sur les pressions, ben je sais que j'ai des questions sur les pressions qui sont là et dans ce cas-là, ben je vais leur demander de les faire et très souvent, certains sont complètement bloqués parce que la question, c'est trop compliqué pour eux. Pour certains, c'est vraiment... Rien que comprendre la question, ils ne savent pas par où la prendre et la première chose que je leur dis c'est : « d'après toi, à quel chapitre est-ce que ça... de quel chapitre est-ce que ça parle ? »
- Oui.
- Et même ça, parfois, ils ne savent même pas me dire que c'est le chapitre 1, 2, 5... Ils ne savent pas faire le lien déjà.
- Oui.
- Donc forcément, ils vont... Si jamais ils ne prennent pas cette habitude-là... Donc moi, le drill, c'est ça, c'est dire : « Voilà, qu'est-ce qu'on fait avec ça ? Qu'est-ce qu'on nous dit ? » Et alors, je les laisse d'abord un peu chipoter tout seuls et puis je les corrige bien avec eux, quoi. J'essaie de bien leur apprendre à faire les liens et j'essaie aussi de leur expliquer ce qu'on attend d'eux, jusqu'où ils doivent aller. « Ah mais Madame, si je mets « m » au lieu de « masse », est-ce que ça va ? » Ben non, ça ne va pas puisque ce n'est pas moi qui corrige, c'est quelqu'un d'autre, donc cette personne-là attend « masse ». Et je leur montre même parfois les grilles de correction qu'on a.

- Ah oui, oui.
- Pour leur montrer ce que je peux accepter et ce que je ne peux pas accepter. Alors là, ils se rendent bien compte que c'est pas de la mauvaise foi, que nous aussi on a quand même un cadre qui est très limité.
- C'est ça.
- Maintenant euh... je veux leur montrer qu'il y a un cadre et que il faut essayer de rentrer dedans en respectant le vocabulaire du cours et ainsi de suite.
- Mais donc, le drill c'est un peu toute l'année ?
- Oui.
- Aussi bien dans le cours que dans les évaluations...
- Oui.
- Avec cette fameuse banque de questions ?
- Oui, tout à fait. Tout à fait et puis les petits fascicules qu'on trouve aussi chez le marchand de journaux, on va dire. Avec les petits livres « Je réussis mon CE1D » pour m'entraîner, machin. Ça j'aime encore bien, oui.
- Et, justement, vous parliez de l'évaluation, enfin de la manière d'évaluer... Est-ce que ça vous arrive d'évaluer un peu de la même manière que le CE1D dans vos évaluations ?
- Oui. Oui, oui, oui, tout à fait. J'essaie de le faire de plus en plus. Maintenant, moi je reste quand même persuadée qu'il y a de la mémorisation à avoir donc il y a quand même des trucs... Voilà. Par contre, je ne demanderais pas : « définis-moi la masse ». Voilà, ça je ne fais plus, parce qu'on ne peut plus le faire de toute façon mais je ne le fais plus. Mais par contre, je vais utiliser une question qui va me permettre de vérifier qu'ils ont bien compris ce que c'était qu'une masse et dans leur justification de me l'expliquer.
- D'accord. Tout à l'heure, vous parliez un peu du message minimaliste du CE1D. Est-ce que vous pensez que quand l'élève réussit son CE1D, donc même à 50%, il est prêt à entamer une 3e année en sciences sur de bonnes bases ?
- Euh, oui parce que je pense que 1 an de maturité parfois ça aide.
- D'accord.
- Ça c'est certain. J'essaie de ne pas avoir un préjugé, 'fin un a priori par rapport à mes élèves parce que j'ai parfois des élèves qui se révèlent en 3e. Parce que je trouve que le cours de sciences en 1re et 2e, c'est un peu melting-pot, ils ne savent pas trop où ça va, je trouve. A partir de la 3e, c'est physique, chimie, bio donc je pense que ça déjà, ça aide bien.
- Oui.
- Et puis, je pense que la maturité... Moi je leur dis souvent que quelque chose qu'on n'a pas compris quand on avait 14 ans, on le refait 2 ans plus tard et on se dit : « oh, c'était facile ».
- Oui, c'est ça.
- Donc, il faut quand même rester assez positif finalement, donc voilà. Je pense que ça n'empêche pas. Maintenant, c'est clair que les liens sont difficiles. Moi c'est un truc que je remarque, l'élève qui est excellent en 1re et 2e, qui fait un CE1D excellent, il est excellent en 3e générale, hein. Je trouve que voilà... Maintenant, je n'ai pas l'impression que c'est lié forcément à la manière de donner cours, j'ai aussi l'impression que c'est lié à la manière

dont les parents leur ont présenté les choses autour d'eux, les ont fait réfléchir, les ont entraînés à réfléchir et ça c'est un peu difficile parce que quand on a des élèves avec des parents un peu plus limités, malheureusement, ben on se rend compte que ce questionnement n'est pas du tout acquis, qu'ils prennent les choses comme elles sont là. Si on leur dit que le ciel est bleu parce qu'on a mis de la peinture bleue, ben ils y croient, le ciel est rouge c'est Saint-Nicolas qui fait ses bonbons, on ne se pose pas de questions. Enfin, on en est presque à ça avec certains donc...

- D'accord. Et globalement, est-ce que vous pensez quand même que les résultats que les élèves obtiennent au CE1D reflètent leurs résultats de l'année ou vous constatez des écarts ?
- En général oui. Mais par exemple, l'année passée, sur mes deux classes de 2e, j'avais vraiment des 2e exécrables, très très très mauvais l'année passée. Vraiment les oubliés du Covid, on va dire, hein. Des élèves qui sont passés de 1re en 2e, qui ont été oubliés en 1re parce que, ben les réseaux n'étaient pas encore mis en place et tout ça. Ben ceux-là, forcément, en 2e, sont arrivés et n'en ont pas fait beaucoup plus. Il y avait vraiment une dynamique de groupe qui était difficile. Et moi, je m'attendais à une catastrophe parce que toute l'année moi j'ai quand même continué à être exigeante avec eux, à leur demander, euh... je ne voulais pas baisser ma garde, quoi, donc... En plus, ne sachant pas ce qu'on allait avoir dans le CE1D puisqu'on nous disait que c'était celui de 2020, donc... je me disais : « Aïe, qu'est-ce qu'on va mettre là-dedans ? »
- Oui. C'est juste.
- Le CE1D était d'un niveau en dessous de tout cette année et j'ai un échec au CE1D alors que j'ai eu des échecs toute l'année. Sinon, d'habitude, ça rentre beaucoup plus dans ce que je fais, dans mes résultats habituels. Je sais euh... C'est ce que je dis, à la rigueur, je pourrais déjà presque dire maintenant qui va le rater, qui va le réussir. Maintenant, les critères de correction... 'fin nous, par exemple, quand on demande aux élèves de... Dans les questions, une fois on avait une question avec un réseau trophique, on demandait aux élèves de remettre les éléments : donc la mousse, machin, le pigeon, machin... Donc, les élèves avaient noté les éléments, c'était 1 point.
- Oui.
- Mais s'ils ne les avaient pas notés au bon endroit...
- C'était zéro ?
- C'était pareil ! Noooooon, ce n'était pas zéro ! Alors que nous, on insiste sur les flèches, le fait que la flèche veut dire « est mangé par ». Et ils mettaient toutes les flèches dans le mauvais sens, il n'y avait pas de point en moins !
- D'accord, d'accord.
- Donc nous on est un peu démunis aussi parce qu'on se dit : « ah oui, donc on doit accepter ça alors que toute l'année, on leur a dit le contraire ». Et alors, ben forcément, c'est des points qu'on sème à la volée à peu de choses près.
- Oui, donc quand vous constatez des écarts, c'est très souvent en faveur de l'élève, de toute manière ?

- Oui, de toute façon, avec l'équipe de sciences chez nous, on a quand même cette idée de bienveillance qui est que le doute profite à l'accusé.
- Oui.
- Donc voilà, il faut se dire que de toute façon, ils ne sont quand même nulle part, ils ont 14 ans, ils sont en pleine crise d'adolescence donc... Voilà, moi je pense que je me vois mal arrêter un élève parce qu'il a 49% à un CE1D de sciences. Parce que je pense que leurs parents ne feraient parfois pas mieux aussi.
- Oui, d'accord.
- Je me dis, ben, l'année prochaine, avec un an de maturité en plus, avec du travail en plus, ça fonctionnera mieux. Maintenant, et puis, d'un CE1D à l'autre, c'est tellement d'écart parfois, je trouve que c'est effrayant, hein, l'écart qu'il y a d'un à l'autre, c'est oh ! Il y a des années où c'est dur !
- Donc quelque part, les résultats, ça ne vous préoccupe pas tant que ça ? Vous vous dites que d'une année à l'autre le niveau est différent...
- Oui, ben je ne me mets pas la pression toute l'année avec ça parce que je ne sais jamais. Voilà, je ne peux pas, je n'ai pas de pouvoir là-dessus donc j'essaie de ne pas me mettre la pression avec ça. Maintenant, moi j'essaie de leur faire acquérir un maximum de compétences pour qu'ils puissent décortiquer la question.
- Oui.
- Et essayer de se débrouiller. Mais par exemple, le jour de l'examen, même si on n'est pas censés répondre aux questions, moi je réponds à certaines questions.
- D'accord.
- Ça c'est certain ! Parce que, parfois, je suis désolée, nous, ça nous arrive aussi dans un questionnaire ; ben il y a des questionnaires où on se trompe, il y a des fautes de frappe, il y a un mot qu'on utilise qui n'est pas ce mot-là qu'on a utilisé en classe... Ben quand la question revient trois fois, j'estime que c'est pas clair pour le groupe donc dans ce cas-là, j'éclaircis pour tout le monde.
- D'accord.
- Maintenant, voilà, j'ai les années derrière moi qui me permettent de le faire, je pense que mes jeunes collègues ne le font peut-être pas.
- Ok. Et tout à l'heure, ça m'a interpellée, vous disiez : « le CE1D c'est une évaluation du travail des enseignants ». Donc vous pensez que c'est votre travail qui est évalué à travers les résultats de vos élèves ?
- Je ne le pensais pas au départ mais depuis que je suis dans l'équipe de plan de pilotage de mon école, je le pense.
- D'accord.
- Parce qu'on nous a bien fait comprendre que notre objectif serait de remonter les points au CE1D parce que la personne de l'extérieur qui va venir, c'est ça qu'elle va vérifier, donc ça on nous l'a bien dit. Et puis alors, on nous compare quand même avec des écoles qui sont des écoles, comme on nous dit, de même niveau socio-économique, oui. Mais, qu'est-ce qu'on sait de comment les CE1D sont passés là-bas ? Dans quelles conditions est-ce que

c'est fait ? Moi je sais qu'il y a quand même des écoles où il y a des profs qui donnent les réponses aux élèves. Il ne faut pas se leurrer, quoi. Y'en a, ils disent : « à la question 4, mettez ça, on ne l'a pas vu ».

- D'accord.
- Ben voilà, c'est comme ça. Faut pas croire que ça ne se fait pas, ça se fait. Donc voilà, moi je ne suis pas dans une école à tendance élitiste du tout, donc du coup, ben voilà, on ne fonctionne pas comme ça. Mais je sais que dans certaines écoles, c'est le cas. Et donc la comparaison, à partir du moment où on compare, pour moi, il y a une comparaison du travail. Et puis, y'a pas photo, quand on corrige, on corrige en groupe, tous les profs de sciences du DI. Alors quand on réencode chacun sa classe, on rigole beaucoup mais c'est : « ah ben moi j'ai 5 échecs », « ah ben moi j'en ai qu'un », « ah ben moi j'ai bien travaillé, pas toi ».
- D'accord.
- Même si c'est une boutade, on sait quand même qu'on a des élèves de niveaux très différents. Evidemment, celui qui donne cours sur l'autre implantation, à X, par exemple, il a parfois des classes bien plus difficiles que moi. Donc euh... Et puis, moi je les ai aussi 3 ans, hein, malgré tout ça...
- Et quand vous dites « on », c'est la direction ?
- Non, ça je ne sens pas ce poids, là, non. Vraiment pas du tout, je ne sens pas... Pour moi, la direction ne regarde pas ce qui se fait spécialement au CE1D. La direction est parfois interpellée par les résultats des CE1D genre de maths, ou autres parce que, parfois, certaines années, c'est vrai que les résultats sont catastrophiques et ces fois-là, on a énormément de mauvais résultats dans une branche. Mais on ne sent pas... moi je n'ai jamais senti de pression à ce niveau-là.
- Mais qui, alors ? Par qui est-ce que vous vous sentez évaluée ?
- Je me sens évaluée par le ministère.
- D'accord, plus haut alors ?
- Oui, plus haut. Parce que quand on, quand on... oui, quand on publie des résultats et autres, je sens quand même qu'il y a une évaluation. Maintenant, ça me fait toujours rire aussi parce qu'on a des CE1D qu'on corrige, qu'on doit archiver, machin. On ne peut pas garder un CE1D vierge, soi-disant, hein, parce qu'il faut que tout retourne à Bruxelles, machin... Moi je suis presque persuadée que les CE1D sont toujours dans les salles d'archives chez nous et qu'il n'y a personne qui va aller vérifier comment ça a été corrigé, hein.
- Oui, oui. Mais alors quand vous dites que c'est votre travail qui est évalué, c'est pas vous personnellement ? Vous voulez dire que c'est l'école ?
- Ben c'est tous les profs de sciences ensemble, dans toutes les écoles.
- Oui, ensemble.
- Ensemble, oui. On compare les écoles les unes aux autres, pour moi.
- D'accord. Et votre direction, même si elle ne met pas de pression, par rapport au plan de pilotage, est-ce qu'elle parle de faire appel à des conseillers pédagogiques pour vous aider, justement, à améliorer ces résultats ?

- Je pense que dans le plan de pilotage ça va venir, maintenant, on est vraiment aux balbutiements du plan de pilotage. Avec ce Covid, on est dans les derniers à être rentrés dedans donc du coup, on est un peu lents. Et moi, je ne voulais pas faire partie de l'équipe de plan de pilotage parce que je n'y crois pas du tout non plus à ce truc-là. On va encore nous demander de faire mieux avec rien, donc.. Je pense que c'est déjà ce qu'on fait, on fait déjà de notre mieux presque tous donc... Et c'est pas à nous d'aller taper sur le dos de nos collègues qui ne font pas leur boulot correctement...
- Oui, tout à fait.
- Mais voilà, je pense qu'au bout du compte, c'est un peu ce qui va se passer. Parce que, par exemple, quand on a regardé les chiffres des CE1D chez nous, on s'est rendu compte que, en sciences ça va, les résultats sont bons sur l'année où on a regardé mais il était raté en français, il était raté en maths, il était raté en...
- En langues ?
- En langues. Ouh là là, faut absolument qu'on améliore les CE1D dans ces trois-là. En sciences ça va. Ben en sciences, oui ça va et l'année dernière ça allait encore mieux si on avait dit, l'année passée, qu'il fallait améliorer mes résultats au CE1D, j'aurais dit « ben non ».
- D'accord.
- Parce que 98% de réussite, j'sais pas faire mieux, quoi.
- Et vous parliez de vos collègues tout à l'heure. Vous disiez que vous étiez une bonne équipe et que parfois, vous vous lancez des boutades en parlant des échecs que vous avez au CE1D... C'est vraiment sur le ton de la rigolade ou il y a quand même...
- Non non, c'est vraiment sur le ton de la rigolade parce que quand on corrige, on corrige comme c'est demandé, donc on s'attribue des questions et on corrige la même question chez tous les élèves, donc ceux qui ne sont pas les nôtres. Et ça, c'est pareil, je suis certaine que dans certaines écoles, ce n'est pas le cas, les profs retournent avec leurs CE1D chez eux et les corrigent. Nous on les corrige ensemble, même avec le Covid on les a corrigés ensemble. Et donc, on lit la même question 120 fois et les mêmes réponses 120 fois alors c'est débile mais à un moment donné : « est-ce que t'entends ce qu'on m'a écrit là ? » Et puis, alors, forcément on lit tout haut et puis : « qui est-ce qui t'a mis ça ? », « ah oui... »
- Oui, oui.
- Et donc, forcément, on sait, c'est les mêmes personnes qui reviennent pour toutes les questions donc voilà, les constats se font oralement assez vite, quoi.
- C'est de l'humour, ça reste de l'humour ?
- Ah oui, tout à fait, oui.
- D'accord.
- Le cours de sciences, pour ça, oui, il y a vraiment une bonne ambiance, on ne se mesure pas les uns aux autres. On sait qu'on a aussi des classes très différentes, quoi.
- Mais il y a quand même une source de stress à l'approche de cette fameuse expérience ? Donc ça reste quand même un sujet de conversation entre vous ?

- Oui, de l'expérience. Oui, ça c'est le sujet entre profs de sciences. Maintenant, du CE1D, oui, il y a toujours un stress parce qu'on se dit toujours : « mais à quelle sauce est-ce qu'on va être mangés ? Sur quoi est-ce qu'ils ont encore été mettre leurs questions cette année, quoi ? »
- D'accord.
- C'est toujours ça. Est-ce que j'ai insisté assez sur les choses sur lesquelles il fallait insister ?
- Oui.
- Parce qu'on est toujours pris par le temps, et le Covid n'aide pas, ça c'est certain. On est malade, moi je l'ai été, j'ai eu le Covid, donc j'ai été malade deux jours. Mais... Ben voilà, j'ai perdu des heures. Ben voilà, je reprends des heures quand je peux pour ne pas tomber à court en fin d'année parce que je sais comment ça va, que les élèves sont en quarantaine, ah ben oui, donc on fait cours en même temps, cours en visio en même temps parce qu'il ne faut pas... Moi j'essaie de les garder en chemin mais il y a un stress parce qu'on se dit, oui, mais, mais...
- Oui.
- Et si jamais ils ratent leur CE1D, si jamais ils ont 48% on fait quoi ?
- Oui. Oui, tout à fait. Et justement, qu'est-ce que vous aviez pensé du mode d'évaluation l'année où le CE1D a été annulé ? Vous étiez, du coup, moins stressée ? Vous avez trouvé ce mode d'évaluation plus juste de les évaluer par rapport à leurs points de l'année ? Enfin, jusque mars en tout cas.
- Je trouve que c'est déjà plus motivant pour l'enfant quand il sait qu'il est évalué sur la durée. C'est se dire : « ben, il faut que je travaille tout le temps ». On est quand même face à des élèves qui sont passés de 1re en 2e comme une fleur, parce que pour eux c'est ça. L'idée de degré, elle n'est pas encore ancrée du tout dans les mentalités. Même chez les collègues : « donc ils passent en 2e ». Non, ils ne passent pas en 2e, ils continuent, ils vont continuer en 2e donc on continue les thèmes. Donc moi c'est mon idée, je leur explique bien qu'en 1re, on en voit 6 ; en 2e, on en voit 5. « Voilà, donc on en a 11 en tout en fin de 2e, vous serez évalués dessus ».
- Oui.
- Maintenant, je trouve que pour un enfant de 12 ans ou 13 ans, moi mon fils, si jamais je ne lui dis pas de faire ses devoirs, s'il n'a pas de devoirs, il n'ouvre pas ses cours, hein, faut pas se leurrer, quoi.
- Oui, oui.
- Donc un enfant de 12 ou 13 ans, qui en plus n'est pas suivi à la maison, il ne faut pas espérer non plus qu'il étudie pour les petits contrôles. Parfois, encore maintenant, j'arrive en classe, les 2e c'est vraiment l'adolescence en plein. « Est-ce que vous avez étudié pour votre contrôle ? » « Oh il y avait contrôle ! » Ben oui, il y avait contrôle ! Donc ça reste quand même quelque chose... Voilà, ils savent bien que ça ne compte pas de toute façon, ils savent bien. Maintenant, moi je leur dis : « faites attention, le Covid est toujours là, il y a 2 ans, on a quand même délibéré sur ce travail journalier, ça a joué des tours à certains ». Moi je trouve que le travail journalier qui est évalué, je trouve ça bien, ça motive.

- Oui.
- Avant on ne faisait que comme ça, dans l'officiel, ça a toujours été comme ça alors que dans le libre c'était les examens qui comptaient. Nous, on a toujours additionné les périodes plus les examens. On a toujours délibéré sur tout, c'est ce qu'on fait en 3e, c'est ce qu'on fait chez les plus grands, quoi.
- Donc vous avez trouvé ça bien ?
- Et je trouvais ça plus cohérent.
- Ce que vous voulez dire c'est que le CE1D, finalement, ne met pas l'accent sur l'étude journalière parce que les élèves se disent que de toute façon il n'y a que le CE1D qui compte ?
- Les résultats au CE1D sont parfois surprenants, parfois on se dit : « tiens, il a bien réussi. Eh ben je suis contente parce qu'il n'a rien montré de l'année. Moi c'est un enfant que je n'ai pas vu travailler une fois ».
- Oui.
- Donc on n'est jamais à l'abri d'une bonne surprise puisque, souvent, ils ne montrent rien.
- Mais parce qu'ils savent que ça ne sert pas à grand-chose ?
- Oui, ils savent, ils savent très bien que c'est que le CE1D qui compte.
- Ok.
- Et alors, merveilleux, ça c'est encore mieux, c'est que dans les cours où il n'y a pas de CE1D, ils savent aussi que ça ne sert à rien, quoi. On ne délibère que sur le CE1D, hein.
- Oui, c'est ça. Oui. Ils savent vite, oui.
- Ah, ils ne sont pas débiles, hein. C'est quand même bien expliqué aussi dans les papiers qu'ils reçoivent pour les recours et pour tout le bazar.
- Oui, tout à fait.
- Je pense qu'à leur âge, moi si on m'avait dit : « écoute, le cours de religion, pffff », ben c'est pas sûr que j'aurais étudié, hein, d'accord ?
- Oui, oui, oui.
- Mais je trouve que c'est un peu démotivant. Même si, il faudrait arriver à sortir de cette idée : « je travaille pour une carotte » ou parce qu'il y a une baguette, plutôt. Moi j'aimerais arriver à les faire travailler pour le plaisir de savoir mais à l'adolescence, ça reste quand même un peu difficile.
- Ils sont jeunes, oui.
- Oui, parce qu'ils ne voient pas le pourquoi du comment. On a beau essayer de trouver des situations... parce qu'en sciences, on sait encore trouver des situations plus qu'en français, je pense. Quand ils font de la grammaire, ben il faut l'étudier et c'est comme ça. Mais nous, on arrive encore à trouver des situations de la vie de tous les jours mais moi je suis parfois étonnée parce que j'ai des élèves, je leur explique un truc de la vie de tous les jours, je leur dis : « vous voyez, c'est pour ça que... », « ohhhhh », et je me dis qu'ils ne se sont jamais posés la question.
- Oui, tout à fait.

- Et moi, je me dis... moi mon fils, depuis qu'il est petit, ben je lui explique les choses comme ça, je lui dis : « tiens, à ton avis, pourquoi est-ce que c'est comme ça ? Tiens, on va regarder, on va chercher ». Et voilà, j'essaie de l'entraîner à se creuser, maintenant, voilà...
- Oui, maintenant leur objectif c'est le CE1D et on ne se pose plus tellement de questions autour ?
- Oui. Et alors ici en 2S, cette année, on a des élèves... Donc moi j'ai des élèves qui ont réussi leur CE1D de sciences et qui sont en 2S quand même. Donc euh... « Ouais, moi je l'avais réussi le CE1D de sciences, quand même, et je suis quand même encore en 2e, quoi. »
- Oui, d'accord. Oui, oui.
- Oui mais il n'y a pas que sciences donc c'est toujours aussi... c'est un peu difficile je trouve de ne certifier que ça. Je trouve. Parce qu'en plus, on peut aussi avoir une méforme, hein. Moi, maintenant, en tant que maman, je me dis, ben moi mon fils il est malade la veille du CE1D, j'l'envoie pas le faire, hein. Il n'y va pas à 4 pattes comme on ferait en disant : « c'est bien, chou, t'es courageux. »
- Oui, oui.
- Ben, est-ce qu'il a intérêt à être courageux ? Sincèrement ? Pas forcément parce que s'il est un peu en dessous, on ne lui fera pas de cadeau.
- Oui. Vous vous dites : « je préfère que mon enfant soit évalué sur les résultats qu'il a eus pendant l'année ? »
- S'il a été malade, si on avait un décès dans la famille ou autre... est-ce que je lui dirais : « écoute, c'est pas grave, on passe au-dessus, on est courageux, on mord sur sa chique et on va faire son CE1D » ? En sachant qu'il n'y a que ça qui compte et qu'il va peut-être le rater ? Non, je ne pense pas.
- Oui, c'est ça, vous ne prenez pas le risque.
- Ben moi je le comprends.... 'fin je trouve que, voilà, c'est humain et...
- Oui, tout à fait.
- Et vu comme ça ben je me dis, ben ils ont des points pour délibérer sur son travail journalier, point barre. Voilà.
- Ok. Fin d'année, est-ce que vous complétez, pour donner votre avis, le fameux bilan en ligne ?
- Euh... Je l'ai déjà fait parce qu'on a déjà eu des remarques, oui, on a déjà fait des listes avec des remarques en disant : « ça, ça ne va pas, ils ne doivent pas poser des questions comme ça, on insiste toute l'année sur ça et c'est pas évalué ou... » ça oui, on l'a déjà fait. Mais voilà, on le fait pour l'équipe, pour tout le monde, quoi.
- D'accord, oui, c'est un pour toute l'équipe, quoi.
- Oui. C'est pas en notre nom. En général, c'est ce qu'on fait alors parfois, la journée, on sait qu'on a un numéro vert auquel on peut téléphoner aussi, qui ne répond jamais aussi, hein. Pour voir si on peut accepter telle ou telle réponse donc ça parfois ben... alors là, ben on fait suivant ce que nous on pense, hein. Parce que bon, quand on n'est pas aidés, on fait ce qu'on peut.
- Tout à fait.

- Mais voilà. Moi je trouve que c'est pas mal d'avoir un retour quand même quand on fait quelque chose de ce genre-là. Donc voilà, au fur et à mesure de l'après-midi de correction, on note certaines choses : « question 2, ça, ça ne va pas... »
- Ok.
- Voilà, maintenant, je pense qu'ils s'en foutent cordialement. Mais je pense que ça fait partie de la pédagogie de demander comment ça s'est passé.
- Oui... Et est-ce que vous comparez les résultats de vos classes avec la moyenne ? Quelques mois après le CE1D...
- Jamais !
- Non, jamais ?
- Jamais !
- Ça ne vous intéresse pas ?
- Non, du tout. Je l'ai fait ici parce que j'étais obligée, en analysant des chiffres au plan de pilotage.
- Oui.
- Euh... voilà, maintenant, non je ne le fais pas et moi quand c'est passé, c'est passé en général. Je suis comme ça donc... Par contre, voilà, je vais tenir compte des questions, des difficultés des élèves pour insister différemment l'année suivante, ça c'est sûr.
- D'accord. Donc vous regardez quand même les résultats de votre classe pour voir où ça a moins bien été, pour peut-être insister là-dessus l'année suivante ?
- En faisant des corrections, je me rends compte que, voilà, ça, ça n'a pas été ou comme la question a été posée là, mes élèves, en ayant fait avec moi en classe, n'auraient pas su répondre à 100%, ils auraient pu répondre à 80%. Maintenant, voilà, on attendait ça, je vais leur dire d'aller jusque là, quoi. Ça c'est certain.
- D'accord.
- J'essaie de trouver le juste milieu et, oui, j'essaie de tenir compte de ce qu'ils ont fait pour améliorer le truc.
- Oui.
- Maintenant, c'est souvent au détriment d'autre chose parce qu'on n'a quand même pas des heures à rallonge, hein.
- Non, non, tout à fait. Oui, il faut boucler le programme... Oui, tout à fait.
- Oui, oui... Mais maintenant, pareil, il faut boucler le programme... Maintenant, je me rends compte qu'il y a plein de trucs sur lesquels...
- Vous faites des choix ?
- Je ne fais pas des choix mais il y a des trucs sur lesquels je vais plus vite en me disant qu'il n'y a jamais de questions là-dessus. Je sais qu'ils ne sauraient pas poser de questions là-dessus. Pas comme ça en tout cas donc passons ou allons directement dans les applications, quoi. Donc toute la partie « démarche scientifique » où on montre une expérience, on réfléchit pourquoi, comment, normalement ils sont censés travailler en groupes, essayer de trouver l'expérience tout seul... Moi j'avance beaucoup plus vite là-dessus maintenant.
- Parce que vous savez que ça n'est pas vraiment évalué ?

- Oui, parce qu'ils ne sauraient pas évaluer ça au CE1D, ce n'est pas possible. Donc, par contre, je vais travailler : « voilà, je vous montre une expérience en vidéo ben... » ou je la montre en classe : « faites-moi le mode opératoire de l'expérience. » Parce que ça c'est un truc qu'on demande au CE1D.
- Oui.
- Voilà l'expérience et faites-moi le tableau de résultats. Ou mettez-moi les résultats en graphique.
- D'accord.
- Ça oui, ça je vais travailler les compétences, mais la compétence, la grande compétence générale de la démarche scientifique, c'est impossible à évaluer comme ça. Ça doit être presque un truc qu'on doit faire oralement.
- Oui, oui.
- Donc, ça c'est pas gérable et de toute façon, ils ne la réussiraient jamais, aucun, donc euh... oui, ça, je tiens quand même compte de ça pour essayer de faire mieux l'année suivante.
- D'accord. Et alors, j'avais une dernière question mais vous en avez déjà un petit peu parlé. Vous disiez que les résultats allaient aboutir à un classement des écoles. Est-ce que vous trouveriez ça judicieux ou non, comme vous disiez tout à l'heure, parce qu'on ne connaît pas, vraiment, les conditions de passation au sein des écoles et que, donc, ce serait biaisé ?
- Je trouverais ça scandaleux.
- Oui.
- Scandaleux parce que... parce que, dans certaines écoles élitistes comme il y en a autour de moi, ben, je sais comment ça se passe. 'Fin, j'ai des élèves qui viennent chez moi pour demander des explications supplémentaires le weekend, c'est des élèves qui viennent de l'autre réseau, je sais comment ça se passe... Voilà, on ne peut pas comparer des pommes et des poires, comme je dis.
- D'accord.
- Voilà, ou alors on met tout le monde... ou alors, voilà, on informatise le cours, le cours est donné de la même manière à tout le monde avec des profs virtuels à la rigueur, si on veut et avec des élèves qui ont le même bagage mais on a quand même des élèves avec des bagages très différents. On a des élèves qui viennent avec un vécu très très différent. Voilà, moi aujourd'hui, j'ai eu des problèmes avec un élève qui est, pour moi, un élève caractériel. Je pense que dans l'école du libre qui est à côté de chez moi, ben on n'aurait pas inscrit cet enfant-là, tout simplement. Parce qu'on sait que ça va poser problème. Nous, on l'a inscrit, je sais qu'il va plomber l'ambiance de la classe, je sais que ça va être des problèmes pour moi comme pour les autres de la classe et voilà... Donc ça fausse quand même fortement.
- Oui.
- Il y a déjà le problème des réseaux, y'a le problème de l'école et il y a le problème des profs qui ne jouent pas le jeu, qui corrigent tranquillement à la maison, un peu à leur sauce, qui ont donné des réponses pendant l'examen, qui ont dit : « ben dites que vous avez vu ça même si vous ne le voyez pas. » Voilà, ça, non, je ne trouve pas ça normal.

- Oui. Mais vous pensez quand même que c'est le risque et qu'on va vers ça quand même ? Un classement des écoles ? Que c'est leur but ?
- J'en ai peur, j'en ai peur parce que quand je vois le plan de pilotage, quand je vois le bazar qu'on nous met derrière...
- Mais ça servirait à quoi de classer les écoles ?
- Oh ben ça sert qu'on va pouvoir dire : « ah ben il sort de telle école » ou « il sort de telle autre » et on aura des diplômes qui ne seront plus les mêmes, plus équivalents. Or, une école n'est pas l'autre suivant qu'on a des élèves que du général ou des élèves du technique et professionnel ensemble ben ça fausse forcément... Maintenant, je reste persuadée qu'un très bon élève restera un très bon élève dans toutes les écoles.
- Oui.
- Ça c'est certain. Mais je pense que la façon de donner cours est différente. Maintenant moi j'ai de la chance, j'ai des petites classes, par exemple, je sais que dans d'autres écoles ils ont des classes de 29 élèves. Ben je pense qu'ils ne savent pas faire la même chose que moi.
- Oui, tout à fait, ça joue.
- Voilà, je sais que dans le libre à côté, ben les élèves vont au laboratoire de sciences, par exemple, à toutes les heures, moi je sais que nous, on respecte la circulaire et que les élèves sont coincés dans une classe avec moi qui emmène le peu de matériel que je peux, qui fais les expériences ou qui les montre, 'fin, voilà. Je pense qu'on ne fait pas le même travail parce que, voilà, nous, on respecte la loi et que tout le monde ne la respecte pas de la même manière, tout simplement. Et donc je pense que ça fausse beaucoup de choses. Et je pense que dans la tête des gens qui ne sont pas dans l'enseignement, ben les gens ils ne réfléchissent pas, 'fin ils vont prendre ça comme... voilà, on va claper des chiffres sur les réseaux sociaux et machin. Mais ça serait dramatique, je pense.
- Et les gens aiment bien ?
- Ah les gens aiment bien ! Ah oui ! Et changer les mentalités c'est difficile, c'est très très difficile donc... donc voilà. Moi j'ai une école qui était élitiste quand moi j'étais en secondaire, qui ne l'est plus du tout parce que je sais que les enfants qui en sortent, en sortent super mal et machin et ça reste dans nos petites campagnes, ici : « Oh là là, mais quelle bonne école ! »
- Oui, c'est ça. C'est ancré.
- Non, laissez-moi rire, quoi. Au secours.
- Oui, oui.
- Oui, c'est vraiment difficile, je trouve. Donc voilà. Non, moi je ne veux vraiment pas de ça. Et puis une année n'est pas l'autre, un CE1D n'est pas l'autre...
- Tout à fait.
- Une classe n'est pas l'autre. Moi j'ai deux classes de 2e en parallèle, je vais donner le même cours à deux heures d'intervalle, ben j'ai pas du tout la même chose, quoi. Donc, c'est bien la preuve que le groupe-classe joue beaucoup. Et il suffit qu'ils reviennent du cours de gym, il suffit qu'il y ait eu un problème dans la cour et pouf, ça retombe comme ça. Et ça c'est difficile.

- Ok. Ben voilà, je vous remercie, je ne vais pas vous retenir plus longtemps.
- Je parle beaucoup.
- Mais non, ça m'arrange ! Je voulais juste encore vous demander si vous souhaitiez ajouter quelque chose ou revenir sur un point en particulier ?
- Non, pas spécialement, voilà. Je pense que c'est pas mal. Je vous souhaite une bonne réussite et que tout aille bien.
- Merci beaucoup, je vous remercie. Bonne soirée.

2.9. Émilie

- Bonjour.
- Salut, tu m'entends ?
- Oui, vraiment désolée, j'étais en plein dans mes corrections et je n'ai pas regardé l'heure. Heureusement que vous m'avez envoyé un message.
- C'est pas grave, c'est pas grave. On va commencer, ça va ? Comme ça, je ne te retiens pas trop longtemps.
- Ça marche, pas de souci. Et je ne sais pas si on doit se vouvoyer dans la vidéo ou se tutoyer ?
- Non, de toute façon, la vidéo, c'est juste pour moi, c'est pour que je puisse la retranscrire.
- Ok ok, y'a pas de problème.
- Après, je la supprime, je ne l'envoie à personne. Ça va ?
- Ok.
- Voilà, donc je te resitue. Comme je te l'avais dit, je suis en train de terminer le master en sciences de l'éducation et je fais mon mémoire sur les perceptions des enseignants de 2e année du secondaire à propos du CE1D. Ici, je vais simplement te poser des questions pour mieux comprendre un petit peu les réponses que tu as données à la partie « questionnaire en ligne ». Mais il n'y a pas de « bonnes » ni de « mauvaises » réponses, l'important c'est vraiment que tu répondes le plus sincèrement possible. Ça va ?
- Ok, ça va.
- Donc d'abord, est-ce que tu peux te présenter et décrire rapidement ton parcours professionnel ?
- Oui, donc je m'appelle Émilie, je suis... Donc ça fait 4 ans et demi que je travaille maintenant, c'est ma cinquième année, cette année. Je travaille au DI, donc au degré inférieur, comme prof d'allemand et d'anglais au X à X. Donc, dans une école quand même assez de campagne. C'est près des 3 frontières donc on a beaucoup d'élèves qui sont bilingues ou qui ont en tout cas plusieurs langues dans leur entourage.
- D'accord. Et justement, tu as déjà un petit peu commencé mais tu peux décrire le type d'élèves dans cette école ?
- Oui, donc on est quand même assez fort dans la campagne, donc on est assez reculés de la ville donc je pense qu'on a une population quand même pas... qui n'a pas trop trop de

difficultés, je crois, en tout cas. On a donc... la plupart de l'école est de type général mais on a quand même deux sections de technique de qualification.

- D'accord. Et au niveau des caractéristiques comportementales des élèves ? Ce sont des élèves qui travaillent ? Qui sont soutenus par leur famille ?
- Je pense que... je pense qu'on peut dire que oui. En fait, je dirais que, pas tous les élèves forcément, mais donc j'ai eu la chance, je pense, en tout cas l'opportunité de travailler pendant 3 ans à mi-temps dans l'école où je suis toujours et à mi-temps à X à X. Et le public est complètement différent, quoi. Là, on a beaucoup plus de soutien du côté des parents, des élèves qui sont beaucoup plus travailleurs, qui essaient de faire plus ce qu'on leur demande. Maintenant, voilà, ce n'est pas le cas de tous les élèves mais euh...
- Globalement !
- Oui !
- Ben d'ailleurs, globalement, qu'est-ce que tu penses, toi, du CE1D ? Quels sont, pour toi, ses avantages, ses inconvénients ? Est-ce que tu en es satisfaite ? Est-ce que tu le trouves de qualité ? Qu'est-ce que tu penses du niveau ?
- Alors le CE1D, je trouve que ce n'est pas une mauvaise chose d'avoir un examen, comme ça, qui est le même pour tout le monde parce que je trouve que ça peut situer, voilà. Maintenant, je ne suis pas tout à fait pour tous ses.... pour toutes ses conditions. Donc, euh, je trouve que le CE1D, le fait que le CE1D, entre guillemets, surpasse tout le reste, tout le travail durant l'année, je trouve ça un peu de trop. Parce que, en tout cas, dans mes classes, j'ai énormément d'élèves qui réussissent le CE1D et qui, pourtant, pour moi, n'ont pas les capacités nécessaires à passer à l'année supérieure.
- D'accord.
- Donc, je trouve qu'il est trop simple pour la plupart de mes élèves. J'ai quand même des élèves qui ratent, hein, comme toujours mais je trouve quand même qu'il est plus simple par rapport à ce que je fais habituellement. Donc voilà, je trouve que l'idée du CE1D est bien mais qu'elle devrait peut-être... Enfin, les exigences devraient peut-être être revues à la hausse.
- D'accord. Et si tu travaillais toujours à X., est-ce que tu tiendrais le même discours ?
- Ah ça, je ne suis pas sûre. Quand j'étais à X, je n'ai eu qu'une seule année des 2e et l'année où j'ai eu des 2e, c'est justement l'année, ben l'année Covid et donc il n'y a pas eu de CE1D en fin d'année. Et j'étais assez contente en fait. Parce que, justement, mes 2e, je pense, là, que ça aurait été beaucoup trop compliqué pour eux.
- Ok. Concernant tes pratiques pédagogiques, est-ce que tu penses que ta manière d'enseigner, elle soit quand même influencée par le CE1D ? Est-ce qu'il t'arrive, par exemple, de reprendre des questions dans tes cours ? Des textes pour les compréhensions ?
- Oui, souvent. Je reprends souvent des auditions, des lectures, dans mes cours. Ben déjà pour les préparer à la manière dont les questions sont posées parce que c'est vrai que les questions sont pas forcément posées comme ce qu'on fait habituellement, en temps normal. Et donc, le fait de reprendre leurs auditions, leurs lectures, ben ça permet de les

habituer à la manière dont les questions sont posées au CE1D et en plus parce que je trouve que c'est quand même des ressources qui sont quand même toujours utiles surtout en allemand, où en allemand on n'a pas tant de ressources que ça, finalement.

- Oui c'est ça. Il existe plus de choses en anglais ?
- Oui. Pour préparer nos cours on a énormément de ressources disponibles en anglais alors qu'en allemand, c'est plus compliqué d'avoir des ressources de qualité.
- Et pour tes tests, enfin tes évaluations, est-ce que tu reprends aussi des textes ?
- Oui, j'en ai déjà repris aussi. J'en ai déjà repris, même pour mes examens finalement. Examen de fin de 1re secondaire, je trouve qu'il y a certaines parties de CE1D qu'ils sont déjà capables de faire en fin de 1re et donc ça m'est déjà arrivé de reprendre des parties du CE1D dans mes examens, oui.
- D'accord. Et la façon de coter ? Dans le CE1D, elle est particulière parfois, est-ce qu'il t'arrive de coter comme le CE1D ? Ou bien ça non, tu fais vraiment à ta manière ?
- Tout ce qui concerne expression écrite et expression orale, je ne cote jamais comme dans le CE1D parce que je trouve que le CE1D est beaucoup trop gentil.
- Ah oui.
- Et donc, je les habitue à une cotation plus difficile justement, surtout au niveau euh... en fait, au CE1D, tant qu'on comprend ce qui est écrit, ça passe. Alors que ben moi j'estime que non, qu'il faut quand même qu'il y ait un minimum de phrases correctes et pas que le fait qu'on comprend. Donc ça, non. Pour les lectures et pour les auditions, si ça m'arrive de faire le même système, ça, ça m'arrive, oui.
- D'accord. Ça tu en as déjà un petit peu parlé tantôt mais tu disais que le niveau, parfois, n'est pas adapté, en tout cas, à tes élèves, là où tu travailles maintenant. Mais est-ce que tu penses qu'une fois qu'ils réussissent le CE1D, donc même à 50%, ils sont prêts à entamer une 3e année sur de bonnes bases ?
- Ben j'ai justement le cas cette année, je suis en train de corriger mes examens de 3e qui ont eu lieu ce matin et avec ma collègue, on est assez étonnées parce que, justement, dans notre expression écrite, on a énormément d'échecs. Et en fait, on pense que ça vient aussi de là, du CE1D, qui, comme je le dis, la grille d'évaluation du CE1D pour l'expression écrite est beaucoup trop gentille et donc ils réussissent tous leur expression écrite alors que quand ils arrivent en 3e, ben on a énormément d'échecs. Pour moi, ça ne les prépare pas suffisamment. Ça les prépare à connaître en gros, comprendre en gros, savoir se débrouiller en gros mais dès qu'on rentre un peu dans les détails ou quand on rentre dans de la grammaire ou du vocabulaire plus précis, ben ça ne va plus du tout en fait.
- D'accord. Donc pour toi, un CE1D réussi à 50% ce n'est pas suffisant ? En tout cas pour poursuivre dans le général.
- Oui. Oui, je trouve, oui.
- D'accord. Et est-ce que tu trouves quand même que globalement, les résultats qu'obtient un élève au CE1D reflètent ses résultats pendant l'année ? Ou bien est-ce que tu constates des écarts ? Aussi bien dans un sens que dans un autre.

- Donc, en expression écrite mais en expression orale aussi, je trouve que l'expression orale ça ne reflète pas grand-chose. La lecture et l'audition, ça par contre je trouve que c'est pas mal, je trouve qu'elles sont assez bien. Voilà. Maintenant, je sais bien que ce n'est pas dans les compétences qu'on est censés évaluer mais pour moi, je trouve qu'une partie « code » au CE1D serait vraiment intéressante, une partie de grammaire, vraiment d'exercices de grammaire.
- Y'en a pas du tout ?
- Non, y'en a pas du tout, on ne peut pas. D'ailleurs dans nos évaluations non plus, hein. On ne peut pas en mettre à nos examens non plus mais je trouve que ça serait vraiment intéressant d'avoir une partie « grammaire et vocabulaire ».
- Mais est-ce que tu constates que les points du CE1D sont plus ou moins les mêmes que les points que tu leur donnes, toi, pendant l'année à tes propres évaluations ?
- Non.
- Ou bien est-ce qu'ils réussissent mieux ou moins bien le CE1D ?
- Ils réussissent mieux. J'ai des élèves, l'année passée, qui ont réussi le CE1D alors qu'ils n'ont jamais réussi un seul test durant l'année.
- D'accord. Ah oui... C'est quand même interpellant.
- Alors, est-ce que c'est parce qu'ils se sont mis d'un coup à étudier et qu'ils ne l'ont pas fait durant l'année parce qu'ils savent que le CE1D rattrape tout ? Ou est-ce que c'est parce que c'était beaucoup plus facile ? Pour moi, c'est un peu des deux. Je pense que le problème du CE1D aussi, c'est que, justement, parce que ça rattrape tout, ils ne font rien pendant l'année. Mais bon, voilà, ça passe ou ça casse et voilà, ici, c'est passé pour plusieurs. Sauf que le fait de n'avoir étudié que pour leur examen et pas tout au long de l'année, ben ils se retrouvent avec des lacunes en 3e.
- D'accord. Et tu penses que c'est globalement l'écriture et l'oral qui font pencher la balance et qui permettent à ce genre d'élèves de réussir quand même ?
- Je... euuuuh... je pense... je trouve que dans les compréhensions, il y en a toujours deux : deux compréhensions à la lecture, deux compréhensions à l'audition. Il y en a toujours une qui est plus facile, pour moi et l'autre qui est un petit peu plus difficile. Donc là, on voit vite... Les élèves qui ont plus difficile, ben ils réussissent la plus simple mais ils arrivent à se rattraper encore avec l'autre. Donc ils arrivent quand même à avoir... Mais là, au moins, il y a les deux, dans le sens où il y en a une quand même avec un niveau un peu plus élevé. Que pour moi, l'écrit et l'oral sont trop simples, oui.
- D'accord. Est-ce que tu te préoccupes beaucoup des résultats du CE1D ? Est-ce que c'est une donnée qui est importante pour toi ? Est-ce que l'amélioration des résultats est un objectif important, par exemple ?
- En fait, c'est compliqué à dire... parce que, oui, ça me préoccupe parce que j'ai envie qu'ils réussissent mais en même temps ce n'est pas le point sur lequel je me base le plus. Je me base plus sur le fait de s'améliorer durant l'année parce que, justement, je sais que ce CE1D n'est finalement pas aussi exigeant que ce qu'on leur demande durant l'année. Maintenant,

oui, j'espère quand même qu'ils réussissent et je me préoccupe quand même de leurs points mais... Voilà.

- Tu te préoccupes plus de leur évolution pendant l'année alors ?
- Oui.
- D'accord. Et est-ce que tu penses qu'à travers les résultats de tes élèves, c'est aussi ton propre travail qui est évalué ? Est-ce que tu te sens responsable de la réussite ou de l'échec de tes élèves ? Est-ce que la réussite d'un élève au CE1D c'est une source de stress pour toi ?
- C'est quand même une source de stress. Mais ce n'est même pas tellement leur réussite qui est une source de stress, je trouve que c'est tout ce qui est autour : le fait qu'on ne peut accéder aux examens que le jour même, que tout doit être prêt, qu'on a les 4 compétences le même jour, que... C'est ça plus le stress que les résultats en eux-mêmes. Et...Voilà.
- D'accord.
- Ta question, pardon, c'était ?
- Est-ce que tu penses que c'est aussi ton propre travail qui est évalué ?
- Ah oui, voilà, pardon, c'était ça ! Euh, non. Je n'ai pas l'impression que c'est mon travail qui est jugé dans le CE1D, j'ai plutôt l'impression que c'est l'étude des élèves que mon travail en lui-même.
- D'accord. Ok. Et justement, par rapport à ce stress là aussi, est-ce que la direction, dans ton école, a une attitude particulière à l'approche du CE1D ? Est-ce qu'elle insiste sur la nécessité d'améliorer des résultats ? Est-ce qu'elle parle de faire appel à des conseillers pédagogiques, par exemple ?
- Pas du tout. Pas du tout, la direction est plutôt dans le bien-être de nos élèves et nous conseille... Ce qu'elle nous demande surtout c'est de rassurer les élèves et d'être disponibles pour eux mais elle n'est pas du tout concernée, tellement, par les résultats, non.
- Parce que tu penses, toi, que le CE1D, pour les élèves, c'est quelque chose de très stressant.
- Ah je pense que oui. Maintenant, je pense que pendant deux ans, on leur rebat un peu les oreilles avec ça, dans toutes les matières, et je pense que c'est une semaine très stressante pour les élèves qui veulent bien faire.
- D'accord. Et toujours par rapport à ta direction et par rapport au plan de pilotage, je ne sais pas où vous en êtes mais est-ce que l'amélioration des résultats du CE1D est un objectif de ce plan de pilotage ?
- Euh... en langues, pas spécialement parce que, donc justement, on en a parlé durant le plan de pilotage et on est assez bien classés en langues au niveau de... enfin, par rapport aux autres écoles. Maintenant, je pense qu'il a quand même été question pour d'autres matières, je pense, d'améliorer les résultats mais comme je n'étais pas concernée, je n'ai pas participé à cette partie-là. Mais en langues, en général, on est assez bien classés. Maintenant, comme je le disais, on a notre école aux trois frontières et donc, on a quand même une population d'élèves qui est quand même entourée d'allemand, néerlandais et français tout le temps. Et voilà, je pense qu'on est quand même, pour ça, plus... ben plus...
- Oui, ça joue.

- Oui, voilà !
- Ok. Donc on a parlé de la direction. Et les collègues ? Est-ce que c'est un vrai sujet de conversation à la salle des profs le CE1D ou pas du tout ?
- Je pense que c'est un sujet de conversation fin mai. Mais avant ça, pas tant que ça. Enfin, si, on en parle de temps en temps en se disant où on en est dans notre organisation pour voir si on aura bien tout vu avant le CE1D mais sinon pas plus que ça, non.
- Et est-ce que, parfois, il peut y avoir une certaine concurrence entre collègues ? Est-ce que vous comparez les points des classes ?
- Non, pas du tout. Euh, la seule... souvent, on se compare plutôt pour... je pense que c'est plutôt pour se rassurer un peu soi-même. Est-ce que c'est une remise en question ? Ici avec ma collègue, justement, on corrige les 3e, ben on se rend bien compte qu'il y a beaucoup d'échecs et donc on se demande : « Est-ce que c'est normal ? Est-ce que c'est juste ma classe qui n'aurait pas compris quelque chose chez moi ? » Mais ce n'est jamais dans un but de se comparer et de dire : « Ah ben moi je fais ça mieux ». C'est plus dans un but d'auto-évaluation, je pense, et de remise en question aussi de nous-mêmes, de voir si nos pratiques sont bonnes ou pas.
- Et de préparer l'année d'après ? De changer des choses ?
- Oui, tout à fait !
- Ok. Alors tu en as déjà aussi un peu parlé mais du coup, en 2020, avec la Covid, le CE1D a été supprimé. Tu disais que à X, ça t'avait soulagée.
- Oui.
- Pour quelle raison ? Parce que tu penses que tes élèves ne l'auraient pas réussi ?
- Oui, je pense que ça aurait été très difficile pour eux parce que à X, j'avais... Enfin, voilà, c'est une population complètement différente et je pense que pour eux, par contre, le CE1D est trop difficile. Voilà. Donc euh... c'est vrai que c'est compliqué parce que c'est bien d'avoir un examen commun mais en fonction des écoles, ben dans une école comme X, il est plutôt trop difficile et dans une école comme la mienne, il est plutôt trop facile, donc euh...voilà, c'est pour ça que je trouve que finalement, ce serait bien d'avoir cet examen là mais qu'il n'ait peut-être pas autant d'importance dans la réussite de l'année. Qu'on ait cet examen pour tout le monde, pour un peu voir les capacités de tout le monde mais que tout ne se joue pas là-dessus, finalement.
- C'est ça. Qu'on tienne compte aussi des points que l'élève a eu pendant l'année ?
- Oui, qu'on en tienne un peu plus compte aussi, oui.
- Et dans l'école dans laquelle tu es maintenant, qu'est-ce que tu as pensé du fait que le CE1D ait été supprimé alors ? C'était bien aussi de pouvoir les évaluer uniquement sur base des points qu'ils avaient obtenus jusque... ben mars ?
- Ben cette année-là, je n'avais pas de 2e dans cette école-ci. Donc, je ne me suis pas posée la question. Mais c'est vrai que je me suis quand même dit que les élèves qui, justement, avaient tendance à ne compter que sur le CE1D en se disant : « le CE1D rattrape tout donc si je réussis juste le CE1D, c'est bon », ben ils se sont quand même retrouvés un peu emmerdés, quand même, oui.

- Oui, d'accord. Donc on revient à ce que tu disais tout à l'heure : il ne faudrait pas que le CE1D... enfin, que la réussite de l'élève se base uniquement sur le CE1D.
- Oui, ça a trop d'importance.
- Ok. Est-ce que tu complètes le questionnaire de la FWB après le CE1D pour donner ton avis sur le CE1D qui vient de se passer ?
- Je pense que je l'avais fait... Il me semble que je l'avais fait, oui.
- Pour quelle raison est-ce que tu le complètes ?
- Alors, l'année passée, on l'a complété parce qu'on était assez fâchées après le CE1D.
- D'accord.
- Parce que en fait, dans la lecture, il y avait énormément de fautes, de fautes de langue.
- D'accord.
- Et donc, voilà, et donc on n'était vraiment pas contentes parce que on juge leurs capacités en allemand et on leur donne une compréhension à la lecture qui était pleine de fautes de langue, en fait. Donc voilà, et donc là, je me rappelle qu'on l'a complété à plusieurs parce que voilà, on n'était pas contentes, on trouve que c'est un peu honteux d'un examen d'état de donner ça à des élèves, quoi.
- C'est ça. Et donc vous le complétez généralement en équipe ?
- Oui, oui, oui.
- Un seul questionnaire pour toute l'équipe pédagogique de langues ?
- Euh... je crois qu'on l'a toutes fait.
- Ah ?
- Oui, parce qu'on espérait avoir un peu plus d'impact.
- Oui, ok.
- Parce qu'on a vraiment été révoltées par ça. C'était vraiment des énormes fautes de langue, quoi. Et voilà.
- Ok. Est-ce que tu sais qu'il existe un document qui présente les résultats au CE1D. Il apparaît plusieurs mois après le CE1D.
- Oui, je l'ai déjà vu parce que, justement, quand je veux retrouver un CE1D d'une autre année, j'ai déjà vu qu'il y avait cette possibilité là sur le site mais je ne l'ai jamais consulté.
- Ça ne t'intéresse pas de comparer tes élèves à la moyenne ?
- Ça ne m'intéresse pas parce que je trouve que ce n'est pas tellement une comparaison qu'il faut faire. Et justement, je pense que... je sais qu'il y a toutes les écoles qui participent et je sais qu'on est dans une école où, justement, c'est plutôt trop facile pour nous. Donc voilà.
- Donc la comparaison ne se justifie pas ?
- Oui, voilà.
- Et j'ai une dernière question : est-ce que tu trouverais intéressant que les résultats du CE1D aboutissent à un classement des écoles ?
- Non !
- Comme c'est le cas, par exemple, de PISA, avec un classement des pays ?
- Non, je ne trouve pas, non.
- Pourquoi ?

- Je trouve que... je trouve, justement, que ça ne devrait pas avoir lieu, que ça ne devrait pas être une raison de classer les écoles. Je trouve que classer... Dans mon esprit, ce ne serait pas classer les écoles mais plutôt classer les élèves.
- D'accord.
- Et je n'ai pas envie de classer les élèves, non.
- Parce que ça jouerait sur le choix des parents ?
- Ben parce que je n'aurais pas envie que eux se sentent moins bien. Ce n'est même pas tellement sur le choix des parents mais un élève qui apprendrait que son école est tout en bas, ben je me dis que il va peut-être se sentir... se sentir plus nul alors que c'est pas une raison... Voilà. Et je trouve aussi que de nouveau, ça dépend aussi de l'école dans laquelle on se trouve.
- C'est ça. Tu veux dire qu'un élève en bas de classement serait sûrement en bas de classement parce qu'il vient peut-être d'une école plus défavorisée et ce n'est pas comparable avec l'école qui est tout en haut du classement ?
- Oui, je trouve.
- Et ce n'est pas pour ça qu'il est plus nul.
- Oui.
- Ben écoute, j'ai terminé. Merci beaucoup ! Est-ce que tu souhaites ajouter quelque chose, est-ce que tu souhaites revenir sur un élément sur lequel on serait peut-être passées plus vite ?
- Non, je pense que j'ai parlé de tout.
- Ok, ben écoute, c'est super gentil, merci !
- Avec plaisir.

