

ASSISES DE L'ÉCOLE NEUCHÂTELOISE

25.048

Rapport du Conseil d'État au Grand Conseil

(Du 17 décembre 2025)

Rapport scientifique de l'Université de Fribourg

Mandat confié à Mme Julia Maeder-Boulanger, doctorante au Département des sciences de l'éducation, à l'Université de Fribourg

Assises de l'école neuchâteloise

Rapport scientifique

Sur mandat du Département de la formation,
des finances et de la digitalisation (DFFD)
du canton de Neuchâtel.

DÉCEMBRE 2024

Table des matières

Résumé	3
	4
1. Introduction	5
1.2 Contexte des Assises	5
1.3 Objectifs des Assises	6
1.4 Démarche des Assises	6
2. Méthodologie	8
3. Résultats	10
3.1 Participation aux Assises	10
3.2 Principaux résultats	12
3.2.1 Identification des thèmes à aborder	12
3.2.2 Résultats structurés par grands thèmes	17
3.2.2.1 Rôle de l'école	17
3.2.2.2 Relation école-familles	25
3.2.2.3 Profession enseignante	37
3.2.2.4 Inclusion	44
3.2.2.5 Programme scolaire	53
3.2.2.6 Vivre ensemble	64
3.2.2.7 Organisation scolaire	70
3.3 Réussites et limites de la démarche	72
4. Pistes d'amélioration	73
4.1 Un maintien du consensus sur le rôle de l'école et des familles	73
4.2 Une clarification des attentes de l'école	74
4.3 Une appréciation de la qualité de la relation école-familles	74
4.4 Une communication renforcée et des canaux simplifiés	75
4.5 Une préparation à la transition vers le post-obligatoire	76
4.6 Un renforcement du soutien aux enseignant-e-s pour une meilleure prise en charge des élèves	77
4.7 Une réduction de la charge administrative	79
4.8 Une sensibilisation des parents aux défis du métier d'enseignant-e	79
4.9 Une valorisation du sentiment de bien-être et de sécurité à l'école	79
4.10 Des relations de qualité entre acteurs et actrices de l'école	81
4.11 Une évaluation plutôt positive des compétences numériques et linguistiques	81
Conclusion	83
Références	84
Annexes	88
Annexe 1 : Résultats statistiques liés au questionnaire	88
Annexe 2 : Questionnaire	118

Résumé

Assises de l'école neuchâteloise

Résumé - rapport scientifique

Un bilan positif et quelques pistes d'amélioration

UN CONSENSUS SUR LES MISSIONS DE L'ÉCOLE ET DE LA FAMILLE

Un consensus rassemble les différents acteurs et actrices de l'école sur les missions fondamentales de l'école et de la famille. Pour la population neuchâteloise, la transmission des savoirs et du vivre-ensemble est perçue comme une responsabilité partagée entre l'école et la famille, chaque partie jouant un rôle complémentaire dans ce domaine essentiel.



UNE PRISE EN CHARGE DES ÉLÈVES PLUS EFFICACE

Le soutien aux élèves en difficulté grâce à la collaboration entre parents, enseignant-e-s et spécialistes est apprécié, notamment au cycle 1. Cependant, les acteurs et actrices de l'école soulignent que la collaboration est parfois entravée par le manque de disponibilité des spécialistes, la lenteur des démarches administratives face aux BEP et la variabilité dans l'application des mesures de soutien.

UNE SATISFACTION DE L'IMPLICATION DES PARENTS

La population neuchâteloise semble satisfaite de l'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants, ce qui témoigne de la capacité de l'école neuchâteloise à associer les familles au processus éducatif, un facteur bénéfique pour les performances scolaires, les compétences sociales et le bien-être des élèves.

UNE COMMUNICATION RENFORCÉE ET DES CANAUX SIMPLIFIÉS

Les parents semblent souhaiter davantage de communication avec l'école, autant sur les difficultés que sur les réussites et progrès de leur(s) enfant(s). Cette volonté de communication est d'autant plus présente chez les parents d'élèves au cycle 3. Bien que la diversité des canaux de communication soit appréciée, de nombreux parents préféreraient une constance dans l'utilisation des canaux de communication, privilégiant quelques moyens clairement définis en début d'année scolaire.

UNE RÉDUCTION DE LA CHARGE ADMINISTRATIVE DES ENSEIGNANT-E-S

Les enseignant-e-s et les directeurs-trices considèrent les contraintes administratives comme un facteur majeur de la complexité de leur métier, une perception qui diffère de celle des parents. Il apparaît crucial de sensibiliser les parents à cette charge et d'explorer des solutions sans empiéter sur les missions pédagogiques.



DES RELATIONS DE QUALITÉ

Les enseignant-e-s semblent plutôt satisfait-e-s de la collaboration avec leurs directions.



Les relations entre enseignant-e-s et élèves sont évaluées positivement, avec une satisfaction particulièrement élevée aux cycles 1 et 2. Ces relations positives contribuent à renforcer l'engagement et les performances scolaires des élèves.

UNE MEILLEURE PRÉPARATION À LA TRANSITION VERS LE POST-OBLIGATOIRE

On observe une préoccupation des parents d'élèves engagé-e-s dans une formation professionnelle face au choix et à la préparation au post-obligatoire. On remarque la même tendance chez les enseignant-e-s et les directeurs-trices de formation professionnelle. Les élèves, quant à eux-elles, se sentent mieux préparé-e-s à faire des choix concernant leur futur qu'à concrètement entreprendre leur formation post-obligatoire.



UNE VALORISATION DU SENTIMENT DE BIEN-ÊTRE ET DE SÉCURITÉ À L'ÉCOLE

Les enseignantes (femmes) au cycle 3 estiment que l'école peine à leur assurer un sentiment de sécurité. Les élèves se sentent en sécurité mais sont moins satisfait-e-s de la prise en compte de leur bien-être. Il paraît important de réaliser un état des lieux du sentiment de sécurité et du bien-être à l'école, de rendre visible les initiatives déjà mises en place et, le cas échéant, de développer des actions ciblées.

1. Introduction

Le présent rapport scientifique rend compte des Assises de l'école neuchâteloise, lancées par le Département de la formation, des finances et de la digitalisation (DFFD) du canton de Neuchâtel. Entre décembre 2023 et décembre 2024, le DFFD s'est donné pour mission de consulter les acteurs et actrices de l'école afin de rendre compte de l'école d'aujourd'hui et de réfléchir à l'école de demain. Ce rapport scientifique sera traduit en rapport politique durant l'année 2025.

Afin d'éviter tout conflit d'intérêt, le mandat du suivi scientifique a été donné à l'Université de Fribourg, plus particulièrement Julia Maeder-Boulanger, doctorante au département des Sciences de l'éducation.

1.2 Contexte des Assises

Le Département de la formation, des finances et de la digitalisation (DFFD), dirigé par la conseillère d'État Crystel Graf, a initié à l'automne 2023, les Assises de l'école neuchâteloise. L'école neuchâteloise se porte bien, se situant dans la moyenne des cantons suisses sur des indicateurs tels que le temps d'enseignement, le taux d'inclusion ou encore les dépenses consacrées à l'éducation par le canton (CSRE, 2023). L'école neuchâteloise se distingue également par des initiatives innovantes, à l'image des programmes [PRIMA](#) (programme d'enseignement de l'allemand par immersion) et ANIMA (ANnée d'Immersion en Allemand) ou [MAÉ](#) (Ma journée à l'école). Dans une perspective d'amélioration et de préparation aux changements sociétaux, le DFFD souhaite identifier les marges d'amélioration de l'école obligatoire de son canton.

Ces Assises s'intéressent tout particulièrement à l'école obligatoire qui s'inscrit dans le cadre bien défini du concordat HarmoS de la convention scolaire romande et de l'école neuchâteloise régionalisée (plus de détails [ici](#)). Le concordat HarmoS, en harmonisant les structures éducatives à l'échelle nationale, vise à garantir une cohérence des cursus scolaires et des objectifs d'apprentissage à travers les différents cantons suisses. Dans ce contexte, l'école neuchâteloise, en dépit de cette harmonisation, conserve une certaine flexibilité qui lui permet de répondre aux particularités régionales et locales.

Il est à noter que les Assises se concentrent sur les aspects généraux de l'école neuchâteloise, non pas sur les cas particuliers ; en identifiant les tendances générales et les défis systémiques, il est possible d'améliorer, même indirectement, les situations uniques.

1.3 Objectifs des Assises

Les Assises de l'école neuchâteloise poursuivent plusieurs objectifs :

- ⇒ Le premier objectif est de définir un cadre de référence renouvelé à la politique éducative obligatoire, en tenant compte des évolutions sociétales récentes et des besoins spécifiques de la population neuchâteloise. Il s'agit de veiller à ce que l'école reste en phase avec les défis contemporains, tout en offrant aux élèves un environnement propice à leur développement.
- ⇒ Le deuxième est de poser les grandes lignes directrices de la politique éducative pour les dix prochaines années. Ce travail d'anticipation s'accompagne d'une attention portée à l'efficacité financière. Le défi est d'assurer une gestion optimale des ressources, en trouvant un juste équilibre entre qualité de l'enseignement et rigueur budgétaire, pour que les réformes envisagées soient viables à long terme.
- ⇒ Le troisième est de mobiliser les acteurs et actrices de l'école. L'implication de ces parties prenantes est cruciale pour garantir une démarche inclusive, où chaque voix peut être entendue, et où les décisions sont prises en concertation avec ceux qui vivent et font l'école au quotidien.
- ⇒ Le quatrième est d'élaborer un dispositif permettant de questionner les parents et les enseignant-e-s, afin de recueillir leurs perceptions, leurs attentes et leurs suggestions. Ce dialogue vise à renforcer la relation entre l'école et la société, tout en offrant aux décideurs et décideuses des informations précieuses pour ajuster les politiques éducatives en fonction des retours du terrain.

1.4 Démarche des Assises

Les Assises s'inscrivent dans une démarche participative réunissant l'entière population neuchâteloise. Elles visent à collaborer avec la population afin d'imaginer ensemble l'école de demain. Les acteurs et actrices de l'école ont été interrogés-es à différents moments au cours d'une année afin de collecter un maximum d'informations. L'approche *Bottom-up* a été privilégiée permettant de recueillir les perspectives du terrain et de refléter au mieux le vécu de l'école.

Les Assises s'inscrivent dans une vision d'amélioration : l'idée n'est pas d'ajouter ou de surcharger mais plutôt d'optimiser, de reconsidérer, d'accroître la qualité. Il s'agit d'examiner ce qui fonctionne bien, ce qui mérite d'être optimisé et ce qui doit être amélioré. Cette vision repose sur l'idée que des ajustements subtils, mais pertinents, peuvent avoir un impact significatif sur la réussite des élèves, le bien-être des enseignant-e-s, et l'adaptation de l'école aux défis contemporains. L'enjeu est donc

d'optimiser les forces existantes tout en innovant, afin de construire un système éducatif à la fois performant et équilibré.

Pour mener ces Assises, un comité de pilotage (COPIL) et une équipe de projet ont été constitués. Le COPIL s'est principalement réuni pour discuter de l'état d'avancement des différents projets et se prononcer sur les décisions majeures. L'équipe de projet a mis en commun les expertises et expériences spécifiques de ses membres afin de réfléchir aux moyens les plus efficaces d'atteindre les objectifs (mentionnés au point 1.3). Elle a également conçu et organisé de manière concrète les principaux événements liés aux Assises, tout en veillant à respecter les contraintes budgétaires. Chaque décision a été prise avec une attention particulière à l'optimisation des ressources disponibles, sans compromettre la qualité des actions mises en œuvre.

2. Méthodologie

Ce rapport scientifique utilise les données produites et récoltées durant les Assises de l'école neuchâteloise. Ainsi, les données ont été produites et récoltées entre décembre 2023 et décembre 2024, à travers différents évènements, un formulaire et un questionnaire des Assises.

Une méthodologie mixte a été utilisée, soit une combinaison de quantitatif et de qualitatif. Cette approche mixte offre une vision riche et holistique, essentielle pour formuler des pistes d'amélioration éclairées et adaptées à des contextes complexes. Cela a permis d'obtenir une compréhension complète et nuancée de l'école obligatoire neuchâteloise. Du côté quantitatif, le formulaire et le questionnaire ont fourni des résultats mesurables et généralisables, permettant d'identifier de grandes tendances. Du côté qualitatif, les différents évènements et questions ouvertes du questionnaire ont offert une exploration approfondie des expériences, des perceptions et des motivations des acteurs et actrices concernés-es. Le tableau 1 rend compte de la diversité des sources et types de données utilisées.

Tableau 1 : Sources et types de données utilisées

Soirée de lancement	Décembre 2023	Données qualitatives
Formulaire de lancement des Assises	Décembre 2023	Données qualitatives
	Janvier 2024	Données quantitatives
Journée d'étude sur le harcèlement scolaire	Janvier 2024	Données qualitatives
Conférence des cadres sur l'éducation numérique	Mars 2024	Données qualitatives
Questionnaire des Assises	Mai-Juin 2024	Données quantitatives
		Données qualitatives
Journée des Assises	Juillet 2024	Données qualitatives
Portes ouvertes de l'école	Septembre-novembre 2024	Données qualitatives
Profession de l'enseignement : une promesse d'avenir	Décembre 2024	Données qualitatives

Les données ont été analysées à l'aide de plusieurs méthodes : analyse thématique (inductive), tests statistiques et observation participative. L'analyse thématique inductive permet d'identifier les thèmes émergents à partir de données qualitatives, sans présupposer de catégories prédéfinies afin de mieux comprendre les perceptions des participant-e-s. Les tests statistiques permettent de déterminer s'il existe des relations significatives entre les variables ou si les différences observées sont simplement

dues au hasard. L'observation participative (Beaud & Weber, 2010) a consisté en une immersion et une participation active aux Assises, au cours desquelles une multitude d'échanges – formels et informels – ont eu lieu avec les différentes parties prenantes à la démarche

Les principaux résultats ont finalement été confrontés à la littérature scientifique, permettant d'esquisser des pistes d'amélioration générales.

3. Résultats

Dans cette partie seront présentés les principaux résultats issus des Assises de l'école neuchâteloise. On y discute d'abord de la participation aux Assises, puis des résultats des analyses structurés par grandes thématiques et finalement des réussites et limites de la démarche.

3.1 Participation aux Assises

La démarche participative et la méthode *Bottom-up* ont été au cœur du processus des Assises de l'école neuchâteloise. Que ce soit par les invitations à participer aux questionnaires ou à travers les divers événements associés aux Assises, il a été décidé d'ouvrir largement la participation à l'ensemble de la population neuchâteloise, en offrant parfois un accès privilégié aux principaux acteurs et actrices de l'école.

- La *soirée de lancement des Assises* a réuni plus de 150 personnes, d'invitations directes (partis politiques, syndicats, associations, services de l'État, Association des Communes Neuchâteloises, médias) et du public.
- Le formulaire en ligne, ouvert du 18 décembre 2023 au 31 janvier 2024 a regroupé les avis de plus de 550 participant-e-s.
- La *journée d'étude sur le harcèlement scolaire*, ouverte à tous et toutes : un « jeu mortel » à quatre mains, dont l'une des intervenants-es était la conseillère d'État et cheffe du DFFD.
- La *conférence des cadres de l'enseignement obligatoire sur l'éducation numérique* était réservée aux cadres de l'école neuchâteloise. Les contenus des conférences ont été mis à disposition sur la page officielle des Assises.
- Le *questionnaire des Assises*, ouvert du 7 mai au 30 juin 2024, a connu une participation élevée : 5366 réponses utilisables (suffisamment complètes pour être incluses dans l'analyse). Plus de détails sur l'échantillon du questionnaire sont disponibles dans le prochain paragraphe.
- La *journée des Assises* a réuni, le 4 juillet 2024, une centaine de personnes autour d'ateliers interactifs permettant de réfléchir autour du lien école-société, de la relation école-familles, du numérique et de l'école pour tous et toutes.
- Les *portes ouvertes de l'école* se sont déroulées entre le 21 septembre et le 27 novembre 2024, offrant une occasion privilégiée d'immersion à des centaines de citoyennes et citoyens. Chaque centre scolaire a eu la liberté de déterminer les dates et les modalités de sa participation à cet événement, favorisant ainsi une diversité d'approches adaptées aux spécificités locales. Il convient toutefois de souligner que le niveau d'implication fut variable d'un cercle scolaire à l'autre, en termes d'accessibilité, d'engagement et d'ouverture.

-
- La *journée dédiée à la valorisation des professions de l'enseignement* a invité 7 enseignant-e-s neuchâtelois-e-s à participer (en présence) et a invité l'ensemble des enseignant-e-s du canton à suivre l'événement en direct (en ligne). L'appel à projets a retenu celui de deux enseignants du Centre de formation professionnelle neuchâtelois (CPNE).

La population neuchâteloise a été invitée à participer au **questionnaire** des Assises via la [page officielle des Assises](#), plusieurs publications sur les réseaux sociaux du canton de Neuchâtel (par exemple : [Instagram](#), [LinkedIn](#)), un communiqué de presse ayant été envoyé à plusieurs institutions ou associations (Syndicats, Association des communes neuchâteloises, Employé-e-s de l'État, Service des formations post-obligatoires et de l'orientation), une invitation directe aux directeurs-trices et enseignant-e-s (par email) ainsi qu'aux parents d'élèves (via Pronote et autres canaux de communication). Un échantillon d'élèves composé de 13 classes de 11^e année a également été invité à participer.

En complétant le questionnaire, les participant-e-s ont pu indiquer le ou les groupes au(x)quel(s) ils ou elles appartenaient. Plus de 3680 participant-e-s ont indiqué être parents d'élève(s), 1250 ont indiqué être enseignant-e-s, 86 ont indiqué être directeurs-trices ou directeurs-trices adjoint-e-s d'un établissement scolaire, 628 ont indiqué être employé-e-s de l'administration cantonale et 286 ont indiqué être citoyen-ne-s (sans s'inscrire dans d'autres groupes) du canton de Neuchâtel. S'ajoute à cela la participation de 88 élèves de 11^e année. Il est à noter que les participant-e-s étaient libres de répondre ou non à chacune des questions – expliquant des taux de réponses variables à travers les différents thèmes.

Certaines informations socio-démographiques ont également été demandées aux participant-e-s, dans l'idée de pouvoir vérifier si des effets de genre, de niveaux scolaires, de générations ou de statuts migratoires étaient présents. Encore une fois, les participant-e-s étaient libres de compléter ou non ces informations.

Lors du lancement du questionnaire, les participant-e-s avaient la possibilité d'indiquer s'ils ou elles étaient syndiqués-es. Cependant, le Syndicat des services publics (SSP) a demandé que cette information reste confidentielle. Par conséquent, cette question a été retirée en date du 22 mai 2024 (soit 2 semaines après le lancement du questionnaire), et les données liées au Syndicat n'ont pas été utilisées dans les analyses.

3.2 Principaux résultats

3.2.1 Identification des thèmes à aborder

Les Assises ont été contraintes de se focaliser sur des thèmes essentiels, compte tenu de la multiplicité des enjeux que recouvre l'école. Afin d'identifier les thèmes les plus pertinents, un formulaire (à différencier du questionnaire) a été diffusé du 18 décembre 2023 au 31 janvier 2024, permettant de consulter les acteurs et actrices de l'école sur les priorités à privilégier. La population neuchâteloise a été invitée à répondre à deux questions :

1. Quels sont, à vos yeux, les plus grands défis auxquels l'école est confrontée aujourd'hui ? Et d'ici 10 ans ? **question ouverte où les participant-e-s pouvaient écrire quelques phrases.*
2. Tenant compte des objectifs des Assises, quel(s) thème(s) vous semble(nt) déterminant(s) par ordre d'importance ? **question fermée où les participant-e-s pouvaient hiérarchiser une liste de thèmes.*

La première question a été analysée à l'aide d'une analyse inductive générale (Thomas, 2006) permettant d'organiser de façon systématique une grande quantité de données textuelles et d'en dégager les principales tendances. C'est donc en lisant les réponses que les catégories ont émergé, dans le fil conducteur de l'approche *Bottom-up* mise en place. Cette analyse a été entièrement réalisée à l'aide du logiciel d'analyse qualitative NVivo.

Dans un premier temps, chaque réponse a été lue de façon attentive et approfondie. Les thèmes récurrents ont été identifiés et une « catégorie » leur a été assignée. Une « catégorie » représente un thème auquel on code un segment de texte. Chaque catégorie regroupe tous les passages de textes qui sont liés à ce même thème. Par exemple, le thème du « Numérique et des nouvelles technologies » a été identifié à plusieurs reprises. Ainsi une catégorie nommée « Numérique » a été créée et lorsque des participant-e-s ont évoqué « *l'intégration et l'utilisation des nouvelles technologies (dont l'intelligence artificielle)* » ou encore « *Utiliser de manière raisonnée le numérique* », leur réponse était ajoutée à la catégorie « Numérique ». Le codage s'est donc poursuivi jusqu'à la lecture de toutes les réponses, permettant d'attribuer une catégorie (ou d'en créer une nouvelle, au besoin) à chaque segment de texte démontrant un thème particulier.

Dans un deuxième temps, ces catégories ont été retravaillées en catégories hiérarchiques, soit une structure arborescente de thèmes et sous-thèmes. Chaque catégorie a été révisée et affinée de façon à inclure un maximum de réponses tout en différenciant les points de vue (Thomas, 2006). Au total 7 catégories thématiques parfois divisées en sous-catégories ont été créées. Le tableau 2 présente cette arborescence ainsi qu'une définition de chaque catégorie thématique.

Tableau 2 : arborescence des thèmes extraits du formulaire (question 1)

Thèmes	Description
diversité culturelle	il s'agit d'un défi lié à la diversité culturelle (p.ex. familles issues de groupes minoritaires, enfants allophones, migration).
école-société	il s'agit des liens que l'école entretient avec la société <i>*ce thème sert seulement à l'arborescence et n'est volontairement pas utilisé dans la 3^e étape</i>
adaptation école-société	il est question du défi de l'adaptation de l'école à la société (préparation insuffisante des élèves face à des enjeux sociétaux contemporains, p.ex. climatiques).
définition rôle école	il s'agit du défi lié à la délimitation du rôle de l'école. Lorsqu'il est question de la tension instruction-éducation, le code "relation familles-école" est aussi utilisé.
parascolaire-scolaire	il est question de l'ajustement entre les structures scolaires et parascolaires. Lorsqu'il est question du projet MAÉ (Ma journée à l'école) ou de l'école continue, ce code est utilisé.
pénurie professionnels	il est question du défi lié à la pénurie de professionnels-les de l'enseignement.
relation familles-école	il est question de la relation familles-école (qu'elle soit appréhendée positivement ou négativement). Lorsqu'il est question de la tension instruction-éducation, le code "définition rôle école" est aussi utilisé.
gouvernance et pilotage	il est question de la gouvernance et du pilotage de l'institution scolaire <i>*ce thème sert seulement à l'arborescence et n'est volontairement pas utilisé dans la 3^e étape</i>
cycle 3	il est question de la réforme du cycle 3 et des tenants et aboutissants des deux niveaux scolaires.
effectifs classe	il est question du nombre d'élèves scolarisés dans une classe.
formation des enseignant-e-s	il est question d'un défi lié à la formation des enseignant-e-s.
plan d'études - grille horaire	il est question du plan d'études (PER) des disciplines enseignées ou de la grille horaire.
régionalisation-centralisation	il est question d'une tension entre la régionalisation et la centralisation de l'école neuchâteloise.
ressources	il est question de la perception d'un manque de ressources permettant à l'école de mener à bien certaines de ses missions (p.ex. manque de moyens concernant le projet de l'inclusion).
inclusion-intégration	il est question du défi de l'inclusion et de l'intégration.
égalité des chances	il est question d'égalité de traitement ou d'égalité des chances.
élèves BEP	il est question d'élèves à besoins éducatifs particuliers.
formes de co-enseignement	il est question de collaboration entre différents corps de métier au sein d'une même classe, notamment entre enseignant-e-s ordinaires et spécialisés-es (formes de co-enseignement)
hétérogénéité-différenciation	il est question de différenciation pédagogique et/ou de classes hétérogènes.
numérique	il est question du défi lié à la numérisation-digitalisation (intelligence artificielle, modernisation des méthodes d'enseignement, influence des réseaux sociaux, etc.).
parcours scolaire élèves	il est question du parcours scolaire des élèves <i>*ce thème sert seulement à l'arborescence et n'est volontairement pas utilisé dans la 3^e étape</i>
(dé)motivation - santé mentale élèves	il est question de la (dé)motivation et/ou de la santé mentale des élèves.
évaluation	il est question de la thématique de l'évaluation.

réussite élèves	il est question de la réussite scolaire des élèves. Ce code regroupe plusieurs préoccupations, comme le nivellement par le bas, la nécessité perçue de réhausser les compétences/connaissances dans une discipline spécifique).
transition post-obligatoire	il est question de la transition des élèves de l'école obligatoire vers le post-obligatoire (lycée ou formation professionnelle).
pratique enseignante	il est question d'un défi lié à la pratique enseignante <i>*ce thème sert seulement à l'arborescence et n'est volontairement pas utilisé dans la 3^e étape</i>
(dé)valorisation- (dé)motivation enseignant-e	il est question d'un défi lié à la (dé)valorisation du métier d'enseignant-e ou à la (dé)motivation des enseignant-e-s (épuisement professionnel, burnout, etc.).
bienveillance - élève au centre	il est question d'une posture enseignante bienveillante, facilitant les apprentissages scolaires et/ou d'une posture bienveillante.
compétences transversales	il est question des compétences transversales que les élèves sont censées développer (selon le PER).
harcèlement- violence	il est question de la thématique de harcèlement et de violence entre élèves.
innovation pédagogique	il est question d'innovation pédagogique par opposition à une pédagogie plus traditionnelle et transmissive (p.ex., pédagogie par projet).
vivre ensemble- gestion de classe	il est question du vivre ensemble (respect des règles de classe, autorité, problèmes de comportement des élèves) et/ou de la gestion de classe.

Dans un troisième temps, une analyse de fréquence des différentes catégories hiérarchiques a permis de comprendre l'importance relative des différents défis perçus (aujourd'hui et dans le futur) par les participant-e-s au formulaire. On remarque (voir tableau 3) que les défis actuels relèvent principalement de l'inclusion-intégration ; les thématiques connexes, comme les élèves à besoins éducatifs particuliers et la différenciation pédagogique/hétérogénéité, sont également sur le devant de la scène. Le second défi le plus mentionné concerne la relation école-familles. Ce thème peut potentiellement être relié à la problématique de la définition du rôle de l'école : les préoccupations des répondants-es sont assez fortement articulées autour du rôle de l'école et des parents dans l'instruction/éducation des enfants/élèves. Quant aux défis des 10 prochaines années, on remarque que le numérique est de loin le thème le plus relevé. S'en suit l'inclusion, la relation école-familles, l'adaptation école-société.

Tableau 3 : analyse fréquentielle des catégories thématiques extraites du formulaire (question 1)

Quels sont, à vos yeux, les plus grands défis auxquels l'école est confrontée aujourd'hui ?		Quels sont, à vos yeux, les plus grands défis auxquels l'école sera confrontée dans les 10 prochaines années ?	
Inclusion-intégration	188	Numérique	132
Relation école-familles	137	Inclusion-intégration	92
Élève à Besoins Éducatifs Particuliers	136	Relation école-familles	80
Vivre ensemble et gestion de classe	97	Adaptation école-société	75
Numérique	90	(dé)valorisation-(dé)motivation enseignant-e	65
(dé)valorisation- (dé)motivation enseignant-e	87	Vivre ensemble – gestion de classe	60

Ressources	84	Élèves à Besoins éducatifs particuliers	57
Hétérogénéité-différenciation	71	Définition du rôle de l'école	54
Définition rôle de l'école	70	Ressources	52
Réussite des élèves	68	Réussite des élèves	48
Adaptation école-société	56	Diversité culturelle	45
Diversité culturelle	53	Parascolaire - scolaire	31
Effectifs de classe	41	Pénurie professionnelle	31
(dé)-motivation et santé mentale des élèves	38	Hétérogénéité-différenciation	30
Parascolaire-scolaire	35	Effectifs de classe	27
Cycle 3	35	Harcèlement - violence	27
Harcèlement-violence	34	Transition post-obligatoire	27
Égalité des chances	32	(dé)-motivation et santé mentale des élèves	23
Formation des enseignant-e-s	30	Égalité des chances	22
Transition post-obligatoire	28	Formation des enseignant-e-s	22
Bienveillance – élève au centre	28	Formes de co-enseignement	21
Plan d'études – grille horaire	27	Bienveillance – élève au centre	19
Formes de co-enseignement	26	Plan d'études – grille horaire	18
Pénurie professionnelle	15	Innovation pédagogique	17
Évaluation	13	Cycle 3	15
Innovation pédagogique	12	Évaluation	7
Régionalisation-centralisation	11	Régionalisation-centralisation	6
Compétences transversales	7	Compétences transversales	3

La deuxième question a été analysée à l'aide d'une analyse de classement permettant de calculer le rang moyen (sur 8) auquel chaque thème a été placé. On remarque (voir tableau 4) que le thème le plus déterminant est *Le rôle de l'école* suivi de près par la *Profession enseignante*, les *Difficultés scolaires*, le *Vivre ensemble* et l'*Organisation scolaire*. Les participant-e-s avaient également l'espace pour indiquer d'autres thèmes qui leurs paraissaient déterminants. Bien que peu de participant-e-s aient ajouté des thèmes, il était important de relever leur occurrence. Le tableau 4 indique que l'*Inclusion* est un thème clé devant être traité dans le cadre des Assises.

