

Suivi de l'implantation de la rénovation du cycle 3 dans le canton de Neuchâtel

Franca Armi, Romina Ferrari, Alina Matei, Elisabetta Pagnossin et Guillaume Ruiz

En octobre 2015, l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp) a reçu un mandat de prestations du Département de l'éducation et de la famille (DEF) relatif au suivi de l'implantation de la rénovation du cycle 3 du canton de Neuchâtel. Ce mandat visait à réaliser une analyse externe de certains aspects de cette mise en place. Il s'est terminé en février 2019.

Le suivi effectué par l'IRDp a commencé au même moment que l'implantation de la rénovation et l'analyse

a couvert la **première volée complète** d'élèves ayant parcouru les années 9, 10 et 11 du système scolaire à niveaux, pendant les années scolaires 2015-2016, 2016-2017 et 2017-2018. Il est important de souligner que l'étude de l'IRDp s'est opérée parallèlement à l'appropriation et à l'adaptation des nouveautés introduites dans le cadre de la rénovation par les enseignants¹ et les directions d'école.

La **rénovation du cycle 3 dans le canton de Neuchâtel** a introduit progressivement un enseignement à deux niveaux pour certaines disciplines: *français, mathématiques, allemand, anglais et sciences de la nature* (niveau 1 – compétences de base et niveau 2 – compétences élevées). L'enseignement est commun pour les autres disciplines.

Cycle 3	11 ^e	Disciplines communes	Disciplines à niveaux : FRA – MAT – ALL – ANG – SCN	Options	Choix
	10 ^e	Disciplines communes	Disciplines à niveau : FRA – MAT – ALL – ANG – SCN		
	9 ^e	Disciplines communes		Disciplines à niveaux : FRA – MAT	
Cycle 2	8 ^e				
	7 ^e				
	6 ^e				
	5 ^e				

Enseignement spécialisé

Enseignement spécialisé

- Possibilité pour les élèves de changer de niveau au semestre ou à la fin de l'année
- En 11^e année:
 - une **option** académique ou deux options professionnelles;
 - l'*anglais* devient une discipline à choix et peut être remplacée par le *renforcement français* ou le *renforcement mathématiques*.

¹ Pour faciliter la lecture, le masculin à valeur générique est employé dans ce texte. Par ailleurs, cette publication applique les rectifications orthographiques de 1990.

Les principales sources utilisées dans l'étude IRDP

- Des données fournies par le Service de statistique de l'État de Neuchâtel (STAT), en particulier celles sur la première cohorte de 1752 élèves ayant fréquenté le système rénové pendant trois ans.
- 22 entretiens exploratoires avec les chefs de file des disciplines à niveaux (juin 2017).
- Des entretiens exploratoires avec les directions de 9 centres scolaires, faisant partie de 6 cercles scolaires différents (septembre 2017).
- Un questionnaire adressé aux 860 enseignants du cycle 3 (mars 2018). Le taux de réponse au questionnaire a été de 53.6% avec 461 questionnaires enregistrés.
- 20 entretiens exploratoires avec des enseignants des disciplines au niveau 1 pour les cinq disciplines à niveaux et avec des enseignants des disciplines communes du domaine des *sciences humaines et sociales* (SHS), ainsi que des *langues et cultures de l'antiquité* (LCA) en 9^e année (avril 2018).
- 6 entretiens exploratoires avec des enseignants de *renforcement français* et de *renforcement mathématiques*, ainsi qu'avec des enseignants des quatre options professionnelles (mai 2018).
- 29 entretiens exploratoires avec des élèves de 11^e année qui suivent des options professionnelles, le *renforcement français* ou le *renforcement mathématiques* (juin 2018).

Suivi des élèves durant trois années

Encadrement des élèves

Chaque élève est suivi par un **titulaire**, en collaboration avec un éventuel **co-titulaire**, mais aussi par ses autres enseignants, ses représentants légaux, la direction et éventuellement d'autres partenaires de l'école. Les tâches pédagogiques, éducatives, administratives et d'orientation scolaire et professionnelle font l'objet d'une décharge d'une période pour le titulaire et d'une demi-décharge pour le co-titulaire. L'enseignant titulaire doit, en principe, disposer au minimum de quatre périodes d'enseignement avec le groupe d'élèves dont il gère le suivi pédagogique.

