

Rapport d'information du Conseil d'État au Grand Conseil
concernant
la rénovation du cycle 3 de la scolarité obligatoire
en réponse au postulat n° 14.109

(Du 24 juin 2019)

Monsieur le président, Mesdames et Messieurs,

RÉSUMÉ

Le Grand Conseil neuchâtelois a accepté, le 18 février 2014, le [Rapport n° 13.051](#) du Conseil d'État du 11 décembre 2013, à l'appui d'un « [Projet de loi portant rénovation du cycle 3, années 9, 10 et 11 de la scolarité obligatoire](#) ». Lors de la même session, le législateur a accepté le postulat [n° 14.109](#) de la commission HarmoS-Filières qui demandait au Conseil d'État « un rapport d'information détaillé sur la rénovation du cycle 3 au terme de la phase de mise en place de trois ans ». Le présent rapport d'information répond donc au postulat n° 14.109.

L'adoption du projet de loi portant sur la rénovation du cycle 3 a induit des modifications de la Loi sur l'organisation scolaire (LOS 410.10). Ces modifications constituent une transformation majeure de l'organisation du système scolaire à partir de la dernière année du cycle 2, ceci avec la disparition de l'année d'orientation en 8^e année et la suppression des sections dans les années 9, 10 et 11 du cycle 3.

Le Département de l'éducation et de la famille (DEF) a donné mandat à l'IRDP de procéder à une analyse externe sur le suivi de l'implantation du nouveau système selon les objectifs définis dans le Rapport n° 13.051 au point 11.6 "Logistique et suivi du projet". Le Conseil d'État devait pouvoir s'appuyer sur les résultats de ce suivi pour mener ses réflexions et envisager les ajustements ultérieurs nécessaires. Le rapport de l'IRDP, en annexe 2, constitue une analyse scientifique et objective de la mise en place de la rénovation du cycle 3. Il a été remis au Conseil d'État et a permis d'étayer ce rapport d'information. Celui-ci présente à votre Autorité l'évaluation effectuée durant la mise en œuvre de la rénovation, met en évidence les points d'attention et décrit les ajustements apportés durant cette mise en place (2015-2018). Il présente par ailleurs les ajustements en cours d'étude qui seront apportés lors des rentrées scolaires 2020, 2021 et suivantes.

Finalement, lors de la session du 26 septembre 2017, le Grand Conseil a accepté le postulat [n° 17.124](#) « Prépondérance de l'avis des enseignant-e-s dans le choix du niveau à l'issue de la 8^e année en cas de divergence ». Ce dernier est également traité dans le présent rapport qui répond ainsi à l'ensemble des attentes des postulats n°s 14.109 et 17.124 et en propose le classement.

1. INTRODUCTION

1.1. Historique et visées de la rénovation

Le 21 mai 2006, le peuple suisse a accepté à une très large majorité la révision des articles constitutionnels sur l'éducation qui renforce de manière décisive les efforts des cantons en matière d'harmonisation. Deux projets d'accords scolaires intercantonaux ont ainsi été soumis à l'approbation des parlements cantonaux romands : le Concordat HarmoS, de portée nationale, et la Convention scolaire romande (CSR). Dans le Canton de Neuchâtel, le Grand Conseil a approuvé le 24 juin 2008 à une très large majorité le Rapport du Conseil d'État ([n° 08.021](#) du 23 avril 2008) sur ces deux objets.

Le concordat HarmoS a signifié l'harmonisation de la scolarité obligatoire, d'une part en coordonnant les objectifs de l'enseignement et les structures scolaires, d'autre part en développant et assurant la qualité et la perméabilité du système scolaire au moyen d'instruments de pilotage communs. Respectueux de la diversité des cultures dans la Suisse plurilingue, les cantons concordataires s'efforcent de supprimer tout ce qui, sur le plan scolaire, fait obstacle à la mobilité nationale et internationale de la population. Les travaux d'harmonisation ont porté sur la grille-horaire (répartition des disciplines pour chaque degré), la mise en place d'épreuves de référence régionales, le contrôle de la qualité de l'enseignement et la mise en place des 3 cycles de la scolarité obligatoire (cycle 1 : années 1 à 4 ; cycle 2 : années 5 à 8 ; cycle 3 : années 9, 10 et 11).

Les changements dus à ces deux accords sont d'ordre structurel et pédagogique. Les nouveautés essentielles portent ainsi sur l'introduction de la scolarité obligatoire dès l'âge de 4 ans révolus, le passage de la durée de la scolarité obligatoire de 9 à 11 années, l'introduction pour tous les cantons romands d'un seul et unique Plan d'études romand (ci-après PER) et l'introduction de l'anglais dès la 7^e année.

Le PER s'inscrit dans la révision des articles constitutionnels sur l'éducation couvrant l'ensemble de la scolarité obligatoire. Il répond à la volonté d'harmonisation de l'école publique en déclinant les objectifs de l'enseignement et en définissant en particulier les attentes fondamentales de fin de cycle. Il reprend et concrétise les finalités et objectifs de l'école publique tels qu'ils figurent dans la Déclaration du 30 janvier 2003 de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) et traduit ainsi la volonté d'harmoniser le système éducatif et de coordonner les politiques de formation des cantons romands. Le PER traduit donc concrètement les articles 7 et 8 de la CSR en définissant les objectifs d'enseignement, en reprenant les domaines d'enseignement conformément à l'accord intercantonal suisse.

Dans ce contexte, l'École secondaire neuchâteloise constituait une structure figée depuis 1962, alors que la société et le monde professionnel vivaient des mutations importantes auxquelles l'école ne s'était que partiellement adaptée. Le système à filières ne répondait plus de manière satisfaisante aux besoins actuels et les institutions étatiques étaient régulièrement interpellées par les milieux professionnels, scolaires et politiques qui demandaient une adaptation de ce système aux réalités de la société.

Il est utile à cet égard de rappeler le contenu de la [motion n° 10.148](#) du 30 juin 2010 (Extrait) : « *La situation actuelle de l'école neuchâteloise est très pénalisante pour les classes de la filière Préprofessionnelle (ci-après Pp). Les élèves de celle-ci se sentent souvent dévalorisés, et ont de la peine ensuite à trouver des places d'apprentissage, vu leur parcours scolaire.* ». Il était en outre précisé, au vu des analyses des résultats de PISA 2006 (Program for International Student Assessment) au niveau romand, que « *la répartition des élèves dans les filières est*

par conséquent en partie arbitraire, mais a de lourdes conséquences sur le devenir de l'élève. »

Les résultats des épreuves PISA ont en effet démontré que, pour une discipline donnée, un recouvrement partiel était observé entre les meilleurs élèves d'une section moins exigeante et les plus faibles d'une section plus exigeante. Cela prouve que les sections dites homogènes ne l'étaient en fait que très partiellement.

En finalité, l'objectif des modifications entreprises par la rénovation du cycle 3 était de renforcer les compétences de l'ensemble des élèves du cycle 3, d'améliorer leur motivation par la constitution de profils plus individualisés et de favoriser leur orientation dans les formations subséquentes, la mission de l'École obligatoire étant d'amener les élèves qui lui sont confiés à maîtriser les savoirs et les compétences nécessaires à la poursuite de leur formation et à l'insertion dans la société. En conséquence, les visées suivantes du changement ont été présentées dans le Rapport n° 13.051 du Conseil d'État au Grand Conseil et validées par le législateur :

1. valoriser les élèves de l'ensemble des sections ;
2. renforcer les compétences de l'ensemble des élèves du cycle 3 ;
3. diminuer les redoublements sur l'ensemble du cycle 3 ;
4. améliorer la motivation des élèves, notamment par la constitution de profils plus individualisés ;
5. favoriser l'orientation des élèves tant au cycle 3 que dans les formations postobligatoires ;
6. développer des équipes pédagogiques d'enseignant-e-s.

L'organisation du système qui en découle, avec 2 niveaux dans certaines disciplines, permet de mieux définir le profil des élèves en fonction de leurs aptitudes. L'élève est orienté-e, pour chaque discipline à niveaux, dans le niveau qui permet le meilleur développement possible de ses compétences :

- Niveau 1 (N1) : l'enseignement est basé sur l'atteinte des objectifs fondamentaux, soit le niveau 2 des attentes fondamentales décrites dans le PER pour le français, les mathématiques et l'allemand ainsi que le niveau 1 des attentes fondamentales décrites dans le PER pour l'anglais et les sciences de la nature ;
- Niveau 2 (N2) : l'enseignement est basé sur l'atteinte des objectifs de niveaux plus élevés, soit le niveau 3 des attentes fondamentales décrites dans le PER pour le français, les mathématiques et l'allemand ainsi que le niveau 2 des attentes fondamentales décrites dans le PER pour l'anglais et les sciences de la nature.

1.2. Analyse de l'IRDP

L'analyse de l'IRDP a fait l'objet d'un rapport se trouvant en annexe 2. Elle s'est déroulée en 2 phases :

1. Phase 1 : entre octobre 2015 et juin 2016, analyse de l'ancien système scolaire organisé en sections pour les élèves qui fréquentaient le cycle 3 entre les années scolaires 2010-2011 et 2014-2015 ;

2. Phase 2 : entre mars 2016 et février 2019, suivi de l'implantation de la nouvelle organisation du cycle 3.

Ces phases et leurs contenus sont décrits dans le mandat initial résumé aux pages 5 et 6 de l'annexe 2. À ce mandat est venu s'ajouter un complément pour la phase 2, en février 2018, lui aussi mentionné dans cette annexe.

Durant cette analyse, l'IRDP a pu disposer des sources suivantes :

- données du Service de statistique (STAT) tant pour la phase 1 que pour la phase 2 ;
- entretiens exploratoires avec les enseignant-e-s « chef-fe-s de file » et les membres de direction durant la phase 2 (courant 2017) ;
- enquête en ligne (printemps 2018) soumise à 860 membres du corps enseignant du cycle 3 et à laquelle 461 ont répondu (53.6%) ;
- entretiens exploratoires avec des enseignant-e-s de niveau 1 et des disciplines hétérogènes (2017-2018) ;
- entretiens exploratoires avec des enseignant-e-s des options professionnelles de 11^e année (2017-2018) ;
- entretiens exploratoires avec des enseignant-e-s du renforcement en français ou en mathématiques (2017-2018) ;
- entretiens exploratoires avec des élèves fréquentant des options professionnelles ainsi que des élèves inscrit-e-s au renforcement en français ou en mathématiques (2017-2018).

1.3. Postulats en cours de traitement

Votre Conseil a accepté les postulats 14.109 et 17.124, dont nous rappelons la teneur ci-après :

14.109

30 janvier 2014

Postulat de la Commission « HarmoS-Filières »

Mise en place de la rénovation du cycle 3

Nous demandons au Conseil d'État de nous fournir un rapport d'information détaillé sur la rénovation du cycle 3 au terme de la phase de mise en place de trois ans, soit en 2018.

Aujourd'hui, le Conseil d'État (CE) soumet un rapport de qualité mais certaines inconnues persistent sachant que la mise en place de ce nouveau système s'inscrit sur plusieurs années.

Le projet de loi portant rénovation du cycle 3, années 9 à 11, constitue une transformation majeure de l'organisation du système scolaire. Le suivi institutionnel est assuré par le comité de pilotage (COPIL) et la commission HarmoS-Filières. Une analyse externe est effectuée par l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP). Cet institut élabore une analyse durant trois ans. Parallèlement, plusieurs groupes de travail sont créés sur des thèmes

tels que le suivi des élèves, l'accompagnement, la formation et le statut des enseignant-e-s, la logistique et l'accès au post obligatoire.

Pour suivre et accompagner au mieux les changements liés à cette réorganisation, le CE est prié de transmettre au Grand Conseil un rapport d'information détaillé en 2018 concernant l'application sur le terrain (centres scolaires, corps enseignant, élèves, familles). Effectivement, en 2018, les principaux changements liés à cette rénovation seront mis en place et le CE aura entre ses mains notamment l'analyse faite par une instance indépendante, l'IRDP.

Ce rapport d'information permettra au législatif de prendre des mesures, si besoin est, pour adapter au mieux cette rénovation du cycle 3.

Signataire : Jean-Claude Guyot, président de la commission

17.124

24 septembre 2017

Postulat du groupe PopVertsSol

Prépondérance de l'avis des enseignant-e-s dans le choix du niveau à l'issue de la 8^e année en cas de divergence

Le Conseil d'État est prié d'adapter la réglementation de sa compétence, afin que l'avis des enseignant-e-s soit prépondérant par rapport à celui des représentants légaux lors de divergence dans les décisions liées au choix du niveau des élèves en balance à l'issue de la 8^e année.

La commission qui a traité le rapport 17.017 concernant la suppression des épreuves cantonales de compétences a longuement débattu de la question de savoir quel avis devait être prépondérant lors de divergence entre les représentants légaux et les enseignant-e-s sur le choix du niveau à l'issue de la 8^e année lorsque la moyenne de l'élève est comprise entre 4.5 et 4.74.

Les éléments qui justifient un changement par rapport à la proposition du Conseil d'État sont multiples :

- Les enseignantes et enseignants sont plus à même de donner un avis pédagogique sur la question.*
- Les représentants légaux peuvent être placés dans une situation inconfortable lorsqu'ils doivent trancher, car ils seront directement concernés et pourront plus facilement privilégier des critères subjectifs, qu'ils soient en faveur de l'élève ou non.*
- Laisser les représentants légaux décider aura comme conséquence la reproduction des inégalités sociales avec seulement une partie des parents poussant leurs enfants dans un niveau élevé.*

Ainsi, pour garantir la neutralité de l'école et respecter les compétences et responsabilités des enseignant-e-s, nous demandons que la décision finale de l'orientation des élèves de 8^e année en balance entre les niveaux revienne aux professionnels (enseignant-e-s ou conseils de classe) et non aux représentants légaux. Il en va de la crédibilité du professionnalisme de l'institution qu'est l'école neuchâteloise.

Signataires : C. Chollet, N. Smith, C. Dupraz, D. Angst, J.-J. Aubert, D. Fischer, J. Lott Fischer, B. Neuhaus, J. Desaulles, L. Kaufmann, V. Pantillon, P.-A. Perriard, P. Weissbrodt, L. Debrot, R. Tschopp, N. Humbert, S. Frochaux, R. Gigon, R. Vermot, F. Fivaz, P. Herrmann, G.

1.4. Contenu du présent rapport

Le présent rapport d'information s'appuie en premier lieu sur le rapport d'analyse scientifique de l'IRDP. Cette analyse a débuté en même temps que la mise en place du nouveau système et seule la toute première volée d'élèves a pu être suivie entre la rentrée scolaire d'août 2015 en 9^e année et la fin de la 11^e année début juillet 2018. L'ensemble des répondant-e-s mentionné-e-s ci-dessous ont donc fait état de leur vécu durant la phase la plus critique, celle de l'adaptation à un nouveau système.

Ce rapport s'appuie aussi sur le suivi de la rénovation du cycle 3 par le Service de l'enseignement obligatoire (SEO ci-après) et ses offices, en collaboration avec les directions et les groupes de travail concernés. Dans le cadre de ce suivi, mentionnons encore la collaboration avec le STAT pour les analyses continues des données concernant les élèves.

Soulignons que des mesures d'amélioration¹ ont déjà été prises durant la période 2015-2018, particulièrement durant les années 2017 et 2018, et que certains ajustements n'étaient pas encore connus du corps enseignant au moment des entretiens et de l'enquête en ligne. Les points d'attention mis en évidence dans le rapport de l'IRDP seront étudiés et pris en compte dans les travaux d'adaptation en vue d'une pérennisation de l'orientation prise par le législateur le 18 février 2014.

En substance, le présent rapport est constitué des éléments suivants :

- les bénéfices notables de la rénovation ;
- les points d'attention mis en évidence par le rapport de l'IRDP ;
- les ajustements déjà apportés ;
- les ajustements futurs.

2. BÉNÉFICES DE LA RÉNOVATION DU CYCLE 3

2.1. Perméabilité du système et meilleure définition du profil des élèves en fin de scolarité obligatoire

La perméabilité voulue par le nouveau système est clairement démontrée par le tableau de la répartition des élèves dans les différents profils de fin de scolarité obligatoire (cf. tableau 2 de l'annexe 1). Ce tableau illustre la meilleure définition du profil des élèves au sortir de la formation régulière² comme souhaité par le législateur et les milieux professionnels. Les élèves ont la possibilité de faire évoluer leur profil jusqu'en fin de 10^e année, et encore partiellement en fin de 1^{er} semestre de 11^e année. Les disciplines à niveaux et le choix des options en 11^e année permettent une valorisation du profil des élèves selon leurs compétences spécifiques. Cela est considéré par une partie des directions comme « la finalité de la rénovation ».

¹ Cf. chapitre 4

² La formation régulière se distingue de la formation spécialisée qui concerne, au cycle 3, les classes Terminale et d'Accueil.

Relevons que, selon l'annexe 1, 20.7 % des élèves sont intégré-e-s dans les groupes de niveau 1 dans les cinq disciplines. Ce chiffre est inférieur de 3 à 5 points de pourcentage à ceux concernant les effectifs de la section préprofessionnelle (moyenne pondérée de 2012-2013 à 2016-2017 en 11^e année : 24.9 %). Les élèves à compétences globalement faibles, mais démontrant des aptitudes plus élevées dans un domaine sont valorisés et cela est illustré par les élèves avec un ou deux niveaux 2 (respectivement 9.7 % et 9.3 % des élèves en fin de 11^e année). Cette constatation répond, du moins en partie, aux attentes de la motion n° 10.148 du 30 juin 2010.

La perméabilité entre les niveaux est souvent considérée comme « un des points forts de la rénovation », même si cela pose parfois des problèmes d'organisation des groupes et de répartition des élèves, ou encore de ressources humaines.

2.2. Options professionnelles et renforcement en français ou en mathématiques en 11^e année

2.2.1. Options professionnelles

La majorité des élèves des options professionnelles font un bilan 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-e en charge des options participent activement de ce constat. Les options professionnelles se détachent de la forme scolaire classique, en laissant les élèves relativement libres de créer et mener à bien des projets qui font sens pour eux.

La 4^e période des options professionnelles est dévolue à la réalisation d'un portfolio. Ce portfolio est le recueil des activités réalisées par l'élève durant l'année scolaire ainsi que des compétences acquises. L'élève sera très souvent amené-e à réaliser ultérieurement un portfolio retraçant sa formation professionnelle. Dans cette perspective, il ou elle aura déjà acquis les bases d'une telle réalisation.

Néanmoins, la réalisation du portfolio a suscité une appréciation mitigée. Une grande différence d'un centre à l'autre ressort des entretiens menés. Le sens de cette activité n'a initialement pas été bien compris car réduit au fait de présenter le portfolio au futur maître d'apprentissage et non à l'opportunité d'initier l'élève à une activité demandée lors des formations professionnelles ultérieures.

Au plan cantonal, des colloques d'options professionnelles ont été mis en place dès l'année scolaire 2017-2018 avec un-e représentant-e par centre scolaire. Des plateformes informatiques ont été développées pour permettre aux enseignant-e-s le partage des ressources créées.

Ces colloques ont déjà permis de corriger les erreurs de jeunesse de cette 4^e période des options professionnelles. La réalisation du portfolio s'est déroulée de manière bien plus aisée dans la majorité des centres lors de la 2^e volée, durant l'année scolaire 2018-2019. Ils ont aussi permis de valoriser les nombreux documents préparés par le SEO et mis à disposition du corps enseignant sur le Réseau pédagogique neuchâtelois (RPN).

Relevons enfin que les centres scolaires ayant réalisé des expositions présentant les options professionnelles³ pour les élèves de 10^e année, ont révélé des équipes pédagogiques soudées

³ Des vidéos illustrant les options professionnelles sont disponibles ici : <https://www.rpn.ch/Stockage/Public/Video/Cest-ca-lecole/CestCaLecoleLampe.mp4>

et motivées. Les élèves présent-e-s lors de ces expositions confirmaient en tous points les commentaires positifs du rapport de l'IRDP.

2.2.2. Renforcement

Les disciplines de renforcement sont très appréciées par les élèves interrogé-e-s. Les principaux bénéfices relevés sont les suivants :

1. une diminution de la difficulté d'apprentissage et une amélioration significative des résultats des élèves dans la discipline concernée ;
2. une diminution de l'inquiétude consécutive à l'absence de notes ;
3. une augmentation de la motivation dans la discipline concernée ;
4. la disponibilité et l'implication des enseignant-e-s visant à fournir aux élèves un soutien individualisé.

Du côté des quelques enseignant-e-s interrogé-e-s, l'axe a été mis sur le soutien individualisé en fonction des besoins de l'élève. Le manque de communication avec l'enseignant-e de 10^e année de la discipline concernée, censé-e transmettre un bilan des compétences des élèves concerné-e-s, est relevé comme un point négatif.

On peut en contrepartie relever que presque tous les élèves interrogé-e-s ont insisté sur leur frustration de n'avoir pas pu bénéficier, dans le bulletin scolaire de fin de 11^e année, d'un commentaire valorisant l'effort fourni en renforcement, sachant qu'il n'y a pas d'évaluation pour cette discipline.