Tableau 4 : analyse de classement des thèmes déterminants extraits du formulaire (question 2)

Thèmes	Rang moyen
Rôle de l'école	6.06
Profession enseignante	5.54
Difficultés scolaires	5.35
Vivre ensemble	5.12
Organisation scolaire	5.06
Relation école-familles	4.83
Programme scolaire	4.74

Parascolaire		2.71
Autres :		0.89
Thèmes	Occurrence	
Inclusion	22	
Organisation scolaire	7	
Numérique	5	
Profession enseignante	4	
Cycle 3	4	
Harcèlement et violence	4	
Inégalité socio-économique	3	
Bilinguisme	3	
Rôle des parents	3	
École à journée continue	2	
Sport	2	
Santé mentale	1	

Ainsi, sur la base de ce formulaire, il a été décidé que les grands thèmes abordés par les Assises de l'école neuchâteloise seraient (sans ordre particulier) : Rôle de l'école, Relation école-familles, Profession enseignante, Inclusion, Programme scolaire, Vivre ensemble et Organisation de l'école. Les prochaines sections abordent chacun de ces thèmes. Dans un souci de clarté et de facilité de lecture, les résultats des tests statistiques ont été annexés au rapport.

Seuls les résultats statistiquement significatifs sont détaillés, c'est-à-dire ceux respectant un seuil de 5%. Ce seuil, largement accepté dans la recherche scientifique, signifie qu'il y a moins de 5% de chance que les différences observées soient dues au hasard. Cela indique que les résultats sont suffisamment fiables pour suggérer une réelle relation entre les variables étudiées. L'interprétation des résultats doit cependant se faire avec prudence puisqu'un résultat statistiquement significatif ne reflète pas nécessairement l'ampleur ou l'importance pratique de l'effet observé. C'est pourquoi, dans l'application pratique, d'autres facteurs comme la cohérence avec d'autres études, la taille de l'effet (présentée en Annexe 1), et le contexte des recherches doivent également être pris en compte avant de tirer des conclusions définitives.

Dans l'idée de simplifier au maximum la lecture des résultats, les détails des analyses statistiques ont été insérés en Annexe 1. Les principaux résultats ont été examinés à travers le prisme :

- Des générations : génération Z (1997-2012), génération Y (1981-1996), génération X (1965-1980), génération Boomer (1946-1964).
- Des niveaux scolaires : cycle 1 (primaire), cycle 2 (primaire), cycle 3 (secondaire) et post-obligatoire où l'on distingue la formation professionnelle, les hautes études (Université, HES, HEP, EPF) et le lycée/école de culture générale.
- Du genre : féminin et masculin.
- Du statut migratoire (pour les parents d'élèves uniquement) : immigrant de 1^{ère} génération, immigrant de 2^e génération, suisse et étant devenu suisse par naturalisation ou filiation.

3.2.2 Résultats structurés par grands thèmes

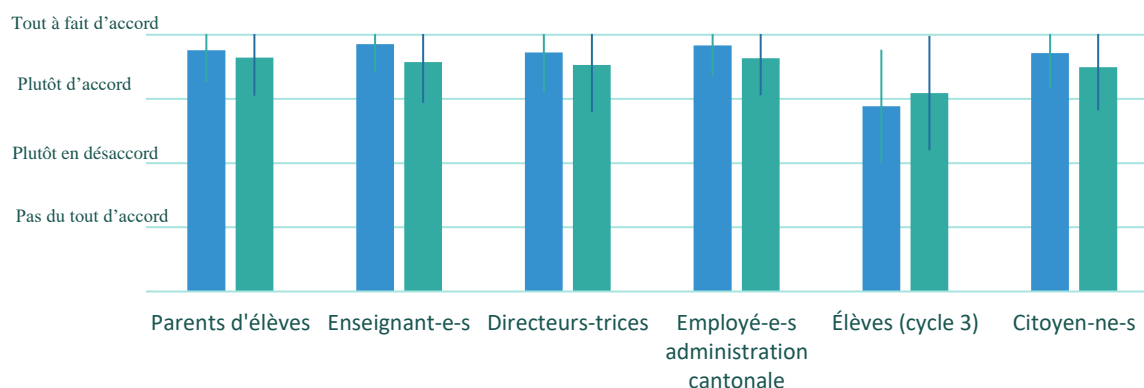
Les résultats sont présentés ici de la façon la plus objective possible, en mettant de l'avant les données obtenues sans interprétation immédiate. Les analyses et mises en perspective, en lien avec la littérature scientifique, sont développées dans la section 4.

3.2.2.1 *Rôle de l'école*

Question :
La mission de *l'école* est d'ouvrir à des connaissances et d'apprendre à les utiliser.

Question :
La mission des *familles* est d'ouvrir à des connaissances et d'apprendre à les utiliser.

Figure 1 : Avis moyen de la population sur la mission de l'école et des familles sur l'ouverture et l'utilisation des connaissances.



Globalement, la population neuchâteloise considère qu'il est de la mission de l'école et des familles d'ouvrir à des connaissances et d'apprendre à les utiliser.

Résultats principaux

Le groupe des parents d'élèves a une opinion significativement différente du groupe des enseignant-e-s. Il semble que les parents pensent qu'il est moins du rôle de l'école d'ouvrir aux connaissances et d'apprendre à les utiliser, comparativement aux enseignant-e-s

Résultats principaux

Seul le groupe des élèves (du cycle 3) a une opinion significativement différente des autres groupes : les élèves (du cycle 3) pensent qu'il est moins du rôle de la famille d'ouvrir aux connaissances et d'apprendre à les utiliser.

Le groupe des élèves (du cycle 3) a une opinion significativement différente des autres groupes : les élèves (du cycle 3) pensent qu'il est moins du rôle de l'école d'ouvrir aux connaissances et d'apprendre à les utiliser.

Résultats additionnels

Si on s'intéresse à l'opinion des **parents** seulement, on observe des différences significatives liée aux générations et aux genres : la génération X et les pères pensent qu'il est davantage du rôle de l'école d'ouvrir aux connaissances et d'apprendre à les utiliser.

Si on s'intéresse à l'opinion des **directeurs-trices** seulement, on observe une différence significative entre niveaux scolaires : les directions du Lycée pensent qu'il est moins du rôle de l'école d'ouvrir aux savoirs, comparativement aux cycles 1 et 2 et à la formation professionnelle.

Résultats additionnels

Si on s'intéresse à l'opinion des **directeurs-trices** seulement, on observe une différence significative entre niveaux scolaires : les directions du Lycée pensent qu'il est moins du rôle de la famille d'ouvrir aux savoirs, comparativement aux cycles 1 et 2 et à la formation professionnelle.

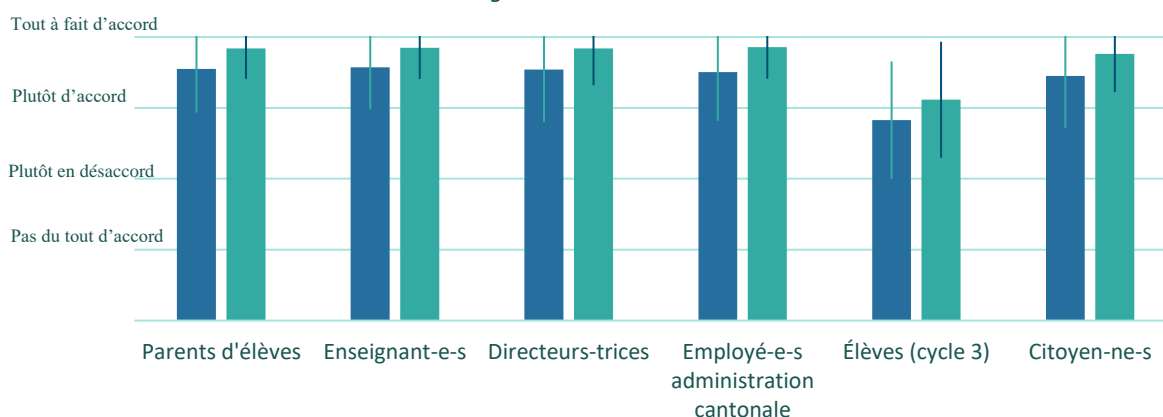
Question :

La mission de l'école est d'aider à grandir et vivre avec les autres

Question :

La mission des familles est d'aider à grandir et vivre avec les autres

Figure 2 : avis moyen de la population sur la mission de l'école et des familles à "grandir et vivre avec les autres"

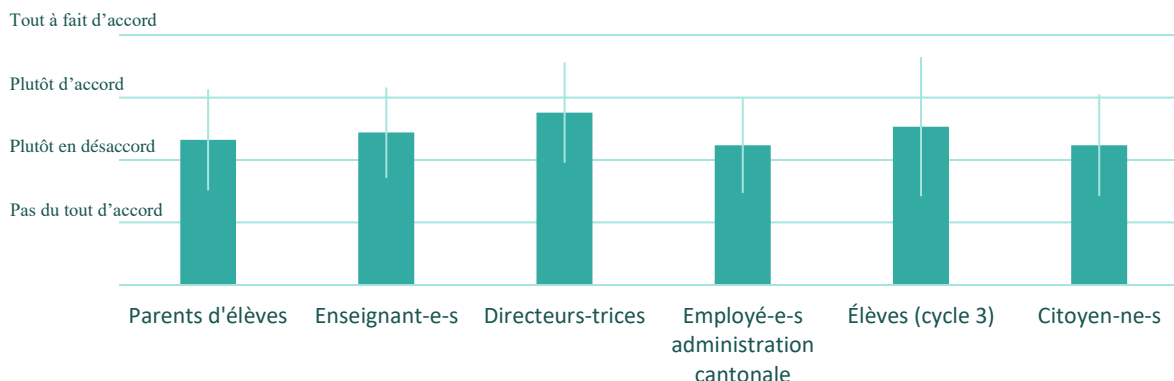


Globalement, la population neuchâteloise s'accorde à considérer qu'il est de la mission de l'école et des familles d'aider les élèves à grandir et vivre ensemble.

Résultats principaux	Résultats principaux
Seul le groupe des élèves (du cycle 3) a une opinion significativement différente des autres groupes : les élèves (du cycle 3) pensent qu'il est moins du rôle de l'école d'aider à grandir et vivre avec les autres.	Seul le groupe des élèves (du cycle 3) a une opinion significativement différente des autres groupes : les élèves (du cycle 3) pensent qu'il est moins du rôle de de la famille d'aider à grandir et vivre avec les autres.
Résultats additionnels	Résultats additionnels
<p>Si on s'intéresse à l'opinion des parents seulement, on observe une différence significative liée aux <u>genres</u> : les mères pensent qu'il est davantage du rôle de l'école d'aider à grandir et vivre avec les autres.</p> <p>Si on s'intéresse à l'opinion des enseignant-e-s seulement, on observe une différence significative de <u>niveaux scolaires</u> : les enseignant-e-s de formation professionnelle pensent qu'il est moins du rôle de l'école d'aider à grandir et vivre avec les autres, comparativement aux enseignant-e-s des cycles 1 et 2.</p> <p>Si on s'intéresse à l'opinion des directeurs-trices seulement, on observe une différence significative de <u>niveaux scolaires</u> : les directions du Lycée pensent qu'il est moins du rôle de l'école d'aider à grandir et vivre avec les autres, comparativement aux cycles 1, 2 et 3.</p> <p>Si on s'intéresse à l'opinion de l'administration cantonale seulement, on observe des différences significatives liées aux <u>générations</u> et aux <u>genres</u> : la génération Z pense qu'il est moins du rôle de l'école d'aider au vivre ensemble, comparativement à la génération Boomer. Les femmes pensent qu'il est davantage du rôle de l'école d'aider au vivre ensemble.</p>	On n'observe aucune différence significative liée aux genres, niveaux scolaires, générations ou statuts migratoires.

Question : Je pense que l'école obligatoire prépare efficacement les élèves à faire des choix éclairés concernant leur futur professionnel ou académique

Figure 3.1 : Avis moyens de la population sur la préparation des élèves à faire des choix concernant leur formation post-obligatoire



Résultats principaux

Globalement, la population neuchâteloise tend à être moins en accord sur l'efficacité de la préparation des élèves à faire des choix éclairés pour leur futur professionnel ou académique.

Le groupe des directeurs-trices a une opinion significativement différente des groupes d'employé-e-s de l'administration cantonale et de parents. Il semble que les directeurs-trices pensent que les élèves sont bien préparés à faire des choix concernant leur futur (professionnel ou académique).

Résultats additionnels

Si on s'intéresse à l'opinion des **parents** seulement, on observe des différences significatives de niveaux scolaires et de statuts migratoires :

- Les parents de jeunes en formation professionnelle pensent que l'école prépare moins efficacement les élèves à faire des choix professionnels/académiques futurs, comparativement aux parents de jeunes d'autres niveaux scolaires.
- Les parents immigrants de 1^{ère} génération pensent que l'école prépare plus efficacement les élèves à faire des choix professionnels/académiques futurs, comparativement aux parents suisses ou naturalisés/filiation suisses.

Si on s'intéresse à l'opinion des **enseignant-e-s** seulement, on observe des différences significatives liées aux niveaux scolaires et aux générations :

- Les enseignant-e-s du cycle 3 pensent que l'école prépare plus efficacement les élèves à faire des choix professionnels/académiques futurs, comparativement aux autres niveaux scolaires.
- Les enseignant-e-s de formation professionnelle pensent que l'école prépare moins efficacement les élèves à faire des choix professionnels/académiques futurs, comparativement aux autres niveaux scolaires.

- Les enseignant-e-s de la génération Boomer pensent que l'école prépare plus efficacement les élèves à faire des choix professionnels/académiques futurs, comparativement aux enseignant-e-s des générations X et Z.

Si on s'intéresse à l'opinion des **directeurs-trices** seulement, on observe des différences significatives de niveaux scolaires :

- Les directions des lycées pensent que l'école prépare moins efficacement les élèves à faire des choix professionnels/académiques futurs, comparativement aux directions des cycles 2 et 3.

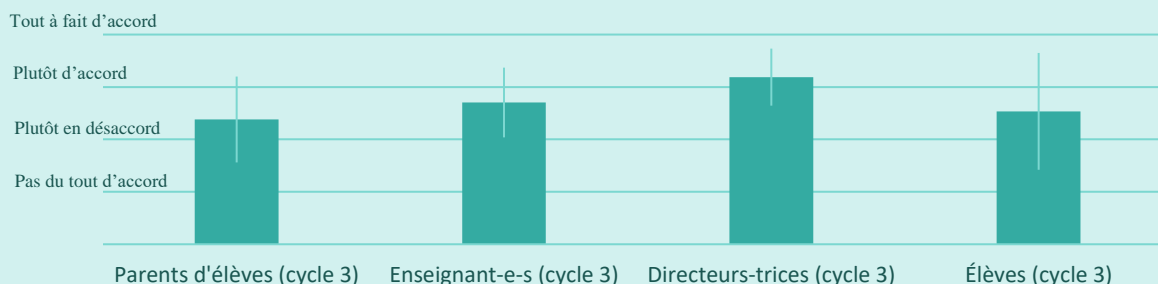
Si on s'intéresse à l'opinion des **employé-e-s de l'administration cantonale** seulement, on observe des différences significatives de génération :

- La génération Z pense que l'école prépare moins efficacement les élèves à faire des choix professionnels/académiques futurs, comparativement aux générations X et Boomer.

La préparation au post-obligatoire étant une mission éducative centrale du cycle 3, une analyse des opinions des acteurs et actrices du **cycle 3** a été menée. On observe qu'enseignant-e-s et directeurs-trices ont des opinions similaires mais significativement différentes des parents d'élèves.

- Les enseignant-e-s du cycle 3 pensent que l'école prépare plus efficacement les élèves à faire des choix professionnels/académiques futurs, comparativement aux parents d'élèves de cycle 3.
- Les directeurs-trices du cycle 3 pensent que l'école prépare plus efficacement les élèves à faire des choix professionnels/académiques futurs, comparativement aux parents d'élèves de cycle 3.

Figure 3.2 : Avis moyens des acteurs-trices du cycle 3 sur la préparation des élèves à faire des choix concernant leur formation post-obligatoire



Question :

Je pense que les élèves sortant de l'école obligatoire sont suffisamment préparés à entreprendre une formation professionnelle ou des études académiques

Figure 4.1 : Avis moyens de la population sur la préparation des élèves à entreprendre une formation post-obligatoire



Résultats principaux

Globalement, la population neuchâteloise tend à être moins en accord sur le fait que les élèves sont suffisamment préparés à entreprendre une formation professionnelle ou académique.

Le groupe des directeurs-trices a une opinion significativement différente des groupes d'employé-e-s de l'administration cantonale et d'enseignant-e-s. Il semble que les directeurs-trices pensent que les élèves sont mieux préparés à entreprendre leur formation post-obligatoire.

Le groupe des élèves (du cycle 3) a une opinion significativement différente des autres groupes : les élèves (du cycle 3) se sentent moins préparés à entreprendre une formation professionnelle ou des études académiques.

Résultats additionnels

Si on s'intéresse à l'opinion des **parents** seulement, on observe des différences significatives de niveaux scolaires et de statuts migratoires :

- Les parents de jeunes en formation professionnelle pensent que les élèves sont moins bien préparés à entreprendre une formation post-obligatoire, comparativement aux autres niveaux scolaires.
- Les parents immigrants de 1^{ère} génération pensent que les élèves sont mieux préparés à entreprendre une formation post-obligatoire, comparativement aux parents suisses.

Si on s'intéresse à l'opinion des **enseignant-e-s** seulement, on observe une différence significative liée aux niveaux scolaires :

- Les enseignant-e-s de formation professionnelle pensent que les élèves sont moins bien préparés à entreprendre une formation post-obligatoire, comparativement aux enseignant-e-s des cycles 1, 2 et 3.

Si on s'intéresse à l'opinion des **directeurs-trices** seulement, on observe une différence significative liée aux niveaux scolaires :

- Les directions de formation professionnelle pensent que les élèves sont moins bien préparés à entreprendre une formation post-obligatoire, comparativement aux directions des autres niveaux scolaires.

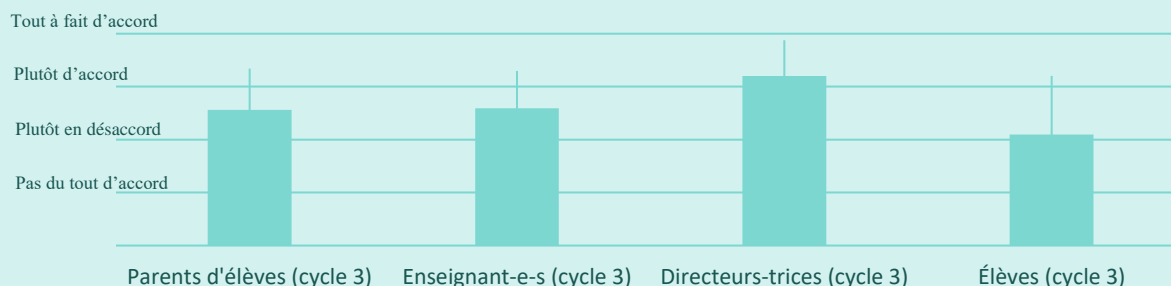
Si on s'intéresse à l'opinion des **employé-e-s de l'administration cantonale** seulement, on observe une différence significative liée aux générations :

- La génération Z pense que les élèves sont moins bien préparés à entreprendre une formation post-obligatoire, comparativement aux autres générations.

La préparation au post-obligatoire étant une mission éducative centrale du cycle 3, une analyse des opinions des acteurs et actrices du **cycle 3** a été menée. On observe qu'enseignant-e-s et parents d'élèves ont des opinions similaires mais significativement différentes des directeurs-trices.

- Les directeurs-trices du cycle 3 pensent que l'école prépare plus efficacement les élèves à entreprendre une formation post-obligatoire (professionnelle ou académique), comparativement aux enseignant-e-s et aux parents d'élèves de cycle 3.
- Les élèves du cycle 3 se sentent moins préparés à entreprendre une formation professionnelle ou des études académiques.

Figure 4.2 : Avis moyens des acteurs-trices du cycle 3 sur la préparation des élèves à entreprendre une formation post-obligatoire



Lors de deux ateliers, intitulés « lien école-société », de la journée des Assises de l'école neuchâteloise, les participant-e-s ont mis de l'avant plusieurs leviers dont l'apprentissage par erreur, le décroisement des classes par âge, la création d'espaces d'apprentissage flexible, la perméabilité des frontières entre l'école et la vie civile, le changement de mode d'organisation du travail en classe, l'évaluation axée sur les compétences transversales, l'intérêt des entreprises envers l'école, l'implication des élèves, le continuum entre les différents degrés scolaires, la pédagogie collaborative plutôt que compétitive, la définition des rôles école-familles-élèves-société, l'exemplarité des enseignant-e-s, la construction d'objectifs avec l'élève et la prise en compte d'enjeux sociétaux comme thème neutre à l'école. Un vote a été effectué, permettant d'identifier les leviers à privilégier. Ainsi, les 6 leviers présentés ci-dessous ont été discutés sous l'angle des avantages, des obstacles et des opportunités. La figure 5 synthétise les idées et opinions des participant-e-s.

Figure 5 : Leviers identifiés lors des ateliers « lien école-société » de la Journée des Assises de l'école neuchâteloise du 4 juillet 2024.

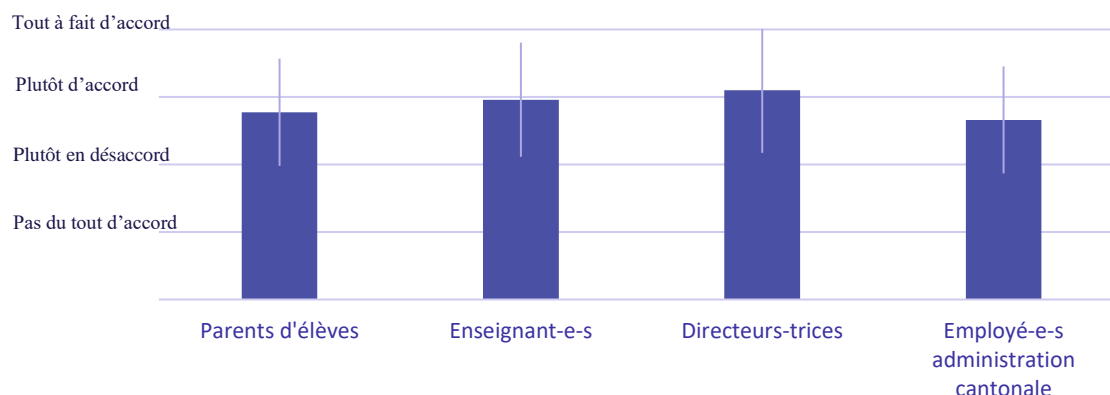


3.2.2.2 *Relation école-familles*

Question :

Je pense que les parents sont suffisamment impliqués dans les décisions liées à la scolarité de leur(s) enfant(s).

Figure 6 : *avis moyen de la population sur l'implication des parents dans les décisions liées à la scolarité de leur(s) enfant(s)*



Résultats principaux

Globalement, la population neuchâteloise semble plutôt d'accord sur le fait que les parents sont suffisamment impliqués dans les décisions concernant la scolarité de leur(s) enfant(s).

Le groupe d'employé-e-s de l'administration cantonale a une opinion significativement différente des groupes de directeurs-trices et d'enseignant-e-s. Il semble que les employé-e-s de l'administration cantonale pensent que les parents sont moins impliqués dans les décisions liées à la scolarité de leur(s) enfant(s).

Le groupe des enseignant-e-s a une opinion significativement différente du groupe des parents d'élèves. Il semble que les enseignant-e-s pensent que les parents sont suffisamment impliqués dans les décisions liées à la scolarité de leur(s) enfant(s).

Résultats additionnels

Si on s'intéresse à l'opinion des **parents** seulement, on n'observe aucune différence significative liée aux niveaux scolaires, aux générations, aux statuts migratoires ou aux genres.

Si on s'intéresse à l'opinion des **enseignants-e-s** seulement, on observe des différences significatives liées aux niveaux scolaires et aux genres :

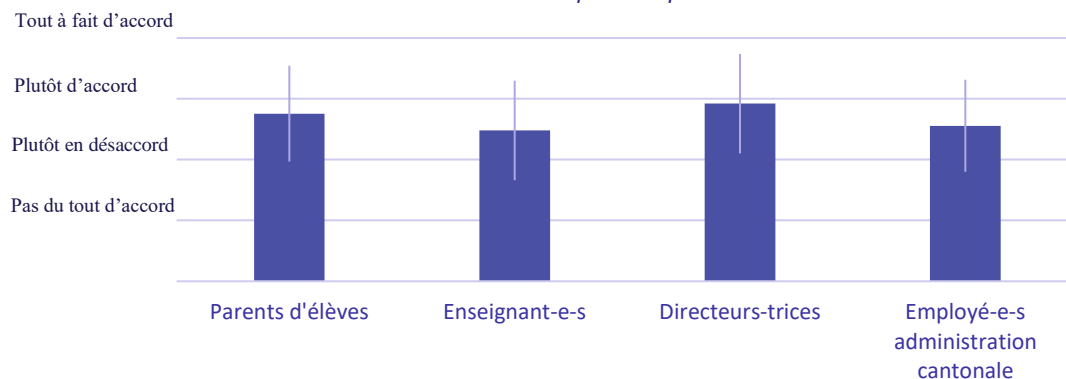
- Les enseignant-e-s des cycles 1 et 3 pensent que les parents sont davantage impliqués dans les décisions liées à la scolarité de leur(s) enfant(s), comparativement aux enseignant-e-s de formation professionnelle ou de hautes écoles.
- Les enseignantes (femmes) pensent que les parents sont davantage impliqués dans les décisions liées à la scolarité de leur(s) enfant(s), comparativement aux enseignants (hommes).

Si on s'intéresse à l'opinion des **directeurs-trices** seulement, on n'observe aucune différence significative liée aux niveaux scolaires, aux générations ou aux genres.

Si on s'intéresse à l'opinion des **employé-e-s de l'administration cantonale** seulement, on n'observe aucune différence significative liée aux niveaux scolaires, aux générations ou aux genres.

Question : Je pense que les attentes de l'école envers les parents sont claires

Figure 7 : Avis moyen de la population sur la clarté des attentes de l'école pour les parents



Résultats principaux

Globalement, la population neuchâteloise semble partagée sur la clarté des attentes de l'école envers les parents.

Le groupe des enseignant-e-s a une opinion significativement différente des groupes de directeurs-trices et de parents d'élèves. Il semble que les enseignant-e-s pensent que les attentes de l'école sont moins claires pour les parents.

Le groupe des parents d'élèves a une opinion significativement différente du groupe d'employé-e-s de l'administration cantonale. Il semble que les parents pensent que les attentes de l'école sont plutôt claires pour eux.

Résultats additionnels

Si on s'intéresse à l'opinion des **parents** seulement, on observe des différences significatives liées aux générations, aux statuts migratoires et aux genres :

- Les attentes de l'école envers les parents semblent plus claires pour les parents de la génération Y que pour ceux de la génération X.
- Les attentes de l'école envers les parents semblent plus claires pour les parents immigrants de 1^{ère} génération que pour les parents suisses.
- Les attentes de l'école envers les parents semblent plus claires pour les mères que pour les pères.

Si on s'intéresse à l'opinion des **enseignant-e-s** seulement, on n'observe aucune différence significative liée aux niveaux scolaires, aux générations ou aux genres :

Si on s'intéresse à l'opinion des **directeurs-trices** seulement, on observe des différences significatives liées aux genres :

- Les directrices pensent que les attentes de l'école envers les parents sont plus claires, que les directeurs.

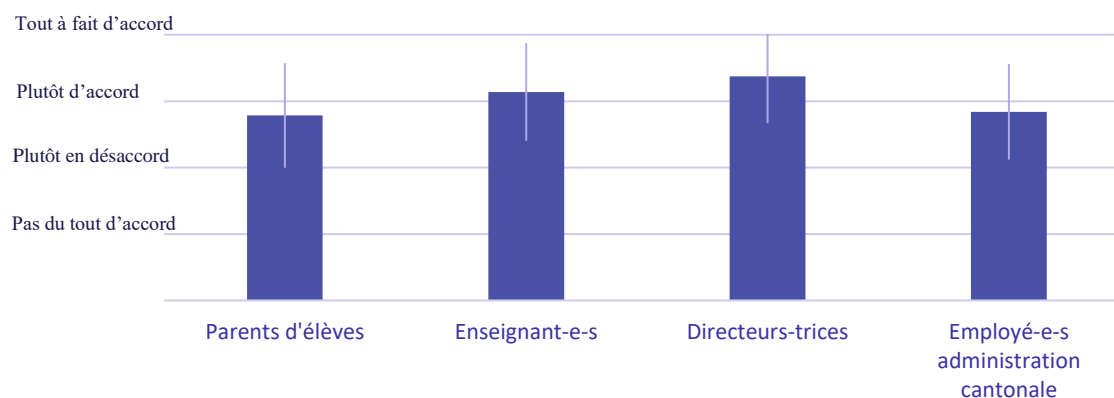
Si on s'intéresse à l'opinion des **employé-e-s de l'administration cantonale** seulement, on observe des différences significatives liées aux générations et aux genres :

- Les employé-e-s des générations X et Y pensent que les attentes de l'école envers les parents sont plus claires, comparativement aux employé-e-s de la génération Z.
- Les employées (femmes) pensent que les attentes de l'école envers les parents sont plus claires, comparativement aux employés (hommes).