Des différences d'**organisation** du suivi des élèves ont été constatées; en effet, les directions des centres scolaires peuvent, par exemple, répartir librement les rôles entre les enseignants. Généralement, en 9^e année, les titulaires et les co-titulaires sont choisis parmi les enseignants d'une discipline commune, principalement parmi les langues étrangères. Pour les autres années, les directions ont tendance à donner le tituliariat aux enseignants d'une discipline à niveaux (*mathématiques* en 10^e et *français* en 11^e). Outre la complexité que représente l'organisation de ces différents horaires, les directions constatent également que les enseignants titulaires peinent davantage à suivre tous les élèves par rapport au fonctionnement de l'ancien système, où un titulaire se coordonnait avec un seul enseignant pour chaque autre discipline. Les directions indiquent encore chercher à améliorer leur organisation au moment de la passation des entretiens (septembre 2017).

Le suivi des élèves par les **titulaires** est jugé satisfaisant pour environ 65% des titulaires interrogés au travers du questionnaire de l'IRDP (mars 2018). Les résultats montrent une complexification de ce travail à partir de la 10^e année, lorsque les élèves attribués à un même titulaire appartiennent à des groupes-classes différents. Le nombre d'enseignants avec qui le titulaire doit s'entretenir augmente alors notablement, ce qui renforce ses difficultés organisationnelles, ainsi que celles liées à la gestion du temps. Les titulaires ayant répondu au questionnaire

soulignent également que le nombre d'heures passées avec les élèves dont ils doivent assurer le suivi n'est pas assez conséquent pour que ce dernier soit optimal.

À terme, la figure de **co-titulaire** semble quant à elle destinée à disparaître. Récupérer ainsi son temps et ses décharges pour le titulaire (solution déjà adoptée en 10^e et 11^e par les neuf centres scolaires interrogés) permet à ce dernier de disposer d'un temps plus conséquent avec ses élèves sans devoir, par ailleurs, consacrer une partie de ce temps pour se concerter avec le co-titulaire. Cela s'avère d'autant plus pertinent que la répartition des tâches entre les deux rôles n'est pas toujours clairement perçue par les répondants au questionnaire, engendrant parfois des problèmes relationnels. Ainsi, la grande majorité des répondants au questionnaire (84.6%) estime que le rôle de l'enseignant titulaire est important pour assurer le suivi personnalisé des élèves, alors que le rôle de l'enseignant co-titulaire ne l'est que pour 35.5% des répondants.

Les trajectoires des élèves à travers le cycle 3

Les niveaux, leurs changements, ainsi que les redoublements (constituant les variables descriptives d'une trajectoire) ont été observés pour les 1752 élèves de la première cohorte ayant suivi le système rénové. Réalisées à travers les trois années du cycle 3 couvertes par cette étude, ces observations donnent les résultats suivants :

- 819 trajectoires différentes ont été identifiées.
- 86.5% des trajectoires sont uniques et concernent 708 élèves (représentant 40% des élèves de la cohorte de 1752 élèves).
- 372 élèves (21.2% du total de la cohorte) terminent le cycle 3 sans redoublement et en n'ayant que des niveaux 2 dans toutes les disciplines concernées. Il s'agit de la trajectoire la plus fréquente.

Les 40% des élèves de la cohorte suivie possèdent une trajectoire unique sur les trois années prises en considération. Dans ce sens, l'un des objectifs de la rénovation

visant en particulier une **individualisation des profils**, afin de mieux valoriser les compétences de chacun, déploie tous ses effets. Relevons que le suivi des élèves s'avère plus compliqué qu'auparavant, notamment en raison de ce que les répondants qualifient d'« éclatement » des **équipes pédagogiques**. Un groupe-classe, suivant les mêmes disciplines communes, peut avoir des enseignants différents selon le niveau suivi (par exemple, un enseignant de français niveau 1 et un enseignant de français niveau 2) et cela pour chaque discipline à niveaux.

Du point de vue organisationnel, cette augmentation du nombre d'enseignants impliqués dans une équipe pédagogique complique énormément la transmission des informations ainsi que l'organisation des **conseils de classe**. À cet égard, les directions ont indiqué avoir essayé plusieurs solutions et certaines affirment chercher encore des améliorations. En septembre 2017, il existait deux façons d'organiser les conseils de classe :

1. une rencontre de la direction avec tous les enseignants d'une même entité (c'est-à-dire un regroupement de deux ou trois classes à partir desquelles les groupes à niveau sont formés), pour un total de 20-25 enseignants ;
2. une rencontre de la direction avec une équipe restreinte.