2.10. Sylvaine

- Voilà, alors déjà je vous remercie de bien vouloir m'accorder un peu de votre temps. Pour me présenter brièvement, je suis prof de français depuis 12 ans maintenant et j'ai repris le master en sciences de l'éducation il y a 3 ans. Je suis maintenant en dernière année et je réalise mon mémoire sur les représentations des enseignants de 2e année du secondaire sur le CE1D. Aujourd'hui j'aimerais approfondir les réponses que vous aviez données dans le questionnaire lors de la première phase de l'enquête. Toutes les données seront confidentielles et surtout, il n'y a pas de « bonnes » ni de « mauvaises » réponses, l'important c'est que vous répondiez sincèrement. Et j'enregistre cet entretien, comme je vous l'avais dit par mail, pour me permettre de le retranscrire et d'obtenir des résultats plus généraux en mettant vos réponses avec celles d'autres professeurs.
- D'accord.
- Pouvez-vous d'abord peut-être vous présenter et décrire rapidement votre parcours professionnel ?
- Oulalah ! Alors, je m'appelle X, j'ai 49 ans, j'ai eu mon diplôme en juin 1996, puis pendant 2, 3 ans, j'ai travaillé dans le primaire, dans le maternel et en même temps aussi dans le secondaire. Je donnais des cours aussi le mercredi après-midi et le samedi pour des écoles

privées et puis, voilà, en 1998, on m'a offert un temps-plein ici à X et depuis lors, je suis ici. J'ai fait une parenthèse de 6 ans parce que je suis partie ; j'ai accompagné mon mari en Afrique en fait, en Tanzanie et là en fait, j'ai un peu bossé : j'ai travaillé dans une école française et j'ai travaillé aussi dans un orphelinat. Et puis, ben, je suis revenue en 2013, que je ne dise pas de bêtises, oui, en 2013 et donc, suite à ça, ben j'ai un peu repris le train en marche et il y avait pas mal de choses qui avaient déjà changé : on faisait des tâches, des situations, ce qui n'existait pas en fait quand je suis partie. Donc, j'ai dû un petit peu me reformer sur le tas. Et cette année-là, donc en juin, on a commencé à instaurer, ici à l'école, alors que ce n'était pas encore obligatoire, certaines écoles le faisaient déjà mais on a fait le CE1D. Et donc voilà. J'ai toujours donné cours en 1, 2, 3.

- Oui...
- Euh... j'ai un peu euh... mes attributions ont un peu bougé au départ, je donnais beaucoup de néerlandais au début de ma carrière et je n'avais qu'un cours en langue 2, en 3e d'anglais. Et depuis que je suis rentrée, mais je ne crois pas que c'est une conséquence de mon départ, c'est plutôt le contraire, je donne essentiellement de l'anglais et je donne donc néerlandais langue 2 en 3e uniquement, donc un seul groupe. Et depuis 2 ans, j'ai demandé pour ne plus donner cours en 1re.
- D'accord.
- Parce que... ma patience s'émoussait et donc je dois avouer que mater c'est bien mais bon, au mois de mai, répéter qu'il faut un bic bleu pour écrire et pas des feuilles quadrillées... donc voilà. J'ai obtenu ça depuis 2 ans mais ça ne veut pas dire que je ferme la porte complètement aux 1re, euh... mais voilà...
- Petite pause.
- Oui, une petite pause ça ne fait pas de tort. Et je fais aussi une pause en tant que titulaire. J'ai été titulaire tout au long de ma carrière, dès mon premier intérim finalement et là aussi ça fait 2 ans que j'ai pris une petite pause aussi. La direction a bien voulu me l'accorder maintenant ce n'est pas ad vitam æternam non plus.
- Ok. Et ici votre école, comment est-ce que vous la décririez ? C'est quel type d'école ? Quel type d'élèves ? Quelles sont les caractéristiques des élèves ? Sociales, comportementales...
- Tout ça a fort changé. Au départ, c'était une école réputée élitiste ou en tout cas de très bonne catégorie et donc il y avait quand même plus de filles que de garçons à l'époque dans les classes. C'était des classes qui faisaient, environ, en moyenne 17 élèves. Maintenant on monte à des classes qui font en moyenne 25, 26 élèves. Donc ça c'est une première chose. Deuxième chose, avec le décret inscription, ben en fait on a commencé à avoir pas mal d'élèves qui sont d'origine ou en tout cas de culture arabe. Avant, on en avait très peu et c'était vraiment un choix positif et personnel des familles d'envoyer, souvent des jeunes filles, ici à l'école. Et c'est vrai que je constate que, malheureusement dans beaucoup de groupes que moi j'ai, je ne sais pas si c'est le hasard ou pas, mais souvent j'ai au moins la moitié, voire les $\frac{2}{3}$ des classes où ce sont des enfants de culture turque ou arabe ou autre. J'ai même une classe où c'est $\frac{2}{3}$ de garçons de cette culture là et donc c'est un peu chaud cacao. Tout ça a été un peu modifié par le décret inscription et deuxième chose aussi, le

fait que les tours de Droixhe ont été détruites en fait, les gens se sont étendus dans la vallée de la Meuse et donc forcément, ils ont accès à des bus et les bus amènent directement ici à l'école. Donc c'est vrai que au niveau social, ça a très fort changé : d'une école de presque filles, j'ai envie de dire quand j'ai commencé, c'est devenu une école plus que mixte dans certaines classes où en fait, il y a un déséquilibre vraiment entre garçons et filles. Et puis, au niveau socio-économique, on se retrouve confrontés à beaucoup d'enfants dont la langue maternelle n'est pas le français et dont les parents ne comprennent pas le français.

- D'accord...
- Et donc, on a des liens... parfois avec les parents, c'est très compliqué, on a parfois des grands frères, des grandes sœurs, des voisins, des voisines avec on a... c'est nos interlocuteurs premiers pour aider les parents mais on n'a jamais la garantie que ce qu'on dit est fidèlement, on va dire, traduit et je me dis qu'un jour, il faudra peut-être que je parle arabe. Donc voilà. Et alors ce sont des enfants qui se retrouvent très fort démunis de par le fait que ce sont souvent de grandes fratries, il y a beaucoup plus de bruit, ils n'ont pas nécessairement un espace à eux pour travailler... Donc tout ça fait que, on a mis notamment en place à l'école, ben l'école des leçons et des devoirs à l'époque. Ça c'était déjà avant que je ne parte, moi je suis partie en 2007 et on a mis en place l'école des leçons et des devoirs pour aider justement des enfants qui avaient des difficultés, qui avaient des faiblesses mais pas parce qu'ils étaient de mauvaise volonté mais parce que à la maison, il n'y avait pas un environnement adéquat pour pouvoir travailler sereinement.
- D'accord.
- L'école des devoirs, ça durait 1h30 à l'époque, donc on terminait à 17h. Maintenant, c'est réduit à 50 minutes mais c'est vrai qu'on met de plus en plus en place des remédiations parce qu'on a des enfants qui ont de plus en plus, enfin de moins en moins de temps à consacrer à l'école, pour diverses raisons. Parce que les activités extrascolaires prennent le pas sur l'école ou parce que on est dans un environnement qui socialement est très difficile...
- Oui...
- Et donc qui ne permet pas de bonnes conditions de travail.
- D'accord.
- Donc il y vraiment un changement, un shift quand même. Et aussi je crois le shift un peu, c'est un peu la société qui considère l'école comme une garderie gratuite de 8h du matin jusqu'à 16h et quand il s'agit de donner du travail en dehors de ces périodes scolaires-là et bien, en fait, il y a des enfants qui nous disent carrément : « j'ai autre chose à faire après l'école ».
- Ok. Mais d'un point de vue disciplinaire, je suppose que c'est une école où il n'y a pas de problème ?
- Non, je dois avouer qu'on est vraiment très très gâté à ce niveau-là. Même si, parfois, on a un petit coco ou l'autre dans une classe, etc...
- Oui, bien sûr, comme partout...

- Mais globalement, voilà, j'ai donné cours à X, à l'époque, c'était un autre public déjà. Et c'est vrai que autant avant, on criait une fois, on était tranquille pour toute l'année, bon, autant ici, il faut un peu resserrer la vis régulièrement. Et certaines classes sont moins évidentes que d'autres, je ne parle pas uniquement pour moi mais pour mes collègues aussi, on a quand même des échos de classes où là, c'est vraiment lourd : « j'suis vidée »... Parce qu'on doit mettre énormément d'énergie pour un peu dompter, entre guillemets, les gens qu'on a devant nous, et pour des raisons qui n'ont parfois rien à voir avec l'école. C'est vrai qu'il y a des problèmes d'éducation aussi et donc là on doit recadrer énormément, on perd beaucoup de temps, j'ai envie de dire, parfois à remettre en fait les choses un peu de côté et s'occuper plus de l'éducation, du relationnel, beaucoup plus coacher nos élèves, au niveau, je trouve, de la méthode de travail. Moi j'essaie d'en intégrer énormément dans mes cours et donc pour que ça devienne beaucoup plus naturel pour eux. Mais c'est vrai que ce genre de choses-là, je n'avais pas besoin, à l'époque, de dire... je parle vraiment comme une vieille mais bon tant pis... de dire comment étudier du vocabulaire, comment se mettre, enfin comment s'organiser, etc... Tout ça c'était très logique à l'époque et ça ne l'est plus trop au jour d'aujourd'hui.
- D'accord.
- Et le sens de l'effort est vraiment perdu aussi donc à ce niveau-là, je trouve qu'on se trouve confrontés aussi à des préparations de cours où on se dit : « ben en langues, on va parler », etc... Et on se retrouve devant des murs parce que pour eux, ben en fait, voilà, on n'a pas retravaillé le texte, etc... Et on se retrouve confrontés au fait que, ben, on a des parties de cours qu'on doit mettre à la poubelle et disons, passer à autre chose. Et puis parfois, mes cours, je trouve qu'ils ne sont pas assez interactifs parfois parce que l'interaction n'a pas lieu. Parce que ils ne connaissent pas le contenu, ils ne connaissent pas le vocabulaire et c'est très très embêtant finalement.
- D'accord. Pour entrer dans le vif du sujet, qu'est-ce que vous pensez globalement du CE1D ? Quels sont, selon vous, ses avantages, ses inconvénients ?
- Au départ, j'étais vraiment anti, je dois avouer. En me disant : « ça c'est pondu par des gens qui sont dans un petit bureau bien sympathique, qui ont peut-être un jour donné cours mais qui ont oublié et puis qui sont en déconnexion par rapport à la réalité du terrain, qui change d'année en année, finalement. »
- Oui...
- Et donc c'est vrai, au début, on s'est retrouvés confrontés à, en tout cas, en langues, des CE1D qui étaient vraiment faciles, vraiment fastoches. Et on se disait, quand on voit ce qu'on demande pendant l'année à nos élèves, de par le programme et de par le manuel qu'on a, et bien en fait, on a l'impression un peu de brader leurs compétences et de se dire : « punaise quoi, on a fait tout ça pour ça ? ». Et ça c'est un peu dommage.
- C'était un message plutôt minimaliste du CE1D ?
- Oui, moi je trouvais. Alors c'est vrai qu'au fur et à mesure des années, avec le fait qu'on puisse dire, un peu chaque année, ce qu'on pense du CE1D, comment on l'a ressenti, etc..., je trouve que d'année en année, c'est bien mieux.

- Concernant le niveau ?
- Oui, concernant le niveau... des compréhensions orales, par exemple, des compréhensions écrites, le niveau est vraiment bien mieux. La chose que je reproche, il y a deux choses que je reproche, enfin non, trois. La première c'est que l'expression écrite, voilà ben..., une fois qu'ils ont écrit 90 mots, ben voilà, c'est bon. Je trouve que c'est minimaliste aussi. 90 mots, c'est vraiment très peu, quand on voit 2 ans de matière où finalement on pioche un petit truc de rien du tout, et voilà, t'as 90 mots, ça suffit. 120, c'est un grand maximum et c'est bon. Et je me dis, s'ils tombent sur le thème qu'ils n'aiment pas, ils sont un peu foutus. Que nous, c'est vrai que quand on faisait avant des tâches, etc... ben il y avait au moins 2, 3 thèmes donc on ne disait pas qu'il fallait au moins 80 mots pour un thème mais l'élève pouvait jongler et se dire : « ben si j'exprime un petit moins pour un thème mais que j'écris beaucoup plus pour un autre thème, globalement j'ai assez de mots et c'est bon ».
- Oui.
- Les grilles de correction, je ne les aime pas du tout. La dernière grille de correction pour l'expression écrite, je suis désolée mais si c'est des gens qui ont fait l'univ, je trouve que c'est vraiment choquant de voir comment on a transformé la grille de correction de l'expression écrite. On dit : « a atteint le niveau », donc ça c'est c'est, imaginons 5/5. Puis on dit : « un peu en dessous du niveau en dessous mais un peu au-dessous du niveau...fin au-dessus et en dessous » et en fait c'est une gradation complètement ridicule. On ne met plus de mots sur les choses et je trouve que c'est délicat parce que ça induit une trop grande interprétation des correcteurs, je trouve. Et j'estime aussi que quand des gens proposent une grille d'évaluation, quelle qu'elle soit, et sont aussi minimalistes au niveau du vocabulaire qu'ils utilisent, je suis désolée mais moi j'ai vraiment beaucoup de mal. Donc l'année passée, on était vraiment furax par rapport à ça. Et alors, la dernière chose, je trouve aussi, les grilles de correction, non, la manière de corriger... donc on a des grilles de correction pour les compréhensions orales et écrites, je trouve que c'est excessivement sévère.
- Oui...
- Et je trouve que c'est vraiment vache.
- C'est quoi, par exemple, 3 points ou 0 ?
- C'est ça ! Et je trouve que c'est excessivement sévère et ça ne laisse pas la part à des élèves plus faibles, de finalement avoir quand même repéré quelque chose et de ne pas avoir de points du tout.
- Oui, d'accord.
- Alors, soit de deux choses l'une. Soit ils estiment que les textes sont trop faciles et donc on fait des grilles de correction comme ça, mais alors c'est un peu brader le contenu.
- Oui.
- Je veux dire... Et à contrario, faire tout et n'imp... et coter vraiment très sévèrement. Et donc là je trouve que ce n'est pas juste. Donc ce que j'essaie de faire, moi en 2e, je corrige jusque, enfin le premier trimestre je corrige à ma manière, c'est à dire que je cherche des demi-points pour ceux qui ont quand même fait un effort de découverte, et j'estime qu'on est

quand même dans un souci de progression quand même tout au long de l'année. Enfin, même, du... j'ai envie de dire, même pas de l'année mais du premier degré. Et c'est vrai qu'à un moment donné, pour que ils s'entraînent à être très précis et à détailler les éléments qu'ils donnent, je commence à coter comme le CE1D à partir du mois de janvier, tout dépend un peu du groupe aussi. Euh... pour pouvoir qu'ils aient peut-être le coup de massue à ce moment-là mais pas le coup de massue au moment où je vais corriger le CE1D, donc je trouve qu'il y a quand même des faiblesses à trois niveaux.

- Donc vous essayer de coter comme le CE1D à un certain moment de l'année mais est-ce que vos cours, vous les concevez comme les exercices... enfin, pour qu'ils ressemblent aux exercices du CE1D ? Dans vos cours et dans vos évaluations ?
- Globalement oui. En fait, à partir du moment où on est passés quand même à un système avec les situations et les tâches depuis très très longtemps, je vous ai dit, au moment où moi je suis partie en Tanzanie, il y a eu le shift à ce moment-là. Euh... globalement oui, et c'est vrai qu'on essaie aussi, d'année en année, par rapport à ce qu'on a vu précédemment dans le CE1D, on essaie de proposer le même genre d'exercices aussi ou parfois on induit le début de réponse, par exemple : « il faut : ».
- Oui.
- Pour obliger les élèves en fait à utiliser un infinitif et pas conjuguer des verbes avec un sujet et un verbe et donc j'attire leur attention que ce soit en formatif ou en certificatif. Ben la première fois, j'attire leur attention, la deuxième fois plus, pour qu'ils aient en fait vraiment, pour qu'ils puissent être vraiment prêts pour le CE1D. Donc il y a des choses en fait, en fonction de ce qu'on observe, en tout cas moi, en fonction de ce que j'observe dans le CE1D d'une année, j'essaie de modifier certaines manières de devoir résoudre, parce que c'est vraiment ça, c'est de la résolution, à la manière du CE1D. Un autre reproche du CE1D que j'ai oublié tantôt, c'est les consignes. Parfois, c'est une page de consignes. Je me dis mais qu'est-ce qu'on cherche, à noyer le poisson à un moment donné ? Nous, c'est pas aussi long.
- D'accord.
- Je suis désolée mais à un moment donné, est-ce qu'on met des points sur « l'élève est capable d'aller lire jusqu'au bout d'une démarche qui fait parfois une page ? » ou est-ce que l'important c'est de voir s'il a compris le message ou ce que je veux absolument qu'ils aient repéré. Et je trouve que là c'est vache aussi parce que pour des enfants qui sont dyslexiques, certains, ben c'est pas le français à la maison, ils ont parfois plus de mal pour lire, parce que la lecture, globalement, le français, a une incidence aussi sur l'apprentissage des langues et la résolution d'exercices. Je trouve que c'est parfois, pour certains élèves, essouffler les élèves avant même d'avoir réellement commencé la tâche qui leur incombe. Et là je trouve que c'est pas chic.
- D'accord. Donc dans vos évaluations vous faites ça mais dans vos cours, vous le faites aussi ? Parce que vous disiez que vous utilisiez un manuel.
- Oui.
- Est-ce que le manuel est conçu de sorte à les préparer aux exercices du CE1D ?

- Oui... Alors le manuel est conçu euh... en vertu... enfin, on a choisi, un des manuels c'est « Jelly », enfin la collection « Jelly » et en néerlandais c'est « Tandem » et ils ont été conçus par rapport au programme belge.
- D'accord.
- Donc c'est pour ça qu'on a fait ce choix-là entre autres. Maintenant c'est vrai que parfois moi je modifie la manière dont les tâches sont présentées etc..., pour qu'elles soient plus dans la veine du CE1D.
- D'accord. Et alors vous disiez tout à l'heure que c'était quand même assez simple, en tout cas au début. Mais maintenant, est-ce que vous pensez que quand un élève réussit le CE1D en fin d'année, il est capable de commencer une 3e année sur de bonnes bases ? Et quand je dis réussir, j'entends aussi le réussir à 50%.
- Alors la réponse est clairement non.
- D'accord.
- Parce que, l'air de rien, les programmes en 1re et 2e sont fait encore dans un système un peu de maternage où on les suit quand même très fort pas à pas etc... Et moi qui donne cours aussi en 3e, ben en 3e on les lâche un peu dans la fosse aux lions, j'exagère hein, mais j'veux dire, en langues, globalement on est toujours dans la même filière mais on demande beaucoup plus d'explicatifs, d'argumentations et beaucoup... et des compréhensions beaucoup plus longues aussi. Donc là c'est vrai qu'ils ont besoin, pour certains, jusqu'au mois de novembre pour s'adapter. Mais je me dis, par rapport à des matières moins concrètes, fin qui deviennent plus abstraites comme l'histoire, avec des concepts... je n'ai pas dit ...pas qu'on ne travaillait pas ça en EDM, par exemple mais voilà. En français aussi on est plus, on commence tout doucement à approcher l'abstraction et plus se détacher vraiment du sens vraiment précis de chacune des phrases, moi je me dis qu'ils ne sont pas prêts. Un élève qui a 50% au CE1D n'est pas prêt pour aller en 3e, il va se casser la figure. Et chaque année, je constate malgré tout, malgré toute la bonne volonté que le professeur peut y mettre et aussi l'élève et les parents, et pas forcément dans des milieux socio-économiques difficiles, les élèves qui ont juste 50% en maths ou en français ou en langues, on va tout de suite, dès le premier bulletin, fin octobre, début novembre, on voit directement les difficultés des uns et des autres. Un élève qui a évidemment dans les 70, 80% et quelqu'un qui va peut-être, au départ, ben un peu ramer quand même parce que j'estime qu'il y a quand même une adaptation de la 6e primaire vers la 1re secondaire, je trouve que l'adaptation elle est, surtout au départ, au niveau de « je change d'école, je change de copains ».
- Oui.
- Parce qu'il y a quand même toute la première période qui est une répétition de ce qui a été fait en primaire, en tout cas certaines parties, pas tout, ce n'est pas possible. Par contre, de la 2e à la 3e, je trouve qu'il y a toujours eu quand même un fossé entre la manière d'aborder les choses entre la 2e et la 3e. Et donc voilà, et donc c'est vrai que des enfants qui ont tout juste tout juste tout juste... euh...
- Ça pose problème ?

- Ça pose problème, oui, ils ne sont pas prêts.
- Et est-ce que vous pensez que les résultats que vos élèves obtiennent au CE1D reflètent leurs résultats pendant l'année ou bien vous constatez des écarts, que ce soit des écarts dans le bon sens ou dans le mauvais ?
- C'est très aléatoire, j'ai envie de dire.
- Ok.
- Il y a des années où je me dis : « oui, ben voilà, c'est normal, il a autant et voilà c'est normal, c'est plus ou moins dans la fourchette, j'ai envie de dire, à 5% près, on est dans la fourchette », d'autres qui réussissaient vraiment plus que moyennement avec juste....juste la moyenne et qui réussissaient avec des 10% en plus. J'ai eu le cas aussi d'élèves qui avaient 65% de moyenne et qui se retrouvaient avec 35%, c'était un problème essentiellement de lecture des consignes.
- Oui.
- Et puis, l'année passée, moi j'étais persuadée, mais vraiment persuadée, mais sans critique aucune pour l'enfant mais on les suit quand même pendant 9 mois et je me dis untel, untel, untel, il ne réussira pas. Et ils ont réussi.
- Ah oui.
- Et ils sont en 3e et j'ai de la peine pour eux.
- Donc un examen fait par vos soins, chez eux, ça ne serait pas passé ?
- Ben en fait, ce qu'il y a, c'est que, pour vous dire, à l'époque, quand on construisait les examens nous-mêmes et que le programme n'avait pas encore changé, les compréhensions orales et les compréhensions écrites, on créait nous-mêmes les textes mais avec tout le pôle langues, donc tous les profs hein. Et alors, ils étaient vraiment, j'ai envie de dire, millimétrés par rapport à ce qu'on avait vu comme matière, et la même chose pour les... y'avait même une partie grammaire à l'époque, et une partie vocabulaire et donc c'était, disons, plus représentatif de un, de tout ce qu'on avait mis en place pendant l'année et deux, vraiment on se disait, ben quand un élève avait, imaginons déjà 60% chez nous, ou même 50%, on se disait : « ce sera pas facile 50% mais il a des bonnes bases ».
- Oui, d'accord.
- Qu'aujourd'hui, 50% je me dis, il est cuit, il est cuit. Voilà. Et c'est vraiment dommage. On les envoie au casse-pipe en fait. Mais la loi nous oblige à les laisser passer.
- Oui, c'est ça.
- On est coincés, on est pieds et poings liés, parfois même les parents nous demandent mais on ne peut pas, c'est illégal. On ne peut pas les garder. Et donc, là je me dis, je me sens très mal à l'aise par rapport à certaines situations d'élèves où je sais qu'en fait ils ont leur ticket de sortie et qu'en fait ça n'ira pas.
- Surtout que, s'ils réussissent, ils restent souvent chez vous ?
- Oui !
- Et vous n'avez pas de sections de qualification ?
- On a juste des techniques de transition, une seule, comment dirais-je, branche. Donc c'est la biotechnique mais qui est quand même dans le général donc ils ont 8 heures d'options

avec 4 heures de travaux pratiques et puis le reste c'est du général. Donc c'est même pas une vraie technique de transition, c'est un peu bâtarde quoi. Et c'est vrai que les élèves, quand ils ont fait 2 ans ici, ils ont très difficile, même si on sait que ça va être difficile pour eux en 3e, la direction s'emploie à leur faire comprendre que ce serait peut-être préférable de trouver une école où l'enseignement se fait à un rythme différent et... et beaucoup de parents ne veulent pas l'entendre donc...

- Ils essaient quand même...
- C'est embêtant, c'est très embêtant.
- Est-ce que les résultats c'est une donnée importante pour vous ? Vous vous en préoccupez ? Est-ce que, par exemple, l'amélioration des résultats est un objectif important pour vous ? Est-ce que réduire le nombre d'élèves en échec c'est important ?
- Ben les résultats c'est important jusqu'à un certain point. Pendant l'année, et en tout cas pour moi au premier degré, ils ne sont pas importants. C'est simplement une photo à un moment donné de ce que l'élève est capable de faire. Point barre. Maintenant, ce qui est important, c'est ce que l'élève va en faire et ce que le professeur va en faire de cette cote-là. Si c'est simplement pour donner un 3/10 et puis voilà, sans explication, sans proposition de remédiation, sans explication supplémentaire et aussi sans effort de la part de l'élève de vouloir progresser, se poser les bonnes questions, aller chercher et si je cherche je ne trouve pas, je pose des questions... Alors là le 3/10 je m'en fiche.
- Oui.
- Par contre, un 3/10 qui reste figé parce que ben... l'élève, il collectionne les mauvais points, et puis ça ne va pas plus loin, je ne veux pas trop progresser, là ça m'embête très fort.
- D'accord.
- Donc voilà, je trouve qu'au premier degré, moi, il pourrait ne pas y avoir de bulletin, moi ça m'arrangerait. Pas parce que je ne veux pas faire des bulletins mais parce que je pense que on doit vraiment essayer d'offrir à l'élève la possibilité de se casser la figure mais de pouvoir rebondir.
- Progresser, oui.
- Et je trouve que le système de bulletins m'embête très fort dans cette dynamique-là, où parfois on est obligés de remplir des cases et donc obligés d'évaluer les élèves pour pouvoir remplir les cases alors que je ne les sens pas encore prêts.
- Oui, d'accord.
- Et ça, ça m'embête très fort. Donc pour moi, les résultats au premier degré n'ont pas d'importance. Maintenant, c'est vrai que c'est un indicateur quand même de ce qu'ils sont capables de faire à un certain moment et de rectifier le tir en tant que professeur ou en tant qu'élève. Là c'est intéressant.
- Oui. D'accord. Et à travers les résultats de vos élèves au CE1D, est-ce que vous avez l'impression aussi que c'est votre travail à vous qui est évalué ? Que ça soit par les parents, par les collègues...

- Mais c'est un métier, de manière générale, de par ma personnalité aussi, où je culpabilise très fort et où je me remets beaucoup en question, où je me dis : « y'a quelque chose que j'ai mal fait, machin ».
- D'accord.
- Donc voilà... euh... la société aussi s'octroie le pouvoir, c'est vraiment un pouvoir je trouve, de pouvoir juger en fait l'enseignement de manière générale.
- Oui.
- Alors que moi, je ne vais jamais aller dire à un chirurgien : « dites donc, le scalpel machin, vous ne le prenez pas, vous prenez autre chose ». Et donc je trouve qu'on est très fort dans un système de jugement. Et donc, indéniablement, de par ma personnalité et le ressenti que j'ai à certains moments de l'année, pas tous les jours, de « oui mais la prof est trop dure », « l'école est trop dure », « ouais, elle est vache », « ouais, elle est sévère », oui, ceci, cela, euh... oui, j'en prends plein la figure quand même. Et c'est vrai que je ne vais pas aller jusqu'à dire que je ressens l'échec d'un élève comme si c'était mon propre échec parce que sinon je vais droit dans le mur et intellectuellement, je me tue. J'essaie de réfléchir quand même en disant : « ben voilà, cet élève il n'a pas réussi, qu'est-ce qui a moins été pendant les deux années ? Qu'est-ce qui a été mis en place pour lui, que ce soit des remédiations ou qu'est-ce que moi j'ai mis en place aussi ? Et qu'est-ce que l'élève a mis en place aussi ? » Et parfois, cette dimension-là, je trouve que globalement, la plupart de mes collègues sont des gens qui sont vraiment au service des élèves et il y a des élèves qui sont preneurs ou pas, ça c'est une première chose. Et il y a beaucoup d'élèves, et de parents malgré tout, qui considèrent que tout doit venir du prof et que c'est le prof qui doit tout le temps tout solutionner. Et j'essaie d'expliquer à mes élèves que le moteur, il est en eux. Si on prend une voiture, qu'on enlève le moteur, elle n'avance pas la bagnole, hein. Et donc, motiver, motiver ses élèves, ça ne dépend pas de moi, ça ne dépend vraiment pas de moi. Je peux faire des activités plus ludiques, moins ludiques, machin. Je veux dire, le type d'activité que je vais proposer peut intéresser plus ou moins qu'un autre en fonction de ce que je propose, en même temps, ben je suis un peu cadenassée par le programme aussi. Il y a des choses que je dois voir, que je n'ai pas forcément envie de voir mais il faut bien faire de la grammaire, il faut bien faire ceci, il faut bien faire cela. Donc ça ne dépend pas de moi, mais la motivation, je suis désolée mais elle est d'abord intrinsèque à l'individu.
- Oui.
- Quelle que soit la matière qu'on préconise, qu'on donne. Ou quelle que soit l'activité, même, qu'on propose. Donc indépendamment du fait d'être dans un milieu d'apprentissage. Et là, je me heurte en fait à quelque chose que je ne sais pas contrôler. Et c'est vrai que malgré tout ce qu'on peut essayer de mettre en place, ben parfois ça coince.
- Oui, d'accord.
- Mais si, à un moment donné, maintenant, j'arrive à prendre du recul et je considère que différentes choses ont été mises en place, que j'ai mis en place différentes choses et que finalement, la seule chose qui est coincée entre guillemets, ben c'est l'élève qui n'a jamais voulu, ben je suis désolée, étudier du vocabulaire, comprendre, réfléchir et poser des

questions par rapport à la grammaire, des choses comme ça. Je fais des live en fait quand je vois que des élèves sont absents ou quoi et que je vois qu'ils ne comprennent pas, je fais des live avec, comment dirais-je, la plateforme. Je fais de la remédiation rapide, des cours particuliers en gros, avec mes élèves, je ne suis pas la seule à le faire. Et quand je propose aux élèves, je n'ai même pas un retour, j'ai envie de dire, à un moment donné, il faut que je sache prendre suffisamment de recul pour me dire que c'est pas uniquement de ma faute.

- Oui, c'est ça, il y a une part qui revient à l'élève.
- Voilà, oui.
- En parlant de l'influence sociale, est-ce que ici, à l'école, à l'approche du CE1D surtout mais aussi à d'autres moments de l'année, même par rapport au plan de pilotage, est-ce que vous ressentez une pression parfois de la part de la direction ?
- Euh.....
- Ou des collègues ?
- De la direction... en partie. Des collègues... en partie. Mais de la société en général.
- D'accord.
- En fait, le plan de pilotage ou le CE1D, c'est quelque chose qui nous a été imposé de l'extérieur. Et donc, qui n'est pas forcément... euh... adapté à... euh... la situation qu'on vit avec nos élèves en classe.
- Oui.
- Et c'est là où je... mais on n'a pas le choix. Et donc...
- Mais c'est quoi la pression ? L'amélioration des résultats ? Ou c'est autre chose ?
- Ben avec le plan de pilotage, on va y passer, on n'a pas le choix.
- Oui.
- Pour le moment, je trouve que on commence... mais je comprends aussi, la direction commence à dire : « oui mais nos résultats, par exemple, l'année passée n'étaient pas terribles en ça, en ça, par rapport à d'autres écoles et notre niveau baisse. » Et là j'ai l'impression que, le ressenti que j'ai c'est que, ben on a tout faux. Ben c'est les profs qui sont en tort là.
- Oui... c'est à nous de faire quelque chose ?
- Voilà, c'est à nous de faire quelque chose. Alors je comprends que la direction est en train de jalonner les choses parce que le plan de pilotage arrive et donc là en fait, on aura des comptes à rendre. Et cette histoire de rendre des comptes, je me dis, jusqu'à quel point est-ce qu'on va devoir en rendre ? Et là je crois qu'on n'est pas vraiment dedans mais quand on y sera, moi je ne sais pas... je crains un peu pour ma santé mentale, je dois bien avouer.
- Et les collègues, ils en parlent aussi beaucoup du CE1D ? C'est un vrai sujet de conversation entre vous à la salle des profs quand ça approche ?
- Quand ça approche, oui ! Ça devient un petit peu le leitmotiv, j'ai envie de dire, la chose qui sort, quelle que soit la matière donnée parce qu'on les prépare aussi. J'veux dire, la plupart d'entre nous, on fait des CE1D blancs, un peu comme les brevets blancs en France. On reprend des anciens, voilà, on travaille. Moi je retravaille beaucoup la lecture de consignes

dans un premier temps et puis après la résolution. Puis, on essaie de réfléchir à pourquoi on a faux, à quoi faut-il penser... On essaie de faire des petits pense-bêtes aussi. En tout cas, c'est ce que je fais moi en langues, des petits pense-bêtes. Parce qu'il y a quand même des choses qui reviennent de manière récurrente et donc si, au moins, ils retiennent certaines choses, je me dis qu'ils sont éclairés et ils peuvent probablement rebondir plus facilement parce qu'on leur a donné des petites astuces, des petits trucs en plus. Et donc c'est vrai, c'est quelque chose qui... mais, au niveau des résultats, je n'ai pas cette impression de jugement ou de pression par rapport aux résultats. Moi je me dis, il arrivera ce qui doit arriver. Parce qu'à un moment donné, j'arrive à prendre de la distance et à me dire : « j'ai mis, de mon côté, la plupart des choses que je puisse mettre en œuvre pour qu'ils soient armés pour pouvoir le faire ». Et je crois que mes collègues c'est pareil aussi.

- D'accord. Il n'y a pas de concurrence quoi ?
- Non.
- On ne regarde pas dans la classe de l'autre, comment ça s'est passé ?
- Parfois si, enfin on en parle mais pas dans le sens de dire : « Oula, toi t'as 5 échecs, moi j'en ai que 2 ». Pas dans ce sens-là.
- Plutôt dans la discussion ?
- Oui, plutôt dans la discussion constructive, j'ai envie de dire. Ou simplement, parfois l'étonnement en disant : « Ah ben ça ne m'étonne pas que cette question-là n'a pas été bien réussie parce que y'a ça, ça, ça, quand même, c'est bizarre. Même en tant qu'élève j'aurais un peu tiqué, j'aurais eu du mal à me mettre dans la tâche demandée. » Donc voilà, mais pas, moi je n'ai pas un ressenti en tout cas avec mes collègues de langues, d'avoir vraiment un jugement de valeur de leur part, non.
- D'accord. Et en 2020, du coup, avec la Covid, le CE1D a été supprimé. Qu'avez-vous pensé du mode d'évaluation cette année-là ?
- Ben... je dois avouer qu'en langues, je n'ai pas besoin d'examen. Je ne suis vraiment pas pro examens en fait. Alors qu'avant, j'y tenais hein... Mais je me dis qu'en langues, ce que vous voyez dans la première leçon sur « avoir » et « être », vous en avez besoin jusqu'en rhéto.
- Oui.
- Quand vous voyez le présent simple en 1re, vous en avez besoin jusqu'en rhéto, quand on voit le futur en 2e, ou le passé, vous en avez besoin jusqu'en rhéto ou en tout cas, vous avez besoin de ça pour pouvoir y accrocher d'autres choses. Donc finalement, moi j'ai pas besoin d'examen.
- De 2e à 3e, s'il n'y avait pas d'examen, pour vous, ce serait bien aussi ?
- Ça me choquerait pas.
- D'accord.
- Ça me choquerait pas du tout. Mais ça me choquerait pas à tous les niveaux en fait. Ce qu'il y a, c'est que, je crois malgré tout que on reste accrochés à une certaine culture d'école, fin, d'enseignement où, en Belgique surtout, on fait des examens et à Noël et en fin d'année. Et ça reste très ancré alors que il y a des systèmes d'enseignement où en fait, il y a un peu des examens entre guillemets comme le CE1D, ben le brevet en fin de 4e en

France, comme les GCSE, donc c'est fin de 3e en Angleterre, comme en Suisse aussi, je crois que c'est au niveau de la 3e secondaire qu'il y a de nouveau aussi des examens et il n'y a pas d'examen intermédiaire.

- Oui.
- Il y a certaines écoles qui ne les préconisent pas, j'sais bien que le filleul de mon mari, mais en fait il était dans une école de l'Etat, et il n'a jamais eu d'examens en 1re année, ni en 2e année, il n'a eu que le CE1D. Donc voilà, moi je me dis, l'examen à un moment donné, oui, il est éclairant sur la capacité qu'a un élève de gérer de grosses matières. Mais pour moi, c'est le seul éclairage qu'il donne.
- D'accord. Donc finalement, c'est moins de pression, s'il n'y a pas d'examen, pour boucler sa matière ? C'est prendre le temps de les préparer davantage à...
- Oui, on pourrait plus prendre le temps. Faut savoir que, enfin en langues notamment, enfin ici dans le degré inférieur, on doit faire passer les examens oraux avant la période d'examens. Donc, ça veut dire que, ici, globalement, ben, tout début décembre, on est déjà en examen oral. Alors que d'autres commencent les examens écrits vraiment à partir du 9 pour les 3e et à partir du 15 pour les 1re, 2e, ben nous on perd déjà une semaine. Si on pouvait en plus donner cours jusqu'à la veille des vacances ou quasi... Enfin non parce que, imaginons il y a un bulletin quand même donc on devrait quand même délibérer donc on aurait quand même 3 jours... Mais on aurait globalement encore 2 ou 3 semaines de plus de cours, on pourrait peut-être mieux moduler nos cours de manière générale sur toute l'année en disant ben : « j'ai vraiment des moments pour faire du renforcement pour certains, de la remédiation pour d'autres, du dépassement pour les autres... » Et là, je trouve qu'on court un peu après le temps finalement, avec toutes ces échéances-là et ces grignotages. C'est chronophage finalement aussi.
- Et donc, les élèves seraient évalués comment ? Avec les points de l'année alors ?
- Oui.
- Ok. Vous en avez parlé au début mais vous, vous complétez le questionnaire pour donner votre avis après les CE1D ?
- Oui. On essaie de le faire. On a une petite réunion avec les profs de langues.
- Ah oui.
- Et alors, en fait, on liste les choses qui nous ont interpellés et un d'entre nous complète le document.
- Pour l'équipe alors ?
- Oui, pour l'équipe.
- C'est important pour vous de donner votre avis ?
- Je pense que... oui, je pense que c'est important parce que si on veut avoir... Comment dirais-je... ça dépend de l'enseignement vous allez me dire, c'est par rapport à mon école, par rapport à notre vision de l'enseignement. Si on veut avoir un examen qui est représentatif de ce qu'on estime être nécessaire pour passer en 3e, et bien, c'est bien qu'on puisse dire un peu ce qu'on en pense.

- D'accord. Et est-ce que vous êtes au courant qu'il existe un document qui présente les résultats du CE1D ?
- Oui.
- Est-ce que vous le consultez ?
- Non, c'est la direction qui le consulte.
- D'accord. Donc, vous, ça ne vous intéresse pas de comparer vos élèves à la moyenne ?
- Oui et non car la réalité des autres n'est pas la nôtre. Alors, c'est vrai que c'est un examen standardisé mais les écoles ne le sont pas.
- Oui.
- Et notre public ne l'est pas, et la manière dont on enseigne ne l'est pas non plus. Alors, c'est là où, finalement, comparer quoi ? Et je ne connais pas la réalité de... je connais la réalité de certaines écoles ici parce que j'ai enseigné où j'ai été élève, des choses comme ça mais ça a évolué, on s'entend bien, mais la philosophie en tout cas. Mais une école de la fédération de Bruxelles, euh... j'sais pas moi ou Arlon, je ne connais pas ces écoles-là, je ne connais pas leur réalité. Quel type de public est-ce qu'ils ont ? Parce que ça a quand même une incidence. Et euh... est-ce qu'il y a des parents derrière, pas derrière ? Je crois que, malgré tout, toute école est le reflet, est un microcosme, est le reflet, en petit de la société mais malgré tout, la réalité d'une école de Schaerbeek et ici, ben j'veux dire que l'environnement de l'école a une incidence aussi sur la population et donc c'est très difficile de comparer des résultats je pense.
- Mais c'est une moyenne.
- C'est une moyenne, bien sûr.
- Mais même ?
- Même !
- Et alors, est-ce que vous trouveriez intéressant que les résultats du CE1D aboutissent à un classement des écoles ? Un petit peu comme Pisa, qui classe les pays, finalement ?
- Alors, le classement des écoles, les écoles en elles, c'est quoi l'objectif ? C'est... c'est pour vider des écoles pour en remplir d'autres mais qui ne sauront pas forcément les accueillir, quoi, je veux dire, on aurait des listes d'attente en 1re de 250 élèves et puis on finirait par tirer au sort, j'en sais rien.
- Vous pensez que les parents inscriraient en fonction des résultats au CE1D ?
- Je pense que, malgré tout, oui. Malgré le discours que certains parents ont, au départ ici, notamment, les parents inscrivent leurs enfants parce qu'on sait que on sait qu'il y a de la discipline, il y a une certaine rigueur, il y a ceci, il y a cela. Même si, à contrario, après, ils s'en plaignent. Une fois qu'on a vécu, et que l'enfant ne... enfin, pas l'enfant qui ne correspond pas mais que l'enfant a des difficultés, n'y arrive pas, et malgré tout ce qu'on peut mettre en place, n'y arrive toujours pas, ben l'école est prise en défaut, on dit que c'est le prof qui est dégueulasse, l'école qui est trop difficile, machi, machin. Donc voilà, ça les arrange quand... et je crains, malgré tout que, euh.... Imaginons que le décret inscription n'existait plus, je crains même plutôt que certaines écoles se videraient au profit d'autres mais qui ne sauraient pas forcément les accueillir dans de bonnes conditions.

- Ok, ben merci, j'ai fait le tour. Est-ce que vous souhaitez ajouter quelque chose ? Ou revenir sur un aspect qu'on aurait abordé plus rapidement ?
- Ben moi ce qui me fait peur dans la standardisation, ben parlons un petit peu de l'enseignement en France, quoi. Il n'a quand même pas une réputation top top, hein. Et donc, je me dis que ce soit via le CE1D ou le plan de pilotage, qu'est-ce qu'on cherche finalement ? Qu'est-ce qu'on cherche ? Un plan de pilotage, honnêtement, c'est des finances, c'est sabrer là où on peut sabrer. Et je crois aussi, induire aussi des profs du bénévolat, mais à une dose XXY, vu en tout cas ce sur quoi on a travaillé pour le moment. Et je me dis : « mais jusqu'à quel point ? ». Et euh...
- Vous ne voyez pas de sens à tout ça ?
- Disons que, ça a une certaine incidence, peut-être, sur certaines écoles qui, peut-être, vu le public qu'ils avaient, créaient des examens qui étaient vraiment, ben, en fonction du public qu'ils avaient et de l'apprentissage donné, etc., avaient des examens qui étaient vraiment peu représentatifs par rapport à d'autres écoles qui faisaient trop aussi. Et c'est vrai que, peut-être, c'est bien de niveler mais jusqu'à quel point est-ce qu'il faut niveler ? C'est ça qui me fait peur moi.
- D'accord.
- Et on est tous différents. A partir du moment où vous allez à l'université ben c'est pareil aussi. J'ai envie de dire qu'il y a des univ... il y en a qui vont à Namur en se disant : « je fais d'abord mes armes à Namur puis je reviens sur Liège parce que c'est plus facile à Namur ». Donc, à un moment donné, il faut niveler jusqu'où ? Et donc... et standardiser, d'accord jusqu'à un certain... fin, standardiser jusqu'où aussi ? Pour en faire des petits robots ? Alors, c'est vrai que c'est bien d'avoir une certaine échelle de valeurs mais si c'est uniquement pour classer des écoles et ne pas donner des moyens aux écoles qui se retrouvent peut-être dans le bas du panier ou au milieu du panier, des moyens financiers, ou de personnel, pour pouvoir répondre à la demande des élèves, je trouve que ça a bon dos la standardisation finalement. Donc voilà.
- D'accord. Merci beaucoup !
- Je vous en prie.

2.11. Caroline

- Bonjour. Est-ce que vous m'entendez bien ?
- Bonjour. Oui, oui.
- Super, on va pouvoir commencer alors, comme ça, je ne vous retiens pas trop longtemps. Tout d'abord, je vous remercie de bien vouloir m'accorder un peu de votre temps. Pour me présenter brièvement, je suis prof de français depuis 12 ans maintenant et je fais actuellement le master en sciences de l'éducation. Je suis en dernière année et je réalise mon mémoire sur les représentations des enseignants de 2e année du secondaire sur le CE1D. Aujourd'hui j'aimerais approfondir avec vous les réponses que vous aviez données dans le questionnaire lors de la première phase de l'enquête. Toutes les données seront

traitées de manière confidentielle et surtout, il n'y a pas de « bonnes » ni de « mauvaises » réponses, l'important c'est que vous répondiez sincèrement. Et si vous êtes d'accord, je vais enregistrer cet entretien pour pouvoir le retranscrire et faire mes analyses. Ça va ?

- Oui, pas de souci.
- Je vais le faire, alors. Merci. C'est simplement pour confronter vos réponses avec celles d'autres enseignants. Ça va ?
- Ça va.
- Est-ce que vous pouvez d'abord vous présenter brièvement et décrire un petit peu votre parcours professionnel ?
- Ben moi ça fait 3 ans que je suis sortie de l'Helmo Sainte-Croix.
- Oui.
- J'ai toujours travaillé dans la même école, une école technique et qualifiante. Voilà. Il y a du général en 1re et 2e et je donne aussi cours en 1re différenciée. Donc, j'ai un peu tout le panel.
- Oui.
- Donc, voilà.
- D'accord. Et votre école, vous la décririez comment ? Donc, vous l'avez dit, c'est une école plutôt technique et qualifiante mais quel est le type d'élèves. Quelles sont leurs caractéristiques socio-culturelles, comportementales ?
- Ben je dirais qu'on a un peu de tout. Tant des élèves qui sont très assidus que des élèves qui cherchent à se raccrocher. On a beaucoup d'élèves qui viennent d'un peu partout, ils ne viennent pas chez nous directement, pour la plupart.
- D'accord.
- Ils ont d'abord été dans d'autres écoles, puis ils viennent chez nous parce que l'option les intéresse et parce qu'ils ont été un peu coincés, entre guillemets, dans le général. Parfois c'est un choix de venir mais parfois c'est une obligation.
- D'accord. Donc, vous avez plutôt peu d'élèves au premier degré et plus alors qui viennent après ?
- Oui c'est ça. C'est une pyramide inversée chez nous. C'est une faible population en bas et puis, plus les années augmentent, plus la population est importante.
- D'accord. Globalement, vous, qu'est-ce que vous pensez du CE1D ? Quels sont ses avantages ? Ses inconvénients ? Est-ce que vous en êtes satisfaite ?
- Ben, je trouve ça bien que tous les élèves soient évalués de la même façon, que ce soit dans une école comme chez nous qui vise la qualification ou plutôt une école générale. Maintenant, comment expliquer ça ? On... Nous, on n'essaie pas d'atteindre les mêmes objectifs que quelqu'un qui est dans une école générale. Pour nous, le plus important, c'est que les élèves sachent se débrouiller, pas qu'ils connaissent la matière et j'ai l'impression que le CE1D, ce que ça cherche c'est : « ok, prouve-moi que t'as tout compris, prouve-moi que tu sais tout faire », dans des situations qui ne sont pas tellement celles de la vie courante.
- Oui.

- Ou du moins, qui essaient de s'en rapprocher mais qui ne sont pas vraiment ça. Et ça, pour moi, c'est un gros problème, le fait que ce soit un peu... C'est fictif, c'est très fictif, ça restera fictif et c'est pas quelque chose auquel les élèves peuvent se raccrocher. Ce qui m'ennuie aussi dans le CE1D c'est la correction. Parce que, ok, on a tous un correctif avec des réponses acceptées et pas acceptées mais dans la réalité du terrain, ben il y a des réponses, parfois, même si on ne devrait pas, qu'on accepte. Et je ne sais pas trop si, dans les autres écoles, ils font comme nous et ils acceptent. Est-ce que tout le monde fait vraiment passer tout de la même façon ? Est-ce que tout le monde ne lit pas les consignes avec ses élèves ? Ou est-ce que certains le font pour que leurs élèves soient avantagés ? J'en sais rien, en fait. Et déjà, par exemple, c'est moi qui corrige le CE1D.
- Oui.
- Donc je connais mes élèves, je sais les erreurs que mes élèves font donc... je ne suis pas impartiale dans mon jugement. Pour que ce soit vraiment bien fait, il faudrait que ce soit quelqu'un qui ne connaisse pas mes élèves qui corrige.
- D'accord. Et vous disiez « on n'a pas les mêmes attentes » dans notre école. Vous le trouvez fictif mais est-ce que ça veut dire aussi que vous le trouvez trop compliqué pour vos élèves ?
- Ça dépend. En fait, parfois, j'ai l'impression que le CE1D, il s'attarde sur des détails. Par exemple, parler de l'écologie avec ses élèves de 2e, ben moi je trouve ça plus important d'expliquer à mon élève comment il pourrait se débrouiller dans une conversation de la vie courante plutôt que : « attention, tu vas faire une expression écrite sur l'écologie, tu dois faire 120 mots ». C'est très cadré alors que, au final, quand on utilise une langue, c'est pas du tout le but recherché. Le but c'est de savoir s'en sortir, c'est d'avoir une conversation du tac au tac et de pouvoir interagir alors là, ben pas tant que ça. C'est un sujet qui intéresse un adulte, oui, certes, mais pas un adolescent de 14 ans.
- D'accord. Ce que je comprends de ce que vous me dites, c'est que dans vos cours à vous, vous ne travaillez pas du tout comme ça ? Vous essayez plus de coller au terrain ?
- Oui. Voilà.
- Mais pour les préparer au CE1D, est-ce qu'il vous arrive quand même d'intégrer des exercices qui ressemblent à ceux du CE1D ? Ou qui sont ceux d'anciens CE1D, d'ailleurs.
- Oui, oui, oui. On utilise des... Il y a des petits manuels en fait qui ont été créés pour avoir des situations qui ressemblent à celles du CE1D, donc on les utilise quand on arrive au moment des révisions.
- D'accord.
- Maintenant, intégrer des exercices du CE1D et suivre le cours en même temps, c'est fort compliqué parce qu'on manque de temps.
- D'accord.
- Ça, on a dû vous le dire beaucoup. C'est difficile de tout voir et de préparer ça en plus. Et en fait, chez nous, les élèves n'ont pas d'examen en 1re année. Enfin, si, ils ont un examen mais en juin, pas à Noël. Et du coup, quand le CE1D arrive, ils sont comme ça, ils sont super stressés et même... En fait, la situation dans laquelle on les place, ça ne les pousse pas à

montrer ce dont ils sont réellement capables. Ils sont tellement stressés, les modalités de passation sont tellement compliquées, même pour eux, que pour moi c'est pas du tout représentatif de... d'eux-mêmes.

- D'accord. Et est-ce que vous trouvez... Vous dites « ils sont très stressés »... C'est aussi ce que j'entends beaucoup chez la plupart des enseignants. Est-ce que vous trouvez qu'on fait une montagne, finalement, de ce CE1D ? Qu'on les stresse ?
- Oui.
- Oui ?
- Oui, oui, oui. A chaque fois, ils disent : « Madame, le CE1D, ça va se passer comment ? » Je leur dis : « Ben, tu as juste les modalités de passation qui sont différentes de celles qu'on a d'habitude mais en soi, tu sais faire ce que tu vas avoir, donc il n'y a pas de souci ». Et à chaque fois, ils sont super stressés, ils ne comprennent pas pourquoi c'est pas nous qui faisons l'examen, comme d'habitude, en fait.
- Comme d'habitude, oui.
- Pourquoi est-ce que c'est différent ? Et du coup, on passe plus de temps à leur expliquer et à leur dire : « ben c'est pas grave, ne t'inquiète pas ». En plus, chez nous, le CE1D ça compte dans la cotation mais s'ils échouent, on va aller voir les examens qu'on a fait nous-mêmes. Puis, s'ils échouent aux examens, on ira voir les petits tests. Donc, franchement, on leur dit : « faites-le, donnez tout ce que vous savez faire, puis on verra bien ». Mais ils... ils...euh... comment vous dire ? Ils en font tout un foin, quoi.
- Oui. Et donc, vous, vous essayez de les préparer au CE1D et aux modalités de passation, plutôt au moment des révisions ?
- Oui. En fait, j'essaie de leur montrer qu'ils savent tout faire à ma façon, entre guillemets. Je leur dis : « ben voilà, vous avez su tout faire, maintenant, ben c'est la même chose, proposé différemment ». Donc, je ne commence pas, au mois de septembre à leur dire : « attention le CE1D, le CE1D... » sinon ils vont être encore plus stressés. C'est plus vers mai-juin que je vais leur dire : « attention, voilà, maintenant on y arrive au CE1D, on va faire ça dans les règles, correctement, soufflez un grand coup et on y va, on montre ce qu'on sait faire », oui. Mais pour eux, c'est stressant et même pour nous c'est stressant de faire passer le CE1D, il y a des choses qu'on a seulement le matin, puis on se dit : « oh, est-ce que dans la classe où je vais il y a un lecteur CD ? », par exemple. Ou bien : « est-ce que le truc fonctionne bien ? », puis on court partout. Donc nous on est stressés, eux ils sont stressés, on se renvoie le stress et voilà.
- D'accord. Pour les évaluations ? Parce qu'on sait quand même bien aussi que le CE1D a une manière de coter qui n'est pas habituelle. Est-ce que, dans vos évaluations, vous êtes aussi un peu influencée par le CE1D, pour les y préparer aussi ? Ou pas du tout ?
- Je dirais un petit peu... Mais pas énormément. Je sais qu'à un moment donné, on utilisait la grille d'expression écrite pour corriger les expressions écrites des élèves mais on l'avait modifiée pour que ce soit écrit en « je » donc : « est-ce que j'ai fait ça ? Oui, non. Est-ce que j'ai fait ça ? Oui, non. » Comme ça, ben, ils avaient l'habitude. Mais maintenant, on doit

utiliser des grilles de l'Europe ou un truc comme ça... 'Fin, on a des grilles imposées donc on ne le fait plus.