Question :

**Pour moi, l'école est transparente sur son fonctionnement
et l'explique si nécessaire aux parents**

Figure 8 : Avis moyen de la population sur la transparence de l'école face à son fonctionnement



Résultats principaux

Globalement, la population neuchâteloise semble plutôt d'accord sur la transparence de l'école sur son fonctionnement.

On observe des opinions significativement différentes entre les groupes. Quelques résultats intéressants :

- Il semble que les directeurs-trices perçoivent l'école comme étant plus transparente sur son fonctionnement, comparativement aux parents d'élèves et aux employé-e-s de l'administration cantonale.
- Il semble que les enseignant-e-s perçoivent l'école comme étant plus transparente sur son fonctionnement, comparativement aux parents d'élèves.

Résultats additionnels

Si on s'intéresse à l'opinion des **parents** seulement, on n'observe aucune différence significative liée aux niveaux scolaires, aux générations, aux statuts migratoires ou aux genres.

Si on s'intéresse à l'opinion des **enseignant-e-s** seulement, on observe des différences significatives liées aux niveaux scolaires :

- Les enseignant-e-s des cycles 1, 2 et 3 pensent que l'école est plus transparente sur son fonctionnement (et l'explique si nécessaire), comparativement aux enseignant-e-s de formation professionnelle.

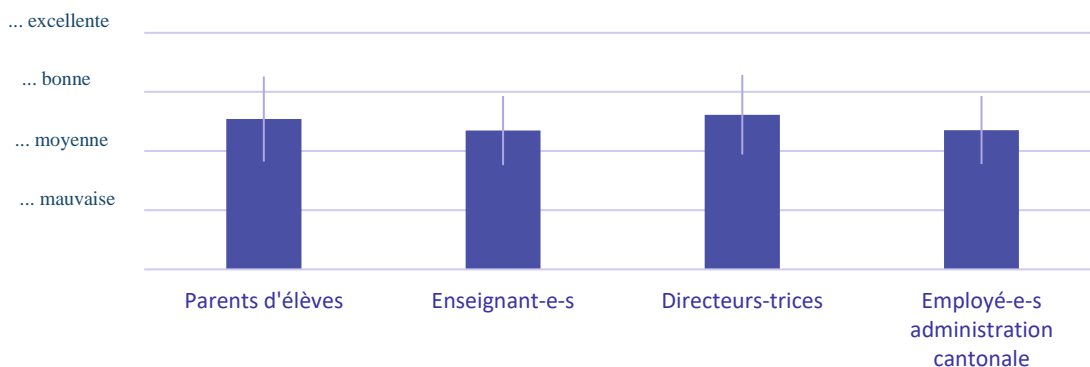
Si on s'intéresse à l'opinion des **directeurs-trices** seulement, on n'observe aucune différence significative liée aux niveaux scolaires, aux générations ou aux genres.

Si on s'intéresse à l'opinion des **employé-e-s de l'administration cantonale** seulement, on n'observe aucune différence significative liée aux générations ou aux genres.

Question :

Je pense que la qualité de la relation entre l'école et les familles est ...

Figure 9 : avis moyen de la population sur la qualité de la relation école-familles



Résultats principaux

Globalement, la population neuchâteloise pense que la relation école-familles est de qualité moyenne à bonne.

Le groupe des parents d'élèves a une opinion significativement différente des groupes d'employé-e-s de l'administration cantonale et d'enseignant-e-s. Il semble que les parents d'élèves perçoivent la relation école-familles comme étant de plus grande qualité.

Résultats additionnels

Si on s'intéresse à l'opinion des **parents** seulement, on observe des différences significatives liées aux niveaux scolaires, aux générations et aux statuts migratoires :

- La relation école-familles est perçue comme étant de meilleure qualité par les parents d'élèves des cycles 1 et 2 que par les parents d'élèves du cycle 3.
- La relation école-familles est perçue comme étant de meilleure qualité par les parents provenant de la génération Y que par les parents provenant de la génération X.
- La relation école-familles est perçue comme étant de meilleure qualité par les parents étant immigrants de 1^{ère} génération que par les parents étant suisses ou naturalisés (filiation) suisses.

Si on s'intéresse à l'opinion des **enseignant-e-s** seulement, on n'observe aucune différence significative liée aux niveaux scolaires, aux générations ou aux genres.

Si on s'intéresse à l'opinion des **directeurs-trices** seulement, on n'observe aucune différence significative liée aux niveaux scolaires, aux générations ou aux genres.

Si on s'intéresse à l'opinion des **employé-e-s de l'administration cantonale** seulement, on n'observe aucune différence significative liée aux générations ou aux genres.

Les participant-e-s étaient en mesure d'ajouter un commentaire relativement à la qualité de la relation entre l'école et les familles. Une analyse thématique inductive a révélé 5 thèmes principaux :

Variabilité de la qualité : la qualité de la relation école-familles semble dépendre de l'enseignant-e ou du référent-e principal-e de l'élève.

Exemples : « Cela dépend énormément des enseignants. Avec certains, une très bonne relation, avec d'autres plus difficile. » ; « Je ne veux pas mettre toutes les directions et tous les enseignant-e-s dans le même panier. Nous avons eu des contacts avec des enseignant-e-s super et d'autres moins. ».

Manque de suivi : certains parents estiment que la communication est insuffisante, surtout lorsqu'il s'agit de signaler des difficultés.

Exemples : « On découvre parfois au milieu de l'année que notre enfant est en difficulté ; je pense que ça serait utile de le savoir avant pour pouvoir aider au mieux l'enfant. » ; « Au cycle 3, il n'y a quasi plus aucun lien entre les enseignants et les parents, et c'est très décevant. ».

Confiance et coopération : des enseignant-e-s ressentent une contestation des familles vis-à-vis de l'école.

Exemples : « De plus en plus de familles se déchargent de leurs responsabilités éducatives et pensent que c'est à nous de les éduquer

Complexité des applications de communication : les parents expriment parfois des difficultés avec Pronote.

Relations difficiles chronophages : certaines situations culturelles ou socio-économiques compliquent la collaboration avec l'école.

en plus de leur faire développer des compétences. » ; « Il y a une grande défiance de la part des familles à l'égard de l'école. ».

Exemples : « Pronote est utilisé pour la relation, mais c'est mal utilisé par les enseignants. Les réels relais entre les parents et l'école sont les élèves. » ; « Les plateformes de diffusion et d'échange sont trop variées, ce qui complique la communication de manière générale. ».

Exemples : « En ville, dans certains quartiers, il n'est pas toujours possible d'instaurer de bonnes relations entre l'école et les parents, notamment à cause de la langue ou du manque d'intérêt pour la scolarité. » ; « Les relations difficiles sont rares mais chronophages. ».

Quels sont les critères permettant d'évaluer la qualité de la relation école-familles ?

Les participant-e-s étaient invité-e-s à écrire trois mots-clés définissant la qualité de la relation école-familles. Une analyse thématique inductive a révélé 8 thèmes fréquemment mentionnés :

Communication : évoquée en lien avec la régularité et la transparence dans les échanges entre les parties.

Confiance : mentionnée comme essentielle pour établir des relations positives et constructives entre les parties.

Implication des parents : l'engagement et l'investissement des parents sont des sujets récurrents.

Bienveillance : englobe l'écoute, la tolérance, l'empathie et le soutien mutuel.

Respect : l'importance du respect mutuel, tant du côté des enseignant-e-s que des parents d'élèves.

Transparence : particulièrement mentionnée en lien avec les attentes de l'école et de la classe.

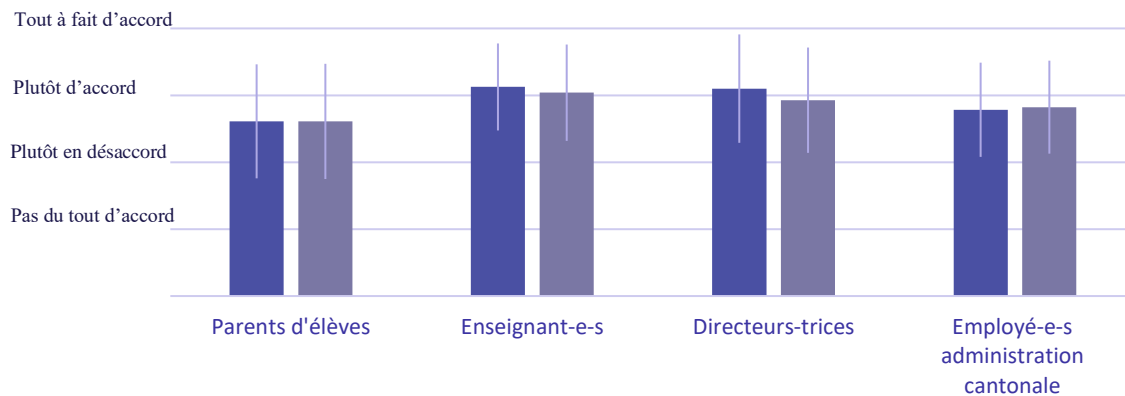
Écoute active : liée aux besoins des élèves et des enseignant-e-s, en particulier dans la gestion des difficultés scolaires et comportementales.

Collaboration active : entre les parents et les enseignant-e-s pour résoudre des problèmes, soutenir les élèves et partager des responsabilités.

Question :
Je pense que l'école communique
suffisamment avec les parents sur les
difficultés que rencontrent les élèves

Question :
Je pense que l'école communique
suffisamment avec les parents sur les
réussites et progrès des élèves

Figure 10 : Avis moyen de la population sur la régularité des communication de l'école concernant les difficultés et réussites des élèves



Globalement, la population neuchâteloise semble penser que l'école communique tout autant sur les difficultés que sur les réussites des élèves.

Résultats principaux

Les enseignant-e-s considèrent que l'école communique suffisamment sur les difficultés des élèves, comparativement aux parents et aux employé-e-s de l'administration cantonale.

Les directeurs-trices considèrent que l'école communique suffisamment sur les difficultés des élèves, comparativement aux parents.

Résultats principaux

Les enseignant-e-s considèrent que l'école communique suffisamment sur les réussites-progrès des élèves, comparativement aux parents et aux employé-e-s de l'administration cantonale.

Résultats additionnels

Si on s'intéresse à l'opinion des **parents** seulement, on observe des différences significatives entre niveaux scolaires, générations et genres :

- Les parents d'élèves des cycles 1 et 2 pensent que l'école communique davantage sur les difficultés des élèves que les parents du cycle 3 et de formation professionnelle.

Résultats additionnels

Si on s'intéresse à l'opinion des **parents** seulement, on observe des différences significatives entre niveaux scolaires et genres :

- Les parents d'élèves du cycle 3 pensent que l'école communique moins sur les réussites des élèves, que les parents des cycles 1 et 2.

- Les parents de la génération Y pensent que l'école communique plus régulièrement sur les difficultés que les parents de la génération X.
- Les pères pensent que l'école communique davantage sur les difficultés des élèves, comparés aux mères.

Si on s'intéresse à l'opinion des **enseignant-e-s** seulement, on observe une différence significative entre niveaux scolaires et genres :

- Les enseignant-e-s des cycles 1 et 2 pensent que l'école communique davantage sur les difficultés, que les enseignant-e-s du cycle 3, lycée et formation professionnelle.
- Les enseignantes (femmes) pensent que l'école communique davantage sur les difficultés, que les enseignants (hommes).

Si on s'intéresse à l'opinion des **directeurs-trices** seulement, on n'observe aucune différence significative de niveaux scolaires, génération ou genre.

Si on s'intéresse à l'opinion des **employé-e-s de l'administration cantonale** seulement, on n'observe aucune différence significative liée aux niveaux scolaires, générations ou genres.

- Les pères pensent que l'école communique davantage sur les réussites et progrès des élèves, comparés aux mères.

Si on s'intéresse à l'opinion des **enseignant-e-s** seulement, on observe une différence significative de niveaux scolaires :

- Les enseignant-e-s du cycle 2 pensent que l'école communique davantage sur les réussites, que les enseignant-e-s du cycle 3, lycée, formation professionnelle et haute-école.

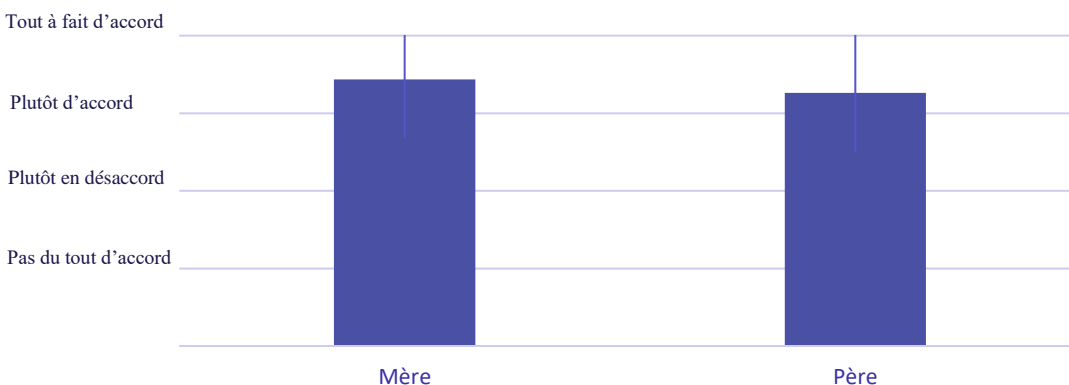
Si on s'intéresse à l'opinion des **directeurs-trices** seulement, on n'observe aucune différence significative liée aux niveaux scolaires, générations ou genres.

Si on s'intéresse à l'opinion des **employé-e-s de l'administration cantonale** seulement, on n'observe aucune différence significative liée aux niveaux scolaires, générations ou genres.

Question :

Les communications de la part de l'école sont faciles à comprendre pour moi

Figure 11 : Avis moyen des parents d'élèves sur la facilité de compréhension des communications de l'école



Résultats principaux

Seuls les parents d'élèves ont répondu à cette question. Globalement, les parents sont plutôt d'accord sur la facilité de compréhension des communications de l'école.

Résultats additionnels

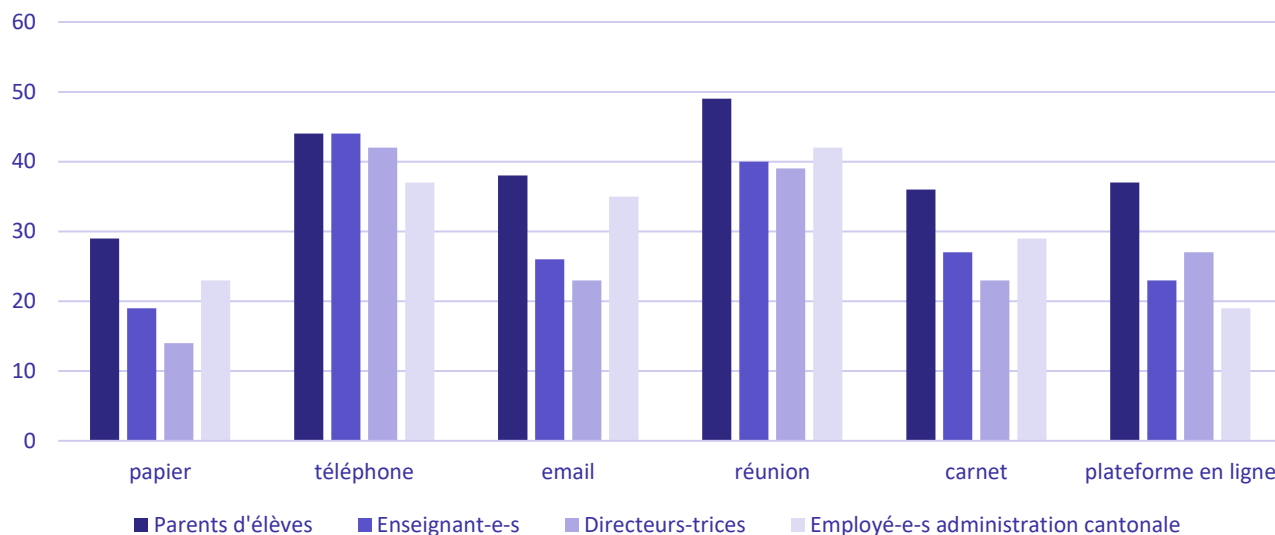
Plus spécifiquement, on observe une différence d'opinion significative selon le genre :

- Les communications de la part de l'école semblent plus faciles à comprendre pour les mères que pour les pères.

Question :

Je préfère que parents et école communiquent par ...

Figure 12 : *Pourcentage de la population préférant qu'école et parents communiquent par ces différents moyens de communication*



Résultats principaux

Les moyens de communications (entre école et parents) préférés par la population neuchâteloise semblent être le téléphone et les réunions. Les parents semblent avoir une légère préférence pour les réunions. Les enseignant-e-s et les directeurs-trices semblent tout autant préférer le téléphone et les réunions. On constate que le papier, l'email et les plateformes en ligne sont bien plus appréciés des parents que des autres groupes.

Résultats additionnels

Si on s'intéresse à l'opinion des **parents** seulement, on observe des différences significatives entre niveaux scolaires, générations et statuts migratoires :

- Les parents d'élèves du cycle 1 apprécient les communications papier alors que les parents d'élèves du cycle 3 apprécient moindrement.
- Les parents d'élèves du cycle 1 sont moins intéressés à communiquer par email.
- Les parents étant immigrants de 1^{ère} génération sont moins intéressés à communiquer par téléphone.
- Les parents étant immigrants de 1^{ère} génération sont plus intéressés à communiquer par plateforme en ligne.
- Les parents de la génération X apprécient davantage les communications par réunion que les parents de la génération Y.

Si on s'intéresse à l'opinion des **enseignant-e-s** seulement, on observe des différences significatives entre niveaux scolaires, générations et genres :

- Les enseignant-e-s du cycle 1 apprécient davantage les communications (avec les parents) par papier et par réunion.
- Les enseignant-e-s du cycle 3 apprécient davantage les communications (avec les parents) par email et plateforme en ligne.
- Les enseignant-e-s de la génération Boomer sont moins enclins à utiliser les communications (avec les parents) par téléphone et par plateforme en ligne.
- Les enseignantes (femmes) apprécient davantage communiquer (avec les parents) par téléphone et par réunions, que les enseignants (hommes).

Si on s'intéresse à l'opinion des **directeurs-trices** seulement, on observe des différences significatives liées aux niveaux scolaires :

- Les directions de Lycée et de formation professionnelle sont moins enclins à communiquer par téléphone, réunions et plateforme en ligne.
- Les directions de cycle 1 sont plus enclins à communiquer (avec les parents) par téléphone.
- Les directions de cycle 3 sont plus enclins à communiquer (avec les parents) par réunions et plateforme en ligne.

Les participant-e-s ont pu ajouter un commentaire quant à leur préférence de moyens de communication entre l'école et les familles. Les points les plus mentionnés sont détaillés ci-dessous :

Certains parents soulignent l'importance de maintenir une constance dans les canaux de communication utilisés, en recommandant de se limiter à quelques canaux définis dès le début de l'année scolaire.

Chaque moyen de communication à sa qualité. L'utilisation de l'un ou l'autre dépend principalement du message ou de la situation.

Certains parents et enseignant-e-s critiquent Pronote : l'outil manque de clarté (il est difficile de s'y retrouver) et entraîne des pertes d'information. Certain-e-s suggèrent d'y ajouter des confirmations de lecture.

D'autres moyens de communication ont été précisé : SMS et Whatsapp, agenda, interprète, visio-conférence.

Lors des deux ateliers, intitulés « relation école-familles », de la journée des Assises de l'école neuchâteloise, les participant-e-s ont mis de l'avant plusieurs leviers dont une charte de clarification des missions des acteurs-trices de l'école, les ateliers de vulgarisation, les visites de classe, l'implication des familles au sens large, les conseils d'élèves, le soin du vivre ensemble, les personnes-relais en situation fragile, les espaces de convivialité, la fréquence des liens parents-enseignant-e-s, la formation (initiale et continue) des enseignant-e-s sur les relations avec les familles, l'utilisation de Pronote, les classes ouvertes, les ateliers éducatifs hors école, la responsabilisation des jeunes, les médiateurs SSE, l'intégration des familles migrantes, l'importance de faire connaissance pour augmenter la confiance. Un vote a été effectué, permettant d'identifier les leviers à privilégier. Ainsi, les 5 leviers présentés ci-dessous ont été discutés sous l'angle des avantages, des obstacles et des opportunités. La figure 13 synthétise les idées et opinions des participant-e-s.

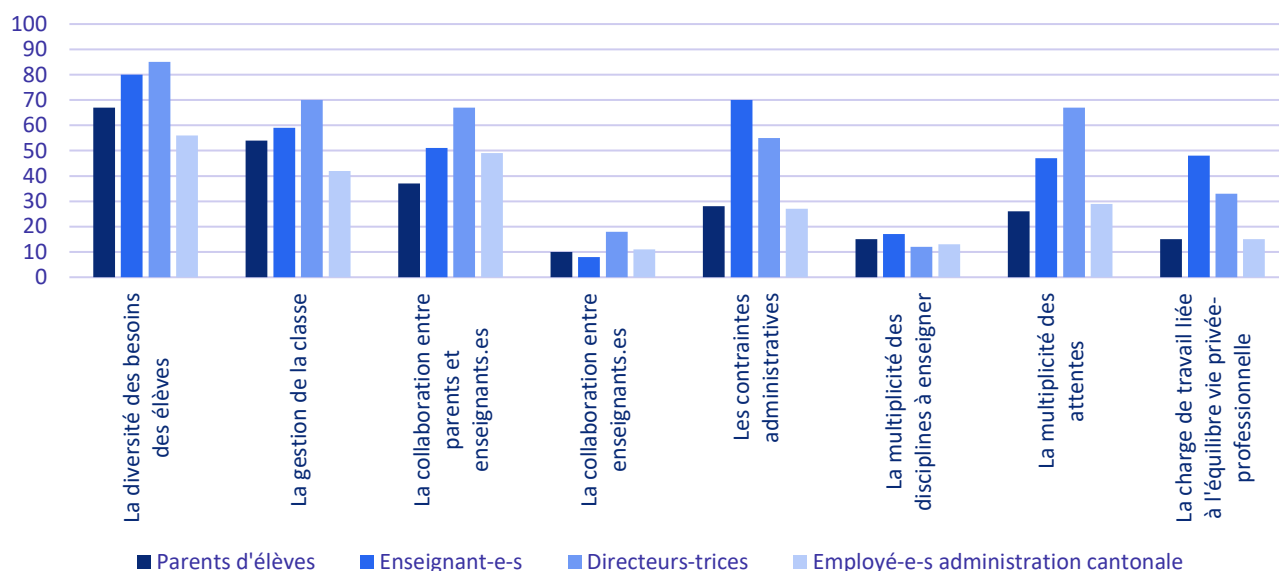
Figure 13 : Leviers identifiés lors des ateliers « relation école-familles » de la Journée des Assises de l'école neuchâteloise du 4 juillet 2024.



3.2.2.3 *Profession enseignante*

Question :
Parmi les points suivants, veuillez indiquer ceux
qui rendent le métier d'enseignant-e complexe :

Figure 14 : pourcentage de la population (impliquée dans les cycles 1-2-3) ayant voté "Oui" aux différentes complexités du métier d'enseignant-e



Résultats principaux

Globalement, la population neuchâteloise semble penser que « la diversité des besoins des élèves » est un point majeur de la complexité du métier d'enseignant-e, suivi de près par « la gestion de la classe » et « la collaboration parents-enseignant-e-s ». À l'inverse, « la collaboration entre enseignant-e-s » et « la multiplicité des disciplines à enseigner » ne semblent pas rendre le métier d'enseignant-e complexe.

On constate que « les contraintes administratives » est un point perçu comme étant davantage complexe par les enseignant-e-s et les directeurs-trices, comparativement aux parents d'élèves et aux employé-e-s de l'administration cantonale. « La multiplicité des attentes » est un point de complexité du métier davantage relevé par les directeurs-trices.

Résultats additionnels

Si on s'intéresse à l'opinion des **parents** seulement, on n'observe aucune différence significative liée aux niveaux scolaires, générations, statuts migratoires ou genres.

Si on s'intéresse à l'opinion des **enseignant-e-s** seulement, on observe des différences significatives liées aux niveaux scolaires et aux genres :

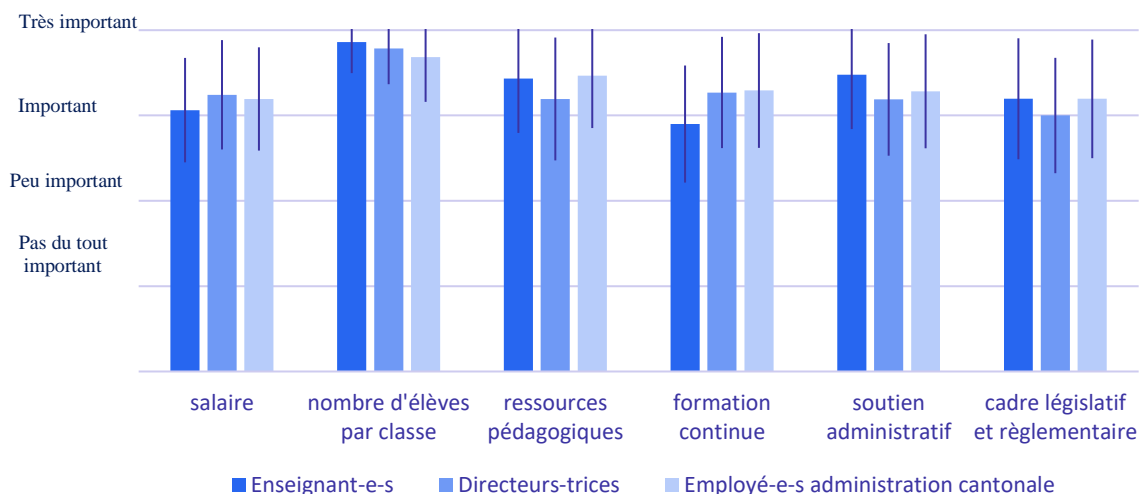
- « La collaboration parents-enseignant-e-s » est davantage un point de complexité pour les enseignant-e-s du cycle 1, que pour les enseignant-e-s d'autres niveaux scolaires.
- « La collaboration entre enseignant-e-s » est moins un point de complexité pour les enseignant-e-s du cycle 1, que pour les enseignant-e-s d'autres niveaux scolaires.
- « La multiplicité des disciplines à enseigner » est davantage un point de complexité pour les enseignant-e-s des cycles 1 et 2, que pour les enseignant-e-s du cycle 3.
- Pour l'ensemble des points proposés (à l'exception de « la collaboration entre enseignant-e-s »), les enseignantes (femmes) votent davantage « Oui », que les enseignants (hommes).

Si on s'intéresse à l'opinion des **directeurs-trices** seulement, on n'observe aucune différence significative liée aux niveaux scolaires, générations ou genres.

Question :

Quelle importance ces facteurs occupent-ils dans les conditions de travail des enseignant-e-s ?

Figure 15 : Avis moyen de la population neuchâteloise sur l'importance des différentes conditions de travail des enseignants-es



Résultats principaux

Globalement, la population neuchâteloise pense que le nombre d'élèves par classe est le facteur ayant la plus grande importance sur les conditions de travail des enseignant-e-s. Les enseignant-e-s considèrent que le nombre d'élèves par classe est (significativement) plus important dans leurs conditions de travail, comparé aux employé-e-s de l'administration cantonale.

Les enseignant-e-s considèrent que la formation continue est (significativement) moins importante dans leurs conditions de travail, comparé aux directeurs-trices et aux employé-e-s de l'administration cantonale.

Les enseignant-e-s considèrent que le soutien administratif est (significativement) plus important dans leurs conditions de travail, comparé aux directeurs-trices et aux employé-e-s de l'administration cantonale.

Résultats additionnels

Si on s'intéresse à l'opinion des **enseignant-e-s** seulement, on observe des différences significatives liées aux genres :

- Les enseignantes (femmes) perçoivent le nombre d'élèves par classe, les ressources pédagogiques et la formation continue comme étant plus important dans leurs conditions de travail, comparées aux enseignants (hommes).

Si on s'intéresse à l'opinion des **directeurs-trices** seulement, on observe des différences significatives liées aux genres :

- Les directrices perçoivent les ressources pédagogiques et la formation continue comme étant plus importantes dans les conditions de travail des enseignant-e-s, comparées aux directeurs.

Si on s'intéresse à l'opinion des **employé-e-s de l'administration cantonale** seulement, on observe des différences significatives liées aux genres :

- Les employées (femmes) de l'administration cantonale perçoivent la formation continue et le cadre législatif-règlementaire comme étant plus importants dans les conditions de travail des enseignant-e-s, comparées aux employés de l'administration cantonale (hommes).

Les enseignant-e-s ont également eu l'opportunité de préciser un facteur « Autre » prenant une place importante dans leurs conditions de travail. Une analyse thématique a mis en évidence les principaux thèmes ci-dessous.

Relation avec la hiérarchie : Les relations avec la direction et l'administration sont souvent décrites comme manquant de soutien. Les enseignant-e-s ressentent une absence de reconnaissance et de visibilité de la part de leur hiérarchie, ainsi qu'une rigidité de gestion qui entrave leur autonomie.