2.3. Collaboration et rôle des chef-fe-s de file⁴

Pour faciliter la collaboration entre les enseignant-e-s d'une même discipline à niveaux, le DEF a introduit la fonction de « chef-fe de file ». Elle est attribuée à un-e enseignant-e qui pilote la coordination du travail en équipe disciplinaire et garantit le bon fonctionnement des pratiques collaboratives dans son centre. Il ou elle est également chargé-e d'assurer la coordination cantonale par la participation à des séances convoquées et menées par le SEO. La décision d'une mise en place des chef-fe-s de file, n'était pas prévue initialement dans le Rapport n° 13.051. Elle est intervenue au printemps 2015, soit avant l'entrée dans le nouveau cycle 3 de la première cohorte d'élèves provenant de 8^e année.

Cette fonction a été introduite pour la première fois au début de l'année scolaire 2015-2016 pour les enseignant-e-s de français et de mathématiques de la 9^e année, puis pour les cinq disciplines à niveaux de la 10^e année au début de l'année scolaire 2016-2017, de même pour l'année 2017-2018 en 11^e année. Elle a été étendue aux sciences humaines et sociales à la rentrée scolaire 2018 et le sera pour la formation générale dès la rentrée scolaire 2019.

Le ou la chef-fe de file bénéficie d'une période hebdomadaire de décharge. À la suite d'une réorganisation des décharges de la scolarité obligatoire en collaboration avec les directions des centres scolaires, cette décharge a pu être pérennisée, comme souhaité par la majorité des entités et personnes concernées. Elle était initialement limitée à quelques années pour soutenir la mise en œuvre de la rénovation du cycle 3.

⁴ Cf. pt 4.2

Du point de vue d'une majorité des directions, une collaboration plus intense s'est donc développée au sein des équipes disciplinaires, et plus largement dans le corps enseignant. Le travail des chef-fe-s de file est considéré comme essentiel pour asseoir cette évolution. Le corps enseignant dresse également un bilan très positif de la présence et du rôle des chef-fe-s de file.

2.4. Climat scolaire

L'aspect positif que constitue l'amélioration du climat scolaire a été relevé, lors du suivi de la mise en place de la rénovation par le SEO, en particulier au cours des nombreuses rencontres avec les directions des écoles.

Un bénéfice indéniable de la rénovation du cycle 3 est mis en exergue par les directions des centres scolaires de notre canton : l'hétérogénéité au sein des classes ou groupes et l'augmentation des interactions sociales entre les individus ont très fortement contribué à diminuer les situations de conflits importants entre individus de classes ou de groupes. Une partie des directions parle d'un meilleur climat scolaire comme l'un des principaux effets positifs de la rénovation. Elles constatent que le système permet à chaque élève d'élargir son champ social.

Avec la disparition de la notion de classe, particulièrement en 10^e et 11^e années, les élèves sont amené-e-s à fréquenter beaucoup plus de camarades dans les différents groupes des disciplines à niveaux. Ce phénomène améliore aussi le sentiment d'appartenance des élèves à leur établissement, quel que soit leur profil. De ce point de vue, la rénovation est ressentie par bon nombre des membres de direction comme une vraie réussite, certain-e-s exprimant un avis plus pondéré.

3. POINTS D'ATTENTION MIS EN ÉVIDENCE PAR LE RAPPORT DE L'IRDP

Notons que certains des points d'attention mis en évidence dans le rapport de l'IRDP ont déjà été partiellement ou totalement résolus. En effet, l'évaluation continue du système par le SEO a permis d'identifier des difficultés et d'entreprendre les adaptations nécessaires au cours des trois premières années de mise en place de la rénovation.

Les adaptations déjà apportées sont présentées au chapitre 4 de ce document. Quant aux adaptations restant à entreprendre, elles sont évoquées au chapitre 5. La synthèse de l'ensemble des adaptations est présentée sous forme de tableaux dans la conclusion de ce rapport.

3.1. Suivi des élèves par les titulaires et co-titulaires

La rénovation du cycle 3 prévoit qu'au cours du cycle, chaque élève est suivi-e par un-e titulaire, en collaboration avec un-e co-titulaire. Les tâches pédagogiques, éducatives, administratives et d'orientation scolaire et professionnelle font l'objet d'une décharge d'une période hebdomadaire pour le ou la titulaire et d'une décharge d'une ½ période hebdomadaire pour le ou la co-titulaire.

Cette organisation relève de la direction de chaque centre scolaire avec, pour conséquence, des différences dans les pratiques. En 9^e année, les titulaires et les co-titulaires sont généralement choisi-e-s parmi les enseignant-e-s d'une discipline commune. Pour les autres années, les directions ont tendance à confier le tituliariat aux enseignant-e-s d'une discipline à

niveaux (mathématiques et français). Au moment de la passation des entretiens, en septembre 2017, les directions estiment que le suivi des élèves est globalement plus compliqué que dans l'ancien système et elles indiquent encore chercher à améliorer leur organisation de ce suivi. Sur l'ensemble des années, le suivi des élèves par les titulaires est jugé satisfaisant par environ 65 % des titulaires interrogé-e-s. Les résultats montrent que ce suivi se complexifie à partir de la 10^e année, lorsque les élèves suivi-e-s par un ou une même titulaire appartiennent à des groupes-classes différents. Le nombre d'enseignant-e-s avec qui le ou la titulaire doit s'entretenir augmente alors notablement, ce qui renforce ses difficultés organisationnelles.

La grande majorité des répondant-e-s au questionnaire (84.6 %) estime que le rôle de l'enseignant-e titulaire est important pour assurer le suivi personnalisé des élèves, tandis que celui de l'enseignant-e co-titulaire l'est moins (35.5 %). La répartition des rôles semble par ailleurs être mal définie, ou tout au moins mal comprise. Ainsi, la fonction de co-titulaire tend déjà à disparaître.⁵

Il est à noter que du point de vue organisationnel, le nombre important d'intervenants constituant une équipe pédagogique complique la transmission des informations ainsi que l'organisation des conseils de classe.

3.2. Suivi des élèves en difficulté⁶

La définition de l'élève en difficulté est multiple. Il peut s'agir des cas de figure suivants :

1. un-e élève qui rencontre des difficultés à suivre l'enseignement d'une discipline en niveau 1 ;
2. un-e élève qui rencontre des difficultés à suivre l'enseignement dans une discipline commune ;
3. un-e élève qui présente des performances faibles de manière générale en raison de difficultés liées à l'organisation du travail, à un manque de repères dans le cadre scolaire, à des problèmes familiaux, etc.

Les difficultés sont donc de différentes natures, principalement scolaires, organisationnelles, ou encore socio-comportementales. Soulignons ici que les élèves à « besoins éducatifs particuliers » ne se retrouvent pas nécessairement dans les cas de figure cités ci-dessus. À titre d'exemple, un-e élève dysorthographique peut très bien suivre sa scolarité sans grandes difficultés grâce aux mesures compensatoires mises en place (ex : tablette équipée d'un dictionnaire).

Les problèmes rencontrés dans le suivi des élèves sont accentués dans le cas des élèves dit-e-s « en difficulté ». Celles et ceux présentant en particulier des difficultés organisationnelles ou sociales nécessiteraient un suivi plus soutenu, exigeant davantage de présence du ou de la titulaire ou d'un-e enseignant-e de référence, afin de bénéficier d'une écoute et d'un suivi régulier.

Avec la rénovation, afin de répondre aux besoins des élèves rencontrant des difficultés scolaires, le système de soutien pédagogique a été restructuré et renforcé, tant dans les disciplines principales (généralement pour les niveaux 1), que dans les disciplines communes, ceci dans tous les centres scolaires. Les mesures de soutien mises en place pour les élèves en difficulté se distinguent actuellement sur deux points principaux : le choix de l'enseignant-

⁵ Cf. points [4.1](#) et [5.1](#)

⁶ Les perspectives d'ajustement se trouvent au point [5.2](#)

e qui assure le soutien, que cela soit l'enseignant-e de la discipline concernée ou un-e autre, et le moment de la journée, à savoir durant la présence de l'élève à l'école ou en dehors de son horaire. Les enseignant-e-s considèrent l'efficacité de ces mesures de manière variable. Pour certain-e-s, 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 enseignant-e-s interrogé-e-s, plus que la modalité du type de soutien organisé, la motivation et l'implication des élèves bénéficiaires semblent être primordiales pour que les mesures mises en place soient efficaces. En conséquence, l'instauration de mesures visant à améliorer la motivation des élèves pourrait être bénéfique dans l'optique de favoriser l'efficacité des mesures de soutien pédagogique.

Les directions relèvent que la situation des élèves en grande difficulté constitue l'élément le plus problématique. Six centres affirment que ces élèves ont besoin d'un suivi plus proche et d'un cadre plus stable. Il est ici important de souligner que des solutions ont été développées localement dans les centres scolaires.⁷

La majorité du corps enseignant estime ne pas bénéficier d'une aide appropriée lorsqu'il a à faire à des élèves en difficulté ou à compétences faibles dans sa classe. La mise en place d'un soutien pour accompagner les enseignant-e-s dans leur travail avec ces élèves pourrait être bénéfique au fonctionnement du système scolaire. De là découle la nécessité, qui n'est pas spécifiquement mentionnée par le corps enseignant, de prévoir une formation complémentaire pour les enseignant-e-s en charge du soutien pédagogique.⁸

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 représenté un défi supplémentaire pour la majorité des enseignant-e-s. Le corps enseignant souligne notamment comme source de difficultés la gestion et le suivi de groupes plus hétérogènes, en particulier pour certaines disciplines communes et pour le niveau 1. Les difficultés qui en découlent, en particulier une nécessaire et importante différenciation, sont encore compliquées à résoudre pour presque la moitié des répondant-e-s au questionnaire, qui souhaiteraient suivre des formations ciblées.

3.3. Critères d'admission dans les niveaux de 9^e et 10^e années⁹

3.3.1. Conditions initiales

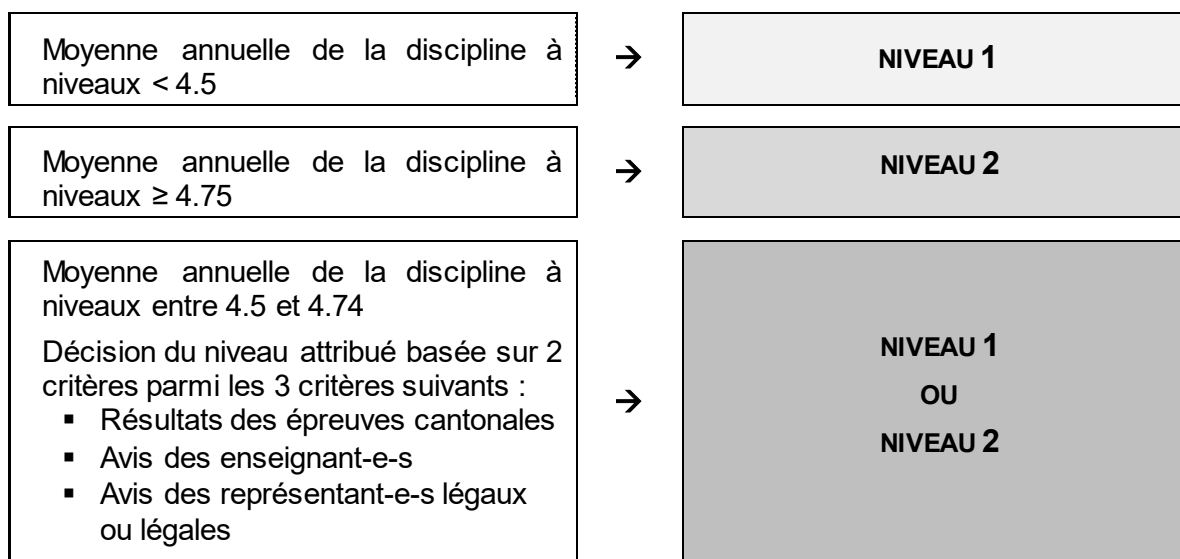
Les conditions d'admission dans les niveaux ci-dessous concernent le français et les mathématiques en fin de 8^e année et l'allemand, l'anglais et les sciences naturelles en fin de 9^e année.

Lorsque les élèves ont une moyenne comprise entre 4,50 et 4,74 dans les disciplines concernées, les résultats aux épreuves cantonales, l'avis des représentants légaux et celui des enseignant-e-s sont les critères prévus pour l'orientation spécifique, dans l'un ou l'autre des niveaux. L'élève est orienté-e en niveau 2 si au moins 2 avis sont concordants (cf. schéma à la page suivante).

⁷ Les solutions apportées et l'approche cantonale sont développées au point 5.2 du présent document.

⁸ Cf. points 3.6 et 5.6

⁹ La disparition des épreuves cantonales en tant que 3^e critère est abordée au point 4.3.



Pour les élèves des années 8 et 9, la suppression des épreuves cantonales (EC8-9) durant l'année scolaire 2016-2017 a entraîné la disparition d'un des trois critères d'admission dans les disciplines à niveaux pour les élèves dont la moyenne dans ces disciplines se situe entre 4,50 et 4,74.

La suppression des EC8-9 (cf. point 4.3) a eu pour conséquence qu'en cas de divergence des 2 critères restants, l'avis des représentants légaux devient prépondérant.

3.3.2. Avis du corps enseignant

Le corps enseignant affirme majoritairement l'insuffisance de deux critères pour déterminer l'admission dans un niveau des élèves dont la moyenne se situe entre 4.5 et 4.74. En effet, en plus de l'appréciation des représentants légaux, qui est prépondérante sur celle du corps enseignant, un troisième critère mériterait selon ce dernier d'être défini, sans envisager un retour aux épreuves cantonales, qui n'est pas soutenu par les répondant-e-s. La plupart des répondant-e-s a fait part de son malaise (82.2 %) face à la prépondérance de l'avis des représentants légaux, qui est parfois vécue comme un manque de reconnaissance de leur avis et de leur professionnalisme¹⁰.

La majorité des enseignant-e-s répondant au questionnaire, à laquelle s'ajoutent plusieurs avis exprimés lors des entretiens, souhaiterait que le seuil d'admission au niveau 2 soit augmenté au-delà de la moyenne de 5.0. Cette volonté relève de craintes des enseignant-e-s de voir des élèves promu-e-s au niveau 2 avec cette moyenne y éprouver trop de difficultés (exigences plus élevées, rythme de travail plus soutenu, etc.).

3.4. Perméabilité et changement de niveau en fin de 1^{er} semestre et en fin d'année

¹⁰ Une partie de la réponse à cette problématique se trouve au point 5.3.

3.4.1. Les conditions de changement de niveau

Au semestre

Selon les résultats des élèves et leurs aptitudes, un changement de niveau peut avoir lieu en principe à la fin du premier semestre. Les parents ont la possibilité d'accepter ou de refuser le ou les changements proposés par l'école.

Au semestre	
Niveau 1 → Niveau 2	Niveau 2 → Niveau 1
≥ 5.0 au 10 ^e de point (> 4.94)	Si la situation scolaire l'exige

En fin d'année scolaire

Un changement Niveau 1 → Niveau 2 n'est possible que si la moyenne dans la discipline considérée est supérieure ou égale à 5.0. En fin d'année scolaire, un-e élève promu-e obtenant une moyenne inférieure à 4 (3.75) dans les discipline de niveau 2 change d'office de niveau (Niveau 2→ Niveau 1).

En fin d'année (9 ^e et 10 ^e années)	
Niveau 1 → Niveau 2	Niveau 2 → Niveau 1
≥ 5.0 au 10 ^e de point (> 4.94)	Si insuffisant mais ≥ 3 (> 2.75)

3.4.2. Avis du corps enseignant

Selon la plupart des répondant-e-s à l'étude de l'IRDP, la possibilité de faire progresser l'élève à son propre niveau, selon la discipline enseignée, est incontestablement bénéfique pour l'élève. Conscient-e-s que la perméabilité entre les niveaux fait partie intégrante de la rénovation, les répondant-e-s ont tout de même mis en évidence certaines difficultés induites par les critères de changements de niveau ascendants en fin de 1^{er} semestre et en fin d'année ainsi que par les changements de niveau au semestre en particulier.

Si le bien-fondé des changements de niveau en fin d'année n'est globalement pas remis en question, c'est le seuil de changement (moyenne minimale permettant le changement) qui est questionné, la moyenne actuelle de 5.0 étant jugée majoritairement trop basse.

La majorité des enseignant-e-s répondant au questionnaire souhaiterait que le seuil des changements ascendants soit augmenté au-delà de la moyenne de 5.0. Deux raisons motivent cette volonté¹¹ :

1. La première est la crainte de voir des élèves orienté-e-s au niveau 2 avec cette moyenne y éprouver trop de difficultés (exigences plus élevées, rythme de travail plus soutenu, etc.). Selon une partie du corps enseignant, une moyenne de 5.0 au niveau 1 ne correspond pas forcément aux exigences nécessaires pour un passage au niveau 2. La clarification des repères pour qualifier ce qui est attendu à chaque niveau, ainsi que des attentes liées à la note de 5.0 en particulier, pourrait aider à mieux cibler l'évaluation à réaliser à chaque niveau.

¹¹ La réflexion en réponse à cette problématique se trouve au point 5.4.

2. La deuxième a trait au fait que les enseignant-e-s aimeraient pouvoir attribuer des notes plus « gratifiantes » aux élèves de niveau 1 sans induire nécessairement un passage au niveau 2. Pouvoir obtenir de bonnes ou très bonnes notes est un facteur de motivation pour l'élève.

En ce qui concerne la possibilité de changer de niveau en fin de 1^{er} semestre, c'est la gestion du parallélisme¹² entre les niveaux pour chaque discipline qui est considérée comme étant compliquée.

Les changements au semestre peuvent être vécus comme source de motivation mais aussi parfois comme source de tension et d'inquiétude (aussi bien pour les élèves et leurs représentant-e-s légaux et légales, que pour le corps enseignant). Par conséquent, ils devraient, selon une partie des enseignant-e-s, n'être possibles qu'au cours de la première année suivant l'admission dans les niveaux pour permettre des ajustements d'éventuelles orientations inadéquates. Une autre raison évoquée par les répondant-e-s est l'écart entre les deux niveaux qui, se creusant de plus en plus au fil des années, rend impossible ou très difficile le rattrapage des notions encore peu abordées et péjore les résultats des élèves nouvellement arrivé-e-s au niveau 2.

3.4.3. Changement de type d'option en cours de 11^e année¹³

Concernant le changement d'une option professionnelle vers une option académique en fin de 1^{er} semestre de 11^e année, les enseignant-e-s sont très partagé-e-s. Environ un tiers (36 %) déclare que cette possibilité devrait être maintenue, un autre tiers (34.5 %) pense qu'elle devrait être abolie alors que 29.5 % des enseignant-e-s affirment ne pas pouvoir se prononcer.

En ne tenant compte que de l'avis des répondant-e-s des options académiques, au nombre de 53 et toutes et tous spécialistes, si près d'un quart des enseignant-e-s déclare que ce changement devrait rester possible, les deux tiers pensent qu'il devrait être aboli, le reste des personnes interrogées étant indécis. Ce changement de type d'option est, pour eux, problématique, générant des écarts totalement insurmontables pour les élèves rejoignant le cours au 2^e semestre, particulièrement en options sciences humaines et sociales et langues modernes (italien ou espagnol). La position des enseignant-e-s de sciences est plus partagée.

Dans les faits, ce changement de type d'option au semestre n'a concerné, au niveau cantonal, que 16 d'élèves durant l'année scolaire 2017-2018 et 12 élèves durant l'année scolaire 2018-2019. Relevons par ailleurs qu'aucun-e élève n'a envisagé, lors de ce changement, de suivre l'option langues anciennes.

3.4.4. Allers-retours entre les niveaux

Une partie du corps enseignant remet en cause les changements multiples entre les niveaux et affirme qu'une catégorie d'élèves aux compétences moyennes ne trouve sa place ni dans un niveau, ni dans l'autre, faisant ainsi des allers-retours entre ces niveaux.

Les données à disposition sur les allers-retours entre les niveaux montrent que ce phénomène concerne en moyenne 4.6 % des élèves, toutes disciplines à niveaux confondues. Malgré ce pourcentage relativement faible, ces changements multiples suscitent beaucoup de commentaires et d'inquiétudes de la part des répondant-e-s.

¹² On entend par parallélisme la nécessité de traiter les mêmes séquences d'enseignement dans les 2 niveaux d'une discipline durant le même semestre.

¹³ Cf. Article 25 al. 4 du « [Règlement du cycle 3 de la scolarité obligatoire](#) » : « Au début du deuxième semestre, l'élève ayant suivi une option professionnelle et qui suit trois disciplines de niveau 2, peut accéder à une option académique. En cas de besoin, un cours de rattrapage est organisé par l'école. »

3.5. Évaluation des apprentissages des élèves¹⁴

Les enseignant-e-s disent rencontrer des difficultés dans l'évaluation des apprentissages de leurs élèves tant dans les groupes « classe hétérogène » pour les disciplines communes que dans les groupes de niveau 1. À leurs yeux, les difficultés découlent de l'empan très large des compétences des élèves dans ces deux types de groupes, présentant une forte hétérogénéité.