- D'accord.
- Et concernant le niveau, est-ce que vous le trouvez adapté à des élèves de fin de 2e ? Donc, une fois qu'ils réussissent le CE1D, même à 50%, ils sont aptes à commencer une 3e année sur de bonnes bases ?
- Euhhhh.... Je ne sais pas. Parce que, parfois, à cause de tout ce qu'il y a autour, j'ai des élèves qui sont très bons et qui échouent.
- D'accord.
- Et pourtant, après, ils font une très bonne 3e. Donc, je dis oui et non. Oui pour certains et non pour d'autres, quoi. Ça dépend, vraiment.
- Et justement, vous parliez des résultats. Est-ce que les résultats au CE1D reflètent quand même le niveau de vos élèves pendant l'année ou est-ce que vous constatez des écarts ?
- Il y a des grands écarts, oui, oui.
- Dans les deux sens ? C'est à dire de bons élèves qui peuvent échouer ou faire moins bien le CE1D et des élèves moins bons qui peuvent le réussir alors ?
- Oui, oui. Par exemple, l'année passée, j'avais un élève qui faisait tout le temps 80%, là il fait 49 et je lui ai dit : « ça m'énerve, tu fais 80% quand c'est moi et quand c'est le CE1D... ». De nouveau, il m'a dit : « Madame, j'ai stressé, j'ai perdu mes moyens ». Ben oui ! C'était prévu. Enfin, c'était prévu, non mais c'était prévisible qu'il y en ait au moins un qui allait perdre ses moyens donc...
- Vous attribuez plutôt ça au stress alors ?
- Oui.
- Et les moins bons élèves qui font des très bons résultats, vous attribuez ça à quoi ?
- Euh... Je dirais aux attentes qui leur sont imposées par leurs parents. J'ai une élève qui m'a dit : « Madame, ça fait une semaine que je ne fais que des CE1D, je suis au taquet, je vais réussir ». Je lui ai dit : « ben oui, d'accord, on verra bien ». Et effectivement, elle a réussi. En fait, elle s'est mis un coup de pression et je pense que c'est ce qui lui manquait pendant l'année. Donc, pour certains c'est très bien, pour d'autres moins, mais chacun y trouve un peu son compte.
- En parlant de ça. Est-ce que vous pensez qu'il y a des élèves qui connaissent quand même un peu le système et qui se disent : « oh ben moi, je ne vais rien faire pendant l'année et je vais tout donner pour le CE1D. »
- Clairement, oui. Clairement. Ils savent que s'ils réussissent le CE1D, on n'ira pas voir ce qu'ils ont fait pendant l'année.
- D'accord.
- Et qu'ils iront dans l'année supérieure. Donc ils se disent : « c'est bon, doigts de pieds en éventail et un mois avant la fin je commence à travailler, et c'est parti, quoi. »
- Et les élèves un peu plus scolaires, les élèves un peu malins, ils sont capables de ne pas travailler pendant l'année et de le réussir quand même ?
- Oui.

- D'accord. Vous, est-ce que vous vous préoccupez beaucoup des résultats ? Est-ce que c'est une donnée importante pour vous l'amélioration des résultats ?
- Pas tant que ça. Non.
- Non ?
- Moi, ce qui m'intéresse surtout c'est le développement personnel de l'élève donc, comment est-ce qu'il se sent par rapport à la matière que j'enseigne ? Donc, par rapport à l'anglais. Est-ce que son rapport est bon ? Donc, est-ce que ça ne le dérangera pas de venir en classe ? Est-ce qu'il va essayer de faire de son mieux pour atteindre les objectifs qu'il se fixe ? Mais je ne vais pas lui dire : « attention, tu dois avoir la moitié », quoi. Chacun fait comme il peut avec ce qu'il peut, avec les moyens qu'il a et on verra bien ce que ça donne.
- D'accord. Et pourtant, est-ce qu'à travers les résultats de vos élèves, vous pensez que c'est votre travail aussi qui est évalué ?
- Un peu, oui.
- Oui ?
- Maintenant, la première année où j'ai enseigné, c'était super important pour moi que tous les élèves réussissent et maintenant, j'apprends à faire la part des choses en me disant qu'ils ne seront pas tous bilingues un jour, quoi. Mais bon... Je pense qu'on finira par regarder les résultats de mes élèves à un moment donné à l'école. Pour savoir si, oui, ils réussissent ou non, ils ne réussissent pas. Et voilà. Mais c'est comme ça, ils réussissent, tant mieux, ils ne réussissent pas, ben on va faire d'autres choses pour qu'ils arrivent au même objectif que tous les autres.
- Mais c'est quand même moins une source de stress après 3 ans d'enseignement que la première année ?
- Oui.
- Et la direction, par rapport à ça ? Est-ce que vous la trouvez insistante à propos de l'amélioration des résultats ?
- La direction ?
- Oui.
- Euh... Non, pas tant que ça. En fait, comme chez nous on regarde vraiment toute l'année et pas seulement le CE1D, ben, elle ne va pas nous stresser notre directrice. Elle va dire : « ben voilà, il y a autant d'élèves qui ont réussi, il y en a autant qui ont échoué, c'est un fait ». Elle ne va pas remettre la faute sur nous directement.
- D'accord, oui.
- On est vraiment tranquilles par rapport à ça. J'ai pas de : « ok, t'as 75% de ta classe qui doit réussir le CE1D », non, non. On ne me met pas du tout d'objectifs, c'est... On fait comme on peut et voilà.
- Et par rapport au plan de pilotage ? Je ne sais pas où vous en êtes dans ce fameux plan de pilotage mais est-ce que l'amélioration des points du CE1D en langues, c'est un objectif, chez vous ?
- Oui. Oui, l'amélioration des points du CE1D, partout, dans tous les cours. Maintenant, le plan de pilotage, si je suis très franche, on l'a un peu laissé de côté avec le Covid.

- Oui.
- Donc on doit se remettre dedans petit à petit. Mais en fait, ce qui est cool, c'est que, chez nous, en 1re et 2e, en fait, les classes sont toutes mélangées un après-midi par semaine et les élèves ont « accompagnement CE1D ». Donc, on leur fait faire plein d'exercices, plein de... On leur donne plein de petits trucs et astuces pour qu'ils puissent s'en sortir.
- Et ça c'est à quel moment de l'année ?
- Toute l'année.
- Ah, c'est toute l'année ! Et c'est axé uniquement sur le CE1D ?
- Oui, c'est ça ! Et c'est toute l'année de 2e. C'est des activités CE1D.
- D'accord. Ok. Et c'est fin de journée, un peu comme une remédiation ?
- Oui, en fait, avant, on avait deux heures de soutien considérées comme de la remédiation et au final, on a tout changé, il y a deux ans, pour que ça devienne « accompagnement CE1D ». Donc c'est de la remédiation, entre guillemets mais, par exemple, en langues, ce qu'on fait, c'est qu'on travaille les stratégies d'audition. Donc on va leur dire : "ben voilà, quand tu fais une audition, qu'est-ce que tu pourrais faire pour avoir plus facile ?" Et avant de commencer le CE1D, on dit : « ben qu'est-ce qu'on a vu en classe qui pourrait nous détendre ? Et hop, on fait comme ça ! » Et en fait, ils font ça en maths, en sciences, en français, en EDM et tout le monde a ses petits trucs et astuces et les élèves apprécient plutôt pas mal.
- Oui, c'est pas mal, c'est vrai. Et ça c'est venu avec le plan de pilotage ?
- Oui.
- Ok. Vous disiez tout à l'heure que ça provoquait quand même un peu de stress chez vous aussi. Parce qu'on ne connaît pas le sujet qui va tomber, le stress du matériel, etc... Est-ce qu'avec vos collègues, c'est un vrai sujet de conversation à la salle des profs, ce CE1D ? Est-ce que c'est une source de stress aussi entre vous ?
- Une source de stress entre nous, non. Maintenant, un sujet de conversation, oui. Le matin du CE1D, ben on se rejoint, on se dit : « ben voilà, qu'est-ce qu'il y a ? Qu'est-ce qu'on va dire ? Pas dire ? Est-ce qu'on est d'accord, pas d'accord de tous dire ça aux élèves ? De ne pas tous dire ça aux élèves ? »
- Ok.
- Je stresse assez rapidement donc ça me stresse moi mais ça ne stresse peut-être pas un autre collègue qui est là depuis 10 ans.
- Oui, tout à fait. Et est-ce que vous parlez des résultats à la fin, une fois que c'est corrigé ? Est-ce que vous comparez les résultats ?
- On corrige tous ensemble, donc on regarde tous ensemble quelle question a eu plus ou moins de succès entre guillemets.
- Oui.
- Quelle question a été bien comprise, moins bien comprise. Puis après, ben oui, on regarde : autant d'élèves ont réussi dans ma classe et toi, combien d'élèves ont réussi dans ta classe ? Mais c'est plutôt à titre informatif. C'est pas vraiment une compétition, quoi.

- D'accord. Et quand vous dites que vous corrigez tous ensemble, vous corrigez ensemble mais chacun ses propres classes, alors ? C'est ça, hein ?
- Oui.
- D'accord.
- Et donc, c'est plutôt par curiosité ?
- Oui, voilà.
- Voir quelles sont les questions qui ont été moins bien réussies, etc...
- Oui. Et on corrige ensemble parce que c'est tellement pas clair, le correctif.
- Oui.
- Que parfois, on se dit : « ils disent quoi là ? T'as compris ça comme ça ? Ah, moi, j'avais pas compris ça comme ça ». C'est pour être sûrs de coter de la bonne façon et qu'on ait bien tous compris la même chose parce que parfois, c'est tellement flou.
- Vous trouvez que ça laisse... que c'est trop sujet à interprétation ?
- Oui, ça laisse trop de place à l'interprétation et c'est pas parce que nous on trouve qu'une réponse est fausse que quelqu'un, dans une autre école, va penser la même chose. Donc nous on peut accepter une réponse qui n'est pas forcément dans le correctif que quelqu'un d'autre n'acceptera pas.
- C'est ça.
- Donc c'est pour ça que je trouve que ce n'est pas très égal comme façon de corriger.
- Mais vous, vous essayez que ce soit égal au sein de votre école ?
- Oui. Ça, oui. On se dit tous quelles réponses on accepte ou pas. Comme ça, on est tous sur le même pied d'égalité. Les élèves, s'ils font un recours, ils ont tous la même correction, quoi.
- C'est ça. Et alors, en 2020, le CE1D a été supprimé avec la Covid.
- Oui.
- Qu'est-ce que vous avez pensé du mode d'évaluation en fin d'année ? Est-ce que c'était plutôt positif de les évaluer sur base des points de l'année jusque mars ou est-ce que, au contraire, vous auriez quand même préféré un examen, peut-être plus léger ? Fait par vous ?
- Moi mon ressenti c'est qu'on les a un peu laissés passer comme ça.
- Oui.
- En s'arrêtant au mois de mars alors qu'il manquait quand même une bonne partie des apprentissages. Maintenant, ces élèves-là sont en 4e, j'en ai récupéré certains et ils n'ont pas un plus gros manque que les élèves de 4e que j'avais l'année passée donc... j'sais pas trop. Leur faire passer un examen, non, ça c'était pas possible et c'était pas logique parce qu'on ne les avait plus vus et c'était pas juste de faire un examen 3 mois après avoir arrêté la matière.
- Oui.
- Puis, faire un CE1D... ben un CE1D sur quoi ? Parce que tous les profs ne voient pas la matière dans le même ordre donc ça n'aurait pas été juste. Je trouve que ce qui a été fait,

ben voilà, c'était pas parfait. Il y a beaucoup d'élèves qui sont passés dans les mailles du filet et qui, maintenant, en paient le prix. Mais... voilà.

- Mais globalement, ils n'en paient pas tous le prix ?
- Non. La plupart sont passés comme ça, tranquillement...
- Oui.
- Et c'est... et ça va.
- Et ça va.
- Donc, en soi, ça a aussi prouvé que le CE1D c'est très bien mais c'est pas nécessaire. C'est là, ok, on le fait mais ce ne serait pas là, ça ne changerait pas grand-chose. Parce qu'on s'est quand même basés sur les résultats des élèves qui ont été réalisés pendant l'année.
- C'est ça.
- Et c'est ça, qui, selon moi, devrait être le plus important. Pas le jour du 14 juin à l'instant T, qu'est-ce que l'élève est capable de faire. Mais, comment est-ce que l'élève a évolué au fil de l'année ?
- Mais alors quel est l'avantage du CE1D ? Vous disiez tout à l'heure qu'un avantage c'est que l'évaluation soit commune à tous.
- Oui.
- Mais...à titre informatif alors ?
- Oui. Plutôt à titre informatif. Pour qu'on sache, ben voilà, comment tous les élèves de Wallonie réussissent. Pas... euh... oui. En fait, c'est bien et pas bien. Je trouve que c'est bien parce que, oui, ça donne un point de vue d'ensemble mais ça va nous... Enfin, c'est sûr qu'il va y avoir une comparaison, après. Mais c'est bien que ce soit quelque chose qui soit fait par quelqu'un d'extérieur pour que tout le monde ait pareil mais maintenant c'est pas bien parce que je connais mes élèves, je sais ce que j'ai vu, pas vu. Ah, c'est tendancieux en fait. C'est vraiment bien mais pas bien à la fois. C'est entre les deux. Maintenant, ce ne serait pas là, je serai super contente mais ici c'est là, ben voilà...
- On fait avec ?
- Oui, voilà. On fait avec, comme la plupart du temps, en classe, on fait avec.
- Est-ce que vous complétez le questionnaire « bilans » après le CE1D pour donner votre avis sur l'épreuve qui vient de se dérouler ?
- Oui.
- Pourquoi ?
- En espérant qu'on tienne compte de mes remarques.
- Et c'est plutôt des remarques sur quoi ?
- Plutôt sur le correctif. Et sur les modalités de passation. Je pense qu'on nous demande, parfois si on a reçu les trucs en temps et en heure. Et en fait, l'année passée, ce qui s'est passé, c'est qu'on a eu des situations de compréhens..., 'fin, des situations d'oral début de semaine...
- Oui.
- Donc, avec mes collègues, on s'était dit : « ça y est, celle-là on la garde, celle-là on l'enlève » parce que on avait vu, pas vu. Puis, ça a fuité et le vendredi matin, on s'est retrouvés à

refaire le travail : qu'est-ce qu'on garde, qu'est-ce qu'on ne garde pas ? Et ça, c'est un peu dommage.

- D'accord. Et vous parliez tout à l'heure de pouvoir comparer les élèves de la Fédération Wallonie Bruxelles. Il y a un document qui apparaît, après chaque CE1D, pour donner les résultats de l'ensemble des élèves. Ce sont des moyennes. Est-ce que vous consultez ce document ?
- Non.
- Non ? Ça ne vous intéresse pas de comparer vos élèves à la moyenne ?
- Non. Mes élèves sont mes élèves et ils réussissent, tant mieux, ils ne réussissent pas, tant pis mais aller voir ce qu'il se passe dans l'école d'à côté, ça ne m'intéresse pas forcément. Je suppose que ça doit aider quelqu'un quelque part, à un moment donné, d'avoir cette étude-là mais... ça ne changera rien à ma façon de donner cours. Je sais ce qui marche et ce qui ne marche pas avec mon type d'élèves.
- Mais vous comparez avec vos collègues ?
- Oui.
- Et ça vous sert à quoi de comparer avec les collègues ? Est-ce que vous vous en servez de ces données-là ? Pour préparer l'année d'après, par exemple ?
- Je pense que si on voit que certains élèves, dans une classe, ont moins bien répondu à une question, on va se dire : « ben ok, comment est-ce que toi tu as vu la matière ? » Et ça va nous permettre de nous remettre en question...
- Ok.
- Pour savoir si la façon dont on a expliqué était bonne ou pas bonne et si on a assez insisté sur quelque chose ou pas. Puis, on peut tous apprendre de quelqu'un d'autre, donc... moi j'aime bien savoir pour voir... Ben ok, cette question-là était moins bien faite dans ma classe, pourquoi ? Et que quelqu'un m'explique, quoi. Que je puisse en tirer mes propres conclusions mais que quelqu'un m'aide à les tirer. Oui. Mais avec des élèves, du coup, du même type, on va dire. Du même milieu social, de la même école, quoi.
- C'est ça. Et j'ai une dernière question : est-ce que vous trouveriez intéressant que les résultats du CE1D aboutissent à un classement des écoles ? Comme c'est le cas pour PISA qui classe les pays.
- Non.
- Non ? Pourquoi ?
- Je ne vois pas à quoi ça sert de dire à un élève qui est chez nous : « ben t'es moins bon qu'un élève qui est de l'autre côté de la rue ». A part les faire se sentir moins bons ou supérieurs, ça ne va aider à rien du tout et c'est pas du tout ce qu'on leur demande. Je pense que le but de chaque professeur c'est d'apprendre à l'élève quelque chose, pas de lui dire « attention, regarde, de l'autre côté, il fait mieux que toi, hein. Fais mieux ». Il y a des professeurs qui ont cette mentalité mais ce n'est pas du tout la mienne. Moi ce qui m'intéresse c'est d'acquérir des compétences, ok, parfois, supérieures à celles d'autres écoles, parfois inférieures mais d'acquérir la compétence, d'apprendre, de savoir se débrouiller seul, pas de se dire : « ben voilà, mon copain, il fait mieux que moi. Est-ce que

c'est bien ? Est-ce que c'est pas bien ? » Ben non, t'as des capacités, tu donnes ce que tu sais faire et voilà.

- D'accord. Ben voilà, merci beaucoup, j'ai terminé. Est-ce que vous souhaitez ajouter quelque chose ? Ou revenir sur un élément ?
- Non. J'espère que mes réponses ont été assez complètes et que vous avez matière à tirer.
- C'est parfait. C'est super gentil. Je ne vous retiens pas plus longtemps, alors. Encore un tout grand merci.
- Avec plaisir, au revoir.

2.12. Christelle

- Voilà, on va commencer. Déjà, je te remercie de bien vouloir m'accorder un peu de temps. Comme tu le sais, je suis prof de français depuis 12 ans maintenant et je termine le master en sciences de l'éducation. Pour cette dernière année, je réalise mon mémoire sur les représentations des enseignants de 2e année du secondaire à propos du CE1D. Aujourd'hui on va approfondir les réponses que tu avais données dans le questionnaire lors de la première phase de l'enquête. Je te rappelle que c'est bien confidentiel et qu'il n'y a pas de « bonnes » ni de « mauvaises » réponses, l'important c'est que tu répondes sincèrement. J'enregistre cet entretien, comme je te l'avais dit par mail, c'est pour me permettre de le retranscrire et d'obtenir des résultats plus généraux en mettant tes réponses avec celles d'autres enseignants.
- Ok.
- Peux-tu d'abord peut-être te présenter un petit peu et décrire rapidement ton parcours professionnel ?
- Oui, moi je suis prof de langues moitié au 1er degré, moitié dans le qualifiant, en 3-4. Euh... Je pense que c'est ma 16e année de travail... Tout le temps ici, dans cette école-ci. Et donc, je n'ai pas côtoyé d'autres milieux que ces élèves-là. Et voilà.
- Et justement, comment est-ce que tu pourrais décrire ton école ? C'est quel type d'école ? Quel type d'élèves ? Quelles sont leurs caractéristiques comportementales, etc... ?
- Voilà, ben au 1er degré, clairement, les élèves qui s'inscrivent chez nous sont quand même des élèves qui avaient un peu plus de difficultés en primaire.
- D'accord.
- Sinon, ils seraient allés au X., puisqu'on a quand même plusieurs écoles générales dans la ville, ici aussi. Donc, ceux qui arrivent ici sont, en partie aussi, certains en intégration. Et donc, ils ont quand même certains... Pas mal de dyslexiques quand même et donc c'est des enfants qui ont difficile. Pas tous, hein, pas tous. Mais j'vais dire quand même au moins un tiers a quand même des difficultés scolaires au départ, même au 1er degré. Alors après, ben plus tard, dans les années au-dessus, ça dépend vraiment très fort des options, en fait.
- D'accord.
- Et vous proposez quoi, ici, comme options ?
- On a, ici, plus animation sociale ou alors gestion et secrétariat.

- C'est que du qualifiant ?
- C'est que du qualifiant. Non, il y a quand même un peu de transition aussi. Il y a quand même deux classes de transition en social, sciences sociales je crois que c'est, et l'autre c'est les sciences alors, vraiment les sciences appliquées.
- D'accord. Qu'est-ce que tu penses, toi, globalement du CE1D ? Quels sont, pour toi, ses avantages, ses inconvénients ? Est-ce que tu en es satisfaite ? Est-ce que tu le trouves de qualité ?
- Alors... Si on peut tout oser dire...
- Oui.
- Hein, parce que c'est quand même le but... Ben déjà, de un, on ne doit pas préparer d'examen en juin. C'est-à-dire qu'on a quelque chose qui arrive tout cuit. Alors après, avec le stress que ça engendre d'avoir des fois... Voilà, c'est possible que ça ne... Mais depuis le temps qu'on le fait, je vais dire, je trouve que ça correspond à chaque fois à ce qu'on a fait. Mais il y a toujours, quand même, ce petit facteur de stress de découvrir l'épreuve le jour même. Maintenant, ça a son avantage qu'il ne faut pas la préparer à l'avance.
- Oui.
- Donc, voilà. C'est vrai qu'avec toutes les différentes classes que j'ai, moi, on peut dire que c'est, voilà, un facteur. Mais voilà. Euh, sinon, euh... L'avantage c'est qu'on peut se situer aussi par rapport aux autres écoles. Finalement se dire que nos enfants, malgré les difficultés qu'ils ont, ils arrivent quand même à faire la même épreuve et je trouve que pour eux, c'est valorisant. Moi, quand je leur dis : « les gars, vous avez le même diplôme en sortant d'ici que ceux qui sont au X. Donc, faut pas vous dévaloriser non plus ».
- Oui, c'est ça.
- Et... Et voilà. C'est une extrêmement belle mine d'or pour nous, après, d'utiliser les anciennes épreuves en audition et en lecture, je dois dire. Parce que, voilà, je trouve que ça fait du beau matériel depuis des années, depuis 2013 je crois ou quelque chose comme ça. Voilà, ça a dû faire son chemin. Au tout début, on ne peut pas dire qu'on était très enchantés que ça nous tombe dessus, vraiment pas. Mais très vite, finalement, on s'est rendus compte que, nous ici à l'école, on n'est pas déçus. Maintenant, j'ai déjà entendu des profs en allemand, qui disaient que c'était catastrophique, que c'était bourré de fautes, que... en néerlandais-anglais, je ne peux pas dire, donc voilà.
- D'accord. Et concernant le niveau. Qu'est-ce que tu en penses ? Par rapport aux élèves de cette école ?
- Alors, euh... Le niveau... Disons que c'est... La lecture et l'audition sont difficiles.
- D'accord.
- Ça, je crois quand même que c'est vrai. Parce que c'est déjà, c'est déjà de longues épreuves.
- Oui.
- Pour l'écrit et pour l'oral, ça, ça va. Maintenant nos élèves, au niveau de l'écrit, garderont des difficultés. Certains, ben dû à leurs problèmes au départ mais je ne trouve pas que le fait que ce soit un CE1D les handicape plus qu'autre chose. Par contre, je dois être très honnête, chacun corrige ses élèves chez nous

- Ok.
- Voilà. Et du coup, est-ce que c'est pour ça aussi que... Parce que j'imagine que si un prof du X devait corriger mes élèves, ben il ne les regarderait pas avec le même regard bienveillant que nous. Alors, je ne dis pas qu'on va leur donner des points, loin de là, parce qu'on est quand même tenus à la grille qui va avec.
- Oui, il y a la grille.
- Tout à fait. Mais...
- Ça laisse une part de subjectivité quand même ?
- Ça laisse la part de subjectivité et, et oui.
- Pour l'écrit tu veux dire ?
- Pour l'écrit et pour l'oral, pareil. Leur grille à l'oral, mon Dieu, quoi. Il y a 2000 critères. On n'arrive pas, on n'arrive pas à cocher tout ça, c'est tellement...
- D'accord.
- C'est trop !
- Et donc, là tu y as déjà un peu répondu mais, concernant tes pratiques pédagogiques, tu penses que ta manière d'enseigner est influencée par le CE1D ? Tu m'as déjà dit que tu te servais de leurs auditions et de leurs lectures...
- Oui, par rapport au tout début. Donc au tout début, on a quand même... Mais c'était aussi au moment où on a commencé à faire tout notre cours, tous les profs ensemble et c'est vrai que en voyant où on devait arriver, forcément, on a quand même changé, oui, la façon d'aborder. Maintenant, les thèmes sont quand même les mêmes. Donc, en gros, la matière elle n'est pas différente ; elle n'est pas différente la matière mais probablement la façon dont on l'aborde, oui parce qu'on voit vers quel type de tâches on doit arriver.
- D'accord.
- Maintenant ces tâches ont plus de sens qu'à l'époque où on nous demandait des questionnaires « questions-réponses ». C'est vrai que ce n'est pas du tout dans la vie comme ça que ça fonctionne donc... Je pense que oui, ça nous a fait changer mais pour moi, je ne me sens pas contrainte là-dedans. J'ai pas l'impression que je me formate absolument là-dessus en me disant : « ça n'a pas de sens mais je dois bien le faire ».
- Non. Tu le fais mais tu trouves que c'est pertinent.
- Je le fais mais je trouve qu'en langues, je sais que tout le monde ne le pense pas, mais moi ça ne me choque pas en tout cas, du tout.
- D'accord. Donc tu reprends des exercices issus des CE1D précédents mais est-ce qu'il t'arrive de ne pas aborder certains points du programme parce que tu n'as pas le temps et tu sais plutôt vers quoi te diriger parce que le CE1D propose souvent le même genre de questions ?
- Oui...Non, il n'y a pas des trucs que je laisse tomber parce que, en fait, tout est possible quand même.
- D'accord. C'est une question de thématiques, en fait, en langues ?
- Oui, on a 14 thèmes, quelque chose comme ça et on les voit tous d'office.
- Oui, d'accord.

- Puis évidemment on va insister, alors, plus sur certains points parce qu'on sait qu'il y a plus de chances qu'ils reviennent. Ça c'est sûr qu'au moment des révisions, par exemple, on va plus les formater sur l'épreuve. Mais je ne vais pas laisser tomber des choses parce que tout peut arriver et puis... En fait, tout arrive de temps en temps, une fois au bout de X fois.
- Oui c'est ça, tu ne sais pas vraiment prévoir.
- Non.
- Et au niveau des évaluations ? Est-ce que tes évaluations, elles sont aussi influencées par le type de questions du CE1D ? Est-ce que tu reprends aussi des exercices pour tes évaluations ?
- Tout à fait. Donc en fait, en tâche, nous on a toujours une tâche finale qu'on prépare avec eux avant le bilan et qui est fort, pratiquement chaque fois, issue des CE1D, maintenant avec le recul. Donc on termine notre chapitre comme ça, en faisant ça ensemble, ou enfin, voilà. On corrige ensemble, on leur montre aussi où on a trouvé les infos et tout. Et puis alors, ben, là, le bilan après qu'on fait c'est plus un truc qu'on a créé nous-mêmes. Mais donc, le CE1D, on s'en sert plus à faire ensemble mais vraiment, tout au long de l'année.
- Ok.
- Au tout début, on faisait ça juste en fin d'année mais alors là, ils avaient l'impression, comme quand ils sont en primaire et qu'on leur fait faire 10000 CEB à la fin de l'année...
- Oui, oui.
- Ici, pas. Maintenant on le fait vraiment au bout de chaque chapitre. On a réussi à... Ben oui, on a du beau matériel depuis quelques années et donc on arrive à relier à chaque fois avec au moins un chapitre.
- D'accord. Et ta façon d'évaluer ? De coter, plutôt ? Parce que le CE1D, c'est quand même une cotation un peu particulière, parfois.
- Oui.
- Est-ce que tu cotes comme le CE1D pendant l'année ?
- Non. Je continue avec mes propres grilles à moi. Oui, qui me sont bien plus personnelles et que j'arrive à m'en sortir, en fait.
- En tout cas pour l'écrit et l'oral ?
- Pour l'écrit et l'oral, oui. Oui, oui.
- Tu parlais tout à l'heure un peu du niveau mais est-ce que tu penses que c'est adapté à des élèves de fin de 2e année ? Est-ce que tu penses qu'une fois que l'élève a réussi son CE1D, donc même avec 50%, il est prêt à entamer une 3e année sur de bonnes bases ?
- En langues... c'est tellement, je trouve... c'est un processus... c'est difficile à dire. Est-ce qu'il est prêt, est-ce qu'il n'est pas prêt ? Tout dépend du prof qu'il va avoir l'année d'après, je dirais. Oui, ils sont prêts à aller en 3e maintenant, c'est pas pour ça, on ne sait pas garantir... S'ils arrivent déjà à avoir la moitié à ça, c'est qu'ils ont quand même déjà une petite base.
- Oui.
- Maintenant...
- Mais ils seraient prêts à... Un élève qui réussit son CE1D à 50%, il est prêt à entamer une section de transition, par exemple ?

- Ben tout dépend de la section de transition. Ici, par exemple, ce sont des transitions où les langues ne sont pas du tout importantes parce que ce sont des scientifiques donc, j'ai envie de dire, ici, oui. Maintenant, ils iraient s'inscrire dans un endroit où ils ont 8 heures de langues l'année suivante, avec 50 ça va être un peu juste.
- D'accord.
- Mais ce serait la même chose si c'était mon examen, je pense.
- Ok. Et justement, est-ce que les résultats du CE1D reflètent le niveau de tes élèves ? Est-ce que tu constates quand même des résultats similaires avec les points de l'année ou est-ce qu'il y a des écarts ?
- Au niveau des écrits et des oraux, c'est fort similaire puisque, finalement, c'est moi qui juge un peu de la même façon que je les juge d'habitude.
- Oui.
- Par contre, au niveau des compréhensions, souvent c'est moins bon.
- D'accord.
- Parce que c'est quand même... Vu que je ne les aide pas du tout, alors que quand on le fait en classe d'habitude... Ben pour certains c'est vraiment très très long.
- Ok.
- C'est très long. La lecture, essentiellement, est très longue. L'audition, ça va encore. Mais la lecture c'est très très long.
- Et pendant l'année, tu ne les entraines pas avec des textes aussi longs ?
- Euh... de temps en temps mais bon, on va en faire que une alors qu'ici, il y en a à chaque fois deux, quoi. Donc euh... pour eux, se concentrer 4 heures d'affilée, comme ça, sur un long examen comme ça... Même l'examen de Noël est un peu moins long que ça.
- D'accord.
- Et donc tu constates quand même des écarts. Ils réussissent globalement moins bien, du coup, le CE1D ?
- Un tout petit peu moins bien. Mais, je vais dire, ceux qui réussissent pendant l'année, ils réussissent le CE1D. Ceux qui ratent pendant l'année, ratent le CE1D. J'ai quand même rarement des personnes où je me dis : « oh, il allait réussir », et finalement, il rate. Non, non.
- D'accord. T'as pas de surprise, quoi.
- J'ai pas de... Non. Ça, je trouve que je n'ai pas de surprise.
- Ok. Est-ce que tu te préoccupes beaucoup des résultats de tes élèves ? Est-ce que c'est une donnée importante pour toi ? L'amélioration des résultats, le nombre d'élèves en échec... Est-ce que c'est une chose dont tu te préoccupes beaucoup ?
- Pas par rapport au fait qu'on doit remplir des grilles et tout ça et les renvoyer. Moi je m'en fous des comptes à rendre à qui que ce soit.
- Oui.
- Par rapport à moi-même, c'est clair qu'un élève en échec, c'est un échec pour moi.
- D'accord.
- Mais ce n'est pas plus lié au CE1D qu'autre chose. C'est pareil dans toutes les classes.

- Ok. Et justement, est-ce que tu penses qu'à travers les résultats de tes élèves, c'est aussi ton travail qui est quand même évalué ? Que ce soit par toi-même ou même par les parents parfois, aussi ?
- Je vais dire, c'est même dans les deux sens. Parce que les points, c'est un drôle de rapport à la réalité. Je trouve que même quand on donne de très beaux points, on se fait passer pour un prof laxiste qui donne des points. Donc, dans les deux sens, je dirais. Moi les points, c'est vraiment un truc avec lequel je suis détachée. Je me dis que c'est notre système qui est comme ça mais je trouve que ça ne représente tellement pas la valeur de quelqu'un. Donc, moi je m'en détache mais d'année en année, de plus en plus.
- Mais par contre, si un élève est en échec, là, tu vas quand même te remettre en question et attribuer quand même un peu...
- Ben oui...je vais me poser des questions, ça c'est clair. Je vais essayer de changer de méthode avec cet élève-là en particulier mais, oui.
- D'accord. Et par rapport à ça aussi. Quelle est l'attitude de la direction, ici, par rapport aux profs à l'approche du CE1D ? Est-ce qu'il y a quand même une certaine insistance sur la nécessité d'améliorer les résultats ou bien est-ce que la direction vous propose des conseillers pédagogiques pour, justement, travailler certains aspects, pour améliorer les résultats au CE1D ? Ou bien la direction est complètement détachée ?
- Détachée.
- Complètement ?
- Oui.
- Et par rapport au plan de pilotage ? Ce n'est pas un objectif que vous avez ?
- Pas que je sache, non. Nous ici, on est plus... On a l'accueil des jeunes profs, on a... On a d'autres thématiques. Beaucoup d'aides en lecture, ça c'est vrai, mais ce n'est pas spécialement lié au CE1D, c'est plus global.
- En lecture ?
- En lecture, en français.
- Oui, d'accord.
- Oui, on travaille plus là-dessus.
- Oui. Donc les langues, c'est pas un cours concerné par le plan de pilotage ?
- Non.
- Et quelle est l'attitude des collègues par rapport au CE1D ? Est-ce que c'est un vrai sujet à la salle des profs à l'approche du CE1D ? Est-ce qu'il y a quand même, tu en parlais tout à l'heure, une petite part de stress ?
- Le stress est d'arriver, de devoir défaire et coller nos étiquettes. C'est plus ça.
- Ah oui.
- Donc on arrive une heure plus tôt pour euh... C'est le fait de tout découvrir et d'avoir tout à gérer, parce que, en plus, on n'a pas qu'une seule classe donc je dois faire passer mes néerlandais et mes anglais le même jour. C'est le bazar. C'est ça qui est le bazar, en fait.
- Pour l'oral ?

- C'est plus au niveau logistique, en fait. Pour l'oral, oui. Pour l'écrit, je dois... On arrive avec... On doit déballer tous nos trucs, on doit coller nos étiquettes dessus, et... C'est plus tout cet aspect-là qui est un peu stressant.
- D'accord.
- Et le fait qu'on découvre les consignes devant les élèves. Mais on doit donner les consignes à deux classes différentes, dans deux locaux différents, c'est tout cet aspect-là qui est stressant...
- Ok.
- C'est pas la matière en soi.
- D'accord. Et avec les collègues, est-ce qu'il y a une certaine concurrence ?
- Non. Pas du tout.
- Vous ne comparez jamais les résultats ?
- Jamais, non, non. Vraiment pas.
- Qu'est-ce que tu as pensé toi, du mode d'évaluation, en 2020, quand le CE1D a été supprimé avec la Covid ? Est-ce que tu as trouvé ce mode d'évaluation, donc basé sur les résultats de ...
- De l'année.
- Oui, de la petite année, plus juste, plus équitable ? Ou au contraire, ça t'a posé problème qu'il n'y ait pas d'évaluation commune ?
- Moi je trouve que valoriser les points de toute l'année, ce serait vraiment pas mal. Parce que, de toute façon, je trouve que c'est un processus qui dure, quoi. Maintenant, arriver quand même avec une espèce d'épreuve qui intègre tout, c'est pas mal non plus. Donc, je suis mitigée... Je ne sais pas...
- Tu penses que le CE1D devrait peut-être avoir moins de poids et qu'on devrait quand même tenir compte aussi des résultats de l'année ?
- Mais nous, on en tient compte. Enfin, si il rate... si il rate le CE1D, je vais dire à 48 ou à 49, on va quand même regarder le reste des points, ça c'est certain.
- Oui, oui.
- Maintenant c'est sûr que s'il rate à 20%... mais enfin, ça n'arrive pas ! Un qui rate à 20% et qui avait soudainement 80 pendant l'année, ça n'existe pas ce cas de figure, donc...
- Mais donc tu penses quand même que les points de l'année devraient quand même être... Même si tu trouves que le CE1D, de ce que je comprends, tu en es quand même plutôt satisfaite...
- Oui ça va.
- Mais tu trouves quand même que les points de l'année devraient quand même être un peu plus valorisés ?
- Ah ils doivent être plus valorisés, tout à fait. Oui, oui, oui.
- D'accord.
- Tout, pour moi, tout ne peut pas être sur une seule épreuve, hein. Parce que...
- Oui.

- Surtout en compréhension. Parce que en compréhension, si on ne comprend juste pas cet accent-là, ben quoi ? Ça c'est trop subjectif.
- A l'audition tu veux dire ?
- Oui, mais même à la lecture. Il suffit qu'un texte ne lui convienne pas, on ne peut pas juger de toute la compréhension d'un élève sur une épreuve.
- Oui.
- Je trouve qu'en compréhension, ça n'a pas tellement de sens. Mais, c'est vrai que pouvoir avoir quelque chose au niveau de l'écrit et de l'oral d'un peu plus, ben voilà, qui... c'est un peu un challenge, quoi. « Voilà tout ce que j'ai vu. » « Qu'est-ce que j'arrive à utiliser ? » Oui, ça c'est important mais ça on le ferait dans un autre examen aussi, hein.
- Oui, d'accord. Donc finalement, cette année-là, ça ne t'a pas posé problème de les évaluer sur leurs points de l'année ?
- Non, non, du tout.
- Est-ce que, chaque année, toi, tu complètes le questionnaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles pour donner ton avis sur l'épreuve ?
- A mon avis, au tout début, j'ai dû le faire. Je le fais quand je suis vraiment fâchée. Il m'est arrivé, de temps en temps, d'avoir des CD avec une qualité dégueu et ça oui !
- Ah oui.
- Là, je l'ai fait. Mais quand je suis satisfaite, c'est vrai que je ne le fais pas.
- D'accord. Pourquoi ? Vous recevez parfois du matériel de mauvaise qualité ?
- Au tout début, c'était au tout début.
- Ah, ok.
- Des CD qui ne fonctionnaient pas... Mais ça a été des cafouillages, je ne sais plus en quelle année, je ne saurais plus dire.
- Ok.
- Les dernières années, ça va, hein.
- D'accord. Mais donc, si jamais quelque chose te déplaît, tu le dis ?
- Oui, là je le dis quand même. Oui, oui.
- Et est-ce que tu sais qu'il existe un document qui présente les résultats au CE1D des élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles ? C'est une sorte de moyenne qui est consultable quelques mois après chaque CE1D.
- Ça je m'en fous.
- Tu t'en fiches de comparer tes élèves ?
- Ah oui, vraiment. Chacun se compare à lui-même.
- D'accord. Tu trouves que les choses ne sont pas comparables en fait ?
- Ben de toute façon nos élèves ne sont pas les élèves d'une autre école.
- C'est ça.
- Donc je ne vois vraiment pas l'intérêt.
- Et ça ne t'intéresse pas de consulter ce fameux document pour te dire que, par exemple : « telle question ou telle partie de l'examen, mes élèves ne l'ont pas bien faite mais dans les autres écoles, non plus ».

- Dans les autres écoles, non. Mais par contre, ça, on le fait entre collègues.
- Ah oui. Ok.
- Oui. Ça oui. On se dit : « les tiens ils ont bien compris ça ? » « Oui. Non. Pas tellement. Les miens non plus. » Oui, on cherche quand même souvent à se rassurer.
- Ok, donc la comparaison, elle va se faire au sein de l'école, entre collègues ?
- Oui, c'est ça.
- Et est-ce que ça vous sert à préparer l'année d'après ?
- Ben on essaie de voir pourquoi, oui. C'est vrai, on essaie de voir pourquoi et si ça nous semble extérieur, on ne va pas changer grand-chose mais si on se dit que c'est nous qui aurions dû faire les choses autrement, c'est possible qu'on... Mais j'avoue que oui, on va mettre plein de bonnes intentions mais ça se passe en juin et je pense qu'après les vacances, on a oublié.
- Oui, c'est ça.
- Si c'est pas flagrant...
- Ok.
- Mais il n'y a jamais eu un truc flagrant donc... c'est souvent juste une question qui...
- Oui, ok. C'est souvent le même problème en langues, si j'ai bien compris. La lecture et l'écoute sont plus difficiles ?
- Oui. Enfin, en tout cas un des deux textes est souvent plus difficile que l'autre et une des deux auditions aussi. Mais c'est vrai que tout se ressemble. Je vais dire, on n'a jamais eu de surprise et c'est ça que j'aime bien moi, la continuité, quand même de la présentation.
- Jamais de surprise, tu veux dire ?
- Ben jamais de surprise... Un document qui serait complètement bizarre, que nos élèves ne comprennent pas par où ils doivent le prendre, etc... Non, je trouve que tout se présente quand même relativement d'une façon classique quand même. Il n'y a rien de surprenant dans le mauvais sens du terme.
- Oui. La surprise, elle réside dans le vocabulaire, dans le thème alors ?
- Oui, dans le thème. Oui.
- D'accord. Et est-ce que tu trouverais intéressant que les résultats du CE1D aboutissent à un classement des écoles ?
- Quelle horreur !
- Comme PISA qui classe les pays.
- Oui, oui. Mais non merci ! Non.
- Pourquoi ?
- Ben... C'est ridicule. Enfin... Déjà, de base, devoir comparer et faire son petit marché d'école, je trouve ça assez... dans l'idée.
- D'accord. Tu penses que les parents feraient attention à ça ?
- Certains, oui. J'en suis certaine. J'ai des copines, je suis sûre qu'elles le feraient.
- D'accord.
- Et je trouve que c'est vraiment ridicule parce qu'il faut regarder son enfant avec ses possibilités, quoi.

- Oui, c'est ça.
- Oui.
- Ben écoute, j'ai fait le tour. Merci beaucoup. Est-ce qu'il y a quelque chose que tu voudrais ajouter ou un point sur lequel tu voudrais revenir ? Quelque chose dont on n'aurait pas parlé, peut-être ?
- Non, je ne pense pas.
- D'accord ! Merci beaucoup alors.

2.13. Myrtille

- Bonjour.
- Est-ce que vous m'entendez ?
- Oui, bien. Vous m'entendez aussi ?
- Oui, ça va. Super ! Voilà, si vous êtes prête, on peut commencer, comme ça je ne vous prends pas trop de votre temps.
- Ça va.
- Donc voilà, déjà je vous remercie de bien vouloir m'accorder un peu de votre temps. Moi je suis prof de français depuis 12 ans dans le secondaire inférieur et je termine cette année le master en sciences de l'éducation à l'ULiège. Et pour mon mémoire, je travaille sur les représentations des enseignants de 2e année du secondaire sur le CE1D. Vous avez répondu à un questionnaire en ligne mais mon but aujourd'hui, c'est vraiment d'approfondir les réponses que vous aviez données lors de cette première phase. Alors, je tiens juste à vous dire que les données sont complètement confidentielles, que tout sera anonyme et qu'il n'y a pas de « bonnes » ni de « mauvaises » réponses, l'important c'est vraiment que vous répondiez sincèrement. Comme je vous l'ai dit, l'entretien est enregistré, c'est simplement pour me permettre de le retranscrire après et de faire mes analyses. Ça va ?
- Ça va.
- Est-ce que, d'abord, vous pouvez vous présenter et décrire rapidement votre parcours professionnel.
- Moi je suis prof de français depuis 4 ans. Euh...
- Oui.
- Sur Bruxelles. Avec 4 écoles différentes, chaque année à temps-plein de septembre à juin. J'ai donné cours d'abord dans le 2e degré professionnel ; ensuite, j'ai donné des cours de FLE dans une classe DASPA en 1re différenciée, en 2e commune. J'ai aussi donné des cours d'expression-communication et cette année, je suis dans une école à pédagogie active, toujours sur Bruxelles, en 2e et en 3e.
- D'accord. Et comment est-ce que vous décririez l'école dans laquelle vous êtes actuellement ? C'est quel type d'école ? Quel type d'élèves ? Les caractéristiques, peut-être, socio-culturelles, comportementales des élèves ?
- Donc c'est une école à pédagogie active où on pratique énormément de transdisciplinarité. Tous nos cours sont organisés par 3 semaines avec des modules transdisciplinaires qu'on crée, du coup, avec mes collègues. Euh... c'est un public, euh, très varié ; c'est une école

communale, donc niveau socio-économique, c'est pas très élevé mais ça va. On a beaucoup de subsides de la commune et voilà.

- Ok. Et les caractéristiques comportementales des élèves, par rapport à l'école en général ?
- On n'a pas de gros problèmes disciplinaires parce qu'on les rend vraiment acteurs de leur apprentissage. Du coup, on a quand même un bon niveau de motivation et de participation. Dans la journée, il y a un moment où ils font leurs devoirs à l'école, ils ne font pas leurs devoirs à domicile et donc, ça les motive assez bien. En général, on n'a pas de... pas zéro cas de problèmes disciplinaires non plus mais ça va.
- D'accord, merci. Alors, pour entrer dans le vif du sujet, globalement, qu'est-ce que vous pensez du CE1D ? Peut-être les avantages, les inconvénients de cette évaluation.
- Je dirais que le 1er avantage c'est que ce soit la même chose pour tout le monde...
- Oui.
- Euh... que toutes les 2e soient vraiment dans la même période en même temps et donc ça crée aussi une solidarité de tous les élèves. Euh, je dirais que l'inconvénient c'est aussi... enfin, que l'avantage que ce soit la même chose, c'est aussi parfois un inconvénient parce que pour certains élèves, c'est très facile parce qu'ils sont dans une école qui est plus... où les cours sont plus difficiles que d'autres. Euh... c'est parfois très difficile pour des élèves dans certaines écoles...
- Oui.
- Et la correction est plus compliquée, je trouve, que si on faisait chacun notre examen parce qu'on n'a pas... Parfois les grilles d'évaluation sont compliquées. Les consignes, on n'a pas toujours l'impression qu'on a assez préparé les élèves et donc je trouve que c'est... Si on faisait notre examen nous-mêmes, on serait un petit peu stressés en tant qu'enseignants mais beaucoup moins que les élèves et là, parfois, on n'est presque aussi stressés qu'eux. Parce que nous aussi, on ne sait pas ce qu'ils vont avoir, si les questions seront trop difficiles ou pas... Et parfois, c'est assez décevant parce que, parfois, c'est aussi trop simple et on se dit : « j'ai travaillé plein de choses avec mes élèves et au final, il n'y a que ça qui est évalué... » C'est un peu dommage.
- D'accord. Mais globalement, parce que, du coup, j'ai du mal à comprendre. Est-ce que vous êtes plutôt satisfaite ou pas de cette évaluation ? Parce qu'il y a quand même pas mal de pour mais aussi du contre.
- Euh... non, je préférerais faire les choses moi-même.
- D'accord. Et du coup, vous pensez quand même que c'est une évaluation qui n'est pas... même si ça remet tout le monde au même niveau, que ce n'est pas très équitable en fonction de l'école dans laquelle on se trouve ?
- Oui, c'est ça. Il y a des professeurs qui travaillent beaucoup plus certaines choses que d'autres.
- Oui.
- Ou des types de questions qui sont complètement différentes. Donc euh...
- D'accord. Quand vous avez répondu au questionnaire en ligne, vous avez répondu à toutes une série de questions sur vos pratiques enseignantes. Vous, est-ce que vous pensez que

vosre manière d'enseigner est influencée par le CE1D ? Est-ce que vous posez des questions spécifiques, parce que, justement, vous savez que ça risque d'apparaître dans le CE1D ? Ou bien est-ce que vous faites votre cours, « normalement » ?

- Non, je dirais que... je ne me tracasse pas de ça toute l'année.
- Oui.
- Mais, déjà... oui, à partir du mois de mars, on fait les CE1D des années précédentes, on essaie de bien leur dire : « ça, au CE1D, vous allez y faire attention. » Maintenant, moi j'essaie aussi de ne pas tout le temps en parler parce que je trouve que ça stresse beaucoup les élèves de 2e. Déjà comme ça, ils... souvent ils disent : « ah, ça va être long comme ça le texte du CE1D ? Vous nous laisserez plus de temps quand même, le jour du CE1D ? » Et donc, j'essaie de ne pas en rajouter. Mais oui, une fois qu'on sait la consigne de l'expression écrite, c'est sûr qu'on intègre une séquence sur la lettre argumentative qu'on n'aurait jamais fait, ça c'est sûr !
- D'accord. Mais dans vos cours, alors, il n'y a pas nécessairement de clin d'œil au CE1D ? Dans les questions, dans les exercices ? C'est plutôt, une fois que vous connaissez plus ou moins le sujet, vous allez y travailler, en refaisant des CE1D, par exemple ?
- Oui. Ben... ça m'arrive dans une interro, par exemple, de souligner les verbes parce que c'est une habitude qu'ils ont déjà avant. Parce que, c'est aussi que le CE1D, c'est pas très longtemps après le CEB et donc ils ont aussi déjà les habitudes, par exemple, des verbes de consignes dans le CEB. Donc ça, oui. Mais je ne fais pas, à chaque fois, tout un dossier... Et puis, le programme... En fait, il n'y a qu'une toute petite partie du programme qui se retrouve dans le CE1D donc, on ne peut pas non plus faire que ce qu'on retrouve dans le CE1D sinon on voit la moitié du programme, c'est pas...
- Oui, mais quand vous dites ça, vous parlez des matières, comme, par exemple, la lettre argumentative, c'est ça ?
- Ça, mais nous on essaie quand même de faire un peu plus d'orthographe, de conjugaison et de grammaire que ce qui est évalué... Enfin, ce qui est évalué au CE1D parce que le pourcentage de la maîtrise de la langue diminue chaque année dans le CE1D mais en même temps, si on ne fait que ce qu'il y a dans le CE1D, ben quand on les récupère en 3e, ben il y a plein de choses qu'ils ne maîtrisent pas du tout.
- Oui. Justement, c'était ma question suivante, finalement, est-ce que vous pensez que c'est adapté à une fin de 2e année ? Est-ce qu'une fois que les élèves réussissent le CE1D, ils sont prêts à commencer sur de bonnes bases en 3e année, peu importe la filière qu'ils vont choisir ?
- Moi je pense qu'il y a déjà un problème de base. C'est que le CE1D, comme il n'y a pas d'examen en 1re, qu'on passe forcément de 1re en 2e, on ne peut pas dire qu'un examen de 4 heures va pouvoir vérifier que tous les apprentissages de 2 ans soient maîtrisés. Donc, pour moi, ça c'est insuffisant mais en même temps, je me dis que c'est toujours comme ça, que même si on faisait un examen... enfin, à partir du moment où on doit faire un examen en 2e alors qu'il n'y en a pas eu en 1re, même si c'était chaque prof qui créait son examen, on ne va pas leur faire un examen de 20 heures donc il y a forcément des choses qu'on ne

va pas évaluer, qu'on évalue dans des évaluations certificatives au cours de l'année mais pas en fin d'année.

- D'accord. Mais donc, pour vous, si un élève réussit le CE1D à 50%, un autre à 80, ils sont tous les deux aptes à commencer une 3e ?
- Pas spécialement. Mais... parce que... je trouve qu'on ne devrait pas se baser uniquement sur les résultats d'un examen de fin d'année. Il suffit que, pendant la session, il y ait un problème familial ou que sais-je, il rate son CE1D, il rate son année. Alors que peut-être que, si on lui avait demandé d'écrire un article de presse, il aurait su bien le faire mais une lettre ça lui parle pas du tout, qu'il ne voit pas trop ce qu'il doit faire, donc...
- Donc c'est bien aussi de s'occuper des points de l'année, quoi ?
- Des points de l'année, oui. Parce que sinon c'est trop... ça réduit trop les apprentissages, en fait.
- D'accord. Et justement, en fonction des points de l'année, est-ce vous trouvez que les points du CE1D reflètent assez bien les points qu'ils obtiennent pendant l'année ou bien est-ce que constatez des écarts ? Aussi bien des écarts, aussi bien positifs que négatifs ?
- Il y a quand même souvent des écarts parce que, parfois, eux le disent, c'était beaucoup trop facile ou, ou au contraire, pour certains, je pense à tous les élèves qui ont des troubles de l'apprentissage... Parfois on ne les a pas assez habitués à ce type de consignes et ils ne comprennent pas trop ce qu'on leur demande ou ce qu'ils doivent faire. Et parfois, ben, c'est un critère dans la grille d'évaluation qui va compter pour énormément de points et donc on se retrouve avec un élève qui a 2/60 à son expression écrite alors que on voit qu'il n'a pas compris la consigne. Moi, souvent, ben déjà, j'ai aussi un problème avec le fait qu'on ne puisse pas aider les élèves du tout pendant le CE1D, qu'on ne puisse pas répondre à leurs questions, etc... Alors que c'est quand même quelque chose que je fais en général pendant leurs évaluations. 'Fin, je ne leur donne pas les réponses non plus, évidemment, mais quand ils me demandent : « est-ce que ça va si on parle en je ? », ben, je peux leur répondre, alors que là, c'est vraiment : « débrouillez-vous ».
- Oui.
- Ils ne sont pas habitués à ça. Ou parfois, on se rend compte, nous aussi, au moment même... On a eu des enregistrements, par exemple, pour les compréhensions à l'audition où... où c'est pas clair, où la personne parle très vite. Et on se dit, ben forcément que moi je ne les ai pas habitués à ça, et j'essaie que d'habitude l'enregistrement soit très clair et donc ça c'est un peu perturbant pour eux aussi.
- D'accord. Ma question suivante, justement, c'était à propos des résultats. Est-ce que vous vous en préoccupez beaucoup ? Est-ce que c'est une donnée importante pour vous ?
- Légalement, on ne peut pas dire « ah ben nous, l'année, il réussissait super bien, il fait 10% à son CE1D, il va en 3^e ». Donc, c'est pas... Dans les faits, j'aimerais bien que ce soit comme ça mais légalement, si c'est un élève qui a raté toute l'année et qui fait 60% au CE1D, ben il va quand même aller en 3e et garder des lacunes en fait. Dans les faits...

- Oui, donc vous vous préoccupez quand même plus, peu importe le côté « on passe ou on ne passe pas », de ce qui a été fait pendant l'année ? Pour vous c'est quand même plus révélateur ?
- Oui.
- Donc si un élève n'a pas bien fait son CE1D alors qu'il a bien travaillé pendant l'année, vous ne vous préoccupez pas trop des résultats parce que vous savez qu'il a quand même les capacités ?
- Oui. Je ne vais pas me préoccuper sauf dans le côté « il passe ou il ne passe pas », quoi.
- Oui, d'accord. Et est-ce que vous avez l'impression qu'à travers les résultats de vos élèves, c'est aussi votre travail qui est évalué ? Pour les parents, pour les collègues ou pour la direction ?
- Oui parce que on va nous dire... par exemple, c'est des objectifs qui vont après se retrouver dans le plan de pilotage parce qu'on se rend compte que dans le CE1D, il y a énormément d'élèves qui n'ont pas maîtrisé l'orthographe en français. C'est sûrement qu'on ne les a pas assez fait lire, c'est sûrement qu'on ne les a pas assez fait écrire et donc, oui. Les matières du CE1D sont une préoccupation pour les directions et pour les parents, toute l'année. Et même, je trouve que les autres cours n'ont presque aucun poids. Moi je vois bien que mes élèves, si c'est pas au CE1D, ben c'est beaucoup moins important à leurs yeux que les cours du CE1D qu'il faut réussir parce qu'à la fin de l'année, il y a le CE1D. Ça, oui.
- Et est-ce que les élèves pensent aussi comme ça pour les cours concernés par le CE1D mais pour les évaluations de l'année ? En se disant : « oh c'est pas grave de toute façon, on verra bien au CE1D parce que c'est ça qui compte ? »
- Euh... ça arrive. Ou alors ils posent la question : « de toute façon, ça, ça va pas être au CE1D ? » Ça oui, ils le demandent. Euh... et quand on dit, avant une interro : « ça c'est vraiment quelque chose que vous pourriez avoir au CE1D », moi je vois bien que ça les stresse, et que directement c'est : « ah ben si j'y arrive pas aujourd'hui, ben j'y arriverai pas au CE1D non plus, et qu'est-ce que je vais faire ? »
- D'accord. Donc ils sont plus investis quand on leur dit qu'ils pourraient retrouver cette matière dans le CE1D ?
- Oui.
- D'accord. Et tout à l'heure, vous parliez aussi d'une source de stress, parfois, pour vous. Qu'est-ce qui est une source de stress ? La découverte du sujet ou est-ce que vos élèves vont y arriver ou pas ?
- Est-ce que je les ai assez préparés ? Est-ce que j'y ai consacré assez de temps ? Et parfois, je me dis : « ben oui, c'était quand même bien d'avoir vu le journal intime avec eux parce qu'ils aimaient bien ». Et puis je me dis : « mais j'y ai consacré 4 semaines alors que j'aurais peut-être dû en consacrer davantage à la lettre parce que c'est ça qu'ils doivent faire ». Et que, eux, le disent aussi, parfois : « pourquoi on passe tout ce temps-là sur les natures et les fonctions ? ». Ils n'aiment déjà pas et quand, en plus, c'est pas dans le CE1D, pour eux, ça sert à rien.