En mars 2018, environ 60% des enseignants répondant au questionnaire estimaient que l'organisation du travail au sein de l'équipe pédagogique fonctionnait bien, avec

une bonne communication au sein des équipes et avec la direction.

Les différents problèmes rencontrés dans le suivi des élèves sont accentués dans le cas de difficultés d'ordre scolaire. Ceux qui présentent en particulier des difficultés d'ordre organisationnel ou social auraient besoin d'un suivi plus important et davantage de temps en interaction avec le titulaire.

Sur le plan pédagogique, le passage d'un système organisé en trois sections, considéré comme présentant des classes relativement homogènes, à un système avec des disciplines communes et des disciplines à niveaux a constitué un défi supplémentaire pour la majorité des enseignants. Ceux-ci soulignent notamment la gestion et le suivi de **groupes plus hétérogènes**. Les difficultés qui en découlent, en particulier une nécessaire et importante différenciation de l'enseignement, sont encore difficiles à résoudre pour près de la moitié des répondants au questionnaire. Les différents interlocuteurs signalent en outre se sentir parfois dépassés face à tous ces changements et souhaiteraient disposer de formations adéquates. La nécessité de disposer de moyens d'enseignement permettant la différenciation dans certaines disciplines et le souhait d'une baisse des effectifs par classe sont également évoqués. Il est à noter toutefois que dans les faits les effectifs dans les disciplines à niveaux sont en moyenne inférieurs à 20 élèves : tous niveaux confondus, entre 16.8 et 17.4 élèves pour les quatre premières années renouvelées.

Élèves en difficulté

Différents types de difficultés

- **Élèves en difficulté** : élèves qui peinent à suivre l'enseignement de niveau 1 (moyenne d'une discipline à niveaux < 3.75).
- **Élèves à compétences faibles** : élèves qui peinent à suivre l'enseignement dans une discipline commune.
- **Élèves à performances faibles** : élèves gérant mal l'organisation de leur travail, en manque de repères dans un système plus complexe, avec des problèmes familiaux ou encore victimes de stigmatisation.
- **Élèves avec des besoins éducatifs particuliers** (BEP) : élèves au bénéfice d'un diagnostic et de mesures compensatoires (par exemple : temps supplémentaire pour la réalisation des tâches, dictionnaire électronique, etc.).

Les différents types de difficulté observés chez les élèves reflètent des problématiques distinctes, pour lesquelles les réponses devraient être différentes. Par exemple, les résultats des analyses montrent qu'être un « élève en difficulté » (cf. encadré) n'implique pas nécessairement un redoublement. En effet, 751 élèves (52.5% du total de la cohorte) parmi les 920 qui ont été en difficulté à un moment ou un autre de leur parcours ont fini le cycle 3

sans redoubler. Inversement un élève qui redouble n'est pas forcément en difficulté (selon la définition adoptée).

Selon les répondants, les élèves à performances faibles auraient principalement besoin d'une écoute et d'un suivi régulier. Le regret de la perte du **rôle tenu par les enseignants généralistes** des anciennes classes préprofessionnelles a été exprimé quasi systématiquement tout au long de cette étude.

Avec la rénovation, le système de **soutien pédagogique** a été restructuré et renforcé par toutes les directions des centres scolaires rencontrées. Plus particulièrement, les mesures de soutien mises en place pour les élèves en difficulté se distinguent sur deux points principaux : le choix de l'enseignant qui assure le soutien (celui de la discipline concernée ou un autre) et le moment de la journée (dans la grille horaire de l'élève ou en dehors). Ces mesures suscitent des opinions divergentes de la part des enseignants interrogés, opinions qui ne permettent pas de mettre en évidence une solution ralliant une majorité nette. Ainsi, alors que pour certains le soutien mis en place est efficace et utile, pour d'autres, il est soit insuffisant, soit mal structuré, voire trop abondant. Selon l'opinion des enseignants interrogés, plus que les modalités de soutien, ce sont la motivation et l'implication des élèves bénéficiaires qui semblent être primordiales pour que les mesures mises en place soient efficaces.

Perméabilité entre les niveaux

L'introduction des disciplines à niveaux et leur perméabilité (c'est-à-dire la possibilité de changer de niveau au semestre ou en fin d'année) représentent le plus grand changement apporté par la rénovation. Si donner la possibilité de **faire progresser l'élève selon ses compétences** dans la discipline enseignée est incontestablement bénéfique selon la plupart des répondants, les problèmes organisationnels d'une telle structure, les critères d'attribution d'un niveau et les critères fixés pour changer de niveau suscitent par contre des critiques et font ressortir des pistes d'amélioration.