L'enjeu sous-jacent consiste à trouver un équilibre pour arriver à satisfaire à la fois les besoins des élèves à compétences élevées et ceux des élèves à compétences plus faibles. Les enseignant-e-s soulignent deux difficultés principales spécifiques aux pratiques d'évaluation que sont :

1. la conception d'une évaluation adaptée à tous les niveaux des élèves ;
2. la définition d'un barème équitable et cohérent face à l'écart des résultats.

Selon la plupart des enseignant-e-s interrogé-e-s, une évaluation différenciée (objectifs différents au sein d'un même groupe) n'est pas une piste à suivre pour des raisons éthiques.

3.5.1. Conception d'une évaluation adaptée à tous les élèves

Face à la difficulté de concevoir des évaluations adaptées à tous les degrés de compétences des élèves, les répondant-e-s ont mentionné quelques stratégies qu'ils ou elles mettent en œuvre et qui consistent à :

1. simplifier les exercices en diminuant ainsi le degré de difficulté de l'évaluation ;
2. prévoir dans la même épreuve des exercices à niveau de difficulté croissante par exemple en délimitant les tâches simples et les tâches complexes ;
3. varier le type d'évaluation (travaux de groupe, dossiers individuels, présentations...).

3.5.2. Définition d'un barème équitable et cohérent face à l'écart des résultats

Du point de vue d'enseignant-e-s en classes hétérogènes et en groupes de niveau 1, l'établissement d'un barème devient problématique en raison d'une grande hétérogénéité. Le corps enseignant se voit confronté au défi d'élaborer un barème qui permette de valoriser le travail de tous les élèves de manière équitable. De plus, il exprime des difficultés dans l'évaluation en lien avec les critères de changement de niveau. Certain-e-s enseignant-e-s affirment que, pour éviter des passages au niveau 2, ils ou elles évaluent les élèves jusqu'à 4.5, voire 5 et évitent les notes en dessus de 5. De ce fait, les enseignant-e-s mentionnent une impossibilité de valoriser un-e élève de niveau 1 avec de bonnes notes, ce qui génère un manque de motivation des élèves.

Pour surmonter les difficultés rencontrées, des répondant-e-s ont mentionné une stratégie qu'ils mettent en œuvre qui consiste à abaisser les exigences en adaptant les objectifs demandés ou le barème de notation pour éviter un trop grand nombre d'échecs.

Environ 66 % des répondant-e-s estime qu'il faudrait disposer de directives sur les critères et les modalités d'évaluation, en particulier les enseignant-e-s intervenant dans les deux niveaux comme dans les disciplines communes. La plupart des enseignant-e-s interrogé-e-s

¹⁴ Cf. pt. 5.5

approuverait l'introduction d'une évaluation complémentaire à l'évaluation actuelle permettant de certifier le changement de niveau ascendant.

3.6. Besoins en formation

Concernant les besoins en formations complémentaires, le corps enseignant a exprimé les souhaits suivants :

1. formation complémentaire dans le domaine de la différenciation ;
2. formation complémentaire dans le domaine de l'évaluation des compétences ;
3. formation complémentaire pour l'enseignement de l'option professionnelle « Informatique appliquée et gestion » ;
4. formation complémentaire pour l'enseignement de l'option professionnelle « Expression orale et corporelle » ;
5. formation complémentaire pour la gestion de l'élaboration du portfolio des élèves d'options professionnelles.

Ces propositions sont intégrées dans les ajustements prévus en termes de formations complémentaires au point 5.6.

3.7. Qualité des supports de cours et des outils de planification de l'enseignement¹⁵

Le degré de satisfaction à l'égard des outils de planification de l'enseignement pour les disciplines à niveaux a également été interrogé dans l'analyse de l'IRDP : le PER, les moyens d'enseignement et les fils rouges proposés par le SEO. Ces outils constituent en effet une base commune importante sur laquelle repose la collaboration. Des taux de satisfaction différents apparaissent selon la discipline concernée. En français et en sciences de la nature, ce sont les fils rouges qui sont majoritairement considérés comme satisfaisants : 57.4 % des enseignant-e-s de français et 52.2 % des enseignant-e-s de sciences de la nature. Viennent ensuite le PER puis les moyens d'enseignement. La qualité des moyens d'enseignement pour le français est très critiquée par les enseignant-e-s, avec seulement 28.7 % de satisfaction.

En anglais, ce sont les moyens d'enseignement qui sont largement plébiscités, ceci par 90.8 % des enseignant-e-s, suivis de loin par le PER, puis par les fils rouges. En mathématiques et en allemand, enfin, les moyens d'enseignement sont également privilégiés, suivis de très près par les fils rouges (89.9 % et 85.9 % pour les mathématiques et 90.1 % et 85.2 % pour l'allemand). Dans ces deux disciplines, le PER vient en dernier.

La majorité des répondant-e-s (environ 80 %) affirme qu'il est difficile d'assurer le parallélisme dans l'enseignement entre le niveau 1 et le niveau 2 de par les différences importantes qui se creusent au fil du temps entre les deux niveaux, notamment en anglais. La clarification de repères pour qualifier ce qui est attendu dans chaque niveau, pourrait aider à mieux planifier les apprentissages au cours de chaque année.

¹⁵ La marge de manœuvre du canton est limitée dans le choix des moyens d'enseignement puisqu'il y a harmonisation romande dans ce domaine. Soulignons qu'il en est de même en ce qui concerne le PER. Les points 4.5 et 5.7 illustrent les actions entreprises et celles prévues en respectant cette marge.

Par ailleurs, les enseignant-e-s de sciences humaines et sociales souhaitent des moyens d'enseignement adaptés qui les accompagnent dans la prise en charge des classes hétérogènes. On peut ici relever que la rénovation du cycle 3 est mise en œuvre en même temps que l'introduction de moyens d'enseignement actuellement en phase de probation, ce qui ajoute aux difficultés ressenties dans ces disciplines communes.

3.8. Taux de non-promotion

Selon le rapport de l'IRDP (cf. p. 34), « si l'on considère uniquement les élèves qui suivent la formation régulière, les taux de non-promotion du système rénové sont comparables à ceux de l'ancien système. On constate des taux similaires dans les deux systèmes, variant en 9^e et en 10^e années entre 3.5 % et 7.9 %¹⁶ pour le système rénové (entre 2015-2016 et 2017-2018) et entre 3.2 % et 7.7 % pour l'ancien système (entre 2010-2011 et 2014-2015). »

Précisons que l'on observe, dans le tableau 10.1 de l'annexe 1 du présent rapport, une légère diminution du taux de non-promotion en 9^e et 10^e années entre juin 2017 et juin 2018.

3.9. Effectifs en classe Terminale

En ce qui concerne l'évolution des effectifs dans les classes Terminale (cf. annexe 1, pt 0), nous observons que l'augmentation des effectifs a été de 145 élèves entre la rentrée scolaire 2012 et celle de 2015 dans l'ancien système, et de 88 élèves entre 2015 et 2018 dans le système rénové, soit une progression réduite de 57 élèves. Nous notons donc un fléchissement de la courbe depuis 2015-2016 avec, pour l'année scolaire en cours, 8 élèves de moins en classe Terminale soit une légère inversion qu'il s'agira de favoriser dans le cadre du nouveau concept de l'enseignement spécialisé.

Cette augmentation est multifactorielle et si la disparition des classes de transition en 8^e année dès l'année scolaire 2014-2015 en est un des facteurs, elle ne peut en être tenue comme facteur unique.¹⁷

4. AJUSTEMENTS DÉJÀ APPORTÉS DEPUIS 2015

En réponse aux points d'attention mentionnés précédemment (cf. chapitre 3) au cours de la mise en place progressive de la rénovation du cycle 3, des améliorations ont été apportées au cadre cantonal de la formation régulière entre 2015 et 2018. Nous vous en présentons ci-dessous les principaux éléments.

4.1. Suivi des élèves par les titulaires et co-titulaires

Dans le but de pallier les difficultés énoncées au point 3.1 et identifiées par les directions dès la mise en place de la rénovation du cycle, ces dernières ont procédé à des modifications de l'utilisation des décharges permettant de mieux gérer le suivi de l'élève. Ces modifications sont les suivantes :

¹⁶ Nous avons 8.2 % dans le *Mémento de la scolarité obligatoire*, sachant que la population d'élèves est différente car l'étude porte sur 1'752 élèves ayant suivi et terminé l'ensemble du cycle 3 durant les 3 ans de l'analyse. Le *Mémento* englobe l'ensemble des élèves : redoublants, arrivants, etc.

¹⁷ Cf. commentaire du tableau 0 en annexe

1. en 9^e année, deux choix différents ont été effectués. Cinq centres ont octroyé les deux décharges (titulaire et co-titulaire) à une seule personne. En revanche, trois autres centres ont choisi de répartir les décharges et les tâches administratives et pédagogiques entre le ou la titulaire et le ou la co-titulaire ;
2. en 10^e et 11^e années, les pratiques sont beaucoup plus homogènes puisque les neuf centres interrogés ont préféré donner les deux décharges à un-e enseignant-e d'une discipline à niveaux. Le choix du français ou des mathématiques permet à l'enseignant-e de rencontrer les élèves 6 périodes par semaine.

Le regroupement des deux décharges sur une seule personne est motivé par différents éléments :

- la difficulté de répartition des rôles entre enseignant-e-s ;
- le besoin d'une seule figure de responsable pour les élèves en difficulté ;
- l'avantage d'éviter la multiplication des intervenants dans le suivi des élèves.

4.2. Extension des chef-fe-s de file et pérennisation

L'instauration de la fonction de chef-fe-s de file pour les disciplines à niveaux a été globalement ressentie comme un élément très positif de la part des directions et d'une grande partie du corps enseignant. Cette mesure était initialement prévue comme non-pérenne et censée se terminer à la fin de l'année scolaire 2017-2018. Il a été décidé, dans le courant de l'année scolaire 2015-2016, de rendre la décharge attribuée aux chef-fe-s de file pérenne afin de permettre l'ancrage dans les pratiques de la collaboration entre enseignant-e-s d'une même discipline au sein du même établissement d'une part, d'autre part de favoriser la collaboration et le partage au niveau cantonal entre les établissements au moyen de rencontres présidées par des représentants du SEO.

Prévue pour les cinq disciplines à niveaux, cette mesure a été étendue aux sciences humaines et sociales depuis la rentrée scolaire 2018-2019 et le sera aussi pour la formation générale dès la rentrée scolaire 2019-2020.

4.3. Suppression des épreuves cantonales

Dans le cadre des négociations avec les associations professionnelles en novembre 2016, le Conseil d'État a soumis différentes propositions visant à améliorer les conditions de travail du corps enseignant. Parmi celles-ci figurait la suppression des épreuves cantonales de compétences des élèves de 8^e et 9^e années (EC8-9).

Cette mesure a fait l'objet d'un Rapport du Conseil d'État¹⁸ au Grand Conseil à l'appui d'un projet de loi portant modification de la LOS, soit la suppression de l'article 17 de la LOS mentionnant les épreuves cantonales de 8^e et 9^e années, ainsi que de propositions de la commission parlementaire école obligatoire¹⁹ approuvant à une large majorité le projet. Par 13 voix contre 1, la commission a proposé au Grand Conseil d'entrer en matière sur ce projet de loi.

¹⁸ Cf. « [Rapport du Conseil d'État au Grand Conseil à l'appui d'un projet de loi portant modification de la loi sur l'organisation scolaire \(LOS\)](#) » du 25 avril 2017, n° 17.017.

¹⁹ Cf. « [Propositions de la Commission école obligatoire](#) » concernant le « [Projet de loi portant modifications de la loi sur l'organisation scolaire \(LOS\)](#) » n° 17.017

Avec la suppression de ces épreuves, il a été décidé qu'un-e élève, dont la moyenne annuelle est comprise entre 4,50 et 4,74, peut accéder au niveau 2 si les avis de l'enseignant-e de la discipline concernée ainsi que des représentants légaux sont favorables au niveau 2. En cas de divergence, c'est l'avis des représentants légaux qui est prépondérant.

Cette évolution a finalement suscité des réactions majoritairement négatives de la part du corps enseignant qui sont abordées précédemment au point [3.3.2](#) de ce document. Elle a aussi fait l'objet du [postulat n° 17.124](#) présenté au point [1.3](#).

4.4. Modification des conditions de promotion en fin de 11^e année

En réponse aux attentes du corps enseignant, des directions adjointes du cycle 3 et de l'interpellation [n° 17.133](#) « Pour une correction urgente de certaines incohérences de la réforme en cours du cycle 3 » du 6 novembre 2017, les conditions de promotion de fin de 11^e année ont été assouplies (passage de 1 insuffisance à 2 dans les disciplines à niveaux) et ajustées à celles de 10^e année au début du 2^e semestre 2017-2018, soit avant que la première volée ne termine le cycle 3.

Il s'agissait de permettre, comme en fin de 10^e année, deux insuffisances dans les disciplines à niveaux. La modification concernait l'article 38 lettre a) du « [Règlement du cycle 3 de la scolarité obligatoire](#) ». Précisons toutefois que la double insuffisance en français et en mathématiques en fin de 11^e année n'est pas admise.²⁰

4.5. Amélioration des supports de cours et de la planification de l'enseignement

Certaines améliorations ont déjà été apportées afin de soutenir la différenciation de l'enseignement ou encore la planification des séquences d'enseignement dans le but de permettre les changements de niveaux sans mettre l'élève en difficulté, en particulier en fin de 1^{er} semestre.

Ces améliorations portent, selon les disciplines, sur le support de cours et/ou les outils de planification de l'enseignement communément désignés comme « fils rouges ». Les différents outils élaborés, entre autres les planifications de l'enseignement, sont mis à disposition du corps enseignant sur le site RPN. Ces outils sont en adéquation avec le PER. Dans certaines disciplines, ils ont été élaborés par le SEO, parfois avec l'aide d'un groupe de travail, puis soumis à l'expertise des chef-fe-s de file. Dans d'autres cas, ils ont été élaborés conjointement par le SEO et les chef-fe-s de file. Ces outils sont en règle générale évolutifs et revus périodiquement dans les séances cantonales.

4.5.1. Mathématiques et sciences de la nature

Parallèlement à l'introduction de la rénovation du cycle 3, une planification semestrielle de l'enseignement (fil rouge) a été créée pour chaque discipline afin de permettre les changements de niveaux au semestre.

Cette planification exprime des objectifs différenciés afin de clarifier les exigences propres à chaque niveau. Dans le fil rouge du niveau 1 en mathématiques, ont été ajoutées certaines

²⁰ « Pour être promu au terme de la 11^e année, l'élève ne doit pas avoir plus de deux insuffisances dans les disciplines à niveaux, sous réserve d'une insuffisance en français et d'une insuffisance en mathématiques qui, cumulées, entraînent la non-promotion ; »

activités spécifiquement destinées aux élèves susceptibles de passer au niveau 2 au semestre ou en fin d'année.

Dans le cadre de l'enseignement des sciences de la nature, que cela soit en classe hétérogène ou en groupe à niveaux dès la 10^e année, il est indispensable que les enseignant-e-s différencient leur enseignement. Un groupe de travail mandaté par le SEO a réalisé des exemples de différenciation sur une séquence du nouveau moyen d'enseignement romand de sciences de la nature.

Ce travail de création d'exemples de différenciation du cours de sciences de la nature a été reconnu utile par les chef-fe-s de file ainsi que par les animateurs et animatrices de la discipline. Ainsi, pour toutes les séquences du cours utilisé au cycle 3, des exemples de séquences différenciées ont été réalisés par les enseignant-e-s de sciences du canton, sous la supervision des chef-fe-s de file. Ces productions ont ensuite été mutualisées sur une plateforme d'échanges cantonale.

4.5.2. Français

Dans l'attente du renouvellement des moyens d'enseignement romands prévu par la CIIP, le canton a défini des lignes d'action dans le domaine du français. Cette stratégie cantonale, appelée Français.²¹ et qui s'étend sur les années 2017-2021, s'est déclinée en plusieurs projets dont certains sont encore en cours de réalisation, en particulier au cycle 3 (cf. pt 5.7.1). Les lignes d'action définies sont les suivantes : « lire et comprendre, inventer et écrire, explorer et s'approprier, écouter et comprendre ». La compréhension de la lecture constitue une priorité du projet Français.²¹.

Une planification semestrielle de l'enseignement du français a également été élaborée pour le cycle 3. Elle propose des points forts pour chaque année scolaire, aussi bien en ce qui concerne les différents regroupements de genre textuels que le fonctionnement de la langue. Chaque année du cycle 3 propose deux séquences phares, soit une par semestre. Ces activités sont incontournables et doivent être abordées dans le semestre prévu.

Comme l'indique le PER, les attentes sont la plupart du temps identiques pour les deux niveaux d'enseignement, cependant la version 2018 de la planification donne des pistes de différenciation entre le niveau 1 et le niveau 2.

4.5.3. Allemand et Anglais

De nombreux travaux ont été menés par le SEO pour répondre aux besoins de l'enseignement de l'allemand et de l'anglais.

En allemand, une planification semestrielle des séquences d'enseignement a été élaborée. Elle donne des pistes de différenciation. Pour chaque thématique, les objectifs ont été définis, aussi bien pour les compétences langagières que pour le fonctionnement de la langue. De plus, un nombre conséquent de ressources complémentaires en lien avec chacune des thématiques à traiter a été fourni, ceci pour favoriser la différenciation et pour entrer dans les nouvelles approches d'enseignement/apprentissage, aussi bien au niveau du travail à réaliser en classe qu'au niveau du travail à réaliser par les élèves de façon autonome (parcours [iClasse](#)).

En anglais, une planification annuelle des séquences d'enseignement a été définie pour la 9^e année. Cette planification est semestrielle pour les années 10 et 11. En ce qui concerne la planification de la 11^e année, trop lourde selon une partie du corps enseignant, des

réadaptations ont été proposées et continueront de l'être. Des pistes de différenciation ont été données par le SEO et les objectifs de chaque unité ont été définis. Le moyen d'enseignement propose de nombreuses ressources pédagogiques favorisant la différenciation auxquelles s'ajoutent des ressources complémentaires fournies par le SEO.

Aussi bien pour l'allemand que pour l'anglais, des indications portant sur l'évaluation des quatre compétences langagières, ainsi que sur le fonctionnement de la langue ont été formulées. Des modèles d'évaluations formatives, d'évaluations sommatives ainsi que diverses grilles d'évaluation ont été fournis.

4.5.4. Sciences humaines et sociales

En sciences humaines et sociales, des moyens d'enseignement romands sont introduits progressivement en parallèle de la rénovation du cycle 3. Ces moyens sont soumis à une phase de probation devant permettre de les améliorer en fonction des retours du corps enseignant. Parmi les améliorations énoncées lors de la reprise rédactionnelle de ces moyens, l'accessibilité aux élèves et des outils pour gérer la différenciation ont été largement pris en compte. Ces moyens présentent un changement important de paradigme disciplinaire sur le plan de l'approche didactique.

4.5.5. Langues et cultures de l'Antiquité

Des didacticiennes de hautes écoles pédagogiques romandes ont créé des manuels d'enseignement spécifiques pour les 9^e et 10^e années. Elles y ont inclus des recommandations et des pistes pour l'évaluation.

5. AJUSTEMENTS FUTURS

Les points d'attention évoqués au chapitre 3 du présent document font déjà l'objet de réflexions plus ou moins avancées depuis l'introduction de la rénovation du cycle 3. Nous les parcourons ci-dessous en évoquant des pistes d'amélioration visant à répondre aux besoins identifiés. Ces pistes ne sont nullement exhaustives. L'ensemble des propositions qui suivent feront l'objet d'analyses approfondies avec tous les partenaires et seront construites en tenant compte des réalités de chacun et chacune.

Les points 5.1 et 5.2 qui suivent sont intimement liés car ils concernent des décharges dévolues au suivi des élèves.

5.1. Suivi des élèves par les titulaires et co-titulaires

En réponse aux observations du point 3.1 et afin de tenir compte des ajustements déjà apportés en la matière (cf. pt 4.1), nous proposons de supprimer la fonction de co-titulaire et de réallouer la ½ période de décharge dans une nouvelle forme d'organisation du suivi des élèves. Cette nouvelle organisation bénéficierait en premier lieu aux élèves en grande difficulté (cf. pt 5.2).

Le tituliariat pourrait être réorganisé et défini en fonction de l'année concernée (9^e année ou 10^e et 11^e années) et du niveau (N1 ou N2). Le type d'organisation proposé aux partenaires serait le suivant :

- En 9^e année, le titulaire disposerait en principe d'une décharge de 1½ période. Le nombre de ½ périodes à disposition correspondrait au projet initial du rapport n° 13.051 à savoir le nombre de classes de l'année de scolarité.
- En 10^e et 11^e années, les décharges seraient attribuées à un-e enseignant-e d'une discipline à niveaux. Les enseignant-e-s de niveau 2 disposeraient d'une période hebdomadaire de décharge alors que leurs collègues de niveau 1 bénéficieraient de 2 périodes hebdomadaires de décharge. Le nombre de périodes de décharge ne varierait pas, mais leur répartition serait revue.