- D'accord. Et justement, tout à l'heure vous parliez du plan de pilotage, que votre travail était un peu évalué aussi. Votre direction, elle a une attitude particulière à l'approche du CE1D ? Elle met une pression particulière, elle insiste sur la nécessité d'améliorer les résultats ? Ou des choses ainsi ?
- Ben, tout au long de l'année, pas juste quand ça arrive. Mais, par exemple, comme je disais, nous, dans notre école, on travaille en modules transdisciplinaires, euh...donc c'est par 3 semaines et parfois, ils ont un module où il n'y a pas de français. Et, indirectement, notre directeur a dit : « oui, ça c'est pas possible, il faut qu'il y ait du français tout le temps. On ne peut pas les laisser 3 semaines sans français. Il y aura du français au CE1D. C'est la langue d'apprentissage. C'est super important. Et c'est la même chose pour les maths et les sciences, faut qu'il y en ait tout le temps sinon les CE1D ça n'ira pas ». Et oui, ça c'est une pression qu'il y a tout le temps.
- Oui, d'accord. Et les collègues aussi exercent un peu, directement ou indirectement, sans même le vouloir parfois, une pression aussi ?
- Euh... ça je dirais moins. Je dirais qu'on a une pression, les profs de français ensemble. De se dire : « ah, ok, comment on travaillerait ça pour le CE1D ? » Ça oui. Mais, par exemple, le prof de philosophie, il ne va pas venir me mettre la pression pour me dire : « tu crois que tes élèves sont prêts pour le CE1D ? » Ça non. Mais entre profs de français, quand on fait des réunions d'équipe, oui, on se tracasse de ça et de comment est-ce qu'on peut les préparer au mieux.
- Oui. Mais c'est une pression positive ? C'est un travail pour les préparer au mieux à l'évaluation ? Ce n'est pas une pression du style « concurrence » ou alors « attention, il faut vraiment qu'on s'améliore parce que l'année passée ça n'allait pas. »
- Euh... en fait, moi c'est un peu particulier à ce niveau-là. J'ai du mal à dire parce que j'ai fait 4 écoles différentes et du coup, ben je ne suis pas responsable si l'année passée ils ont réussi les CE1D ou pas dans leur école. Et donc, ils ne me disent pas : « oui, il faut que... » Mais parfois, ils vont me dire : « ça, moi, d'habitude, je ne le travaillais pas mais j'ai vu qu'au CE1D on leur demandait beaucoup donc ce serait bien, quand même, qu'on travaille un peu ça ». Ça oui.
- D'accord. Et l'année 2020, du coup, avec la Covid, le CE1D a été supprimé. Qu'est-ce que vous avez pensé du mode d'évaluation en cette fin d'année ?
- Je n'aurais pas trouvé ça bien qu'il y ait le CE1D parce que c'était trop... une année trop perturbée.
- Oui.
- Mais, euh... je trouve que... Parce que moi j'ai les 3e aussi cette année, et donc les élèves qui n'ont pas eu ce CE1D. Et je remarque que eux, ben... ils n'ont pas eu d'examens en 1re, ils n'ont pas eu le CE1D... Et donc, il y a des points de matière qui, moi, me semblent évidents et qui doivent être maîtrisés en 3e, qui ne le sont pas. Parce que, voilà, on a aussi un public qui n'étudie pas s'il n'y a pas d'évaluations ou qui ne va pas travailler davantage pendant les vacances si de toute façon, on va passer dans l'année d'après.
- Oui.

- Oui, des choses de base : l'accord du participe passé, euh... ça fait deux ans qu'on ne les a jamais évalués dessus donc euh... Ou en tout cas, si ils rataient une évaluation, qu'il ne se passait rien.
- Donc vous pensez que le CE1D aurait pu permettre de rétablir certaines bases ?
- Ben le CE1D ou un autre type d'évaluation. Mais juste les quelques évaluations qu'ils ont eues pendant l'année et euh...
- Oui, jusqu'au mois de mars ?
- Oui, c'était trop court et c'était pas assez représentatif. Parce que, voilà, il y a des élèves, toute l'année, qui se reposent un peu sur leurs lauriers puis, qui après, euh... Mais, on n'a pas assez vu... Est-ce qu'ils maîtrisent pour un degré et pour passer au suivant ? Est-ce que... Même les politiques nous ont quand même assez fort encouragés sur le fait que les 2e devraient aller en 3e parce que c'était une année difficile. Et donc, même des élèves qui avaient des très grosses difficultés sont juste allés dans l'année d'après et... c'est déjà le cas, les 2e, ils traînent des problèmes de 1re mais là, les 3e, ils traînent des problèmes depuis 2 ans, pour certains, des choses qu'ils ne maîtrisent pas du tout.
- Oui.
- Mais voilà, on a plein de nouvelles matières à voir en 3e donc on ne peut pas refaire tout le 1er degré plus la matière de 3e, c'est pas possible.
- Oui, je comprends. Après le CE1D, la Fédération Wallonie Bruxelles envoie un questionnaire afin que les enseignants puissent donner leur avis sur le CE1D. Est-ce que vous compléter ce document-là ?
- Euh... moi en fait je n'ai eu que le CE1D l'année passée, je ne l'ai pas complété parce qu'avant je donnais cours en 2e mais des cours d'activités de communication et donc je ne faisais pas passer le CE1D.
- Oui.
- Peut-être que cette année je le complèterai, je ne sais pas encore. Mais l'année passée, non je ne l'ai pas fait.
- Et pourquoi vous ne l'avez pas fait ?
- ...
- Peut-être qu'il n'y a pas de raison particulière.
- Oui, je ne sais même plus si j'en ai entendu parler ou si j'avais trop de corrections. Je ne sais pas.
- Et alors après, quelques mois plus tard, il y a un document qui sort. Il présente, en fait, les résultats au CE1D de tous les élèves de la Fédération Wallonie Bruxelles. C'est vraiment des moyennes. Est-ce que vous consultez ce document ? Est-ce que ça vous intéresse de comparer les points de vos élèves à la moyenne ?
- Ben, si je regarde le journal télévisé ou si je lis un article, oui. Maintenant je ne vais pas commencer à faire un graphique et des statistiques sur la moyenne de mes élèves, ça non. Mais oui, je regarde de temps en temps et puis je me dis... Moi je trouve qu'il y a des moments où ça fait peur quoi. Parce qu'il y a des moments où c'est quand même des apprentissages basiques et on se dit... Ok, chaque année, le taux de réussite, enfin, pendant

quelques années, chaque année il baissait. Et on se dit qu'il y a quand même des questions qui sont très très simples et comment est-ce qu'on peut faire pour que ces résultats soient meilleurs parce que... on envoie des élèves en 3e et puis qui vont aller en professionnel parce qu'il n'y a rien qui va et parce qu'ils ne maîtrisent pas la matière, quoi. Et ça c'est dommage.

- Oui. Mais alors ce qui vous intéresserait peut-être plus ce serait d'avoir un document avec des pistes didactiques, des propositions méthodologiques pour améliorer ce qui ne va pas.
- Voilà. Oui, c'est ça.
- D'accord.
- Je trouve que juste avoir un chiffre, ben voilà, si tout le monde a eu 70% et que mes élèves ont 45, à part pour culpabiliser le prof, je ne vois pas trop à quoi ça sert.
- D'accord. Et alors, est-ce que vous trouveriez intéressant que les résultats du CE1D aboutissent à un classement des écoles. Comme on le fait finalement pour PISA avec un classement des pays.
- Pour moi ça sert à rien parce que, pour moi, la concurrence entre écoles elle ne doit pas être présente. Moi je n'ai pas envie d'avoir des élèves qui sont à l'école parce que, dans notre école, le CE1D, on fait 70%. J'ai envie d'avoir des élèves parce que les options les intéressent, parce que la philosophie ou le projet d'établissement les intéresse, intéresse les parents. Et en fait, dans les faits, je pense même pas qu'il y ait des enfants qui iraient, enfin peut-être quelques-uns, mais euh... les élèves, ils ne choisissent pas une école parce qu'il y a un pourcentage de résultats. Il y a tellement d'autres paramètres. Ils vont plus aller dans une école parce que c'est près de chez eux que parce qu'il y a eu 70% de réussite.
- Les parents peut-être ? Pas les élèves mais leurs parents ? Est-ce qu'ils pourraient penser comme ça ?
- Ben pas dans le public des écoles que moi j'ai côtoyées. Peut-être qu'il y en a dans des écoles qu'on dirait plus élitistes.
- Oui.
- Mais euh... Oui, je ne trouve pas que ce soit sain qu'il y ait un classement des écoles parce que c'est un classement qui est très très réducteur. Ça veut dire qu'une école, c'est juste un endroit où on doit obtenir les meilleurs résultats alors qu'il y a tellement d'autres paramètres qui pourraient être pris en compte. Et se dire : « je vais dans cette école-là parce qu'il y a l'option que je rêve de faire », « je vais dans cette école-là parce qu'il y a des ateliers théâtre »... 'Fin, j'en sais rien mais...
- Oui, je comprends.
- Mais juste aller dans une école parce qu'on réussit le CE1D...
- C'est pas une bonne raison ?
- Ben à mes yeux, non parce qu'en plus c'est pas représentatif, et ça veut dire... Enfin, qu'est-ce que ça signifie derrière ? On ne sait pas trop, quoi.
- D'accord. Ben voilà, j'ai un peu fait le tour de mes questions. Est-ce que vous souhaitez ajouter quelque chose ? Est-ce qu'il y aurait un aspect dont on n'aurait pas parlé et auquel vous pensez ?

- Non, pas là comme ça.
- D'accord, ben je vous remercie encore une fois pour le temps que vous m'avez consacré.
- Avec plaisir.
- Je vous souhaite une bonne après-midi.
- Également.

2.14. Laurence

- Bonjour Laurence.
- Bonjour.
- Merci de bien vouloir m'accorder un peu de ton temps. Comme tu le sais, je réalise mon mémoire sur les représentations des enseignants de 2e année du secondaire sur le CE1D et l'entretien d'aujourd'hui a pour but d'approfondir ma compréhension de ce que tu penses vraiment de cette évaluation externe. Je vais revenir sur les différents aspects de l'enquête en ligne et les données sont, ici aussi, confidentielles. Je dois te dire également qu'il n'y a vraiment pas de « bonnes » ni de « mauvaises » réponses et l'important est juste que tu répondes le plus sincèrement possible. Pour finir, si tu n'y vois pas d'inconvénient, je vais enregistrer cet entretien pour mes analyses.
- D'accord.
- Ok, alors on va commencer. Peux-tu brièvement te présenter et raconter un peu ton parcours professionnel ?
- Oui ! Ça fait maintenant 17 ans que j'enseigne. Je suis professeur de français aujourd'hui dans le 1er degré et le 2e degré, donc 2e secondaire et 3e secondaire. J'ai commencé dans l'enseignement technique et professionnel à XXX et puis il y a 10 ans maintenant que je suis dans l'enseignement général, ici à XXX.
- D'accord. Et est-ce que tu peux décrire un peu ton école ? C'est quel type d'école ? Quel type d'élèves ? Quelles sont leurs caractéristiques socio-économiques ? comportementales ?
- Oui ! On est dans une école où clairement par rapport à d'autres écoles on n'a pas beaucoup de souci à se faire. Les élèves sont en général, des élèves pour qui, d'une part, l'enseignement peut être important et puis on a d'autres élèves aussi pour qui on sent bien qu'une réorientation va devoir se faire parce qu'ils le veulent ou parce que c'est peut-être trop compliqué pour eux au niveau de l'enseignement général. Euuuh... Voilà.
- Donc ici il n'y a que du général ?
- Ici il n'y a que du général, oui.
- D'accord. Globalement, qu'est-ce que tu penses du CE1D ? Quelles sont ses forces ? Ses faiblesses ? Est-ce que tu en es satisfaite ? Est-ce que tu le trouves de qualité ?
- Alors, le CE1D, moi je trouve qu'au niveau du contenu du CE1D, ben clairement, par rapport à notre école et à ce qu'on enseigne à nos élèves, ce n'est pas représentatif de ce qu'ils apprennent. Maintenant, je trouve que c'est une épreuve qui n'est pas mal dans le sens où ça laisse aussi la chance à ceux qui, ben ceux qui n'ont pas toujours de renforcement positif

ou pour qui les études ne sont pas toujours faciles, et qui, pourtant, peuvent quand même travailler beaucoup à la maison et ne pas toujours y arriver... J'ai une élève justement l'année passée pour qui c'était le cas, qui était en échec pratiquement toute l'année en français et elle boulotait comme une dingue chez elle, vraiment. Elle venait me montrer ses textes, on travaillait beaucoup ensemble... Et finalement elle n'était pas récompensée par rapport aux évaluations de notre école parce que on fait des évaluations qui sont vraiment très semblables entre collègues. On essaie d'être... voilà, de faire le même type d'évaluations. Et au CE1D, elle a fait un très bon examen, je crois même que c'était un des meilleurs textes que j'ai eu par rapport à la consigne, à l'écriture, au respect des règles... Donc voilà. Donc je trouve que pour ce genre d'élèves-là, le CE1D, ça peut être aussi quelque part une récompense pour leur travail de l'année.

- D'accord. Alors, quand tu as complété le questionnaire en ligne, tu as répondu à une série de questions qui concernent tes pratiques d'enseignante. Est-ce que tu penses que tes pratiques sont influencées par le CE1D ? Au niveau du contenu, du type d'exercices ou même de la correction lors des évaluations ?
- Pas forcément. Honnêtement, pas forcément. Mais allez, je vais quand même dire, pour le dernier parcours de l'année, sur l'argumentation, parce qu'on sait clairement que l'examen va porter en général sur l'argumentation donc... influencée dans le sens où, oui, j'insiste peut-être plus ou sans même le vouloir, je crois. Mais, euh... l'année, clairement, clairement c'est pas le CE1D parce que généralement les élèves sont prêts pour une épreuve, ici en tout cas au collège, plus compliquée que le CE1D.
- Et même pour ta façon de coter ? Tu ne les habitues pas au système de cotation, parfois particulier selon certaines personnes, du CE1D ?
- Alors non, parce que au CE1D, pour certaines questions, le système de cotation est plutôt dur mais pour d'autres alors, si on prend l'expression écrite par exemple, on se rattrape carrément dans le nombre de points parce que là, si ce n'est que pour l'orthographe, il faut déjà un certain nombre de fautes pour avoir... enfin, je trouve qu'au niveau de l'orthographe, on laisse énormément d'avantages à l'élève entre guillemets et je ne dis pas que c'est un tort ou que c'est bien mais voilà, je pense alors que c'est équilibré à ce niveau-là.
- C'est équilibré. Donc si j'ai bien compris, tu ne te soucies pas vraiment du CE1D pendant l'année sauf pour le dernier chapitre qui porte généralement sur l'argumentation qui est la matière principalement évaluée à l'examen ?
- Oui, c'est ça !
- Et est-ce que tu fais un CE1D en révisions, par exemple ?
- Pour les classes de remédiation.
- Ah oui.
- Parce que chaque année les élèves le demandent, clairement.
- D'accord.
- Eux, ils en ont besoin et je pense que ce n'est pas une mauvaise chose. Ils ont besoin de connaître le format des questions, la manière dont... oui, dont on va les interroger et bien

souvent ils travaillent ça à la maison aussi mais c'est vrai que en remédiation alors, on revoit des CE1D avec eux.

- Et pas pour les autres classes alors ? Tu estimes qu'ils n'en ont pas nécessairement besoin ?
- Ça dépend. Ça peut être un dossier de révisions qui leur est remis. Il y a plusieurs collègues avec qui on fait ça mais ce n'est pas forcément une obligation.
- Mais ce n'est pas le CE1D, c'est un dossier de révisions que vous vous faites ici ?
- Oui, il y a un dossier de révisions qui est fait.
- Et concernant ta liberté pédagogique alors ? Tu trouves que tu la conserves quand même ?
- Oui, je trouve. Au niveau de l'équipe on est quand même fort organisés. On travaille nos parcours ensemble et je ne me sens pas oppressée du tout par le CE1D.
- Et est-ce qu'il vous arrive de ne pas aborder certains points du programme, parce que vous savez, par expérience, que ces matières-là ne seront pas évaluées au CE1D ? Tu disais tout à l'heure que vous insistez plus sur le dernier chapitre qui est l'argumentation parce que vous savez que c'est ça qui risque de tomber, mais est-ce que parfois tu te dis l'inverse ? Te dire que tu laisses tomber certaines choses parce qu'elles ne seront pas présentes dans l'examen, comme la compétence parler, par exemple ?
- D'abord je rebondis sur la compétence parler parce que je trouve dommage qu'elle ne soit pas évaluée parce que je trouve que ça fait partie des compétences toute l'année et je sais que dans certaines écoles elle n'est pas cotée certificativement. Mais moi, je trouve que ça fait partie des compétences de français, que certains enfants ont moins de chances à l'écrit et par contre, qu'ils en ont plus pour s'exprimer à l'oral...
- Oui.
- Donc ça c'est déjà une première chose, je trouve ça un peu dommage. Peut-être que c'est lié à l'organisation des examens et que c'est pas évident... Et au niveau des points de matières, je prends l'exemple des phrases... de tout ce qui est grammatical, on insiste, nous, toute l'année pour les aspects grammaticaux, vraiment, c'est une énorme partie dans nos cours de 1re et de 2e. D'ailleurs depuis la primaire, quand on regarde les cours de primaire aussi, c'est important : les fonctions dans la phrase... voilà euh... l'accord de l'adjectif, l'accord du verbe..., les phrases complexes, on les aborde du mois de septembre au mois de... ben jusqu'à la fin, jusqu'au mois de juin. Et finalement, au CE1D, on ne retrouve pas du tout ça donc euh...
- Mais ça ne t'empêche pas de voir les matières ?
- Non, on voit la matière mais parfois dans mon esprit, je peux me dire, franchement de manière défaitiste avec les collègues on s'est déjà dit : « ben finalement, à quoi ça sert ? » Parce que les élèves qui cherchent l'évaluation aussi hein...
- Oui.
- Qui veulent être évalués...ne sont pas évalués là-dessus. Alors que ça leur demande une énergie de dingue de comprendre cette matière-là. Et à nous aussi en fait. Quand on doit l'expliquer, ça demande de l'énergie, ça leur demande de l'énergie, je trouve que c'est quand même compliqué à comprendre et finalement, ben ils doivent quand même savoir

les utiliser parce que ce qu'on leur demande c'est de faire des textes avec des phrases complètes et qui ont du sens. Mais voilà, d'un point de vue grammatical, on ne leur demande quand même pas grand-chose donc c'est un peu dommage quand même, je trouve. Mais voilà, ces points de matières-là sont vus quand même. Mais à quoi ça sert de s'acharner là-dessus ?

- Pourquoi tu t'acharnes là-dessus alors ?
- Ben je vois cette matière parce que je trouve que les phrases complexes, ils doivent les utiliser dans leurs textes, en s'exprimant. Quand ils disent par exemple, je ne sais pas moi, « je te parle du professeur que j'ai... ». Je trouve que c'est utile pour leur façon de parler, de s'exprimer tous les jours et dans leurs textes mais c'est vraiment pour cette raison-là que j'accentue les choses, oui oui.
- Et la compétence parler, vous, vous l'évaluez ? Et certificativement ?
- Oui oui, on l'évalue. On l'évalue à chaque période une fois. On essaye. Et alors, voilà, c'est vrai qu'on a des élèves qui n'osent pas s'exprimer mais à côté de ça, on a des élèves qui font du théâtre, qui adorent et qui s'expriment bien alors qu'ils ont d'énormes difficultés à l'écrit. Et donc voilà, ça permet aussi de donner la chance à tout le monde, à tous les niveaux et à toutes les compétences.
- D'accord, alors on parlait tantôt du niveau du CE1D. Tu disais tout à l'heure qu'il était de niveau inférieur à ce que vous demandez ici.
- Oui, clairement.
- Mais penses-tu que si les élèves réussissent le CE1D, ils sont tous prêts à commencer une 3e année sur de bonnes bases, peu importe le résultat au CE1D ?
- Non.
- Non ?
- Non, non, clairement pas ! Parce que je trouve qu'au niveau des compétences de la 3e année en français, ben déjà, on a de nouvelles compétences qui sont totalement différentes des 4 compétences qu'on a au 1er degré. On leur demande de faire beaucoup plus d'inférences, d'avoir un esprit critique beaucoup plus large et ce n'est pas ce qui ressort au CE1D, finalement. C'est une compréhension à la lecture avec une question ou l'autre d'inférence mais c'est pas du tout, je trouve... enfin, pas du tout, c'est pas forcément en lien avec les compétences de 3e année. Ça ne les prépare pas aux compétences de 3e année. D'ailleurs il n'y a plus de compréhension à la lecture en 3e, or c'est quand même une grosse partie du CE1D.
- D'accord et du coup, si on reprend l'exemple de tout à l'heure, l'élève qui était en échec pendant l'année et qui a réussi son CE1D, elle est maintenant en 3e ?
- Elle est maintenant en 3e mais par exemple, elle a changé d'option.
- Ah oui, d'accord.
- Oui, elle a changé d'école.
- Elle a changé d'école.
- Oui.

- Mais est-ce que, en général, ça n'incite quand même pas les élèves qui sont ici à vouloir poursuivre ici en général, et risquer peut-être d'être en difficulté en 3e ?
- Si. si, si, c'est ce qui se passe dans la majeure partie des cas.
- Ok.
- Exactement, oui. Et je rajoute juste une petite chose.
- Oui ?
- On a même, bien souvent, des commentaires de profs aux conseils de classes qui disent : « Mais enfin, comment ça se fait qu'elle est en échec presque toute l'année et qu'elle réussit son CE1D ? » Donc, ce genre de réflexion en français, on l'a quand même souvent de profs qui ne donnent pas le cours le français.
- Ou qui ne sont pas concernés par le CE1D ?
- Oui, exactement.
- Un examen préparé par tes soins ou par l'équipe serait quand même plus difficile que le CE1D ?
- Oui, je pense, oui.
- Les résultats, tu t'en préoccupes beaucoup ? Le résultat final au CE1D c'est important pour toi ? Ou bien tu te dis plutôt que ce qui compte, ce sont les points de l'année ?
- Je pense que pour l'école, les points du CE1D, c'est une donnée importante. Pour l'élève, c'est une donnée importante aussi. Mais ça ne m'est jamais arrivé, par contre, qu'un élève qui ait facile ou qui n'ait pas de difficulté ait un problème au CE1D. Comme je le disais tout à l'heure, c'est déjà arrivé dans l'autre sens, donc je trouve que c'est bénéfique pour l'élève qui a des difficultés toute l'année. Comme je l'ai dit tout à l'heure, pour lui c'est bien mais ça peut être une mauvaise surprise pour la 3e, donc.... c'est vrai que la réponse n'est pas facile ici, ça dépend vraiment d'un élève à l'autre. Moi, mon objectif c'est que mes élèves réussissent. Maintenant si il réussit mais que ça ne reflète pas vraiment les compétences pour la 3e année, pour l'accès à la 3e année, ben je trouve que c'est un peu leurrer l'élève aussi.
- D'accord.
- Donc, je trouve que c'est un peu dommage.
- Et pour les autres élèves ? Donc, mis à part parfois les élèves en difficulté, globalement est-ce que les résultats du CE1D reflètent leurs résultats pendant l'année ? Ou bien constates-tu aussi des écarts ?
- En général, ça reflète quand même bien les résultats. Je me souviens d'une année où j'ai téléphoné à... euh... j crois que c'est l'inspection. On a un numéro, là sur le guide de correction...
- Oui ?
- Parce que j'avais un élève qui avait vraiment des capacités, enfin, de très bonnes capacités en français, qui ne respectait pas vraiment la consigne dans le sens où il allait beaucoup plus loin que ce qui était demandé.
- Ah oui.

- Et donc, ça me posait problème pour la correction parce que... enfin, je ne me rappelle plus exactement mais je me souviens d'avoir téléphoné pour dire : « Ben écoutez, Monsieur. Ben voilà, là l'élève ne répond pas vraiment à la consigne, il va vraiment beaucoup plus loin ». Donc, lui, il partait vraiment dans une argumentation plus poussée que ce qui était demandé...
- Et tu ne pouvais pas lui accorder des points alors ? Enfin, pas le maximum ?
- Oui c'est ça. C'est pour ça que j'avais téléphoné mais on m'avait répondu à ce moment-là que évidemment qu'il fallait lui donner ses points.
- Et est-ce que tu penses que à travers les résultats de tes élèves, c'est aussi ton propre travail qui est évalué ? Ou est-ce que tu te sens responsable de l'échec ou de la réussite de tes élèves ? Ou est-ce que les parents te font sentir que c'est toi la responsable ?
- Ben je me remets en question. Je pense que, oui, je me remets souvent en question par rapport aux résultats de mes élèves. Maintenant, pour le CE1D, c'est rarement arrivé dans le sens où les résultats sont quand même toujours, souvent le reflet des résultats de l'année. Mais je pense que les parents peuvent parfois penser que c'est dû également aux profs si y'a un échec. Moi je peux le penser aussi parfois si je n'ai pas assez insisté sur certaines choses mais...
- Mais c'est rare ?
- Mais c'est rare ! Franchement, c'est rare !
- Je me pose une autre question... Tu dis que ici, vous préparez quand même beaucoup plus les élèves par rapport à ce qu'on leur demande au CE1D. Comment tu expliques alors que les résultats du CE1D sont équivalents à ceux de l'année ? Pourquoi est-ce que les élèves n'explorent pas les scores à l'examen ?
- Ben oui...
- Est-ce que ça peut être toi qui juges le CE1D trop facile ? Ou est-ce que c'est le système de cotation...
- C'est peut-être le système de cotation ! C'est peut-être la façon dont on corrige aussi. Oui. Parce que, ici, chez nous, chaque professeur corrige ses CE1D, donc ses propres carnets. Et donc, peut-être que ça joue, aussi.
- D'accord, ce n'est pas un travail d'équipe ?
- Ce n'est pas un travail d'équipe. Non, on reprend nos CE1D et on les corrige chacun personnellement.
- D'accord.
- Peut-être que ce serait une chose à changer, ça d'ailleurs.
- Tu penses que ça changerait quelque chose ?
- Peut-être, je ne sais pas. Enfin, c'est vrai qu'on suit le guide de correction et on se téléphone souvent. C'est vrai qu'on est chacune de notre côté mais on communique quand même pour la correction donc...
- Oui... Est-ce que l'attitude de la direction elle change, ici, à l'approche du CE1D ? Est-ce que tu ressens une insistance ? Sur le fait d'améliorer les résultats par exemple ? Ou est-ce qu'elle parle de faire appel à des conseillers pédagogiques ?

- Pas du tout !
- Pas du tout ?
- Pas du tout ! Vraiment, on n'a pas de pression entre guillemets de ce côté-là. On nous en parle en début d'année, on nous donne un petit mot sur les résultats des différents tests, etc... mais, en tout cas, pour ma part, je ne ressens aucune pression par rapport aux résultats.
- D'accord. Et les collègues ? Est-ce que c'est un vrai sujet de conversation entre vous ? Est-ce qu'il y a une espèce de concurrence parfois ? Est-ce que certains insistent sur l'amélioration des résultats ?
- C'est pas un sujet... sauf au moment du CE1D mais à part ça, à part ce moment-là, franchement... ou bien souvent c'est des commentaires, euh... du style : « Ben oui, hein, mon fils de 5e primaire pourrait le faire ». En français en tout cas... c'est ce genre de commentaire dont on a droit mais franchement sinon on n'en parle pas énormément. On ne se dit pas, on ne se fixe pas d'objectifs CE1D.
- Donc avant le CE1D, vous n'en parlez quasiment pas ?
- Non !
- C'est une fois que vous l'avez reçu que...
- Voilà, à la pause c'est les petits commentaires sur l'histoire. Voilà, et c'est souvent des commentaires de ce genre-là qu'on peut entendre.
- D'accord. Parce que vous le jugez à chaque fois trop facile ?
- Oui. Et moi je dis toujours qu'en même temps c'est pas mal pour les élèves qui ont des difficultés. Donc, il y a des remarques très variées.
- D'accord. Donc en 2020, le CE1D a été supprimé parce que il y a eu le virus. Et donc, qu'est-ce que tu as pensé du mode d'évaluation cette année-là ?
- Moi je ne suis pas du tout contre le CE1D et je ne suis pas non plus pour à 100%. Donc j'y trouve du bon quand même. En cette période de Covid, je trouvais ça pas mal que les professeurs puissent évaluer les élèves de cette manière-là parce que c'était vraiment en concordance avec ce qu'on avait vu comme matière avec eux. Donc, de manière objective ici, je trouvais que c'était un bon moyen aussi pour les évaluer.
- Mais alors, dans un cas comme ça, l'élève dont on parlait tout à l'heure ne serait pas passée en 3e ?
- Alors à ce moment-là, il serait possible que cet élève-là ait plus de difficultés. Oui, ça, c'est vrai.
- Est-ce que tu complètes, après le CE1D, le questionnaire pour donner ton avis sur l'épreuve ?
- Non !
- Jamais ?
- Je ne l'ai jamais fait.
- Pourquoi ?
- Je ne l'ai jamais fait. Euh..... ça ne m'est jamais vraiment venu à l'esprit, finalement. Je ne sais pas si.... oui, j'en verrais un intérêt à partir du moment où on en fait quelque chose. Est-

ce qu'il y a une suite avec les commentaires des professeurs ? Est-ce qu'on en tient compte ? Il y a quelque chose qui est fait par rapport à ça ?

- J'imagine qu'ils demandent l'avis des professeurs pour en tenir compte pour les épreuves suivantes... C'est l'occasion, de donner son avis ou de donner des pistes.
- Je pense que ceux qui rouspètent devraient le faire en tout cas, ça c'est certain !
- D'accord.
- Etant donné que moi je pense vraiment que.... voilà, que c'est une épreuve qui peut permettre... moi je dis toujours que les bons élèves ils s'en sortiront.... Enfin, les bons élèves, oui, que les élèves qui ont des facilités s'en sortiront. De toute façon, quoi qu'il en soit et que c'est bien aussi de laisser une chance à ceux qui ont plus de difficultés à un moment donné donc, euh...
- Mais si c'est pour échouer par la suite ?
- Oui...
- Qu'est-ce qu'il faudrait faire alors selon toi ?
- Qu'est-ce qu'il faudrait faire ? Hum... C'est compliqué, vraiment. Je pense, honnêtement... je pense, hein, qu'un élève qui a des difficultés et qui a été en échec toute l'année ben déjà on lui en parle en fin d'année en lui disant que c'est peut-être pas le reflet, évidemment, de toute l'année scolaire. Et je pense qu'il faut veiller quand même à donner une certaine direction à l'élève, à ne pas... voilà, ne pas lui faire croire que c'est un monde de Bisounours et que ça va aller parce qu'il a réussi son CE1D. Ça, il faut être honnête, vraiment. Et l'élève en question, justement, qui a réussi, ici elle est très bien dans une école, je la croise souvent, elle est dans une école qui lui convient vraiment mieux et elle a fait, je trouve, le bon choix.
- Elle est dans une école technique ?
- Oui, elle est ici à X et honnêtement, ça lui convient très bien.
- Oui donc pour toi, il faut vraiment insister, faire un commentaire dans le bulletin de l'élève avec « tu as eu autant au CE1D et le conseil de classe te conseille vraiment de... »
- Ah oui, vraiment ! Bien sûr, je trouve qu'il faut vraiment personnaliser quoi qu'il en soit les résultats. Ce n'est pas parce qu'un élève a réussi le CE1D alors qu'il a raté toute l'année, qu'il doit pour autant aller dans la classe supérieure...
- Oui.
- ... sans... ou rester dans le général pour autant.
- Mais dans une école comme ici, j'imagine qu'ils réussissent le CE1D, ils ont envie de poursuivre dans cette école, de rester avec leurs copains et d'essayer quand même ?
- Oui, maintenant, il y a quand même pas mal de parents qui sont lucides par rapport à la situation, oui. Et qui peuvent demander alors, oui, vraiment, une réunion, un rendez-vous avec les professeurs pour en discuter. Et donc, on en parle et on essaie de peser le pour et le contre pour guider au mieux l'élève.
- Parce que souvent, on entend des profs dire que les parents ne sont pas lucides justement.
- Ah oui.
- Et qu'une fois que...
- Leur enfant a réussi...

- Oui, il peut continuer dans le général.
- Ça peut arriver mais franchement l'année du dernier CE1D, ou même l'année passée hein, on a eu plusieurs cas de parents qui ne voulaient pas spécialement que leur enfant passe dans l'année supérieure et ça a été un problème aussi de pouvoir gérer ça.
- Donc l'enfant avait réussi le CE1D mais eux auraient bien voulu le faire...
- Ben je parle de l'année Covid, l'enfant avait réussi son année, qui avait été allégée évidemment en fonction de la situation. Et certains parents pensaient que leur enfant ne devait pas passer dans l'année supérieure. Mais les enfants sont passés.
- La lucidité des parents, tu penses que c'est dû à l'école ? Au milieu ?
- Peut-être. Je pense que c'est dû aussi aux commentaires de l'année, aux résultats de l'année, aux différentes réunions... Oui.
- En général, ce sont des parents qui suivent leurs enfants ? Ils viennent aux réunions ?
- Quand même, oui, souvent.
- Peut-être que ça joue aussi ?
- Sûrement oui, je pense que ça joue.
- Est-ce que tu es au courant qu'il existe un document qui présente les résultats au CE1D pour tous les élèves de la FWB ?
- Oui, je l'ai observé.
- Ah tu le consultes ?
- Je l'ai consulté une fois pour faire des recherches par rapport aux compétences des élèves, voilà au niveau de l'écriture.
- Pour comparer avec tes classes à toi ?
- Non, pas du tout. C'était par rapport à une recherche pour mon mémoire.
- Ah ok. Et ça ne t'intéresse pas de savoir comment tes élèves se situent par rapport à la moyenne justement ?
- Ben c'est pas que ça ne m'intéresse pas, c'est que... si je m'y intéresse mais par rapport à mes collègues en fait. C'est vrai que ça reste fort interne en fait. C'est vraiment en discutant avec mes collègues des différentes évaluations, des différentes séquences que l'on peut faire, c'est plutôt à ce niveau-là en fait. C'est vrai que c'est lié au cadre interne, je ne me compare pas forcément à la fédération, voilà. C'est plutôt au sein de l'école.
- Mais donc après le CE1D, vous discutez quand même entre vous de...
- Des résultats.
- Des résultats et est-ce que ça va plus loin ? Est-ce que vous proposez des pistes méthodologiques ou autres pour remédier à certains problèmes que vous avez ciblés ?
- Oui, mais pas forcément en lien avec le CE1D justement. Mais oui, on se voit, ça c'est clair qu'on se voit pour parler du début de l'année, pour changer l'ordre des parcours en fonction de la fatigue des élèves aussi mais pas forcément en fonction du CE1D.
- D'accord. Donc vous revoyez l'organisation de l'année mais en fonction de...
- De nos parcours de l'année.
- Oui, de vos parcours.
- Pas en fonction du CE1D.

- Et est-ce que tu trouverais intéressant que les résultats du CE1D aboutissent à un classement des écoles ? Comme c'est, par exemple, le cas pour PISA qui classe les pays.
- Ben moi, je ne suis pas trop pour le classement. Ce n'est peut-être pas très objectif mais mes enfants sont en pédagogie active donc je ne suis pas pour le classement, la compétition et je crois que ça se ressent aussi à travers mes réponses quand je dis que le CE1D ça peut être bien pour un enfant qui a des difficultés donc je ne pense pas que ça soit une bonne chose spécialement. Je pense qu'alors il y aurait davantage de compétition entre les écoles. Je ne sais pas si c'est positif, négatif... je pense qu'il n'y a pas que... je pense qu'une école ce n'est pas que des chiffres, que des épreuves réussies. Je pense qu'il y a autre chose aussi pour le bien-être des enfants.
- Ça ferait en sorte que les parents inscrivent leurs enfants juste pour le chiffre, le classement ?
- Je pense. Peut-être certains parents, oui, je crois.
- Ben écoute, merci. Voilà, j'ai un peu fait le tour. Est-ce que tu souhaiterais ajouter quelque chose ? Parler d'un aspect qu'on aurait abordé plus rapidement ou que je n'ai pas abordé justement ?
- Non, je pense que j'ai tout dit.
- Un grand merci pour ton aide.

2.15. Aurélie

- Bonjour. Est-ce que tu m'entends bien ?
- Bonjour, oui, c'est parfait.
- Super, on va pouvoir commencer alors, comme ça, je ne te retiens pas trop longtemps. Ben, je te remercie de m'aider. Donc, moi, je suis aussi prof de français, ça fait 12 ans que j'enseigne et pour terminer mon master en sciences de l'éducation, je fais mon mémoire sur les représentations des enseignants de 2e année du secondaire sur le CE1D. Donc, aujourd'hui je vais te poser des questions pour vraiment approfondir les réponses que t'as déjà données dans le questionnaire en ligne. Toutes les données seront confidentielles et surtout, il n'y a vraiment pas de « bonnes » ni de « mauvaises » réponses, l'important c'est que tu répondes le plus sincèrement possible. Et j'enregistre cet entretien pour pouvoir, moi, le retranscrire, je ne fais rien d'autre avec, évidemment. Donc, est-ce que tu peux peut-être déjà te présenter et décrire rapidement ton parcours professionnel ?
- Ok, donc je m'appelle Aurélie X, j'ai 27 ans, euh, j'ai fait... j'ai un parcours très classique, j'ai fait les romanes, en fait.
- Ah oui.
- Donc j'ai fait mon bachelier, j'ai fait mon master avec directement la finalité didactique. Quand je suis sortie, j'ai directement été employée à X et en fait, directement, la première année, j'ai remplacé quelqu'un qui donnait cours dans les 2... 'fin dans les 1er et 3e degrés.
- Oui.

- Du coup, j'avais des rhétos et des 1re-2e. Donc, au début, c'était un peu chaud parce que, voilà, j'avais jamais eu de 1re-2e et je m'y attendais pas trop trop. Donc j'ai fait ça, je l'ai remplacée, je crois que je l'ai remplacée 4-5 mois.
- Oui.
- Et ensuite, l'année suivante... comment s'est passée l'année suivante ? L'année suivante j'ai eu les grands mais j'avais, pour compléter mon horaire, j'avais des heures chez les petits. Donc j'ai décidé de faire la formation barème 501.
- Oui.
- Pour pouvoir donner cours dans l'inférieur. J'ai fait cette formation-là et en fait, depuis, ben du coup je n'ai que les petits... Et donc, voilà.
- Ah ! Que dans l'inférieur ? D'accord.
- Oui.
- C'est un choix de ta part ?
- Ben non, c'est parce que j'ai pas eu l'opportunité d'avoir autre chose, quoi.
- D'accord.
- Donc euh... Et ici ben c'est ma 4e année mais j'ai donné cours dans toutes les années sauf en 5e. J'ai donné cours aussi de français-communication, j'ai donné cours en transition, en TQ et en professionnel. Euh, j'ai donné cours en différencié aussi. 'Fin, j'ai vraiment eu un large panel de trucs.
- Oui.
- Et alors, je m'occupe aussi beaucoup, c'est des ateliers de méthode de travail, de coaching et je fais beaucoup de PIA, aussi, dans l'inférieur.
- Ah oui. D'accord. Et comment est-ce que tu pourrais décrire ton école ? C'est quel type d'école et quel type d'élèves ? Quelles sont leurs caractéristiques scolaires ? Comportementales ? Socio-culturelles ?
- Ok. Donc on est une grosse école, on est 200 profs et je crois qu'il y a 1600 élèves, pratiquement.
- Oui.
- Donc on est vraiment une grosse école. On a un premier degré qui fonctionne vraiment bien parce qu'on a 9 classes en 1re et 9 classes en 2e. Euh, généralement, c'est des élèves qui viennent chez nous pour y rester parce que, à partir de la 3e, on propose quand même beaucoup d'options. On propose des options que en transition et en qualif et en professionnel. On a très peu de professionnels. C'est une école qui est vraiment beaucoup axée sur le social, en fait. On a des options « agent d'éducation », « techniques sociales », « aide familiale », etc...
- D'accord.
- Au niveau transition, on est aussi, on est réputés pour l'option « éducation physique ».
- Oui.
- Donc, c'est une des seules qui fait ça. Euh, qu'est-ce qu'on a d'autre ? On a aussi des sciences appliquées et du coup, généralement, ben il y a quand même, on va dire, une grande différence entre les élèves qui font des options plutôt « sciences appliquées »,

- « éducation physique », tandis que ceux qui font « techniques sociales », ben ça va être... c'est pas des moins bons élèves mais c'est des élèves qui vont être moins scolaires, quoi.
- Moins scolaires, oui.
 - Au niveau du milieu socio-culturel de nos élèves, ben j'aime vraiment beaucoup cette école parce que, justement, elle est vraiment entre deux.
 - Oui.
 - C'est vraiment chouette, c'est pas élevé mais c'est pas bas non plus, voilà. C'est, c'est... Comme on a beaucoup d'options sociales, on a quand même beaucoup d'élèves qui ont vécu des choses pas faciles etc...
 - D'accord.
 - Et qui choisissent ces options parce que, justement, c'est vraiment, ça leur parle beaucoup. Euh, et voilà, franchement, très souvent les élèves qu'on a en 1re-2e restent par la suite dans l'école. Euh, je sais pas trop quoi dire de plus.
 - Principalement, ce que vous proposez le plus à l'école, c'est des options en qualification ?
 - Euh, on a l'option « éducation physique » où on a quand même beaucoup de classes mais sinon, oui, la plupart sont en « techniques sociales » ou des choses comme ça, en « agent d'éducation ».
 - Oui.
 - Donc, la plupart, oui, la plupart de nos options... 'fin la plupart de nos classes, pas de nos options mais de nos classes, c'est en qualif, quoi.
 - Ok. D'accord.
 - Qu'est-ce que tu penses, toi, globalement du CE1D ? Quels sont, pour toi, les avantages, les inconvénients ? Est-ce que tu en es satisfaite ? Qu'est-ce que tu penses du niveau ?
 - Moi je pense que c'est une bonne chose qu'on ait des examens communs.
 - Oui.
 - Parce que je pense que, peut-être moins en math, mais en tout cas dans un cours comme le français où, ben voilà, nous on va beaucoup plus s'axer sur les compétences, l'argumentation, etc... Alors qu'en soi, on peut voir absolument presque tous les thèmes qu'on veut. Donc je trouve ça vraiment important qu'il y ait quelque chose sur lequel ben on peut se baser et on peut se dire : « ok, d'accord, c'est à ça que je dois arriver à terme ». Donc, ça, j'trouve ça intéressant. Euh, au niveau du niveau... que dire là-dessus ? Euh... J'suis pas super d'accord avec tous les gens qui disent : « ah, le niveau est vraiment bas », etc... J'trouve que c'est pas... Le CE1D, ça nous montre un minimum que les élèves doivent acquérir. Pour moi c'est pas l'excellence qu'ils doivent viser, etc... C'est le minimum syndical, on va dire, à la fin de 2e, il faut être parvenu à faire ça. Donc, je comprends que le niveau soit bas. J'trouve qu'il est pas super compliqué mais pour certains élèves, faire ça, c'est déjà très très bien quoi.
 - Ok.
 - Euh, surtout qu'en plus c'est pas... J'sais pas si ça se passe comme ça dans toutes les écoles mais nous on va quand même regarder un petit peu le travail de l'année, quoi. Donc, euh, oui, ok, il y a le CE1D mais le CE1D c'est pas non plus le truc sur lequel on va exclusivement

se baser pour savoir si ils vont réussir ou rater. Donc voilà, je trouve que c'est une bonne chose qu'ils aient... qu'on ait des balises, on va dire, que ce soit les élèves ou les profs. Et le niveau je le trouve correct, normal. C'est sûr qu'il y a des élèves pour lesquels ça va être super facile mais il y en a qui vont vraiment galérer et moi ce qui me questionne en fait, beaucoup, parfois dans les CE1D c'est la part de culture générale qu'il faut pour le réussir, tu vois ?

- Oui.
- Parce que, par exemple, quand on avait eu un CE1D sur le mur de Berlin...
- Oui, c'est ça.
- J'ai des élèves, le mur de Berlin, pour eux ça leur évoque rien du tout alors qu'il y en a d'autres, ben ils connaissent ça. Donc, ils vont beaucoup plus comprendre de choses quand ils vont lire ça parce que ça va les ramener à des choses qu'ils connaissent et ça, j'trouve que c'est peut-être le point négatif, c'est qu'il y a quand même une part qui se base sur la culture, quoi. Et ça, j'trouve ça parfois un peu violent pour des élèves qui, en fait, ben connaissent pas du tout ces trucs-là. Euh... Je réfléchis, hein, je me refais les CE1D dans ma tête... Euh...
- Mais ça, est-ce que, globalement, le manque de culture, ça ne peut pas revenir aussi dans tes cours à toi quand tu leur donnes un texte ? De peut-être pas te rendre compte que certains élèves, en fait, n'ont pas les clés pour comprendre ?
- Oui, c'est ça. Mais la différence c'est que si je le fais dans mon cours, je vais pouvoir répondre à leurs questions et je vais pouvoir leur recontextualiser un peu tout ça, tu vois.
- Oui, d'accord.
- Tandis que là... Oui, c'est pareil... Le fait qu'on puisse, par exemple, ben pas du tout répondre aux questions, quoi.
- Oui.
- J pense que parfois, allez, par exemple, je me rappelle l'année passée, j'ai eu un élève, quand il y avait le dossier informatif, il fallait dire si l'information était conforme ou non conforme à ce qu'on trouvait dans le dossier informatif. Sauf que, en fait, moi, mon élève, « conforme », « non conforme », il ne savait pas ce que ça voulait dire.
- Oui, oui oui.
- Et je me suis dit : « ben non, je vais répondre à sa question, il est pas en train de me poser une question de matière, donc je pense que là, il faut lui répondre à cette question. Il y a un problème de vocabulaire, quoi ».
- Oui.
- Donc voilà.
- D'accord. Et tu disais alors que toi, ça te permet quand même d'avoir des balises dans ton job pour vraiment te dire : « ben voilà, au CE1D, on leur demandera ça, moi je dois les amener à ça ». Est-ce que, dans tes cours, tu te sers des exercices, des textes des CE1D précédents pour illustrer tes cours ou pour déjà leur donner un peu une idée de ce qu'ils vont avoir fin d'année ?

- Alors, j'avais m'en servir, pas parce que... J'formulerais peut-être pas forcément mes questions de cette façon mais je sais que ça va beaucoup les déstresser, justement, de savoir comment on va les interroger donc oui, je vais reprendre les mêmes types de questions. Ben cette histoire, par exemple de « conforme », « non conforme », c'est pas du tout quelque chose que je ferais mais je vais quand même le faire pour que quand ils soient face à ça, ils soient pas perdus. Ok ?
- D'accord.
- Pareil pour les questions de grammaire, en fait moi j'aurais pas forcément pensé les interroger en leur faisant corriger des phrases mais là, comme je sais que c'est ça qu'on va leur demander, oui, je vais les mettre en situation. Et à chaque fois que je vais faire ça, je vais bien leur dire : « ah, regardez ! Ça c'est exactement la façon dont vous allez être interrogés ».
- D'accord.
- Et je sais que ça, ça leur fait du bien, quoi. Ça les déstresse vraiment beaucoup par rapport à ça. Donc voilà. Maintenant, tu vois, je dis que ça donne des balises parce que... comment dire ? J'passerais peut-être pas forcément autant de temps sur les lettres si j'étais pas quasi-sûre que ça allait ressortir au CE1D, tu vois ?
- C'est ça. Donc il t'arrive quand même de voir des choses que... 'fin plus spécifiquement certaines choses comme la lettre ou l'argumentation parce que tu sais que ça va ressortir ?
- Oui c'est ça. Ou je vais beaucoup plus insister dessus. L'argumentation, je sais que j'ai vraiment envie de laisser... J'ai pas envie de laisser des élèves derrière sur les autres sujets mais j'veux dire, ça, faut vraiment vraiment qu'on le bosse bien parce que ça, je sais qu'on va les interroger dessus. Maintenant, en étant prof aussi dans les autres années, je sais que c'est un truc, on va leur en reparler jusqu'au CESS. Donc ça c'est sûr que je vais passer du temps dessus mais la lettre c'est peut-être un exemple plus parlant de choses que je verrais peut-être un petit peu moins mais que, en fait, là je sais qu'on va les interroger sur ça.
- Oui.
- Donc faut qu'ils soient drillés, quoi, sur ces trucs-là.
- Et au contraire, est-ce qu'il t'arrive de dire : « ça, je suis sûre, c'est jamais sorti au CE1D, je passe un peu plus vite dessus alors que c'est quand même un point important de mon programme » ?
- Euh, non pas vraiment. Parce que je choisis des sujets qui me plaisent et qui me parlent. Et du coup, c'est des choses... Par exemple, j'sais pas, le conte c'est quelque chose qui sort pas au CE1D mais j'aime, je le trouve super intéressant, je sais que ça leur plaît. Pareil pour l'analyse des couvertures de livres, etc... Ben je vais quand même passer beaucoup de temps dessus parce que ça leur plaît et moi j'aime bien faire ça. Donc non, c'est plus dans le sens où j'vais insister sur des trucs qui sont dans le CE1D mais pas l'inverse.
- D'accord. Et dans tes évaluations et ta façon de coter, est-ce que tu t'inspires aussi du CE1D ou de la manière de coter du CE1D ? Parce qu'il y a quand même une manière de coter un peu particulière.
- Alors, absolument jamais.

- Oui.
- Par contre, on fait quand même toujours un ou deux CE1D sur l'année et là je lis, pas tout, mais en tout cas je lis des grosses parties avec eux de notre dossier de correction.
- Ah oui.
- Pour qu'ils comprennent comment est-ce que nous on doit corriger.
- Oui, c'est ça. Pour qu'ils se rendent compte que, s'ils ne justifient pas, ce sera certainement zéro, quoi ?
- Oui, c'est ça. Et de faire bien attention à répondre à tout. Si on leur demande 3 éléments, mettez vraiment 3 éléments, pas plus, pas moins, etc... Parce que je veux qu'ils soient au courant que c'est pas... Oui, justement, je ne vais pas corriger comme je vais corriger une interro, j'ai un dossier à côté de moi où on me dit exactement ce que je dois faire, quoi.
- Ok.
- Et tout à l'heure tu parlais du niveau. Est-ce que tu penses quand même qu'un élève qui réussit son CE1D, il est capable, même s'il le réussit à 50%, de commencer une 3e année sur de bonnes bases ?
- ... Je réfléchis... Euh... mais... j pense que oui. J pense pas que recommencer une 2e ça lui permettra d'acquérir énormément plus de compétences pour faire une 3e année, tu vois ?
- Oui.
- Euh... Parce que... Un truc que je pourrais, par contre, reprocher au CE1D, c'est que, franchement en français, oui, ok on interroge la lecture et le dossier informatif mais... oui, et l'écoute. Mais en fait, au final, on est que dans la compréhension de textes et j'ai l'impression qu'il y a d'autres choses qu'on va faire dans notre cours de français et qui vont pas être interrogées. Donc ça c'est peut-être plus la chose que je pourrais reprocher. Donc... non, je pense qu'il pourrait très bien s'en sortir en 3e parce que, encore une fois, j'ai l'impression qu'en français, on fait quand même souvent... on voit les mêmes choses, etc... Et comme en 1re et 2e on va revoir la grammaire ou des choses ainsi et de toute façon, ça a une part vraiment minime dans le CE1D... C'est plus des choses comme ça qui pourraient lui poser problème : des problèmes de grammaire, des choses comme ça qu'il n'a pas comprises que dans le CE1D. Le CE1D, oui, on va voir sa compréhension de textes et ça, ça pourrait le mettre à mal s'il le rate parce que si il ne comprend pas du tout les textes, ça va être difficile pour lui. Mais j pense que, oui, on peut quand même partir sur de bonnes bases en ayant 50% à son CE1D, quoi.
- D'accord. Et est-ce que tu penses que les résultats de tes élèves au CE1D reflètent généralement leurs résultats qu'ils ont pendant l'année, avec toi ? Est-ce que les points coïncident ou est-ce que tu constates des écarts, que ce soit dans un sens ou dans un autre ?
- Généralement, ça coïncide. Et les seules choses, on va dire, surprenantes que j'ai, c'est plutôt des élèves qui ont des très mauvais points pendant l'année, qui s'en sortent très bien au CE1D.
- D'accord. C'est plutôt dans ce sens-là, alors ?

- Oui c'est ça. Mes bons élèves ils vont très bien réussir leur CE1D je sais qu'ils ne vont pas avoir de souci, quoi.
- Et à quoi est-ce que tu attribues le fait que... 'fin une augmentation, comme ça, des résultats pour les moins bons ? A quoi est-ce que c'est dû ?
- J pense que le CE1D... en fait, le problème, j'ai l'impression que parfois on sacralise un petit peu ça. J'ai des collègues qui leur disent : « ah, cette année, c'est votre CE1D, hein. Vous devez travailler parce que c'est le CE1D ». Alors que c'est idiot, j'veux dire, on ne travaille pas l'année juste pour réussir un examen. J'suis pas très d'accord avec ça mais je pense que, justement en fait, ils sont juste beaucoup plus... Dans leur tête, ils se disent : « ah mais de toute façon, ma seule chose à faire c'est de réussir le CE1D, donc même si toute l'année j'fais pas grand-chose, c'est pas super grave. Mais voilà, je vais bien me concentrer à mon CE1D ».
- D'accord.
- Et comme c'est des malins, souvent, ces petits élèves-là... C'est de la compréhension de textes donc voilà, ils vont s'en sortir et ils vont faire quelque chose de correct.
- Oui.
- Et même si ils vont peut-être un peu se planter sur les questions de grammaire, les questions de lecture ça va aller.
- Ok. Est-ce que tu te préoccupes beaucoup des résultats ? Est-ce que c'est une donnée qui est importante pour toi ? Est-ce que l'amélioration des résultats c'est un objectif important, est-ce que les résultats guident ton travail l'année d'après ? Ou pas du tout ?
- Euh non. Pas du tout. J'veux dire, la seule chose qui me préoccupe c'est que j'ai envie que tous mes élèves réussissent et s'en sortent mais euh... 'fin...j'vais jamais aller voir... par exemple, j'vais jamais aller voir, il y avait ça dans les questions, j'vais jamais aller voir les résultats de mes collègues, par exemple. C'est vraiment un truc que je vais jamais faire.
- D'accord.
- J'vais jamais aller voir les résultats des années d'avant pour les comparer, voir les résultats, peut-être, de la moyenne belge, etc... C'est vraiment des choses que je regarde pas. Moi je veux juste que chacun de mes élèves aille au plus loin de ses possibilités et c'est leurs résultats personnels à chaque fois qui m'intéressent et maintenant, le reste non.
- Ok. Mais est-ce que tu penses que à travers les résultats de tes élèves c'est aussi ton travail à toi qui est évalué ? Est-ce que c'est quand même une source de stress ? Est-ce que tu penses aussi parfois que les parents se disent : « ah ben chez Madame Machin, ils réussissent bien. Chez Madame Machin, il ne faut pas qu'il y aille parce qu'ils réussissent moins bien ou elle est souvent absente » ?
- Alors... c'est pas une source de stress... J crois que pendant mes 3 ans, j crois que j'ai 2 élèves qui ont raté leur CE1D français donc c'est peut-être aussi pour ça que c'est pas une source de stress pour moi.
- Oui, oui, oui.
- Donc c'est pas une source de stress pour moi. Maintenant c'est vrai que je vois quand même que dans mon école, ils font un peu attention à ça, quoi.