Exemples : « Le manque de soutien de la direction face aux situations difficiles de certains élèves. » ; « La relation avec l'administration et la direction, manque de soutien et rigidité du système. » ; « Direction non soutenante et rarement visible, décisions imposées par la direction et perte d'autonomie. ».

Conditions matérielles et financières : Le manque de ressources matérielles et financières, ainsi que des effectifs élevés, sont fréquemment mentionnés. Ces contraintes logistiques limitent la capacité des enseignant-e-s à répondre efficacement aux besoins variés des élèves.

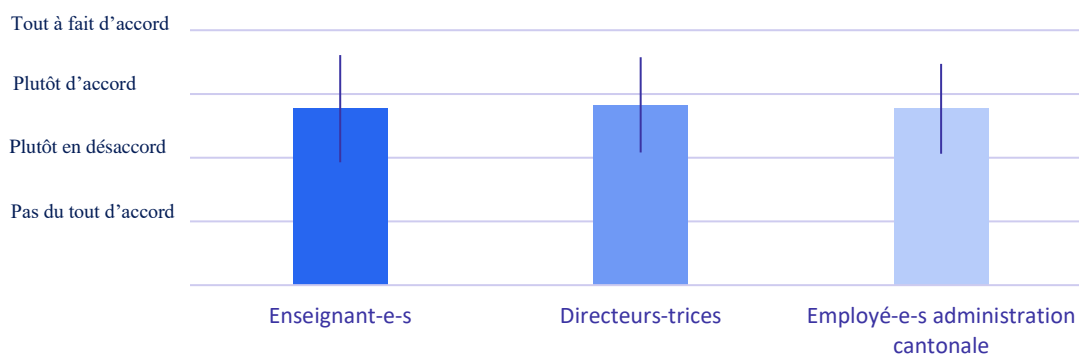
Exemples : « Le manque d'espace (très petite classe pour 22 enfants). » ; « Manque de moyens pour l'école inclusive et de matériel pédagogique. » ; « Le manque de budget pour le matériel pédagogique, pas de clé USB pour nos tablettes, peu de budget pour le petit matériel. ».

Évolution des attentes professionnelles : La demande d'adaptation permanente, que ce soit en termes de compétences ou de méthodes pédagogiques, rend la profession de plus en plus complexe. La pression pour devenir spécialiste dans divers domaines, malgré une formation de généraliste, est un facteur de stress important.

Exemples : « La demande d'être de plus en plus spécialiste dans tous les domaines. » ; « Il est devenu presque impossible de bien enseigner avec une charge de 100 % » ; « Le manque de compétences réelles sur le terrain et humaines de certain-e-s formateurs-trices... ».

Question : Il y a suffisamment d'opportunités dans l'établissement afin de discuter entre enseignant-e-s des défis liés à l'enseignement

Figure 16 : avis moyen des participant-e-s sur les opportunités de discuter des défis liés à l'enseignement



Résultats principaux

Globalement, la population neuchâteloise semble plutôt d'accord quant aux opportunités suffisantes de discuter des défis liés à l'enseignement. Les groupes sont d'accord entre eux ; on n'observe aucune différence significative.

Résultats additionnels

Si on s'intéresse à l'opinion des **enseignant-e-s** seulement, on observe une différence significative liée aux niveaux scolaires :

- Les résultats montrent que les enseignant-e-s du cycle 1 sont davantage d'accord, que les enseignant-e-s du cycle 3 concernant les opportunités de discuter des défis liés à l'enseignement.

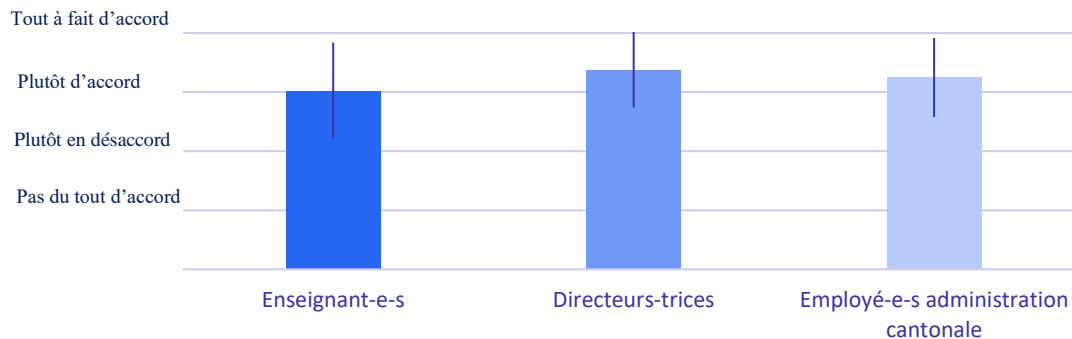
Si on s'intéresse à l'opinion des **directeurs-trices** seulement, on n'observe aucune différence significative liée aux niveaux scolaires, générations ou genres.

Si on s'intéresse à l'opinion des **employé-e-s de l'administration cantonale** seulement, on n'observe aucune différence significative liée aux niveaux scolaires, générations ou genres.

Question :

Je pense que les réunions entre enseignant-e-s et leur direction sont propices à la collaboration et à l'échange d'idée

Figure 17 : avis moyen des participant-e-s sur la collaboration et l'échanger d'idées entre enseignants-es et directions



Résultats principaux

Globalement, la population neuchâteloise semble plutôt d'accord sur la collaboration des réunions enseignant-e-s-directions.

Le groupe des enseignant-e-s a une opinion significativement différente des groupes de directeurs-trices et d'employé-e-s de l'administration cantonale. Il semble que les enseignant-e-s ressentent moins de collaboration et d'échange d'idées lors des réunions enseignant-e-s-directions.

Résultats additionnels

Si on s'intéresse à l'opinion des **enseignant-e-s** seulement, on observe une différence significative liée aux genres :

- Les enseignantes (femmes) sont davantage d'accord, comparés aux enseignants (hommes), que les réunions enseignants-es-directions permettent de collaborer.

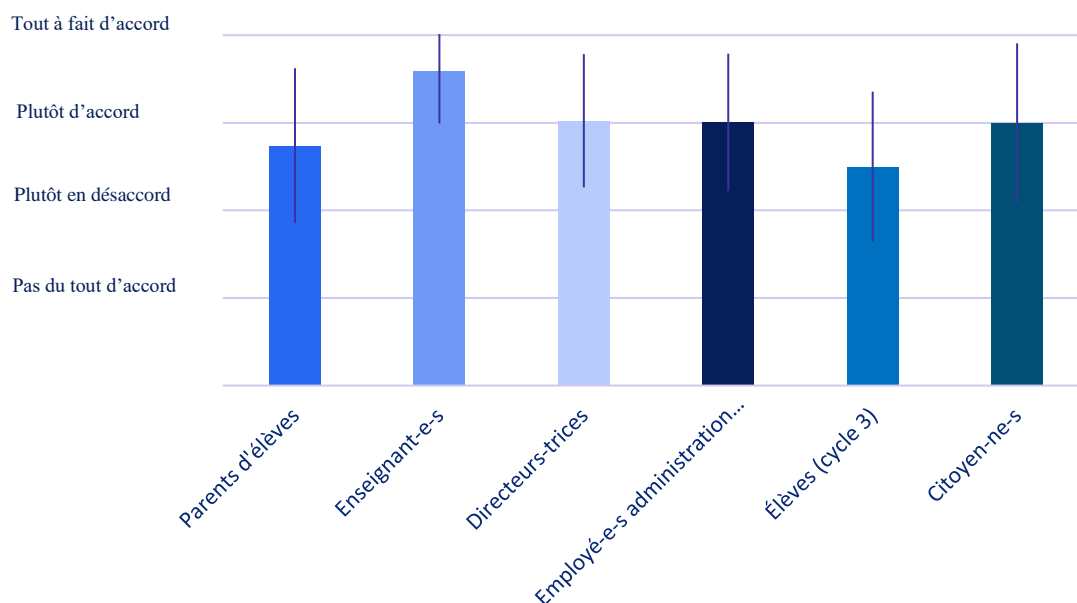
Si on s'intéresse à l'opinion des **directeurs-trices** seulement, on n'observe aucune différence significative liée aux niveaux scolaires, générations ou genres.

Si on s'intéresse à l'opinion des **employé-e-s de l'administration cantonale** seulement, on n'observe aucune différence significative liée aux niveaux scolaires, générations ou genres.

Question :

Je pense que les enseignant-e-s se sentent impliqués dans la vie des élèves et que cette responsabilité peut parfois être lourde à porter

Figure 18 : Avis moyen de la population sur la responsabilité de l'implication des enseignants dans la vie des élèves



Résultats principaux

Globalement, la population neuchâteloise semble plutôt d'accord sur la lourdeur de la responsabilité des enseignant-e-s dans la vie des élèves. Cependant, on observe des différences d'opinion significatives entre la majorité des groupes :

- Le groupe des élèves (du cycle 3) est moins d'accord que les autres groupes (sauf les parents) sur le fait que l'implication des enseignant-e-s (dans leur vie) représente une lourde responsabilité.
- Le groupe des parents est moins d'accord que les autres groupes (mise à part les élèves) sur le fait que l'implication des enseignant-e-s (dans la vie des élèves) représente une lourde responsabilité.
- Le groupe des enseignant-e-s est davantage en accord que les autres groupes, sur le fait que leur implication (dans la vie des élèves) représente une lourde responsabilité.

Résultats additionnels

Si on s'intéresse à l'opinion des **parents** seulement, on observe des différences significatives liées aux niveaux scolaires et aux générations :

- Les parents d'élèves du cycle 1 reconnaissent davantage l'implication des enseignant-e-s comme étant une lourde responsabilité, comparés aux parents d'élèves des cycles 2 et 3.
- Les parents de la génération Y reconnaissent davantage l'implication des enseignant-e-s comme étant une lourde responsabilité, comparés aux parents de la génération X.

Si on s'intéresse à l'opinion des **enseignant-e-s** seulement, on observe des différences significatives liées aux niveaux scolaires et aux genres :

- Les enseignant-e-s des cycles 1 et 2 reconnaissent davantage leur implication comme étant une lourde responsabilité, comparés aux enseignant-e-s du cycle 3.
- Les enseignantes (femmes) reconnaissent davantage leur implication comme étant une lourde responsabilité, comparés aux enseignants (hommes).

Si on s'intéresse à l'opinion des **directeurs-trices** seulement, on observe une différence significative liée aux générations :

- Les directions de la génération Y reconnaissent davantage l'implication des enseignant-e-s comme étant une lourde responsabilité, comparés aux directions de la génération X.

Si on s'intéresse à l'opinion des **employé-e-s de l'administration cantonale** seulement, on n'observe aucune différence significative liée aux niveaux scolaires, générations ou genres.

Le 5 décembre 2024 s'est tenue [une journée thématique dédiée à la valorisation des professions de l'enseignement](#). Cet événement a donné la parole aux enseignant-e-s des cantons romands et du Tessin et a permis de mettre en lumière des projets innovants et des pratiques pédagogiques inspirantes. Un exemple de co-enseignement (école de Bossonnens - Fribourg) réunissant cinq enseignantes et une enseignante spécialisée a mis en évidence la puissance de la collaboration et du décroisement, au service d'une meilleure prise en compte de la diversité des élèves. Une initiative d'utilisation de l'intelligence artificielle a été présentée par M. Paratte et M. Freitas (Centre de formation professionnelle neuchâtelois – CPNE) montrant une coanimation entre un enseignant de branche professionnelle et un enseignant de culture générale. Au sein de cette classe, les apprenti-e-s sont amené-e-s à développer leurs compétences au travers un portfolio numérique assisté par des outils d'intelligence artificielle.

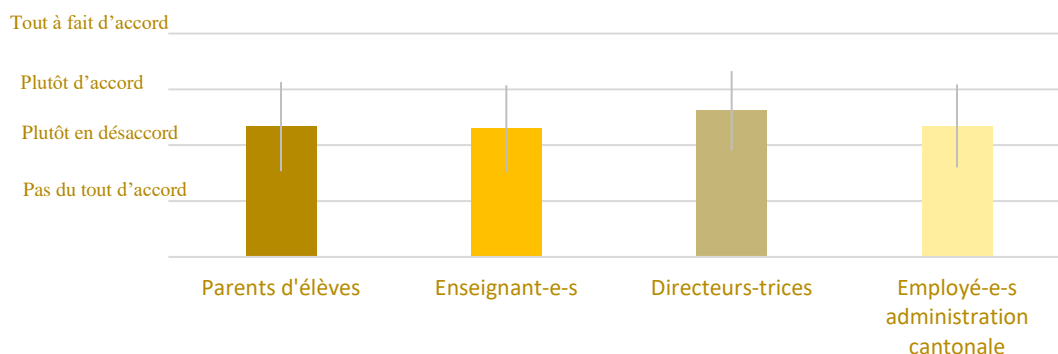
Un sondage du public a été mené et commenté par Mme Merad-Malinverni (directrice RH au département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse du canton de Genève, présidente GT Calliope, membre CLFE) et M. Dias (recteur HEP Vaud, président CAHR, membre CLFE). Quelques résultats sont à noter :

- L'administration est votée comme étant une difficulté principale du métier d'enseignant-e.
- Les plus grands défis à gérer pour les enseignant-e-s sont 1) l'inclusion et l'intégration scolaire 2) la gestion de classe.
- Les professions enseignantes ne bénéficient pas d'une reconnaissance sociale suffisante.
- Les principaux facteurs d'attractivité des professions enseignantes sont 1) l'autonomie dans l'organisation du travail 2) la possibilité d'innover dans ses pratiques.

3.2.2.4 *Inclusion*

Question :
Je pense que l'école tient compte des besoins de chaque élève

Figure 19 : avis moyen de la population sur la prise en compte des besoins de chaque élève par l'école



Résultats principaux

Globalement, la population neuchâteloise a tendance à être moins en accord sur le fait que l'école tienne compte des besoins de chaque élève. On n'observe aucune différence d'opinion significative entre les groupes.

Résultats additionnels

Si on s'intéresse à l'opinion des **parents** seulement, on observe des différences significatives liées aux niveaux scolaires, aux générations et aux statuts migratoires :

- Les parents d'élèves du cycle 1 sont davantage d'accord sur le fait que l'école tienne compte des besoins de chaque élève, comparés aux parents d'élèves du cycle 3.
- Les parents de la génération Y sont davantage d'accord sur le fait que l'école tienne compte des besoins de chaque élève, comparés aux parents de la génération X.
- Les parents étant immigrants de 1^{ère} génération sont davantage d'accord sur le fait que l'école tienne compte des besoins de chaque élève, comparés aux parents étant suisses ou naturalisés suisses.

Si on s'intéresse à l'opinion des **enseignant-e-s** seulement, on observe une différence significative liée aux genres :

- Les enseignants (hommes) sont davantage d'accord sur le fait que l'école tienne compte des besoins de chaque élève, comparés aux enseignantes (femmes).

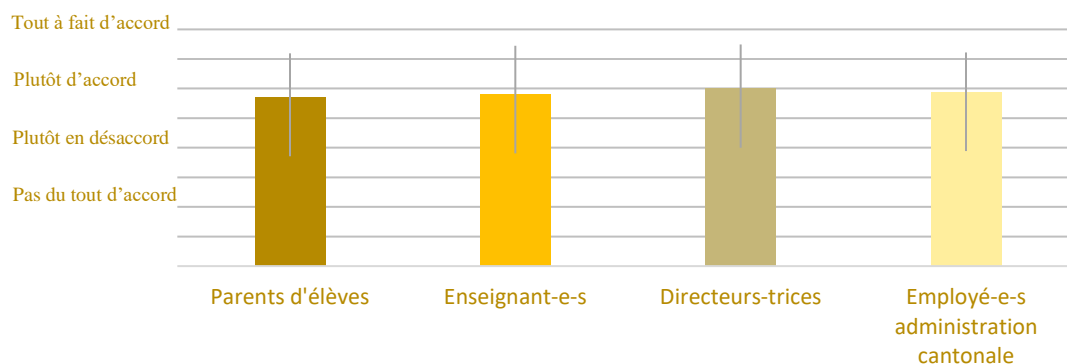
Si on s'intéresse à l'opinion des **directeurs-trices** seulement, on n'observe aucune différence significative liée aux niveaux scolaires, générations ou genres.

Si on s'intéresse à l'opinion des **employé-e-s de l'administration cantonale** seulement, on n'observe aucune différence significative liée aux niveaux scolaires, générations ou genres.

Question :

Je pense que l'école fait évoluer les élèves au sein de groupes riches en différences

Figure 20 : avis moyen de la population sur l'évolution des élèves au sein de groupes hétérogènes



Résultats principaux

Globalement, la population neuchâteloise a tendance à être plutôt en accord sur le fait que l'école fait évoluer les élèves au sein de groupes riches en différences. On n'observe aucune différence d'opinion significative entre les groupes.

Résultats additionnels

Si on s'intéresse à l'opinion des **parents** seulement, on n'observe aucune différence significative liée aux niveaux scolaires, aux générations, aux statuts migratoires ou aux genres.

Si on s'intéresse à l'opinion des **enseignant-e-s** seulement, on observe une différence significative liée aux générations :

- Les enseignant-e-s de la génération Y sont davantage d'accord avec le fait que l'école fait évoluer les élèves dans des groupes riches en différences, comparés aux enseignant-e-s de la génération X.

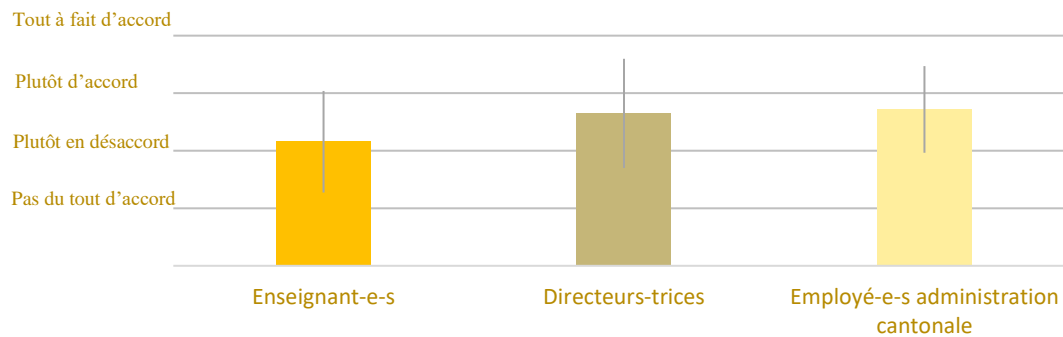
Si on s'intéresse à l'opinion des **directeurs-trices** seulement, on n'observe aucune différence significative liée aux niveaux scolaires, aux générations ou aux genres.

Si on s'intéresse à l'opinion des **employé-e-s de l'administration cantonale** seulement, on n'observe aucune différence significative liée aux niveaux scolaires, aux générations ou aux genres.

Question :

Je pense que les dispositifs développés pour soutenir les élèves favorisent leur inclusion

Figure 21 : avis moyen du personnel de l'école sur l'efficacité des dispositifs de soutien à favoriser l'inclusion des élèves



Résultats principaux

Globalement, on observe des opinions significativement différentes entre les groupes : les enseignant-e-s semblent moins en accord sur le fait que les dispositifs de soutien des élèves favorisent l'inclusion, comparés aux directeurs-trices et employé-e-s de l'administration cantonale qui sont davantage d'accord.

Résultats additionnels

Si on s'intéresse à l'opinion des **enseignant-e-s** seulement, on observe des différences significatives liées aux niveaux scolaires et aux genres :

- Les enseignant-e-s du cycle 3 sont davantage d'accord sur le fait que les dispositifs de soutien favorisent l'inclusion, comparés aux enseignant-e-s des cycles 1 et 2.
- Les enseignants (hommes) sont davantage d'accord sur le fait que les dispositifs de soutien favorisent l'inclusion, comparés aux enseignantes (femmes).

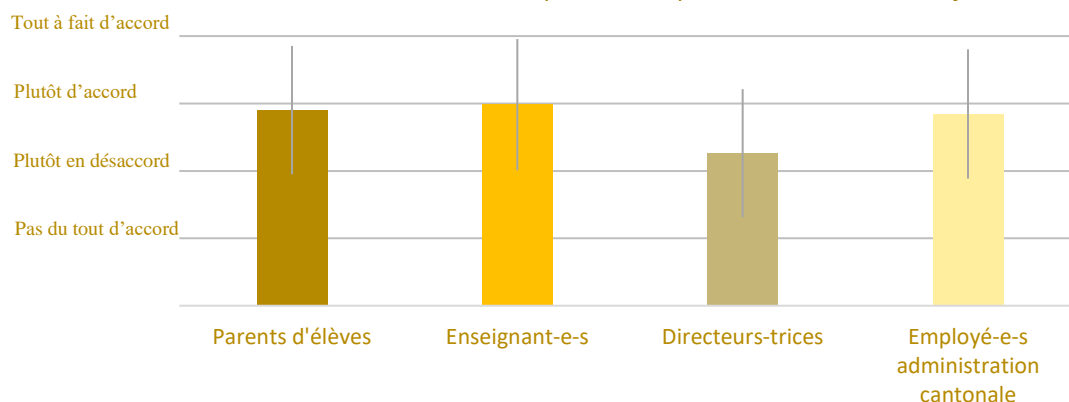
Si on s'intéresse à l'opinion des **directeurs-trices** seulement, on n'observe aucune différence significative liée aux niveaux scolaires, aux générations ou aux genres.

Si on s'intéresse à l'opinion des **employé-e-s de l'administration cantonale** seulement, on n'observe aucune différence significative liée aux niveaux scolaires, aux générations ou aux genres.

Question :

Selon moi, il est important de regrouper les élèves selon leur niveau de compétences, leurs capacités et leurs besoins éducatifs au sein d'un même groupe ou d'une même classe

Figure 22 : avis moyen de la population sur le regroupement des élèves en niveau de compétences, capacités et besoins éducatifs



Résultats principaux

Globalement, on observe des opinions significativement différentes entre les groupes : les parents, enseignant-e-s et employé-e-s de l'administration cantonale ont tendance à être plutôt d'accord sur l'importance de regrouper les élèves selon leurs compétences-capacités-besoins au sein d'une même classe, alors que les directeurs-trices semblent plutôt en désaccord.

Résultats additionnels

Si on s'intéresse à l'opinion des **parents** seulement, on observe des différences significatives liées aux niveaux scolaires, aux générations et aux statuts migratoires :

- Les parents d'élèves des cycles 1 et 2 sont moins d'accord sur l'importance de regrouper les élèves selon leurs compétences-capacités-besoins au sein d'une même classe, comparés aux parents d'élèves du cycle 3.
- Les parents de la génération X sont davantage d'accord sur l'importance de regrouper les élèves selon leurs compétences-capacités-besoins au sein d'une même classe, comparés aux parents de la génération Y.
- Les parents étant suisses sont davantage d'accord sur l'importance de regrouper les élèves selon leurs compétences-capacités-besoins au sein d'une même classe, comparés aux parents étant immigrants de 1^{ère} génération.

Si on s'intéresse à l'opinion des **enseignant-e-s** seulement, on observe des différences significatives liées aux niveaux scolaires et aux genres :

- Les enseignant-e-s du cycle 3 sont davantage d'accord sur l'importance de regrouper les élèves selon leurs compétences-capacités-besoins au sein d'une même classe, comparés aux enseignant-e-s des cycles 1 et 2.
- Les enseignants (hommes) sont davantage d'accord sur l'importance de regrouper les élèves selon leurs compétences-capacités-besoins au sein d'une même classe, comparés aux enseignantes (femmes).

Si on s'intéresse à l'opinion des **directeurs-trices** seulement, on n'observe aucune différence significative liée aux niveaux scolaires, aux générations ou aux genres.

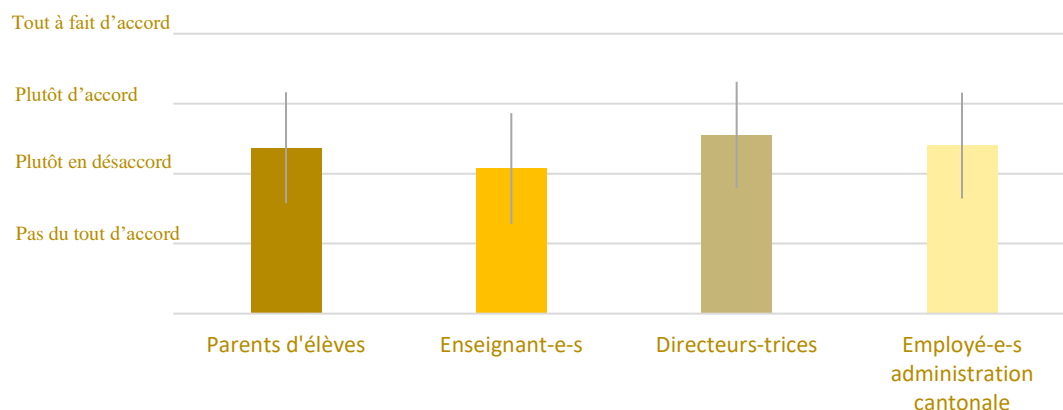
Si on s'intéresse à l'opinion des **employé-e-s de l'administration cantonale** seulement, on observe une différence significative liée aux genres :

- Les employés (hommes) sont davantage d'accord sur l'importance de regrouper les élèves selon leurs compétences-capacités-besoins au sein d'une même classe, comparés aux employées (femmes).

Question :

Je pense que l'école offre une réponse adaptée aux besoins particuliers des élèves

Figure 23 : avis moyen de la population sur la réponse de l'école aux besoins particuliers des élèves



Résultats principaux

Globalement, on observe des opinions significativement différentes entre les groupes : les enseignant-e-s sont moins en accord sur la qualité de la réponse de l'école aux besoins particuliers des élèves, comparés aux parents, aux directeurs-trices et aux employé-e-s de l'administration cantonale.

Résultats additionnels

Si on s'intéresse à l'opinion des **parents** seulement, on observe des différences significatives liées aux statuts migratoires et aux genres :

- Les parents étant immigrants de 1^{ère} génération, de 2^e génération et naturalisés suisses sont davantage en accord avec la qualité de la réponse de l'école aux besoins particuliers des élèves, comparés aux parents étant suisses.
- Les pères sont davantage en accord avec la qualité de la réponse de l'école aux besoins particuliers des élèves, comparés aux mères.

Si on s'intéresse à l'opinion des **enseignant-e-s** seulement, on observe des différences significatives liées aux niveaux scolaires, aux générations et aux genres :

- Les enseignant-e-s du cycle 3 sont davantage en accord avec la qualité de la réponse de l'école aux besoins particuliers des élèves, comparés aux enseignant-e-s des cycles 1 et 2.
- Les enseignant-e-s de la génération Boomer sont davantage en accord avec la qualité de la réponse de l'école aux besoins particuliers des élèves, comparés aux enseignant-e-s de la génération Y.
- Les enseignants (hommes) sont davantage en accord avec la qualité de la réponse de l'école aux besoins particuliers des élèves, comparés aux enseignantes (femmes).

Si on s'intéresse à l'opinion des **directeurs-trices** seulement, on observe une différence significative liée aux genres :

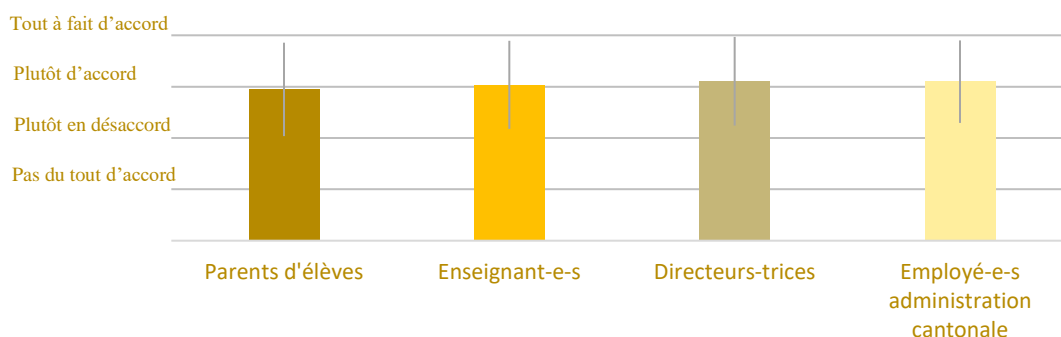
- Les directeurs (hommes) sont davantage en accord avec la qualité de la réponse de l'école aux besoins particuliers des élèves, comparés aux directrices (femmes).

Si on s'intéresse à l'opinion des **employé-e-s de l'administration cantonale** seulement, on n'observe aucune différence significative liée aux niveaux scolaires, aux générations ou aux genres.

Question :

Je pense que la collaboration entre parents d'élèves, enseignant-e-s et spécialistes est efficace pour soutenir les élèves en difficulté

Figure 24 : avis moyen de la population sur la collaboration parents-enseignant-es-spécialistes en soutien aux élèves en difficulté



Résultats principaux

Globalement, la population neuchâteloise a tendance à être plutôt en accord sur l'efficacité de la collaboration parents-enseignant-e-s-spécialistes en soutien aux élèves en difficulté. On n'observe aucune différence d'opinion significative entre les groupes.