Selon plusieurs répondants, **les changements au semestre** sont davantage vécus comme source de stress (aussi bien pour les élèves et leurs représentants légaux que pour les enseignants) que comme source de motivation. Par conséquent, ils devraient selon eux être abolis ou uniquement possibles au cours de la première année de différenciation des disciplines à niveaux pour permettre des ajustements suite à d'éventuelles erreurs d'attribution de niveau. Une autre raison évoquée est l'écart entre les deux niveaux qui, se creusant de plus en plus au fil des années, rend impossible ou très difficile pour l'élève de rattraper les lacunes accumulées.

L'avis majoritaire des répondants au questionnaire et plusieurs avis exprimés lors des entretiens convergent pour dire que les **seuils d'admission au niveau 2** et **ceux des changements ascendants** soient augmentés au-delà d'une moyenne de 5. Deux constats sous-tendent cette demande : le premier relève des craintes des enseignants de voir des élèves promus au niveau 2 éprouver ensuite trop de difficultés (exigences plus élevées, rythme de travail plus soutenu, etc.) ; le deuxième a trait au fait que les enseignants ne se sentent plus libres de mettre de bonnes notes aux élèves de niveau 1 (action pourtant jugée très importante pour la motivation et l'accès au postobligatoire) n'ayant, selon eux, pas les capacités de suivre la discipline au niveau 2, de peur qu'élève et représentants légaux l'interprètent comme un signal favorable à l'ascension.

Est ainsi relevée la problématique du **nombre de critères** pesant dans les décisions d'attribution et de changement de niveau. Plusieurs répondants ont fait part de leur malaise face à la prépondérance de l'avis des représentants légaux, qui est parfois vécue comme un manque de reconnaissance de leur jugement et de leur professionnalisme.

Bien que faisant l'objet de moins de remarques, les **changements descendants** préoccupent également certains enseignants qui souhaiteraient qu'ils soient automatiques également au semestre, comme c'est déjà le cas en fin d'année. Les arguments à cet égard ont trait à l'importance de pouvoir combler les lacunes des élèves le plus vite possible, et à la volonté d'éviter de donner la priorité aux calculs stratégiques en 11^e année pour l'accès aux différentes formations du postobligatoire plutôt qu'au niveau des compétences acquises.

Critères d'admission et de changement de niveau

- **Admission au niveau 2** : admission directe pour les élèves ayant une moyenne ≥ 4.75 . Pour les élèves avec une moyenne entre 4.5 et 4.74, la décision est basée sur l'avis des enseignants et l'avis des représentants légaux.
- **Changements ascendants** (niveau 1 $\rightarrow$ niveau 2) : nécessité d'avoir une moyenne ≥ 4.95 et l'accord des représentants légaux.
- **Changements descendants** (niveau 2 $\rightarrow$ niveau 1) : au semestre, si la moyenne est < 3.75 , nécessité du préavis des enseignants, ainsi que de l'accord des représentants légaux. À la fin de l'année, ce changement se fait d'office si la moyenne est < 3.75 .

Pour l'*anglais*, les *sciences de la nature* et les *options académiques*, les changements de niveau au semestre ne posent pas uniquement des problèmes de critères. En *anglais*, une différence de dotation horaire entre les niveaux en 11^e année (deux heures hebdomadaires au niveau 1 et trois au niveau 2) soulève des inquiétudes ; en *sciences de la nature*, c'est la répartition du programme entre les semestres qui fait douter de la pertinence d'un changement de niveau au semestre. La possibilité de rejoindre une **option académique** après un semestre d'enseignement en 11^e année partage les répondants au questionnaire en trois groupes approximativement égaux : ceux qui y sont favorables, ceux qui ne sont pas d'accord et ceux qui se déclarent sans avis. Si l'on sélectionne uniquement les enseignants des options académiques (53 spécialistes), seuls 24.5% déclarent que ce changement devrait rester possible alors que 67.9% pensent qu'il devrait être aboli. Notons que la quasi-totalité des commentaires des répondants qui sont opposés à cette possibilité met en évidence une trop grande quantité de matière à rattraper (ayant atteint les conditions pour y avoir droit, l'élève devra également gérer un passage au niveau 2 dans une autre discipline).