- D'accord.
- Euh... ben par exemple, ici, euh, on est une école en plan de pilotage et c'est vrai que, par exemple, moi, le point du plan de pilotage duquel je fais partie c'est sur la ludopédagogie et en fait, la finalité normalement de notre point c'est de mettre en place de la ludopédagogie pour augmenter d'au moins 10% les résultats du CE1D, tu vois ?
- Pour toutes les matières ?
- Oui, j'crois que c'est ça. C'est pour toutes les matières ce truc-là. Du coup, j'vois qu'ils y accordent quand même une petite importance. J'ai déjà entendu certaines de mes collègues aussi, mais de sciences là, ben que la direction leur avait dit : « ah oui mais c'est bien, au moins dans ta classe tout le monde le réussit plus ou moins le CE1D ». Tu vois ? Donc je sais que... Bon, maintenant, c'est pas que, il y avait aussi ça comme question dans ton questionnaire, c'est pas qu'on va se réunir tous et qu'on va faire un débriefing de nos points ou quelque chose comme ça. Donc moi, pour moi, c'est pas vraiment une source de stress. Maintenant, je pense quand même que, ben oui, c'est sûr que si toute ta classe elle a raté, ça veut quand même dire qu'il y a eu un petit problème dans ce que t'as fait. J'pense que ça veut quand même dire ça, tu vois ?
- Oui.
- Si ils se sont complètement plantés et qu'en fait ils ne comprennent rien aux textes ou qu'ils ne comprennent rien, qu'ils n'ont jamais fait d'audition.
- Oui, c'est ça.
- Ou que, justement, ils étaient... Maintenant, j'pense que ça veut dire énormément de choses sur ta pratique. C'est pas seulement le fait que t'as pas fait assez de lectures ou alors, simplement, peut-être que tu les as pas préparés à ce genre de questions.
- Oui.
- Ils ont été perdus, etc... Maintenant, est-ce que la façon dont le CE1D pose les questions, c'est LA bonne façon de poser les questions ? J'suis pas sûre non plus. Ben c'est sûr qu'il faut quand même qu'on intègre ça, quoi.
- Oui, c'est ça.
- Donc voilà.
- Donc toi, voilà, tu te dis : « moi je fais ce que j'ai à faire pour les préparer donc après, leur réussite ou leur échec, ça ne dépend pas non plus de moi », quoi.
- Ben en fait, j'me dis pas que je les prépare au CE1D. J'me dis que je les prépare à savoir comprendre quelque chose, tu vois ?
- Oui tout à fait. Mais tu disais quand même tout à l'heure que à l'approche du CE1D tu leur expliques quand même comment c'est coté, tu prépares quand même à un vocabulaire particulier : « conforme », « non conforme »...
- Oui c'est ça parce que je ne veux pas qu'ils se retrouvent complètement largués face à ce truc.
- Oui.
- Ok c'est bien, j'ai compris le texte. Mais si je comprends pas les questions, j'ai beau avoir compris le texte, je suis quand même perdu...

- Oui.
- Mais oui, les résultats ne me préoccupent pas trop. Mais...
- D'accord.
- J pense que ça me préoccuperait beaucoup plus si j'avais plein d'élèves qui étaient pétés, tu vois ?
- C'est ça. Et donc tu disais que pour la direction c'est quand même un sujet, quoi, chez vous. Il faut...il y a cet objectif d'améliorer les résultats, en tout cas pour le plan de pilotage. Elle fait quand même des remarques à certains professeurs en disant : « chez toi c'est bien, le CE1D est bien réussi ». Donc ça, ça existe. Et entre les collègues, y'a pas ? Ça, ça n'existe pas alors ? Vous ne comparez pas, vous ne vous dites pas : « ah tiens, moi dans ma classe... » Il n'y a pas une espèce de concurrence ?
- Non, j'ai pas l'impression. On va tous se demander à la fin : « ah tiens, tu as eu combien d'échecs ? » Mais j'ai pas l'impression que ce soit en mode : « ah si toi t'as autant d'échecs, c'est que t'as mal travaillé », etc...
- Oui c'est ça.
- Mais peut-être que je suis naïve et qu'en fait je le ressens pas mais j'ai pas l'impression, non. On est une team vraiment assez soudée, en fait dans le premier degré.
- Oui.
- Et, tu vois, parfois on va même se mettre ensemble pour corriger et tout, pour essayer d'être le plus euh... comment ? Le plus... ah, je ne trouve pas mon mot ! 'Fin pour ne pas être influencés, tu vois, par le fait...
- Objectif ?
- Le plus objectif possible, oui. Donc, on va se poser des questions comme ça mais non, j'ai pas l'impression du tout qu'il y a une concurrence entre les profs. En tout cas de français, je le ressens pas du tout.
- D'accord. C'est juste histoire de se dire : « tiens, moi dans ma classe, il y a... » C'est juste un sujet de conversation.
- Oui, c'est ça, c'est plus : « ah tiens, combien t'en as eu ? », etc... Ou on va un peu plus parler, tu sais, des petites perles parfois qu'ils nous ont faites à certaines questions.
- Oui, oui.
- Ou : « ah, tiens, telle question elle était... j'trouvais qu'elle était mal formulée ou qu'elle était compliquée », etc... Donc voilà. Maintenant, encore une fois, ça c'est peut-être un truc qui est plus entre nos collègues de français... Ma meilleure amie, elle est prof de sciences et je sais que elle, pour elle, la réussite du CE1D c'est un stress.
- Ah oui. A quel niveau ?
- Ben parce que, donc en sciences, le problème c'est que, ils ont, j'sais pas 10 chapitres à voir, un truc comme ça. Mais ils doivent les voir, ces 10 chapitres, sur deux ans, quoi. Et donc je sais que c'est un grand stress pour elle parce que, parfois, elle récupère des élèves qu'elle n'avait pas en 1re.
- D'accord

- Et du coup, ils n'ont pas vu le même nombre de chapitres. Et du coup, il faut qu'elle rattrape le niveau de ce qu'elle a pas vu, etc... Et je sais que ça, ça la stresse vraiment parce que, tu vois, en soi, le CE1D de français, c'est de la compréhension. T'as vu le texte argumentatif, t'as vu la compréhension de textes, t'as fait des auditions... Ça va !
- Peu importe le thème.
- C'est ça ! Tandis que eux, s'ils n'ont pas vu les 10 chapitres ben ils sont en difficulté, quoi.
- C'est ça. Oui. Et alors, en 2020, avec la Covid, du coup le CE1D a été supprimé. Qu'est-ce que toi tu as pensé du mode d'évaluation cette année-là ? Est-ce tu as trouvé ça plus juste de les évaluer sur leurs résultats jusque mars ou au contraire, est-ce que t'aurais souhaité quelque chose de commun quand même.
- Ah moi cette année-là j'avais pas de 2e.
- D'accord.
- Donc ça c'est important quand même. Euh...
- Si ça devait se reproduire ?
- Oui, c'est ça. Je réfléchis... mais en fait, encore une fois, j'trouve que le CE1D c'est bien pour avoir une balise commune entre toutes les écoles mais c'est pas la seule chose qu'on regarde.
- Ben oui, tu le disais tout à l'heure.
- On n'avait pas cette balise-là pour nous aider, mais voilà, on avait quand même vu tout ce qu'ils avaient fait... Tout ce qu'ils avaient fait jusque-là. Maintenant, j'trouve quand même qu'on ressent beaucoup que ces élèves-là... peut-être pas forcément parce qu'ils n'ont pas eu de CE1D mais en tout cas, on sent bien que ces élèves-là, ils n'ont pas été au bout de leur 2e et que ça a été différent.
- C'est ça.
- On a senti que les 3e qu'on avait l'année suivante... Moi j'avais des 3e l'année suivante, c'était pas la même chose. Déjà au niveau connaissances et alors niveau maturité, ils n'étaient pas au même niveau non plus, quoi. C'était différent.
- Oui. Mais est-ce que tu penses aussi que c'est dû à ce que tu disais tout à l'heure : que certains profs, et dans la mienne aussi, mais je pense que c'est dans toutes les écoles, insistent vraiment parfois sur le CE1D c'est important. Et donc du coup, les élèves se disent : « je vais travailler à mon CE1D ». Mais cette année, ils n'ont pas eu l'occasion de le faire et ils se sont retrouvés un peu dans l'embarras ?
- J'pense que oui. J'pense qu'ils se seraient plus appliqués si, 'fin j'vais dire, s'ils n'avaient pas su qu'il n'allait pas y avoir ça.
- Oui.
- Moi j'ai des élèves, cette année, en 2e, quand on a annoncé qu'on repassait un peu à l'hybridation, direct ils ont fait : « ah génial, pas de CE1D c'est bon, on peut arrêter de travailler ».
- Ah oui.
- Les gars, qu'est-ce que vous faites, déjà on est en décembre, il nous reste plein de choses à voir et puis, surtout, le CE1D c'est pas la finalité de votre année, quoi.

- Oui, oui.
- « Ah oui, mais si y'a pas le CE1D, voilà, c'est bon, c'est qu'on passe sans rien ». Ben non, on va quand même regarder vos résultats de l'année, etc... En fait, j pense que le problème c'est pas forcément moi ce que je pense de l'importance du CE1D, mais eux l'importance qu'ils lui accordent parfois, quoi.
- D'accord. Via parfois le message de certains profs aussi ? Ou de certains parents ?
- Ben oui, c'est ça, exactement, exactement. Et même de la société en général, j'vais dire. Tu vois, le CE1D, le CESS, ouh là là, c'est les grands examens. Moi j'ai déjà eu des parents qui sont venus me dire : « ah oui mais ça, c'est les examens du ministère, il faut qu'ils soient bien réussis parce que c'est les examens du ministère ».
- Ah oui.
- Ben moi je me disais : « ben mes examens ils sont bien aussi, quoi ». Qu'est-ce que ça change ?
- Oui, oui. Ok. Donc tu disais que tu ne comparais pas du tout tes résultats avec la moyenne. Mais est-ce que tu complètes le questionnaire « bilan » après le CE1D pour donner ton avis sur le CE1D qui vient de passer ?
- Oui. Ça oui, je le fais.
- Pour quelle raison ?
- Ben parce que je trouve que c'est un... 'fin... j'veux dire, on est toujours là à râler quand on n'interroge pas les acteurs de terrain, là on interroge les acteurs de terrain. J'veux dire, euh, moi perso, quand je surveille mes élèves, ils sont en train de travailler mais moi je... Tout le CE1D, je lis tout, je lis toutes les questions, je lis tous les textes, j'passe dans les bancs, je regarde comment ils répondent. Quand je corrige, s'ils ont faux, ben j'essaie de comprendre pourquoi ils ont eu faux, qu'est-ce qu'ils n'ont pas compris, qu'est-ce que ça a été le souci, est-ce que c'est la question, est-ce que c'est le texte. Et, euh, je trouve ça super important que nous, on fasse des retours là-dessus. Parce qu'on connaît nos élèves, c'est nous qui savons comment ils fonctionnent donc c'est nous qui savons où sont les difficultés. Si c'est une difficulté de l'examen, on va dire, ou si c'est une difficulté de eux parce qu'ils n'ont pas compris des trucs, etc... Mais je pense que c'est super important qu'on réponde juste à ces questions-là, quoi, parce qu'on est censés justement l'améliorer. On veut que ça colle le plus à notre réalité et si on le fait pas ben... voilà.
- D'accord. Et dernière question : est-ce que tu trouverais intéressant que les résultats du CE1D aboutissent à un classement des écoles comme c'est finalement le cas pour PISA où on classe les pays ?
- Non, pas du tout.
- Pourquoi ?
- J'trouve que c'est complètement mauvais pour l'enseignement de faire de la compétitivité, etc... J pense que c'est important que chaque élève aille le plus loin pour lui-même et pas par rapport à une moyenne ou quoi que ce soit donc euh... je pense que ça engendrerait encore plus de compétitivité dans l'école alors qu'il y en a déjà suffisamment et que je trouve déjà ça suffisamment négatif.

- D'accord. Ben écoute, j'te remercie. Moi j'ai fini. Mais est-ce que tu souhaites ajouter quelque chose ? Un point sur lequel on est peut-être passées plus rapidement ou si tu as encore quelque chose à dire.
- Qu'est-ce que je pourrais dire ? J crois que t'avais posé une question sur la façon dont étaient formulées les consignes qu'on a nous. Et moi, par exemple, l'année passée, ça j'ai eu un petit problème avec l'audition. Il y avait des consignes comme quoi ils ne devaient pas avoir leur questionnaire, avoir leur questionnaire, les mettre dans le banc, pas dans le banc...
- Ah oui.
- Chez nous, je trouve qu'on était arrivés à un résultat complètement ridicule où ils pouvaient lire les questions, les mettre dans le banc, écrire tout ce dont ils se rappelaient des questions sur leur feuille de brouillon mais pas dans leur questionnaire quand ils répondaient. 'Fin... j'ai trouvé que ça c'était ridicule. Parce que, en situation réelle, j'veux dire, si on te fait écouter un texte, t'as le droit de répondre à tes questions directement, enfin ! Donc ça. Et en plus j'avais entendu que d'autres écoles n'avaient pas fait comme ça, n'avaient pas compris ça de la même façon, etc... Donc je pense que ça c'est perfectible.
- Les consignes dans le guide de passation ?
- Oui c'est ça.
- En effet, nous on avait trouvé que c'était quand même sujet à interprétation, quoi.
- Oui, complètement.
- Donc, on s'était tous mis d'accord ensemble pour faire la même chose mais à mon avis, on n'a pas fait la même chose que dans une autre école, quoi. Donc euh...
- Exactement. Voilà, c'est ça, pareil. On s'est tous mis d'accord mais moi, perso, j'étais pas trop d'accord. Et ensuite j'ai vu que dans les autres écoles, ils n'avaient pas fait comme ça, donc...
- Oui. Ok, ben écoute c'est noté. C'est vrai que j'ai pas posé la question mais en effet.
- Donc voilà.
- C'est gentil. Rien d'autre à ajouter alors ?
- Ça me semble bien.
- Oui. Moi aussi. Merci pour ton aide en tout cas.
- Avec plaisir et si t'as d'autres questions ou d'autres trucs qui te viennent par la suite, franchement, n'hésite pas, je suis là.
- C'est super gentil, merci beaucoup. Bon courage pour tes corrections et la fin de l'année.

2.16. Élise

- Alors, si tu es prête, on va commencer. Déjà, je te remercie de bien vouloir m'accorder un peu de ton temps. Donc, comme tu le sais déjà, je suis en train de terminer le master en sciences de l'éducation et je réalise mon mémoire sur les représentations des enseignants de 2e année du secondaire sur le CE1D. Aujourd'hui, je vais te poser des questions par rapport au questionnaire en ligne auquel tu as déjà répondu, on va parler des mêmes

thèmes. C'est pour approfondir ma compréhension de ce que tu penses du CE1D, il n'y a pas de « bonnes » ni de « mauvaises » réponses, l'important c'est que tu répondes sincèrement. Et j'enregistre notre conversation pour pouvoir, après, la retranscrire mais tout reste évidemment anonyme.

- Ok.
- Est-ce que tu peux d'abord te présenter et décrire rapidement ton parcours professionnel ?
- Donc, je m'appelle Élise X, j'ai fait un régentat français à X, français-français langue étrangère et je travaille depuis 2004. J'ai travaillé, tout d'abord, la première année à mi-temps au X et puis en parallèle avec X à X. Et puis, j'ai travaillé entre les deux écoles pendant plusieurs années, j'ai travaillé également 4 heures à un moment donné au X à X. Et puis, après quelques années, j'ai eu un temps plein à X et depuis j'y travaille.
- D'accord. Et comment est-ce que tu décrirais ton école ? X c'est quel type d'école, quel type d'élèves ? Quelles sont les caractéristiques, un peu, des élèves, comportementales, etc... ?
- Alors... C'est une école professionnelle et technique avec un public assez défavorisé, presque... Enfin, je crois que c'est une D+. Donc des élèves qui n'aiment pas l'école, qui ont des faibles moyens souvent, qui ont très difficile en français. On n'a pas tellement une population immigrée comme dans certaines villes. Ça, on a quelques élèves dont le français n'est pas la langue d'origine mais la plupart si quand même, mais on a des élèves voilà, qui lisent très mal, qui ne comprennent pas très bien, euh... voilà.
- Et niveau comportemental ? À l'école ? Ce sont des élèves scolaires ?
- Pas du tout ! Donc les devoirs, c'est compliqué, se tenir en classe longtemps assis, c'est compliqué. Voilà. Maintenant, moi je n'ai pas trop de problèmes en classe de discipline mais je sais que j'ai des collègues pour qui c'est vraiment compliqué.
- D'accord. Globalement, qu'est-ce que tu penses du CE1D ? Quels sont pour toi les avantages, les inconvénients ? Est-ce que tu le trouves de qualité ? Est-ce que tu en es satisfaite ? Est-ce que c'est quelque chose d'indispensable pour toi ?
- En général, je suis assez satisfaite du CE1D. Je pense, cependant, qu'il y a certaines questions qui sont parfois un peu trop faciles. Quand on demande la couleur du chat, bon, ben... Comme première question, je crois que ça avait marqué un petit peu tout le monde. Mais je pense que c'est vraiment bien d'avoir un examen commun, sinon ça fait vraiment trop de distinctions entre les écoles et donc je pense que c'est bien à un moment d'évaluer, surtout qu'après, dans le système belge, on oriente. Et donc, c'est bien d'avoir quand même un pilier commun pour orienter tout le monde. Néanmoins, je trouve qu'en français, il est souvent beaucoup mieux réussi que dans les autres matières et donc ça peut quand même poser question sur quel est le niveau d'exigence en français par rapport aux autres matières. Et alors, le réussir à 50%, est-ce que c'est suffisant pour continuer une scolarité dans du général ? Ou même en technique ou en professionnel ? Est-ce qu'un élève qui sait à peine faire 50% des compétences pour aller dans une année supérieure, est-ce que c'est suffisant ?

- D'accord mais ça on va y revenir justement par après, c'est une autre de mes questions. Donc, tu y trouves des qualités et des inconvénients mais tu le trouves minimaliste ?
- Ben euh... par exemple, il y a certains points de grammaire que je... Alors, je ne suis pas grammaire à 100% mais je pense quand même que maîtriser la langue c'est quelque chose d'important. Je ne sais plus combien c'est de points mais c'est ridicule par rapport... Et alors, parfois, les élèves peuvent réussir une tâche d'écriture sans répondre à la consigne mais parce que la grille favorise et donc parfois, en ne faisant pas du tout ce qu'on demande mais en étant, par exemple, simplement bons en orthographe, ils arrivent à réussir la tâche. Donc est-ce qu'on évalue bien ce qu'on est censé évaluer ? On peut parfois se poser la question.
- Ok. Quand tu as complété le questionnaire en ligne, tu as répondu à une série de questions qui concernent tes pratiques. Est-ce que ta manière d'enseigner est influencée par le CE1D ? Est-ce que tes cours sont influencés par le CE1D au niveau des exercices ? Ou est-ce que tes évaluations aussi sont influencées ? Dans la manière de coter aussi ? Ou même par les exercices ?
- Euh, oui, parfois je reprends des questions.
- Ah oui.
- J'essaie de reprendre des questions du CE1D, ben principalement, quand je donne cours en 2e année, en fin d'année. On refait des CE1D, etc... pour s'entraîner. Et alors, essayer de bien... Ben voilà, on sait un peu le type de questions qui arrivent régulièrement donc par moments, quand on voit ce genre de questions, fin, on essaie de faire des questions un peu habituelles mais quand... y'a certaines questions qu'on sait qu'on retrouve au CE1D, si on voit qu'elles sont mal faites, on insiste beaucoup plus dessus pour être sûrs que les élèves comprennent parce qu'on sait qu'ils vont y être confrontés plus tard.
- D'accord. Donc c'est surtout en période de révisions où là tu reprends carrément des CE1D pour les révisions ?
- Oui.
- Et sinon, tu reprends quand même un peu des questions dans tes cours.
- Oui.
- Et tu insistes alors davantage sur certains points du programme parce que tu sais que...
- Oui. Y'a beaucoup de chance que...
- Comme quoi par exemple ?
- Par exemple, la structure d'un texte argumentatif.
- Ah oui.
- Ça, souvent ça revient. Euh... tout ce qui est... Attends, ça fait un petit moment, j'essaie de réfléchir.... Tout ce qui est « savoir écouter », souvent il y a des questions, assez régulièrement, qui reviennent.
- Oui.
- Les questions où il y a des développements, par exemple quand on doit justifier... Pas vraiment des développements, justifier par rapport au texte, dire : « on a trouvé dans le texte ».

- Oui, oui, c'est ça.
- Ça, souvent, ils n'y arrivent pas. Donc simplement montrer aux élèves comment est-ce qu'on fait pour aller rechercher une réponse dans un texte. Voilà. Ça c'est souvent des trucs où on reprend bien le temps parce qu'on sait que, même si on corrige en classe, si on va trop rapidement, après ils ne savent plus le faire au CE1D.
- D'accord. Et je ne sais pas si avec le type d'élèves que tu as en classe tu arrives à boucler ton programme ? Si c'est le cas, tant mieux, mais si ce n'est pas le cas, est-ce qu'il t'arrive de passer ou de voir plus rapidement des choses où là, tu sais aussi que ça ne sera pas évalué ?
- Ce qu'il y a, c'est qu'en français, le programme est assez mobile, j'ai envie de dire et que nous, en fait, on est deux quoi comme profs de français en 1re et 2e donc on se met assez vite d'accord et... Voilà, ce qu'il y a, c'est que nous, boucler un programme, on est souvent très ambitieuses et puis la réalité fait que on part beaucoup en excursion, il y a plein de projets et tout ça dans l'école. Donc euh... même sans le CE1D c'est super rare qu'on boucle tout ce qu'on avait prévu de faire parce qu'on est... Au mois de septembre on a envie de faire un milliard de choses et donc... aller plus vite sur quelque chose, non, mais parfois en fin d'année, quand il nous reste 2 chapitres, on va sélectionner un chapitre qu'on sait qui sera peut-être plus utile pour le CE1D qu'un autre.
- D'accord. L'argumentation, par exemple ?
- Voilà. L'argumentation ou faire un article de presse, voilà, ce genre de trucs... Plutôt que « savoir parler » qui n'est pas évalué au CE1D, quoi.
- D'accord. Et dans tes évaluations, tu insistes aussi là-dessus ou c'est plutôt dans tes cours ça ?
- Euh... dans les évaluations aussi, par exemple, des fois, avec ma collègue, on reprend des grilles du CE1D quand c'est une tâche, pour montrer... Ben voilà : « Si tu avais fait ça au CE1D, comment est-ce qu'on aurait évalué, quoi ».
- D'accord.
- Pour qu'ils s'habituent déjà à la logique d'évaluation du CE1D.
- Est-ce que tu trouves que le CE1D ça entrave un peu ta liberté pédagogique ?
- Au cours de français, on a une mega liberté. Oh non, pour moi, pas du tout.
- Ok. Alors tu en parlais déjà un peu tantôt mais qu'est-ce que tu penses du CE1D ? Est-ce qu'il est adapté à des élèves de 2e année et surtout, qu'est-ce que tu penses d'un élève qui... Enfin, est-ce que tu penses qu'un élève qui réussit le CE1D, même à 50%, est prêt à commencer une 3e année sur de bonnes bases ?
- Ben, ce qu'il y a c'est que c'est interpellant parce que vu le niveau d'exigence du CE1D en français pour l'instant, qui pour moi n'est pas très très élevé... je pense que... Alors ce qu'il y a, c'est qu'en Belgique, le système étant tellement hiérarchisé, dans certaines écoles ça passera mais dans d'autres, en 3e, il va avoir vraiment de grosses lacunes. Et je pense que c'est parfois envoyer un mauvais signal à l'élève que de dire « tu es compétent en français » parce que...
- Oui.

- Dans d'autres cours ok mais français, vu que c'est la langue qui va servir à toutes les autres options, ne posséder que 50% de la langue, c'est quand même assez interpellant. Et régulièrement, nous on a des élèves qui sont en gros échec toute l'année mais qui s'en sortent avec 52, 53% au CE1D en français. Donc ce qui montre... Et pourtant, avec ma collègue, on n'est pas excessivement exigeantes au niveau français, on fait régulièrement des petits contrôles, on essaie vraiment... Mais je pense que le CE1D ne reflète pas forcément les compétences qui sont attendues à la suite du parcours, quoi.
- Donc tu constates quand même des différences entre les points de l'année et les points au CE1D ?
- Oui.
- Et des points bien meilleurs au...
- Ben...bien meilleurs... meilleurs en tout cas.
- Meilleurs en tout cas.
- Pas pour tous hein mais pour certains élèves parfois c'est vraiment flagrant.
- Et vous remarquez alors qu'un élève qui réussit son CE1D à 50%, en 3e, il a du mal ?
- Ben... généralement il a des lacunes dans d'autres cours.
- Oui.
- Donc voilà. Mais en tout cas, il a difficile et il a vraiment des choses qui ne sont pas acquises, quoi. On revient sur l'argumentation mais ce sont souvent des élèves qui n'ont pas compris qu'il y avait une structure, tout ce qui est mots-liens et tout ça, ils ont un peu du mal...
- Et est-ce que c'est leur envoyer un message du style : « ben voilà, tu as réussi donc tu... » Chez vous, il y a quoi en 3e ? Qualification...
- Oui et professionnel.
- Est-ce qu'ils essaient tous quand même la qualification du coup ?
- Non, vraiment pas. En fait, ce qu'il y a c'est que, souvent, ils réussissent français mais généralement maths et langues sont souvent assez ratés. Donc, faut se rendre compte que en maths, il y a plus de 90% d'échecs donc... Voilà. Et donc on a certains élèves qui ne refont pas une 2C, ils commencent une 2S mais ont une dérogation pour aller en 3P directement.
- D'accord.
- Donc, français est très rarement... Soit c'est... Il est réussi et d'autres cours sont réussis et tant mieux. Soit il est réussi et le reste est raté, soit il est raté mais d'autres cours sont ratés. Mais c'est rarement français tout seul qui est réussi donc la question... 'Fin j'ai difficile de te répondre parce que c'est rarement français échec tout seul qui va être un poids dans la balance de la décision vu les problèmes de nos élèves, quoi.
- D'accord. Et toi tu penses qu'il devrait quand même être un peu plus compliqué, même avec des élèves de technique, parce que le français c'est la langue aussi pour les autres cours ?
- Oui. Ben, je trouve que parfois ça n'envoie pas le bon message. Maintenant, est-ce que faire doubler à gogo les élèves c'est intéressant ? Ça c'est un autre débat.
- Oui mais ce que tu dis c'est que c'est interpellant qu'ils peuvent rater les autres CE1D mais pas français quoi.

- Ben... je ne dis pas qu'ils... S'ils ratent maths, sciences, etc... c'est un problème aussi mais ce qu'il y a c'est que généralement, quand ils ratent français, ça a un impact sur les autres cours aussi. Enfin généralement, en tout cas chez nous, s'ils ratent français, ils ont raté les autres quoi. C'est rarement français tout seul. De mémoire, je n'ai pas le souvenir qu'un élève qui a raté français ait réussi tous les autres. Donc ça donne quand même un indice sur le reste.
- Oui, ok. Est-ce que tu te préoccupes beaucoup des résultats ? Est-ce que c'est une donnée importante pour toi ? Est-ce que l'amélioration des résultats c'est un objectif important ? Est-ce que réduire le nombre d'élèves en échec c'est un objectif important ? Est-ce que les résultats te guident pour l'année d'après ?
- Ben pas spécialement. Ce qu'il y a, c'est que... Moi ce que je veux c'est vraiment voir les élèves évoluer et... Enfin, nous on a parfois des élèves qui savent à peine lire, qui ne comprennent pas grand-chose et donc il faut quand même avoir des objectifs réalistes.
- Oui.
- Et moi ce que je veux, c'est que eux s'améliorent et comprennent la langue, comprennent le sens de la grammaire, etc... Donc, pourquoi on fait les choses et les scores, on verra après...
- D'accord.
- Ce ne sont que des chiffres, hein. Il faut rester quand même très raisonnables et voilà, je pense que... Enfin, pour moi en tout cas, ce n'est pas une source d'angoisse quoi.
- D'accord. Mais est-ce que tu penses qu'à travers les résultats de tes élèves c'est aussi ton travail qui est évalué ? Est-ce que tu te sens responsable de l'échec ou de la réussite ? Ou parfois, est-ce que tu penses que les parents font de toi la responsable ?
- Alors, par rapport aux parents, je n'ai pas du tout l'impression que c'est ça. Moi je n'ai jamais ressenti ça en tout cas. Maintenant, mes élèves, moi je les accompagne. Je dis toujours, je me sens comme Mickey dans Rocky ! Je veux les entraîner, voilà. Donc, pour moi, quand ils ratent, c'est un peu mon échec aussi parce que c'est un travail qu'on a fait ensemble. Maintenant, il y a une partie que je ne peux pas faire avec eux mais tout ce que je peux leur donner pendant l'année, j'essaie de leur donner, j'essaie de les préparer au mieux que je peux. Maintenant, ça a ses limites mais généralement, avec ma collègue, on a un taux de réussite qui est assez correct. Enfin, la plupart réussissent quand même à avoir 50%. Quand on voit certains d'où ils démarrent, vaut mieux, pour ne pas déprimer toute l'année, voir le chemin parcouru que de se mettre des objectifs qui ne sont pas atteignables.
- D'accord. Et alors, justement, aussi, est-ce que la direction a une attitude particulière à l'approche du CE1D ? Est-ce qu'elle insiste sur...
- Non !
- Non, pas du tout ?
- Vraiment pas !
- Et par rapport au plan de pilotage ?
- Alors ça, justement, c'est venu sur le tapis parce que le plan de pilotage a mis en avant les résultats catastrophiques de nos élèves, que ce soit au CEB, au CE1D ou au CESS.

- Oui.
- Et donc on a eu une formation il n'y a pas longtemps et une des questions sur le tapis et à laquelle on devait répondre, c'était : « comment améliorer les résultats de nos élèves à ces évaluations externes ? »
- D'accord. En français aussi ?
- En français aussi mais c'était de manière générale. Mais vraiment... euh... particulièrement en maths, en sciences et en langues, où là c'était vraiment des résultats très très alarmants mais français était repris dedans aussi parce que quand c'est le CESS ou le CEB, là c'était vraiment très compliqué, quoi.
- D'accord. Mais pas de pression par rapport à ça ?
- Non.
- C'est un travail qui va être fait par rapport au plan de pilotage mais...
- Non, pas de pression.
- Et par rapport aux collègues ? Enfin, ici, j'ai bien compris que vous travaillez à deux mais est-ce que c'est un sujet entre vous ? Est-ce que c'est un stress quand l'épreuve va bientôt arriver ?
- Ben pas spécialement. Moi, les toutes premières années oui, ça me stressait vraiment très très fort parce que, au début, on ne savait jamais trop comment ça marchait donc... Maintenant, j'ai envie de dire, on est plus sereins parce qu'on connaît vraiment le mode de fonctionnement, on sait qu'il n'est pas tout irréalizable donc s'ils prennent le temps de lire... On sait aussi quelques conseils qu'on peut leur donner...
- Oui.
- Voilà, bien lire les consignes, prendre le temps, se relire, faire un brouillon... 'Fin, c'est des choses bêtes, hein, mais ça peut être... Mais, les toutes premières années, je me souviens, je me rendais vraiment malade et maintenant ça va, on sait comment gérer, on sait qu'ils sont réalisables, quoi, donc...
- Oui, c'est ça. Moins de stress.
- Oui, moins de stress.
- En 2020, avec la Covid, le CE1D a été supprimé.
- Oui.
- Du coup, les élèves ont été évalués d'après leurs points de l'année, en tout cas jusqu'en mars... Qu'est-ce que tu as pensé du mode d'évaluation cette année-là ?
- Ben c'était fort compliqué... Ce qui... Maintenant, je pense que dans toutes les années ça s'est ressenti ce manque d'évaluation et, fin voilà, je pense qu'on s'est tous adaptés avec les élèves de 3e année qu'on avait par rapport à des lacunes qu'on ressent, je trouve, encore ici en 2021 par rapport à ces évaluations qui n'ont pas eu lieu.
- Et donc tu aurais souhaité qu'il y ait quand même ce CE1D qui soit...
- Ben je ne crois pas que ça aurait été très juste...
- Non.
- Puisque en français on peut vraiment mettre sa matière dans l'ordre qu'on veut, il n'y a pas un chemin et je me dis... Ben certains profs ont commencé par, je ne sais pas moi, le récit

narratif et puis d'autres par le texte informatif... Et donc tout le monde n'aurait pas vu la même matière et je pense que ça aurait été encore plus compliqué, fin, ça n'aurait pas été juste de le faire, je crois que dans une telle situation...

- Oui, mais donc tu préfères clairement une année où il y a un examen à la fin pour que les élèves soient évalués, comme tu le disais au début, de la même manière ?
- Oui, moi je pense que ça permet aussi à un moment donné de... Surtout que fin de 2e, il y a vraiment un choix d'orientation très très important.
- Oui.
- Et c'est quand même bien de savoir se situer pour voir un peu où on en est quoi...
- Oui.
- Et de façon externe parce que je crois qu'il y a vraiment d'énormes différences entre les écoles au niveau des exigences, quoi.
- Oui. Et donc suite à ça, ça a posé problème les années après ?
- Oui oui oui. Mais nous, on a surtout vu les élèves qui sont passés sans CEB qu'on a eus en 1re commune. Donc maintenant qu'ils sont en 2e...
- Ça se ressent encore ?
- Oui, c'est terrible. C'est... Nous, on a plein d'élèves qui ne devaient pas avoir leur CEB et les profs, pour être sûrs qu'ils ne doublent pas, dans l'école au lieu d'aller en 1re... Ils avaient peur qu'ils ne fassent pas une 1re différenciée mais qu'ils restent dans l'école. Pour être sûrs de s'en débarrasser, ils les ont dirigés vers une 1re commune, en disant : « va à X » mais ce sont des élèves qui savent à peine lire, ils ne savent pas trouver un verbe... 'Fin c'est surréaliste, quoi.
- Oui, c'est ça... Oui parce que, finalement le CEB, c'est un peu comme le CE1D, il y a quand même une orientation.
- Oui, une orientation, même si elle est un peu détournée mais c'est quand même... Euh...
- Et après chaque CE1D, est-ce que tu complètes le questionnaire « bilan » de la Fédération Wallonie-Bruxelles pour donner ton avis sur...
- Non !
- Pourquoi ?
- Parce que je suis trop distraite et que j'oublie ! Je me dis à chaque fois que je dois le faire et puis je fais un milliard de trucs et j'oublie !
- T'oublies mais donc en faisant passer le CE1D, tu penses à ce que tu pourrais dire ? Parce que tu dis « j'oublie » mais tu as l'intention de le faire quand même...
- Oui, je me dis qu'il faudrait que je le fasse parce que je pense que c'est super intéressant et qu'on nous... Enfin, c'est vraiment dommage parce qu'on nous donne la possibilité de donner notre avis...
- Oui.
- Et je pense vraiment que les gens de la Fédération sont des profs super consciencieux et qui veulent vraiment bien faire et qui veulent faire un outil utile, pratique etc... Et je trouve qu'au fur et à mesure des années, on voit vraiment qu'il y a une évolution dans la construction, dans la façon de répondre aux questions... Euh... Il y a vraiment une

construction qui évolue vers un mieux. Donc je pense qu'ils écoutent vraiment les remarques des profs, je n'ai pas l'impression que c'est pas... fin que c'est pas entendu mais j'suis trop distraite.

- Et à chaque fois aussi, quelques mois après le CE1D, d'ailleurs ce n'est pas encore paru pour le dernier CE1D, il existe un document qui présente les résultats de tous les élèves, en fait. C'est une moyenne. Est-ce que tu le consultes ?
- Je l'ai déjà consulté, je ne le consulte pas chaque année mais il y a des années où... pour voir un peu où ça allait, où ça n'allait pas..., je sais bien que je l'ai déjà consulté.
- Pour comparer avec tes élèves alors, c'est ça ?
- Ben pour voir un peu...oui. Et puis un peu me rendre compte euh... Ben je me dis l'année prochaine dans ma planification, ça, ben ça ne va vraiment pas ça pour tout le monde, ben je vais peut-être insister plus là-dessus. Parfois ça fait du bien d'avoir un peu de recul et de se dire... Parce que quand on est au mois de juin et qu'on est à fond, le nez dans le guidon, parfois on passe à côté de choses qui sont vraiment sous notre nez et là avec le recul et l'analyse, ça fait parfois du bien de se dire : « ah ben oui, ça c'est vraiment compliqué pour l'ensemble des élèves, ben comment est-ce qu'on pourrait le retravailler ? »
- D'accord. Donc tu ne le fais pas chaque année mais en tout cas tu t'en es déjà servie pour te dire : « ça, attention, il faut que je le travaille un peu plus » ?
- Oui.
- D'accord. Est-ce que tu trouverais intéressant d'avoir, justement, des pistes méthodo, des exemples d'activités qui pourraient être exploités par les enseignants pour améliorer justement certains points qui ne vont pas.
- Oui. Ça c'est super important parce que, justement, eux, ils connaissent leur outil et parfois c'est bien d'avoir des pistes. Après, on les suit ou on ne les suit pas.
- Oui, c'est ça.
- Mais de proposer des choses pratico-pratiques aux enseignants, clés en main.
- Ok. Est-ce que tu trouverais intéressant que les résultats du CE1D aboutissent à un classement des écoles, comme c'est le cas pour PISA, finalement, avec un classement des pays ?
- Non, vraiment pas. Ben voilà, je crois que mon école finirait bonne dernière de la liste mais euh... Non, parce qu'à ce moment-là, on ferait plutôt un truc genre comme en France, boîte à bac et compagnie où les profs prépareraient au CE1D et plus au cours de français, enfin je ne sais pas si c'est clair ce que je raconte.
- Oui, tout à fait.
- On ne travaillerait plus les compétences, alors à ce moment-là, toute l'année on prend les vieux CE1D, on bachote, on bachote, on bachote et puis, oui, on est prêts à faire un CE1D mais est-ce qu'on a appris des choses en français ? C'est deux choses différentes.
- D'accord.
- Je pense que c'est horrible, quoi. Quelle pression ! Moi dans l'école où je suis, on n'a pas des masses de pression mais je pense qu'il y a d'autres écoles où les professeurs auraient une pression de malade, de garder un certain standing, etc...

- Ok, donc les résultats risqueraient d'être biaisés parce qu'on les préparerait vraiment à ça...
- Oui !
- Et tu parles de pression... Tu dis : « nous on n'a pas de pression ». Vous, les profs. Mais est-ce que tu penses que le CE1D, pour des élèves de 2e année, c'est un stress ?
- Oui, pour certains, oui, vraiment ! Et je pense que les parents là-dedans sont complètement dingues, parfois.
- Oui ?
- Oui, il y a vraiment des parents qui mettent une pression dingue sur leurs enfants alors que, j'ai envie de dire, c'est un examen comme un autre, c'est un exercice comme un autre et euh... Je pense que s'il est bien préparé toute l'année, il n'y a aucune raison que l'élève le rate, quoi. Faut rester quand même toute proportion gardée par rapport à tout ça et puis, même s'il y a un accident, ben on regarde les points de l'année, donc euh... Voilà, généralement, le conseil de classe est généralement assez bienveillant pour l'élève. Je sais bien que c'est pas partout mais la plupart des profs, on n'est pas des casseurs d'enfants donc je pense qu'il faut quand même faire confiance à l'équipe et donc euh... Je ne sais plus exactement le début de la question...
- On parlait de la pression pour l'élève.
- Ah oui, je pense quand même, oui, oui.
- Les parents sont si stressés que ça ?
- Oui, oui. Ce qu'il y a c'est que c'est des parents... Enfin, il y a certains milieux où ils n'en ont rien à cirer mais ça c'est autre chose. Mais il y en a d'autres où ce sont des enfants qui ont eu super dur toutes leurs primaires, qui viennent un peu à X en se disant : Où est-ce que je mets mon enfant ? Je mets mon enfant dans l'école de l'enfer... Et qui ont vraiment envie que leur enfant fasse du qualifiant ou retourne dans le général après. Ils viennent un peu chez nous comme dans un cocon parce qu'on a des classes minuscules, hein.
- C'est une petite école ?
- Oui, en 1re, ils sont 13, quoi. Donc, oui oui, on a deux classes de 13. Donc, ils sont super protégés, super euh... Et donc, certains parents aimeraient bien qu'après, ils retournent dans le général ou fassent des techniques de qualification mais même pour faire des techniques de qualification, il faut le CE1D.
- Oui.
- Et euh, il y a une pression, quoi. De l'avoir. Et surtout, c'est des enfants qui ont eu parfois le CEB par la toute petite porte ou qui ont dû faire une 1re accueil pour avoir le CEB. Et donc, il y a vraiment un stress familial par rapport à ça.
- Il y en a beaucoup qui font ça ? Qui retournent dans le général ?
- C'est très exceptionnel.
- Ok.
- C'est vraiment très très rare... Mais par contre des transitions ou des TQ, ça il y a quand même une bonne population qui fait ça.
- Et ils partent alors ?

- Transition, avant on avait, maintenant plus. Les TQ, ça on a.
- Oui. Et, il y a des examens chez vous avant le CE1D ?
- Non, il y en a un en 1re commune mais on n'a plus d'examen à Noël.
- En fin de 1re commune ?
- Fin de 1re commune, oui mais plus à Noël. Mais alors là c'est un gros débat sur la table parce qu'on aimerait vraiment bien en remettre parce que fin de 1re commune il y a des examens mais qui ne sont jamais corrigés puisque l'année d'après ils sont en 2e et ce n'est pas forcément les mêmes profs de 1re à 2e.
- Oui.
- Et donc, du coup, quand ils se retrouvent au CE1D, c'est la première vraie session avec des examens... 'fin...
- Ah, en 2e, à Noël, il n'y a pas d'examens non plus ?
- Non plus. Personne n'a d'examens à Noël, aucune année.
- Ok.
- Et donc, on ne leur a jamais... Donc, même si on fait parfois... Depuis quelques années, on fait des sessions de CE1D blancs, mais c'est au mois de mai donc ça fait déjà fort tard si on ne comprend pas la logique pour étudier, etc... Et donc, là, on est plusieurs profs à avoir quand même interpellé, d'ailleurs à cette fameuse journée pédagogique, en disant : « attention parce que ce serait quand même bien, dès la 1re, d'apprendre à gérer l'après-midi d'étude, à gérer une plus grosse matière... » Parce que parfois, certains, ben, ont eu la session de juin en 1re qui s'est mal passée et puis ils se retrouvent... en se disant : « ben c'est pas grave, je passe d'office en 2^e ». Et puis, on se retrouve en 2e, au CE1D, on n'a toujours pas appris à gérer une grosse matière, on ne sait pas... Et on va droit dans le mur. Alors que c'est des élèves qui ont bien fait toute l'année mais, donc, qui ratent complètement le CE1D.
- Oui.
- Et donc on a vraiment une demande par rapport à ça, par rapport à la direction pour remettre une session au mois de décembre.
- Pour les deux années ?
- Oui, même pour les autres années, en 3, 4, 5, 6. On en parle aussi.
- Oui.
- Parce qu'ils ne savent pas... On a vraiment des élèves qui ne savent pas gérer. Et alors quand on se retrouve avec toute une matière à évaluer, d'un an au lieu de 4 mois ou 6 mois, c'est énorme.
- Mais est-ce que tu penses que l'examen qu'ils ont en 1re, ce n'est finalement pas aussi un mauvais message. On leur dit : « Tu as raté mais tu passes quand même ».
- Euh, si. Mais je pense que c'est comme ça pour tous les bulletins de 1re, quoi. Donc...
- Les élèves le savent ça ?
- Oui, ils le savent mais des fois on leur dit : « Attention, quand on est fin de 2e, on regarde un peu le bulletin de 1re. » Mais on ne le regarde jamais... Ça fait des années que je demande que le bulletin de 1re apparaisse sur le bulletin de 2e, pour qu'on voit la

continuité. On me dit toujours qu'on va le faire mais on ne le fait jamais parce qu'on oublie. « Oh, on a oublié de le mettre, on le mettra l'année prochaine. » Mais je pense que ça doit être évalué sur un degré et non pas juste sur la 2e année. C'est un peu dommage, moi je trouve que ce serait mieux de voir l'évolution sur les deux années comme on évalue un degré plutôt que...

- Mais le CE1D, pourtant, évalue le degré.
- Oui, donc ça je trouve que c'est un peu dommage et qu'on passe à côté de quelque chose.
- D'accord. Ben voilà, avant de terminer, est-ce que tu souhaites ajouter quelque chose ? Un élément dont on n'a pas parlé ou quelque chose sur lequel on est passées un peu rapidement ?
- Non, j'espère que je t'ai un petit peu aidée.
- Oui, oui, tout à fait ! Merci beaucoup !

3. Guide d'entretien

En rouge : phrases et questions principales

1. Présentation de l'enquête

- Remerciements.
- Présentation du chercheur + de l'enquête.
- Rappeler le principe des entretiens : laisser parler la personne le plus librement possible sur son métier, ses pratiques, son ressenti... La personne est libre de dire ce qu'elle a envie de dire. Le but de l'entretien est de comprendre et pas de porter un jugement.
- Donner des garanties sur l'anonymat et la confidentialité : ni le nom de la personne interviewée, ni le nom de l'école ne seront cités ou communiqués.

Je vous remercie de bien vouloir m'accorder un peu de votre temps. Je suis actuellement en dernière année d'un master en sciences de l'éducation à l'ULiège et je réalise mon mémoire sur les représentations des enseignants de 2e année du secondaire sur le CE1D. Vous avez déjà répondu à un questionnaire en ligne mais j'aimerais aujourd'hui vous solliciter afin d'approfondir ma compréhension de ce que vous pensez de cette évaluation externe. Je vais discuter avec vous des différents aspects de l'enquête à laquelle vous avez participé lors de la première phase de l'étude. Je tiens à vous rappeler que les données seront traitées de manière confidentielle, qu'il n'y a pas de « bonnes » ni de « mauvaises » réponses et que l'important est de répondre sincèrement. Avec votre accord, cet entretien est enregistré et afin d'obtenir des résultats plus généraux, vos données seront combinées avec celles d'autres enseignants.

2. Profil de l'enseignant

- Pouvez-vous vous présenter et décrire rapidement votre parcours professionnel ?
Questions éventuelles de relance :
 - o Années d'enseignement ?
 - o Cours ?
 - o Nombre d'établissements ?
 - o Temps plein / partiel ?
 - o Nommé(e) ou non ?
 - o Autre fonction éventuellement exercée dans l'école ou l'enseignement ?
- Comment décririez-vous votre école ? Quel type d'école ? Type d'élèves ?
Caractéristiques scolaires, socio-culturelles, comportementales des élèves... ?

3. Attitudes et perceptions

- Globalement, que pensez-vous du CE1D ? Avantages ? Inconvénients ?
Questions éventuelles de relance :

- En êtes-vous satisfait(e) ?
- Le trouvez-vous de qualité ?
- Utile/indispensable pour votre travail d'enseignant(e) ?
- Trouvez-vous cela normal que cette épreuve soit obligatoire ? Pourquoi ?
- Stressant ? Grande pression ? Boucler le programme ?
- Liberté pédagogique ?
- A supprimer ?
- Rapport des élèves au CE1D ?
- Baisse de niveau ? Message minimaliste ?

4. Pratiques enseignantes

- Lorsque vous avez complété le questionnaire en ligne, vous avez répondu à une série de questions concernant vos pratiques enseignantes. Pensez-vous que votre manière d'enseigner soit influencée par le CE1D ? En quoi ?

Questions éventuelles de relance :

- Vous fiez-vous au CE1D des années précédentes pour planifier votre année scolaire et/ou pour construire votre cours ?
- Reprenez-vous des exercices issus du CE1D ? Pourquoi ? Quel genre d'exercices ?
- Vous arrive-t-il de ne pas aborder certains points du programme car vous savez que ceux-ci ne seront pas abordés au CE1D ? Ou au contraire, voulez-vous couvrir la totalité du programme ?
- Insistez-vous davantage sur certains points du programme car vous savez que ceux-ci représentent une difficulté pour les élèves au CE1D ?
- En l'absence du CE1D, changeriez-vous certaines choses ? Quoi ?
- Pensez-vous préparer toute l'année vos élèves au CE1D ?
- Pensez-vous que votre façon d'évaluer soit influencée par le CE1D ? En quoi ?

Questions éventuelles de relance :

- Reprenez-vous des exercices issus du CE1D pour vos tests ? Pourquoi ? Quel genre d'exercices ?
- Vous arrive-t-il de ne pas évaluer certaines matières car vous savez que celles-ci ne seront pas évaluées au CE1D ?
- Concevez-vous vos évaluations pour qu'elles ressemblent aux questions posées au CE1D ?
- Le CE1D vous aide-t-il à mieux cibler les savoirs et les compétences du programme à atteindre ?

5. Interprétation des résultats

- Que pensez-vous du niveau du CE1D ? Est-il adapté à des élèves de fin de 2e année ?

Question éventuelle de relance :

- Une fois le CE1D réussi, sont-ils prêts à commencer une troisième année sur de bonnes bases, peu importe la filière d'enseignement choisie ?
- **Pensez-vous que les résultats reflètent le niveau de vos élèves ?**

Questions éventuelles de relance :

- Pensez-vous que les élèves qui réussissent le CE1D réussiraient également un examen préparé par vos soins ?
- Vos élèves réussissent-ils mieux le CE1D que les évaluations pendant l'année ?
- **Vous préoccupez-vous beaucoup des résultats ? Est-ce une donnée importante pour vous ?**

Questions éventuelles de relance :

- L'amélioration des résultats de vos élèves est-il un objectif important ?
- Réduire le nombre d'élèves en échec est-il un objectif important ?
- Les résultats guident-ils votre travail l'année suivante ? Orientez-vous votre travail en fonction des résultats ?
- **Pensez-vous qu'à travers les résultats de vos élèves, c'est également votre travail qui est évalué ?**

Questions éventuelles de relance :

- Vous sentez-vous responsable de la réussite/de l'échec de vos élèves ?
- La réussite de vos élèves au CE1D est-elle une source de stress pour vous ?

6. Influence sociale

- **Quelle est l'attitude de votre direction par rapport aux enseignants, chaque année, à l'approche du CE1D ?**

Questions éventuelles de relance :

- Insister sur la nécessité d'améliorer les résultats ?
- Faire appel à des inspecteurs, des conseillers pédagogiques ?
- Entretiens individuels au sujet des résultats ?
- Conseils ?

- **Quelle est l'attitude de vos collègues par rapport au CE1D ?**

Questions éventuelles de relance :

- Est-ce un sujet de conversation récurrent à la salle des professeurs ?
- Insistent-ils sur certains aspects de l'épreuve ?
- Est-ce que le fait d'améliorer les résultats de leurs élèves au CE1D est quelque chose d'important pour eux ?
- Concurrence entre collègues ?

7. CE1D et Covid

- **En 2020, avec la Covid, le CE1D a été supprimé. Qu'avez-vous alors pensé du mode d'évaluation en fin d'année ?**

Questions éventuelles de relance :

- Stress ? Ou liberté ?
- Moins de pression pour boucler la matière ?
- Le fait que mes élèves soient évalués uniquement sur leur travail de l'année était appréciable ?
- Mode d'évaluation équitable ?

8. Feedback

- Chaque année, après le CE1D, complétez-vous le questionnaire de la FWB afin de donner votre avis sur l'épreuve ? Pourquoi ?
- Êtes-vous au courant qu'il existe un document présentant les résultats au CE1D des élèves de la FWB consultable sur Internet ?

Questions éventuelles de relance :

- Consultez-vous ce document ? Pourquoi ?
- Trouvez-vous intéressant de pouvoir situer les résultats de vos élèves par rapport à la moyenne générale ? En quoi ?
- Vous remettez-vous en question ou remettez-vous votre pratique pédagogique en question par rapport à certains de ces résultats ?
- Aimerez-vous avoir des pistes didactiques (exemples d'activités, propositions méthodologiques,...) pouvant être exploitées par les enseignants afin de combler les lacunes des élèves identifiées par l'épreuve ?
- Trouveriez-vous intéressant que les résultats du CE1D aboutissent à un classement des écoles ? Pourquoi ?

9. Conclusion

- Souhaitez-vous ajouter quelque chose ?

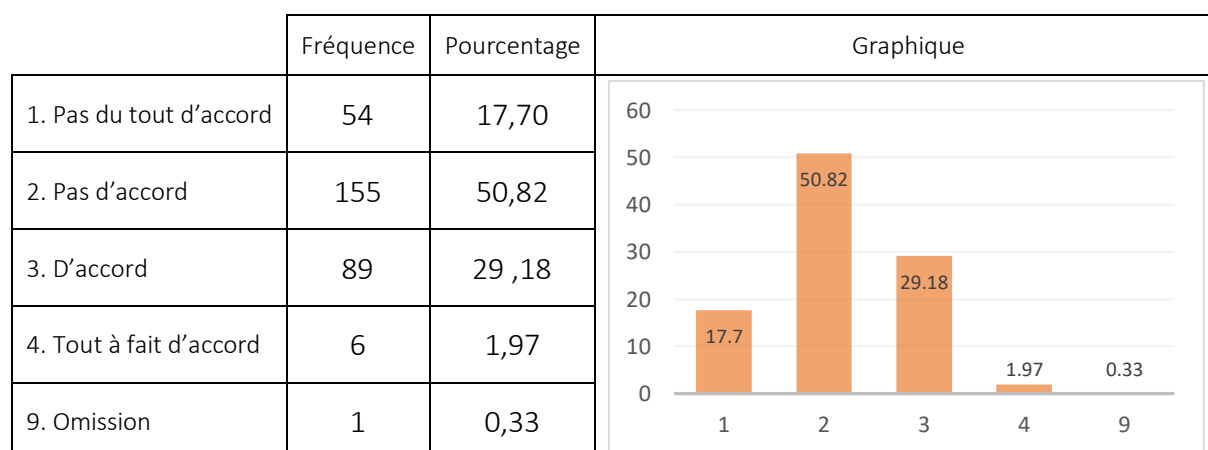
Un grand merci pour le temps que vous m'avez consacré.

4. Fréquences brutes

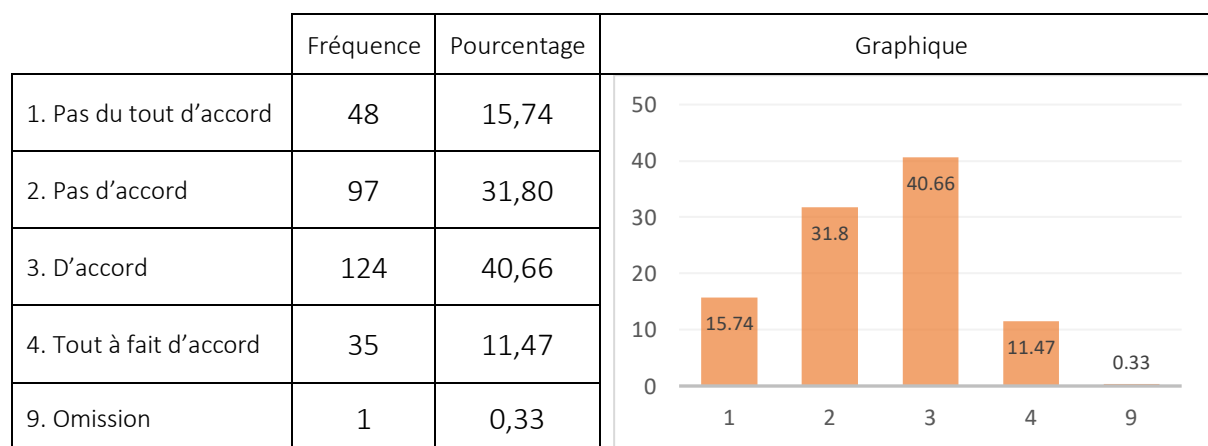
Ci-dessous se trouvent les fréquences de chaque item. Seules les données des 305 enseignants ayant répondu à l'entièreté du questionnaire ont été reprises.

a) Dimension 1 : La perception générale

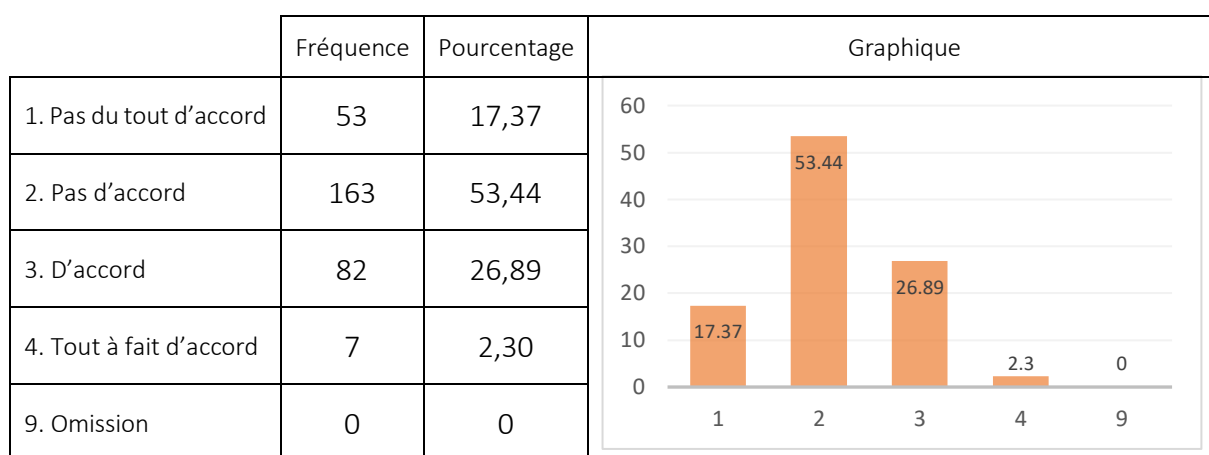
Item 1 : Je suis satisfait du CE1D.