Résultats additionnels

Si on s'intéresse à l'opinion des **parents** seulement, on observe des différences significatives liées aux niveaux scolaires et aux genres :

- Les parents d'élèves du cycle 1 sont davantage en accord avec l'efficacité de la collaboration parents-enseignant-e-s-spécialistes en soutien aux élèves en difficulté, comparés aux parents d'élèves du cycle 3.

- Les mères sont davantage en accord avec l'efficacité de la collaboration parents-enseignant-e-s-spécialistes en soutien aux élèves en difficulté, comparés aux pères.

Si on s'intéresse à l'opinion des **enseignant-e-s** seulement, on observe des différences significatives liées aux niveaux scolaires et aux genres :

- Les enseignant-e-s du cycle 1 sont davantage en accord avec l'efficacité de la collaboration parents-enseignant-e-s-spécialistes en soutien aux élèves en difficulté, comparés aux enseignants-es du cycle 3.
- Les enseignantes (femmes) sont davantage en accord avec l'efficacité de la collaboration parents-enseignant-e-s-spécialistes en soutien aux élèves en difficulté, comparés aux enseignants (hommes).

Si on s'intéresse à l'opinion des **directeurs-trices** seulement, on n'observe aucune différence significative liée aux niveaux scolaires, générations ou genres.

Si on s'intéresse à l'opinion des **employé-e-s de l'administration cantonale** seulement, on observe une différence significative liée aux genres :

- Les employées (femmes) sont davantage en accord avec l'efficacité de la collaboration parents-enseignants-es-spécialistes en soutien aux élèves en difficulté, comparés aux employés (hommes).

Les participant-e-s étaient en mesure d'ajouter un commentaire relativement à la collaboration parents-enseignant-e-s-spécialistes face au soutien des élèves en difficulté. Une analyse thématique inductive a révélé 5 thèmes principaux :

Besoin de ressources et de soutien accrus : la collaboration pourrait être plus efficace avec davantage de moyens humains et financiers, notamment pour le co-enseignement et l'accompagnement en classe.

Exemples : « Il faudrait plus de moyens pour les élèves en difficulté... Le co-enseignement semble être l'avenir. » ; « Les enseignant-e-s devraient être mieux soutenus pour accomplir leur tâche principale. » ; « Certains BEP sont impossibles à appliquer : gérer 5 TDAH devant se situer seul, au premier rang, loin de la fenêtre. » ; « comme les spécialistes sont souvent en sous-effectif et que les élèves sont très nombreux par classe, les enseignant-e-s ne peuvent pas faire de l'enseignement différencié autant qu'ils le souhaiteraient ».

Variabilité dans l'application des mesures de soutien : incohérence dans l'application des Besoin Éducatifs Particuliers (BEP), parmi les enseignant-e-s et établissements.

Exemples : « L'application des BEP est un peu au bon vouloir de l'enseignant-e. » ; « Au cycle 3, il est pénible de devoir rappeler les mesures BEP existantes aux enseignant-e-s. » ; La méfiance de certain-e-s enseignant-e-s vis à vis des mesures BEP est difficile à comprendre en tant que parent » ; « Les parents doivent souvent rappeler l'existence des mesures particulières pour que celles-ci soient appliquées. ».

Complexité administrative et lenteur des démarches : la mise en place des mesures d'aide est parfois jugée trop lente, impactant les élèves en difficulté et obligeant les parents à intervenir pour accélérer le processus.

Exemples : « Les démarches sont trop longues et les mesures difficiles à appliquer au quotidien. » ; « Il a fallu plus d'un an pour obtenir un BEP, et encore plus pour qu'il soit appliqué. » ; « J'attends toujours la réponse de l'enseignant responsable des mesures BEP depuis septembre 2023... ».

Importance de la collaboration parents-enseignant-e-s-spécialistes : la collaboration est parfois entravée par des manques de communication ou de disponibilité, particulièrement avec les spécialistes.

Exemples : « La collaboration entre enseignants et spécialistes est efficace mais manque de coordination. » ; « Les spécialistes proposent pleins de ressources mais les enseignant-e-s n'ont pas la possibilité de mettre tout en place malgré une forte volonté » ; « Les rencontres Enseignant-e-Parents-Spécialiste (Ergo, spy, ortho etc) sont très utiles ! ».

Tensions entre inclusion et besoins des autres élèves : l'inclusion des élèves en difficulté est jugée positive, mais certain-e-s estiment qu'elle peut se faire au détriment des autres élèves.

Exemples : « L'inclusion des élèves en difficulté est importante, mais elle se fait souvent au détriment des autres élèves. » ; « Intégrer des élèves à besoins spécifiques sans ressources suffisantes crée des défis pour les enseignant-e-s et les élèves. » ; « les élèves "sans besoins spécifiques" sont souvent oublié-e-s ».

Lors des deux ateliers, intitulés « école pour toutes et tous », de la journée des Assises de l'école neuchâteloise, les participant-e-s ont mis en avant plusieurs leviers dont un projet cantonal de l'inclusion, une meilleure prise en compte des personnes allophones, la révision de critères d'attribution, la revalorisation du métier d'enseignant-e, l'école universelle, le personnel éducatif en soutien à la gestion de classe, la collaboration entre enseignant-e et personnel éducatif, la formation des enseignant-e-s aux besoins éducatifs particuliers, l'interdisciplinarité, la mise en pratique des connaissances des enseignant-e-s, les lieux et effectifs de classe, la co-construction de solutions, le renforcement et l'optimisation des ressources, la détection et le suivi des dispositifs d'accompagnement, la possibilité de diversifier sans individualiser, la visibilité des compétences plutôt que des difficultés, le développement des compétences socio-émotionnelles des élèves, la mutualisation pour une accessibilité au matériel, l'implication des parents dans l'ensemble des étapes scolaires, l'augmentation de l'enseignement spécialisé, le bilan de l'existant pour conserver ce qui fonctionne et modifier ce qui ne fonctionne pas. Un vote a été effectué, permettant d'identifier les leviers à privilégier. Ainsi, les 6 leviers présentés ci-dessous ont été discutés sous l'angle des avantages, des obstacles et des opportunités. La figure 25 synthétise les idées et opinions des participant-e-s.

Figure 25 : Leviers identifiés lors des ateliers « école pour toutes et tous » lors de la Journée des Assises de l'école neuchâteloise du 4 juillet 2024.

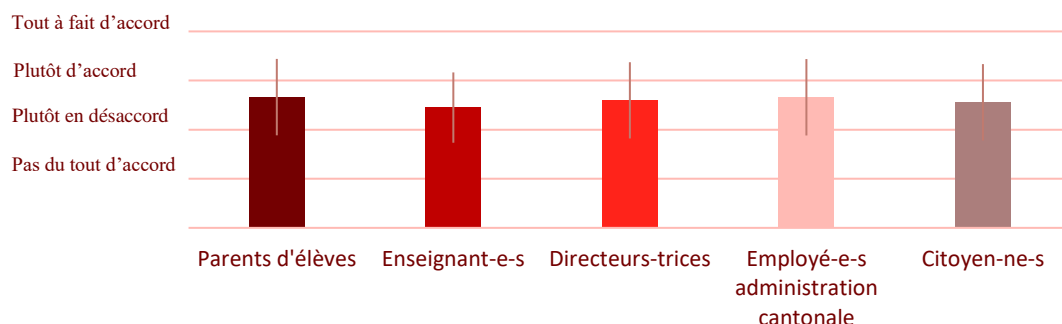


3.2.2.5 *Programme scolaire*

Question :

Je pense que les élèves neuchâtelois développent une culture numérique qui leur permettra de participer à la société en tant que citoyenne ou citoyen actif-ve, créatif-ve et responsable.

Figure 26 : Avis moyen de la population sur le développement du numérique des élèves leur permettant de participer à la société



Résultats principaux

Globalement, on observe que la population neuchâteloise se situe à mi-chemin entre l'accord et le désaccord face à l'idée que les élèves développent une culture numérique leur permettant de participer à la société.

On observe des opinions significativement différentes entre certains groupes : les enseignant-e-s sont moins en accord avec l'idée que les élèves développent une culture numérique leur permettant de participer à la société, comparés aux parents et aux employé-e-s de l'administration cantonale.

Résultats additionnels

Si on s'intéresse à l'opinion des **parents** seulement, on observe des différences significatives liées aux niveaux scolaires, aux générations, aux statuts migratoires et aux genres :

- Les parents d'élèves des cycles 1 et 2 sont davantage en accord avec l'idée que les élèves développent une culture numérique leur permettant de participer à la société, comparés aux parents d'élèves du cycle 3 et du post-obligatoire.
- Les parents de la génération Y sont davantage en accord avec l'idée que les élèves développent une culture numérique leur permettant de participer à la société, comparés aux parents de la génération X.
- Les parents étant suisses sont moins en accord avec l'idée que les élèves développent une culture numérique leur permettant de participer à la société, comparés aux parents étant immigrants de 1^{ère} génération, immigrants de 2^e génération ou naturalisés suisses.

- Les mères sont davantage en accord avec l'idée que les élèves développent une culture numérique leur permettant de participer à la société, comparés aux pères.

Si on s'intéresse à l'opinion des **enseignant-e-s** seulement, on observe des différences significatives liées aux niveaux scolaires et aux genres :

- Les enseignant-e-s des cycles 1 et 2 sont davantage en accord avec l'idée que les élèves développent une culture numérique leur permettant de participer à la société, comparés aux enseignant-e-s du cycle 3 et post-obligatoire.
- Les enseignantes (femmes) sont davantage en accord avec l'idée que les élèves développent une culture numérique leur permettant de participer à la société, comparés aux enseignants (hommes).

Si on s'intéresse à l'opinion des **directeurs-trices** seulement, on observe une différence significative liée aux genres :

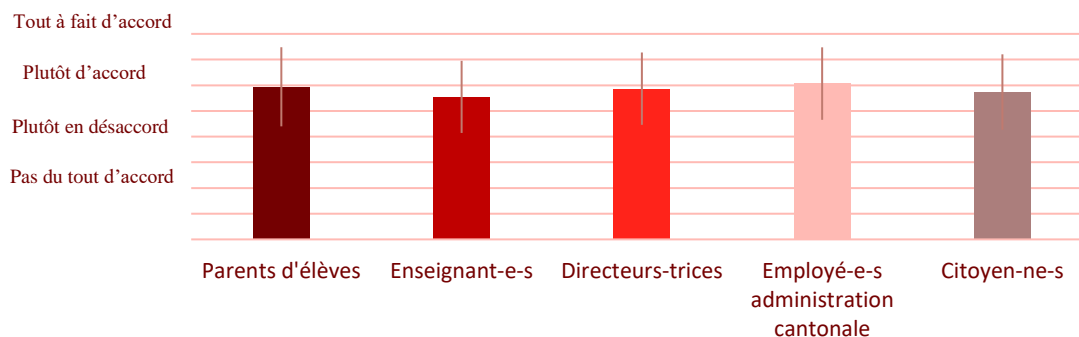
- Les directrices (femmes) sont davantage en accord avec l'idée que les élèves développent une culture numérique leur permettant de participer à la société, comparés aux directeurs (hommes).

Si on s'intéresse à l'opinion des **employé-e-s de l'administration cantonale** seulement, on n'observe aucune différence significative liée aux niveaux scolaires, aux générations ou aux genres.

Question :

Je pense que les activités et les outils numériques soutiennent les apprentissages des élèves

Figure 27 : Avis moyen de la population sur le numérique comme soutien à l'apprentissage des élèves



Résultats principaux

Globalement, on observe que la population neuchâteloise est plutôt d'accord avec l'idée que les activités et outils numériques soutiennent l'apprentissage.

On observe des opinions significativement différentes entre certains groupes : les enseignant-e-s sont moins en accord avec l'idée que les activités-outils numériques soutiennent l'apprentissage, comparés aux parents et aux employé-e-s de l'administration cantonale.

Résultats additionnels

Si on s'intéresse à l'opinion des **parents** seulement, on observe des différences significatives liées aux niveaux scolaires et aux statuts migratoires :

- Les parents d'élèves des cycles 2 et 3 sont davantage en accord avec l'idée que les activités-outils numériques soutiennent l'apprentissage, comparés aux parents d'élèves du cycle 1.
- Les parents étant immigrants de 1^{ère} génération et naturalisés suisses sont davantage en accord avec l'idée que les activités-outils numériques soutiennent l'apprentissage, comparés aux parents étant suisses.

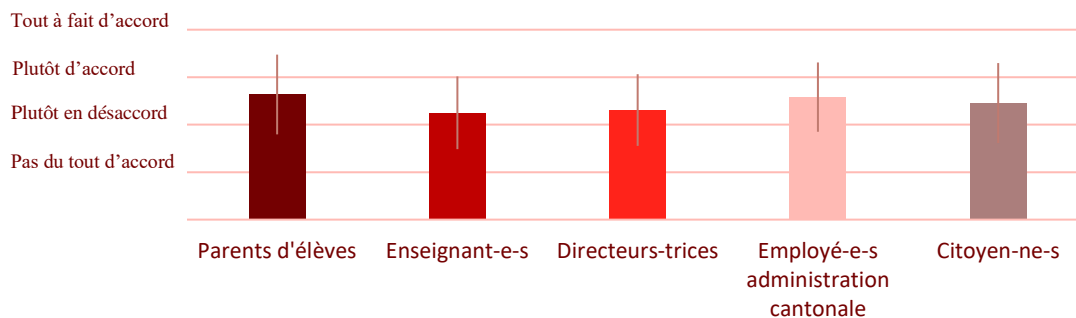
Si on s'intéresse à l'opinion des **enseignant-e-s** seulement, on n'observe aucune différence significative liée aux niveaux scolaires, aux générations ou aux genres.

Si on s'intéresse à l'opinion des **directeurs-trices** seulement, on n'observe aucune différence significative liée aux niveaux scolaires, aux générations ou aux genres.

Si on s'intéresse à l'opinion des **employé-e-s de l'administration cantonale** seulement, on n'observe aucune différence significative liée aux niveaux scolaires, aux générations ou aux genres.

Question : Je pense que les élèves terminent l'école obligatoire avec de bonnes compétences numériques

Figure 28 : Avis moyen de la population sur la qualité des compétences numériques en fin de scolarité obligatoire



Résultats principaux

Globalement, on observe que la population neuchâteloise est plutôt partagée quant à l'idée que les élèves terminent l'école obligatoire avec de bonnes compétences numériques.

On observe des opinions significativement différentes entre certains groupes : les enseignant-e-s sont moins en accord avec l'idée que les élèves terminent l'école obligatoire avec de bonnes compétences numériques, comparés aux parents, aux employé-e-s de l'administration cantonale et aux citoyen-ne-s.

Résultats additionnels

Si on s'intéresse à l'opinion des **parents** seulement, on observe des différences significatives liées aux niveaux scolaires, aux générations, aux statuts migratoires et aux genres :

- Les parents d'élèves des cycles 1 et 2 sont davantage en accord avec l'idée que les élèves terminent l'école obligatoire avec de bonnes compétences numériques, comparés aux parents d'élèves du cycle 3 et post-obligatoire.
- Les parents de la génération Y sont davantage en accord avec l'idée que les élèves terminent l'école obligatoire avec de bonnes compétences numériques, comparés aux parents de la génération X.
- Les parents étant immigrants de 1^{ère} génération sont davantage en accord avec l'idée que les élèves terminent l'école obligatoire avec de bonnes compétences numériques, comparés aux parents étant suisses ou naturalisés suisses.
- Les mères sont davantage en accord avec l'idée que les élèves terminent l'école obligatoire avec de bonnes compétences numériques, comparés aux pères.

Si on s'intéresse à l'opinion des **enseignant-e-s** seulement, on observe des différences significatives liées aux niveaux scolaires et aux genres :

- Les enseignant-e-s des cycles 1 et 2 sont davantage en accord avec l'idée que les élèves terminent l'école obligatoire avec de bonnes compétences numériques, comparés aux enseignant-e-s du cycle 3 et post-obligatoire.
- Les enseignantes (femmes) sont davantage en accord avec l'idée que les élèves terminent l'école obligatoire avec de bonnes compétences numériques, comparés aux enseignants (hommes).

Si on s'intéresse à l'opinion des **directeurs-trices** seulement, on observe des différences significatives liées aux niveaux scolaires et aux genres :

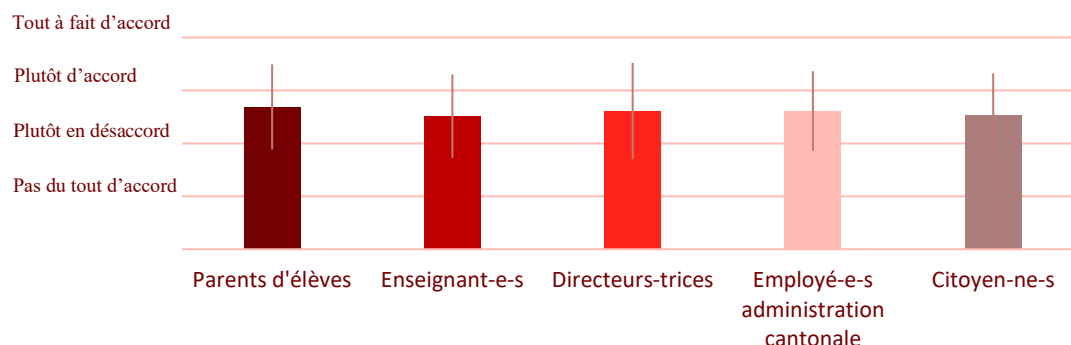
- Les directeurs-trices de cycle 1 sont davantage en accord avec l'idée que les élèves terminent l'école obligatoire avec de bonnes compétences numériques, comparés aux directeurs-trices du post-obligatoire.
- Les directrices sont davantage en accord avec l'idée que les élèves terminent l'école obligatoire avec de bonnes compétences numériques, comparés aux directeurs.

Si on s'intéresse à l'opinion des **employé-e-s de l'administration cantonale** seulement, on n'observe aucune différence significative liée aux niveaux scolaires, générations ou genres.

Question :

Je pense que l'école neuchâteloise fait preuve d'un bon équilibre dans le domaine du numérique : elle permet aux élèves de se réjouir de son usage tout en proposant une approche suffisamment critique.

Figure 29 : Avis moyen de la population sur l'équilibre de l'école neuchâteloise face au numérique



Résultats principaux

Globalement, on observe que la population neuchâteloise se situe à mi-chemin entre l'accord et le désaccord avec l'idée que l'école fait preuve d'un bon équilibre dans le domaine du numérique.

On observe des opinions significativement différentes entre certains groupes : les parents sont davantage en accord avec l'idée que l'école fait preuve d'un bon équilibre dans le domaine du numérique., comparés aux enseignant-e-s et aux citoyen-ne-s.

Résultats additionnels

Si on s'intéresse à l'opinion des **parents** seulement, on observe des différences significatives liées aux niveaux scolaires, aux générations, aux statuts migratoires et aux genres :

- Les parents d'élèves des cycles 1 et 2 sont davantage en accord avec l'idée que l'école fait preuve d'un bon équilibre dans le domaine du numérique, comparés aux parents d'élèves du cycle 3 et post-obligatoire.
- Les parents de la génération Y sont davantage en accord avec l'idée que l'école fait preuve d'un bon équilibre dans le domaine du numérique, comparés aux parents de la génération X.
- Les parents étant immigrants de 1^{ère} génération sont davantage en accord avec l'idée que l'école fait preuve d'un bon équilibre dans le domaine du numérique, comparés aux parents étant suisses ou naturalisés suisses.
- Les mères sont davantage en accord avec l'idée que l'école fait preuve d'un bon équilibre dans le domaine du numérique, comparés aux pères.

Si on s'intéresse à l'opinion des **enseignant-e-s** seulement, on observe des différences significatives liées aux niveaux scolaires et aux genres :

- Les enseignant-e-s du cycle 1 sont davantage en accord avec l'idée que l'école fait preuve d'un bon équilibre dans le domaine du numérique, comparés aux enseignant-e-s du cycle 3 et post-obligatoire.
- Les enseignantes (femmes) sont davantage en accord avec l'idée que l'école fait preuve d'un bon équilibre dans le domaine du numérique, comparés aux enseignants (hommes).

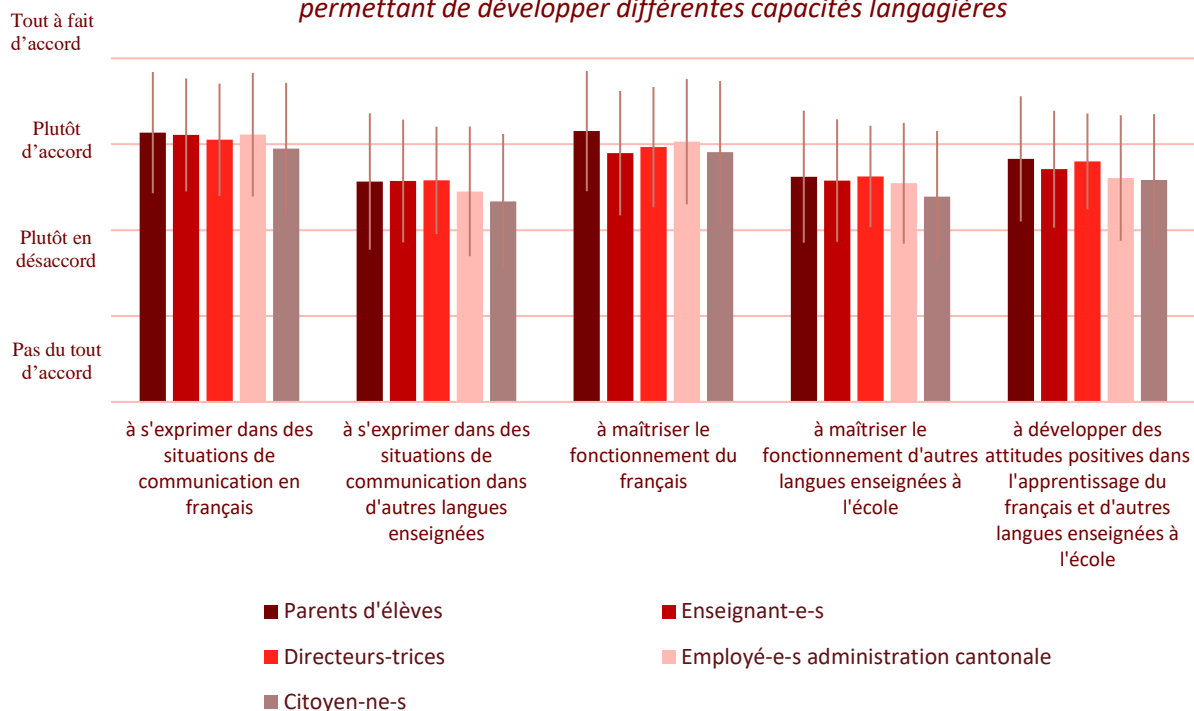
Si on s'intéresse à l'opinion des **directeurs-trices** seulement, on n'observe aucune différence significative liée aux niveaux scolaires, générations ou genres.

Si on s'intéresse à l'opinion des **employé-e-s de l'administration cantonale** seulement, on n'observe aucune différence significative liée aux niveaux scolaires, générations ou genres.

Question :

Selon moi, l'école neuchâteloise permet aux élèves de développer leur capacité ...

Figure 30 : Avis moyen de la population sur l'école neuchâteloise permettant de développer différentes capacités langagières



Résultats principaux

Globalement, la population neuchâteloise semble plutôt d'accord sur la qualité du développement du français. On observe que la population neuchâteloise se situe à mi-chemin entre l'accord et le désaccord sur la qualité du développement d'autres langues enseignées à l'école.

On observe des opinions significativement différentes entre certains groupes :

- Les parents sont davantage d'accord que les enseignant-e-s et les citoyen-ne-s pour dire que l'école permet de maîtriser le fonctionnement du français.
- Les parents sont davantage d'accord que les enseignant-e-s, les employé-e-s de l'administration cantonale et les citoyen-ne-s pour dire que l'école permet de développer des attitudes positives dans l'apprentissage du français et d'autres langues enseignées à l'école.

Résultats additionnels

Si on s'intéresse à l'opinion des **parents** seulement, on observe des différences significatives liées aux niveaux scolaires, générations et aux statuts migratoires :

- Les parents d'élèves des cycles 1 et 2 sont davantage en accord, comparés aux parents d'élèves du cycle 3, avec l'idée que l'école permet de développer la capacité 1) à s'exprimer en français.
- Les parents d'élèves des cycles 1, 2 et 3 sont davantage en accord, comparés aux parents d'élèves du post-obligatoire, avec l'idée que l'école permet de développer la capacité 2) à s'exprimer dans d'autres langues 3) à maîtriser le fonctionnement du français.
- Les parents d'élèves des cycles 1 et 2 sont davantage en accord, comparés aux parents d'élèves du cycle 3 et du post-obligatoire, avec l'idée que l'école permet de développer la capacité 5) à développer des attitudes positives dans l'apprentissage des langues.
- Les parents de la génération Y sont davantage en accord avec la qualité du développement des langues à l'école, comparés aux parents de la génération X.
- Les parents étant immigrants de 1^{ère} génération sont davantage en accord, comparés aux parents étant immigrants de 2^e générations, suisses ou naturalisés suisses, avec l'idée que l'école permet de développer la capacité 1) à s'exprimer en français 4) à maîtriser le fonctionnement d'autres langues enseignées 5) à développer des attitudes positives dans l'apprentissage des langues.
- Les parents étant immigrants de 1^{ère} génération sont davantage en accord, comparés aux parents étant suisses ou naturalisés suisses, avec l'idée que l'école permet de développer la capacité 2) à s'exprimer dans d'autres langues 3) à maîtriser le fonctionnement du français.

Si on s'intéresse à l'opinion des **enseignant-e-s** seulement, on observe des différences significatives liées aux niveaux scolaires, aux générations et aux genres :

- Les enseignant-e-s des cycles 1, 2 et 3 sont davantage en accord, comparés aux enseignant-e-s de formation professionnelle, avec l'idée que l'école permet de développer les capacités 1) à s'exprimer en français 2) à s'exprimer dans d'autres langues 3) à maîtriser le fonctionnement du français 4) à maîtriser le fonctionnement d'autres langues enseignées.
- Les enseignant-e-s des cycles 1, 2 et 3 sont davantage en accord, comparés aux enseignant-e-s du post-obligatoire, avec l'idée que l'école permet de développer les capacités 5) à développer des attitudes positives dans l'apprentissage des langues.
- Les enseignant-e-s de la génération Y sont davantage en accord, comparés aux enseignant-e-s de la génération Boomer, avec l'idée que l'école permet de développer les capacités 1) à s'exprimer en français 5) à développer des attitudes positives dans l'apprentissage des langues.
- Les enseignant-e-s des générations X, Y et Z sont davantage en accord, comparés aux enseignant-e-s de la génération Boomer, avec l'idée que l'école permet de développer les capacités 3) à maîtriser le fonctionnement du français 4) à maîtriser le fonctionnement d'autres langues enseignées.

- Les enseignantes (femmes) sont davantage en accord, comparés aux enseignants (hommes), avec l'idée que l'école permet de développer les capacités 1) à s'exprimer en français 3) à maîtriser le fonctionnement du français 4) à maîtriser le fonctionnement d'autres langues enseignées 5) à développer des attitudes positives dans l'apprentissage des langues.

Si on s'intéresse à l'opinion des **directeurs-trices** seulement, on n'observe aucune différence significative liée aux niveaux scolaires, générations ou genres.

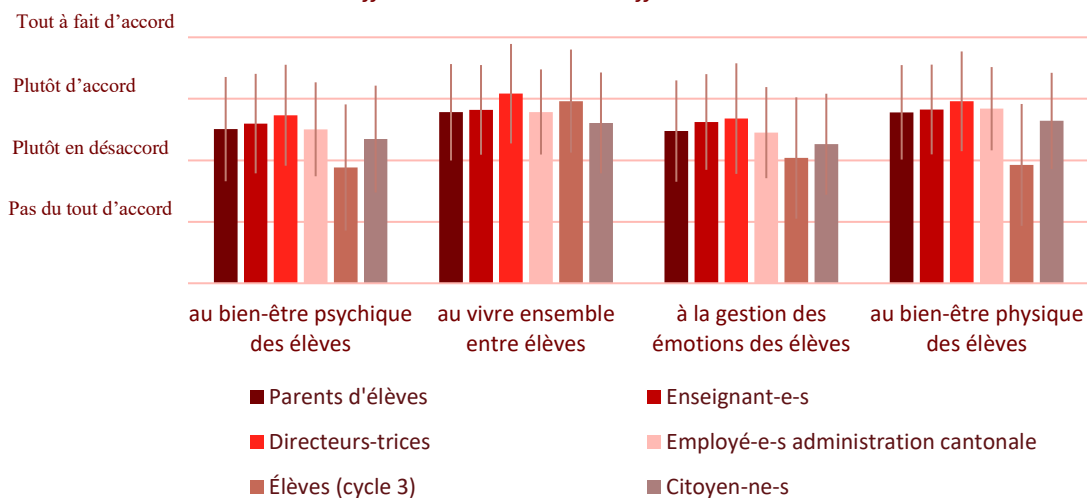
Si on s'intéresse à l'opinion des **employé-e-s de l'administration cantonale** seulement, on observe une différence significative liée aux générations :

- Les employé-e-s de la génération Y sont davantage en accord, comparés aux employé-e-s de la génération Boomer, avec l'idée que l'école permet de développer les capacités 1) à s'exprimer en français.
- Les employé-e-s de la génération Y sont davantage en accord, comparés aux employé-e-s de la génération X, avec l'idée que l'école permet de développer les capacités 3) à maîtriser le fonctionnement du français.