Cependant, et malgré les problématiques relayées quant aux changements de niveau des élèves, l'analyse de la perméabilité du système montre que la grande majorité des élèves reste dans le même niveau que celui qui lui a été attribué au départ, et ce tout au long du cycle 3 (Tableau 1). Parmi les élèves qui ont connu un changement de niveau, la majorité garde le nouveau niveau jusqu'à la fin de la période considérée et les allers-retours entre les niveaux (au moins deux changements pour la même discipline) ne concernent qu'un faible pourcentage d'élèves. Bien que ces changements multiples ne touchent que peu de cas, la problématique reste, selon les répondants, très importante pour les élèves concernés ainsi que pour leurs enseignants, comme en témoigne le nombre élevé de commentaires émis à ce sujet.

Tableau 1 – Effectifs et part en pour-cent des changements de niveau par discipline (sur un total de 1549 élèves suivant une formation régulière pendant les trois années considérées)

Disciplines à niveaux	Aucun changement de niveau		Un changement de niveau		Au moins deux changements de niveau		Total	
	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectif	%
Français	1 307	84.3%	212	13.7%	30	2%	1 549	100%
Mathématiques	1 139	73.5%	250	16.2%	160	10.4%	1 549	100%
Allemand	1 292	83.4%	193	12.5%	64	4.1%	1 549	100%
Anglais	1 312	84.7%	169	10.9%	68	4.4%	1 549	100%
Sciences de la nature	1 288	83.2%	232	15%	29	1.9%	1 549	100%

Collaboration entre les enseignants

Les spécificités du nouveau système scolaire impliquent une **collaboration** organisationnelle et pédagogique accrue de la part de l'ensemble du corps enseignant. Si les enseignants d'une même équipe pédagogique doivent collaborer pour assurer un bon suivi des élèves, ceux des disciplines à niveaux doivent de plus assurer une coordination de l'enseignement pour permettre les changements de niveau, en particulier au semestre. Pour faciliter cette collaboration, la fonction de **chef de file** a été introduite avec la rénovation. Elle est attribuée à un enseignant qui pilote la coordination du travail en équipe disciplinaire et garantit le bon fonctionnement des pratiques collaboratives dans son centre. Il est également chargé de contribuer à la coordination cantonale.

Selon plusieurs répondants, des **pratiques collaboratives informelles** entre les enseignants d'une même discipline existaient déjà auparavant et concernaient généralement deux ou trois enseignants qui se regroupaient par affinité.

D'après les **chefs de file** interrogés, c'est dans les centres scolaires où des pratiques collaboratives existaient déjà que la nécessité de collaborer imposée par le nouveau système scolaire a été le plus favorablement accueillie par les enseignants. Dans les autres centres, elle a au contraire rencontré des résistances, parfois même assez fortes. Par ailleurs, l'engagement des enseignants peut varier selon la discipline, voire à l'intérieur d'un groupe disciplinaire, et cela indépendamment des pratiques antérieures. Cette étude montre notamment que les enseignants d'*anglais* sont plus enclins à la collaboration que les enseignants des autres disciplines. À l'inverse, ce sont les enseignants de *français* qui sont les plus réticents, suivis par ceux de *sciences de la nature*.

Un obstacle important à la collaboration, mis en évidence par les entretiens avec les chefs de file, découle d'une très grande **diversité des pratiques**, que ce soit dans la façon de travailler, le soutien et l'implication de la direction, ou le recours à des moyens d'enseignement adaptés. À cela s'ajoute le fait que, certains enseignants vivant mal le caractère, selon leurs dires, « obligatoire » et donc « artificiel » d'une collaboration imposée par la rénovation (les privant ainsi d'une liberté de choix

importante à leurs yeux), ils ne s'investissent pas pleinement dans la collaboration disciplinaire. Une collaboration imposée peut donc devenir une source de stress supplémentaire et problématique lorsque la répartition du travail n'est pas équilibrée, ou lorsqu'un consensus peine à être trouvé. À noter que 76.9% des répondants au questionnaire relèvent le problème potentiel d'une collaboration excessive entre enseignants, considérant que la collaboration n'implique pas de tout devoir faire ensemble.