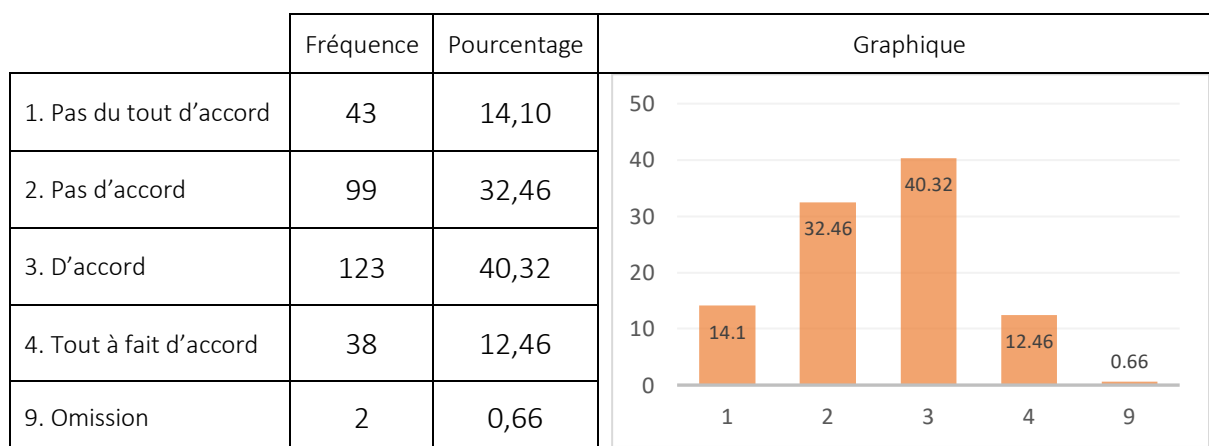
Item 2 : Il est normal que le CE1D soit devenu obligatoire.



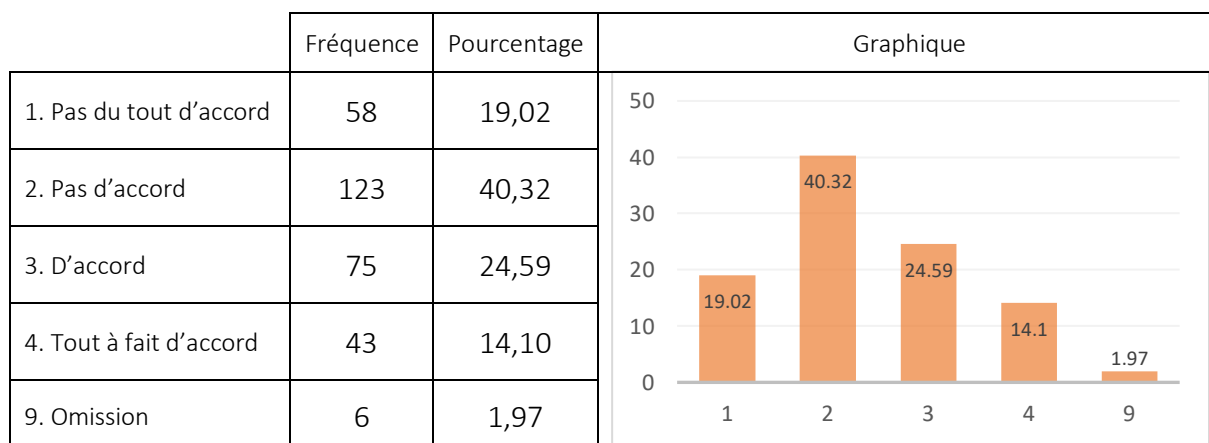
Item 3 : Les exercices des CE1D sont d'excellente qualité.



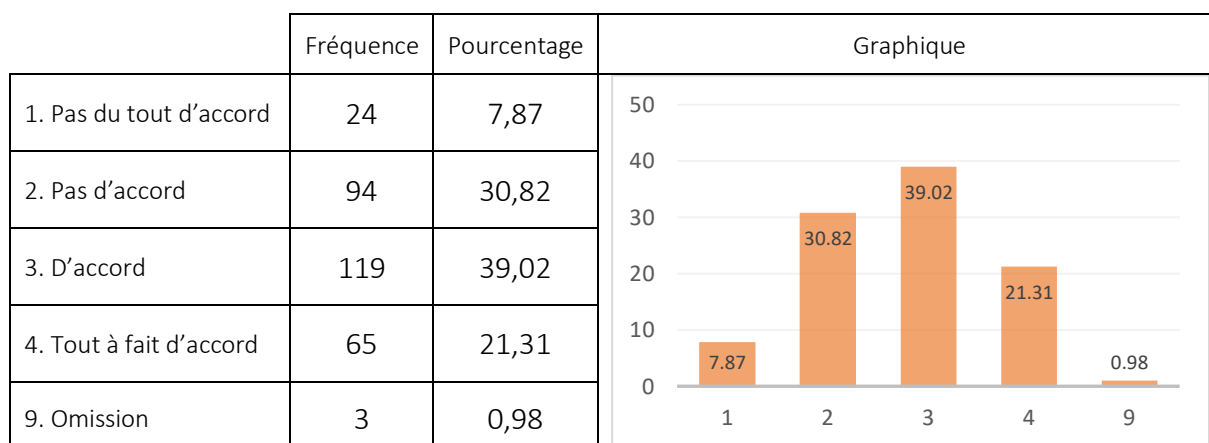
Item 4 : Une épreuve externe certificative est nécessaire en 2e année secondaire.



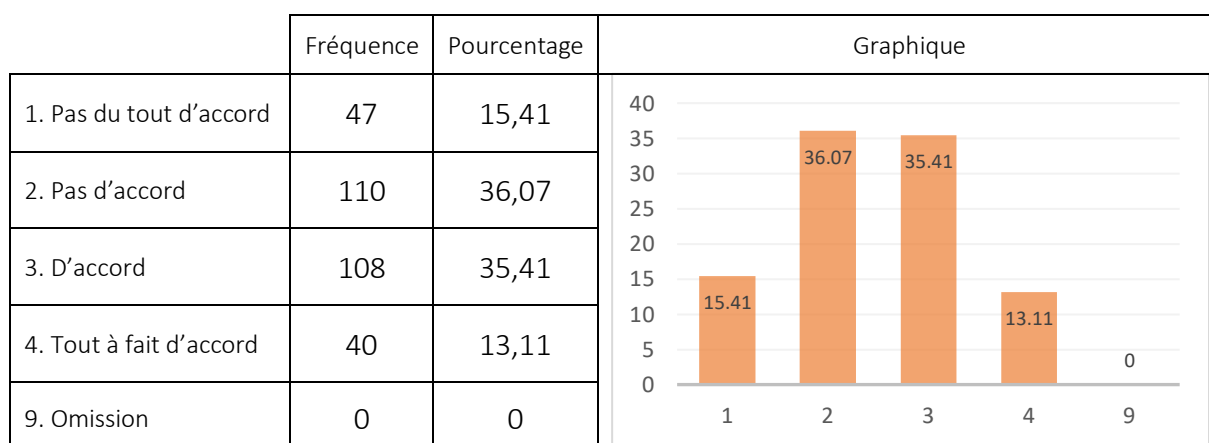
Item 5 : Il faudrait supprimer le CE1D.



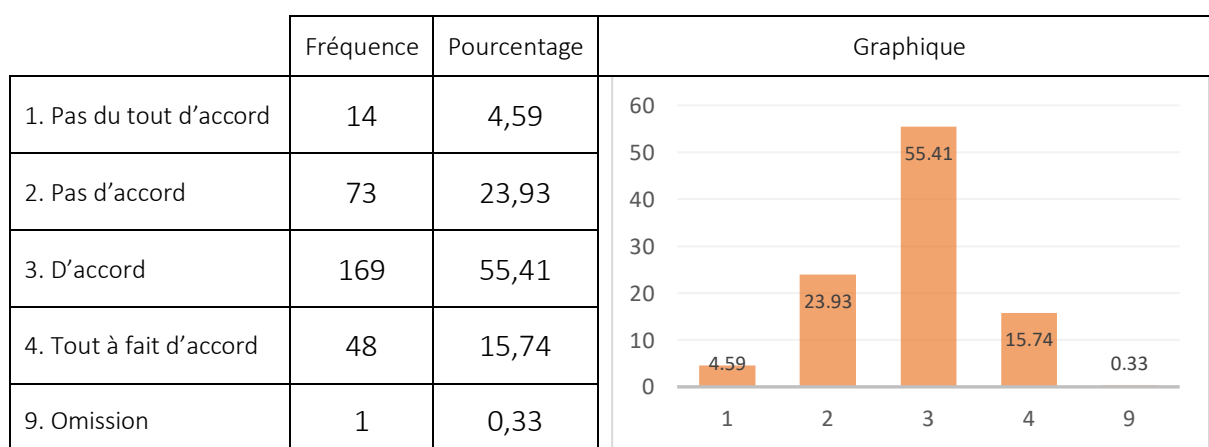
Item 6 : J'ai l'impression que les élèves se soucient peu de leurs résultats pendant l'année. Pour eux, seuls comptent les résultats du CE1D.



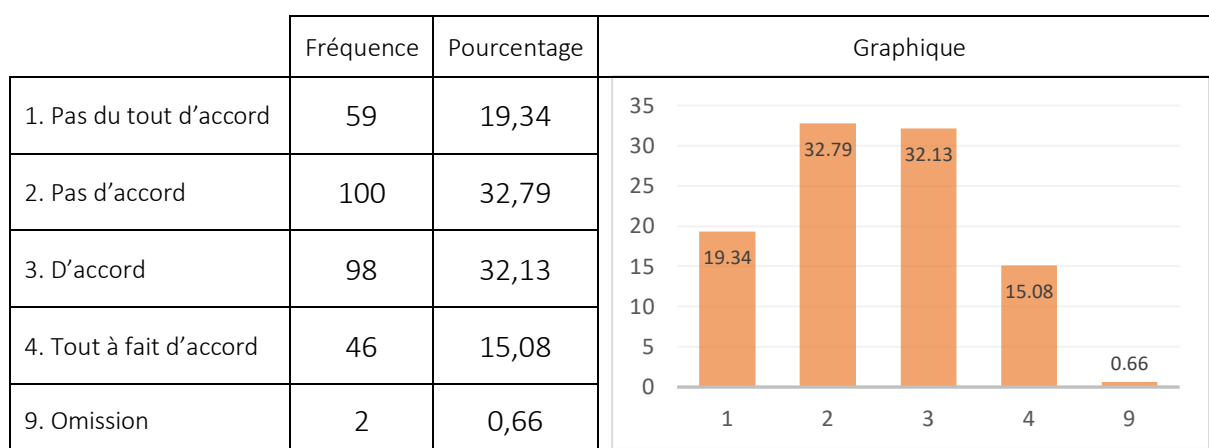
Item 7 : Le CE1D permet une certification plus équitable qu'une évaluation créée par les enseignants eux-mêmes.



Item 8 : Les questions du CE1D concordent avec le programme que je dois suivre.

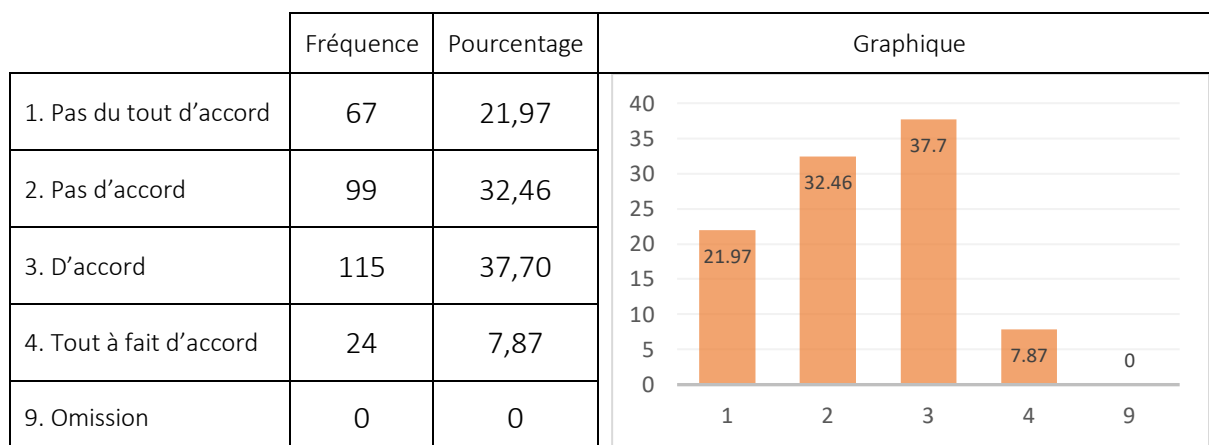


Item 9 : Le CE1D limite ma liberté pédagogique.

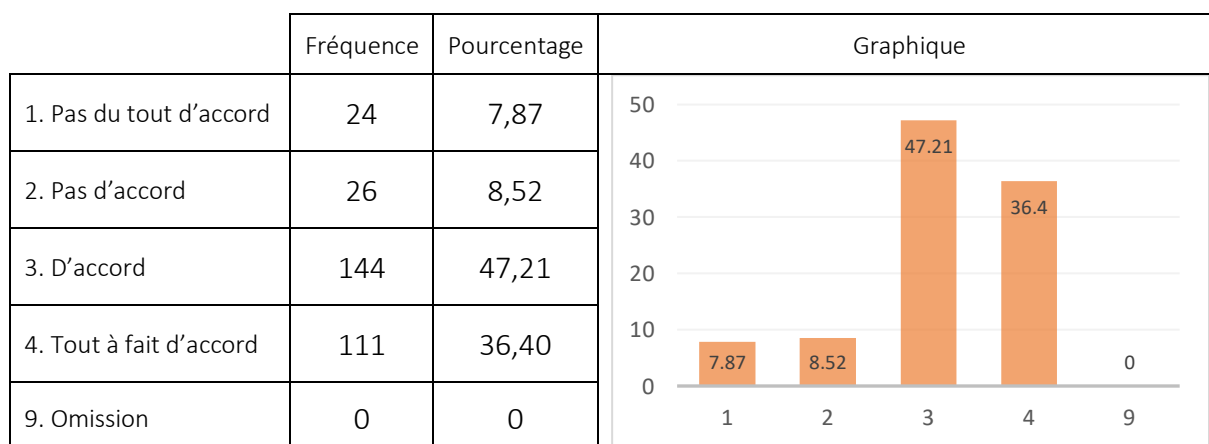


b) Dimension 2 : Les pratiques pédagogiques

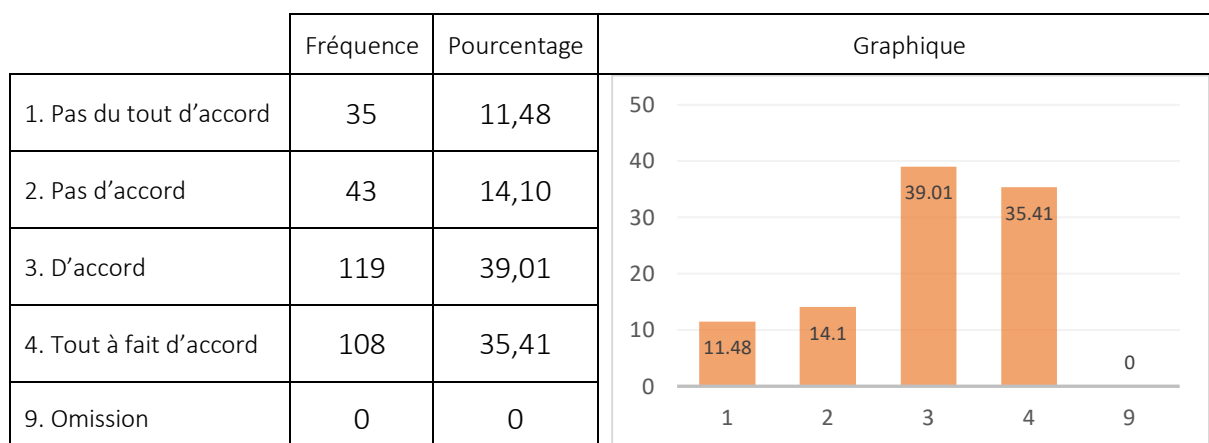
Item 10 : En l'absence du CE1D, ma façon d'enseigner aurait été différente.



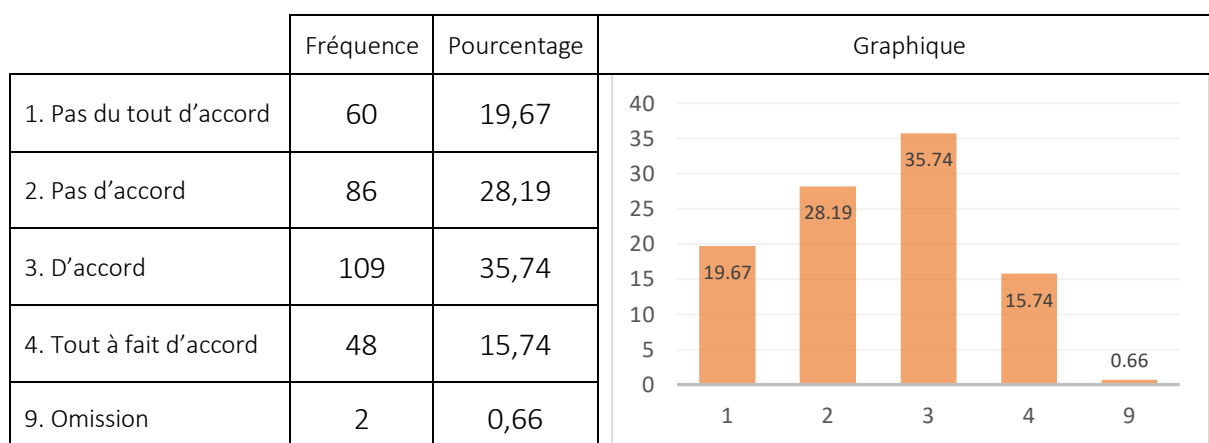
Item 11 : Cela m'arrive de reprendre des questions du CE1D pour la conception de mes exercices de classe.



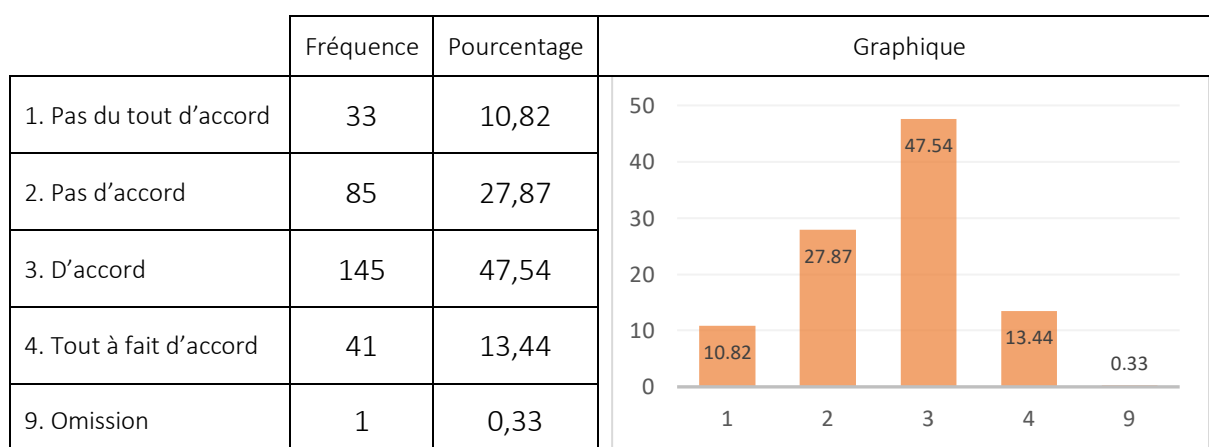
Item 12 : Cela m'arrive de reprendre des questions du CE1D pour la conception de mes propres évaluations.



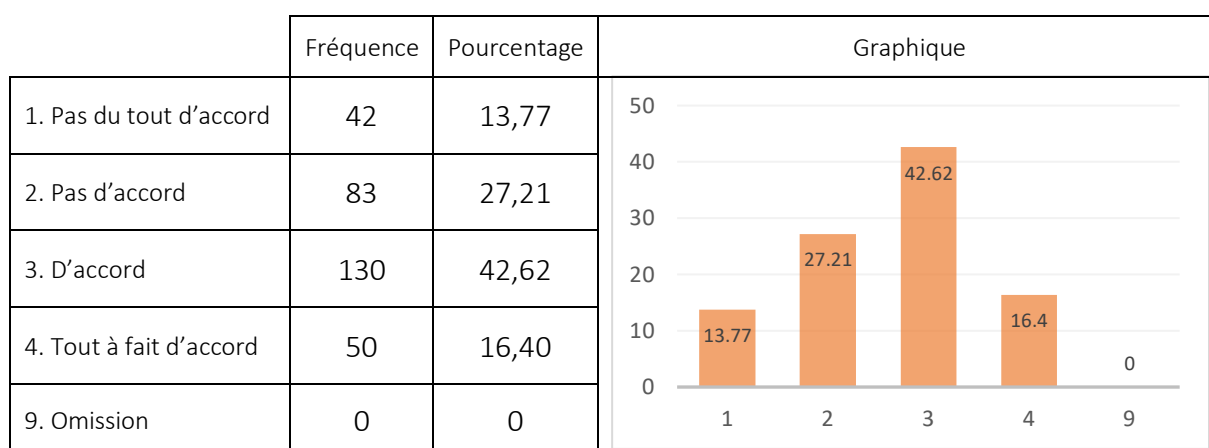
Item 13 : Je travaille davantage les matières qui sont souvent reprises dans le CE1D que les autres matières.



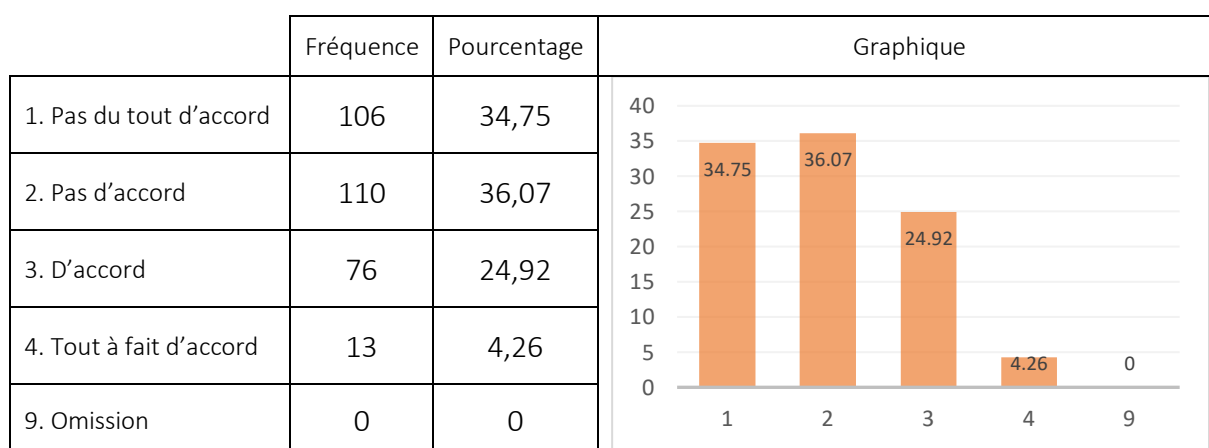
Item 14 : Je travaille davantage les matières du CE1D où les élèves ont éprouvé des difficultés.



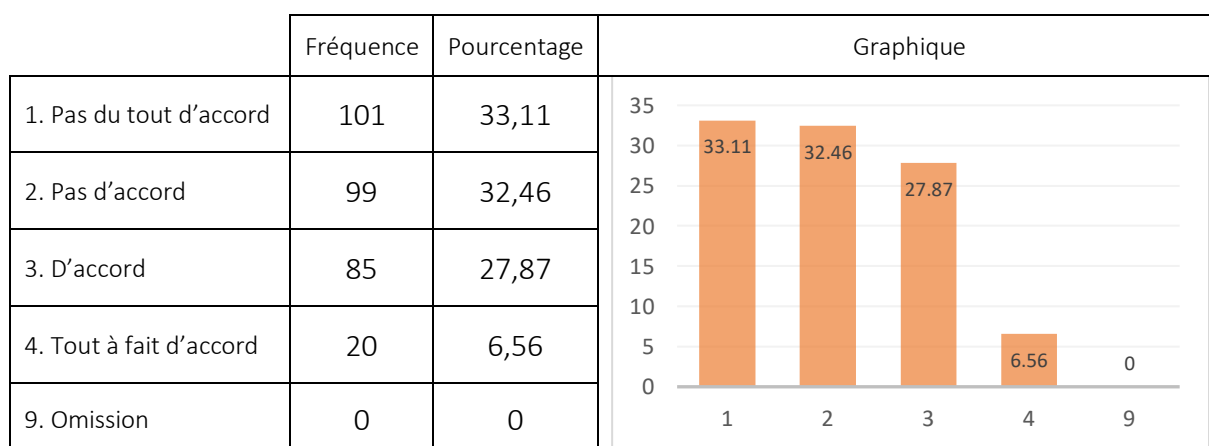
Item 15 : Le CE1D influence les contenus que j'enseigne à mes élèves.



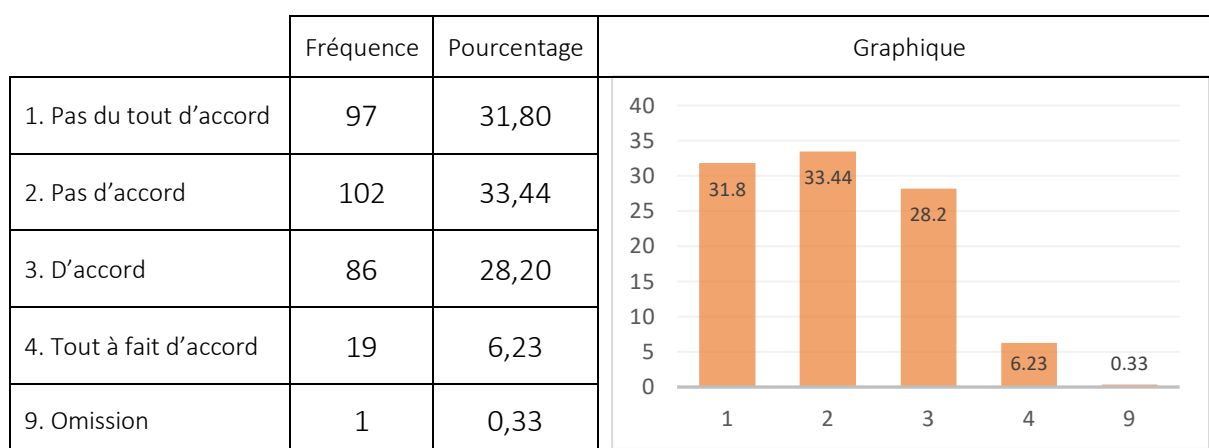
Item 16 : Je tiens compte des CE1D précédents afin de planifier une nouvelle année scolaire.



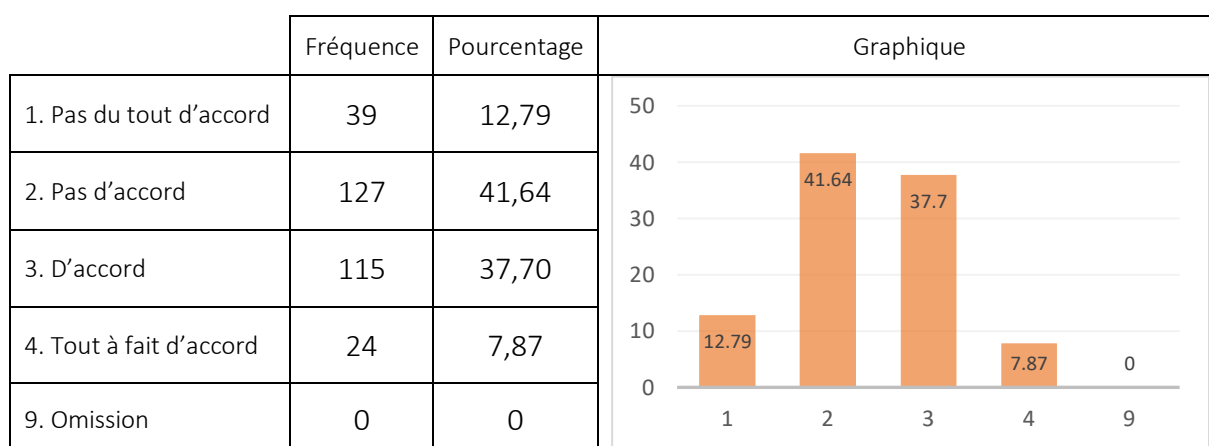
Item 17 : Cela m'arrive de ne pas aborder certains points du programme car je sais que ceux-ci ne seront pas évalués au CE1D.



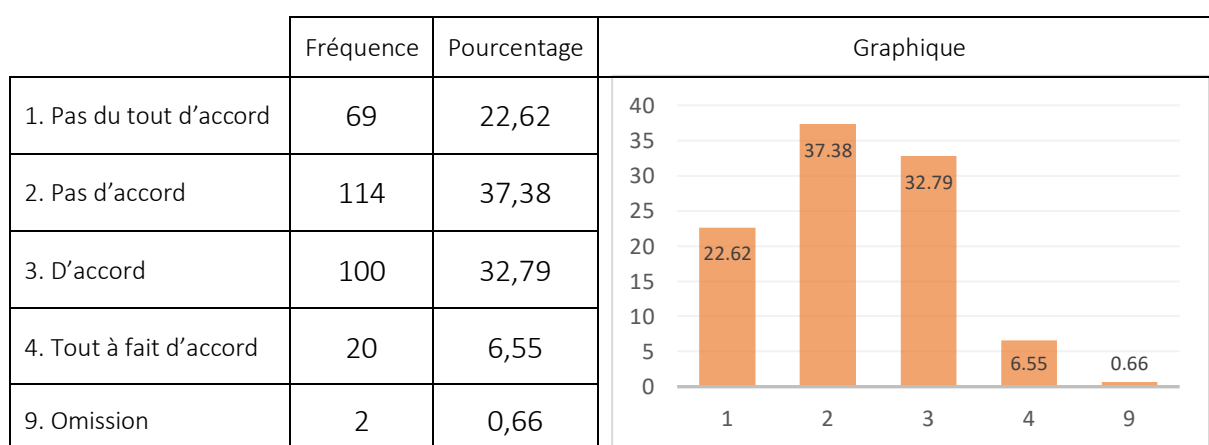
Item 18 : Je me sers du CE1D pour vérifier si mes pratiques enseignantes sont adéquates.



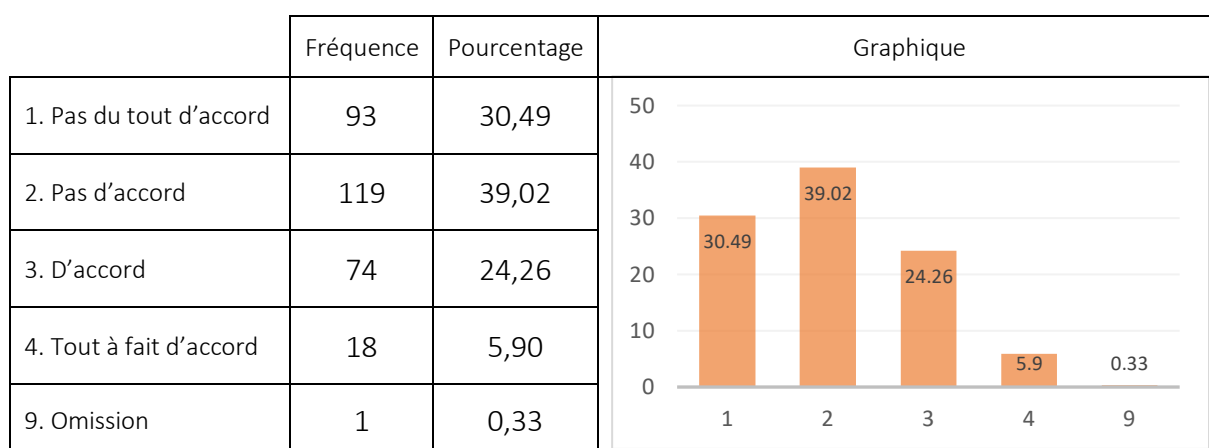
Item 19 : Les exercices du CE1D ressemblent fortement à ceux de mes propres évaluations.



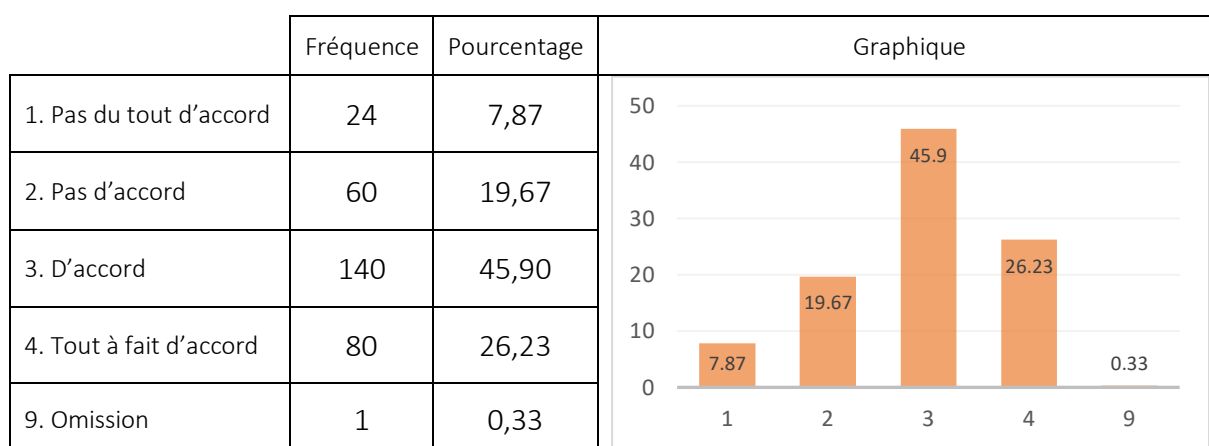
Item 20 : Le CE1D me permet de mieux cibler les savoirs et les compétences du programme à atteindre.



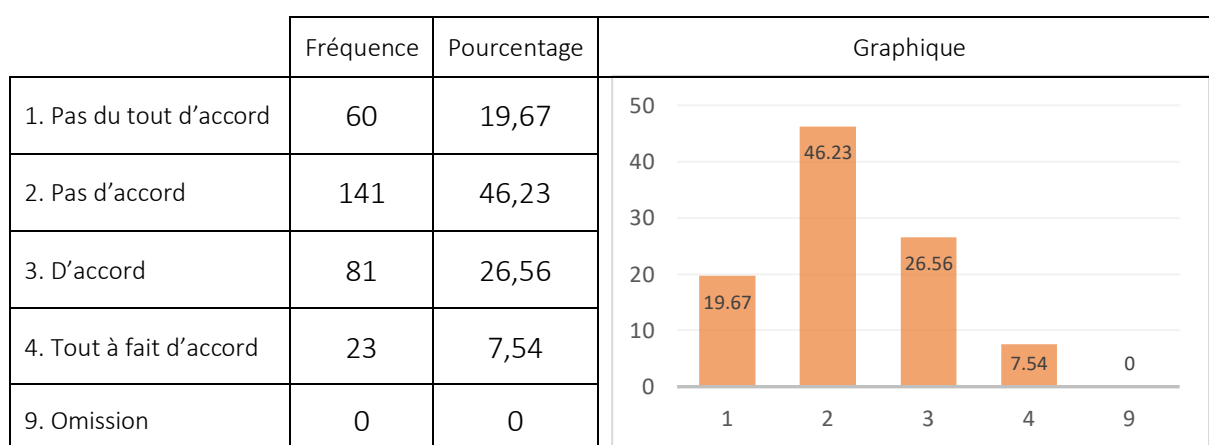
Item 21 : Depuis l'apparition du CE1D, je veille à couvrir la totalité du programme.



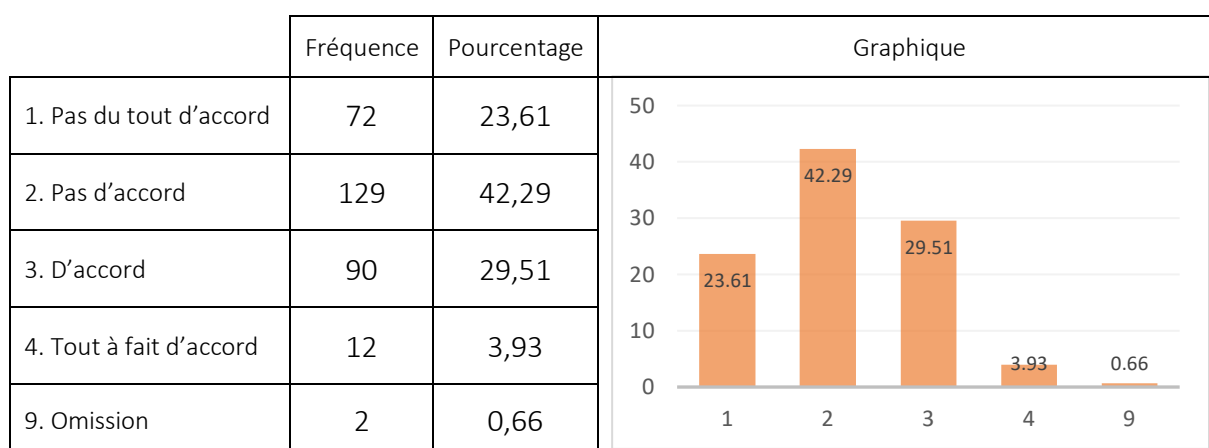
Item 22 : Toute l'année, je prépare mes élèves au CE1D.



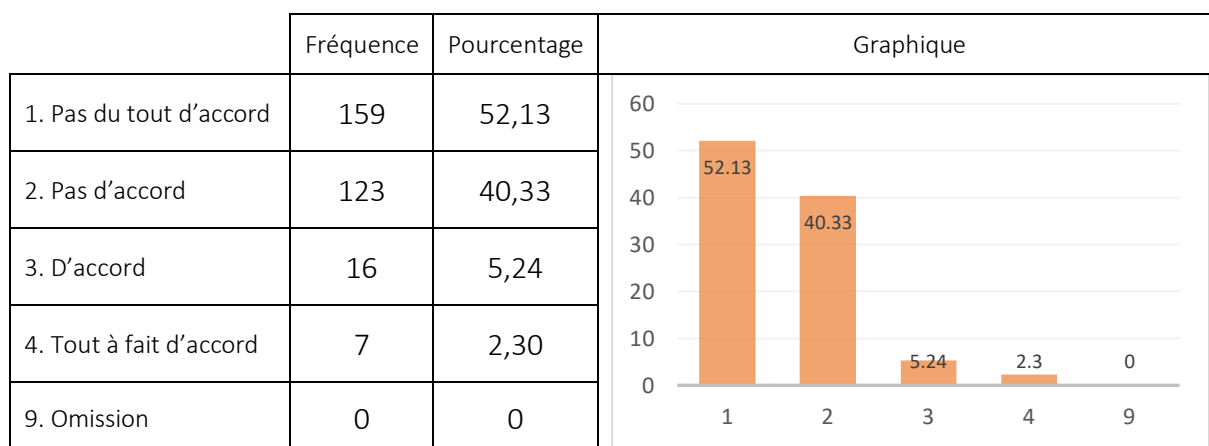
Item 23 : Je consacre beaucoup de temps à trouver des exercices similaires à ceux du CE1D pour entrainer mes élèves.



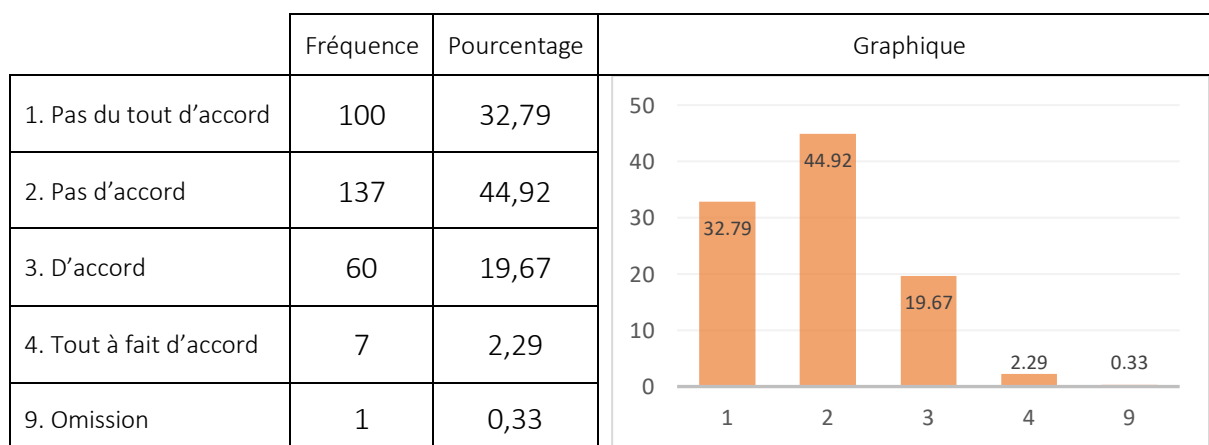
Item 24 : Le CE1D est utile pour mon travail d'enseignant.



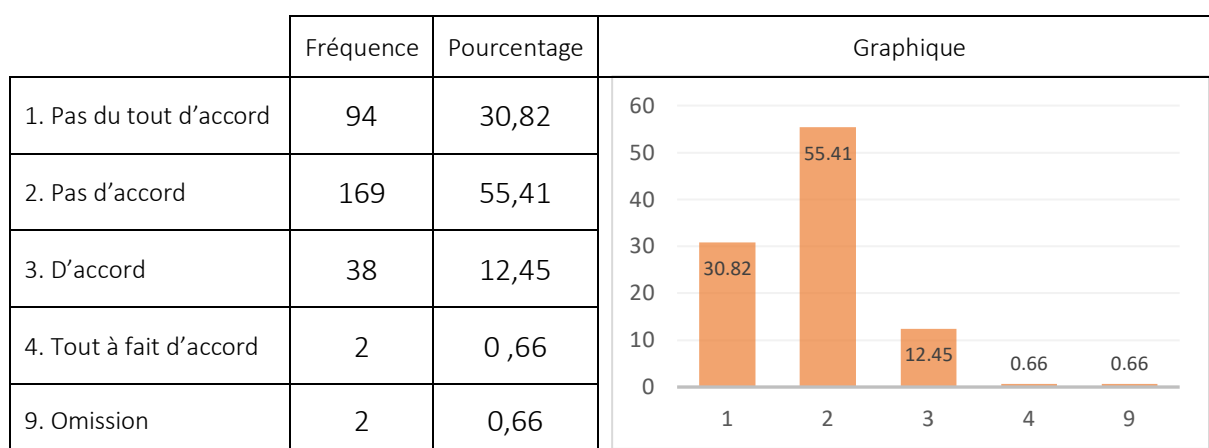
Item 25 : Je ne pourrais pas me passer du CE1D pour la réalisation de mon travail.



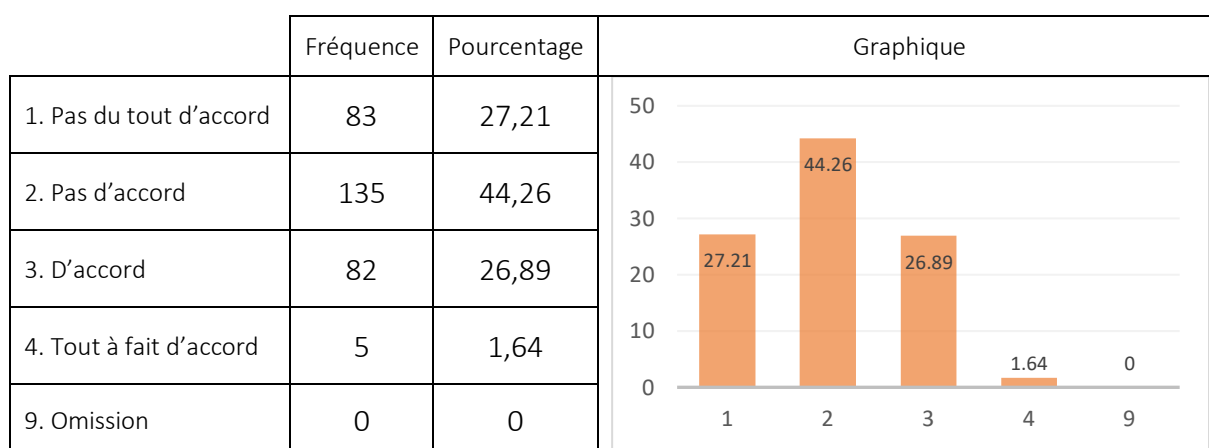
Item 26 : Les enseignants devraient davantage se baser sur le CE1D pour orienter leur travail.



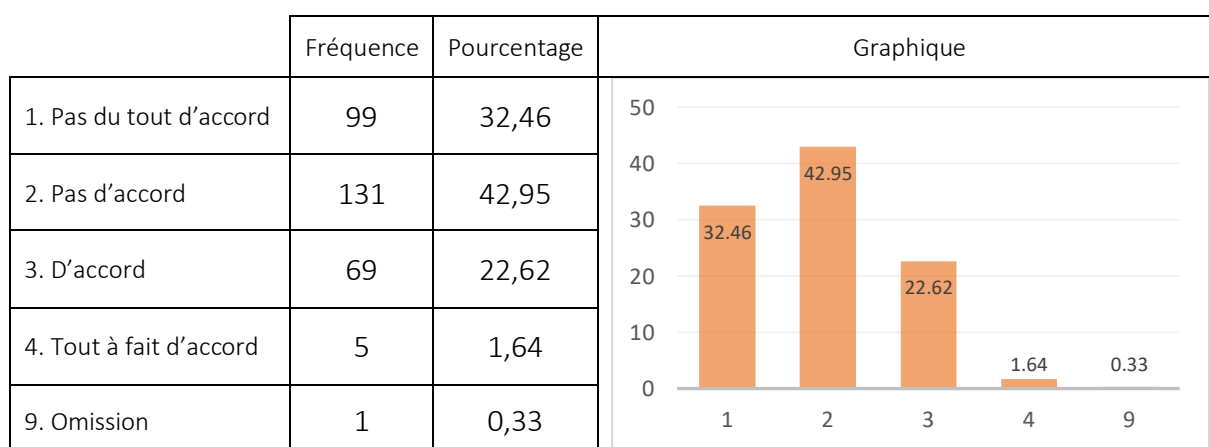
Item 27 : Je devrais davantage utiliser le CE1D dans mon travail.



Item 28 : Le CE1D est nécessaire pour compléter mes évaluations de l'année.

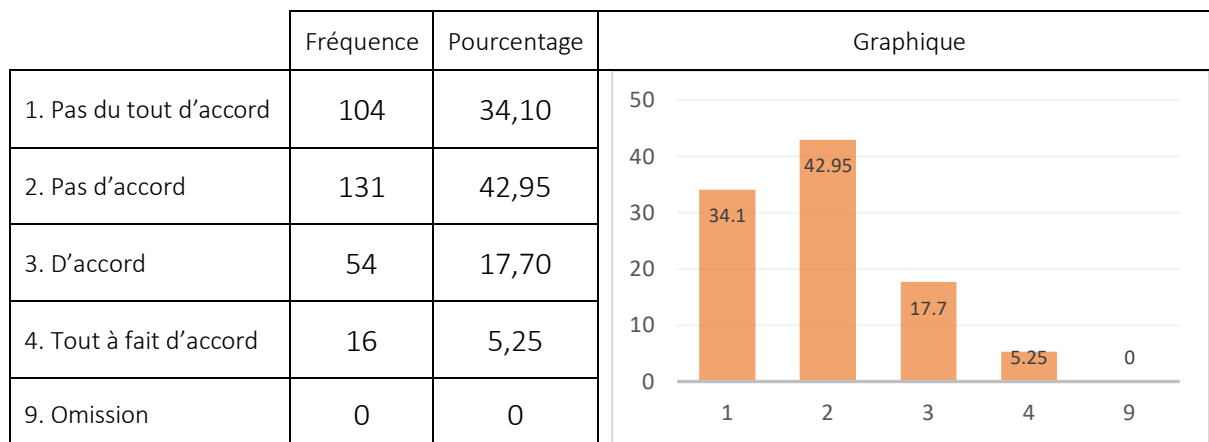


Item 29 : Le CE1D est un exemple à suivre pour l'évaluation des apprentissages des élèves.

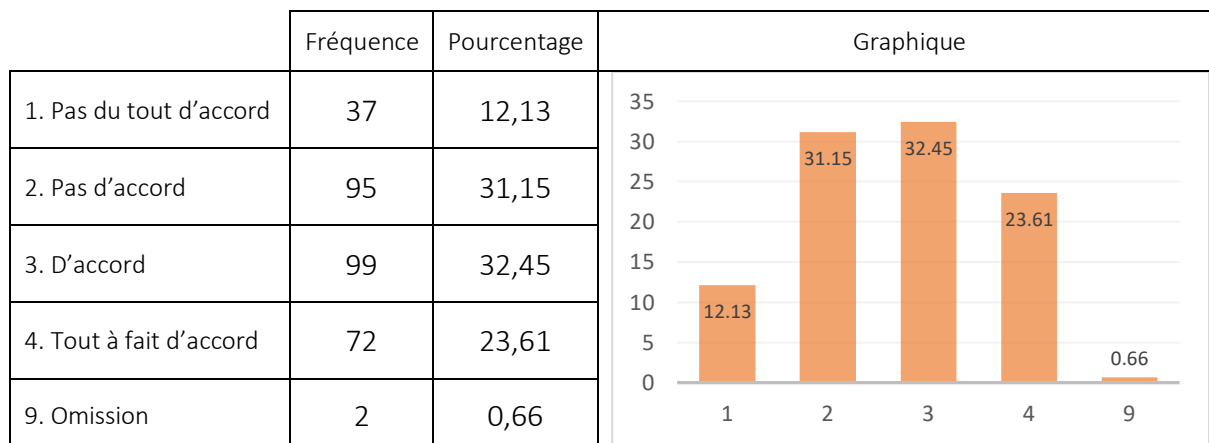


c) Dimension 3 : Le niveau du CE1D

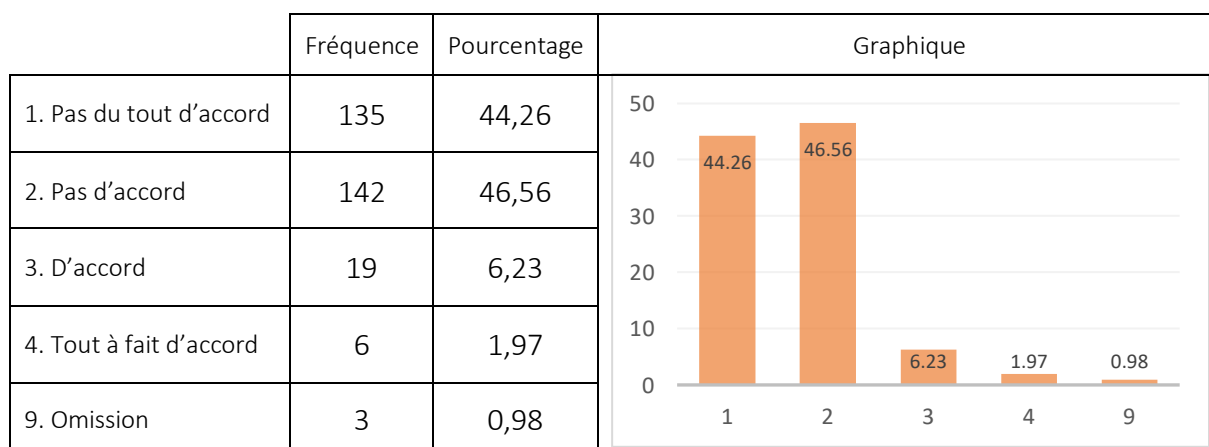
Item 30 : Les scores du CE1D reflètent le niveau de mes élèves.



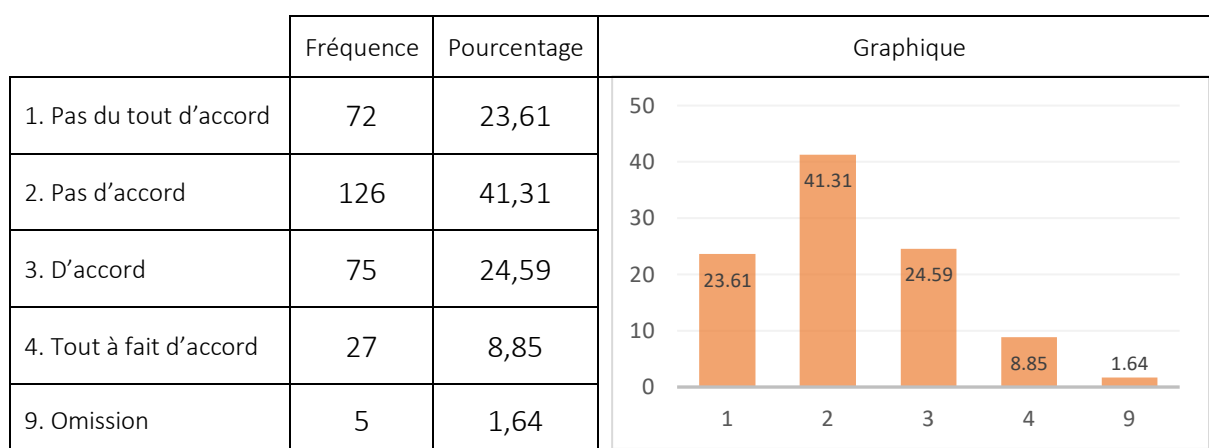
Item 31 : Le CE1D est un examen trop facile.



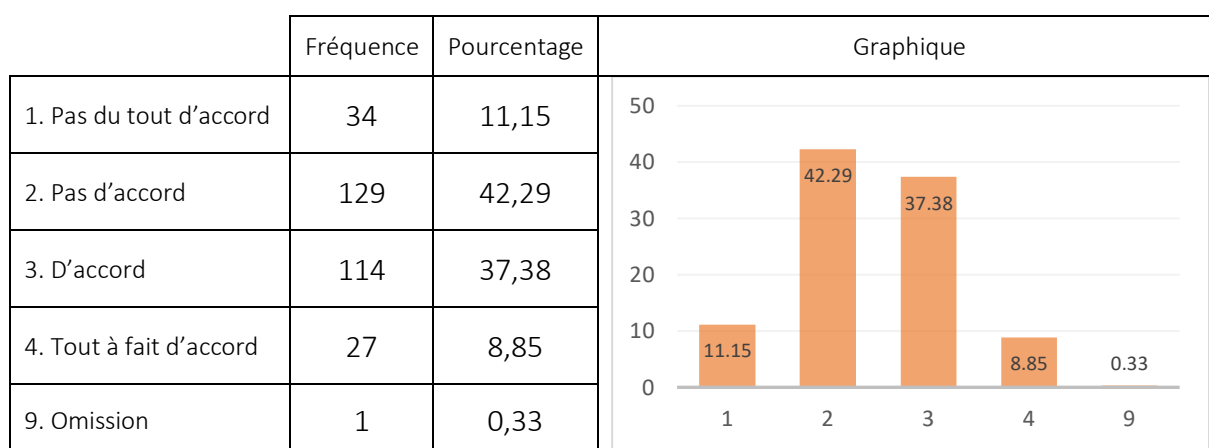
Item 32 : Le CE1D est un examen trop difficile.