Cette proposition répond à la trop grande complexité de l'organisation relevée par les directions quant à cet aspect du projet initial. Par ailleurs, elle offre une attention beaucoup plus soutenue aux élèves en difficulté dans le niveau 1. Il est à noter qu'elle n'induirait aucune augmentation des coûts car elle ne serait mise en œuvre qu'en répartissant d'une autre manière une partie des décharges des enseignant-e-s.²¹

5.2. Suivi des élèves en difficulté

Comme évoqué précédemment (cf. pt 3.2), les écueils rencontrés par les élèves dits « en difficulté » concernent avant tout leur organisation personnelle ainsi que l'acquisition des compétences attendues au niveau 1 et dans les disciplines communes, en particulier en 9^e année. À cela il faut ajouter les difficultés sociales vécues par certain-e-s élèves. L'ensemble de ces élèves nécessite un suivi plus soutenu par un-e enseignant-e de référence qui leur accordera davantage d'attention et de temps.

Dans le rapport IRDP, la mention par les enseignant-e-s interrogé-e-s de l'importance d'un-e enseignant-e de référence appelle à une autre organisation du suivi des élèves en grande difficulté. Les idées suivantes ont été évoquées et sont déjà partiellement pratiquées dans tout ou partie des centres scolaires :

- en 9^e année, une autre possibilité que celle présentée au point précédent, serait l'attribution des ½ périodes de décharge prises aux titulaires à une seule personne qui suivrait tous les élèves en difficulté de 9^e année ;
- en 10^e et 11^e années, la révision de la répartition des décharges proposée au point 5.1 permettrait un meilleur suivi des élèves en difficulté ;
- mise en place d'un système de soutien par modules spécifiques aux disciplines concernées, entre autres pour les élèves promu-e-s par dérogation ;
- mise en place de soutien à l'organisation pour les élèves concerné-e-s.

Les ajustements nécessiteront encore une réflexion approfondie avec nos partenaires de manière à compléter ce qui a déjà été entrepris et ce qui est prévu. Les solutions sont multiples et en lien avec les mesures évoquées aux points 5.1 et 5.6.

²¹ Exemple : 4 groupes N2 et 4 groupes N1 soit 8 groupes à niveaux → $8p + 8 \frac{1}{2}p = 12$ périodes. C'est le même nombre de périodes que $(4 \times 2p) + (4 \times 1p)$.

5.3. Critères d'admission dans les niveaux de 9^e et 10^e années

En réponse aux problèmes relevés aux points 3.3.2 du présent rapport, les critères d'admission dans les niveaux doivent être revus. Les pistes qui guideront les futures réflexions et les décisions qui en découleront sont les suivantes :

1. le seuil d'admission au niveau 2 passerait à 5.0 ;
2. la fourchette de 4.5-4.74 dans laquelle l'avis des parents est actuellement prépondérant passerait à 4.75-4.99 ;
3. un 3^e critère restant encore à définir serait ajouté, de manière à revenir à une décision basée sur un minimum de deux critères concordants.

Ce 3^e critère pourrait prendre différentes formes qui seront à étudier :

- une évaluation critériée d'orientation par discipline à niveaux pour les élèves se situant dans la fourchette. Elle aurait lieu en fin d'année ;
- la prise en compte d'une approche critériée portant sur les compétences de l'élève dans le travail scolaire démontrées tout au long de l'année (autonomie, stratégies d'apprentissage, etc.) ;
- une autre forme de critère qui resterait à définir.

Ces réflexions devront toutefois être menées parallèlement aux travaux conduits dans le domaine de l'évaluation au cycle 3 et évoqués au point 5.5 du présent rapport.

5.4. Perméabilité et changements en fin de 1^{er} semestre et en fin d'année

5.4.1. Seuils de changement de niveau au semestre et en fin d'année²²

En réponse aux problèmes soulevés au chapitre 3, les seuils de changement de niveau devraient être revus. Afin de pallier les problèmes rencontrés par les enseignant-e-s du niveau 1 et leur offrir la possibilité de reconnaître la qualité du travail des élèves sans induire potentiellement un passage trop risqué au niveau 2, il est envisagé d'augmenter le seuil du changement ascendant (N1→ N2) à 5.25, dans le prolongement des réflexions concernant le seuil d'admission dans les niveaux en 9^e et 10^e années.

5.4.2. Changement de type d'option en cours de 11^e année

En 11^e année, la possibilité de passer d'une option professionnelle à une option académique en fin de 1^{er} semestre (cf. [Art. 25 al. 4 du règlement du cycle 3](#)) n'était pas prévue initialement dans le projet du rapport n° 13.051 et dans le projet du règlement du cycle 3. Elle a été ajoutée au printemps 2015. Plusieurs éléments parlent en faveur de sa suppression :

1. la possibilité offerte aux élèves de 11^e année qui ont pu passer du niveau 1 au niveau 2 dans deux disciplines en cours ou en fin d'année, de prolonger leur scolarité afin de

²² Cf. point 3.4

pouvoir prétendre l'année suivante à une inscription au postobligatoire dans une filière plus exigeante²³ ;

2. les arguments des enseignant-e-s concerné-e-s portant sur les difficultés insurmontables que représente le rattrapage d'un semestre complet d'une option académique ;
3. l'article 6 al. 2 du « Règlement sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale » ([RSN 410.132](#)) stipulant que « Durant les quatre dernières années au moins, l'enseignement doit être spécialement conçu et organisé en fonction de la préparation à la maturité. Un cursus de trois ans est possible lorsque le degré secondaire 1 comporte un enseignement de caractère prégymnasial. » ;
4. les données chiffrées évoquées au point [3.4.3](#) portant sur le nombre d'élèves concerné-e-s par cette disposition du règlement.

5.5. Évaluation des apprentissages des élèves

Le travail par projets et l'évaluation formative sont des outils actuellement indispensables. D'une représentation de « transmission du savoir », les pratiques pédagogiques évoluent vers une différenciation qui tient compte des spécificités de chaque individu, et vers l'évaluation des compétences en cours d'apprentissage. Par des situations de questionnement dans lesquelles l'élève est amené-e à mobiliser des savoirs et des savoir-faire précédemment acquis, il devient acteur de ses apprentissages. Cette approche permet aux élèves de progresser et c'est dans ce mouvement que s'inscrit la rénovation du cycle 3.

5.5.1. Cours de formation continue

Dans le but de soutenir les pratiques évaluatives des enseignant-e-s, des actions de formation continue doivent permettre de renforcer leurs compétences didactiques en la matière. Le SEO, en étroite collaboration avec la Haute École Pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel (HEP-BEJUNE), prépare actuellement un projet de formation continue à l'évaluation des compétences comprenant des modules obligatoires à choix et facultatifs parmi une liste proposée. Ce dispositif devrait être proposé aux enseignant-e-s dès l'année 2021-2022. Cette formation devrait idéalement pouvoir se poursuivre durant plusieurs années.

Ces modules de formation continue devraient permettre aux enseignant-e-s de :

1. faire des distinctions et des liens entre enseignement de compétences et de connaissances – apprentissage – évaluation ;
2. concevoir des évaluations critériées pour chaque évaluation sommative. En effet, actuellement, les pratiques oscillent entre des évaluations normatives (courbe de Gauss au sein de leur classe) et des évaluations critériées (les points sont obtenus en fonction de la maîtrise ou non des apprentissages attendus à ce stade de l'enseignement).

Avec une utilisation généralisée de l'évaluation critériée, un changement de niveau pourrait s'effectuer plus harmonieusement.

²³ Cf. Art. 39 lettre d) du « [Règlement du cycle 3 de la scolarité obligatoire](#) ».

5.5.2. Guide d'évaluation destiné aux enseignant-e-s du cycle 3

Un guide d'évaluation est actuellement en cours d'élaboration. Il se construit progressivement en partenariat avec des enseignant-e-s du cycle 3. Il vise à apporter des clarifications sur l'objet évalué (de quoi est faite une note) en lien avec le contenu du PER.

Il sera constitué de deux parties :

1. la première partie incluant des définitions et un glossaire, les objectifs visés par le guide, des lignes directrices concernant l'évaluation, quelques éléments théoriques et enfin des précisions concernant l'évaluation des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers ;
2. la seconde partie contiendra des exemples d'évaluations par domaine et/ou par discipline.

5.6. Formations envisagées

Les besoins en formation complémentaire exprimés par le corps enseignant sont en cours d'étude et des formations seront mises en place prochainement en collaboration avec la HEP-BEJUNE.²⁴

Pour rappel il s'agit des formations portant sur les thématiques suivantes :

1. différenciation de l'enseignement ;
2. évaluation des compétences ;
3. enseignement de l'option professionnelle « Informatique appliquée et gestion » ;
4. enseignement de l'option professionnelle « Expression orale et corporelle » ;
5. gestion de l'élaboration du portfolio des élèves d'options professionnelles.

Soulignons que d'autres formations complémentaires portant notamment sur le soutien pédagogique dans les disciplines ainsi que sur le coaching scolaire, permettant en particulier d'améliorer la motivation des élèves, devront être proposées.²⁵

5.7. Amélioration des supports de cours et de la planification de l'enseignement

Dans le prolongement du point 4.5, les points qui suivent présentent les principaux axes d'amélioration prévus au niveau des supports de cours.

5.7.1. Français

Au cycle 3, la méthodologie *Lector&Lectrix collègue* est en cours d'expérimentation afin de vérifier l'adéquation du moyen pour les élèves de niveaux 1 et 2 ainsi que pour les élèves de classe Terminale. Une réflexion est également menée sur la répartition des séquences sur l'ensemble du cycle 3, l'articulation de cette ressource pédagogique avec les autres moyens

²⁴ Cf. point 3.6.

²⁵ Cf. point 3.2

d'enseignement et son intégration dans l'aide à la planification de l'enseignement du français. Ce moyen d'enseignement pourrait être introduit comme ressource complémentaire à la rentrée 2019. De même que pour les autres documents de la collection, des séances de présentation du moyen ainsi qu'un exemple de planification des séquences devra être proposé.

Dans l'attente de la nouvelle collection romande, le SEO collaborera avec les chef-fe-s de file à la production des ressources complémentaires qui pourraient encore être créées pour étoffer les moyens d'enseignement actuels.

5.7.2. Allemand

En cohérence avec ce qui s'est fait au cycle 2, des formations en approche actionnelle, avec proposition de séquences didactiques adaptées au PER, débutent au printemps 2019 à la HEP-BEJUNE en lien avec l'introduction du nouveau moyen d'enseignement romand en 9^e année à la rentrée scolaire 2019-2020 et jusqu'en 2022 pour les années suivantes. Suite à cette formation, le corps enseignant devrait disposer du matériel nécessaire pour l'année scolaire concernée. Les séquences comprennent la définition des objectifs langagiers, des amorces, de nombreuses activités ainsi que des propositions de tâches complexes pouvant servir à l'évaluation des élèves.

En parallèle, des travaux seront menés par le SEO pour adapter les ressources existantes et soutenir le corps enseignant dans la prise en main des nouvelles approches. Ajoutons à cela que de nouveaux parcours iClasse seront développés.

5.7.3. Anglais

Les travaux entrepris avec les chef-fe-s de file d'anglais seront poursuivis, notamment en lien avec l'évaluation et la différenciation. Des parcours iClasse seront également développés.

5.7.4. Sciences humaines et sociales

Les travaux d'amélioration des moyens d'enseignement se poursuivent selon ce qui est décrit au point [4.5](#).

6. CONCLUSION

En préambule, précisons que le présent rapport d'information n'a pas de conséquences financières ni de lien avec le programme de redressement des finances de l'État. Il n'a pas non plus de lien avec la réforme de l'État.

Le Conseil d'État vous propose de prendre acte du présent rapport et de classer les postulats suivants :

- 14.109 de la commission « HarmoS-Filières », du 30 janvier 2014, « Mise en place de la rénovation du cycle 3 » ;

- 17.124 du 24 septembre 2017, du groupe PopVertsSol, « Prépondérance de l'avis des enseignant-e-s dans le choix du niveau à l'issue de la 8^e année en cas de divergence ».

Ce rapport a permis en premier lieu de mettre en évidence que les visées initiales de la rénovation sont en grande partie atteintes. Il reste toutefois des ajustements à apporter en vue d'une amélioration continue du nouveau système scolaire.

Les bénéfices de la rénovation du cycle 3 sont mis en évidence. Il s'agit notamment de la meilleure définition des profils des élèves au sortir de la scolarité obligatoire (cf. tableau 2), de la perméabilité du système, de la création des options professionnelles et du renforcement des attentes fondamentales en français et en mathématiques dont bénéficient les élèves concerné-e-s.

Le présent rapport montre aussi la nette amélioration de la collaboration entre enseignant-e-s d'une même discipline au sein d'une équipe pédagogique et l'utilité des chef-fe-s de file. Nous tenons ici à insister sur le fait que la qualité de cette collaboration dépend aussi du leadership pédagogique assumé par les directions.

Par ailleurs, l'importance des effectifs moyens dans les groupes des disciplines à niveaux est illustrée en annexe au point 3. Il en ressort clairement, tant pour les groupes de niveau 1 que de niveau 2, que les faibles effectifs sont très nettement favorables au suivi des élèves en difficulté ou qui effectuent un changement de niveau. Nous notons par ailleurs un léger fléchissement des effectifs dans les classes Terminale (cf. tableau 0).

Les points d'amélioration dont font mention le corps enseignant et les directions portent en premier lieu sur le suivi des élèves en grande difficulté organisationnelle et/ou comportementale, corollairement scolaire. À cela s'ajoutent des attentes sur le plan pédagogique (évaluation différenciée, formations complémentaires et amélioration de certains supports), organisationnel (suivi des élèves par le ou la titulaire et le ou la co-titulaire, suivi des élèves en grande difficulté) ainsi que d'ordre réglementaire (critères d'admission dans les niveaux, seuils de changement de niveau, changements en 11^e année de scolarité). Ces éléments seront repris par les groupes de travail concernés et les pistes suggérées seront étudiées afin que des ajustements soient encore apportés. Les partenaires directement concernés en seront tenus informés.

Sur le plan pédagogique et celui du suivi des élèves, notamment en grande difficulté, des ajustements supplémentaires pourront être mis en œuvre pour la rentrée scolaire 2020-2021.

Des ajustements plus substantiels, impliquant des modifications importantes du « Règlement du cycle 3 de la scolarité obligatoire », devront être préparés d'ici la rentrée scolaire 2020-2021 pour une entrée en vigueur au plus tôt à la rentrée scolaire 2021-2022. Ce délai découle en particulier de la nécessité d'informer les élèves et leurs parents au moins une année avant l'application de changements réglementaires.

Tableaux de synthèse des ajustements

Ajustements réalisés		Période
1.	Ajustements partiels de la répartition des décharges (titulaire et co-titulaire) pour le suivi des élèves	Années scolaires 2016-2017 et 2017-2018
2.	Création puis pérennisation et extension de la fonction de chef-fe-s de file	De l'année scolaire 2015-2016 à celle 2017-2018
3.	Suppression des épreuves cantonales de 8 ^e et 9 ^e années	Année scolaire 2016-2017
4.	Modification des conditions de promotion en fin de 11 ^e année	Année scolaire 2017-2018
5.	Amélioration des supports de cours et de la planification de l'enseignement	2015-2019

Ajustements à préparer		Période
1.	Réorganisation des décharges de titulaire et co-titulaire pour le suivi des élèves	2019-2020
2.	Suivi des élèves en difficulté	2019-2021
3.	Critères d'admission dans les niveaux	2019-2020
4.	Seuils de changement de niveau au semestre et en fin d'année scolaire	2019-2020
5.	Changement de type d'option en cours de 11 ^e année	2019-2020
6.	Évaluation des apprentissages des élèves	2019...
7.	Formations complémentaires à mettre en place en collaboration avec la HEP-BEJUNE	2019...
8.	Poursuite de l'amélioration des supports de cours et de la planification de l'enseignement	2019...

Signalons enfin que les sujets suivants, en cours de travail, pourraient engendrer la nécessité de procéder à des ajustements ultérieurs car ayant des implications au niveau du cycle 3. Il s'agit de/des :

- la révision des bases légales cantonales concernant l'organisation des classes ;
- l'évolution de la stratégie numérique au niveau cantonal qui pourrait conduire à une adaptation de la grille horaire actuelle ;
- réflexions portant sur les conditions d'accès aux formations postobligatoires qui pourraient appeler à des ajustements du « Règlement du cycle 3 de la scolarité obligatoire ».

Si les efforts du Conseil d'État, du DEF et du SEO ont été nombreux depuis la rentrée scolaire 2015-2016 pour faciliter le parcours des élèves dans la scolarité obligatoire, cette volonté d'amélioration trouvera son aboutissement lorsque chaque intervenant de l'école se sera pleinement approprié le changement et les démarches pédagogiques qui en découlent.

Au vu de ce qui précède, le Conseil d'État s'engage à poursuivre le travail d'amélioration continue en tenant compte du rapport d'analyse de l'IRDP, tout en poursuivant la collaboration avec l'ensemble des entités et partenaires impliqués dans les changements en cours : les directions des écoles et leurs autorités, les enseignant-e-s et leurs représentant-e-s, la Commission thématique éducation, le Conseil scolaire, le Comité de pilotage HarmoS et le Service des formations postobligatoires et de l'orientation.

Veuillez agréer, Monsieur le président, Mesdames et Messieurs, l'assurance de notre haute considération.

Neuchâtel, le 24 juin 2019

Au nom du Conseil d'État :

Le président,
A. RIBAUD

La chancelière,
S. DESPLAND

LISTE DES ABRÉVIATIONS

CIIP	Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin
CSR	Convention scolaire romande
DEF	Département de l'éducation et de la famille
EC8-9	Épreuves cantonales des années 8 et 9
IRDP	Institut de recherche et de documentation pédagogique
HEP-BEJUNE	Haute école pédagogique
LOS	Loi sur l'organisation scolaire
N1	Niveau 1
N2	Niveau 2
OA	Option académique
OP	Option professionnelle
PER	Plan d'études romand
PISA	Program for International Student Assessment
RPN	Réseau pédagogique neuchâtelois
SEO	Service de l'enseignement obligatoire
STAT	Service de statistique

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	1
1. INTRODUCTION.....	2
1.1. Historique et visées de la rénovation	2
1.2. Analyse de l'IRDP.....	3
1.3. Postulats en cours de traitement.....	4
1.4. Contenu du présent rapport	6
2. BÉNÉFICES DE LA RÉNOVATION DU CYCLE 3.....	6
2.1. Perméabilité du système et meilleure définition du profil des élèves en fin de scolarité obligatoire.....	6
2.2. Options professionnelles et renforcement en français ou en mathématiques en 11 ^e année.....	7
2.2.1. Options professionnelles	7
2.2.2. Renforcement.....	8
2.3. Collaboration et rôle des chef-fe-s de file	8
2.4. Climat scolaire	9
3. POINTS D'ATTENTION MIS EN ÉVIDENCE PAR LE RAPPORT DE L'IRDP	9
3.1. Suivi des élèves par les titulaires et co-titulaires	9
3.2. Suivi des élèves en difficulté	10
3.3. Critères d'admission dans les niveaux de 9 ^e et 10 ^e années.....	11
3.3.1. Conditions initiales	11
3.3.2. Avis du corps enseignant.....	12
3.4. Perméabilité et changement de niveau en fin de 1 ^{er} semestre et en fin d'année	12
3.4.1. Les conditions de changement de niveau	13
3.4.2. Avis du corps enseignant.....	13
3.4.3. Changement de type d'option en cours de 11 ^e année	14
3.4.4. Allers-retours entre les niveaux.....	14
3.5. Évaluation des apprentissages des élèves.....	15
3.5.1. Conception d'une évaluation adaptée à tous les élèves.....	15
3.5.2. Définition d'un barème équitable et cohérent face à l'écart des résultats	15
3.6. Besoins en formation.....	16
3.7. Qualité des supports de cours et des outils de planification de l'enseignement	16
3.8. Taux de non-promotion	17
3.9. Effectifs en classe Terminale	17
4. AJUSTEMENTS DÉJÀ APPORTÉS DEPUIS 2015	17
4.1. Suivi des élèves par les titulaires et co-titulaires	17
4.2. Extension des chef-fe-s de file et pérennisation	18
4.3. Suppression des épreuves cantonales	18
4.4. Modification des conditions de promotion en fin de 11 ^e année	19
4.5. Amélioration des supports de cours et de la planification de l'enseignement ...	19

4.5.1. Mathématiques et sciences de la nature	19
4.5.2. Français.....	20
4.5.3. Allemand et Anglais.....	20
4.5.4. Sciences humaines et sociales.....	21
4.5.5. Langues et cultures de l'Antiquité	21
5. AJUSTEMENTS FUTURS	21
5.1. Suivi des élèves par les titulaires et co-titulaires	21
5.2. Suivi des élèves en difficulté	22
5.3. Critères d'admission dans les niveaux de 9 ^e et 10 ^e années.....	23
5.4. Perméabilité et changements en fin de 1 ^{er} semestre et en fin d'année	23
5.4.1. Seuils de changement de niveau au semestre et en fin d'année.....	23
5.4.2. Changement de type d'option en cours de 11 ^e année	23
5.5. Évaluation des apprentissages des élèves.....	24
5.5.1. Cours de formation continue	24
5.5.2. Guide d'évaluation destiné aux enseignant-e-s du cycle 3.....	25
5.6. Formations envisagées	25
5.7. Amélioration des supports de cours et de la planification de l'enseignement ...	25
5.7.1. Français.....	25
5.7.2. Allemand.....	26
5.7.3. Anglais.....	26
5.7.4. Sciences humaines et sociales.....	26
6. CONCLUSION.....	26
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	30
TABLE DES MATIÈRES.....	31
ANNEXES.....	33
• ANNEXE 1 : DONNÉES DU CYCLE 3.....	34
1. Effectifs et taux de non-promotion depuis 2012-2013	34
2. Répartition des élèves en fin de 11 ^e année 2017-2018 selon les conditions d'accès au postobligatoire.....	35
3. Effectifs moyens dans les groupes à niveaux depuis 2015-2016	37
• ANNEXE 2 : RAPPORT DE L'IRDP.....	39

ANNEXES

- Annexe 1 : Données du cycle 3
- Annexe 2 : Rapport de l'IRDP intitulé « Suivi de l'implantation de la rénovation du cycle 3 dans le canton de Neuchâtel », publié dans un document séparé.