Des enseignants des **disciplines communes**, qui collaboraient avec des collègues avant la rénovation, soulignent une diminution de la collaboration actuelle suite à la suppression des colloques de branche et à une indisponibilité accrue de leurs collègues qui enseignent également dans une discipline à niveaux. À noter que, dès la rentrée 2018, l'introduction de la figure du chef de file pour les disciplines du domaine des sciences humaines et sociales a déjà permis de prendre en compte cette problématique.

Au-delà des problèmes d'ordre organisationnel ressortent des contraintes inhérentes à l'enseignement par niveaux. En effet, 81.5% des répondants au questionnaire affirment qu'il est difficile de préserver le **parallélisme** dans l'enseignement entre le niveau 1 et le niveau 2. Des exemples tels que l'écart entre les niveaux qui s'élargit d'année en année, ou le manque de souplesse nécessaire pour s'adapter aux difficultés des élèves devant tous suivre le même programme, au même rythme, sont souvent cités par les répondants de l'étude.

Le degré de satisfaction vis-à-vis des outils disponibles pour **planifier l'enseignement des disciplines à niveaux** a également été interrogé: le Plan d'études romand (PER), les moyens d'enseignement et les fils rouges (c'est-à-dire des propositions de parcours pédagogiques et des éléments incontournables) proposés par le Service de l'enseignement obligatoire (SEO). Ces outils sont en effet une base commune importante sur laquelle repose la collaboration. Des taux de satisfaction différents apparaissent selon la discipline concernée (Tableau 2).

Tableau 2 – Nombre et part en pour-cent d'enseignants satisfaits ou très satisfaits vis-à-vis des outils disponibles pour planifier l'enseignement des disciplines à niveaux (questions posées dans le questionnaire uniquement aux enseignants des disciplines concernées)

Disciplines à niveaux	Plan d'études romand		Moyens d'enseignement		Fils rouges	
	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%
Français	51	50.5%	29	28.7%	58	57.4%
Mathématiques	68	68.7%	89	89.9%	85	85.9%
Allemand	53	65.4%	73	90.1%	69	85.2%
Anglais	41	64.1%	59	90.8%	32	50%
Sciences de la nature	30	44.1%	29	41.4%	36	52.2%

Note: Le dégradé de couleurs est à lire par discipline. Plus il est foncé plus le pourcentage est élevé.

Difficultés des enseignants concernant l'évaluation des apprentissages des élèves

Les 57.9% des répondants au questionnaire (217 enseignants sur 375 réponses) indiquent avoir des difficultés dans l'évaluation des apprentissages des élèves, confirmées par les 20 entretiens menés au printemps 2018. Ils sont 34.5% à indiquer avoir trouvé des pistes pour les surmonter (71 enseignants sur 206 réponses), qui ne sont considérées comme satisfaisantes que pour 37.9% des répondants (25 enseignants sur 66 réponses).

L'ensemble des difficultés relevées par les répondants semble découler de deux problèmes principaux: la grande hétérogénéité des compétences des élèves au sein de certaines classes et les contraintes des changements de niveau.

La forte **hétérogénéité des compétences des élèves** est constatée autant dans les groupes de niveau 1 que dans les disciplines communes. Elle amène les enseignants à devoir repenser les formes de différenciation dans leurs pratiques d'enseignement, ainsi que les pratiques d'évaluation. Le défi consiste à réussir à concevoir une épreuve et son barème de notation de manière qu'ils soient adaptés à tous les élèves, autrement dit qu'ils répondent à l'hétérogénéité des compétences des élèves, dont l'empan est jugé désormais bien plus large. L'enjeu sous-jacent est de stimuler les élèves ayant de bonnes compétences sans pour autant décourager davantage les élèves rencontrant des difficultés.

Constatant qu'une véritable **différenciation** au niveau de l'évaluation, par exemple par une répartition d'activités différentes selon les élèves, s'avère presque impossible à réaliser (pour des raisons éthiques et temporelles), les enseignants ont opté pour d'autres solutions:

- proposer dans la même épreuve des exercices de difficulté croissante;
- aménager le moment de passation pour pouvoir laisser un temps complémentaire aux élèves plus lents;

- varier les types de compétences évaluées;
- élargir le barème ou l'ajuster selon les résultats obtenus.

Les contraintes imposées par la **possibilité de changer de niveau au semestre** engendrent chez les enseignants des questions sur la pertinence et l'équité des barèmes utilisés pour noter les apprentissages des élèves, en particulier pour le niveau 1. Comme les barèmes utilisés habituellement ne sont plus applicables avec des résultats si hétérogènes, les répondants indiquent devoir élaborer des barèmes plus adaptés. Il s'agit en l'occurrence de barèmes dont l'échelle est:

- élargie vers le bas, ce qui permet de limiter les insuffisances sévères (notes en dessous de 3);
- resserrée vers le haut, ce qui limite les fortes réussites (notes en dessus de 5).