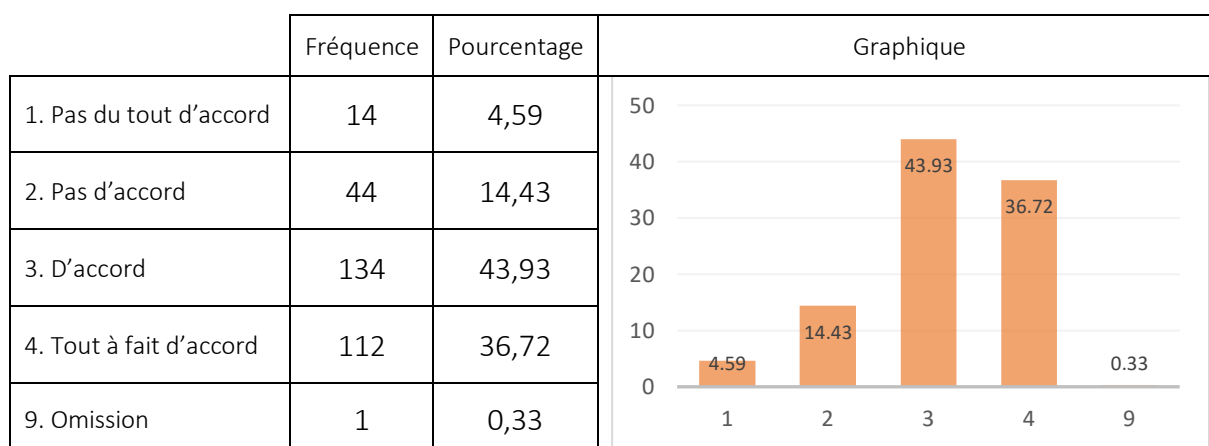
Item 33 : Le nombre de mes élèves qui réussissent le CE1D est trop élevé.



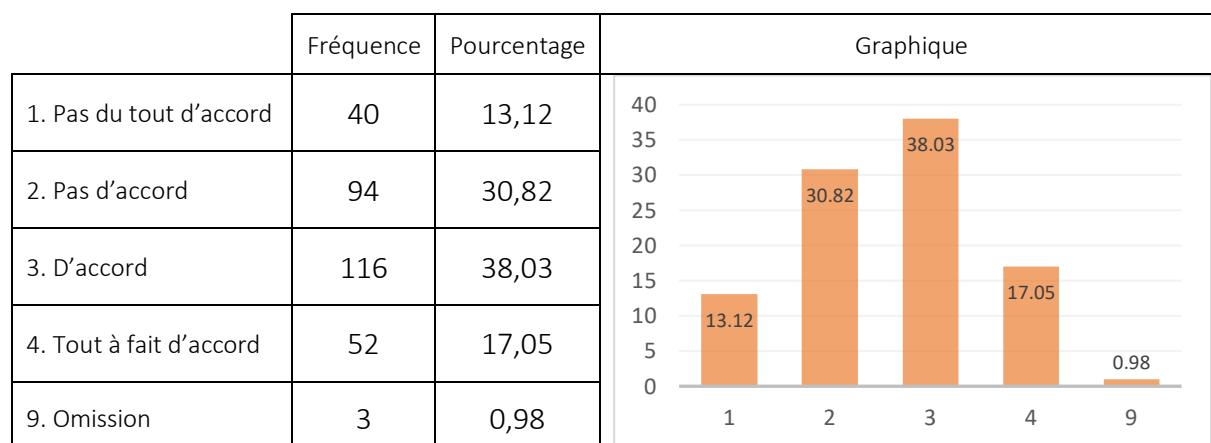
Item 34 : Les résultats des élèves au CE1D concordent avec leurs résultats de l'année.



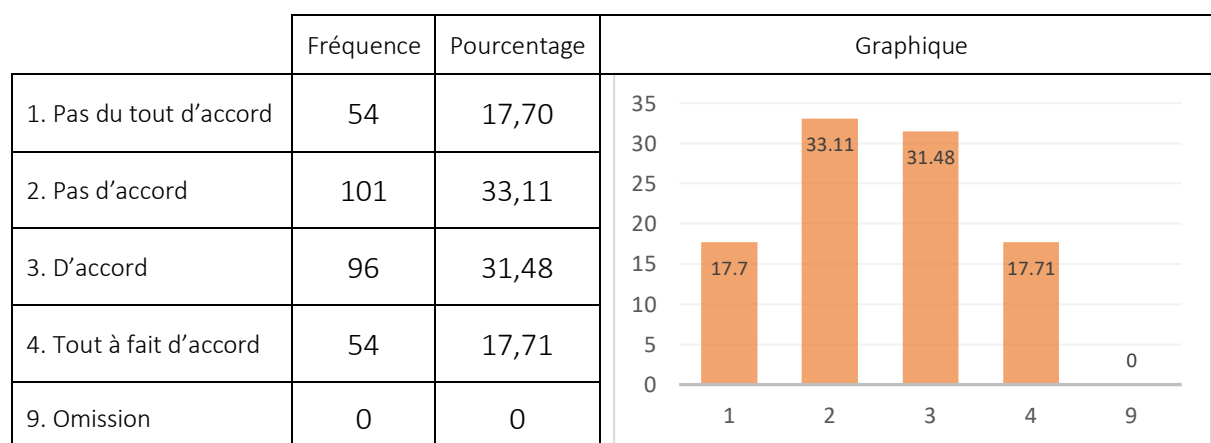
Item 35 : Parmi les élèves qui obtiennent leur CE1D, certains ne sont pas capables de poursuivre en 3e année de l'enseignement général.



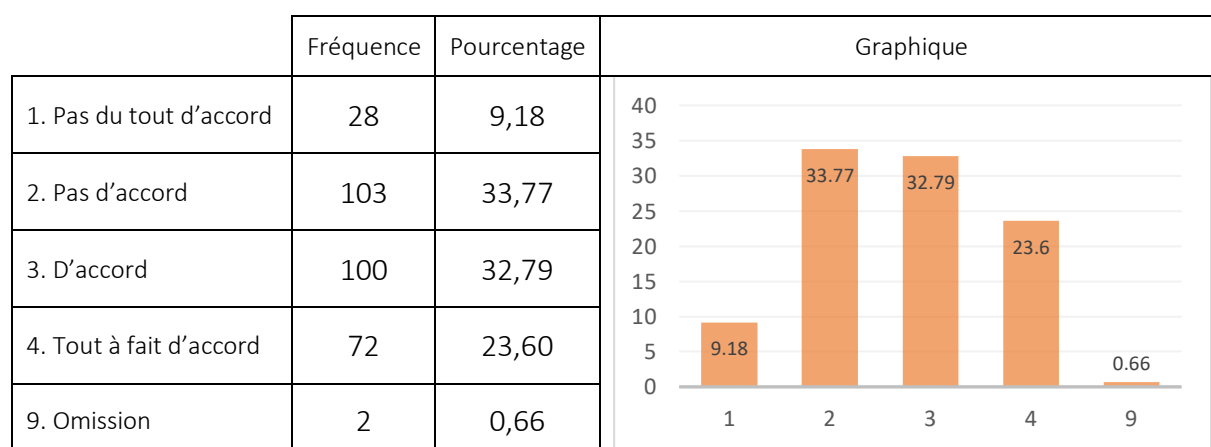
Item 36 : En général, mes élèves réussissent mieux le CE1D que les évaluations pendant l'année.



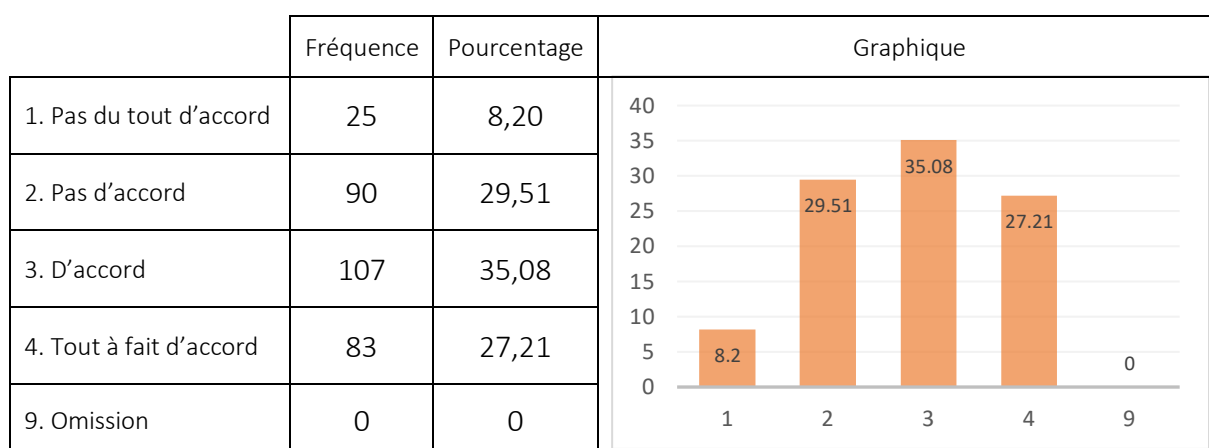
Item 37 : Le CE1D demande moins de travail de préparation des élèves qu'un examen construit par les enseignants.



Item 38 : Le CE1D entraîne une baisse du niveau des élèves.

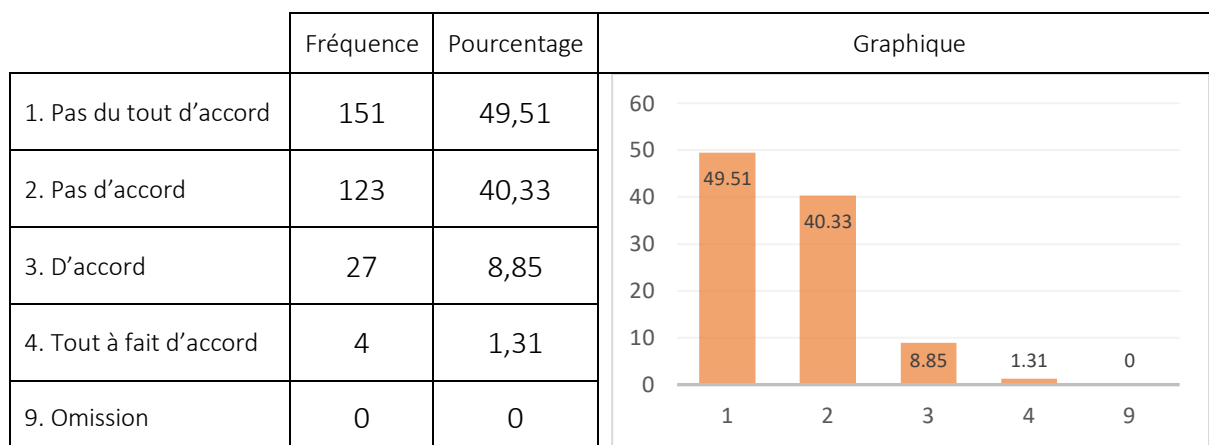


Item 39 : Je trouve qu'avec le CE1D, l'école véhicule de plus en plus un message minimaliste.

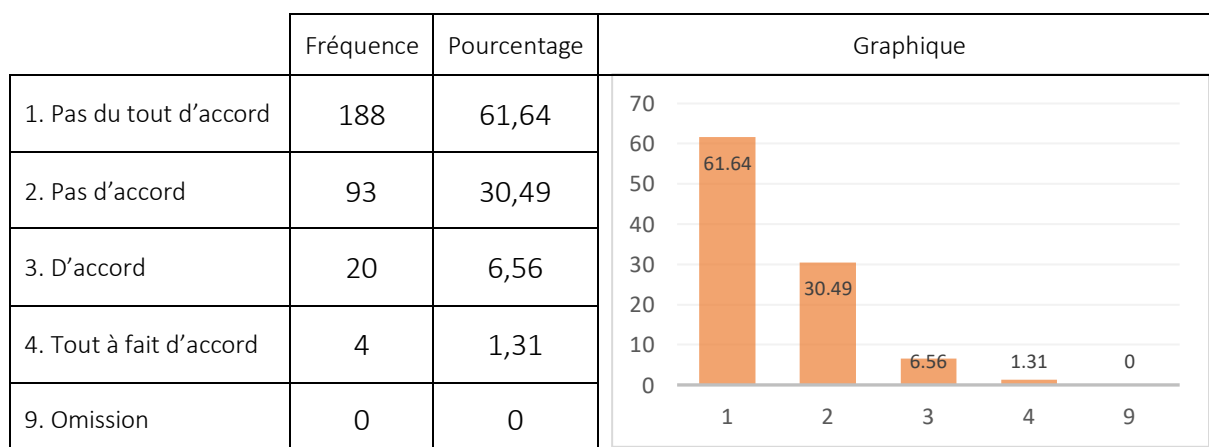


d) Dimension 4 : La responsabilité et le stress des enseignants

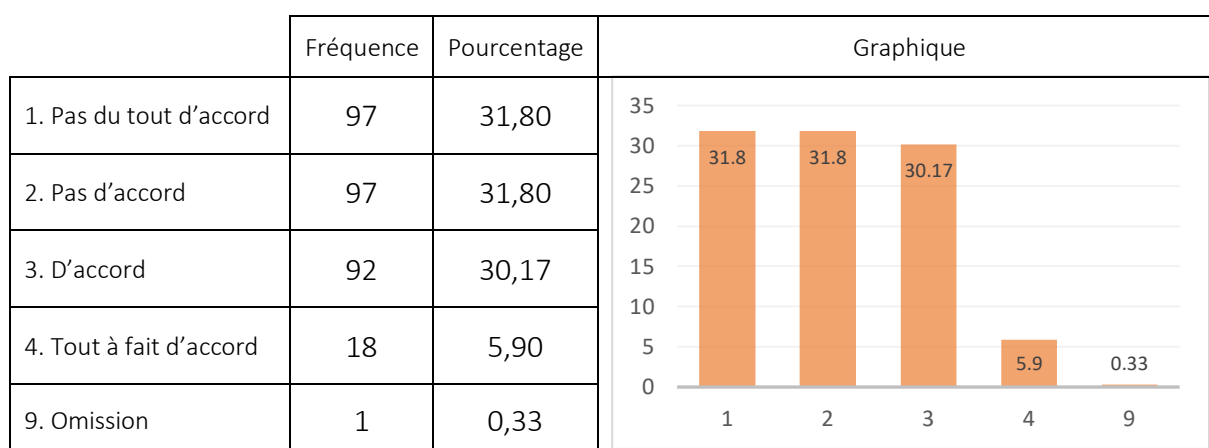
Item 40 : Je me sens personnellement responsable des échecs au CE1D de mes élèves.



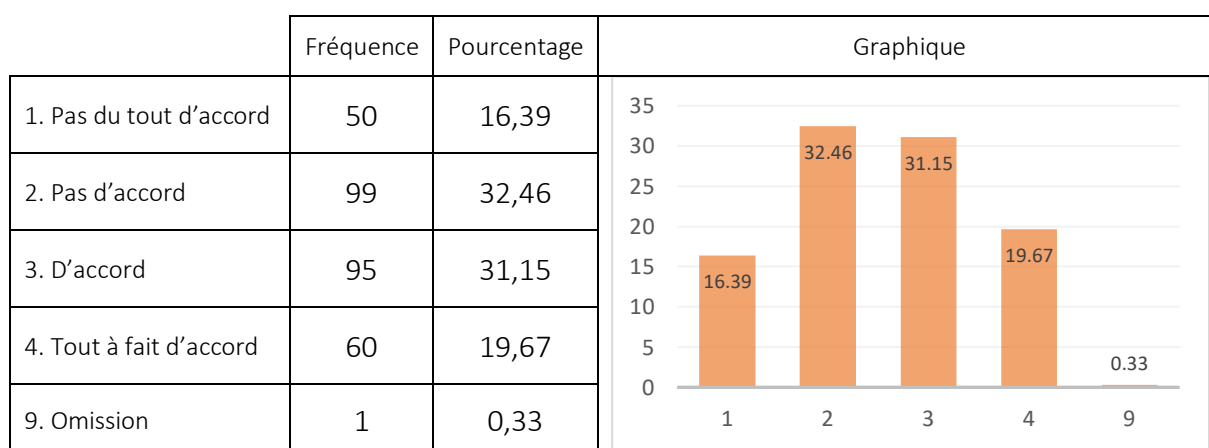
Item 41 : Un enseignant compétent a peu d'élèves en échec au CE1D.



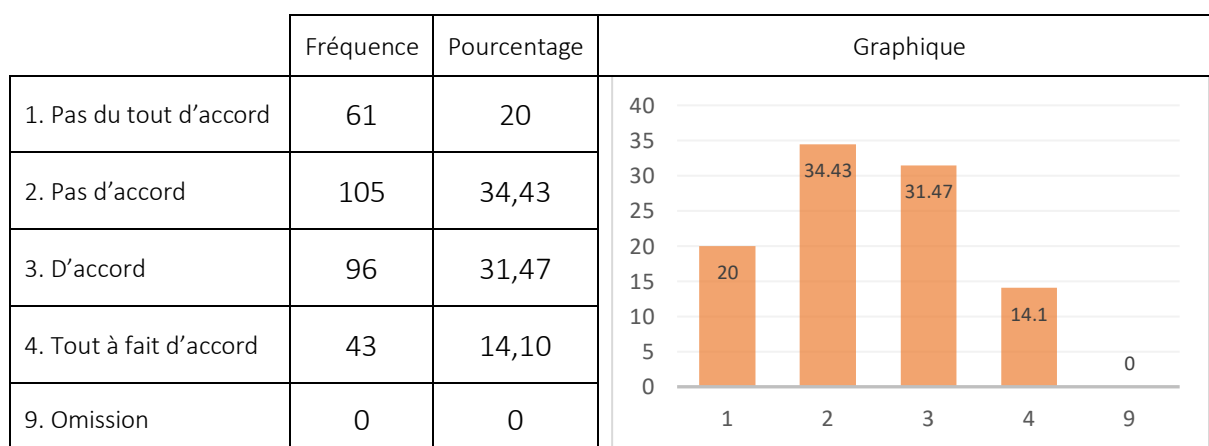
Item 42 : La réussite de mes élèves au CE1D me stresse.



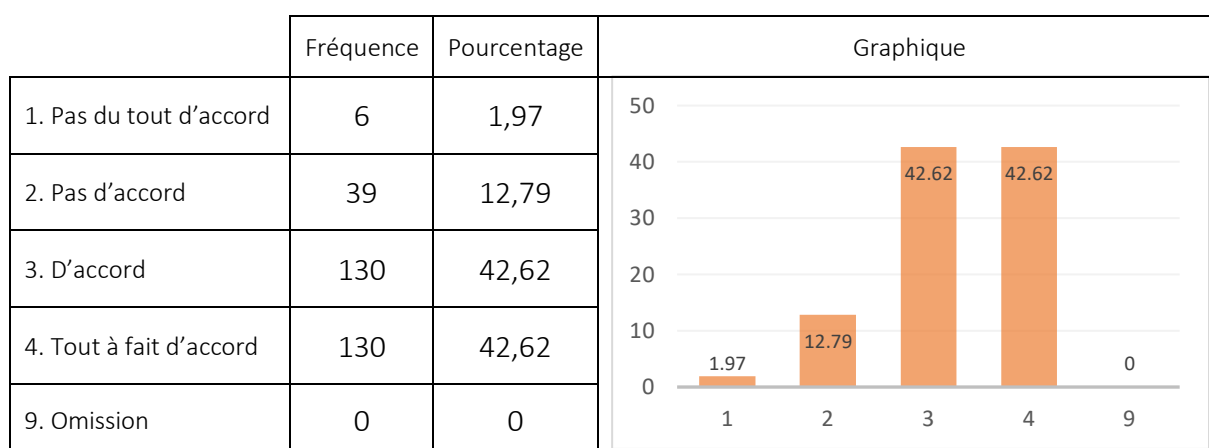
Item 43 : Le CE1D met une grande pression sur les épaules des enseignants.



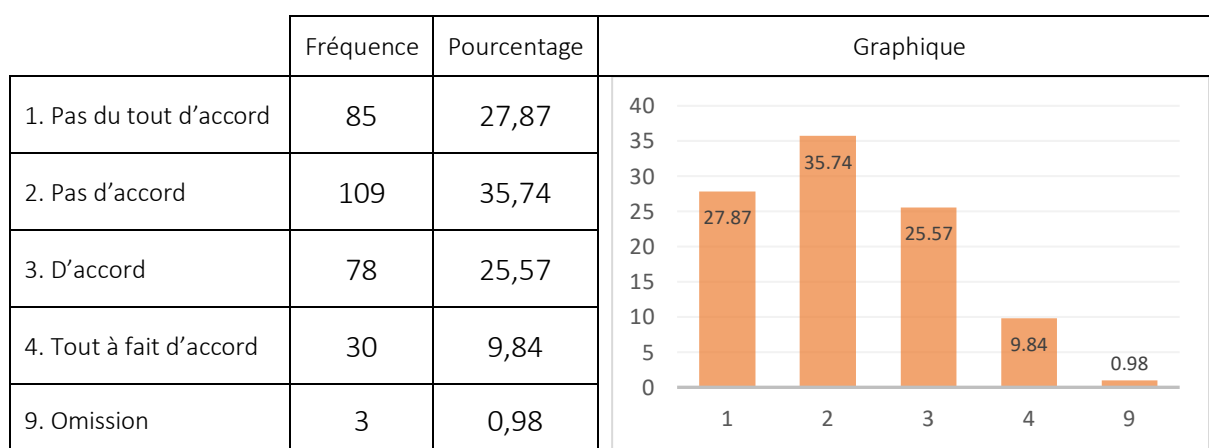
Item 44 : A l'approche du CE1D, j'ai des craintes de ne pas avoir abordé toutes les matières susceptibles d'être évaluées.



Item 45 : Je suis à la lettre les consignes de passation du CE1D.

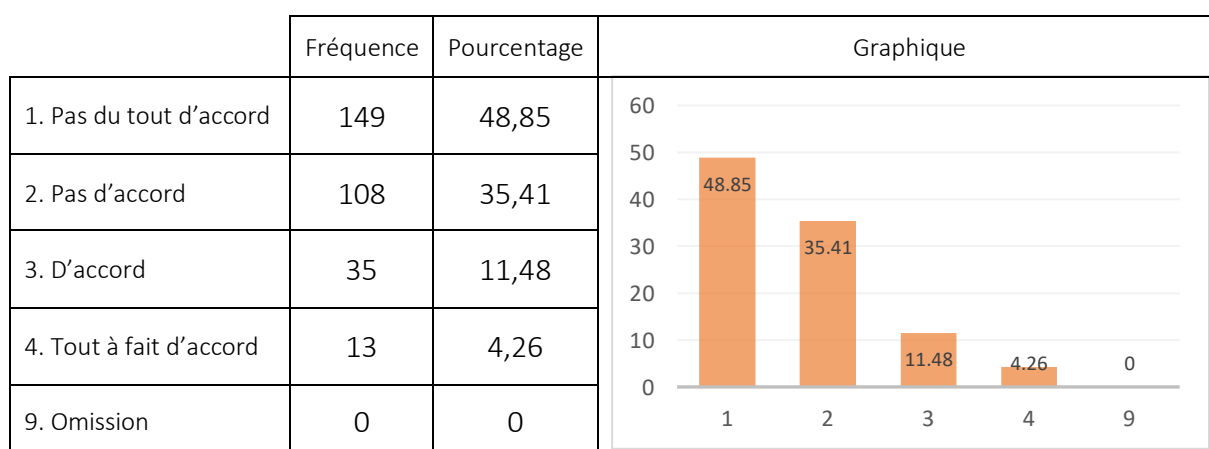


Item 46 : Depuis l'apparition du CE1D, boucler le programme est une source de stress pour moi.

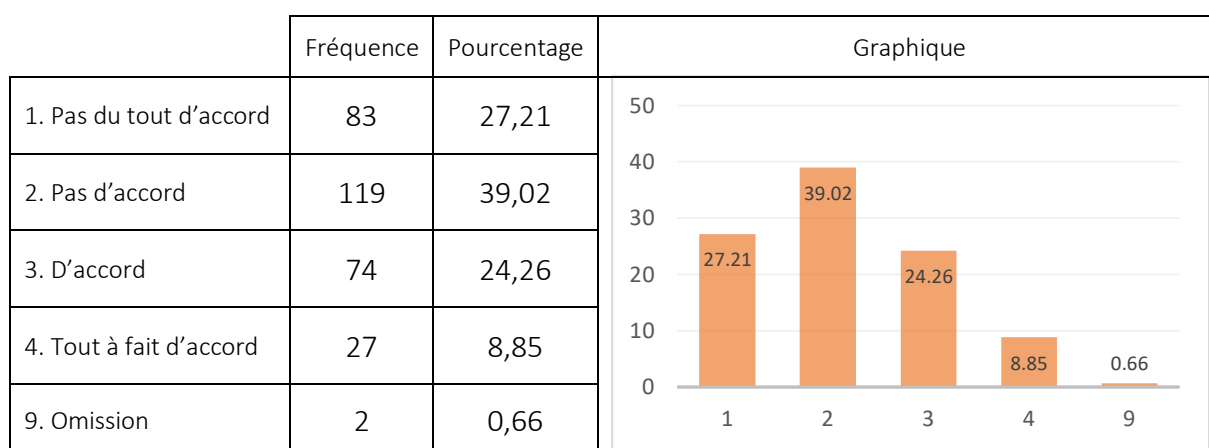


e) Dimension 5 : Le rôle des collègues et de la direction

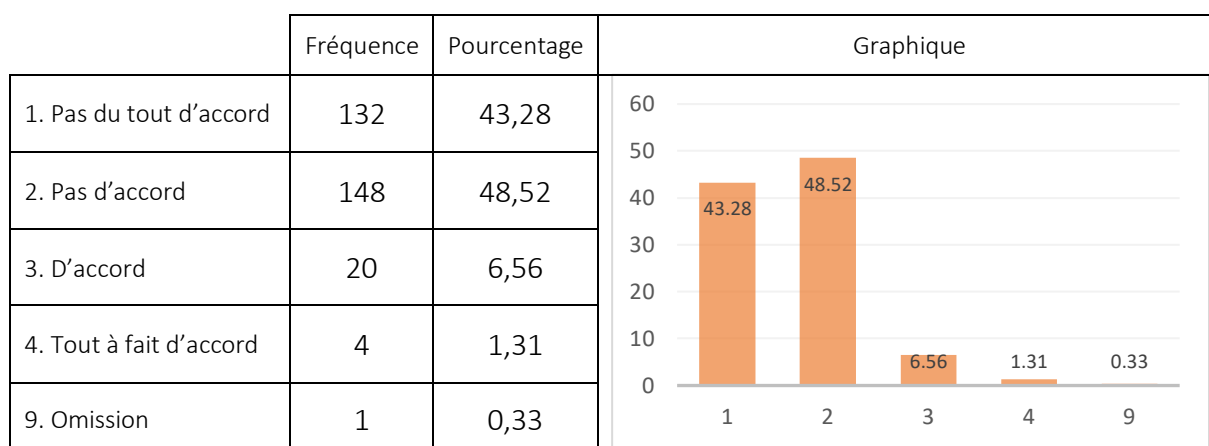
Item 47 : Le CE1D est un moyen de vérifier si les enseignants ont bien fait leur travail.



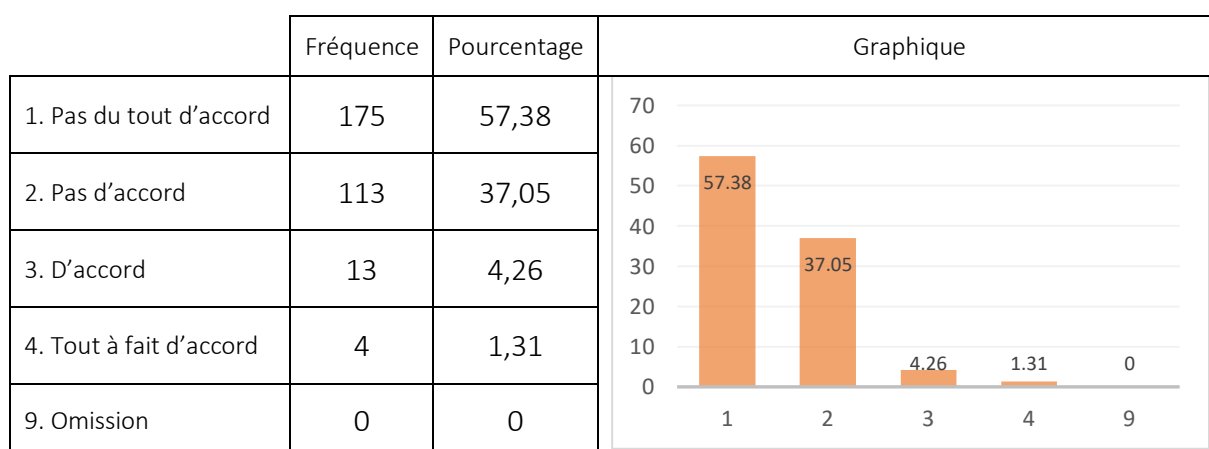
Item 48 : Ma direction insiste chaque année sur la nécessité d'améliorer les résultats au CE1D.



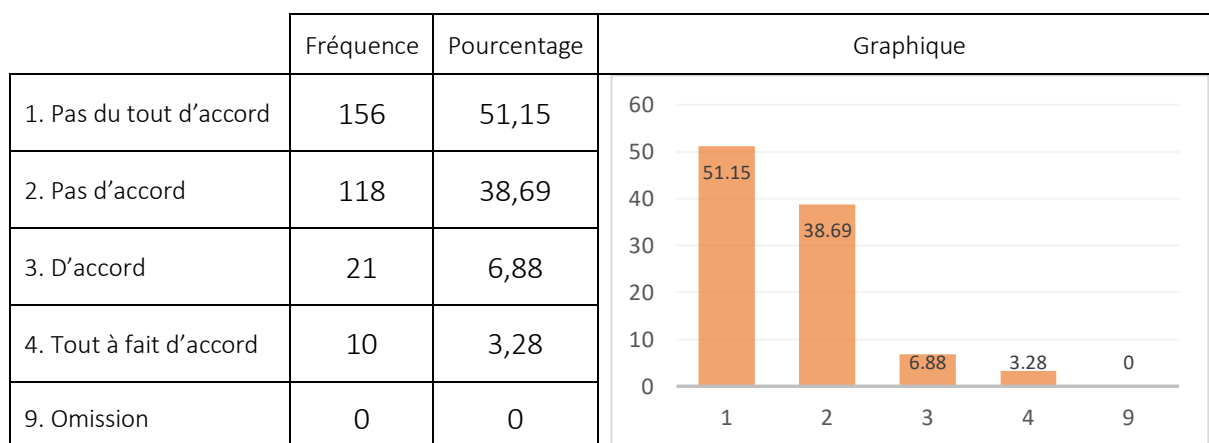
Item 49 : En cas de résultats décevants au CE1D, ma direction fait appel à des inspecteurs ou des conseillers pédagogiques.



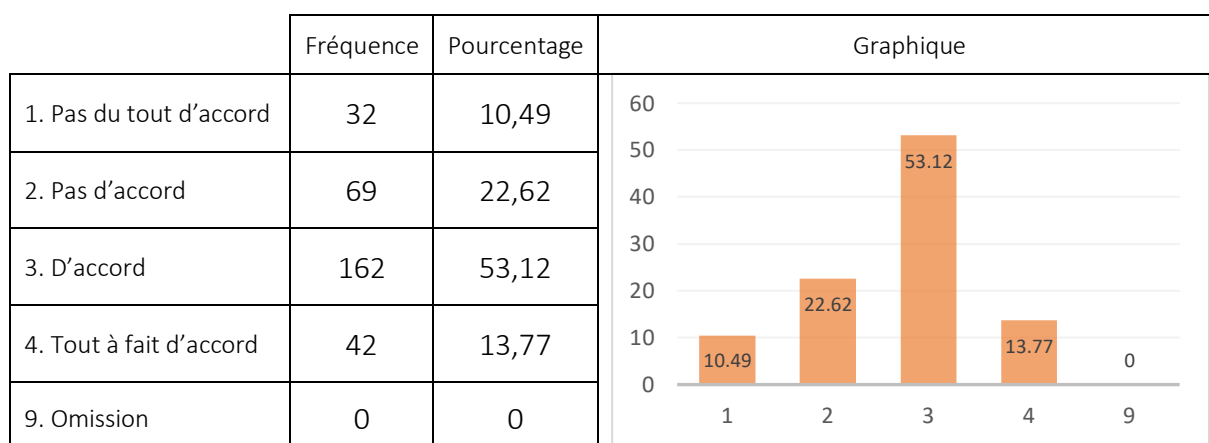
Item 50 : Ma direction réalise des entretiens individuels avec les enseignants au sujet des résultats du CE1D.



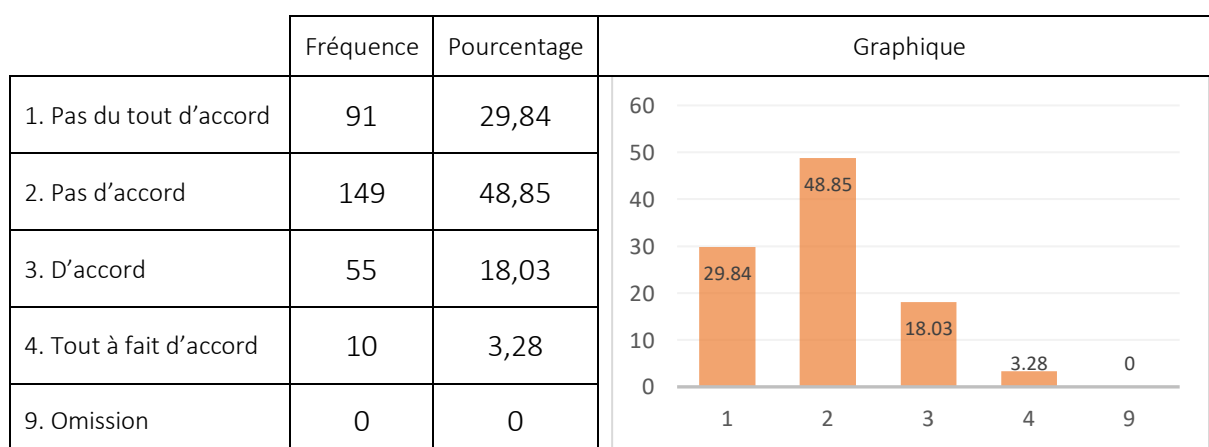
Item 51 : Ma direction fournit des conseils pédagogiques aux enseignants en relation avec les résultats au CE1D.



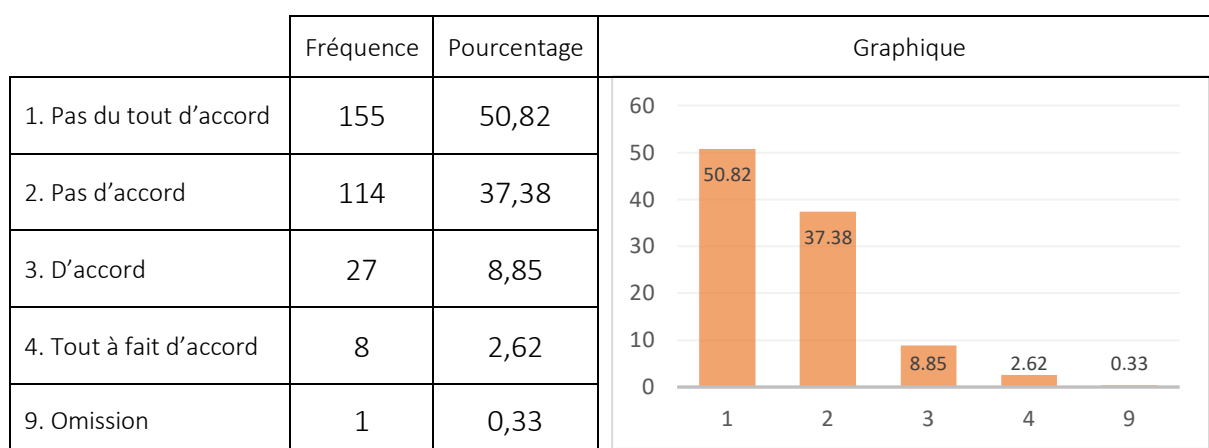
Item 52 : En dehors des périodes de passation du CE1D, celui-ci est un sujet de conversation entre enseignants.



Item 53 : Mes collègues insistent sur la nécessité d'améliorer les résultats des élèves au CE1D.

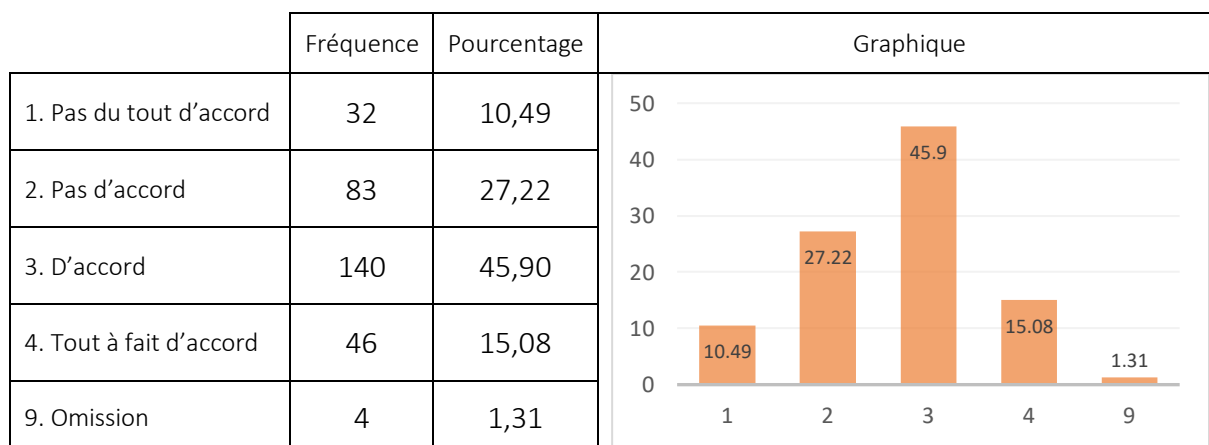


Item 54 : Le CE1D provoque de la concurrence entre collègues.

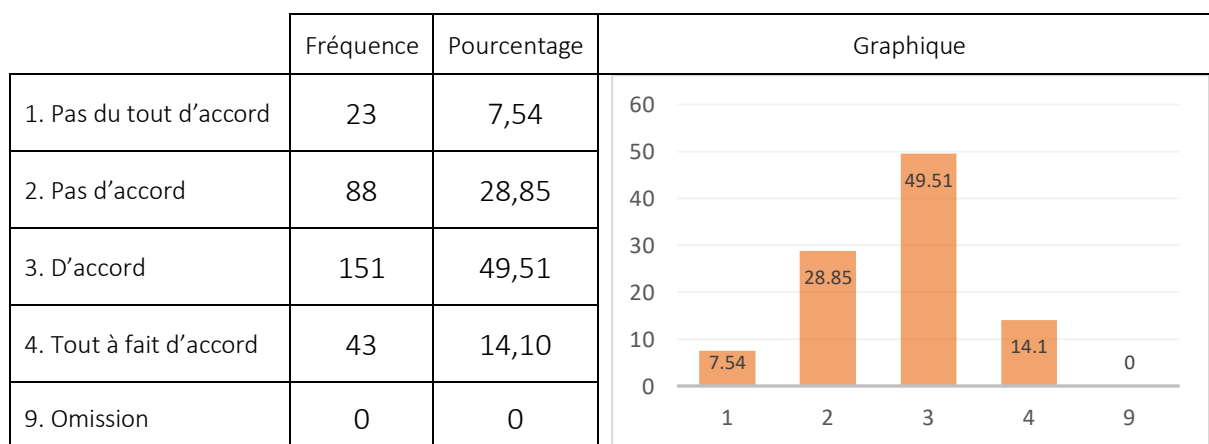


f) Dimension 6 : Les fonctions et l'exploitation des résultats du CE1D

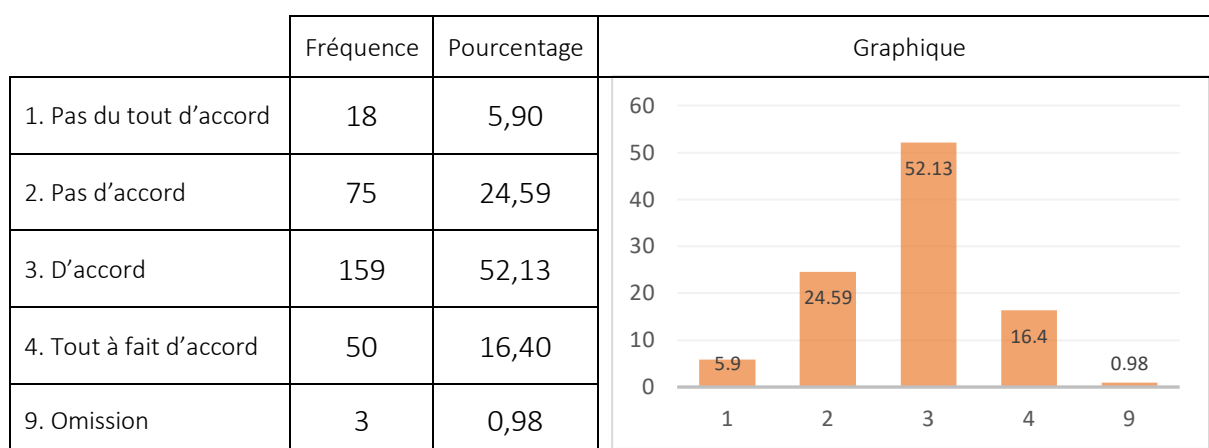
Item 55 : Les résultats de mes élèves au CE1D me préoccupent beaucoup.



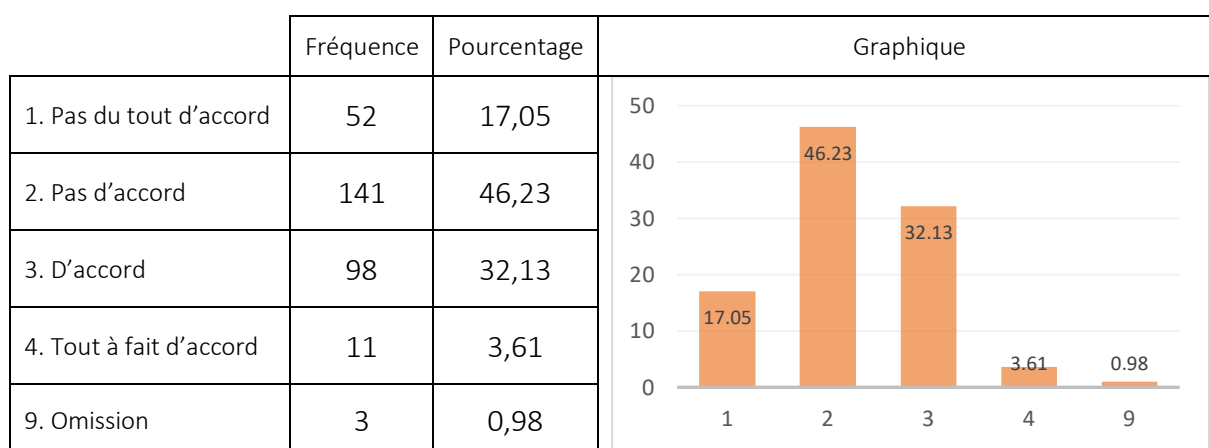
Item 56 : L'amélioration des résultats de mes élèves au CE1D est un objectif important pour moi.



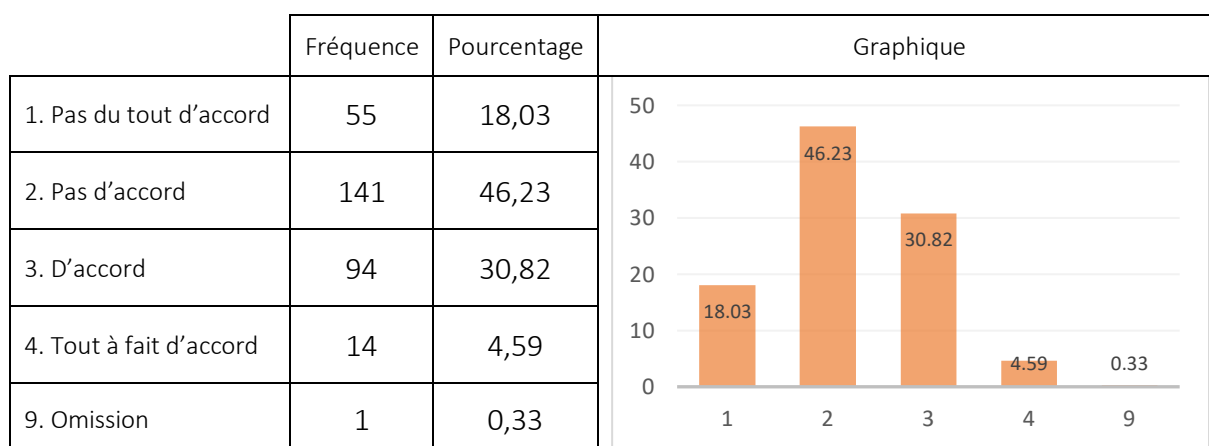
Item 57 : Réduire le nombre d'élèves en échec au CE1D est un objectif important pour moi.



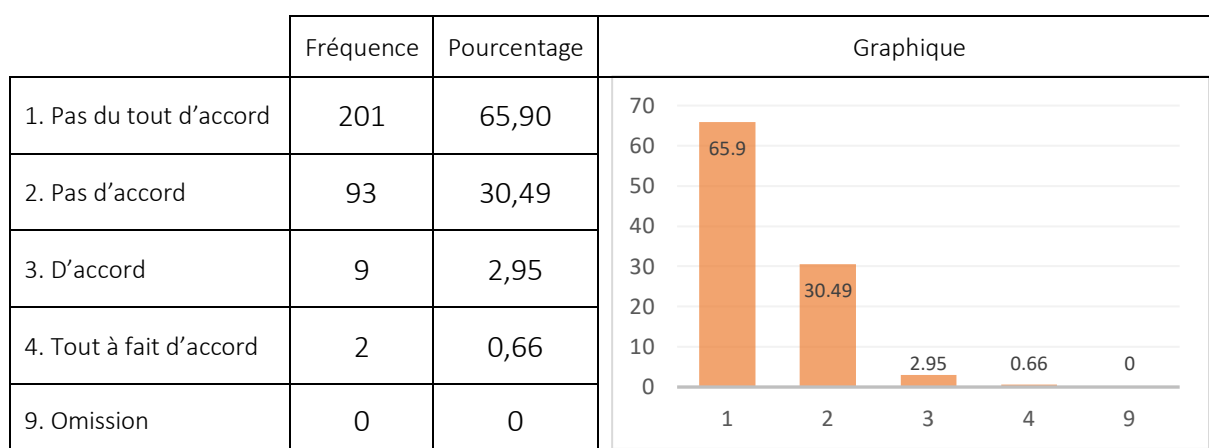
Item 58 : Les résultats du CE1D doivent guider le travail de l'enseignant.



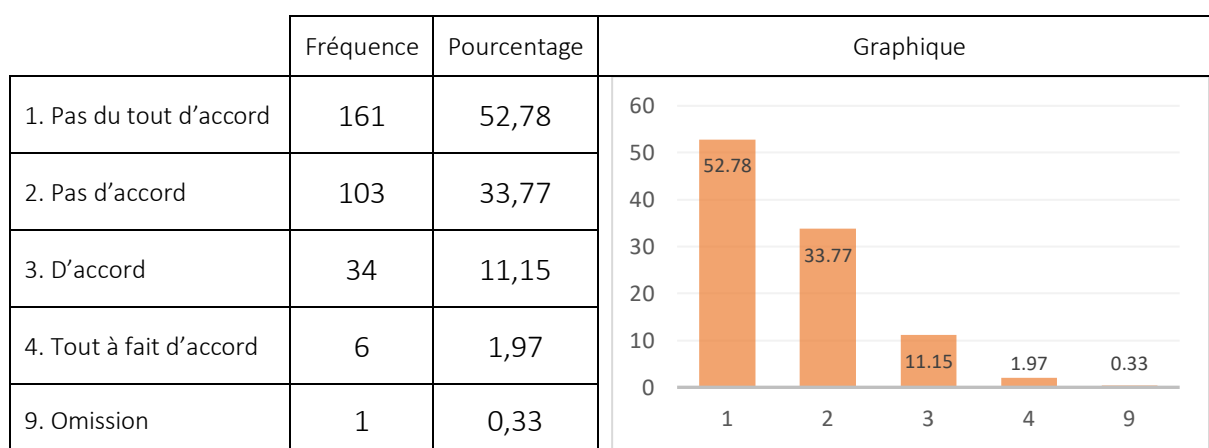
Item 59 : Il est important pour moi d'orienter mon enseignement en fonction des résultats de mes élèves au CE1D.



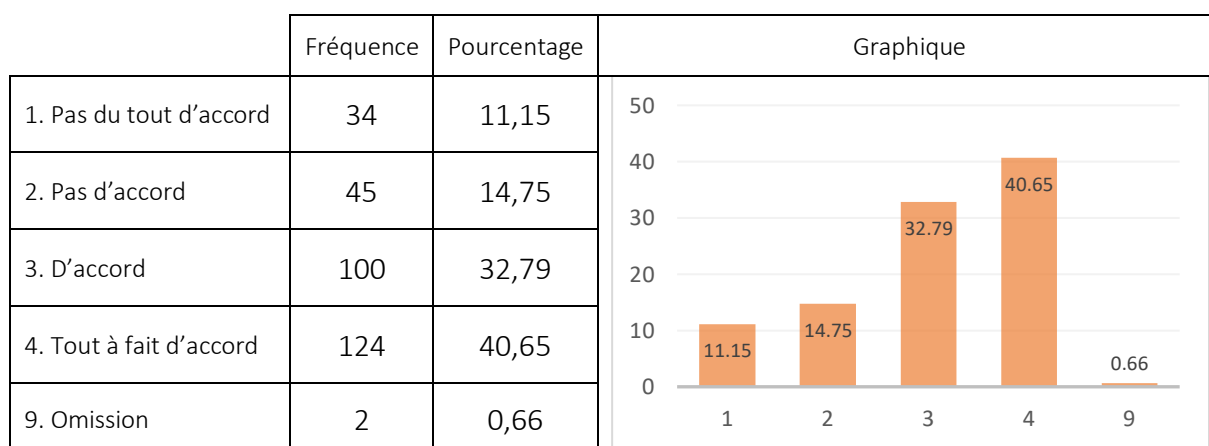
Item 60 : Les résultats des élèves au CE1D permettent d'évaluer la compétence de l'enseignant.



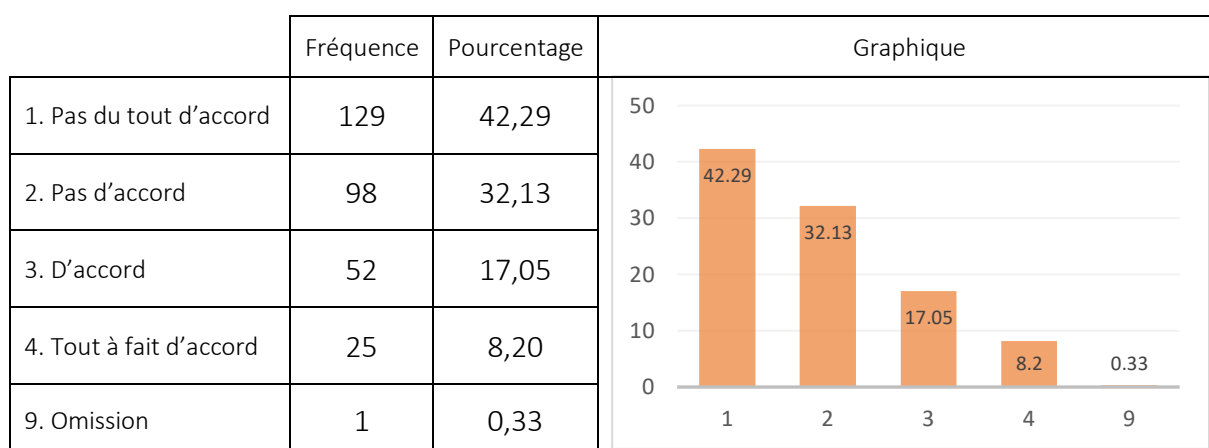
Item 61 : Je considère les résultats de l'épreuve externe comme une évaluation de mon travail.



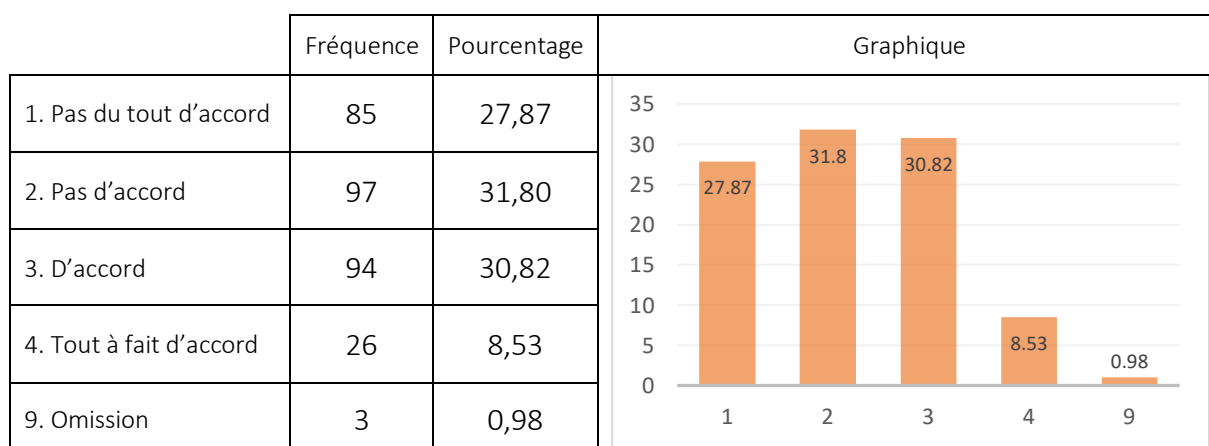
Item 62 : Je suis au courant qu'il existe un document présentant les résultats au CE1D des élèves de FWB consultable sur Internet.



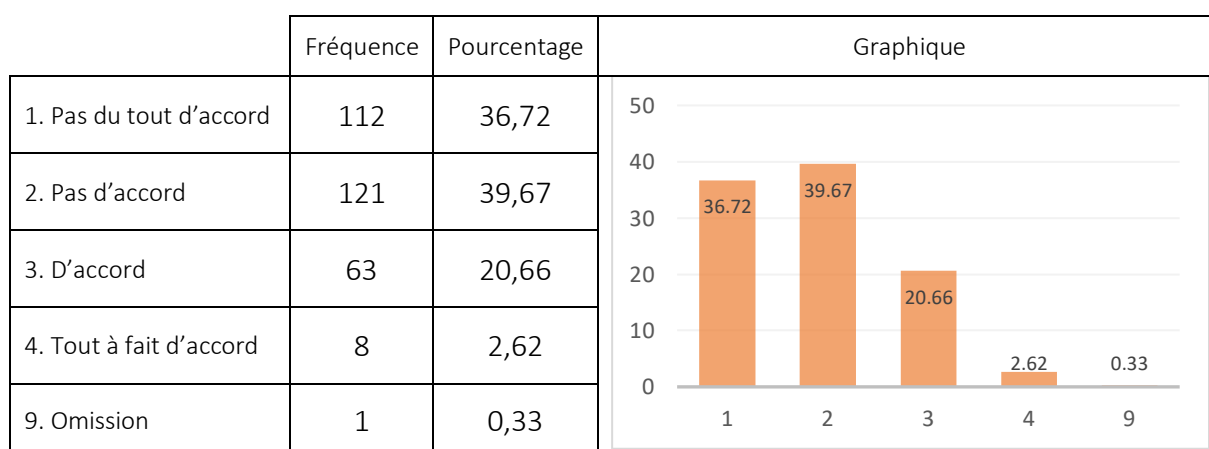
Item 63 : J'ai l'habitude de consulter les résultats du CE1D, une fois ceux-ci publiés.