Question :

Selon moi, l'école neuchâteloise est suffisamment attentive ...

Figure 31 : Avis moyen de la population sur l'école neuchâteloise étant suffisamment attentive à différentes dimensions du bien-être



Résultats principaux

Globalement, la population neuchâteloise se situe à mi-chemin entre l'accord et le désaccord sur l'attention accordée à la santé et au bien-être à l'école.

On observe des opinions significativement différentes entre certains groupes :

- Les élèves (du cycle 3) sont moins en accord, comparés aux autres groupes, sur l'attention que l'école accorde au bien-être psychique.

- Les parents sont moins en accord, comparés aux autres groupes, sur l'attention que l'école accorde au vivre ensemble.
- Les élèves (du cycle 3) sont moins en accord, comparés aux enseignants-e-s, sur l'attention que l'école accorde à la gestion des émotions.
- Les élèves (du cycle 3) sont moins en accord, comparés aux autres groupes, sur l'attention que l'école accorde au bien-être physique.

Résultats additionnels

Si on s'intéresse à l'opinion des **parents** seulement, on observe des différences significatives liées aux niveaux scolaires, aux statuts migratoires et aux genres :

- Les parents d'élèves du cycle 1 sont davantage en accord, comparés aux parents d'élèves du cycle 3, avec l'idée que l'école soit suffisamment attentive 1) au bien-être psychique 2) au vivre ensemble 3) à la gestion des émotions 4) au bien-être physique des élèves.
- Les parents étant immigrants de 1^{ère} génération sont davantage en accord, comparés aux parents étant immigrants de 2^e génération, suisses ou naturalisés suisses, avec l'idée que l'école soit suffisamment attentive 1) au bien-être psychique 2) au vivre ensemble 3) à la gestion des émotions 4) au bien-être physique des élèves.
- Les pères sont davantage en accord, comparés aux mères, avec l'idée que l'école soit suffisamment attentive 1) au bien-être psychique 2) au vivre ensemble 3) à la gestion des émotions 4) au bien-être physique des élèves.

Si on s'intéresse à l'opinion des **enseignant-e-s** seulement, on n'observe aucune différence significative liée aux niveaux scolaires, générations ou genres.

Si on s'intéresse à l'opinion des **directeurs-trices** seulement, on n'observe aucune différence significative liée aux niveaux scolaires, générations ou genres.

Si on s'intéresse à l'opinion des **employé-e-s de l'administration cantonale** seulement, on n'observe aucune différence significative liée aux niveaux scolaires, générations ou genres.

Le 11 mars 2024, la Conférence des cadres de l'enseignement obligatoire sur l'éducation numérique sur le thème "Éduquer, innover, protéger : réflexions sur l'éducation numérique, l'intelligence artificielle et la cybersécurité" présentait deux conférences. Le professeur Francesco Mondada, Directeur académique du centre pour les sciences de l'éducation à l'École Polytechnique Fédérale de Lausanne, a mis de l'avant un modèle de réflexion conçu pour aider les enseignant-e-s et les élèves à développer l'esprit critique face aux outils numériques. Cette approche a été illustrée en l'appliquant à l'IA générative. Ce modèle (manuels [DE<CODAGE](#)), élaboré par une équipe d'experts dont le Pr. Mondada, le Pr. Boullier et le Pr. Beaude, ainsi que des membres du Centre LEARN, s'articule autour de cinq axes principaux pour guider une utilisation responsable et éclairée des outils numériques, comme par exemple l'IA, en contexte éducatif : 1) Identifier l'environnement socio-technique : L'IA doit être envisagée dans son cadre culturel, économique et politique. Par exemple, ChatGPT est né aux États-Unis, avec un modèle économique et des valeurs spécifiques, influençant ses réponses. Il est crucial d'être conscient de ces biais. 2) Traiter l'information de façon modulaire : comprendre le fonctionnement de chaque outil ; les phénomènes qu'il amplifie et réduit. Par exemple, l'IA fonctionne

sur des probabilités et non sur des raisonnements ; elle génère des réponses probables sans vérification de l'exactitude. Cette différence doit être comprise par les utilisateurs. 3) Délégation : Il est essentiel de déterminer ce que l'on peut et souhaite déléguer à la machine, en s'interrogeant sur la plus-value de l'IA. 4) Responsabilité et éthique : l'utilisation de l'IA pose des questions éthiques. Les institutions doivent se positionner sur leur utilisation 5) Ouverture au pluralisme : le numérique tend à limiter les utilisateurs-trices à certaines solutions (ex : chercher une information sur Google). L'école a un rôle clé dans l'ouverture à diverses solutions numériques pour éviter une dépendance exclusive à certains outils.

Le professeur Cédric Baudet, Professeur ordinaire à la HEG Arc / HES-SO, a questionné l'inclusivité des intelligences artificielles face aux personnes en situation de handicap, en identifiant des pistes d'amélioration pour réduire l'exclusion. La majorité des sites web (99 %) restent inaccessibles, ce qui représente une limite pour les 1,8 million de personnes en situation de handicap en Suisse. On constate un changement de paradigme face à l'accessibilité au numérique : 1) De particulariste à universaliste : Plutôt que de se focaliser sur des technologies d'assistance (ex : synthèse vocale), l'approche actuelle vise à concevoir des interfaces universellement accessibles, répondant aux besoins de tous. 2) Centré le concepteur-trice à centré sur l'utilisateur-trice : L'inclusivité est pensée avec les utilisateurs, intégrant leurs besoins dès la conception pour garantir une meilleure accessibilité. 3) De réactif à proactif : Corriger les problèmes d'accessibilité en amont réduit les coûts et améliore l'expérience utilisateur. Cependant, l'accessibilité seule ne suffit pas ; il est essentiel de garantir l'intelligibilité (comprendre le contenu) et l'utilisabilité (repérer facilement où cliquer). Pour renforcer l'inclusion des personnes en situation de handicap, une approche holistique est recommandée, intégrant l'utilisateur dès la phase de conception pour des solutions réellement inclusives et durables.

Le Numérique a également été l'un des thèmes centraux de la journée des Assises de l'école neuchâteloise. Deux ateliers dédiés au sujet ont permis aux participant-e-s de mettre de l'avant plusieurs leviers : le développement d'un usage responsable, la désacralisation des technologies, la formation à une vision plus systémique, la transversalité du numérique dans toutes les matières scolaires, le développement de l'esprit critique, les dangers du numérique et des réseaux sociaux, la prévention chez les 0-4 ans (crèches), le développement de compétences non-techniques (soft skills), l'élaboration d'outils communs, l'accessibilité aux différents outils, l'apprentissage d'outils numériques de base (ex : Word, PowerPoint), la construction d'une charte d'usage numérique, le soutien des parents dans l'accompagnement de leurs enfants vers le numérique, et l'importance de redonner la place aux spécialistes du numérique. Un vote a été effectué, permettant d'identifier les leviers à privilégier. Ainsi, les 4 leviers présentés ci-dessous ont été discutés sous l'angle des avantages, des obstacles et des opportunités. La figure 32 synthétise les idées et opinions des participant-e-s.

Figure 32 : Leviers identifiés lors des ateliers « numérique » de la Journée des Assises de l'école neuchâteloise du 4 juillet 2024.

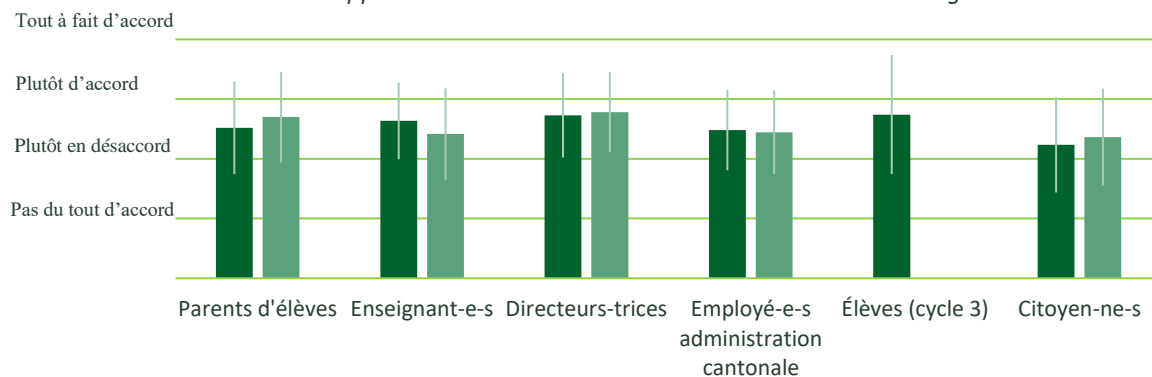


3.2.2.6 *Vivre ensemble*

Question
Je pense que l'école permet de développer un sentiment de sécurité chez les élèves

Question
Je pense que l'école permet de développer un sentiment de sécurité chez les enseignant-e-s

Figure 33 : avis moyen de la population sur l'école permettant de développer un sentiment de sécurité chez les élèves et les enseignant-es



Globalement, la population neuchâteloise considère que l'école permet de développer tout autant le sentiment de sécurité chez les élèves que chez les enseignant-e-s.

Résultats principaux

Globalement, la population neuchâteloise se situe à mi-chemin entre l'accord et le désaccord sur l'idée que l'école permet de développer un sentiment de sécurité chez les élèves.

On observe des opinions significativement différentes entre certains groupes : les enseignant-e-s sont davantage en accord, comparés aux parents, sur l'idée que l'école permet de développer un sentiment de sécurité chez les élèves. Les citoyen-ne-s sont moins en accord, comparés aux autres groupes, sur l'idée que l'école permet de développer un sentiment de sécurité chez les élèves.

Résultats principaux

Globalement, la population neuchâteloise se situe à mi-chemin entre l'accord et le désaccord sur l'idée que l'école permet de développer un sentiment de sécurité chez les enseignant-e-s.

On observe des opinions significativement différentes entre certains groupes : les enseignant-e-s et les citoyen-ne-s sont moins en accord, comparés aux parents et directeur-trices, sur l'idée que l'école leur permet de développer un sentiment de sécurité.

Résultats additionnels

Si on s'intéresse à l'opinion des **parents** seulement, on observe des différences significatives liées aux statuts migratoires et aux genres :

- Les parents étant immigrants de 1^{ère} génération sont davantage en accord avec l'idée que l'école permet de développer un sentiment de sécurité chez les élèves, comparés aux parents étant suisses ou naturalisés suisses.
- Les pères sont davantage en accord avec l'idée que l'école permet de développer un sentiment de sécurité chez les élèves, comparés aux mères.

Si on s'intéresse à l'opinion des **enseignant-e-s** seulement, on n'observe aucune différence significative liée aux niveaux scolaires, générations ou genres.

Si on s'intéresse à l'opinion des **directeurs-trices** seulement, on n'observe aucune différence significative liée aux niveaux scolaires, générations ou genres.

Si on s'intéresse à l'opinion des **employé-e-s de l'administration cantonale** seulement, on observe une différence significative liée aux générations :

- Les employé-e-s de la génération Boomer sont davantage en accord avec l'idée que l'école permet de développer un sentiment de sécurité chez les élèves, comparés aux employé-e-s de la génération X.

Si on s'intéresse à l'opinion des **parents** seulement, on observe des différences significatives liées aux statuts migratoires et aux genres :

- Les parents étant immigrants de 1^{ère} génération sont davantage en accord avec l'idée que l'école permet de développer un sentiment de sécurité chez les enseignant-e-s, comparés aux parents étant immigrants de 2^e génération, suisses ou naturalisés suisses.
- Les pères sont davantage en accord avec l'idée que l'école permet de développer un sentiment de sécurité chez les enseignant-e-s, comparés aux mères.

Si on s'intéresse à l'opinion des **enseignant-e-s** seulement, on observe des différences significatives liées aux niveaux scolaires et aux genres :

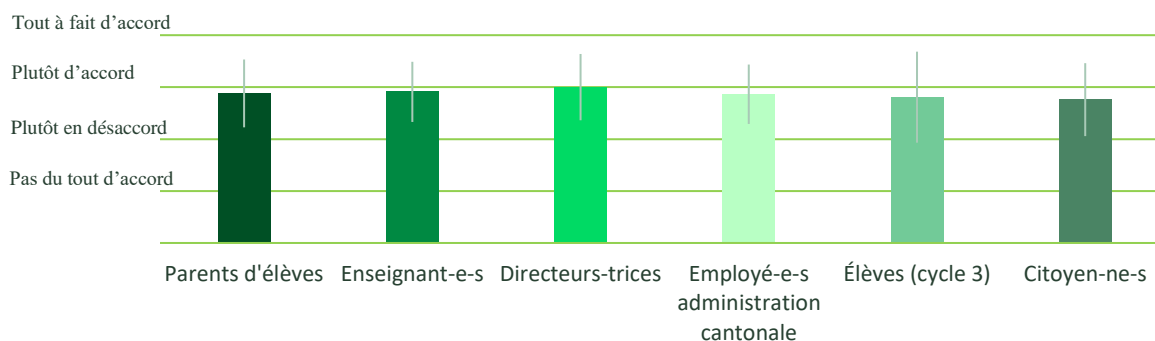
- Les enseignant-e-s des cycles 1 et 2 sont davantage en accord avec l'idée que l'école leur permet de développer un sentiment de sécurité, comparés aux enseignant-e-s du cycle 3 et du post-obligatoire.
- Les enseignants (hommes) sont davantage en accord avec l'idée que l'école leur permet de développer un sentiment de sécurité, comparés aux enseignantes (femmes).

Si on s'intéresse à l'opinion des **directeurs-trices** seulement, on n'observe aucune différence significative liée aux niveaux scolaires, générations ou genre.

Si on s'intéresse à l'opinion des **employé-e-s de l'administration cantonale** seulement, on n'observe aucune différence significative liée générations ou genre.

Question : Je pense que l'école permet aux enseignant-e-s et aux élèves de développer une bonne relation

Figure 34 : Avis moyen de la population l'école neuchâteloise permettant de développer une bonne relation élèves-enseignant-e-s



Résultats principaux

Globalement, la population neuchâteloise est plutôt d'accord sur l'idée que l'école permet de développer une bonne relation élèves-enseignant-e-s.

On n'observe aucune opinion significativement différente entre les groupes.

Résultats additionnels

Si on s'intéresse à l'opinion des **parents** seulement, on observe des différences significatives liées aux niveaux scolaires, aux générations et aux statuts migratoires :

- Les parents d'élèves des cycles 1 et 2 sont davantage en accord avec l'idée que l'école permet de développer une bonne relation élèves-enseignant-e-s, comparés aux parents d'élèves du cycle 3.
- Les parents de la génération Y sont davantage en accord avec l'idée que l'école permet de développer une bonne relation élèves-enseignant-e-s, comparés aux parents de la génération X.
- Les parents étant immigrants de 1^{ère} génération sont davantage en accord avec l'idée que l'école permet de développer une bonne relation élèves-enseignant-e-s, comparés aux parents étant suisses ou naturalisés suisses.

Si on s'intéresse à l'opinion des **enseignant-e-s** seulement, on n'observe aucune différence significative liée aux niveaux scolaires, générations ou genres.

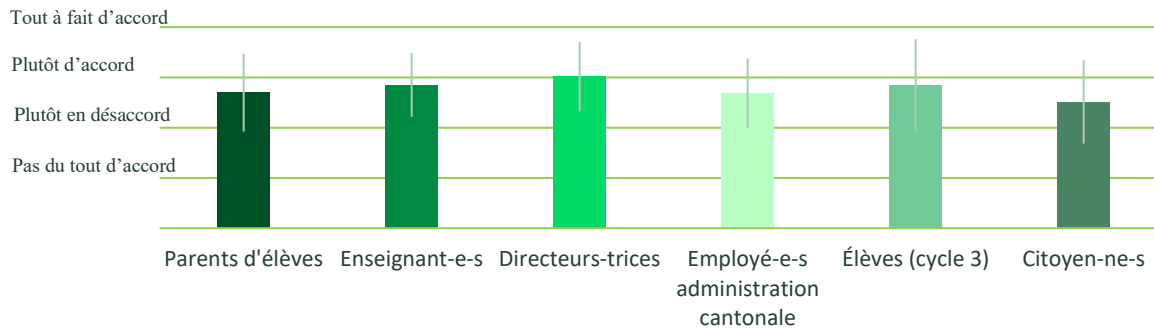
Si on s'intéresse à l'opinion des **directeurs-trices** seulement, on n'observe aucune différence significative liée aux niveaux scolaires, générations ou genres.

Si on s'intéresse à l'opinion des **employé-e-s de l'administration cantonale** seulement, on n'observe aucune différence significative liée générations ou genres.

Question :

Je pense que l'école aide les élèves à comprendre et à accepter les différences de chacune et chacun

Figure 35 : Avis de la population sur l'école neuchâteloise aidant les élèves à comprendre et à accepter les différences interindividuelles



Résultats principaux

Globalement, la population neuchâteloise est plutôt d'accord sur l'idée que l'école aide les élèves à comprendre et à accepter les différences interindividuelles.

On observe des opinions significativement différentes entre certains groupes : les enseignant-e-s et les directeurs-trices sont davantage en accord, comparés aux parents, aux employé-e-s de l'administration cantonale et aux citoyen-ne-s, sur l'idée que l'école aide les élèves à comprendre et à accepter les différences interindividuelles.

Résultats additionnels

Si on s'intéresse à l'opinion des **parents** seulement, on observe des différences significatives liées aux niveaux scolaires, aux statuts migratoires et aux genres :

- Les parents d'élèves du cycle 1 sont davantage en accord avec l'idée que l'école aide les élèves à comprendre-accepter les différences, comparés aux parents d'élèves du cycle 3.
- Les parents étant immigrants de 1^{ère} génération sont davantage en accord avec l'idée que l'école aide les élèves à comprendre-accepter les différences, comparés aux parents étant suisses ou immigrants de 2^e génération.
- Les pères sont davantage en accord avec l'idée que l'école aide les élèves à comprendre-accepter les différences, comparés aux mères.

Si on s'intéresse à l'opinion des **enseignant-e-s** seulement, on n'observe aucune différence significative liée aux niveaux scolaires, générations ou genres.

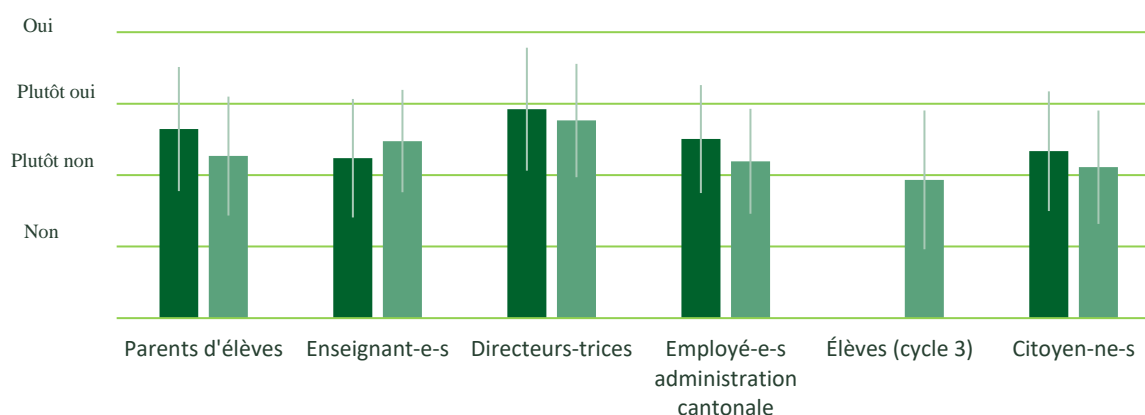
Si on s'intéresse à l'opinion des **directeurs-trices** seulement, on n'observe aucune différence significative liée aux niveaux scolaires, générations ou genres.

Si on s'intéresse à l'opinion des **employé-e-s de l'administration cantonale** seulement, on observe une différence significative liée aux générations et aux genres :

- Les employé-e-s de la génération Boomer et Y sont davantage en accord avec l'idée que l'école aide les élèves à comprendre-accepter les différences, comparés aux employé-e-s de la génération Z.
- Les employés (hommes) sont davantage en accord avec l'idée que l'école aide les élèves à comprendre-accepter les différences, comparés aux employées (femmes).

Question	Question
Je pense que l'école identifie et gère efficacement les situations de violence à l'égard des enseignant-e-s	Je pense que l'école identifie et gère efficacement les situations de violence entre élèves

Figure 36 : Avis moyen de la population sur la gestion des situations de violences (entre élèves et envers les enseignants-es) par l'école



Résultats principaux	Résultats principaux
<p>Globalement, la population neuchâteloise est partagée entre <i>plutôt oui</i> et <i>plutôt non</i> sur l'efficacité de l'école face aux situations de violence à l'égard des enseignant-e-s.</p> <p>On observe des opinions significativement différentes entre certains groupes : les enseignant-e-s perçoivent plus négativement l'efficacité de l'école face aux situations de violence à leur égard, comparés aux directeurs-trices, aux parents et aux employé-e-s de l'administration cantonale.</p>	<p>Globalement, la population neuchâteloise est partagée entre <i>plutôt oui</i> et <i>plutôt non</i> sur l'efficacité de l'école face aux situations de violence entre élèves.</p> <p>On observe des opinions significativement différentes entre certains groupes : les enseignant-e-s et les directeurs-trices perçoivent plus positivement l'efficacité de l'école face aux situations de violence entre élèves, comparés aux parents, aux employé-e-s de l'administration cantonale, aux élèves (du cycle 3) et aux citoyen-ne-s,</p>

Résultats additionnels

Si on s'intéresse à l'opinion des **parents** seulement, on observe des différences significatives liées aux statuts migratoires :

- Les parents étant immigrants de 1^{ère} génération sont davantage positifs sur l'efficacité de l'école face aux situations de violence à l'égard des enseignant-e-s, comparés aux parents étant immigrants de 2^e génération, suisses ou naturalisés suisses.

Si on s'intéresse à l'opinion des **enseignant-e-s** seulement, on observe des différences significatives liées aux genres :

- Les enseignants (hommes) sont davantage positifs sur l'efficacité de l'école face aux situations de violence à leur égard, comparés aux enseignantes (femmes).

Si on s'intéresse à l'opinion des **directeurs-trices** seulement, on n'observe aucune différence significative liée aux niveaux scolaires, générations ou genres.

Si on s'intéresse à l'opinion des **employé-e-s de l'administration cantonale** seulement, on n'observe aucune différence significative liée aux générations ou aux genres.

Si on s'intéresse à l'opinion des **parents** seulement, on observe des différences significatives liées aux genres :

- Les pères perçoivent plus positivement l'efficacité de l'école face aux situations de violence entre élèves, comparés aux mères.

Si on s'intéresse à l'opinion des **enseignant-e-s** seulement, on n'observe aucune différence significative liée aux niveaux scolaires, aux générations ou aux genres.

Si on s'intéresse à l'opinion des **directeurs-trices** seulement, on n'observe aucune différence significative liée aux niveaux scolaires, générations ou genres.

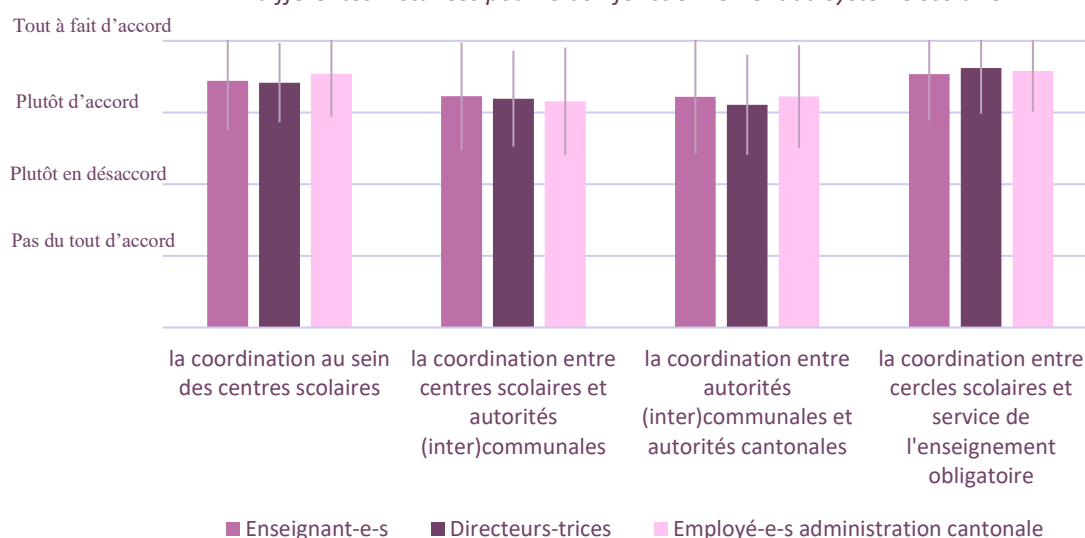
Si on s'intéresse à l'opinion des **employé-e-s de l'administration cantonale** seulement, on n'observe aucune différence significative liée aux générations ou aux genres.

3.2.2.7 Organisation scolaire

Question :

La coordination entre ces différentes instances permet-elle d'assurer le bon fonctionnement du système scolaire neuchâtelois ?

Figure 37 : Avis moyen de la population sur la coordination des différentes instances pour le bon fonctionnement du système scolaire



Résultats principaux

Globalement, la population neuchâteloise est plutôt satisfaite de la coordination entre les différentes instances permettant le fonctionnement du système scolaire neuchâtelois.

On n'observe aucune opinion significativement différente entre les groupes.

Résultats additionnels

Si on s'intéresse à l'opinion des **enseignant-e-s** seulement, on observe des différences significatives liées aux niveaux scolaires et aux genres :

- Les enseignant-e-s des cycles 1 et 2 sont davantage en accord avec l'idée que le bon fonctionnement du système scolaire est lié à la coordination « entre centres scolaires et autorités (inter)communales », comparés aux enseignant-e-s du cycle 3.
- Les enseignant-e-s du cycle 1 sont davantage en accord avec l'idée que le bon fonctionnement du système scolaire est lié à la coordination « entre autorités (inter)communales et autorités cantonales », comparés aux enseignant-e-s du cycle 3 et du post-obligatoire.

- Les enseignant-e-s du cycle 1 sont davantage en accord avec l'idée que le bon fonctionnement du système scolaire est lié à la coordination « entre cercles scolaires et SEO », comparés aux enseignant-e-s du cycle 3.
- Les enseignantes (femmes) sont davantage en accord avec l'idée que le bon fonctionnement du système scolaire est lié à la coordination « entre centres scolaires et autorités (inter)communales », « entre autorités (inter)communales et autorités cantonales » et « entre cercles scolaires et SEO », comparés aux enseignants (hommes).

Si on s'intéresse à l'opinion des **directeur-trices** seulement, on n'observe aucune différence significative liée aux niveaux scolaires, aux générations ou aux genres.

Si on s'intéresse à l'opinion des **employé-e-s de l'administration cantonale** seulement, on observe des différences significatives liées aux genres :

- Les employées (femmes) sont davantage en accord avec l'idée que le bon fonctionnement du système scolaire est lié à la coordination « entre centres scolaires et autorités (inter)communales » et « entre autorités (inter)communales et autorités cantonales », comparés aux employés (hommes).

Les participant-e-s étaient en mesure d'ajouter un commentaire sur la coordination entre les différentes instances et le fonctionnement du système scolaire neuchâtelois. Une analyse thématique inductive a révélé 2 thèmes principaux :

Déconnexion entre le terrain et les décisions administratives : manque de compréhension de la réalité du terrain de la part des instances décisionnelles, telles que le Service de l'Enseignement Obligatoire (SEO), les autorités politiques et les directions d'établissement.

Exemples : « Il y a une grande déconnexion entre la base, la réalité du terrain, et les décisions prises par le SEO et les instances politiques. » ; « Les politiciens et les directeurs n'ont pas conscience de la réalité des classes. » ; « Les directions devraient davantage se rendre sur le terrain pour voir quelle est la réalité quotidienne des enseignant-e-s. » ; « Les enseignant-e-s ont surtout besoin d'être soutenus et écoutés par leur hiérarchie. » ; « Il doit exister un véritable lien de confiance entre le SEEO et les directions. ».

Coordination entre centres scolaires : coordination insuffisante entre les différents centres scolaires, créant des disparités de traitement et de suivi des élèves ainsi que de disponibilités des ressources d'un cercle à l'autre.

Exemples : « Manque de collaboration entre centres scolaires... chaque cercle scolaire gère de manière différente. » ; « L'école devrait garantir une uniformité des moyens, du matériel et des fonctionnements administratifs dans tout le canton. » ; « La régionalisation de l'école neuchâteloise est un vrai problème, avec une importante perte de ressources. ».

3.3 Réussites et limites de la démarche

L'une des réussites notables des Assises de l'école neuchâteloise réside dans le taux de participation élevé aux différents événements et plus particulièrement au questionnaire. Cette mobilisation témoigne de l'intérêt et de l'engagement des acteurs et actrices de l'école, permettant de recueillir une diversité de perspectives issues directement du terrain. Cette participation enrichit ainsi le dialogue et favorise une réflexion collective sur les défis et priorités de l'école neuchâteloise. Une implication aussi large confère une certaine légitimité aux orientations qui seront adoptées, celles-ci étant fondées sur des échanges plutôt représentatifs des réalités et attentes locales.