Selon les répondants, la notation s'avère ainsi biaisée et l'évaluation risque de ne pas correspondre au niveau des élèves. Dès lors, ces pratiques ne font pas l'unanimité. Si certains interprètent l'élargissement du barème pour les notes insuffisantes comme une «baisse de niveau», d'autres affirment porter une attention particulière à une juste correspondance avec les exigences des niveaux supérieurs, qu'il s'agisse du niveau 2 ou du postobligatoire.

Face à ces défis, la **collaboration** entre enseignants devient, d'après les entretiens menés, une source d'aide très enrichissante. La plupart des enseignants interviewés la mentionnent comme une stratégie pour surmonter les difficultés liées à l'évaluation. Bien que la collaboration demande un engagement en temps et en énergie conséquent, l'échange de pratiques avec les collègues est considéré comme profitable et même formateur.

Apports du renforcement et des options professionnelles dans le parcours individualisé de l'élève et sa transition vers le postobligatoire

Il est important de rappeler que les constats suivants se basent uniquement sur la première année d'introduction

de ces nouvelles disciplines et donc sur une seule année d'expérience.

Renforcement français et renforcement mathématiques

En 11^e année, les élèves peuvent choisir de continuer l'*anglais* ou de suivre un **renforcement** en *français* ou en *mathématiques*. Pour bénéficier du renforcement, l'élève doit être au niveau 1 dans la discipline concernée et avoir des compétences insuffisantes en fin de 10^e année. De plus, il ne doit pas aspirer à une voie subséquente pour laquelle l'*anglais* serait conseillé ou exigé.

En 2017-2018, la quasi-totalité des élèves a préféré continuer l'*anglais* (95.5%), alors qu'une cinquantaine d'élèves a choisi le *renforcement mathématiques*, et uniquement une vingtaine celui en *français*.

Les **raisons principales** évoquées par les 10 élèves interviewés ayant choisi de s'inscrire dans une discipline de renforcement tiennent à une volonté d'augmenter

la moyenne en *mathématiques* ou en *français* tout en abandonnant l'*anglais* qui, bien souvent, est également problématique pour eux. Ils tentent également d'anticiper certaines exigences propres à la formation professionnelle initiale. Ces élèves ont beaucoup apprécié de suivre un renforcement, et constatent notamment une diminution de leurs difficultés d'apprentissage, une amélioration de leurs résultats dans la discipline concernée par le renforcement et une aide à la transition vers le postobligatoire.

D'après les deux enseignants de renforcement interrogés, si certains jeunes apparaissent ponctuellement remotivés, la revalorisation de la discipline reste très difficilement atteignable. Ces enseignants ont donc privilégié une approche axée autour d'un **soutien scolaire individualisé**.

Options professionnelles

En 2017-2018, parmi les élèves qui ont choisi de suivre des options professionnelles (43.3%), une majorité a choisi l'OIG (30.6%), puis l'OCM (27.3%) et l'ODE (24.4%). L'OEX est l'option la moins choisie (17.6%).

La majorité des élèves suivant des options professionnelles (parmi les 19 rencontrés) font un **bilan globalement positif** de leur expérience. Le plaisir de venir à l'école pour réaliser des activités appréciées, le sentiment de faire des progrès sans avoir l'impression de faire des efforts particuliers et, dans de nombreux cas, une bonne relation avec l'enseignant en charge des options participent activement à ce bon sentiment. Les élèves apprécient également le fait que les enseignants en charge des options présentent des compétences spécifiques, en ayant préalablement exercé un métier ou fait des études en lien avec l'option.

Des aspects plus problématiques ont toutefois été relevés, tant par les élèves que par les enseignants, pour cette première année de mise en œuvre. C'est notamment le cas pour l'élaboration du **portfolio**, avec de nombreuses différences de mise en œuvre d'un centre scolaire à l'autre. Le retour des élèves par rapport à ce nouvel outil est plutôt négatif : aucune motivation à le

Les élèves de 11^e année ont la possibilité de choisir entre des **options professionnelles** (une par semestre) : *informatique appliquée et gestion (OIG)*, *activités créatrices et manuelles (OCM)*, *expression orale et corporelle (OEX)* et *dessin technique et artistique (ODE)*, ou une **option académique**.

réaliser, consignes peu claires, incompréhension face aux objectifs et sentiment d'inutilité. L'usage fait du **bilan de compétences** pour les options professionnelles est également mitigé.