DONNÉES DU CYCLE 3

Les données qui suivent permettent d'inscrire le présent rapport dans une perspective plus large, en particulier celles du tableau 10.1 portant sur la période allant de l'année scolaire 2012-2013 à l'année scolaire 2018-2019.

1. Effectifs et taux de non-promotion depuis 2012-2013²⁶

Les données qui suivent, issues du *Mémento de la scolarité obligatoire*, servent de support aux idées qui sont développées aux points 3.8 et 3.9 du présent rapport. Précisons que ces données diffèrent donc quelque peu de celles de l'analyse de l'IRDP. Le *Mémento* se base sur les situations de début d'année scolaire alors que l'analyse de l'IRDP porte sur une cohorte complète de 1'752 élèves ayant suivi le système rénové pendant les trois premières années du cycle 3 rénové entre 2015-2016 et 2017-2018.

²⁶ Données de début d'année scolaire du [Mémento statistique de l'école neuchâteloise](#).

Rentrées scolaires	Effectifs du cycle 3, y compris les classes Terminale et d'Accueil	Effectifs de Formation régulière par année du cycle 3 (9 ^e -10 ^e -11 ^e)	Effectifs en classe Terminale*	Différence par rapport à l'année précédente (colonne de gauche)	% en classe Terminale*	Non-promotion en fin de 9 ^e année en Formation Régulière	Non-promotion en fin de 10 ^e année en Formation Régulière
2012-2013	6000	1951 1904 1844	222	---	3.70%	3.9%	6.59%
2013-2014	5931	1859 1921 1841	241	+19	4.06%	4.4%	5.36%
2014-2015	5993	1880 1856 1906	280	+39	4.67%	4.2%	6.98%
2015-2016	5871	1741 1910 1810	367	+87	6.25%	7.0%	6.35%
2016-2017	5820	1799 1612 1897	438	+71	7.53%	8.2%	5.58%
2017-2018	5625	1849 1683 1575	463	+25	8.23%	6.3%	3.58%
2018-2019	5743	1871 1728 1647	455	-8	7.92%	---	---

*L'augmentation des effectifs en classe Terminale est multifactorielle et nous pouvons mentionner entre autres :

- des facteurs sociétaux et/ou familiaux dont les effets se font sentir dès la cycle 1 ;
- la disparition des classes de transition dès l'année scolaire 2014-2015.

2. Répartition des élèves en fin de 11^e année 2017-2018 selon les conditions d'accès au postobligatoire

Pour une aide à la compréhension, veuillez-vous référer aux informations du SFPO à disposition dans le lien qui suit : <https://www.ne.ch/autorites/DEF/SFPO/formations/Pages/Conditions-acces-au-postobligatoire.aspx>.

Profils des élèves selon :

- les combinaisons de niveaux (6 combinaisons) ;
- le nombre de points dans les disciplines à niveaux : moyenne niveau 1 (N1) x 1.0 // moyenne niveau 2 (N2) x 1.5 ;
- le choix des options : options académiques (OA) / options professionnelles (OP).

Combinaisons de niveaux :		5 N2	4 N2	3 N2	2 N2	1 N2	5 N1	Totaux inscription possible par option de 11 ^e année	Totaux inscription possible par voie de formation
Filières	pts								
MG (≥ 3N2 + moyenne OA)	≥34	≥ 3 N2			≤ 2N2				
		534 34.1%	156 9.9%	44 2.8%				734 46.8%	734 46.8%
			15 1.0%	14 0.9%				29 1.8%	65
MP3 (≥ 3N2 suit OA)	≥29								
MP3 (≥ 3N2 suit OP)		19 1.2%	11 0.7%	6 0.4%				36 2.3%	4.1%
MP4 - MP3-4 dual – MS (≥ 2N2 suit OA)	≥26	≥ 2 N2				≤ 1N2			
		1 0.1%	16 1.0%	79 5.0%	13 0.8%			109 7.0%	202
			3 0.2%	21 1.3%	69 4.4%			93 5.9%	12.9%
CFC école (suit OA)	≥16		3 0.2%	10 0.6%	13 0.8%	1 0.1%	1 0.1%	28 1.8%	426
CFC école (suit OP)				9 0.6%	49 3.1%	134 8.5%	206 13.1%	398 25.4%	27.2%
AFP / CFC DUAL (suit OA)	<16		1 0.1%	3 0.2%		1 0.1%		5 0.3%	141
AFP / CFC DUAL (suit OP)					2 0.1%	16 1.0%	118 7.5%	136 8.7%	9.0%
Totaux* :		554 35.3%	205 13.1%	186 11.9%	146 9.3%	152 9.7%	325 20.7%	1568 100%	1568 100%

Rem. : les pourcentages sont arrondis au 10^e.

*Information concernant les effectifs dans les sections de 11^e au début des trois années scolaires précédentes :

Année scolaire	Maturités (Ma)	Moderne (Mo)	Préprofessionnelle (Pp)
2014-2015 :	44.8 %	32.3 %	22.9 %
2015-2016 :	43.2 %	31.8 %	25 %
2016-2017 :	42.5 %	31 %	26.5 %

3. Effectifs moyens dans les groupes à niveaux depuis 2015-2016

Concernant les données qui suivent, le nombre de disciplines et d'années de scolarité concernées est allé en augmentant vu la mise en place progressive de la rénovation. Ces données sont celles de début d'année scolaire :

2015-2016 : français et mathématiques en 9^e année ;

2016-2017 : français et mathématiques en 9^e année, français, mathématiques, allemand, anglais et sciences de la nature en 10^e année ;

2017-2018 et 2018-2019 : français et mathématiques en 9^e année, français, mathématiques, allemand, anglais et sciences de la nature en 10^e et 11^e années.

Effectifs dans les groupes à niveaux en 2015-2016						
Groupes	Totaux	Effectif ≤ 18 élèves	Effectif > 18 élèves	Effectif ≤ 20 élèves	Effectif > 20 élèves	Moyenne
Niveau 1	96	87	9	92	4	14.8
Niveau 2	103	30	73	55	48	19.8
N1 + N2	199	117	82	147	52	17.4
% N1	48.2%	90.6%	9.4%	95.8%	4.2%	
% N2	51.8%	29.1%	70.9%	53.4%	46.6%	

Effectifs dans les groupes à niveaux en 2016-2017						
Groupes	Totaux	Effectif ≤ 18 élèves	Effectif > 18 élèves	Effectif ≤ 20 élèves	Effectif > 20 élèves	Moyenne
Niveau 1	323	272	51	312	11	15.7
Niveau 2	354	155	199	260	94	18.6
N1 + N2	677	427	250	572	105	17.2
% N1	47.7%	84.2%	15.8%	96.6%	3.4%	
% N2	52.3%	43.8%	56.2%	73.4%	26.6%	

Effectifs dans les groupes à niveaux en 2017-2018						
Groupes	Totaux	Effectif ≤ 18 élèves	Effectif > 18 élèves	Effectif ≤ 20 élèves	Effectif > 20 élèves	Moyenne
Niveau 1	577	521	56	567	10	14.8
Niveau 2	603	252	351	388	215	19.0
N1 + N2	1180	773	407	955	225	16.8
% N1	48.9%	90.3%	9.7%	98.3%	1.7%	
% N2	51.1%	41.8%	58.2%	64.3%	35.7%	

Effectifs dans les groupes à niveaux en 2018-2019						
Groupes	Totaux	Effectif ≤ 18 élèves	Effectif > 18 élèves	Effectif ≤ 20 élèves	Effectif > 20 élèves	Moyenne
Niveau 1	586	509	77	570	16	15.0
Niveau 2	617	263	354	396	221	19.0
N1 + N2	1203	772	431	966	237	17.1
% N1	48.7%	86.9%	13.1%	97.3%	2.7%	
% N2	51.3%	42.6%	57.4%	64.2%	35.8%	

RAPPORT DE L'IRDP

Rapport de l'IRDP « Suivi de l'implantation de la rénovation du cycle 3 dans le canton de Neuchâtel ».

Voir document séparé

RÉNOVATION DU CYCLE 3
ANNÉES 9, 10, 11 DE LA SCOLARITÉ OBLIGATOIRE

19.018

Rapport du Conseil d'État au Grand Conseil

(Du 24 juin 2019)

Rapport de l'IRDP « Suivi de l'implantation de la rénovation du cycle 3 dans le canton de Neuchâtel »

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

Rapport

Sous la coordination de Franca Armi



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

Rapport

Sous la coordination de Franca Armi

Remerciements

L'équipe de l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) remercie tous les enseignants* qui ont répondu au questionnaire en ligne ainsi que tous les enseignants, les élèves et les membres des directions qui ont bien voulu partager leurs opinions lors de différents entretiens.

Nous remercions également Shanoor Kassam pour ses commentaires constructifs, ainsi que Doris Penot pour son travail de mise en page.

Les *Rapports de recherche* « Gris » sont des documents rendant compte d'une expertise réalisée par des chercheurs de l'IRDP suite à un mandat attribué par la CIIP ou par un partenaire externe. Ils sont réalisés à l'intention des mandants.

La diffusion de ce document est restreinte et toute reproduction, même partielle, ne peut se faire sans l'accord du mandant et/ou de l'auteur.

Cette publication applique les rectifications orthographiques de 1990.

*Dans ce document, l'emploi du masculin a une valeur générique.

Photo de couverture : Marc-Olivier Schatz

TABLE DES MATIÈRES

1.	Introduction.....	5
1.1	Description du mandat.....	5
1.2	Structure du rapport	7
2.	Phase 1 du mandat : analyse de l'ancien système	9
2.1	Taux de non-promotion	9
2.2	Perméabilité entre les sections.....	10
3.	Phase 2 du mandat : analyse du système rénové	13
3.1	Suivi des élèves.....	14
3.2	Élèves en difficulté	17
3.3	Perméabilité entre les niveaux.....	19
3.4	Collaboration entre les enseignants	22
4.	Mandat complémentaire.....	25
4.1	Difficultés des enseignants concernant l'évaluation des apprentissages.....	25
4.2	Apports du renforcement et des options professionnelles	27
5.	Remarques conclusives	33
6.	Liste des abréviations	37

1. Introduction

En date du 27 octobre 2015, l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDП) 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 selon le postulat 14.109 de la Commission HarmoS-Filières du Grand Conseil. Ce mandat vise à réaliser une analyse externe de certains aspects de cette implantation et se compose de deux phases.

1.1 Description du mandat

Phase 1

La **phase 1** du mandat (réalisée entre octobre 2015 et juin 2016) portait sur l'analyse de l'ancien système scolaire organisé en sections pour les élèves qui fréquentaient le cycle 3 entre les années scolaires 2010-2011 et 2014-2015. Cette analyse, basée sur les données fournies par le Service de statistique de l'État de Neuchâtel (STAT), comportait deux parties :

- une analyse globale de la promotion et de la non-promotion des élèves année par année;
- et la présentation des différents parcours d'élèves ainsi que l'étude de la perméabilité¹ entre les sections de l'ancien système scolaire, grâce à des analyses longitudinales.

Le *Rapport intermédiaire*, remis au mandant le 17 février 2017, contient l'ensemble de cette étude dédiée à la phase 1.

Phase 2

La **phase 2** (réalisée entre mars 2016 et février 2019), quant à elle, portait sur le suivi de l'implantation du nouveau système d'organisation du cycle 3 à proprement parler. Il s'agissait en particulier d'observer les aspects suivants :

- a. la perméabilité entre les niveaux, pour les disciplines principales;
- b. les parcours des élèves en difficulté;
- c. la collaboration au sein des équipes pédagogiques;
- d. la collaboration entre les enseignants d'une même discipline à niveaux, notamment en lien avec les chefs de file;
- e. le suivi des élèves sur les 3 années du cycle.

Ce suivi a commencé la même année que l'introduction de la rénovation elle-même. Le travail de l'IRDП a ainsi couvert l'analyse de la première volée complète d'élèves ayant suivi les 9^e, 10^e

¹ Par « perméabilité » est entendue la possibilité, pour un élève, de changer de section au cours du cycle 3 selon l'organisation du système scolaire. Ce terme sera également utilisé pour parler des possibilités de changement de niveau dans le cadre de la rénovation.

et 11^e années du système scolaire à niveaux², pendant les années scolaires 2015-2016, 2016-2017 et 2017-2018.

Les principales sources utilisées pour les analyses réalisées durant la phase 2 du mandat sont les suivantes :

- Des données statistiques annuelles fournies par le STAT : l'analyse de ces données a permis de décrire les changements de niveau effectués par les élèves scolarisés au cycle 3 et de traiter ainsi l'aspect de la perméabilité entre les niveaux.
- Les bases de données annuelles fournies par le STAT : elles ont permis la construction d'une base de données unique pour suivre, durant les trois années du cycle, les parcours des élèves qui ont commencé leur 9^e année scolaire en 2015-2016. Les analyses longitudinales de ces données ont permis d'observer la perméabilité entre les niveaux et de repérer le parcours des élèves en difficulté.
- Des entretiens exploratoires avec les chefs de file disciplinaires : basés sur un canevas élaboré préalablement, ces entretiens ont permis de récolter des informations relatives, notamment, à la collaboration entre les enseignants d'une même discipline à niveaux.
- Des entretiens exploratoires avec les directions des centres scolaires : basés sur un canevas élaboré préalablement, ces entretiens avaient pour objectif la collecte d'informations utiles à l'élaboration du questionnaire destiné aux enseignants (cf. ci-après).
- Une enquête en ligne adressée à l'ensemble des enseignants du cycle 3 du canton : la structure du questionnaire envoyé reflétait, à divers degrés, les points-clés du mandat. Une partie des questions³ s'adressaient à l'ensemble des enseignants du cycle 3, alors que d'autres blocs de questions visaient plus particulièrement les chefs de file disciplinaires, les enseignants titulaires, les enseignants co-titulaires ou les enseignants des disciplines à niveaux. Les informations issues du questionnaire ont apporté des éléments de réponse complémentaires aux cinq points du mandat énumérés ci-dessus.

Les *Analyses détaillées*, remises au mandant le 14 février 2019, contiennent l'ensemble des résultats de la phase 2 du mandat.

Complément au mandat

En plus des deux phases initialement prévues, un **complément au mandat** du 27 octobre 2015 a été ajouté le 14 février 2018, prévoyant les prestations suivantes :

- a. l'analyse des difficultés des enseignants concernant l'évaluation des apprentissages des élèves dans les disciplines communes⁴ et dans les disciplines au niveau 1⁵;
- b. et l'étude des apports du renforcement et des options professionnelles en 11^e année dans le parcours individualisé de l'élève et sa transition vers le postobligatoire.

² Les éventuels élèves redoublants n'ont toutefois pas pu être suivis jusqu'au bout de leur cursus scolaire, en raison de l'échéance fixée pour la remise du rapport.

³ Notamment sur des thématiques telles que « le changement de niveau et les critères de promotion », « les élèves en difficulté » ou « la collaboration dans les équipes pédagogiques ».

⁴ Par manque de ressources, le choix a été fait de se restreindre uniquement aux disciplines communes dont les échos évoquaient le plus de difficultés.

⁵ En 9^e année, les *mathématiques* et le *français* sont enseignés soit au niveau 1 (compétences de base) soit au niveau 2 (compétences élevées); s'y ajoutent, en 10^e et 11^e années, l'*allemand*, l'*anglais* et les *sciences de la nature*, également sur deux niveaux.

Les principales sources utilisées par l'IRDP pour ces analyses sont les suivantes :

- Une série de questions relatives à l'évaluation insérées dans le questionnaire adressé à l'ensemble des enseignants du cycle 3 (cf. phase 2 du mandat principal).
- Des entretiens exploratoires avec
 - des enseignants des disciplines au niveau 1 pour les cinq disciplines à niveaux et;
 - des enseignants des disciplines communes, en particulier, du domaine des *sciences humaines et sociales* (SHS), ainsi que de *langues et cultures de l'antiquité* (LCA) en 9^e année.

Ces éléments récoltés permettent de répondre au premier point du mandat complémentaire.

- Des entretiens exploratoires avec des enseignants de *renforcement français* et de *renforcement mathématiques*, ainsi qu'avec des enseignants des options professionnelles⁶, afin de calibrer le canevas d'entretien pour les élèves et de répondre au deuxième point du mandat complémentaire.
- Des entretiens exploratoires avec des élèves de 11^e année participant aux cours de *renforcement français*, *renforcement mathématiques* ou d'une *option professionnelle* (OIG, ODE, OEX, OCM). L'analyse des réponses permet de répondre également au deuxième point du mandat complémentaire.

Les résultats relatifs à ce mandat complémentaire font partie de *l'analyse détaillée*, remise au mandant le 14 février 2019.

1.2 Structure du rapport

Le présent rapport est une synthèse des principaux résultats obtenus sur l'ensemble des analyses menées entre octobre 2015 et février 2019 par l'IRDP dans le cadre du 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.

Les trois chapitres constituant le corps du présent rapport présentent des résultats relatifs :

- à la phase 1 du mandat, soit l'analyse de l'ancien système;
- à la phase 2 du mandat, soit l'analyse de certains aspects de la rénovation;
- au mandat complémentaire, soit l'observation des difficultés rencontrées dans l'évaluation des apprentissages et des apports du renforcement et des options professionnelles.

Selon la nature des différentes sources d'informations utilisées (analyses statistiques, questionnaire, entretiens), les résultats sont parfois présentés sous forme de pourcentages et parfois sous forme d'appréciations qualitatives.

Chaque chapitre se termine par un encadré présentant les éléments considérés par les auteures du rapport comme les plus significatifs, et met parfois en exergue des suggestions adressées au mandant.

Le rapport se conclut par un certain nombre de remarques et observations.

⁶ Options professionnelles : activités créatrices et manuelles (OCM), dessin technique et artistique (ODE), expression orale et corporelle (OEX), informatique appliquée et de gestion (OIG).

2. Phase 1 du mandat : analyse de l'ancien système

Avant l'entrée en vigueur de la rénovation du cycle 3 en 2015-2016 (pour les 9^e années), le canton de Neuchâtel prévoyait un enseignement différencié en trois sections distinctes : maturités, moderne et préprofessionnelle. L'admission dans ces sections était déterminée en 8^e année selon trois critères :

- les résultats obtenus aux épreuves cantonales d'orientation;
- les moyennes annuelles par discipline obtenues dans le cadre des évaluations ordinaires au cours de l'année scolaire et;
- l'avis des enseignants.

Les élèves ayant un retard scolaire de deux ans, ou ne pouvant pas suivre le programme de la section préprofessionnelle, poursuivaient leur scolarité dans une classe terminale.

La phase 1 du mandat portait sur l'étude de cet ancien système scolaire organisé en sections en se basant uniquement sur les données statistiques fournies par le STAT, relatives aux élèves scolarisés en 9^e, 10^e et 11^e entre les années scolaires 2010-2011 et 2014-2015⁷. Le choix de cette période de cinq années scolaires permettait expressément d'étudier au moins une cohorte complète d'élèves en tenant compte également des éventuels redoublements.

Des analyses année par année et des analyses longitudinales ont été réalisées, permettant d'étudier les taux de promotion et de non-promotion, de suivre le parcours de chaque élève et d'étudier la perméabilité entre les sections.

À noter que, pendant l'année scolaire 2014-2015, un changement en relation avec la rénovation du cycle 3 avait déjà été opéré. En effet, il s'agissait de la première fois où les épreuves d'orientation en 8^e année avaient été remplacées par de nouvelles épreuves de *français* et de *mathématiques* dont les résultats constituaient un des trois critères⁸ servant à définir les niveaux pour la 9^e année.

2.1 Taux de non-promotion

Globalement, pour les 9^e et 10^e années (le cas de la 11^e année est particulier et sera repris plus bas) durant les années scolaires de 2010-2011 à 2014-2015, les **taux de non-promotion** varient entre 3.2% et 7.7%, toutes sections confondues⁹. De façon plus détaillée, on peut observer des taux de non-promotion plus élevés en 10^e (entre 5.4% et 7.7%) qu'en 9^e (entre 3.2% et 4.4%). Par ailleurs, c'est en section moderne que les taux les plus importants ont pu être observés (entre 5.1% et 12.4%), tandis que la section maturités obtenait les taux les plus faibles (entre

⁷ La numérotation HarmoS des années scolaires est entrée en vigueur dans le canton de Neuchâtel à partir de l'année scolaire 2011-2012. Pour faciliter la lecture et éviter des ambiguïtés, la numérotation HarmoS (1-11) est également utilisée pour les années scolaires précédentes.