La conception d'un questionnaire a constitué un outil efficace pour recueillir l'avis de la population sur l'école avec l'atteinte d'un large public en peu de temps, garantissant ainsi une vue d'ensemble des opinions. L'anonymat des réponses a encouragé des réponses honnêtes sur un éventail de sujets variés. Le questionnaire en ligne s'est donc avéré être un moyen rapide et rentable de collecter de l'information. Cependant, l'utilisation d'une majorité de questions fermées ne permettait pas de capturer la complexité ou la profondeur des opinions exprimées ou d'interagir avec les répondants pour clarifier ou approfondir leurs réponses.

Les Assises ont été organisées sur une année, ce qui, d'une part, a permis de maintenir un rythme de travail soutenu et de prendre des décisions visant l'efficacité. Cette approche a favorisé une organisation dynamique et une progression rapide du projet. D'autre part, ce calendrier serré a limité la possibilité de recourir à certaines méthodes de consultation plus approfondies qui auraient pu offrir une analyse plus nuancée des besoins et des attentes des différents groupes. Ces démarches, bien que potentiellement enrichissantes, ont été jugées trop chronophages dans le contexte temporel imposé.

Bien que la démarche des Assises de l'école neuchâteloise visait à inclure l'ensemble des acteurs et actrices de l'école, certaines populations n'ont pas été suffisamment mobilisées. La journée des Assises n'a pas réuni autant d'enseignant-e-s que prévu, limitant ainsi la diversité des points de vue recueillis lors de cet événement clé. Par ailleurs, il fut difficile de rejoindre certaines minorités, notamment celles ayant une maîtrise limitée du français. Du fait de l'utilisation exclusive du français lors des différents événements et du questionnaire, une partie de la population n'a pas pu exprimer son opinion.

Malgré ces réserves quant aux aspects participatifs des Assises, cette initiative reste incontestablement innovante. Elle constitue également un nouvel élan dans l'élaboration d'une politique publique cantonale, en prise directe avec les réalités des populations concernées.

4. Pistes d'amélioration

Comme l'a souligné la conseillère d'État Crystel Graf lors de la soirée de lancement des Assises, « L'école neuchâteloise fonctionne, mais elle peut encore s'améliorer ». Ce chapitre met en lumière des axes d'amélioration élaborés à partir des résultats des Assises de l'école neuchâteloise et spécifiquement destinés à l'enseignement obligatoire. Ces propositions ont été structurées autour de diverses thématiques : le maintien du consensus sur le rôle de l'école et des familles, une clarification des attentes de l'école, une communication renforcée et des canaux simplifiés, une préparation à la transition vers le post-obligatoire, un renforcement du soutien aux enseignant-e-s pour une meilleure prise en charge des élèves, une sensibilisation des parents aux contraintes et défis de la profession enseignante, une valorisation du sentiment de bien-être et de sécurité à l'école, des relations de qualité entre acteurs et actrices de l'école, une évaluation plutôt positive des compétences numériques et linguistiques. Il convient de noter que la majorité de ces thématiques figurent parmi les priorités politiques 2024-2027 de la [CIIP](#).

4.1 Un maintien du consensus sur le rôle de l'école et des familles

Il est pertinent de noter que pour la population neuchâteloise, la transmission des savoirs et du vivre ensemble relève tout autant du rôle de l'école que de la famille (voir figures 1 et 2). Ces résultats sont cohérents avec le consensus que l'on observe en sciences sociales et éducatives : l'école et les familles doivent partager l'éducation, car elles représentent toutes deux des lieux centraux de socialisation et d'apprentissage pour les enfants et les adolescents (Epstein, 2018). On découvre que les pères pensent qu'il est davantage du rôle de l'école d'ouvrir aux connaissances et d'apprendre à les utiliser alors que les mères pensent qu'il est davantage du rôle de l'école d'aider à grandir et vivre avec les autres. On retrouve ici une différence de genre documentée par la littérature scientifique : les mères ont tendance à valoriser davantage le développement social et émotionnel, tandis que les pères accordent plus d'importance aux compétences académiques et cognitives (Pleck, 2010).

La population neuchâteloise semble plutôt satisfaite de l'implication des parents dans la scolarité de leur(s) enfant(s) (voir figure 6). Ce résultat est à comparer à celui du Rapport « *Quelle école veut la Suisse ?* » (Fondation Mercator Suisse, 2023) montrant que les parents d'élèves souhaitent être davantage impliqués dans les décisions scolaires. Il s'agit donc d'un point de satisfaction notable due à l'école neuchâteloise puisque l'implication des parents a un effet positif sur les performances scolaires des élèves (Anderson & Minke, 2007), leurs compétences sociales (Anderson & Minke, 2007; Hornby & Lafaele, 2011) et leur bien-être (Hornby & Lafaele, 2011). Ainsi, l'école neuchâteloise montre une réelle capacité à associer les familles dans le processus éducatif, en reconnaissant l'importance du partage des responsabilités éducatives.

4.2 Une clarification des attentes de l'école

L'école neuchâteloise est perçue comme étant suffisamment transparente sur son fonctionnement mais il y a place à amélioration sur la clarté des attentes de l'école envers les parents puisqu'on observe une incohérence entre enseignant-e-s et parents (voir figure 8). Ces derniers perçoivent les attentes de l'école comme étant plutôt claires pour eux tandis que les enseignant-e-s semblent ressentir un manque de compréhension de la part des parents. Considérant que les enseignant-e-s sont les principaux interlocuteurs exprimant les attentes de l'école aux parents, cette incompréhension pourrait en partie s'expliquer par un certain ethnocentrisme de l'école (Conus et al., 2020). En ce sens, enseignant-e-s et directions interprètent parfois les pratiques et attentes des familles selon leurs propres référentiels. Cela suggère le besoin de renforcer la communication bidirectionnelle, fondée sur un véritable partenariat, plutôt qu'une communication unidirectionnelle où l'école informe les parents. Une telle approche favoriserait le dialogue et permettrait une compréhension réciproque entre les partis (Beeli et al., 2024). Une étude suisse (Larivée & Ouédraogo, 2017) confirme l'importance des stratégies de communication ouvertes pour éviter les malentendus entre enseignant-e-s et parents. L'atelier sur la relation école-familles de la Journée des Assises a mis de l'avant quelques idées pour simplifier la compréhension des attentes scolaires (voir figure 13) : des ateliers de vulgarisation, des classes ouvertes, des espaces de convivialité, le recours à des personne-relais.

4.3 Une appréciation de la qualité de la relation école-familles

La qualité de la relation école-famille est globalement évaluée entre moyenne et bonne sur le canton de Neuchâtel, ce qui constitue un résultat prometteur. Une bonne collaboration entre l'école et les familles est essentielle pour créer un environnement qui favorise le bien-être émotionnel des élèves et leurs performances scolaires (Paccaud et al., 2021). Au vu des mots-clés choisis par les participant-e-s au questionnaire pour définir la qualité de la relation école-familles (voir p.28), la population neuchâteloise perçoit comme essentiel de mettre l'accent sur la communication, la confiance mutuelle, l'implication des parents, la transparence, le respect et la bienveillance ainsi que l'écoute et la collaboration active. Ces résultats s'alignent avec un outil en cours de développement dans la recherche (Malchar et al., 2020) : l'inventaire de la collaboration famille-école, conçu à partir d'une synthèse des meilleures pratiques en psychologie scolaire. Cet inventaire met en évidence trois facteurs clés d'une collaboration efficace entre les familles et l'école : 1) La communication collaborative des attentes et des services, qui englobe les méthodes utilisées par l'école pour informer les parents, le type d'informations transmises et leur clarté. 2) Le partenariat inclusif, qui reflète l'atmosphère de l'école et la manière dont les parents s'y sentent accueillis et valorisés. 3) L'expérience de déconnexion, qui renvoie aux possibles effets négatifs de la collaboration entre les familles et l'école. Une recherche ethnographique réalisée dans un établissement scolaire suisse montre que, pour un-e enseignant-e, considérer la confiance des parents comme acquise, sans s'interroger sur sa

propre confiance envers eux ni sur les moyens de bâtir une confiance réciproque, risque de conduire à une collaboration artificielle (Conus & Ogay, 2018).

Les commentaires des participant-e-s révèlent que, pour les parents, la qualité de la relation repose principalement sur l'implication des enseignant-e-s. Ce résultat est à mettre en lien avec une étude québécoise (Deslandes et al., 2015) montrant que, pour les parents, la responsabilité de la collaboration école-famille repose principalement sur les enseignant-e-s. De leur côté, les enseignant-e-s peuvent percevoir une contestation et une défiance des familles face à l'école. Cette dualité parents-enseignant-e-s reflète que « la co-responsabilité éducative des familles et de l'école conduit chacun des partenaires à rejeter la faute sur l'autre » (Akkari & Changkakoti, 2009, p.104). Or, la confiance entre les parents et l'école est essentielle et implique notamment la reconnaissance mutuelle des expertises de chacun (Stange, 2012). Les enseignant-e-s mentionnent également le côté chronophage des relations. En effet, la dimension temporelle peut être un obstacle à la relation école-famille : certain-e-s « enseignant-e-s estiment ne pas avoir le temps nécessaire pour communiquer plus souvent avec les parents ou pour organiser des activités de collaboration [...]. De leur côté, les parents affirment manquer de temps pour communiquer ou rencontrer les enseignant-e-s et s'impliquer à l'école » (Larivée & Ouédraogo, 2017, p.274). Il est essentiel de comprendre les contraintes de chaque côté afin de favoriser une collaboration équilibrée et efficace au service du bien-être et de la réussite des élèves.

4.4 Une communication renforcée et des canaux simplifiés

La qualité de la relation école-familles est votée supérieure chez les parents d'élèves comparativement aux autres acteurs et actrices de l'école. Les parents d'élèves des cycles 1 et 2 se montrent plus satisfaits que les parents d'élèves du cycle 3. C'est donc en fin de scolarité obligatoire que la relation école-familles semble significativement plus difficile. Les commentaires des participant-e-s amènent à remarquer un manque de suivi au cycle 3 et chez les élèves présentant des difficultés (voir p.25). Ces résultats sont à mettre en lien avec ceux de la figure 10, démontrant que les parents souhaiteraient davantage de communication, autant sur les difficultés que sur les réussites et progrès des élèves. On remarque que parents et enseignant-e-s sont d'accord : l'école communique davantage sur les difficultés et réussites des élèves des cycles 1 et 2 et bien moins sur les difficultés et réussites des élèves du cycle 3.

La population neuchâteloise semble apprécier la diversité des canaux de communication. Les parents, enseignant-e-s et directions du cycle 1 préfèrent les communications via papier, téléphone ou réunion alors que ceux-celles du cycle 3 préfèrent les communications via email ou application. Les participant-e-s sont nombreux à noter l'importance d'une constance dans le choix d'utilisation de canaux de communications et à préférer l'utilisation de quelques canaux définis en début d'année scolaire (voir p.30). Les commentaires des participant-e-s montrent des difficultés d'utilisation de Pronote (voir p.26)

et suggèrent des améliorations : simplifier l'application pour les parents afin d'éviter les pertes d'information et ajouter des confirmations de lecture pour les enseignant-e-s (voir p.30). D'autres moyens de communication ont été largement mentionnés : SMS et WhatsApp. Cela renvoie à l'étude de Snell et al. (2020) qui suggèrent que de nombreux enseignant-e-s et familles sont enthousiastes à l'idée d'utiliser les SMS et les considèrent comme un outil permettant de renforcer l'engagement et la communication entre la famille et l'école.

4.5 Une préparation à la transition vers le post-obligatoire

La population neuchâteloise semble partagée quant à la capacité de l'école à préparer efficacement les élèves à choisir et entreprendre leur formation post-obligatoire. Il apparaît que les parents immigrants de première génération jugent que les élèves sont mieux préparés à choisir et entreprendre une formation post-obligatoire, comparativement aux parents suisses. Cette différence de perception soulève des questions cruciales sur la manière d'adapter les pratiques scolaires aux besoins variés des familles et d'assurer une préparation uniforme à l'orientation post-obligatoire.

Cette préoccupation du choix et de la préparation au post-obligatoire est particulièrement marquée chez les parents d'élèves engagé-e-s dans une formation professionnelle, comparativement aux parents d'élèves d'autres niveaux scolaires. On observe un clivage d'opinion entre les enseignant-e-s du cycle 3 et les enseignant-e-s de formation professionnelle concernant la préparation des élèves à choisir leur future formation académique/professionnelle (voir figure 3). Parmi les différents niveaux scolaires interrogés, les enseignant-e-s du cycle 3 estiment que l'école remplit efficacement ce rôle, tandis que ceux de la formation professionnelle pensent que les élèves y sont insuffisamment préparés. Cette divergence d'opinions soulève une difficulté qui mérite d'être explorée plus en profondeur afin d'identifier les raisons sous-jacentes et d'adapter les pratiques en conséquence. Un échantillon d'élèves du cycle 3 amène à préciser que les élèves se sentent mieux préparés à faire des choix concernant leur futur qu'à concrètement entreprendre leur formation post-obligatoire. Il est à noter qu'on observe tout de même une grande variabilité (découlant de grands écart-types, voir figures 3 et 4) des avis des élèves.

La préparation des élèves à la formation professionnelle peut donc être améliorée, surtout qu'elle représente (pour l'année scolaire 2022-2023) 60.4% des élèves neuchâtelois de moins de 20 ans en première année d'une formation certifiante (OFS, 2024). Il apparaît essentiel d'instaurer un dialogue direct et participatif avec les élèves, enseignant-e-s et directions, tant auprès de l'école obligatoire que post-obligatoire. Cette démarche pourrait faciliter une meilleure compréhension des besoins et attentes de chaque groupe, tout en favorisant une continuité dans l'accompagnement des élèves tout au long de leur parcours scolaire. Quelques pistes issues des ateliers de la journée des Assises de l'école neuchâteloise sont à explorer : accorder une plus grande place à la transition école-société et encourager la co-construction d'objectifs avec les élèves pour favoriser leur motivation intrinsèque

(Ryan & Deci, 2000), type de motivation liée à la réussite et au bien-être des étudiants-es (Howard et al., 2021).

4.6 Un renforcement du soutien aux enseignant-e-s pour une meilleure prise en charge des élèves

Le nombre d’élèves par classe est identifié comme étant le facteur majeur des conditions de travail des enseignant-e-s (voir figure 15). Pourtant, le canton de Neuchâtel présente des effectifs de classe similaires aux autres cantons romands (voir figure 37). La Suisse prévoit une augmentation des effectifs de classe de 6.3-9.5% pour les cycles 1 et 2 et de 7.5-15.2% pour le cycle 3 entre 2022 et 2031 (OFS, 2022). Or, lorsqu’on s’intéresse aux prévisions par canton, on constate que l’OFS (2022) prévoit une diminution d’environ 1% des effectifs de classes de 3^e année à 11^e année du primaire pour le canton de Neuchâtel. Il est également important de considérer que des ressources supplémentaires viennent compléter le dispositif éducatif. Ainsi, le taux d’encadrement est un indicateur pertinent qui renseigne sur le nombre d’élèves par enseignant-e plein temps (définition de l’OFS). Ce taux d’encadrement est de 15.0 élèves par enseignant-e au cycle 1, 14.0 au cycle 2 et de 11.5 au cycle 3 (Canton de Neuchâtel, 2024).

Figure 38 : Taille des classes selon le canton de scolarisation et le degré de formation pour l’année scolaire 2022-2023 (IRD, 2024)

Taille des classes selon le canton de scolarisation et le degré de formation (année scolaire 2022-2023)

Uniquement école publiques et sans les programmes d’enseignement spécialisé.
Les cantons bilingues sont pris dans leur ensemble.

Canton	Degré primaire (années 1 – 2)	Degré primaire (années 3 – 8)	Degré secondaire I (années 9 – 11)
Suisse	18.7	19.2	19
BE	18.4	19.8	19.9
FR	19.1	19.2	20
GE	19.4	19.4	19.6
JU	18.5	17.5	18.1
NE	17.9	18.6	19.7
VS	18.8	19.7	19.9
VD	19	19	19.2

Pour la population neuchâteloise, « la diversité des besoins des élèves » est un point majeur de la complexité du métier d'enseignant-e suivi de près par « la gestion de la classe » (voir figure 14). Renforcer la formation continue sur ces thématiques apparaît comme une démarche pertinente pour accompagner les enseignant-e-s dans le développement de stratégies adaptées à ces défis. Il est à noter que la population semble favorable à l'idée que l'école fait évoluer les élèves au sein de groupes riches en différences (voir figure 20), reflétant une valeur attribuée à la mixité de classes. En revanche, elle exprime une perception plus négative quant à la capacité de l'école à tenir compte des besoins de chaque élève, un manque de différenciation particulièrement souligné par les parents d'élèves du cycle 3. L'idée de regrouper les élèves selon leurs niveaux de compétences et besoins éducatifs suscite une adhésion majoritaire de la population neuchâteloise, à l'exception des directions d'école. Ce sont particulièrement les enseignant-e-s et parents d'élèves du cycle 3 qui semblent percevoir le regroupement par compétences et besoins éducatifs comme une solution potentiellement favorable à une meilleure prise en charge des besoins individuels. On remarque un plus grand accord au regroupement des élèves selon leurs niveaux de compétences et besoins éducatifs chez les parents de la génération X, comparativement aux parents de la génération Y, soulignant une évolution des mentalités.

Du côté des enseignant-e-s, on observe un scepticisme concernant l'efficacité des dispositifs de soutien destinés à promouvoir l'inclusion scolaire, sentiment qui n'est pourtant pas partagé par les directions d'écoles (voir figure 21). Ce ressenti est particulièrement présent parmi les enseignantes (femmes) des cycles 1 et 2. Ce scepticisme est également présent face à la qualité de la réponse de l'école aux besoins particuliers des élèves (voir figure 23). Encore une fois, ce ressenti est particulièrement présent chez les enseignantes (femmes) des cycles 1 et 2 ainsi que ceux-celles de la génération Y. Le clivage d'opinions entre les cycles 1-2 et le cycle 3 est certainement à mettre en lien avec la diminution de l'hétérogénéité des classes, résultant d'un plus grand nombre de classes spécialisées au cycle 3.

Le soutien des élèves en difficulté à travers la collaboration parents-enseignant-e-s-spécialistes est apprécié de la population neuchâteloise, particulièrement par les parents et enseignant-e-s du cycle 1. Les acteurs et actrices de l'école mentionnent (voir p.46-47) la qualité de l'accompagnement des spécialistes mais soulignent que la collaboration est parfois entravée par leur manque de disponibilité ; la variabilité dans l'application des mesures de soutien pour les élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) et la lenteur des démarches administratives face au BEP inquiètent certains parents ; l'inclusion est jugée positive mais certain-e-s estiment qu'elle se fait parfois au détriment des autres élèves et proposent ainsi plus de ressources pour le co-enseignement et l'accompagnement en classe (voir p.43). Plusieurs enseignant-e-s participants au questionnaire des Assises ont souligné que « le co-enseignement semble être l'avenir » (voir P.47). Un exemple inspirant de cette pratique a été présenté lors de la journée dédiée à la valorisation des professions de l'enseignement, le 5 décembre 2024 (voir p.40). Finalement, une simplification des procédures de mise en place des BEP accélérerait leur adoption et faciliterait leur mise en œuvre, tout en assurant un meilleur suivi des élèves concernés.

4.7 Une réduction de la charge administrative

Il apparaît que les enseignant-e-s et les directeurs-trices perçoivent « les contraintes administratives » comme un important facteur de complexité du métier, contrairement aux parents d'élèves et aux employé-e-s de l'administration cantonale (voir figure 14). Cette observation est cohérente avec la littérature scientifique qui montre que le soutien administratif est le principal facteur prédictif de la satisfaction professionnelle des enseignant-e-s, et que cette satisfaction des enseignant-e-s est un important facteur prédictif de leur intention de poursuivre leur carrière dans l'enseignement (Tickle et al., 2011).

Il semble essentiel de sensibiliser les parents à la charge administrative inhérente au métier d'enseignant-e et d'étendre la possibilité de faire appel à du personnel de soutien. Actuellement, le canton de Neuchâtel fait surtout appel à des civilistes pour soutenir les écoles (CSRE, 2023) et pourrait davantage explorer la possibilité de recourir à des auxiliaires bénévoles (notamment des seniors) ou à des assistants-es de classe. L'intégration de personnel de soutien peut apporter des bénéfices significatifs, à condition que leur rôle reste limité à des tâches administratives et organisationnelles, sans empiéter sur les missions pédagogiques des enseignant-e-s (Hemelt et al., 2021). Certain-e-s enseignant-e-s ont précisé d'autres facteurs ayant une place importante dans leurs conditions de travail : un manque de ressources matérielles et financières, une pression à la spécialisation malgré une formation généraliste et un manque de soutien de leur hiérarchie.

4.8 Une sensibilisation des parents aux défis du métier d'enseignant-e

Les élèves et leurs parents sont moins sensibles au fait que l'implication des enseignant-e-s (dans la vie des élèves) représente une lourde responsabilité (voir figure 18). Les parents de la génération Y et ceux ayant des enfants en cycle 1 reconnaissent davantage l'implication des enseignant-e-s comme étant une importante responsabilité. À l'inverse, les enseignant-e-s s'accordent largement sur le fait que leur engagement dans la vie des élèves constitue une responsabilité majeure. Les enseignant-e-s des cycles 1 et 2 reconnaissent davantage leur implication comme étant une lourde responsabilité que les enseignant-e-s du cycle 3. Il serait essentiel de sensibiliser les parents aux défis du métier d'enseignant-e, permettant de renforcer la relation école-famille.

4.9 Une valorisation du sentiment de bien-être et de sécurité à l'école

Les enseignant-e-s sont davantage en accord que les parents pour considérer que l'école contribue à développer un sentiment de sécurité chez les élèves (voir figure 33). Or, un sentiment de sécurité chez les élèves favorise l'adoption de comportements d'apprenant (Albisetti, 2021). La tendance s'inverse lorsqu'il s'agit du sentiment de sécurité chez les enseignant-e-s : les enseignant-e-s sont moins

convaincus-es, comparés aux parents d'élèves et directeurs-trices, de la capacité de l'école à leur offrir un tel sentiment de sécurité. L'insatisfaction est d'autant plus présente chez les enseignant-e-s du cycle 3 et du post-obligatoire, avec une tendance d'autant plus marquée chez les enseignantes (femmes). L'opinion de la population est similaire lorsqu'on interroge sur les situations de violence. Les enseignant-e-s et les directeurs-trices sont davantage satisfaits-es de l'efficacité de l'école face aux situations de violence entre élèves, comparés au reste de la population (incluant les élèves) (voir figure 36). Encore une fois, la tendance s'inverse lorsqu'il s'agit de l'identification et de la gestion des violences à l'égard des enseignant-e-s : les enseignant-e-s perçoivent plus négativement l'efficacité de l'école face aux situations de violence à leur égard. Cette perception des enseignant-e-s s'inscrit dans un contexte où les taux de violence et de victimisation chez les jeunes neuchâtelois sont restés relativement stables entre 2010 et 2017 (Lucia et al., 2018). Globalement, les hommes et les parents étant immigrants-es de première génération semblent davantage satisfaits-es du sentiment de sécurité à l'école. Ces tendances soulignent la nécessité d'une réflexion approfondie sur les stratégies de prévention et d'intervention, en tenant compte des principaux facteurs de risque et de la capacité des établissements à y répondre efficacement. Ce faisant, ces stratégies devraient contribuer à renforcer le sentiment de sécurité des enseignants et, par là même, à améliorer leur bien-être professionnel.

Le bien-être à l'école est également un sujet qui amène des avis partagés, variable selon les différentes dimensions (voir figure 31). Les élèves sont plutôt insatisfaits-es de l'attention que l'école accorde au bien-être psychique, au bien-être physique et à la gestion des émotions. L'avis des parents varie selon les niveaux scolaires et le genre : on constate davantage de satisfaction des parents d'élèves du cycle 1 sur les quatre dimensions du bien-être, avec plus de satisfaction chez les pères. Il semble donc important de réaliser un état des lieux de la prise en compte du bien-être à l'école, de rendre visible les initiatives déjà mises en place et, le cas échéant, de développer des actions ciblées pour renforcer le bien-être des élèves. À cet égard, certaines démarches sont déjà en cours dans le canton, notamment l'édition 2024 de l'Enquête populationnelle sur la victimisation et la délinquance chez les jeunes ainsi que plusieurs plans d'action pilotés par la [CAPPEs](#), visant à renforcer les dispositifs de prévention et de soutien au sein des établissements.

Le climat scolaire est un aspect fondamental de l'école, en lien direct avec bien-être et la réussite scolaire (Canvel et al., 2018). Un environnement scolaire positif favorise non seulement l'apprentissage, mais également le développement social et émotionnel des élèves. Il contribue à instaurer un sentiment de sécurité, de respect et d'appartenance, essentiels à la motivation et à l'engagement scolaire. En ce sens, la conférence de presse du 21 novembre 2024, *Ensemble, pour l'école de demain : Une vision partagée pour relever les défis éducatifs*, mentionnait que « le climat scolaire ne peut être décrété par des directives, mais doit être le fruit d'une coopération entre les différents acteurs de la communauté éducative: corps enseignant, parents, syndicats, directions d'école et autorités » (CIIP, 2024, p.3). Claire Beaumont (2018), professeur à l'Université Laval, partage huit principes d'action soutenus par la recherche pour la mise en place et le maintien d'un climat

scolaire positif : 1) le bien-être général de chaque élève comme cible première 2) l'engagement de la direction de l'établissement 3) une culture de bienveillance, de collaboration et soutien 4) un curriculum intégrant apprentissages scolaires et sociaux 5) des politiques et des procédures claires, connues et appliquées 6) une gestion positive des comportements 7) la formation du personnel 8) la rapidité à identifier et répondre aux problèmes 8) un partenariat école-familles-communauté.

4.10 Des relations de qualité entre acteurs et actrices de l'école

La population neuchâteloise évalue positivement les relations entre enseignant-e-s et élèves (voir figure 34). On constate une satisfaction encore plus élevée chez les parents d'élèves des cycles 1 et 2. Ces résultats sont à souligner puisque des relations positives entre enseignant-e-s et élèves ont un effet sur l'engagement scolaire des élèves (Martin & Collie, 2019) ainsi que leurs performances scolaires (Roorda et al., 2011). L'école neuchâteloise est également perçue comme aidant les élèves à comprendre et accepter les différences interindividuelles, avec une vision d'autant plus positive par les enseignant-e-s et les directeurs-trices.

Il est important de relever que les opportunités de collaborations entre enseignant-e-s semblent plutôt suffisantes (voir figure 16). Les acteurs-trices de l'école semblent être plutôt satisfaits-es de la collaboration dans les réunions entre directions et enseignant-e-s (voir figure 17). Une collaboration efficace entre la direction et les enseignant-e-s favorise un climat scolaire positif, encourage les pratiques réflexives des enseignant-e-s et améliore l'innovation pédagogique (Goddard et al., 2010).

Le personnel éducatif est globalement satisfait de la coordination entre les différentes instances (centres scolaires, autorités (inter)communales, autorités cantonales, service de l'enseignement obligatoire) permettant le bon fonctionnement du système scolaire (voir figure 37). Les enseignant-e-s des cycles 1 et 2 adhèrent plus fortement à l'idée que la coordination entre centres scolaires et autorités (inter)communales est cruciale pour la bonne gestion du système. Les enseignant-e-s du cycle 1 montrent également une plus grande adhésion à l'importance de la coordination entre autorités (inter)communales et cantonales, ainsi qu'entre cercles scolaires et le Service de l'Enseignement Obligatoire (SEO). Certains commentaires des enseignant-e-s (voir p.68) soulignent un manque de compréhension des réalités du terrain de la part des instances décisionnelles, ainsi qu'une disparité dans le suivi et les ressources allouées aux différents centres scolaires.

4.11 Une évaluation plutôt positive des compétences numériques et linguistiques

Le numérique est un domaine qui amène des avis partagés. Les enseignant-e-s sont globalement moins satisfaits-es du numérique à l'école (voir figure 26 à 29). Les parents sont davantage positifs, que ce soit sur l'idée que les élèves développent une culture numérique leur permettant de participer à la société (renvoi à l'éducation *au* numérique définie dans le Plan d'Étude Romand), que les outils

numériques viennent soutenir les apprentissages des élèves (renvoi à l'éducation *par* le numérique défini dans le Plan d'Étude Romand), que les élèves terminent l'école obligatoire avec un bon niveau de compétences numériques ou que l'école fait preuve d'un bon équilibre dans le domaine du numérique. Toutefois, tant chez les enseignant-e-s que chez les parents d'élèves, l'insatisfaction est généralement plus marquée au cycle 3 et au post-obligatoire, avec une tendance notable chez les hommes. Ces résultats sont en cohérence avec les ateliers de la Journée des Assises (voir figure 32) où les participant-e-s ont discuté de l'importance de la transversalité du numérique au travers les différentes matières enseignées, le développement de l'esprit critique pour favoriser une autonomie et une utilisation responsable ainsi que le soutien des parents dans l'accompagnement numérique de leur(s) enfant(s), encourageant la co-responsabilité. Il est en effet important de partager la responsabilité de l'éducation au numérique entre école et familles : anticiper les risques, s'intéresser aux activités de l'enfant, poser des règles, susciter la discussion et l'échange, afin de donner du sens aux activités numériques des enfants et d'éveiller chez eux un regard critique sur ces pratiques numériques (Blanc, 2022).