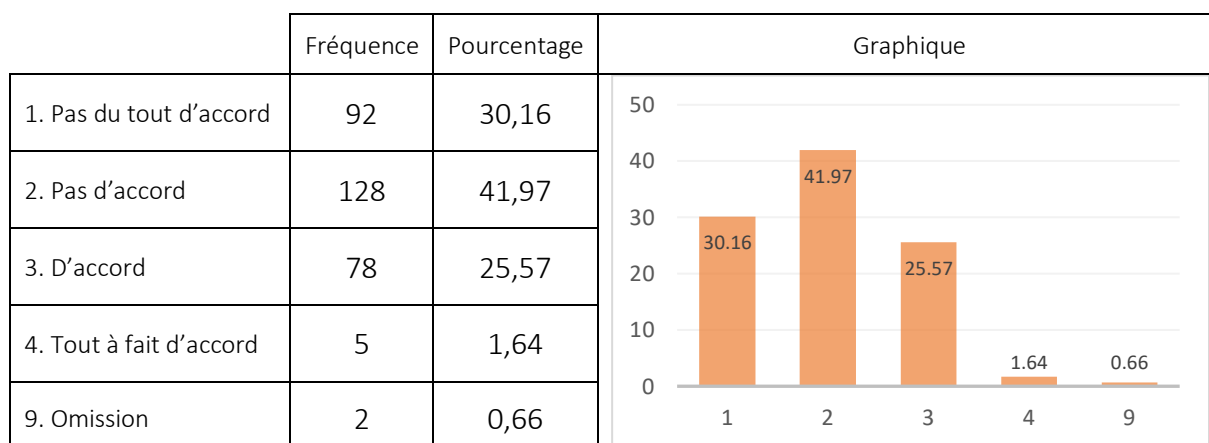
Item 64 : Je trouve intéressant de pouvoir situer les résultats au CE1D des élèves de ma/mes classe(s) par rapport à la moyenne générale.



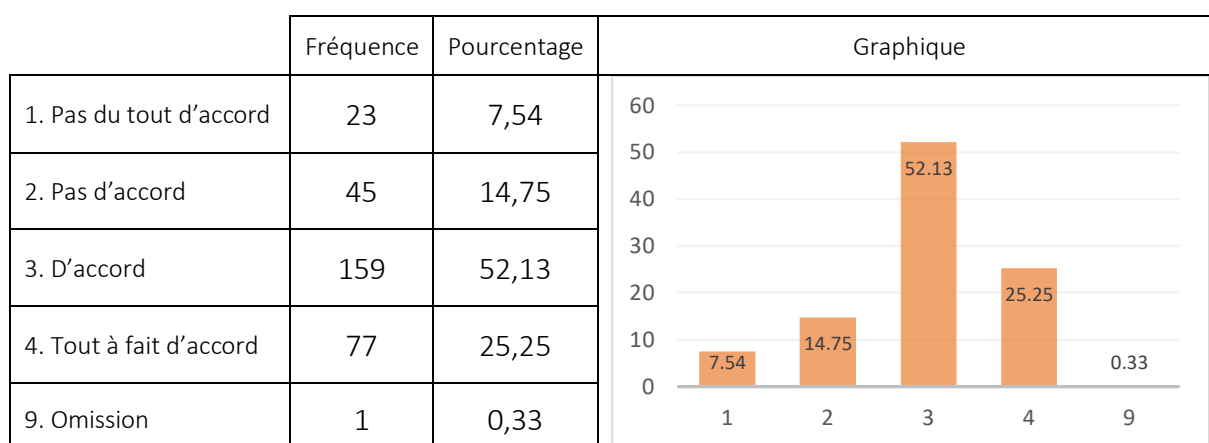
Item 65 : La comparaison des résultats au CE1D des élèves de ma/mes classe(s) par rapport à la moyenne générale me donne une information utile pour ma pratique quotidienne.



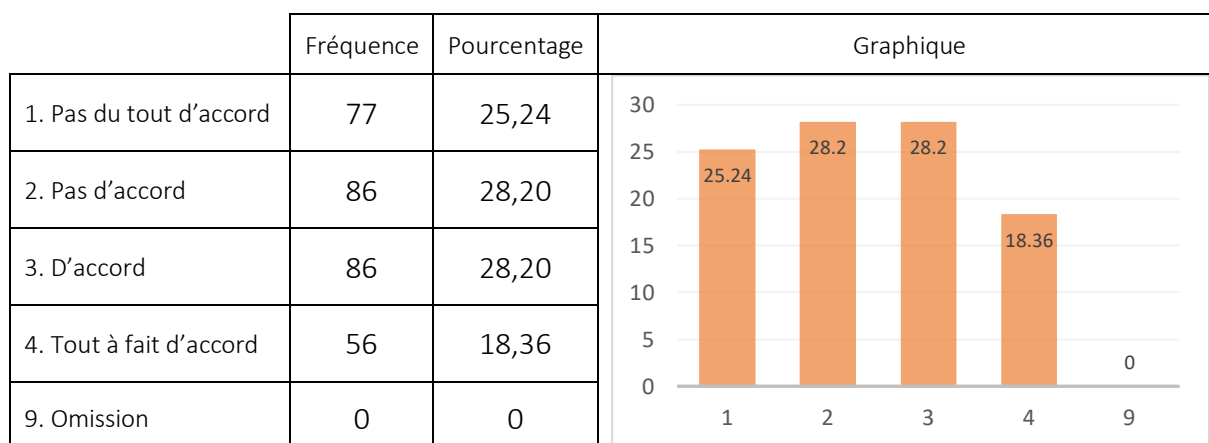
Item 66 : Les résultats du CE1D me permettent de prendre conscience qu'il faut que je modifie certaines choses dans mon enseignement.



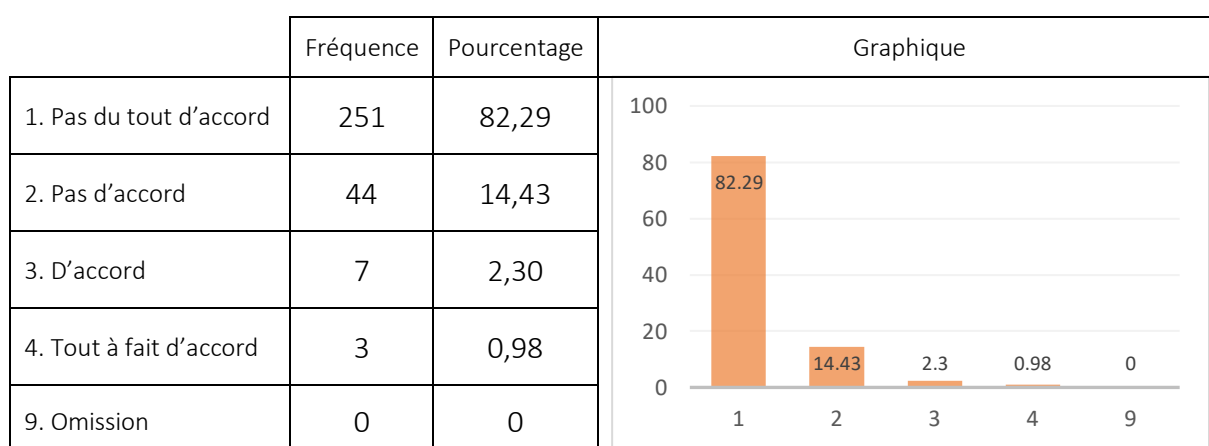
Item 67 : Les résultats du CE1D devraient comprendre des pistes didactiques (exemples d'activités, propositions méthodologiques,...) pouvant être exploitées par les enseignants afin de combler les lacunes des élèves identifiées par l'épreuve.



Item 68 : Après chaque CE1D, je complète le questionnaire de la FWB afin de donner mon avis sur l'épreuve.

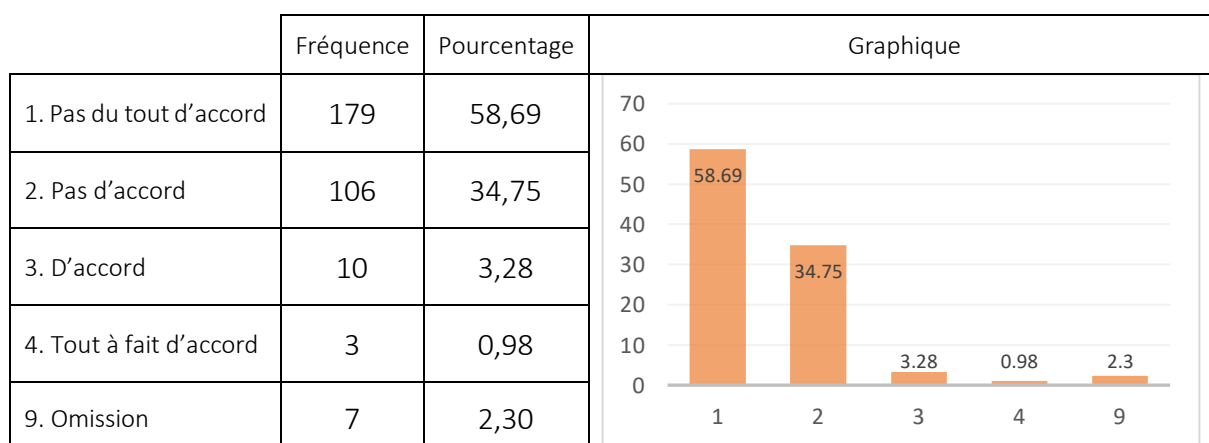


Item 69 : Les résultats du CE1D devraient permettre un classement des écoles.

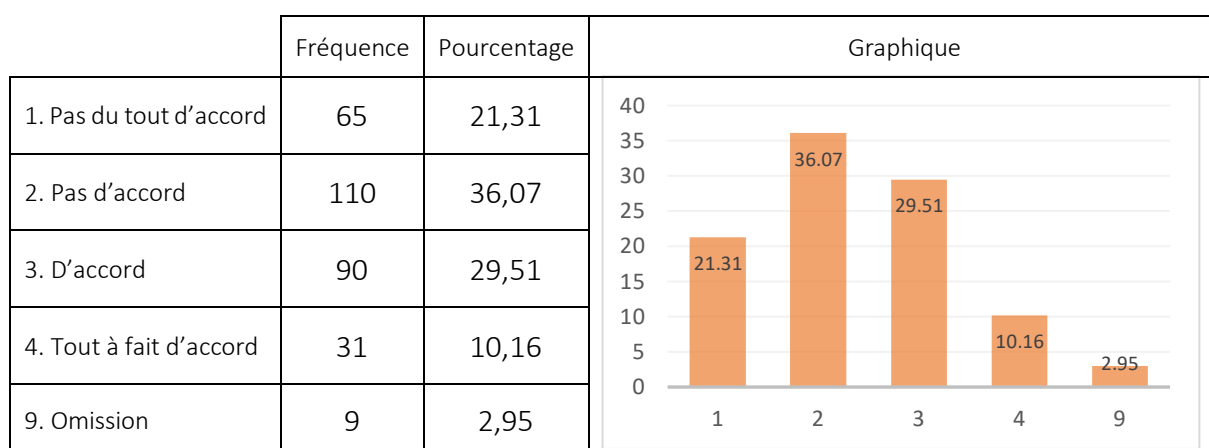


g) Dimension 7 : Le CE1D pendant la crise sanitaire

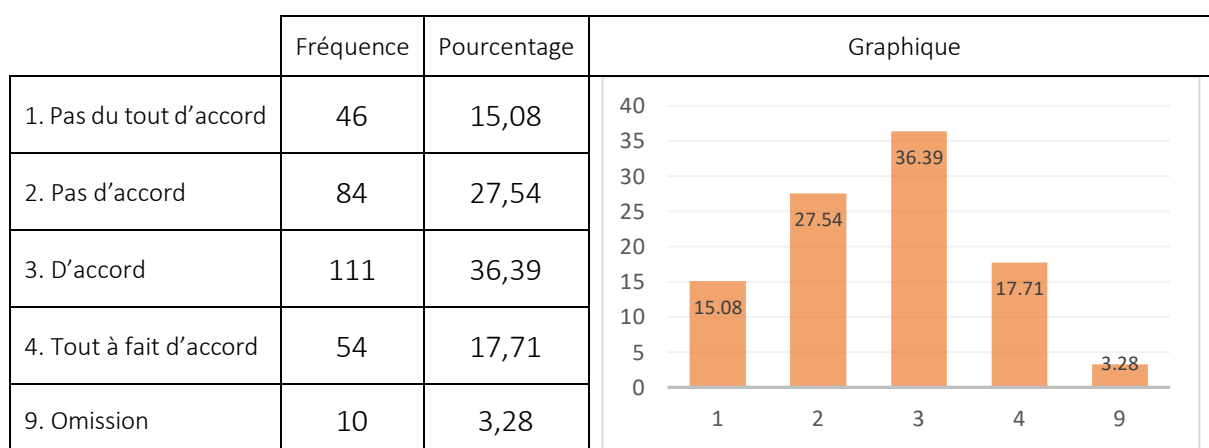
Item 70 : En 2020, quand j'ai appris que le CE1D n'aurait pas lieu, cela a été une source de stress pour moi.



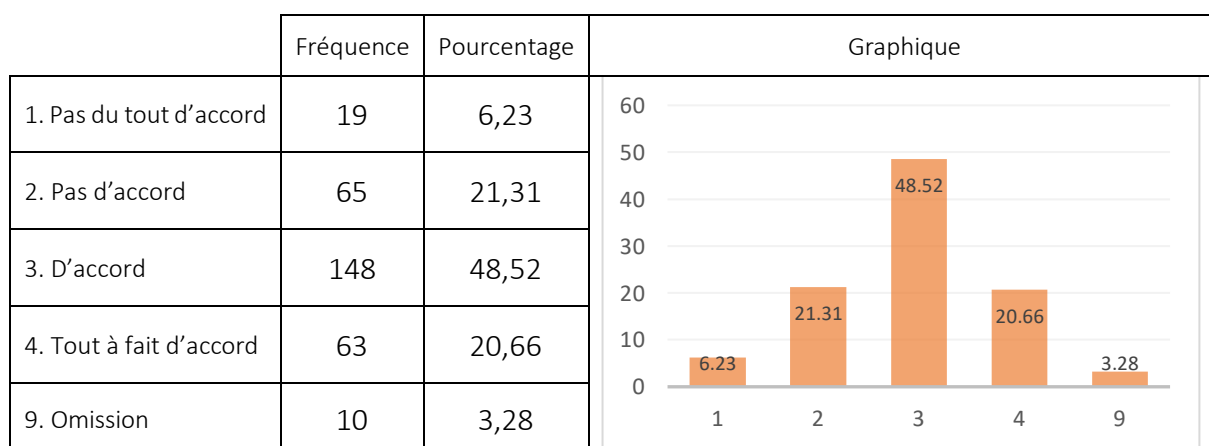
Item 71 : En 2020, j'ai trouvé le mode d'évaluation en fin d'année très inéquitable.



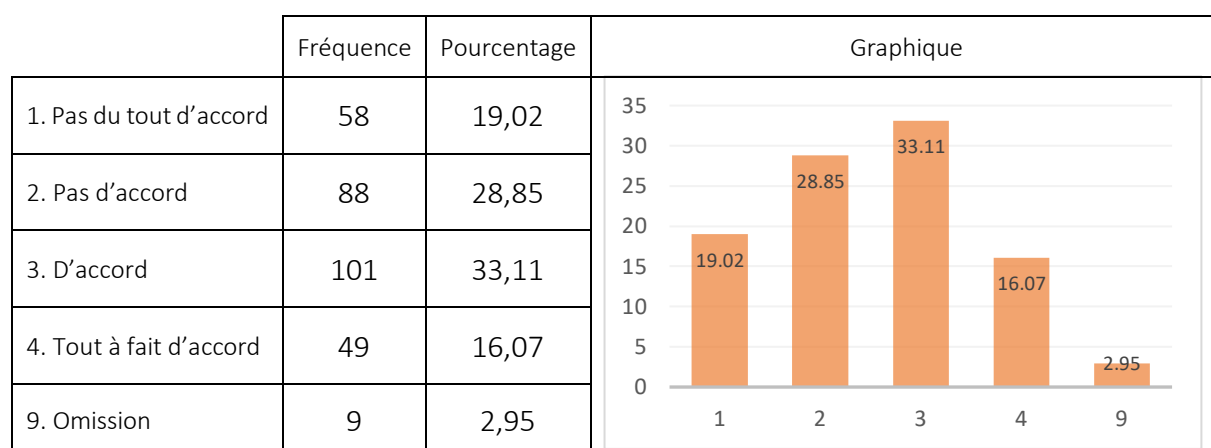
Item 72 : En 2020, je me suis senti(e) plus libre en fin d'année suite à la suppression du CE1D.



Item 73 : En 2020, j'ai apprécié que mes élèves soient évalués, en fin d'année, uniquement sur base de mes propres évaluations.



Item 74 : En 2020 : J'ai ressenti moins de pression pour boucler ma matière.



5. Analyse factorielle exploratoire

5.1. Dimension 1 : La perception générale

		Factor1	Factor2
_1_4	1.4	0.83738	0.04346
_1_2	1.2	0.83713	0.22495
_1_7	1.7	0.65725	0.25357
_1_9	1.9	-0.38241	-0.28188
_1_5	1.5	-0.84527	-0.21815
_1_1	1.1	0.41382	0.70718
_1_8	1.8	0.19319	0.68204
_1_3	1.3	0.25030	0.67920
_1_6	1.6	-0.00557	-0.63608

Facteur 1 Utilité du CE1D au niveau du système	Facteur 2 Satisfaction et qualité du CE1D
Item 4 : Une épreuve externe certificative est nécessaire en 2e année secondaire. (0.84)	Item 1 : Je suis satisfait du CE1D. (0.71)
Item 2 : Il est normal que le CE1D soit devenu obligatoire. (0.84)	Item 8 : Les questions du CE1D concordent avec le programme que je dois suivre. (0.68)
Item 7 : Le CE1D permet une certification plus équitable qu'une évaluation créée par les enseignants eux-mêmes. (0.66)	Item 3 : Les exercices des CE1D sont d'excellente qualité. (0.68)
Item 5 (inversé) : Il faudrait supprimer le CE1D. (-0.85)	Item 6 (inversé) : J'ai l'impression que les élèves se soucient peu de leurs résultats pendant l'année. Pour eux, seuls comptent les résultats du CE1D. (-0.64)

Item rejeté
Item 9 (inversé) : Le CE1D limite ma liberté pédagogique.

5.2. Dimension 2 : Les pratiques enseignantes

		Factor1	Factor2	Factor3	Factor4
_2_29	2.29	0.78681	-0.09922	0.20434	0.07541
_2_28	2.28	0.74362	0.05709	0.12986	0.15809
_2_26	2.26	0.73079	0.10430	0.28100	0.02952
_2_24	2.24	0.68514	0.07023	0.15867	0.18254
_2_27	2.27	0.68351	0.24828	0.08637	-0.05440
_2_25	2.25	0.56674	0.09095	-0.05448	0.03570
_2_15	2.15	0.09462	0.84385	0.14010	0.03561
_2_13	2.13	0.06278	0.80168	0.15447	0.09086
_2_10	2.10	0.11657	0.66896	-0.17671	0.27624
_2_16	2.16	0.19599	0.66242	0.30846	0.02835
_2_14	2.14	0.07238	0.56982	0.36085	-0.07464
_2_17	2.17	0.02201	0.55387	0.05588	0.04357
_2_23	2.23	0.08156	0.20848	0.67819	0.26583
_2_21	2.21	0.24497	0.05050	0.60878	-0.18609
_2_22	2.22	-0.05624	0.13649	0.60766	0.27658
_2_19	2.19	0.28028	0.06467	0.58106	0.36585
_2_20	2.20	0.37996	0.22783	0.56655	0.14317
_2_18	2.18	0.46257	0.15612	0.49816	0.06416
_2_12	2.12	0.11921	0.05869	0.23975	0.83719
_2_11	2.11	0.16221	0.16671	0.13576	0.81692

Facteur 1 Utilité du CE1D pour le travail de l'enseignant	Facteur 2 Le CE1D, un guide concret des pratiques	Facteur 3 Le CE1D, un référentiel pour les pratiques enseignantes
Item 29 : Le CE1D est un exemple à suivre pour l'évaluation des apprentissages des élèves. (0.79)	Item 15 : Le CE1D influence les contenus que j'enseigne à mes élèves. (0.84)	Item 23 : Je consacre beaucoup de temps à trouver des exercices similaires à ceux du CE1D pour entraîner mes élèves. (0.68)
Item 28 : Le CE1D est nécessaire pour compléter mes évaluations de l'année. (0.74)	Item 13 : Je travaille davantage les matières qui sont souvent reprises dans le CE1D que les autres matières. (0.80)	Item 21 : Depuis l'apparition du CE1D, je veille à couvrir la totalité du programme. (0.61)
Item 26 : Les enseignants devraient davantage se baser sur le CE1D pour orienter leur travail. (0.73)	Item 10 : En l'absence du CE1D, ma façon d'enseigner aurait été différente. (0.67)	Item 22 : Toute l'année, je prépare mes élèves au CE1D. (0.61)
Item 24 : Le CE1D est utile pour mon travail d'enseignant. (0.69)	Item 16 : Je tiens compte des CE1D précédents afin de planifier une nouvelle année scolaire. (0.66)	Item 19 : Les exercices du CE1D ressemblent fortement à ceux de mes propres évaluations. (0.58)
Item 27 : Je devrais davantage utiliser le CE1D dans mon travail. (0.68)	Item 14 : Je travaille davantage les matières du CE1D où les élèves ont éprouvé des difficultés. (0.57)	Item 20 : Le CE1D me permet de mieux cibler les savoirs et les compétences du programme à atteindre. (0.57)
Item 25 : Je ne pourrais pas me passer du CE1D pour la réalisation de mon travail. (0.57)	Item 17 : Cela m'arrive de ne pas aborder certains points du programme car je sais que ceux-ci ne seront pas évalués au CE1D. (0.55)	Item 18 : Je me sers du CE1D pour vérifier si mes pratiques enseignantes sont adéquates. (0.50)

Items rejetés Facteur 4
Item 12 : Cela m'arrive de reprendre des questions du CE1D pour la conception de mes propres évaluations. (0.84)
Item 11 : Cela m'arrive de reprendre des questions du CE1D pour la conception de mes exercices de classe. (0.82)

5.3. Dimension 3 : Le niveau du CE1D

		Factor1	Factor2
_3_31	3.31	0.83260	-0.25004
_3_36	3.36	0.76584	-0.17038
_3_39	3.39	0.72482	-0.25712
_3_35	3.35	0.64998	-0.24717
_3_33	3.33	0.63099	-0.38191
_3_38	3.38	0.61822	-0.38455
_3_37	3.37	0.60891	-0.03561
_3_32	3.32	-0.64832	0.03363
_3_34	3.34	-0.17632	0.83418
_3_30	3.30	-0.14571	0.81878

Facteur 1 Niveau du CE1D par rapport à des élèves de fin de 2e secondaire	Facteur 2 Comparaison entre les résultats des élèves au CE1D et leurs résultats pendant l'année.
Item 31 : Le CE1D est un examen trop facile. (0.83)	Item 34 : Les résultats des élèves au CE1D concordent avec leurs résultats de l'année. (0.83)
Item 36 : En général, mes élèves réussissent mieux le CE1D que les évaluations pendant l'année. (0.77)	Item 30 : Les scores du CE1D reflètent le niveau de mes élèves. (0.82)
Item 39 : Je trouve qu'avec le CE1D, l'école véhicule de plus en plus un message minimaliste. (0.72)	
Item 35 : Parmi les élèves qui obtiennent leur CE1D, certains ne sont pas capables de poursuivre en 3e année de l'enseignement général. (0.65)	
Item 33 : Le nombre de mes élèves qui réussissent le CE1D est trop élevé. (0.63)	
Item 38 : Le CE1D entraîne une baisse du niveau des élèves. (0.62)	
Item 37 : Le CE1D demande moins de travail de préparation des élèves qu'un examen construit par les enseignants. (0.61)	
Item 32 (inversé) : Le CE1D est un examen trop difficile. (-0.65)	

5.4. Dimension 4 : La responsabilité et le stress des enseignants

		Factor1	Factor2	Factor3
_4_46	4.46	0.87864	0.07080	0.02589
_4_44	4.44	0.83969	0.03594	-0.12982
_4_43	4.43	0.76433	-0.04806	0.02389
_4_42	4.42	0.55716	0.53522	0.10108
_4_40	4.40	0.08987	0.84431	-0.05709
_4_41	4.41	-0.07989	0.72305	-0.01581
_4_45	4.45	-0.02716	-0.03716	0.99153

Facteur 1 Stress, pression sur les enseignants	Facteur 2 Responsabilité des enseignants
Item 46 : Depuis l'apparition du CE1D, boucler le programme est une source de stress pour moi. (0.88)	Item 40 : Je me sens personnellement responsable des échecs au CE1D de mes élèves. (0.84)
Item 44 : A l'approche du CE1D, j'ai des craintes de ne pas avoir abordé toutes les matières susceptibles d'être évaluées. (0.84)	Item 41 : Un enseignant compétent a peu d'élèves en échec au CE1D. (0.72)
Item 43 : Le CE1D met une grande pression sur les épaules des enseignants. (0.76)	
Item 42 : La réussite de mes élèves au CE1D me stresse. (0.56)	

Item rejeté Facteur 3
Item 45 : Je suis à la lettre les consignes de passation du CE1D. (0.99)

5.5. Dimension 5 : Le rôle des collègues et de la direction

		Factor1	Factor2
_5_50	5.50	0.88557	0.15600
_5_51	5.51	0.86709	0.10394
_5_49	5.49	0.76040	0.26744
_5_47	5.47	0.30902	0.06738
_5_53	5.53	0.29220	0.73495
_5_54	5.54	0.20055	0.71677
_5_52	5.52	-0.02098	0.67002
_5_48	5.48	0.47176	0.52692

Facteur 1 Attitude de la direction par rapport au CE1D	Facteur 2 Attitude des collègues par rapport au CE1D
Item 50 : Ma direction réalise des entretiens individuels avec les enseignants au sujet des résultats du CE1D. (0.89)	Item 53 : Mes collègues insistent sur la nécessité d'améliorer les résultats des élèves au CE1D. (0.73)
Item 51 : Ma direction fournit des conseils pédagogiques aux enseignants en relation avec les résultats au CE1D. (0.87)	Item 54 : Le CE1D provoque de la concurrence entre collègues. (0.71)
Item 49 : En cas de résultats décevants au CE1D, ma direction fait appel à des inspecteurs ou des conseillers pédagogiques. (0.76)	Item 52 : En dehors des périodes de passation du CE1D, celui-ci est un sujet de conversation entre enseignants. (0.67)
Item 48 : Ma direction insiste chaque année sur la nécessité d'améliorer les résultats au CE1D. (0.47)	Item 48 : Ma direction insiste chaque année sur la nécessité d'améliorer les résultats au CE1D. (0.53)



Item rejeté
Item 47 : Le CE1D est un moyen de vérifier si les enseignants ont bien fait leur travail.

5.6. Dimension 6 : Les feedbacks et les résultats

		Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	Factor5
_6_56	6.56	0.86412	0.13487	0.04499	-0.03999	-0.01038
_6_57	6.57	0.81898	0.02862	0.05852	0.03373	0.02862
_6_55	6.55	0.79543	0.08543	-0.10284	0.00972	0.01188
_6_59	6.59	0.70404	-0.13286	0.08990	0.32570	0.22487
_6_58	6.58	0.67210	-0.04013	0.12473	0.33666	0.19548
_6_69	6.69	-0.00165	0.73670	-0.07331	-0.17950	0.10213
_6_64	6.64	0.04729	0.69062	0.48250	0.23280	0.05350
_6_65	6.65	0.07998	0.63462	0.36229	0.46263	0.11964
_6_62	6.62	0.00017	-0.09328	0.85832	-0.03874	0.02338
_6_63	6.63	0.09624	0.30606	0.76255	0.06444	-0.06384
_6_67	6.67	0.09495	-0.11797	0.05570	0.80694	-0.10137
_6_66	6.66	0.16804	0.34936	-0.07454	0.62230	0.28234
_6_60	6.60	0.13759	0.19468	0.01640	0.12763	0.78955
_6_61	6.61	0.28749	0.17296	-0.09241	0.09136	0.72537
_6_68	6.68	0.22323	0.21295	-0.07142	0.23207	-0.48260

Facteur 1 Importance des résultats de ses propres élèves	Facteur 2 Importance de la comparaison des résultats de ses propres élèves avec d'autres
Item 56 : L'amélioration des résultats de mes élèves au CE1D est un objectif important pour moi. (0.86)	Item 69 : Les résultats du CE1D devraient permettre un classement des écoles. (0.74)
Item 57 : Réduire le nombre d'élèves en échec au CE1D est un objectif important pour moi. (0.82)	Item 64 : Je trouve intéressant de pouvoir situer les résultats au CE1D des élèves de ma/mes classe(s) par rapport à la moyenne générale. (0.69)
Item 55 : Les résultats de mes élèves au CE1D me préoccupent beaucoup. (0.80)	Item 65 : La comparaison des résultats au CE1D des élèves de ma/mes classe(s) par rapport à la moyenne générale me donne une information utile pour ma pratique quotidienne. (0.63)
Item 59 : Il est important pour moi d'orienter mon enseignement en fonction des résultats de mes élèves au CE1D. (0.70)	
Item 58 : Les résultats du CE1D doivent guider le travail de l'enseignant. (0.67)	

Facteur 3 Consultation des documents présentant les résultats du CE1D	Facteur 4 Les résultats du CE1D comme guide de la pratique de l'enseignant	Facteur 5 Les résultats du CE1D comme contrôle du travail des enseignants
Item 62 : Je suis au courant qu'il existe un document présentant les résultats au CE1D des élèves de FWB consultable sur Internet. (0.86)	Item 67 : Les résultats du CE1D devraient comprendre des pistes didactiques (exemples d'activités, propositions méthodologiques...) pouvant être exploitées par les enseignants afin de combler les lacunes des élèves identifiées par l'épreuve. (0.80)	Item 60 : Les résultats des élèves au CE1D permettent d'évaluer la compétence de l'enseignant. (0.79)
Item 63 : J'ai l'habitude de consulter les résultats du CE1D, une fois ceux-ci publiés. (0.76)	Item 66 : Les résultats du CE1D me permettent de prendre conscience qu'il faut que je modifie certaines choses dans mon enseignement. (0.62)	Item 61 : Je considère les résultats de l'épreuve externe comme une évaluation de mon travail. (0.73) Item 68 (inversé) : Après chaque CE1D, je complète le questionnaire de la FWB afin de donner mon avis sur l'épreuve. (0.48)

5.7. Dimension 7 : Le CE1D pendant la crise sanitaire

		Factor1	Factor2
_7_72	7.72	0.88723	-0.12307
_7_74	7.74	0.82161	0.15798
_7_73	7.73	0.80671	-0.19639
_7_71	7.71	0.05158	0.76755
_7_70	7.70	-0.15060	0.75845

Facteur 1 Soulagement des enseignants quant à l'annulation du CE1D pendant la crise sanitaire	Facteur 2 Insatisfaction des enseignants quant à l'annulation du CE1D pendant la crise sanitaire
Item 72 : Je me suis senti(e) plus libre en fin d'année suite à la suppression du CE1D. (0.89)	Item 71 : J'ai trouvé le mode d'évaluation en fin d'année très inéquitable. (0.77)
Item 74 : J'ai ressenti moins de pression pour boucler ma matière. (0.82)	Item 70 : Quand j'ai appris que le CE1D n'aurait pas lieu, cela a été une source de stress pour moi. (0.76)
Item 73 : J'ai apprécié que mes élèves soient évalués, en fin d'année, uniquement sur base de mes propres évaluations. (0.81)	

6. Alphas de Cronbach

6.1. Dimension 1 : La perception générale

6.1.1. Facteur 1 : Utilité du CE1D au niveau du système

Cronbach Coefficient Alpha	
Variables	Alpha
Raw	0.659355
Standardized	0.602098

Cronbach Coefficient Alpha with Deleted Variable					
Deleted Variable	Raw Variables		Standardized Variables		Label
	Correlation with Total	Alpha	Correlation with Total	Alpha	
_1_2	0.646654	0.425244	0.586269	0.363697	1.2
_1_4	0.554439	0.504381	0.506567	0.432096	1.4
_1_5	0.037213	0.763268	0.037168	0.763484	1.5
_1_7	0.520852	0.531569	0.479729	0.454282	1.7

6.1.2. Facteur 2 : Satisfaction et qualité du CE1D

Cronbach Coefficient Alpha	
Variables	Alpha
Raw	0.614096
Standardized	0.573110

Cronbach Coefficient Alpha with Deleted Variable					
Deleted Variable	Raw Variables		Standardized Variables		Label
	Correlation with Total	Alpha	Correlation with Total	Alpha	
_1_1	0.570633	0.390819	0.529637	0.351632	1.1
_1_3	0.514334	0.444446	0.477490	0.398483	1.3
_1_6	0.062805	0.711783	0.062634	0.712735	1.6
_1_8	0.435791	0.511555	0.410434	0.456183	1.8

6.2. Dimension 2 : Les pratiques enseignantes

6.2.1. Facteur 1 : Utilité du CE1D pour le travail enseignant

Cronbach Coefficient Alpha	
Variables	Alpha
Raw	0.829898
Standardized	0.827854

Cronbach Coefficient Alpha with Deleted Variable					
Deleted Variable	Raw Variables		Standardized Variables		Label
	Correlation with Total	Alpha	Correlation with Total	Alpha	
_2_24	0.617041	0.799438	0.612241	0.797059	2.24
_2_25	0.415439	0.836905	0.413715	0.836883	2.25
_2_26	0.694178	0.782104	0.694224	0.779591	2.26
_2_27	0.547463	0.813268	0.547316	0.810463	2.27
_2_28	0.642936	0.793451	0.640459	0.791116	2.28
_2_29	0.690445	0.782989	0.686193	0.781329	2.29

6.2.2. Facteur 2 : Le CE1D, un guide concret des pratiques

Cronbach Coefficient Alpha	
Variables	Alpha
Raw	0.805334
Standardized	0.804366

Cronbach Coefficient Alpha with Deleted Variable					
Deleted Variable	Raw Variables		Standardized Variables		Label
	Correlation with Total	Alpha	Correlation with Total	Alpha	
_2_10	0.480668	0.793202	0.477182	0.792796	2.10
_2_13	0.700018	0.740955	0.700304	0.741405	2.13
_2_14	0.491755	0.790226	0.491177	0.789721	2.14
_2_15	0.735488	0.734032	0.734275	0.733128	2.15
_2_16	0.591254	0.768971	0.593234	0.766702	2.16
_2_17	0.396156	0.812358	0.393034	0.810881	2.17

6.2.3. Facteur 3 : Le CE1D, un référentiel pour les pratiques enseignantes

Cronbach Coefficient Alpha	
Variables	Alpha
Raw	0.769157
Standardized	0.770612

Cronbach Coefficient Alpha with Deleted Variable					
Deleted Variable	Raw Variables		Standardized Variables		Label
	Correlation with Total	Alpha	Correlation with Total	Alpha	
_2_18	0.520193	0.733386	0.520835	0.735122	2.18
_2_19	0.569545	0.721682	0.569650	0.722427	2.19
_2_20	0.603959	0.710914	0.603674	0.713407	2.20
_2_21	0.415920	0.759825	0.414003	0.761913	2.21
_2_22	0.408105	0.761679	0.411704	0.762475	2.22
_2_23	0.573165	0.719835	0.575157	0.720976	2.23

6.3. Dimension 3 : Le niveau du CE1D

6.3.1. Facteur 1 : Niveau du CE1D par rapport à des élèves de fin de 2^e secondaire

Cronbach Coefficient Alpha	
Variables	Alpha
Raw	0.807624
Standardized	0.755221

Cronbach Coefficient Alpha with Deleted Variable					
Deleted Variable	Raw Variables		Standardized Variables		Label
	Correlation with Total	Alpha	Correlation with Total	Alpha	
_3_31	0.757541	0.745892	0.728704	0.675909	3.31
_3_32	-.426291	0.863636	-.424014	0.864108	3.32
_3_33	0.626084	0.769727	0.615256	0.698568	3.33
_3_35	0.586303	0.776947	0.577751	0.705841	3.35
_3_36	0.657419	0.764458	0.634969	0.694702	3.36
_3_37	0.427172	0.801486	0.405773	0.737848	3.37
_3_38	0.641289	0.766752	0.634581	0.694778	3.38
_3_39	0.687351	0.759143	0.668777	0.688002	3.39

6.3.2. Facteur 2 : Comparaison entre les résultats des élèves au CE1D et leurs résultats pendant l'année

Cronbach Coefficient Alpha	
Variables	Alpha
Raw	0.663451
Standardized	0.664133

Cronbach Coefficient Alpha with Deleted Variable					
Deleted Variable	Raw Variables		Standardized Variables		Label
	Correlation with Total	Alpha	Correlation with Total	Alpha	
_3_30	0.497155	.	0.497155	.	3.30
_3_34	0.497155	.	0.497155	.	3.34

6.4. Dimension 4 : La responsabilité et le stress des enseignants

6.4.1. Facteur 1 : Stress, pression sur les enseignants

Cronbach Coefficient Alpha	
Variables	Alpha
Raw	0.780645
Standardized	0.780243

Cronbach Coefficient Alpha with Deleted Variable					
Deleted Variable	Raw Variables		Standardized Variables		Label
	Correlation with Total	Alpha	Correlation with Total	Alpha	
_4_42	0.446642	0.793721	0.446694	0.795254	4.42
_4_43	0.538656	0.752385	0.538213	0.750624	4.43
_4_44	0.646085	0.695426	0.645226	0.695189	4.44
_4_46	0.725622	0.652418	0.724885	0.651572	4.46

6.4.2. Facteur 2 : Responsabilité des enseignants

Cronbach Coefficient Alpha	
Variables	Alpha
Raw	0.490810
Standardized	0.491023

Cronbach Coefficient Alpha with Deleted Variable					
Deleted Variable	Raw Variables		Standardized Variables		Label
	Correlation with Total	Alpha	Correlation with Total	Alpha	
_4_40	0.325401	.	0.325401	.	4.40
_4_41	0.325401	.	0.325401	.	4.41

6.5. Dimension 5 : Le rôle des collègues et de la direction

6.5.1. Facteur 1 : Attitude de la direction par rapport au CE1D

Cronbach Coefficient Alpha	
Variables	Alpha
Raw	0.797977
Standardized	0.818243

Cronbach Coefficient Alpha with Deleted Variable					
Deleted Variable	Raw Variables		Standardized Variables		Label
	Correlation with Total	Alpha	Correlation with Total	Alpha	
_5_48	0.473345	0.841306	0.474785	0.844597	5.48
_5_49	0.656364	0.731127	0.665212	0.759260	5.49
_5_50	0.728505	0.701972	0.746349	0.719959	5.50
_5_51	0.661018	0.721784	0.685085	0.749801	5.51

6.5.2. Facteur 2 : Attitude des collègues par rapport au CE1D

Cronbach Coefficient Alpha	
Variables	Alpha
Raw	0.587420
Standardized	0.591558

Cronbach Coefficient Alpha with Deleted Variable					
Deleted Variable	Raw Variables		Standardized Variables		Label
	Correlation with Total	Alpha	Correlation with Total	Alpha	
_5_52	0.311577	0.618448	0.310775	0.618705	5.52
_5_53	0.475941	0.364787	0.480939	0.366305	5.53
_5_54	0.411401	0.466217	0.416100	0.467000	5.54

6.6. Dimension 6 : Les feedbacks et les résultats

6.6.1. Facteur 1 : Importance des résultats de ses propres élèves

Cronbach Coefficient Alpha	
Variables	Alpha
Raw	0.856204
Standardized	0.857014

Cronbach Coefficient Alpha with Deleted Variable					
Deleted Variable	Raw Variables		Standardized Variables		Label
	Correlation with Total	Alpha	Correlation with Total	Alpha	
_6_55	0.627818	0.838828	0.626884	0.838875	6.55
_6_56	0.728154	0.811386	0.724725	0.813561	6.56
_6_57	0.681388	0.823694	0.680242	0.825213	6.57
_6_58	0.645174	0.832889	0.647645	0.833600	6.58
_6_59	0.675283	0.825228	0.680286	0.825202	6.59

6.6.2. Facteur 2 : Importance de la comparaison des résultats de ses propres élèves avec d'autres

Cronbach Coefficient Alpha	
Variables	Alpha
Raw	0.714388
Standardized	0.696247

Cronbach Coefficient Alpha with Deleted Variable					
Deleted Variable	Raw Variables		Standardized Variables		Label
	Correlation with Total	Alpha	Correlation with Total	Alpha	
_6_64	0.717670	0.366676	0.666320	0.396231	6.64
_6_65	0.690509	0.409961	0.616665	0.465828	6.65
_6_69	0.296521	0.851295	0.294472	0.856274	6.69

6.6.3. Facteur 3 : Consultation des documents présentant les résultats du CE1D

Cronbach Coefficient Alpha	
Variables	Alpha
Raw	0.623169
Standardized	0.623596

Cronbach Coefficient Alpha with Deleted Variable					
Deleted Variable	Raw Variables		Standardized Variables		Label
	Correlation with Total	Alpha	Correlation with Total	Alpha	
_6_62	0.453062	.	0.453062	.	6.62
_6_63	0.453062	.	0.453062	.	6.63

6.6.4. Facteur 4 : Les résultats du CE1D comme guide de la pratique de l'enseignant

Cronbach Coefficient Alpha	
Variables	Alpha
Raw	0.452484
Standardized	0.453032

Cronbach Coefficient Alpha with Deleted Variable					
Deleted Variable	Raw Variables		Standardized Variables		Label
	Correlation with Total	Alpha	Correlation with Total	Alpha	
_6_66	0.292852	.	0.292852	.	6.66
_6_67	0.292852	.	0.292852	.	6.67

6.6.5. Facteur 5 : Les résultats du CE1D comme contrôle du travail des enseignants

Cronbach Coefficient Alpha	
Variables	Alpha
Raw	0.689193
Standardized	0.705867

Cronbach Coefficient Alpha with Deleted Variable					
Deleted Variable	Raw Variables		Standardized Variables		Label
	Correlation with Total	Alpha	Correlation with Total	Alpha	
_6_60	0.545436	.	0.545436	.	6.60
_6_61	0.545436	.	0.545436	.	6.61

6.7. Dimension 7 : Le CE1D pendant la crise sanitaire

6.7.1. Facteur 1 : Soulagement des enseignants quant à l'annulation du CE1D pendant la crise sanitaire

Cronbach Coefficient Alpha	
Variables	Alpha
Raw	0.789892
Standardized	0.792666

Cronbach Coefficient Alpha with Deleted Variable					
Deleted Variable	Raw Variables		Standardized Variables		Label
	Correlation with Total	Alpha	Correlation with Total	Alpha	
_7_72	0.725431	0.606127	0.728613	0.614115	7.72
_7_73	0.600525	0.751762	0.602335	0.752024	7.73
_7_74	0.584915	0.770791	0.578239	0.776940	7.74

6.7.2. Facteur 2 : Insatisfaction des enseignants quant à l'annulation du CE1D pendant la crise sanitaire

Cronbach Coefficient Alpha	
Variables	Alpha
Raw	0.303274
Standardized	0.325144

Cronbach Coefficient Alpha with Deleted Variable					
Deleted Variable	Raw Variables		Standardized Variables		Label
	Correlation with Total	Alpha	Correlation with Total	Alpha	
_7_70	0.194132	.	0.194132	.	7.70
_7_71	0.194132	.	0.194132	.	7.71

7. Analyses ANOVA

Pour rappel, les codages sont les suivants :

	0	1
Ancienneté	10 ans et moins	Plus de 10 ans
Type d'établissement	Uniquement de transition	Avec des sections qualifiantes et/ou professionnelles
Charge de travail des enseignants	Au premier degré uniquement	Au premier degré et au-delà
Charge principale de travail des enseignants travaillant dans le(s) 2e et/ou 3e degré(s)	Principalement en transition	Avec autant ou plus de qualification/professionnel

7.1. Dimension 1 : La perception générale

7.1.1. Facteur 1 : Utilité du CE1D au niveau du système

ANCIENNETÉ	N	Facteur 1		
		Moyenne	Écart-type	Seuil de signification P > F
0	116	2.44827586	0.69380063	0.4800
1	189	2.50970018	0.76127845	

TYPE D'ÉTABLISSEMENT	N	Facteur 1		
		Moyenne	Écart-type	Seuil de signification P > F
0	170	2.42647059	0.75542219	0.1109
1	135	2.56172840	0.70585702	

CHARGE	N	Facteur 1		
		Moyenne	Écart-type	Seuil de signification P > F
0	96	2.53472222	0.74375241	0.4215
1	208	2.46153846	0.73364463	

CHARGE DEGRÉ SUPÉRIEUR	N	Facteur 1		
		Moyenne	Écart-type	Seuil de signification P > F
0	119	2.41176471	0.77442146	0.2589
1	89	2.52808989	0.67384205	

7.1.2. Facteur 2 : Satisfaction et qualité du CE1D

ANCIENNETÉ	N	Facteur 2		
		Moyenne	Écart-type	Seuil de signification P > F
0	116	2.34770115	0.52455132	0.5399
1	189	2.38977072	0.61337631	

TYPE D'ÉTABLISSEMENT	N	Facteur 2		
		Moyenne	Écart-type	Seuil de signification P > F
0	170	2.30000000	0.58991079	0.0125
1	135	2.46666667	0.55717839	

CHARGE	N	Facteur 2		
		Moyenne	Écart-type	Seuil de signification P > F
0	96	2.45486111	0.56634623	0.0898
1	208	2.33333333	0.58428149	

CHARGE DEGRÉ SUPÉRIEUR	N	Facteur 2		
		Moyenne	Écart-type	Seuil de signification P > F
0	119	2.27731092	0.55288888	0.1100
1	89	2.40823970	0.61904294	

7.2. Dimension 2 : Les pratiques enseignantes

7.2.1. Facteur 1 : Utilité du CE1D pour le travail enseignant

ANCIENNETÉ	N	Facteur 3		
		Moyenne	Écart-type	Seuil de signification P > F
0	116	1.93304598	0.53388551	0.4686
1	189	1.88536155	0.57092968	

TYPE D'ÉTABLISSEMENT	N	Facteur 3		
		Moyenne	Écart-type	Seuil de signification P > F
0	170	1.80352941	0.56838754	0.0004
1	135	2.02938272	0.51678384	

CHARGE	N	Facteur 3		
		Moyenne	Écart-type	Seuil de signification P > F
0	96	1.97812500	0.51102072	0.1060
1	208	1.86698718	0.57490918	

CHARGE DEGRÉ SUPÉRIEUR	N	Facteur 3		
		Moyenne	Écart-type	Seuil de signification P > F
0	119	1.78515406	0.56311110	0.0172
1	89	1.97640449	0.57542699	

7.2.2. Facteur 2 : Le CE1D, un guide concret des pratiques

ANCIENNETÉ	N	Facteur 4		
		Moyenne	Écart-type	Seuil de signification P > F
0	116	2.46264368	0.64083513	0.0195
1	189	2.28439153	0.64560622	

TYPE D'ÉTABLISSEMENT	N	Facteur 4		
		Moyenne	Écart-type	Seuil de signification P > F
0	170	2.25245098	0.63253521	0.0025
1	135	2.47777778	0.64895630	

CHARGE	N	Facteur 4		
		Moyenne	Écart-type	Seuil de signification P > F
0	96	2.29340278	0.66961837	0.2885
1	208	2.37860577	0.63995423	

CHARGE DEGRÉ SUPÉRIEUR	N	Facteur 4		
		Moyenne	Écart-type	Seuil de signification P > F
0	119	2.32563025	0.62379749	0.1680
1	89	2.44943820	0.65780305	

7.2.3. Facteur 3 : Le CE1D, un référentiel pour les pratiques enseignantes

ANCIENNETÉ	N	Facteur 5		
		Moyenne	Écart-type	Seuil de signification P > F
0	116	2.34482759	0.55827726	0.5667
1	189	2.30458554	0.61607900	

TYPE D'ÉTABLISSEMENT	N	Facteur 5		
		Moyenne	Écart-type	Seuil de signification P > F
0	170	2.20647059	0.58647138	0.0002
1	135	2.46271605	0.57463020	

CHARGE	N	Facteur 5		
		Moyenne	Écart-type	Seuil de signification P > F
0	96	2.33854167	0.66407088	0.6859
1	208	2.30881410	0.56078915	

CHARGE DEGRÉ SUPÉRIEUR	N	Facteur 5		
		Moyenne	Écart-type	Seuil de signification P > F
0	119	2.25462185	0.57167496	0.1072
1	89	2.38127341	0.54059813	

7.3. Dimension 3 : Le niveau du CE1D

7.3.1. Facteur 1 : Niveau du CE1D par rapport à des élèves de fin de 2e secondaire

ANCIENNETÉ	N	Facteur 6		
		Moyenne	Écart-type	Seuil de signification P > F
0	116	2.50892857	0.58626177	0.7681
1	189	2.52910053	0.57527155	

TYPE D'ÉTABLISSEMENT	N	Facteur 6		
		Moyenne	Écart-type	Seuil de signification P > F
0	170	2.68445378	0.55682475	<.0001
1	135	2.31613757	0.54062283	

CHARGE	N	Facteur 6		
		Moyenne	Écart-type	Seuil de signification P > F
0	96	2.51432292	0.60289658	0.8234
1	208	2.53021978	0.56425348	

CHARGE DEGRÉ SUPÉRIEUR	N	Facteur 6		
		Moyenne	Écart-type	Seuil de signification P > F
0	119	2.41176471	2.63835534	0.0013
1	89	2.52808989	2.38563403	

7.4. Dimension 4 : La responsabilité et le stress des enseignants

7.4.1. Facteur 1 : Stress, pression sur les enseignants

ANCIENNETÉ	N	Facteur 8		
		Moyenne	Écart-type	Seuil de signification P > F
0	116	2.56609195	0.70492721	<.0001
1	189	2.14462081	0.72385406	

TYPE D'ÉTABLISSEMENT	N	Facteur 8		
		Moyenne	Écart-type	Seuil de signification P > F
0	170	2.18529412	0.72743012	0.0015
1	135	2.45555556	0.74059890	

CHARGE	N	Facteur 8		
		Moyenne	Écart-type	Seuil de signification P > F
0	96	2.17621528	0.79929335	0.0377
1	208	2.36698718	0.71230832	

CHARGE DEGRÉ SUPÉRIEUR	N	Facteur 8		
		Moyenne	Écart-type	Seuil de signification P > F
0	119	2.30042017	0.68865730	0.1194
1	89	2.45599251	0.73727525	

7.5. Dimension 5 : Le rôle des collègues et de la direction

7.5.1. Facteur 1 : Attitude de la direction par rapport au CE1D

ANCIENNETÉ	N	Facteur 10		
		Moyenne	Écart-type	Seuil de signification P > F
0	116	1.76436782	0.54709111	0.4375
1	189	1.70987654	0.62133040	

TYPE D'ÉTABLISSEMENT	N	Facteur 10		
		Moyenne	Écart-type	Seuil de signification P > F
0	170	2.42647059	1.69362745	0.2230
1	135	2.56172840	1.77716049	

CHARGE	N	Facteur 10		
		Moyenne	Écart-type	Seuil de signification P > F
0	96	1.64496528	0.55438771	0.0788
1	208	1.77363782	0.6074844	

CHARGE DEGRÉ SUPÉRIEUR	N	Facteur 10		
		Moyenne	Écart-type	Seuil de signification P > F
0	119	1.72058824	0.60556780	0.1457
1	89	1.84456929	0.60618016	

7.6. Dimension 6 : Les feedbacks et les résultats

7.6.1. Facteur 1 : Importance des résultats de ses propres élèves

ANCIENNETÉ	N	Facteur 12		
		Moyenne	Écart-type	Seuil de signification P > F
0	116	2.60043103	0.64046504	0.0936
1	189	2.47380952	0.63703459	

TYPE D'ÉTABLISSEMENT	N	Facteur 12		
		Moyenne	Écart-type	Seuil de signification P > F
0	170	2.36647059	0.64355651	<.0001
1	135	2.71777778	0.58166856	

CHARGE	N	Facteur 12		
		Moyenne	Écart-type	Seuil de signification P > F
0	96	2.55781250	0.62164164	0.5289
1	208	2.50793269	0.65004426	

CHARGE DEGRÉ SUPÉRIEUR	N	Facteur 12		
		Moyenne	Écart-type	Seuil de signification P > F
0	119	2.40798319	0.67795128	0.0100
1	89	2.64157303	0.58829665	

7.6.2. Facteur 2 : Importance de la comparaison des résultats de ses propres élèves avec d'autres

ANCIENNETÉ	N	Facteur 13		
		Moyenne	Écart-type	Seuil de signification P > F
0	116	1.81609195	0.66134810	0.2913
1	189	1.73809524	0.60267892	

TYPE D'ÉTABLISSEMENT	N	Facteur 13		
		Moyenne	Écart-type	Seuil de signification P > F
0	170	1.76960784	0.63278642	0.9540
1	135	1.76543210	0.61903749	

CHARGE	N	Facteur 13		
		Moyenne	Écart-type	Seuil de signification P > F
0	96	1.80902778	0.63013002	0.4025
1	208	1.74439103	0.62250731	

CHARGE DEGRÉ SUPÉRIEUR	N	Facteur 13		
		Moyenne	Écart-type	Seuil de signification P > F
0	119	1.72549020	0.61623830	0.6138
1	89	1.76966292	0.63340591	

7.6.3. Facteur 5 : Les résultats du CE1D comme contrôle du travail des enseignants

ANCIENNETÉ	N	Facteur 16		
		Moyenne	Écart-type	Seuil de signification P > F
0	116	1.59051724	0.62414860	0.0431
1	189	1.44973545	0.56386059	

TYPE D'ÉTABLISSEMENT	N	Facteur 16		
		Moyenne	Écart-type	Seuil de signification P > F
0	170	1.44705882	0.57832409	0.0619
1	135	1.57407407	0.60011976	

CHARGE	N	Facteur 16		
		Moyenne	Écart-type	Seuil de signification P > F
0	96	1.39062500	0.49843505	0.0290
1	208	1.54807692	0.61588956	

CHARGE DEGRÉ SUPÉRIEUR	N	Facteur 16		
		Moyenne	Écart-type	Seuil de signification P > F
0	119	1.47899160	0.59444803	0.0612
1	89	1.64044944	0.63509468	

7.7. Dimension 7 : Le CE1D pendant la crise sanitaire

7.7.1. Facteur 1 : Soulagement des enseignants quant à l'annulation du CE1D pendant la crise sanitaire

ANCIENNETÉ	N	Facteur 17		
		Moyenne	Écart-type	Seuil de signification P > F
0	112	2.69642857	0.71106452	0.3195
1	186	2.60394265	0.81166939	

TYPE D'ÉTABLISSEMENT	N	Facteur 17		
		Moyenne	Écart-type	Seuil de signification P > F
0	167	2.64171657	0.79249930	0.9398
1	131	2.63486005	0.75620355	

CHARGE	N	Facteur 17		
		Moyenne	Écart-type	Seuil de signification P > F
0	96	2.60763889	0.79764975	0.5984
1	201	2.65837479	0.76498933	

CHARGE DEGRÉ SUPÉRIEUR	N	Facteur 17		
		Moyenne	Écart-type	Seuil de signification P > F
0	116	2.69827586	0.80003436	0.3890
1	85	2.60392157	0.71546432	