⁸ Les autres étant la moyenne annuelle et l'avis de l'enseignant. Les résultats aux épreuves étaient surtout utilisés pour les élèves dont les moyennes de fin d'année étaient comprises entre 4.50 et 4.74 dans les disciplines concernées.

⁹ Ces chiffres ne comptabilisent pas les élèves intégrant des classes d'enseignement spécialisé (classe terminale).

1.8% et 6.4%) et la section préprofessionnelle des taux de non-promotion intermédiaires (entre 3.2% et 7.3%).

En cas de non-promotion en fin d'année scolaire, trois scénarios pouvaient s'appliquer :

- un **redoublement strict**, impliquant de refaire une même année scolaire sans changer de section;
- une **promotion descendante**, impliquant de passer à l'année suivante¹⁰ mais dans une section moins exigeante¹¹;
- ou un **redoublement descendant**, impliquant de refaire une même année scolaire tout en passant dans une section moins exigeante.

Parmi les élèves non-promus (en 9^e ou en 10^e), c'est le scénario du redoublement strict qui a concerné la majorité des élèves (entre 61% et 77%). Comme pour les taux de non-promotion, les taux les plus faibles de redoublements stricts ont été observés pour les élèves de la section maturités (entre 0.6% et 2.9%), alors que les sections moderne et préprofessionnelle présentaient des taux plus élevés (entre 2.5% et 8% pour la section moderne et entre 3.2% et 7.3% pour la préprofessionnelle).

Les cas de promotion descendante ou de redoublement descendant observés, toutes sections confondues, sont minoritaires : entre 0.7% et 3.2% en 9^e année et entre 1.5% et 4.4% en 10^e année pour la promotion descendante, et ≤ 0.5% pour le redoublement descendant.

Pour les années prises en considération pour la phase 1, la non-promotion des élèves pour la **11^e année** de scolarité était traitée de manière différente par rapport aux autres années scolaires par le Service de statistique de l'État de Neuchâtel et les taux de non-promotion n'ont pas été calculés au même titre que pour les 9^e et 10^e années. En effet, la loi prévoit que les élèves sont tenus de fréquenter la scolarité obligatoire durant onze années complètes¹². Les élèves sont libérés de la scolarité obligatoire au plus tard à la fin de l'année scolaire au cours de laquelle ils atteignent 16 ans révolus¹³. La promotion en 11^e année n'est donc pas la seule condition pour quitter la scolarité obligatoire.

2.2 Perméabilité entre les sections

La perméabilité entre les sections a été analysée sur la base des trajectoires des élèves, qui reflètent entièrement leurs parcours scolaires. Par exemple, la trajectoire d'un élève qui commence et termine le cycle 3 dans la section maturités (MA) est : 9MA-10MA-11MA. La trajectoire d'un élève est dite « complète » s'il a terminé l'ensemble du cycle 3.

Le système scolaire organisé en sections est en principe qualifié de **système cloisonné**, dans la mesure où un élève commence et termine le cycle 3 dans la même section. Les analyses effectuées pour les élèves qui étaient en 9^e année pendant l'année scolaire 2010-2011 montrent que c'était effectivement le cas pour la majorité d'entre eux (83.9%). Toutefois, un nombre non négligeable d'élèves (16.1%) a suivi un parcours scolaire avec un ou plusieurs changements de

¹⁰ De la 9^e à la 10^e ou de la 10^e à la 11^e.

¹¹ Parfois même de la section maturités à la section préprofessionnelle.

¹² Dans des cas exceptionnels, certains élèves peuvent effectuer leur scolarité au cours de dix années complètes (avancement d'une année).

¹³ Arrêté concernant la libération de la scolarité obligatoire (410.517.1 – état au 1^{er} août 2013), <http://rsn.ne.ch/> consulté en septembre 2016.

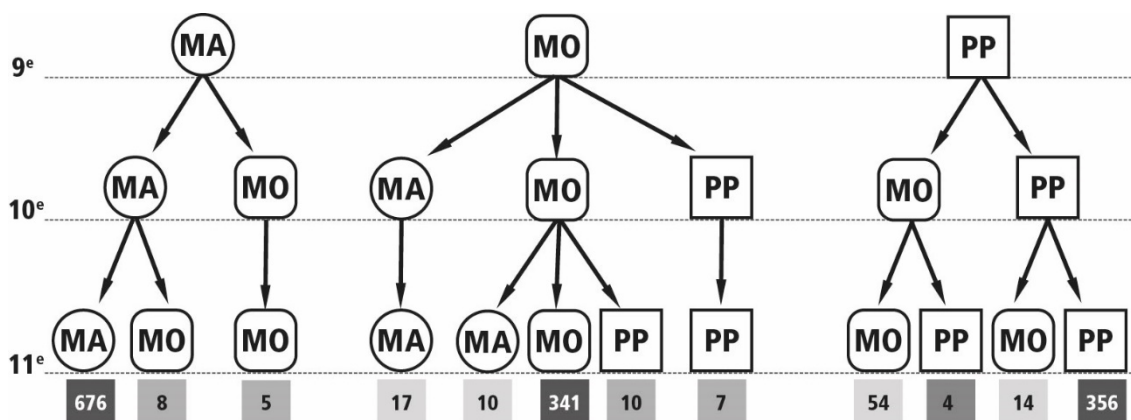
section en fin d'année, voire même en cours d'année. Les **changements de section** pouvaient intervenir dans diverses situations :

- suite à l'obtention de bons résultats qui permettent de passer dans une section plus exigeante (promotion ascendante);
- suite à un redoublement ascendant, c'est-à-dire qui permet de refaire l'année concernée mais dans une section plus exigeante;
- après une non-promotion à la fin de l'année (promotion descendante ou redoublement descendant);
- suite à une réorientation de l'élève au cours de l'année scolaire.

Tous ces changements induisent un nombre accru de **types différents de trajectoires**. Au total, pour les 13 521 élèves du cycle 3, scolarisés entre 2010-2011 et 2014-2015, 232 types différents de trajectoires ont été recensés, ce qui démontre une certaine perméabilité du système organisé en sections. En effet, si le système était exagérément cloisonné, n'auraient été observés guère plus que les trois types de trajectoires suivantes : 9MA-10MA-11MA, 9MO-10MO-11MO et 9PP-10PP-11PP¹⁴, auxquelles s'ajouteraient celles avec un redoublement strict (par exemple : 9MA-9MA-10MA-11MA).

Pour exemplifier le degré de perméabilité du système, la Figure 1 illustre les trajectoires des 1 502 élèves qui étaient en 9^e année pendant l'année scolaire 2010-2011 et qui ont fini le cycle 3 en trois ans. Ces élèves terminent donc l'école sans avoir redoublé.

Figure 1 – Trajectoires des élèves selon la section en 9^e pendant l'année scolaire 2010-2011 qui ont fini le cycle 3 en trois ans; 1 502 élèves.



Remarques :

Le nombre d'élèves est spécifié en bas de la figure pour chaque cas.

Sections : MA – Maturités; MO – Moderne; PP – Préprofessionnelle.

Source : Base de données transmise par le Service de statistique de l'État de Neuchâtel, mars 2016.

Si la stabilité de fréquentation d'une même section (9MA-10MA-11MA, 9MO-10MO-11MO ou 9PP-10PP-11PP) sur les trois ans du cycle 3 représente bien la majorité des cas (91.4%, soit 1 373 élèves), d'autres trajectoires (9 cas ici) restent possibles (8.6%, soit 129 élèves).

¹⁴ MA – maturités, MA –moderne, PP – préprofessionnelle.

Parmi les trajectoires complètes qui ne sont pas stables (c'est-à-dire, que les élèves terminent le cycle 3, mais ils ne restent pas dans la même section), on trouve les trajectoires suivantes :

- descendantes : élèves qui passent dans une section moins exigeante (30 élèves);
- ascendantes : élèves qui passent dans une section plus exigeante (95 élèves);
- fluctuantes : élèves qui étaient en PP en 9^e, passent en MO en 10^e et ensuite reviennent en PP en 11^e (4 élèves).

Taux de non-promotion

- Hormis pour la 11^e année pour laquelle les chiffres du STAT ne permettent pas d'obtenir de telles informations, on constate que pour les 9^e et 10^e années, au cours des années scolaires de 2010-2011 à 2014-2015, les taux de **non-promotion** ont varié **entre 3.2% et 7.7%**, toutes sections confondues.
- Des taux plus élevés de non-promotion ont été constatés en 10^e année par rapport à la 9^e année, ainsi que dans les classes de section moderne; celles de section maturités ont présenté les taux les plus faibles et celles de section préprofessionnelle des taux intermédiaires.
- Parmi les élèves non-promus, la majorité a **refait l'année** sans changer de section (redoublement strict). À l'instar des taux de non-promotion, les taux les plus faibles de redoublement strict sont observés pour les élèves de la section maturités; de même les sections moderne et préprofessionnelle sont les plus touchées par le redoublement strict.

Perméabilité du système organisé en sections

- Malgré un système scolaire plutôt cloisonné et dans lequel la majorité des élèves demeure dans la même section tout au long de son cursus au cycle 3, on observe une certaine perméabilité entre les sections, pour preuve le nombre élevé de types différents de trajectoires¹⁵.
- Dans l'exemple présenté (élèves de 9^e année en 2010-2011), environ un élève sur dix connaît un, voire deux changements de section à la fin de l'année, majoritairement des **changements ascendants**. Différentes hypothèses pourraient expliquer ces cas de figure : par exemple, des élèves mal orientés en 8^e année, des élèves qui prennent du temps à s'adapter aux spécificités du cycle 3, ou encore des élèves qui s'investissent davantage afin d'améliorer leurs chances d'accès au postobligatoire.

¹⁵ Pour les 13 521 élèves du cycle 3, scolarisés entre 2010-2011 et 2014-2015, 232 types différents de trajectoires ont été identifiés, en comptabilisant les redoublements et les changements de section.

3. Phase 2 du mandat : analyse du système rénové

La nouvelle organisation du système scolaire prévoit un enseignement à deux niveaux¹⁶ pour les disciplines principales¹⁷ et un enseignement commun pour les autres disciplines. Ce choix vise notamment à mieux valoriser et renforcer les compétences des élèves. La possibilité de changer de niveau au semestre ou à la fin de l'année en fonction des résultats obtenus doit permettre, en outre, un rapide ajustement du niveau de l'élève. Par ailleurs, les effectifs des classes de niveau 1 doivent être, en principe, inférieurs à celles de niveau 2.

Le suivi de la rénovation effectué par l'IRDP, dont les résultats principaux seront présentés ci-après, a commencé au même moment que son implantation et s'est donc opéré parallèlement à l'appropriation et à l'adaptation des nouveautés introduites dans le cadre de la rénovation par le corps enseignant et les directions d'écoles. Ainsi, au cours des trois premières années, une évolution dans les opinions et pratiques a été constatée et des ajustements sont toujours en cours.

Pour pouvoir analyser **les pratiques** les plus récentes, les différents entretiens exploratoires et l'envoi du questionnaire en ligne adressé aux enseignants du cycle 3 ont été effectués le plus tard possible, selon les possibilités offertes et en respect du délai des mandats. Il est à noter le large éventail de personnes interrogées dans cette étude¹⁸, ainsi que la large palette de questions et de problématiques traitées; le matériel récolté pour documenter les nombreuses thématiques et interrogations soulevées par les mandats était donc abondant¹⁹ et très riche.

Au fil de cette étude, bien qu'une partie des chiffres et des appréciations exprimées montrent des avis positifs vis-à-vis des principes de la réforme, il est à relever que les répondants ont exprimé principalement des critiques et des avis négatifs vis-à-vis du nouveau système, mais également envers d'autres nouveautés, tel que le Plan d'études romand et des moyens d'enseignement. Les répondants sont nombreux à déplorer que, ces dernières années, les enseignants ont été confrontés à plusieurs changements sans pouvoir les intégrer pleinement, comme l'indiquent les nombreuses références à l'ancien système exprimées dans leurs commentaires. Relevons que, si l'expression d'une satisfaction est rarement suivie de commentaires, celle d'une insatisfaction est la plupart du temps étayée, ce qui est également une démonstration de l'intérêt des répondants pour les sujets abordés.

Les critiques et les craintes exprimées par les répondants ont été relayées ici dans un but constructif et en vue d'une amélioration du système. Elles concernent principalement le suivi des élèves, en particulier ceux avec des difficultés scolaires ou organisationnelles, la gestion de

¹⁶ Niveau 1 : compétences de base, niveau 2 : compétences élevées.

¹⁷ Français et mathématiques en 9^e année et français, mathématiques, allemand, anglais et sciences de la nature en 10^e et en 11^e années

¹⁸ Il s'agit des entretiens avec les membres de la direction de neuf centres scolaires, 48 entretiens avec des enseignants, 29 entretiens avec des élèves et de 461 répondants au questionnaire adressé à l'ensemble des enseignants du cycle 3 du canton (envoi à 860 enseignants).

¹⁹ Y compris le suivi de la première cohorte de 1 752 élèves ayant fréquenté le système rénové pendant trois ans, entre 2015 et 2018.

l'hétérogénéité des groupes, les changements de niveau au semestre et la collaboration entre enseignants; ces problématiques seront développées ci-après.

3.1 Suivi des élèves

Tout au long du cycle 3, 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 disposer au minimum de quatre périodes d'enseignement avec le groupe d'élèves, dont il gère le suivi pédagogique.

Cette **organisation** relève de la direction de chaque centre scolaire avec, pour conséquence, une différence dans les pratiques, également signalée par les répondants à l'étude. Généralement, en 9^e année, les titulaires et les co-titulaires sont choisis parmi les enseignants d'une discipline commune, principalement les langues étrangères (*allemand* ou *anglais*). 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). Les directions estiment que le suivi des élèves est globalement beaucoup plus compliqué par rapport au fonctionnement de l'ancien système²⁰ et elles 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, sur l'ensemble des années, satisfaisant pour environ 65% des titulaires interrogés au travers du questionnaire. Les résultats montrent que ce suivi se complexifie à partir de la 10^e année, lorsque les élèves suivis par 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 répondant au questionnaire soulignent également que le nombre d'heures passées avec les élèves est souvent insuffisant pour assurer un suivi satisfaisant.

À terme, la figure de **co-titulaire** semble quant à elle destinée à disparaître. Cumuler ainsi son temps et ses décharges pour le titulaire seul (solution déjà adoptée en 10^e et 11^e par les neuf centres scolaires interrogés) permet à ce dernier de disposer de plus de temps avec les élèves sans devoir, par ailleurs, 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.

40% des élèves de la cohorte suivie de 1 752 élèves possèdent une trajectoire unique²¹ sur les trois années prises en considération. Dans ce sens, l'objectif de la rénovation visant une

²⁰ La dispersion des enseignants concernés dans différentes classes et le nombre d'heures qu'ils passent avec les élèves sont deux éléments évoqués pour expliquer cette complexité.

²¹ La trajectoire d'un élève de la cohorte illustre son parcours d'une manière détaillée sur les trois années; les changements de niveau, ainsi que les redoublements sont les variables descriptives d'une trajectoire. 819 types de trajectoires différentes ont été détectés : 86.5% des trajectoires sont uniques et concernent 708 élèves (représentant 40% des élèves de la cohorte).

personnalisation des profils, afin de mieux valoriser les compétences de chacun, déploie tous ses effets. Toutefois, le suivi des élèves s'avère plus compliqué qu'auparavant, notamment en raison de ce que les répondants qualifient d'« éclatement » des **équipes pédagogiques**. En effet, les élèves sont suivis par des enseignants différents selon leur niveau dans les disciplines principales et le groupe-classe n'est donc plus encadré par une seule équipe pédagogique. Pour les disciplines communes toutefois, les élèves forment un groupe qui est suivi par une même équipe.

Du point de vue organisationnel, cette dispersion des équipes pédagogiques 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 : la première consistait en une rencontre de la direction avec tous les enseignants d'une même entité²², entre 20 et 25 enseignants, tandis que la seconde se limitait à une rencontre de la direction avec le titulaire et le co-titulaire d'une classe ou d'un groupe. 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 des élèves dits « plus faibles²³ ». Comme il l'a plusieurs fois été indiqué par les répondants : « *les bons élèves s'en sortent toujours, peu importe le système. Ce sont les élèves en difficulté qui sont largués* ». Ces élèves, en particulier ceux présentant des difficultés d'ordre organisationnelles ou sociales, nécessiteraient un suivi plus important, avec plus de temps en présence du titulaire.

Sur le plan pédagogique, le passage d'un système organisé en trois sections, considéré comme présentant des classes relativement homogènes²⁴, à un système avec des disciplines communes et des disciplines à niveaux, a lancé un défi supplémentaire pour la majorité des enseignants, ceux-ci soulignant notamment la gestion et le suivi de groupes plus hétérogènes, en particulier pour certaines disciplines communes et pour le niveau 1 des disciplines principales. Les difficultés qui en découlent, en particulier une nécessaire et importante différenciation, sont encore difficiles à résoudre pour presque la moitié des répondants au questionnaire, qui se sentent seuls et dépassés face à tous ces changements et souhaiteraient suivre des formations ciblées.

²² C'est-à-dire un regroupement de deux ou trois classes (disciplines communes) à partir desquelles les groupes à niveau sont formés.

²³ Terme général utilisé couramment par nos interlocuteurs tout au long de notre étude pour désigner des élèves qui rencontrent des difficultés de différentes natures : scolaires, organisationnelles, sociales, etc.

²⁴ L'homogénéité supposée des sections est parfois très relative; elle avait été mise à mal lors des mesures PISA (2009 et 2012), mettant en évidence des résultats similaires entre sections, y compris les plus éloignées a priori.

- La grande majorité des répondants au questionnaire estime que le rôle de l'enseignant **titulaire** est important dans le suivi des élèves, tandis que celui de l'enseignant **co-titulaire** l'est moins, la répartition des tâches semblant par ailleurs être mal définie, ou tout au moins mal comprise. Toutefois, la fonction de co-titulaire tend déjà à disparaître.
- Environ 65% des **titulaires** interrogés se déclarent satisfaits du travail qu'ils ont réalisé pour le suivi des élèves. Toutefois, le nombre d'heures passées par les titulaires avec leurs élèves est souvent jugé insuffisant, d'autant plus pour assurer le suivi des élèves qui nécessitent une attention plus soutenue. Le suivi des élèves s'avère particulièrement problématique à partir de la 10^e année, quand les élèves suivis par un même titulaire appartiennent à des groupes différents²⁵.
- Environ 60% des répondants estiment que l'**organisation du travail** au sein de l'**équipe pédagogique** fonctionne bien, avec une bonne communication au sein des équipes et avec la direction. Plusieurs enseignants soulignent toutefois une gestion et une collaboration plus complexe des équipes pédagogiques et les directions indiquent encore chercher des solutions plus satisfaisantes.
- La gestion et le suivi de **groupes hétérogènes** d'élèves (disciplines communes et niveaux 1) représentent un défi pour la plupart des enseignants interrogés, mais dépendent également de la discipline enseignée. Alors que quelques enseignants voient l'hétérogénéité d'un œil positif (surtout dans les disciplines artistiques), d'autres pensent qu'elle est difficilement surmontable, notamment en raison d'un temps insuffisant passé avec les élèves.
- Pour des groupes hétérogènes, l'**évaluation** s'avère particulièrement difficile pour plusieurs enseignants, qui indiquent avoir tendance à en réduire les exigences de réussite, mais constatent malgré tout que plusieurs élèves décrochent, ce qui est mis sur le compte d'un suivi insuffisant. Ce découragement affecte également certains enseignants pour lesquels *« le travail est devenu plus difficile, épuisant et démoralisant »*.
- Les besoins évoqués par les répondants pour faciliter la **gestion de l'hétérogénéité**, relevant principalement de mesures favorisant la différenciation, sont les suivants :
 - des **moyens d'enseignement** adaptés qui accompagnent les enseignants dans la prise en charge des classes hétérogènes dans certaines disciplines. Il s'agit de relever en particulier que la conjonction de la rénovation avec l'introduction de moyens d'enseignement en probation pour les *sciences humaines et sociales*²⁶, qui sont des disciplines communes, tend à rendre la gestion par les enseignants d'autant plus difficile;
 - une **baisse des effectifs d'élèves** par classe et par groupe afin de pouvoir consacrer plus de temps à chaque élève;
 - une meilleure formation des spécialistes pour gérer des classes hétérogènes et pratiquer une différenciation adaptée.

²⁵ Par exemple, si le titulaire enseigne le français au niveau 2, il peut être titulaire d'élèves appartenant à deux ou trois classes de disciplines communes.

²⁶ Parmi les améliorations énoncées lors de la reprise rédactionnelle de ces moyens, l'accessibilité aux élèves et des outils pour gérer la différenciation ont été largement pris en compte. Par ailleurs, ces moyens présentent un changement important de paradigme disciplinaire.