À noter par ailleurs que les **documents d'appoint** visant à guider les enseignants dans la mise en place et la conduite des options sont non seulement jugés trop théoriques, mais aussi peu utilisables, notamment en raison des descriptions trop succinctes des activités proposées. De plus, et selon les enseignants d'OCM et d'OIG, les activités proposées reposent sur une conception faussée des compétences informatiques réelles des élèves. Ces dernières sont, à leur avis, surévaluées et il apparaît nécessaire dès lors (surtout pour l'OIG et le portfolio) de procéder à un enseignement préalable de bases en bureautique avant de pouvoir démarrer les activités à proprement parler.

Remarques conclusives

Cette étude a commencé au moment même de l'implantation de la **rénovation** et seule la toute première volée d'élèves dans le système rénové a été suivie. Les enseignants et les directions ont dû s'approprier les nouveautés introduites par la rénovation et s'y adapter. Il est à rappeler que, ces dernières années, les enseignants ont également été confrontés à d'autres changements sans avoir encore eu le temps de les intégrer pleinement. Cette situation a été soulignée à plusieurs reprises par les interlocuteurs de l'étude et semble en partie avoir joué défavorablement lors de l'appréciation, par le corps enseignant, de la mise en place de la rénovation.

Au cours des enquêtes, une certaine **évolution des pratiques et des opinions** a déjà pu être observée d'une année à l'autre et certains ajustements ont déjà été apportés au système rénové, comme la pérennisation de la fonction de chef de file. Il est fort probable qu'interroger les directions et les enseignants après la deuxième ou la troisième volée d'élèves suivant la mise en place du système rénové apporterait des réponses différentes et qu'une série de problèmes aurait trouvé une solution.

Malgré le nombre conséquent de thématiques abordées lors des entretiens et un questionnaire assez long, tous **les répondants ont participé de manière très active**, montrant la plupart du temps une forte volonté de s'investir pour le futur de l'école neuchâteloise et pour le bien-être des élèves. On constate une **adhésion relativement forte aux grands principes de la rénovation** (en particulier, permettre à chaque élève de progresser selon ses compétences, offrir de nombreux parcours mieux ciblés et donc plus proches des besoins

de chaque individu), mais le grand nombre de critiques récoltées montre la **difficulté de sa mise en œuvre**; ces critiques ne reflètent toutefois pas uniquement un mécontentement vis-à-vis du nouveau système, mais également une volonté de l'améliorer. De nombreux répondants ont souligné leur reconnaissance d'avoir pu s'exprimer, espérant être ainsi entendus.

Les répondants à cette étude ont aussi émis des préoccupations d'ordre général par rapport à la rénovation du cycle 3, telles que des inquiétudes sur l'avenir de la première volée d'élèves dans les formations du postobligatoire et une **péjoration des conditions de travail** des enseignants. Sur ce dernier aspect, plusieurs répondants déplorent par exemple l'accroissement des charges administratives et une perte de repères dans les apprentissages attendus, tant pour les disciplines communes que pour les disciplines à niveaux. Entre autres, cela joue négativement sur le sentiment de stress, parfois même d'épuisement en raison de l'implication que ce nouveau système demande. De plus, la nouvelle répartition de plusieurs disciplines en deux niveaux, au lieu de trois sections, touche aux approches pédagogiques et aux habitudes des enseignants, pour preuve une certaine tendance à se raccrocher à des exemples liés à l'ancien système ou le souhait d'avoir un troisième niveau.

Comme tout changement, les **adaptations des pratiques pédagogiques et d'évaluation** demandent du temps et un certain investissement de la part des enseignants, mais la plupart des répondants expriment le besoin de disposer de nouveaux repères et d'indications complémentaires pour interpréter, de manière commune et partagée de tous, les principes de la rénovation.

POUR EN SAVOIR PLUS...

<https://portail.rpn.ch/parents/eco-fam/Pages/ec-ren.aspx#>

<https://portail.rpn.ch/enseignants/spec-ne/Pages/sp-op11.aspx>

<https://portail.rpn.ch/parents/eco-video/Pages/ev-op.aspx>