Si une meilleure gestion de la différenciation reste toujours utile, on peut également signaler des solutions trouvées par certains cantons afin de constituer des classes plus homogènes pour l'enseignement de certaines disciplines communes. Notamment, suite à des constats similaires dans un système d'enseignement par niveau, le canton du Jura a placé l'enseignement des *sciences humaines et sociales* directement dans les groupes d'options (*latin, sciences de la nature, langues modernes et économie, activités créatrices*), les élèves étant alors regroupés par classe, pour ces cours, selon leur option, mais tous suivent des cours d'*histoire* et de *géographie*.

3.2 Élèves en difficulté

Selon la définition adoptée²⁷, un **élève en difficulté** est « un élève qui rencontre des difficultés à suivre l'enseignement de niveau 1 ». Cependant, tout au long de l'étude, les répondants se réfèrent souvent aux élèves en difficulté dans un sens plus large que les seules les difficultés scolaires au niveau 1. Ils les appellent « **élèves faibles** », catégorie qui peut inclure selon les cas et les propos des répondants soit des **élèves à compétences faibles** (élèves qui rencontrent des difficultés à suivre l'enseignement dans une discipline commune), soit des **élèves avec des besoins éducatifs particuliers** (BEP) ou encore des élèves à **performances faibles** avec des difficultés qui sont dues à des problèmes tels que l'organisation du travail, le manque de repères dans un système plus complexe, des problèmes familiaux ou encore de la stigmatisation²⁸.

Ces distinctions sont très importantes, car elles reflètent des problématiques différentes, dont les réponses devraient être distinctes. Par exemple, les résultats des analyses montrent qu'être un élève en difficulté (au sens de la définition ci-dessus) n'implique pas nécessairement un redoublement²⁹ et inversement qu'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 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 tant dans les disciplines principales (généralement pour les niveaux 1), que dans les disciplines communes, ceci dans tous les centres scolaires visités. Plus particulièrement, les mesures de soutien mises en place pour les élèves en difficulté se distinguent actuellement sur deux points principaux : le choix de l'enseignant qui assure le soutien (l'enseignant 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 auprès des enseignants interrogés 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 même trop abondant. Selon l'opinion des enseignants interrogés, plus que la modalité du type de soutien organisé, ce sont la motivation et l'implication des élèves bénéficiaires qui semblent être primordiales pour que les mesures mises en place soient efficaces.

²⁷ D'après la définition contenue dans le *Rapport 13.051 relatif à la rénovation du cycle 3 par le Grand Conseil neuchâtelois* en février 2014, point 4.4 p. 17.

²⁸ La stigmatisation dont souffraient les élèves de la section préprofessionnelle de l'ancien système est maintenant reportée sur les élèves qui ont des niveaux 1 dans les cinq disciplines concernées.

²⁹ En effet, 751 élèves (52.5% du total de la cohorte) parmi les 920 qui ont été en difficulté (moyenne inférieure à 3.74 dans une discipline de niveau 1) à un moment ou un autre de leur parcours ont fini le cycle 3 sans redoubler.

- La **nécessité d'une écoute et d'un suivi régulier** est largement soulignée par les répondants, d'une part pour des élèves avec des difficultés scolaires ou organisationnelles, d'autre part pour des élèves qui manquent de repères dans un système plus complexe, avec des problèmes familiaux ou encore souffrants de stigmatisation. Pour les élèves à performances faibles, le rôle des titulaires pourrait être renforcé, à l'image de celui que tenaient les enseignants généralistes des classes préprofessionnelles.
- La majorité des enseignants estime ne pas bénéficier d'une aide appropriée lorsqu'ils ont des élèves en difficulté ou à compétences faibles dans leur classe. La mise en place d'un **soutien pour accompagner les enseignants** dans leur travail avec ces élèves pourrait être bénéfique au fonctionnement du système scolaire.
- Au vu de l'importance de la **motivation** et de l'implication des élèves vis-à-vis des mesures de soutien qui leur sont proposées pour favoriser leur efficacité, la mise en place des mesures visant la motivation³⁰ des élèves pourrait être bénéfique au fonctionnement du système scolaire.
- Outre la réduction des effectifs des classes, d'autres **suggestions** pour améliorer l'accompagnement des élèves en difficulté ou à compétences faibles ont été apportées par quelques enseignants interrogés :
 - travailler en co-enseignement comme cela est pratiqué dans le canton du Valais (p. ex. CO Octodure à Martigny);
 - adapter les objectifs au niveau de certains élèves, sans les faire sortir de la classe;
 - adapter les attentes du niveau 1;
 - remettre en place les devoirs surveillés;
 - mettre sur pied un 3^e niveau;
 - (ré)introduire des cours type « apprendre à apprendre ».

Certaines de ces propositions tendraient toutefois à rajouter de la complexité, déjà déplorée dans le système rénové. Cependant, le besoin de **repères dans les apprentissages attendus**, devant leur permettre de qualifier la limite à partir de laquelle un élève doit voir ses objectifs adaptés³¹ et, de manière générale, de repérer quand un élève relève d'un enseignement de niveau 2, semble être partagé par plusieurs répondants.

- Dans un registre similaire, qu'il paraît important de souligner, le manque de soutien pour les élèves ayant des **difficultés à suivre l'enseignement au niveau 2** est également relevé par quelques enseignants. La mise en place d'un tel soutien pourrait être bénéfique au fonctionnement du système scolaire dans son ensemble³² et bénéficier d'un dispositif possiblement identique à celui prévu pour les élèves de niveau 1.

³⁰ Bien qu'aucun résultat de l'étude ne permette d'identifier quelle est la source du manque de motivation, une hypothèse pourrait être que ces élèves sont davantage des élèves à performances faibles.

³¹ À lier en ce cas aux directives relatives à l'enseignement spécialisé.

³² Les critères relevés par PISA concernant les systèmes efficaces révèlent notamment la plus-value à soutenir les apprentissages de tous les élèves, et pas seulement des élèves en difficulté d'apprentissage. *PISA 2015, les défis du système éducatif français et les bonnes pratiques internationales*, OCDE 2016 : « Finlande : (...) chaque enfant a le droit de recevoir un soutien personnalisé fourni par des professionnels formés. Grâce à ces interventions (...), le redoublement a diminué régulièrement pour atteindre aujourd'hui des taux insignifiants. »

3.3 Perméabilité entre les niveaux

L'introduction des disciplines à niveaux et leur perméabilité (possibilité de changer de niveau au semestre pour une discipline ou l'autre) représentent le plus grand changement apporté par la rénovation. Si donner la possibilité de faire progresser l'élève à son propre niveau selon la discipline enseignée est incontestablement bénéfique pour la plupart des répondants³³, 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 de nombreuses remarques et critiques.

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. Ils devraient selon eux être par conséquent abolis ou possibles uniquement au cours de la première année de différenciation pour permettre des ajustements suite à des éventuelles erreurs d'attribution de niveau. Une autre raison évoquée par les répondants est l'écart entre les deux niveaux qui, se creusant de plus en plus au fil des années, rend impossible ou très difficile de rattraper les lacunes accumulées.

Néanmoins conscients que la perméabilité entre les niveaux fait partie intégrante de la rénovation, les répondants ont proposé différentes solutions pour la rendre « plus acceptable » à leurs yeux. Notamment en s'attaquant aux critères qui cadrent l'attribution et les changements de niveau, que ce soit les seuils définis ou la prépondérance de l'avis des représentants légaux.

La majorité des enseignants répondant au questionnaire, auxquels s'ajoutent plusieurs avis exprimés lors des entretiens, souhaiteraient que les seuils d'**admission au niveau 2**³⁴ et ceux des **changements ascendants**³⁵ soient augmentés au-delà de la moyenne de 5 (voire même 5.25)³⁶. Deux constats sous-tendent cette demande : le premier relève de craintes des enseignants de voir des élèves promus au niveau 2 avec cette moyenne y éprouver 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 niveaux 1 (action pourtant jugée très importante pour la motivation de l'élève et son accès au postobligatoire) n'ayant, selon eux, pas les capacités de suivre la discipline au niveau 2, de peur que cela soit interprété par l'élève et ses représentants légaux comme un signal favorable à une ascension.

Est ainsi pointée la problématique du **nombre de critères** pesant dans les décisions d'attribution et de changement de niveau. En effet, depuis la suppression des épreuves cantonales (qui représentaient le troisième critère de décision pour l'attribution d'un niveau), l'avis des représentants légaux est devenu prépondérant³⁷. Plusieurs répondants ont fait part de leur malaise face à cette prépondérance, qui est parfois vécue comme un manque de reconnaissance de leur jugement et de leur professionnalisme.

³³ Propos recueillis dans les commentaires du questionnaire et lors des entretiens.

³⁴ Pour l'admission dans un niveau 2, il faut 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.

³⁵ Pour les changements de niveau ascendants, il faut une moyenne ≥ 4.95 et l'accord des représentants légaux.

³⁶ Des suggestions d'avoir des seuils de plus en plus stricts avec l'avancement des années scolaires ont également été faites.

³⁷ Notamment lors des changements au semestre et à la fin de l'année dans le cadre de changements ascendants ou pour l'admission au niveau 2 quand la moyenne de l'élève se situe entre 4.5 et 4.74.

Bien que faisant l'objet de moins de remarques, les **changements descendants**³⁸ préoccupent également certains enseignants qui souhaiteraient qu'ils se fassent d'office, également au semestre, comme c'est déjà le cas pour les changements de 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.

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. Alors que pour *l'anglais* c'est une différence de dotation horaire entre les niveaux (en 11^e)³⁹ qui soulève des inquiétudes, c'est la répartition du programme entre les semestres qui met en doute la pertinence d'un changement de niveau au semestre pour les *sciences de la nature*. 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. 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 rattraper⁴⁰.

Pendant 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 tout au long de son cursus au cycle 3⁴¹. Parmi les élèves qui ont connu un changement de niveau, la majorité garde le nouveau niveau jusqu'à la fin⁴² de la période considérée et l'« **effet yoyo** » (au moins deux changements de niveau pour la même discipline) ne concerne qu'un faible pourcentage d'élèves⁴³. Même si l'« effet yoyo » ne touche que peu de cas, la problématique reste très importante pour les élèves concernés par ces changements (surtout s'ils sont multiples) et pour leurs enseignants, cela reste une problématique très importante, vu le nombre élevé de commentaires émis à ce sujet par les répondants.

³⁸ Pour les changements de niveau descendant au semestre, il faut une moyenne inférieure à 3.75, le préavis des enseignants, ainsi que l'accord des représentants légaux. À la fin de l'année, ce changement se fait d'office, si la moyenne est inférieure à 3.75.

³⁹ En 11^e, les élèves de niveau 1 ont deux heures hebdomadaires d'*anglais*, alors que les élèves de niveau 2 en ont trois.

⁴⁰ Si l'élève peut accéder à une option académique, cela signifie qu'au semestre, il a atteint les conditions pour y avoir droit et devra donc également gérer un passage au niveau 2 dans une autre discipline.

⁴¹ 84.3% en *français*, 73.5% en *mathématiques*, 83.4% en *allemand*, 84.7% en *anglais* et 83.2% en *sciences de la nature* (sur un total de 1 549 élèves suivant une formation régulière pendant les trois années considérées, ces élèves font partie de la cohorte étudiée).

⁴² 212 élèves en *français* sur 242, 250 en *mathématiques* sur 410, 193 en *allemand* sur 257, 169 en *anglais* sur 237 et 232 en *sciences de la nature* sur 261 (pour un total de 1 549 élèves suivant une formation régulière pendant les trois années considérées, ces élèves font partie de la cohorte étudiée).

⁴³ 2% en *français*, 10.4% en *mathématiques*, 4.1% en *allemand*, 4.4% en *anglais* et 1.9% en *sciences de la nature* (sur un total de 1 549 élèves suivant une formation régulière pendant les trois années considérées, ces élèves font partie de la cohorte étudiée).

- Selon la plupart des répondants à cette étude, la possibilité de faire progresser **l'élève à son propre niveau**, selon la discipline enseignée, est **incontestablement bénéfique** pour l'élève et pour le bon fonctionnement du système scolaire en général.
- Les **changements de niveau** des élèves suscitent beaucoup de réactions de la part des répondants, essentiellement en ce qui concerne ceux réalisés au semestre. La majorité des répondants estime que les changements de niveau devraient être possibles uniquement à la fin de l'année et certains suggèrent qu'ils soient possibles uniquement la première année de différenciation pour permettre des ajustements suite à des éventuelles erreurs d'attribution de niveau. Ces réactions semblent pour une part être liées au stress engendré par les changements de niveaux pour les différents répondants. Quelques-uns considèrent toutefois que cette possibilité constitue une réelle source de motivation pour les élèves.
- Selon plusieurs répondants, une moyenne de 5 au niveau 1 ne correspond pas forcément aux exigences nécessaires pour un passage au niveau 2. Par conséquent, plusieurs interlocuteurs affirment « jouer » avec les barèmes pour limiter le nombre de bonnes notes pouvant conduire précocement au niveau 2. Afin de pallier ce problème et notamment de pouvoir attribuer des notes plus gratifiantes aux élèves de niveau 1 sans induire nécessairement un passage au niveau 2, les enseignants interrogés proposent d'augmenter les **seuils d'admission** au niveau 2 et ceux des changements ascendants au-delà de la moyenne de 5 (par exemple 5.25). Il a également été proposé d'augmenter les seuils au fil des années du cycle 3. La clarification des repères pour qualifier ce qui est attendu, pour les disciplines principales, à chaque niveau (cf. chapitre 3.2), pourrait aider à mieux cibler l'évaluation à réaliser à chaque niveau et à réduire le « jeu » sur les barèmes.
- Dans une moindre mesure, les **changements descendants** (pour les élèves avec une moyenne insuffisante) préoccupent également certains enseignants qui souhaiteraient qu'ils s'effectuent d'office au semestre et pas uniquement en fin d'année.
- La plupart des répondants au questionnaire ont en outre fait part de leur malaise face à la **prépondérance de l'avis des représentants légaux** lors de l'attribution d'un niveau (82.2%) ou lors d'un changement de niveau (81.9% au semestre et 77% à la fin de l'année scolaire). Ce malaise a été souligné également lors de différents entretiens.
- En 11^e année, environ un tiers des répondants au questionnaire est favorable à la possibilité d'accéder à une **option académique** au semestre et un tiers y est défavorable. Ces derniers argumentent qu'un volume trop important de matière est à rattraper par l'élève alors même que celui-ci doit parallèlement gérer un changement de niveau ascendant dans une autre discipline.
- Les données à disposition sur l'« **effet yoyo** » montrent que ce phénomène concerne en moyenne 4.6% des élèves (toutes disciplines à niveaux confondues). Malgré ce pourcentage relativement faible, ces changements multiples suscitent toutefois beaucoup de commentaires et d'inquiétudes de la part des répondants.

3.4 Collaboration entre les enseignants

Les spécificités du nouveau système scolaire impliquent une collaboration accrue de la part de l'ensemble des enseignants. Si les enseignants d'une même équipe pédagogique doivent collaborer pour assurer un bon suivi des élèves, ceux des disciplines à niveaux doivent en plus assurer une coordination de l'enseignement pour permettre les changements de niveau, en particulier au semestre. Pour renforcer cette collaboration, la figure de chef de file a été introduite avec la rénovation⁴⁴. Selon plusieurs répondants, des **pratiques collaboratives informelles** entre les enseignants d'une même discipline existaient déjà auparavant et concernaient généralement des petits groupes de deux-trois enseignants qui se regroupaient par affinité (personnelle ou professionnelle).

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 la mieux 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 même 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 envers ce type de collaboration, suivis par ceux de *sciences de la nature*⁴⁵. Entre ces deux tendances, les enseignants de *mathématiques* et ceux d'*allemand* montrent des profils très proches par rapport à la collaboration.

Un obstacle important dans 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 « obligatoire » et donc « artificiel »⁴⁶ d'une collaboration imposée par la rénovation (les privant ainsi d'une liberté de choix importante à leurs yeux), ne s'investissent pas pleinement dans la collaboration disciplinaire. Une collaboration imposée peut donc vite être une source de stress supplémentaire, notamment problématique lorsque la répartition du travail n'est pas équilibrée, lorsqu'un consensus peine à être trouvé. À noter que 76.9% des répondants au questionnaire relèvent un risque à vouloir collaborer de manière excessive entre enseignants.

Pour venir en aide aux enseignants des disciplines à niveaux, certaines directions ont mis en place un **cadre favorisant la collaboration** (57.9% des répondants au questionnaire sont d'accord avec cette affirmation). Cependant, selon les chefs de file interrogés, le soutien de la direction peut beaucoup varier d'un centre à l'autre : certaines directions sont notamment très actives en participant de temps en temps aux séances, en ayant des rencontres régulières avec les chefs de file ou en se montrant réactives en cas de problèmes au sein de l'équipe disciplinaire. La mise en place d'une heure blanche commune est un aspect particulièrement apprécié et surtout très utile pour favoriser la collaboration. En effet, l'absence de cette heure amène les enseignants à trouver des moments de rencontre moins propices (lors des pauses, à midi ou en

⁴⁴ À noter que dès l'année scolaire 2018-2019, la figure de chef de file est pérennisée (ainsi que les décharges qui lui sont attribuées) pour les cinq disciplines à niveaux et pour le domaine des sciences humaines et sociales.

⁴⁵ Il est à noter que la discipline *sciences de la nature* réunit à la fois des biologistes, des chimistes et des physiciens, qui enseignaient auparavant leur propre discipline.

⁴⁶ Selon les termes utilisés par les répondants.

fin de journée) créant ainsi des mécontentements et la sensation de n'avoir plus de moments pour parler d'autre chose que du travail.

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 branche⁴⁷ et à une indisponibilité accrue de leurs collègues qui enseignent également dans une discipline à niveaux.

Au-delà des problèmes d'ordre organisationnel, ressortent des difficultés inhérentes à l'enseignement par niveau. 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 le fossé entre les niveaux qui s'élargit d'année en année (notamment en *anglais*⁴⁸), ou le manque de souplesse nécessaire pour s'adapter aux difficultés des élèves du fait de devoir 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 rouges⁴⁹ proposés par le 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. En *français* et en *sciences de la nature*, ce sont les fils rouges qui sont majoritairement considérés comme des outils satisfaisants pour planifier l'enseignement : 57.4% des enseignants de *français* et 52.2% des enseignants de *sciences de la nature* (dans l'ordre de satisfaction, viennent ensuite le PER puis les moyens d'enseignement). En *anglais*, ce sont les moyens d'enseignement qui sont largement plébiscités en tant qu'outils satisfaisants de planification, ceci par 90.8% des enseignants de cette discipline (suivi de loin par le PER puis par les fils rouges). En *mathématiques* et en *allemand*, enfin, les moyens d'enseignement sont également privilégiés, suivis de très près par les fils rouges (89.9% et 85.9% pour les *mathématiques* et 90.1% et 85.2% pour l'*allemand*). Dans ces deux disciplines, le PER vient en dernier⁵⁰.

- La majorité des **chefs de file** ayant répondu au questionnaire s'est portée volontaire pour assumer cette fonction et fait un bilan globalement positif par rapport à ce mandat. Presque tous les enseignants ayant répondu au questionnaire estiment avoir de bonnes relations avec les membres de l'équipe disciplinaire et une grande majorité affirme que la collaboration au sein de ces équipes est bonne.
- Le **degré de collaboration** entre les enseignants d'une même discipline est variable. Ainsi, les enseignants d'*anglais* présentent un meilleur engagement face à la collaboration que les enseignants des autres disciplines. À l'opposé, ce sont les enseignants de *français* qui sont les plus réticents envers ce type de collaboration, suivis par ceux de *sciences de la nature*. Selon les propos des répondants, une collaboration imposée peut devenir une source de stress supplémentaire, ainsi qu'une perte de temps.

⁴⁷ Cette problématique a déjà été prise en compte par l'introduction de la figure du chef de file pour les disciplines du domaine des SHS (dès la rentrée 2018).

⁴⁸ Pour rappel, en 11^e année les élèves de niveau 1 ont une heure de moins d'*anglais*.

⁴⁹ Les fils rouges consistent en des propositions de parcours pédagogiques et d'éléments incontournables à l'enseignement.

⁵⁰ Cela peut s'expliquer par le fait que les MER de ces deux disciplines intègrent passablement les référentiels du PER.

- Certaines directions ont mis en place un **cadre favorisant la collaboration** (affirmé par environ 60% des répondants au questionnaire). La mise en place d'une heure blanche commune à tous les enseignants est particulièrement appréciée par les interlocuteurs et considérée très utile pour favoriser la collaboration.
- Les enseignants des **disciplines communes** répondant au questionnaire 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.
- Environ 80% des répondants au questionnaire affirment qu'il est difficile d'assurer le **parallélisme** dans l'enseignement entre le niveau 1 et le niveau 2. Les commentaires des enseignants mettent en évidence qu'une telle difficulté est générée par les différences importantes qui se creusent au fil du temps entre les deux niveaux, notamment pour l'*anglais*. La clarification de repères pour qualifier ce qui est attendu, pour les disciplines principales, à chaque niveau (*cf.* chapitre 3.2), pourrait aider à mieux cibler l'étalement des apprentissages au cours de chaque année. La possibilité pour les élèves de changer de niveau au semestre contribue par ailleurs fortement à figer l'étalement des chapitres au cours de l'année.

4. Mandat complémentaire

4.1 Difficultés des enseignants concernant l'évaluation des apprentissages

Pour répondre à ce premier point du mandat complémentaire concernant la problématique de l'évaluation, deux types de données ont été récoltés et analysés : les réponses issues du questionnaire, dans lequel une partie relative à l'évaluation des apprentissages des élèves a directement pu être intégrée, et les réponses issues des entretiens menés auprès de 20 enseignants au printemps 2018.

La difficulté dans l'évaluation des apprentissages des élèves a été confirmée par 57.9% des répondants au questionnaire⁵¹, ainsi qu'à travers les interviews au printemps 2018. Ils sont 34.5% à indiquer avoir trouvé des pistes pour surmonter leur difficulté⁵², qui ne sont considérées satisfaisantes que pour 37.9% des répondants⁵³.

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

La forte **hétérogénéité des élèves** au sein des classes à laquelle les enseignants sont actuellement confrontés est présente autant dans les groupes de niveau 1 que dans les disciplines communes. Elle les amène 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 à ce 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 ayant 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 (en raison de questions éthiques et temporelles), les enseignants ont opté pour d'autres solutions telles que :

- proposer dans la même épreuve des exercices de difficulté croissante;
- éviter des limites de temps lors de la passation de l'évaluation en classe;
- varier les types de compétences évaluées;
- élargir le barème ou l'ajuster selon les résultats obtenus des élèves.

Le deuxième problème renvoie aux contraintes imposées par la **possibilité de changer de niveau au semestre**, lesquelles 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

⁵¹ Soit 217 enseignants sur 375 réponses.

⁵² Soit 71 enseignants sur 206 réponses.

⁵³ Soit 25 enseignants sur 66 réponses.

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;
- et resserrée vers le haut, notamment au-dessus de 5, ce qui limite les fortes réussites.

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 en effet en tant que stratégie pour surmonter les difficultés liées à l'évaluation. Bien qu'elle demande un engagement en temps et en énergie conséquent, l'échange de pratiques avec les collègues est donc considéré profitable et même formateur⁵⁴.

- La **difficulté dans l'évaluation des apprentissages** des élèves a été reconnue par environ 58% des répondants au questionnaire et confirmée par les enseignants interviewés.
- L'ensemble des difficultés relevées par les répondants au questionnaire ou par les personnes interviewées découle de deux problèmes principaux :
 - 1) La grande **hétérogénéité des élèves**, signalée par les répondants dans la plupart des classes d'enseignement de niveau 1 (discipline principale) et de disciplines communes⁵⁵, rend difficile la conception d'une épreuve et de son barème de notation de manière à ce qu'ils soient adaptés à tous les élèves. Une adaptation consiste à élargir le barème des épreuves vers le bas pour éviter les insuffisances sévères.
 - 2) Les contraintes liées aux **changements de niveau** engendrent chez les enseignants des questions sur la pertinence et l'équité des barèmes utilisés pour noter les apprentissages des élèves. La tendance à resserrer le barème vers le haut, pour les classes de niveau 1 (discipline principale), semble confirmer les constats réalisés au chapitre 3.3 quant à la perméabilité entre les niveaux. Par cette pratique, en effet, les enseignants cherchent à éviter que les élèves obtenant des notes égales et supérieures à 5 n'y voient un signal pour passer au niveau 2.
- Face aux nouvelles contraintes de la réforme, tant dans la gestion de classes très hétérogènes, que dans celle des niveaux des disciplines principales, les répondants indiquent avoir développé différentes stratégies :

⁵⁴ Malgré le petit nombre d'enseignants interviewés ici, on constate une convergence des propos tenus dans le questionnaire quant à la place de la collaboration.

⁵⁵ Pour ces entretiens, uniquement sur le domaine sciences humaines et sociales (*géographie, histoire et monde contemporain et citoyenneté*) en 9^e, 10^e et 11^e années et *langues et cultures de l'antiquité* en 9^e année

- Revoir la conception de leurs épreuves, en y proposant des exercices de difficulté croissante, en variant les types de compétences évaluées, en évitant des limites de temps lors de la passation de l'évaluation en classe et en jouant sur les barèmes.
- La plupart des enseignants interviewés mentionnent utiliser la **collaboration** entre enseignants pour s'accorder, notamment sur l'ajustement des barèmes. En ce sens, la mise à disposition de **repères dans les apprentissages attendus** (déjà évoqué dans le chapitre 3.2) serait un premier élément de réponse.
- Environ 66% des répondants au questionnaire estiment qu'il faudrait disposer de **directives** sur les critères et les modalités d'évaluation, en particulier les enseignants qui agissent tant dans les classes de niveau 1 et de niveau 2 que dans les disciplines communes.

La plupart des enseignants interviewés verraient d'un bon œil l'introduction d'une **évaluation qualitative complémentaire** à l'évaluation actuelle. Par exemple, certains d'entre eux soulignent un manque de marge de manœuvre lors de l'attribution de la moyenne annuelle. Ils souhaiteraient ainsi pouvoir récompenser d'une certaine manière l'investissement que l'élève a démontré dans son travail scolaire.

4.2 Apports du renforcement et des options professionnelles

Pour répondre au deuxième point du mandat complémentaire concernant les apports des disciplines de renforcement⁵⁶ (*renforcement mathématiques* (MTR) et *renforcement français* (FRR)) et des options professionnelles (*informatique appliquée et de gestion* (OIG), *activités créatrices et manuelles* (OCM), *expression orale et corporelle* (OEX) et *dessin technique et artistique* (ODE)), six enseignants et 29 élèves ont été interviewés.

4.2.1. Renforcement

En 11^e année, les élèves peuvent choisir de continuer avec l'*anglais* ou de suivre un renforcement en *français* ou en *mathématiques*. Ce choix se fait en fonction des formations envisagées après l'école obligatoire ou des renforcements à mettre en place. En 2017-2018, la quasi-totalité des élèves a préféré continuer avec 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 ou d'améliorer (pour les élèves allophones) leurs compétences en *français*.

⁵⁶ Selon le document *Concepts et ressources pour le renforcement de 11^e année en français ou en mathématiques*, août 2017, « Les conditions d'admission cumulatives pour bénéficier du renforcement sont : a) élève de niveau 1 en français ou en mathématiques, ayant des compétences insuffisantes en fin de 10^e année dans la discipline (...) de renforcement; b) élève ne désirant pas suivre une voie de maturité (nécessité de poursuivre l'anglais en 11^e année) ou une voie subséquente pour laquelle l'anglais serait conseillé ou demandé. »

Ces élèves ont beaucoup apprécié de suivre un renforcement, notamment au constat d'une diminution de la difficulté d'apprentissage et d'une amélioration des résultats dans la discipline concernée par le renforcement. Ils apprécient par ailleurs une baisse du stress du fait de l'absence de notes, une bonne entente avec les enseignants et une augmentation de la motivation (dans la discipline concernée) découlant de l'amélioration des résultats, cumulée à la diminution des difficultés d'apprentissage. Ils proposent toutefois quelques **améliorations**, telles que l'abandon de l'*allemand* plutôt que de l'*anglais*, ou conserver l'*allemand*, mais supprimer deux périodes dans des branches secondaires, également instaurer un renforcement pour l'*allemand*, bénéficier d'appréciations de la part des enseignants en fin d'année qui pourraient éventuellement figurer dans le carnet scolaire.

De l'avis des deux enseignants de renforcement interviewés, si certains jeunes apparaissent ponctuellement remotivés, la revalorisation de la discipline reste très difficilement atteignable. Il ne semble que peu possible de remobiliser en fin de scolarité obligatoire des élèves dont tout ou partie du parcours a été marqué par des difficultés et par une certaine souffrance scolaire. Ces enseignants ont donc privilégié une approche axée autour d'un soutien scolaire plutôt que de dispenser des cours préparés à l'avance, le faible contingent des classes leur permettant d'offrir un **suivi individualisé** à chacun des élèves.

Concernant les moyens d'évaluation, ces deux enseignants relèvent n'avoir reçu aucun bilan des enseignants de 10^e année censés pourtant en faire un. Eux-mêmes n'ont en outre pas fait usage du **bilan de compétences** pour les disciplines de renforcement, document qui leur a été mis à disposition pour documenter les apprentissages réalisés par leurs élèves. Du côté de ces derniers, seuls deux élèves ont spécifié avoir bénéficié d'un retour formatif de la part de leurs enseignants, tout en le jugeant très bénéfique et jouant positivement sur leur motivation. Une formalisation de cette pratique pourrait donc être encouragée.

Enfin, l'**aide à la transition** vers le postobligatoire, fournie pendant les périodes de renforcement, a été très appréciée par les six élèves qui en ont bénéficié, notamment pour réaliser leur CV, écrire des lettres de motivation, voire même dans certains cas, pour chercher des places et téléphoner aux employeurs.

- Les disciplines de renforcement sont **très appréciées** des élèves. Vu le faible nombre d'élèves inscrits dans ces cours, les enseignants ont pu leur offrir un **suivi individualisé** efficace et valorisant. L'**aide à la transition vers le postobligatoire** fournie par certains enseignants a également été fortement appréciée.
- Le document pour aider les enseignants à faire un **bilan de compétence** avec les élèves a très peu été utilisé. Les deux élèves qui en ont bénéficié ont fait un retour très positif, ce qui laisse envisager les possibles bénéfices d'une formalisation de cette pratique formative.

- Des élèves ont fait des **suggestions** pour améliorer les disciplines de renforcement et leurs principes de fonctionnement :
 - abandonner l'*allemand* plutôt que l'*anglais*;
 - conserver l'*allemand*, mais supprimer deux périodes dans des branches secondaires;
 - instaurer un renforcement pour l'*allemand*;
 - bénéficier d'appréciations de la part des enseignants en fin d'année qui pourraient éventuellement figurer dans le carnet scolaire.
- Certaines de ces propositions paraissent peu réalistes, les élèves ne mesurant sans doute pas les implications de certains choix scolaires, mais quelques pistes pourraient s'avérer intéressantes.

4.2.2. Options professionnelles

En plus des disciplines à choix, les élèves de 11^e année ont la possibilité de choisir entre des options professionnelles (une par semestre) ou une option académique⁵⁷. En 2017-2018, la majorité des élèves a choisi une option académique (56.7%) avec une prépondérance pour les *sciences expérimentales* (43.8%). Très peu d'élèves ont opté pour les *langues anciennes* (2.2%). La répartition des choix des options professionnelles est plus équitable, du fait également de devoir en choisir deux par année, avec une majorité d'élèves qui choisit l'*informatique appliquée et de gestion* (30.6%). L'*expression orale et culturelle* est par contre la discipline 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. Cela participe à les rendre plus crédibles aux yeux des élèves.

Parmi les **apprentissages réalisés**, les élèves citent :

- des compétences techniques en OIG et en OCM;
- des compétences organisationnelles en OCM et en ODE, comme la capacité à mieux gérer son temps, à travailler de manière plus autonome, à anticiper et à davantage prendre des initiatives par soi-même;
- des compétences sociales (surtout en OEX), comme la capacité à collaborer et savoir travailler en équipe, ou encore à savoir gérer son stress et s'exprimer en public.

À noter que le transfert des compétences développées vers d'autres disciplines scolaires reste néanmoins limité.

Si globalement l'appréciation des options professionnelles est positive, des aspects plus problématiques ont été relevés, tant par les élèves que par les enseignants. C'est notamment le

⁵⁷ L'accès aux options académiques est soumis à condition : en début de 11^e année, il faut suivre au moins trois disciplines au niveau 2.

cas pour l'élaboration du **portfolio** avec de nombreuses différences d'un centre à l'autre. Tout d'abord, un problème de temporalité est présent, les portfolios étant prêts bien après la période de postulation⁵⁸. En termes d'organisation, certains élèves font un portfolio par option professionnelle, d'autres un par année. Les élèves peuvent également être suivis par un enseignant externe à l'option pour la rédaction du portfolio. Enfin, la planification horaire diverge aussi : certains s'occupent de leur portfolio à l'école, tandis que d'autres élèves doivent le réaliser à la maison. Face à cela, le retour des élèves envers le portfolio est plutôt négatif : aucune motivation à le réaliser, consignes peu claires, incompréhension face aux objectifs, sentiment d'inutilité, impression d'un désintérêt de la part des employeurs.

L'usage fait du **bilan de compétences** pour les options professionnelles est également mitigé : seuls deux élèves ont rapporté que ce document avait servi de support à un échange formatif avec leur enseignant. De plus, le **journal de bord**, destiné à soutenir la planification du travail de chaque élève, a très peu été mis en place.

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, mais d'OIG surtout, 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.

Enfin, signalons une aide limitée à la **transition vers le postobligatoire** : seuls quatre élèves ont mentionné que les options professionnelles les avaient aidés à faire un choix professionnel et uniquement quatre ont bénéficié d'une aide, qui s'est avérée fort utile, pour la rédaction des CV et des lettres de motivation notamment.

- La majorité des élèves suivant des options professionnelles font un **bilan globalement positif** de leur expérience. Les élèves parviennent facilement à énumérer les **apprentissages réalisés** lors des options, cependant le transfert des compétences développées vers d'autres disciplines scolaires reste limité.
- Le **portfolio** constitue le point le plus problématique des options professionnelles avec un retour des élèves plutôt négatif. L'usage fait du **bilan de compétences** et du **journal de bord** est limité. L'ensemble de ces outils mériteraient d'être mieux valorisés auprès des enseignants concernés, y compris les **documents d'appoint** (un par option). Le fait que l'observation de ces outils ait été réalisée lors de la première année d'introduction de ces options en 11^e année incite à considérer ces constats avec prudence. Il est en effet observé qu'il faut au minimum deux ans avant que les pratiques intègrent pleinement de nouveaux outils et une deuxième étude de l'usage, par les enseignants, de ces documents pourrait largement nuancer cette première observation, ce d'autant qu'ils sont porteurs de pratiques évaluatives relativement novatrices.

⁵⁸ Aucun des 19 élèves rencontrés n'a présenté son portfolio à un potentiel employeur.

- Les **compétences informatiques** des élèves sont souvent surévaluées et il apparaît nécessaire de procéder à un enseignement préalable de bases en bureautique avant de pouvoir démarrer les activités à proprement parler. À noter qu'au niveau intercantonal (voire cantonal), la définition d'un enseignement spécifique à une éducation numérique est en cours et devrait s'implanter dans les prochaines années.
- L'**aide à la transition vers le postobligatoire** est apparue limitée pour les répondants : la majorité des élèves annonçaient avoir déjà trouvé une solution professionnelle et certains enseignants estimaient n'avoir pas suffisamment de compétences pour le faire ou que cela n'était pas leur rôle. Or, l'aide à la transition, tel que souhaité dans le projet, vise davantage une familiarisation des élèves au monde du travail, enjeu qu'il s'agirait de valoriser auprès des enseignants, possiblement en rappelant le processus sous-jacent à tout développement de projet.

5. Remarques conclusives

Ce rapport présente les principaux résultats obtenus par l'IRDP entre octobre 2015 et février 2019 sur les principaux points d'observation de la rénovation du cycle 3 implantée dès 2015 dans le canton de Neuchâtel, avec une analyse quantitative du système organisé par sections, précédemment en place.

L'analyse de l'ancien système, organisé en trois sections, cible plus particulièrement la non-promotion et la perméabilité entre les sections. L'analyse du système rénové porte quant à elle essentiellement sur le suivi des élèves, les élèves en difficulté, la perméabilité entre les niveaux et la collaboration entre les enseignants. Notons que les deux systèmes sont, dans leur ensemble, non comparables, la rénovation visant à une définition plus précise des compétences des élèves. Par exemple, si on peut supposer qu'un élève ne suivant que des disciplines principales en niveau 1 se serait certainement trouvé en section préprofessionnelle, la réciproque n'est pas vraie : un élève de préprofessionnelle aurait très bien pu avoir un ou plusieurs niveaux 2 dans certaines disciplines (cf. PISA 2009 – chapitre 3.3). Si l'on considère toutefois uniquement les élèves qui suivent la formation régulière⁵⁹, les taux de non-promotion de l'ancien système sont comparables à ceux du système rénové ; on constate des taux similaires dans les deux systèmes, variant en 9^e et en 10^e années⁶⁰ entre 3.2% et 7.7% pour l'ancien système (entre 2010-2011 et 2014-2015) et entre 3.5% et 7.9% pour le système rénové (entre 2015-2016 et 2017-2018).

Cette étude a commencé au même moment que l'implantation de **la rénovation** et seule la toute première volée d'élèves dans le système rénové a été suivie⁶¹. 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 été confrontés également 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 en défaveur de la mise en place de la rénovation.

Au cours des enquêtes, une certaine **évolution des pratiques et des opinions** a déjà pu être remarquée 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. Alors que la deuxième volée d'élèves arrive au terme du cycle 3, il est fort probable qu'interroger les directions et les enseignants à l'heure actuelle, soit un an après, 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 interlocuteurs 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**

⁵⁹ Les élèves en classe d'accueil ou en classe terminale ne sont pas comptabilisés dans cette analyse.

⁶⁰ La 11^e année ne peut être comparée ici, car les taux de non-promotion n'étaient pas calculés dans l'ancien système pour la dernière année du cycle 3.

⁶¹ Pendant les deux premières années, les deux systèmes scolaires ont coexisté au sein des établissements.

(en particulier, celles de permettre à chaque élève de progresser selon ses compétences, et d'offrir de nombreux parcours mieux ciblés et donc plus proches du besoin de chaque individu), mais le grand nombre de critiques récoltées montre la **difficulté de sa mise en œuvre**⁶²; ces critiques ne reflètent toutefois pas uniquement un mécontentement vis-à-vis du nouveau système, mais également une volonté de l'améliorer. De nombreux remerciements ont été exprimés pour leur avoir donné la possibilité de s'exprimer avec l'espoir d'être entendus.

Les répondants à cette étude ont aussi émis des préoccupations d'ordre général, telles que des inquiétudes sur l'avenir de la première volée d'élèves dans les formations du postobligatoire et une **détérioration des conditions de travail des enseignants**. Sur ce dernier aspect, plusieurs répondants déplorent par exemple l'accroissement des charges administratives induites par la mise en place de la rénovation et principalement une perte de repères dans les apprentissages attendus, tant pour les disciplines communes que dans les niveaux des disciplines principales. Les répondants ont exprimé la nécessité de trouver des solutions, principalement par l'augmentation de la collaboration des équipes enseignantes, ce qui joue, entre autres, 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 à la conception et aux habitudes des enseignants, pour preuve une certaine tendance à se raccrocher à des exemples liés à l'ancien système.

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

En **résumé**, si le système rénové présente des intentions auxquelles les répondants adhèrent dans leur majorité, il pose des problèmes importants de mise en œuvre par sa complexité, notamment au niveau administratif, mais également en relation aux éléments suivants :

- il paraît nécessaire de bien caractériser les **élèves** dits **globalement « faibles »** et d'identifier la nature des différents types de difficulté de ceux-ci, afin d'apporter des réponses adéquates à leur prise en charge (cf. chapitre 3.1 et 3.2);
- le suivi des élèves et la garantie d'un certain parallélisme entre les deux niveaux d'une discipline principale. Face à cela, les enseignants sont appelés à **collaborer**; sans s'opposer au principe, ils insistent sur la liberté qu'ils souhaitent conserver à cet égard, afin que la collaboration reste pertinente et d'ampleur raisonnable (cf. chapitre 3.4);
- une gestion nouvelle de **classes hétérogènes** (disciplines communes et de niveaux 1) qui appelle d'une part un soutien pour les enseignants, comme des formations complémentaires à la différenciation, d'autre part une clarification des apprentissages attendus pour chaque niveau (cf. chapitre 3.3);

⁶² Des considérations en marge des mandats sont également ressorties tout au long de l'étude. Elles représentent néanmoins une importante source d'informations qui pourrait être utile aux responsables cantonaux de l'évaluation, aux responsables disciplinaires voire même aux directions des centres scolaires.

- des **changements de niveau au semestre** jugés stressants pour les élèves par 78,8 % des répondants au questionnaire et repris dans plusieurs commentaires, où les enseignants mentionnent par ailleurs qu'ils induisent une gestion compliquée du parallélisme des disciplines.
- l'**insuffisance des deux critères** permettant de déterminer l'admission dans un niveau. En effet, en plus de la moyenne annuelle et de l'appréciation des représentants légaux, un troisième critère mériterait d'être défini, sans forcément envisager un retour aux épreuves cantonales, qui n'est pas soutenu par les répondants (*cf.* chapitre 3.3).

6. Liste des abréviations

BEP : Besoins éducatifs particuliers

DEF : Département de l'éducation et de la famille

FRR : Renforcement français

IRDP : Institut de recherche et de documentation pédagogique

LCA : Langues et cultures de l'antiquité

MA : Ancienne section Maturités

MO : Ancienne section Moderne

MTR : Renforcement mathématiques

PER : Plan d'études romand

PP : Ancienne section Préprofessionnelle

OCM : Option professionnelle – Activités créatrices et manuelles

ODE : Option professionnelle – Dessin technique et artistique

OEX : Option professionnelle – Expression orale et corporelle

OIG : Option professionnelle – Informatique et gestion

SHS : Sciences humaines et sociales

SEO : Service de l'enseignement obligatoire

STAT : Service de statistique de l'État de Neuchâtel