La population neuchâteloise semble plutôt satisfaite du développement des compétences en français, tout en étant plus partagée sur la qualité de l'apprentissage d'autres langues enseignées à l'école (voir figure 30). Les parents se montrent davantage d'accord que les enseignant-e-s pour reconnaître que l'école favorise la maîtrise du français et le développement d'attitudes positives envers les langues. Cependant, une insatisfaction notable est observée parmi les enseignant-e-s de la formation professionnelle concernant le développement des différentes capacités langagières. À l'inverse, les enseignant-e-s des cycles 1, 2 et 3 expriment une satisfaction générale à ces sujets, avec une tendance plus marquée chez les femmes.

Conclusion

Les Assises de l'école neuchâteloise, lancées par le Département de la formation, des finances et de la digitalisation (DFFD) du canton de Neuchâtel, constitue une étape importante dans l'évolution de l'école neuchâteloise. Ces Assises avaient pour principaux objectifs de rendre compte de l'école d'aujourd'hui et de réfléchir à l'école de demain, en adoptant une démarche participative réunissant les acteurs et actrices de l'éducation. Cette approche innovante a permis de récolter une diversité de points de vue, d'opinions et de suggestions, contribuant ainsi à une vision globale des enjeux de l'école.

Ces Assises de l'école neuchâteloise s'inscrivent pleinement dans une visée d'amélioration continue du système éducatif, en cherchant à renforcer la collaboration entre les familles, les enseignant-e-s et les institutions. L'objectif est de répondre aux attentes des différentes parties prenantes tout en intégrant les défis futurs du paysage éducatif. Des analyses de données qualitatives et quantitatives ont permis de formuler des pistes d'amélioration adaptées aux défis actuels tout en anticipant ceux des dix prochaines années. La méthodologie mixte adoptée pour ces Assises a favorisé une compréhension plus nuancée des réalités scolaires vécues par les différents-es acteurs et actrices de l'école. Cette approche a non seulement mis en lumière des points forts à préserver, mais aussi des pistes d'amélioration à considérer pour garantir une éducation de qualité. Elle a également contribué à renforcer une vision partagée des enjeux, en plaçant le bien-être des élèves et des équipes éducatives au cœur des réflexions, dans un climat propice à l'épanouissement, à la collaboration et à l'innovation.

Le présent rapport scientifique sera traduit en un rapport politique, destiné à orienter les décisions stratégiques et les réformes nécessaires à l'évolution de l'école neuchâteloise, en s'appuyant sur les enseignements tirés de cette démarche participative et de l'analyse des données recueillies. Ce travail permettra de concevoir et de mettre en œuvre des actions concrètes, ciblées et adaptées aux besoins spécifiques des élèves, des familles, des enseignant-e-s et des équipes de direction. En intégrant ces perspectives multiples, ce processus ambitionne d'instaurer une transformation durable et positive du système éducatif, favorisant à la fois la qualité des apprentissages, les projets innovateurs et le bien-être de l'ensemble des acteurs et actrices de l'école.

Références

- Akkari, A., & Changkakoti, N. (2009). Les relations entre parents et enseignants: Bilan des recherches récentes. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 25(1), 103-130. <https://doi.org/10.3917/rief.025.0103>
- Albisetti, Z. I. (2021). *Le sentiment de sécurité en milieu scolaire : Analyse des dynamiques sous-jacentes aux comportements apprenants des élèves*. <https://folia.unifr.ch/global/documents/309447>
- Anderson, K. J., & Minke, K. M. (2007). Parent Involvement in Education : Toward an Understanding of Parents' Decision Making. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 311-323. <https://doi.org/10.3200/JOER.100.5.311-323>
- Beaud, S., & Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain* (4e édition). Paris: La Découverte.
- Beaumont, C. (2018). Climat scolaire et relationnel positifs : Essentiels au bien-être et à la réussite éducative. *La santé en action*, 445, 26-28.
- Beeli, S., Burri, M., Ewald, A.-S., & Wannack, E. (2024). The Complexity of Managing Diverse Communication Channels in Family-School Relations as Seen by Parents and Schools. *Australian and International Journal of Rural Education*, 34(2), Article 2. <https://doi.org/10.47381/aijre.v34i2.714>
- Blanc, M.-A. (2022). La famille, un lieu clef pour l'apprentissage du numérique. *Annales des Mines - Enjeux numériques*, 17(1), 23-27.
- Canton de Neuchâtel. (2024). *Mémento statistique de l'école neuchâteloise*. <https://www.ne.ch/autorites/DFS/STAT/scolarite-formation/Documents/Memento/Memento2425.pdf>
- Canvel, A., Florin, A., Pilard, P., & Zanna, O. (2018). Santé, bien-être et climat scolaire. *Administration & Éducation*, 157(1), 67-72. <https://doi.org/10.3917/admed.157.0067>
- CIIP. (2024). *Ensemble, pour l'école de demain : Une vision partagée pour relever les défis éducatifs*. CIIP. <https://www.ciip.ch/Focus/Ensemble-pour-lecole-de-demain-Une-vision-partagee-pour-relever-les-defis-educatifs>

-
- Conus, X., Borruat, S., Ogay, T., & Ballif, L. (2020). Qui fait l'école ? L'ouverture de l'institution scolaire à la diversité à l'épreuve de l'homogénéité de ses cadres. Enquête dans une administration scolaire en Suisse. *Alterstice : revue internationale de la recherche interculturelle / Alterstice: International Journal of Intercultural Research / Alterstice: Revista Internacional de la Investigacion Intercultural*, 9(2), 105-118. <https://doi.org/10.7202/1082532ar>
- Conus, X., & Ogay, T. (2018). Quand l'enseignant s' imagine collaborer avec le parent. Étude de cas autour de la confiance. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 44(2), 45-65. <https://doi.org/10.3917/rief.044.0045>
- CSRE. (2023). *L'éducation en Suisse—Rapport 2023* (978-3-905 684-24-7). Centre Suisse de Coordination pour la recherche en éducation. <https://www.skbf-csre.ch/fr/rapport-sur-leducation/rapport-education/#:~:text=Le%20rapport%20sur%20l'%C3%A9ducation,communs%20de%20la%20Conf%C3%A9d%C3%A9ration%20et>
- Deslandes, R., Barma, S., & Morin, L. (2015). Understanding Complex Relationships between Teachers and Parents. *International Journal about Parents in Education*, 9(1), Article 1. <https://doi.org/10.54195/ijpe.18241>
- Epstein, J. L. (2018). *School, Family, and Community Partnerships : Preparing Educators and Improving Schools* (2^e éd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429494673>
- Fondation Mercator Suisse. (2023). *Quelle école veut la Suisse?* <https://sotomo.ch/site/fr/projekte/quelle-ecole-veut-la-suisse/>
- Goddard, Y. L., Miller, R., Larsen, R., Goddard, R., Madsen, J., & Schroeder, P. (2010, mai 3). Connecting Principal Leadership, Teacher Collaboration, and Student Achievement. In *Online Submission*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Denver. <https://eric.ed.gov/?id=ED528704>
- Hemelt, S. W., Ladd, H. F., & Clifton, C. R. (2021). Do Teacher Assistants Improve Student Outcomes? Evidence From School Funding Cutbacks in North Carolina. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 43(2), 280-304. <https://doi.org/10.3102/0162373721990361>

-
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education : An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>
- Howard, J. L., Bureau, J. S., Guay, F., Chong, J. X. Y., & Ryan, R. M. (2021). Student Motivation and Associated Outcomes : A Meta-Analysis From Self-Determination Theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300-1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
- IRDP. (2024). *Taille des classes : Année scolaire 2022-2023*. <https://www.irdp.ch/institut/taille-classes-4656.html>
- Larivée, S. J., & Ouédraogo, F. (2017). La collaboration enseignant-parent : Quelles strategies pour favoriser des relations harmonieuses? *Swiss Journal of Educational Research*, 39(2), Article 2. <https://doi.org/10.24452/sjer.39.2.5010>
- Lucia, S., Stadelmann, S., & Pin, S. (2018). *Enquêtes populationnelles sur la victimisation et la délinquance chez les jeunes dans le canton de Neuchâtel* (288). Institut universitaire de médecine sociale et préventive. <http://dx.doi.org/10.16908/issn.1660-7104/288>
- Malchar, S. E., Praytor, S. E., Wallin, A. C., Bistricky, S. L., & Schanding, G. T. (2020). Evaluating Family-School Collaboration : A Preliminary Examination of the Family-School Collaboration Inventory. *Contemporary School Psychology*, 24(2), 206-216. <https://doi.org/10.1007/s40688-019-00227-2>
- Martin, A. J., & Collie, R. J. (2019). Teacher–student relationships and students’ engagement in high school : Does the number of negative and positive relationships with teachers matter? *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 861-876. <https://doi.org/10.1037/edu0000317>
- OFS. (2022). *Scénarios 2022-2031 pour le système de formation* (1324-2200). Office Fédéral de la Statistique. <https://www.bfs.admin.ch/asset/fr/23727751>
- OFS. (2024). *Degré secondaire II: choix de formation*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/indicateurs-formation/indicators/choix-formation-secii.html>

-
- Paccaud, A., Keller, R., Luder, R., Pastore, G., & Kunz, A. (2021). Satisfaction With the Collaboration Between Families and Schools – The Parent’s View. *Frontiers in Education*, 6.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2021.646878>
- Pleck, J. (2010). Paternal involvement : Revised conceptualization and theoretical linkages with child outcomes. In M. E. Lamb (Éd.), *The role of the father in child development* (5^e éd., p. 67-107). John Wiley & Sons.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher–Student Relationships on Students’ School Engagement and Achievement : A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Snell, E. K., Hindman, A. H., & Wasik, B. A. (2020). Exploring the use of texting to support family-school engagement in early childhood settings : Teacher and family perspectives. *Early Child Development and Care*, 190(4), 447-460. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1479401>
- Stange, W. (2012). Erziehungs- und Bildungspartnerschaften – Grundlagen, Strukturen, Begründungen. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel, & C. Schmitt (Éds.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften : Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit* (p. 12-39). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-94279-7_1
- Thomas, D. R. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246. <https://doi.org/10.1177/1098214005283748>
- Tickle, B. R., Chang, M., & Kim, S. (2011). Administrative support and its mediating effect on US public school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 342-349. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.002>

Annexes

Annexe 1 : Résultats statistiques liés au questionnaire

Par souci de simplicité, seul les tests statistiques ayant des résultats significatifs à un seuil de 5% ont été détaillés dans les tableaux suivants.

Rôle de l'école

Question : La mission de l'école est d'ouvrir à des connaissances et d'apprendre à les utiliser.	Question : La mission des familles est d'ouvrir à des connaissances et d'apprendre à les utiliser.
Résultats statistiques principaux	Résultats statistiques principaux

L'Anova révèle une différence significative entre les 8 groupes $F(7, 5274) = 47.763$, $p < .001$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p < .001$), on obtient des résultats similaires avec la correction de Welch $F(7) = 20.764$, $p < .001$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.058$) indique que 5.8 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible-moderé.

Plus spécifiquement, le test post-hoc de Tukey montre des différences significatives entre :

- Le groupe des parents et le groupe des parent-enseignant-e-s ($p = .005$), avec une différence de moyenne de .099 mais une taille d'effet faible (0.202).
- Le groupe des parents et le groupe des enseignant-e-s ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .093 mais une taille d'effet faible (0.189)
- Le groupe des élèves et le groupe des citoyen-ne-s ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .831 et une taille d'effet forte (1.686)
- Le groupe des élèves et le groupe des directeur-trices ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .841 et une taille d'effet forte (1.706)
- Le groupe des élèves et le groupe des employé-e-s de l'administration cantonale ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .950 et une taille d'effet forte (1.928)

L'Anova révèle une différence significative entre les 8 groupes, $F(7, 5274) = 13.762$, $p < .001$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p < .001$), on obtient des résultats similaires avec la correction de Welch $F(7) = 8.315$, $p < .001$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.017$) indique que 1.7 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.

Plus spécifiquement, le test post-hoc de Tukey montre des différences significatives entre :

- Le groupe des élèves et le groupe des citoyen-ne-s ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .405 et une taille d'effet forte (0.664)
- Le groupe des élèves et le groupe des directeur-trices ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .441 et une taille d'effet forte (0.725)
- Le groupe des élèves et le groupe des employé-e-s de l'administration cantonale ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .542 et une taille d'effet forte (0.890)
- Le groupe des élèves et le groupe des enseignant-e-s ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .486 et une taille d'effet forte (0.798)
- Le groupe des élèves et le groupe des parents ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .553 et une taille d'effet forte (0.908)

- Le groupe des élèves et le groupe des enseignant-e-s ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .967 et une taille d'effet forte (1.962)
- Le groupe des élèves et le groupe des parents ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .874 et une taille d'effet forte (1.773)

Résultats statistiques additionnels	Résultats statistiques additionnels
<p>En s'intéressant à l'opinion des parents seulement :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Générations : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes, $T(2400) = 2.241$, $p = .025$, avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .092). ▪ Genre : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes, $T(2964) = -2.237$, $p = .021$, avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .101). <p>En s'intéressant à l'opinion des directions seulement :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Niveaux scolaires : L'Anova révèle une différence significative entre les 5 groupes, $F(4, 70) = 4.573$, $p = .002$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p < .001$), on obtient des résultats similaires avec la correction de Welch $F(4) = 3.457$, $p = .003$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.160$) indique que 16.0 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet élevé. 	<p>En s'intéressant à l'opinion des directions seulement :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Niveaux scolaires : L'Anova révèle une différence significative entre les 5 groupes, $F(4, 69) = 5.831$, $p = .002$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p = .023$), on obtient des résultats similaires avec la correction de Welch $F(4) = 3.232$, $p = .026$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.207$) indique que 20.7 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet élevé.
<p>Question :</p> <p>La mission de l'école est d'aider à grandir et vivre avec les autres</p>	<p>Question :</p> <p>La mission des familles est d'aider à grandir et vivre avec les autres</p>
Résultats statistiques principaux	Résultats statistiques principaux

L'Anova révèle une différence significative entre les 8 groupes, $F(7, 5274) = 18.538$, $p < .001$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p < .001$), on obtient des résultats similaires avec la correction de Welch $F(7) = 11.695$, $p < .001$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.023$) indique que 2.3 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.

Plus spécifiquement, le test post-hoc de Tukey montre des différences significatives entre :

- Le groupe des élèves et le groupe des citoyen-ne-s ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .627 et une taille d'effet forte (0.995)
- Le groupe des élèves et le groupe des directeurs-trices ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .714 et une taille d'effet forte (1.134)

L'Anova révèle une différence significative entre les 8 groupes, $F(7, 5274) = 34.761$, $p < .001$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p < .001$), on obtient des résultats similaires avec la correction de Welch $F(7) = 11.867$, $p < .001$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.044$) indique que 4.4 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.

Plus spécifiquement, le test post-hoc de Tukey montre des différences significatives entre :

- Le groupe des élèves et le groupe des citoyen-ne-s ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .645 et une taille d'effet forte (1.453)
- Le groupe des élèves et le groupe des directeurs-trices ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .722 et une taille d'effet forte (1.627)

- Le groupe des élèves et le groupe des employé-e-s de l'administration cantonale ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .680 et une taille d'effet forte (1.080)
- Le groupe des élèves et le groupe des enseignant-e-s ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .745 et une taille d'effet forte (1.183)
- Le groupe des élèves et le groupe des parents ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .724 et une taille d'effet forte (1.149)
- Le groupe des élèves et le groupe des employé-e-s de l'administration cantonale ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .740 et une taille d'effet forte (1.668)
- Le groupe des élèves et le groupe des enseignant-e-s ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .733 et une taille d'effet forte (1.650)
- Le groupe des élèves et le groupe des parents ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .722 et une taille d'effet forte (1.626)

Résultats statistiques additionnels

En s'intéressant à l'opinion des **parents** seulement :

- Genre : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes, $T(2964) = 2.614$, $p = .009$, avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .113).

En s'intéressant à l'opinion des **enseignant-e-s** seulement :

- Niveaux scolaires : L'Anova révèle une différence significative entre les 6 groupes, $F(5, 1709) = 3.044$, $p = .010$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p = .005$), on obtient des résultats similaires avec la correction de Welch $F(5) = 2.674$, $p = .021$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.000$) indique que 0 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet absent.

En s'intéressant à l'opinion des **directeurs-trices** seulement :

- Niveaux scolaires : L'Anova révèle une différence significative entre les 5 groupes, $F(4, 70) = 5.150$, $p < .001$. Le test de Levene montre que les variances sont homogènes entre les groupes ($p = .075$). La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.181$) indique que 18.1 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet élevé.

Aucun résultat n'est statistiquement significatif.

En s'intéressant à l'opinion des **employé-e-s de l'administration cantonale** seulement :

- Générations : L'Anova révèle une différence significative entre les 4 groupes, $F(3, 384) = 2.845$, $p = .038$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p = .036$), on obtient des résultats similaires avec la correction de Welch $F(3) = 3.714$, $p = .016$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.014$) indique que 1.4 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.
- Genre : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes, $T(460) = 2.793$, $p = .005$, avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .272).

Question :

Je pense que l'école obligatoire prépare efficacement les élèves à faire des choix éclairés concernant leur futur professionnel ou académique

Résultats statistiques principaux

L'Anova révèle une différence significative entre les 8 groupes $F(7, 5274) = 6.318, p < .001$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p < .001$), on obtient des résultats similaires avec la correction de Welch $F(7) = 6.171, p < .001$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.010$) indique que 1.0 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.

Plus spécifiquement, le test post-hoc de Tukey montre des différences significatives entre :

- Le groupe des directeurs-trices et le groupe des employé-e-s de l'administration cantonale ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .522 et une taille d'effet modéré (0.659)
- Le groupe des directeurs-trices et le groupe des parents ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .437 et une taille d'effet faible (0.551)
- Le groupe des enseignant-e-s et le groupe des employé-e-s de l'administration cantonale ($p = .009$), avec une différence de moyenne de .202 et une taille d'effet faible (0.255)
- Le groupe des enseignant-e-s et le groupe des parents ($p = .014$), avec une différence de moyenne de .117 et une taille d'effet faible (0.147)

Résultats statistiques additionnels

En s'intéressant à l'opinion des parents seulement :

- Niveaux scolaires : L'Anova révèle une différence significative entre les 6 groupes, $F(5, 4373) = 6.876, p < .001$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p < .001$), on obtient des résultats similaires avec la correction de Welch $F(5) = 7.205, p < .001$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.007$) indique que 0.7 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.
- Statuts migratoires : L'Anova révèle une différence significative entre les 4 groupes, $F(3, 2495) = 7.553, p < .001$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p = .001$), on obtient des résultats similaires avec la correction de Welch $F(3) = 1.551, p < .001$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.008$) indique que 0.8 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.

En s'intéressant à l'opinion des enseignant-e-s seulement :

- Niveaux scolaires : L'Anova révèle une différence significative entre les 6 groupes, $F(5, 1462) = 11.149, p < .001$. Le test de Levene montre que les variances sont homogènes entre les groupes ($p = .105$). La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.033$) indique que 3.3 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.
- Générations : L'Anova révèle une différence significative entre les 4 groupes, $F(3, 763) = 4.850, p = .002$. Le test de Levene montre que les variances sont homogènes entre les groupes ($p = .291$). La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.015$) indique que 1.5 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.

En s'intéressant à l'opinion des directeurs-trices seulement :

- Niveaux scolaires : L'Anova révèle une différence significative entre les 5 groupes, $F(4, 64) = 4.335, p = .004$. Le test de Levene montre que les variances sont homogènes entre les groupes ($p = .051$). La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.163$) indique que 16.3 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet élevé.

En s'intéressant aux employé-e-s de l'administration cantonale seulement :

- Générations : L'Anova révèle une différence significative entre les 4 groupes, $F(3, 344) = 4.832, p = .004$. Le test de Levene montre que les variances sont homogènes entre les groupes ($p = .079$). La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.032$) indique que 3.2 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.

Question :

Je pense que les élèves sortant de l'école obligatoire sont suffisamment préparés à entreprendre une formation professionnelle ou des études académiques

Résultats statistiques principaux

L'Anova révèle une différence significative entre les 8 groupes, $F(7, 5274) = 7.222$, $p < .001$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p < .001$), on obtient des résultats similaires avec la correction de Welch $F(7) = 4.880$, $p < .001$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.012$) indique que 1.2 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.

Plus spécifiquement, le test post-hoc de Tukey montre des différences significatives entre :

- Le groupe des directeurs-trices et le groupe des employé-e-s de l'administration cantonale ($p=.013$), avec une différence de moyenne de .383 et une taille d'effet modéré (0.503)
- Le groupe des directeurs-trices et le groupe des enseignant-e-s ($p=.013$), avec une différence de moyenne de .361 et une taille d'effet faible (0.474)
- Le groupe des élèves et le groupe des citoyen-ne-s ($p<.001$), avec une différence de moyenne de .404 et une taille d'effet modéré (0.531)
- Le groupe des élèves et le groupe des directeurs-trices ($p<.001$), avec une différence de moyenne de .783 et une taille d'effet fort (1.029)
- Le groupe des élèves et le groupe des employé-e-s de l'administration cantonale ($p<.001$), avec une différence de moyenne de .401 et une taille d'effet modéré (0.526)
- Le groupe des élèves et le groupe des enseignant-e-s ($p<.001$), avec une différence de moyenne de .422 et une taille d'effet modéré (0.555)
- Le groupe des élèves et le groupe des parents ($p<.001$), avec une différence de moyenne de .476 et une taille d'effet modéré (0.626)

Résultats statistiques additionnels

En s'intéressant à l'opinion des **parents** seulement :

- Niveaux scolaires : L'Anova révèle une différence significative entre les 6 groupes, $F(5, 4356) = 6.552$, $p<.001$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p<.001$), on obtient des résultats similaires avec la correction de Welch $F(5) = 7.205$, $p<.001$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.006$) indique que 0.6 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.
- Statuts migratoires : L'Anova révèle une différence significative entre les 4 groupes, $F(3, 2468) = 5.377$, $p=.001$. Le test de Levene montre que les variances sont homogènes entre les groupes ($p=.410$). La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.005$) indique que 0.5 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.

En s'intéressant à l'opinion des **des enseignant-e-s** seulement :

- Niveaux scolaires : L'Anova révèle une différence significative entre les 6 groupes, $F(5, 1506) = 4.257$, $p<.001$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p=.003$), on obtient des résultats similaires avec la correction de Welch $F(5) = 4.700$, $p<.001$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.011$) indique que 1,1 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.

En s'intéressant à l'opinion des **directions** seulement :

- Niveaux scolaires : L'Anova révèle une différence significative entre les 5 groupes, $F(4, 64) = 5.628$, $p<.001$. Le test de Levene montre que les variances sont homogènes entre les groupes ($p=.759$). La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.214$) indique que 21.4% de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet élevé.

En s'intéressant aux **employé-e-s de l'administration cantonale** seulement :

- Générations : L'Anova révèle une différence significative entre les 4 groupes, $F(3, 344356) = 4.336$, $p = .005$. Le test de Levene montre que les variances sont homogènes entre les groupes ($p = .622$). La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.027$) indique que 2.7 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.

Relation école-familles

Question :

Je pense que les parents sont suffisamment impliqués dans les décisions liées à la scolarité de leur(s) enfant(s).

Résultats statistiques principaux

L'Anova révèle une différence significative entre les 6 groupes $F(5, 3808) = 7.831$, $p < .001$. Le test de Levene confirme que les variances sont homogènes entre les groupes ($p = .731$). La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.009$) indique que 0.9 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.

Plus spécifiquement, le test post-hoc de Tukey montre des différences significatives entre :

- Le groupe des employé-e-s de l'administration cantonale et le groupe des directeurs-trices ($p = .025$), avec une différence de moyenne de .440 et une taille d'effet modéré (0.547)
- Le groupe des employé-e-s de l'administration cantonale et le groupe des enseignant-e-s ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .300 et une taille d'effet faible (0.373)
- Le groupe des parents d'élève et le groupe des enseignant-e-s ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .186 et une taille d'effet faible (0.232)

Résultats statistiques additionnels

Si on s'intéresse à l'opinion des **enseignant-es** seulement, on observe des différences significatives sur les niveaux scolaires et le genre :

- Niveaux scolaires : L'Anova révèle une différence significative entre les 6 groupes, $F(5, 1291) = 6.276$, $p < .001$. Le test de Levene montre que les variances sont homogènes entre les groupes ($p = .096$). La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.020$) indique que 2.0 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.
- Genre : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes, $T(807) = 3.403$, $p < .001$, avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .282).

Question :

Je pense que les attentes de l'école envers les parents sont claires

Résultats statistiques principaux

L'Anova révèle une différence significative entre les 6 groupes, $F(5, 3901) = 14.336$, $p < .001$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p = .001$), on obtient des résultats similaires avec la correction de Welch $F(5) = 13.758$, $p < .001$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.017$) indique que 1.7 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.

Plus spécifiquement, le test post-hoc de Tukey montre des différences significatives entre :

- Le groupe des enseignant-e-s et le groupe des directeurs-trices ($p=.012$), avec une différence de moyenne de .441 et une taille d'effet modéré (0.557)
- Le groupe des enseignant-e-s et le groupe des parents ($p<.001$), avec une différence de moyenne de .278 et une taille d'effet faible (0.350)
- Le groupe des parents et le groupe des employé-e-s de l'administration cantonale ($p=.017$), avec une différence de moyenne de .180 et une taille d'effet faible (0.228)

Résultats statistiques additionnels

En s'intéressant à l'opinion des **parents** seulement :

- Générations : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes, $T(2324) = -2.418$, $p = .016$ avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .100)
- Statuts migratoires : L'Anova révèle une différence significative entre les 4 groupes, $F(3, 2849) = 3.457$, $p = .016$. Le test de Levene montre que les variances sont homogènes entre les groupes ($p = .353$). La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.003$) indique que 0.3 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet très faible.
- Genres : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes, $T(2874) = 2.855$, $p = .004$ avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .125)

En s'intéressant à l'opinion des **directeurs-trices** seulement :

- Genres : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes, $T(64) = 3.055$, $p = .004$ avec une taille d'effet forte (d de Cohen = .917)

En s'intéressant à l'opinion des **employé-e-s de l'administration cantonale** seulement :

- Générations : L'Anova révèle une différence significative entre les 4 groupes, $F(3, 343) = 2.967$, $p=.032$. Le test de Levene montre que les variances sont homogènes entre les groupes ($p = .795$). La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.017$) indique que 1.7 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.
- Genres : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes, $T(411) = 2.331$, $p = .020$ avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .241)

Question :

**Pour moi, l'école est transparente sur son fonctionnement
et l'explique si nécessaire aux parents**

Résultats statistiques principaux

L'Anova révèle une différence significative entre les 6 groupes $F(5, 3907) = 15.562$, $p < .001$. Le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p=.030$) mais on obtient des résultats similaires avec la correction de Welch $F(5, 3907) = 15.562$, $p<.001$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.31$) indique que 3.1 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.

Plus spécifiquement, le test post-hoc de Tukey montre des différences significatives entre :

- Le groupe des directeurs-trices et le groupe des employé-e-s de l'administration cantonale ($p=.001$), avec une différence de moyenne de .534 et une taille d'effet modéré (0.689)
- Le groupe des directeurs-trices et le groupe des parents d'élèves ($p<.001$), avec une différence de moyenne de .588 et une taille d'effet modéré (0.759)
- Le groupe des parents d'élève et le groupe des enseignant-e-s ($p<.001$), avec une différence de moyenne de .353 et une taille d'effet faible-modéré (0.456)

Résultats statistiques additionnels

Si on s'intéresse à l'opinion des **enseignant-e-s** seulement, on observe des différences significatives sur les niveaux scolaires :

Niveaux scolaires : L'Anova révèle une différence significative entre les 6 groupes, $F(5, 1329) = 3.629$, $p = .003$. Le test de Levene montre que les variances sont homogènes entre les groupes ($p = .41$). La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.010$) indique que 1.0 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.

Question :

Je pense que la qualité de la relation entre l'école et les familles est ...

Résultats statistiques principaux

L'Anova révèle une différence significative entre les 6 groupes, $F(5, 4004) = 10.849$, $p < .001$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p < .001$), on obtient des résultats similaires avec la correction de Welch $F(5) = 12.917$, $p < .001$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.015$) indique que 1.5 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.

Plus spécifiquement, le test post-hoc de Tukey montre des différences significatives entre :

- Le groupe des parents et le groupe des employé-e-s de l'administration cantonale ($p = .002$), avec une différence de moyenne de .186 et une taille d'effet faible (0.272)
- Le groupe des parents et le groupe des enseignant-e-s ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .195 et une taille d'effet faible (0.286)

Résultats statistiques additionnels

En s'intéressant à l'opinion des **parents** seulement :

- Niveaux scolaires : L'Anova révèle une différence significative entre les 6 groupes, $F(5, 4786) = 15.256$, $p < .001$. Le test de Levene montre que les variances sont homogènes entre les groupes ($p = .675$). La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.015$) indique que 1.5 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible
- Générations : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes, $T(2370) = -3.921$, $p < .001$ avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .161)
- Statuts migratoires : L'Anova révèle une différence significative entre les 4 groupes, $F(3, 2910) = 7.967$, $p < .001$. Le test de Levene montre que les variances sont homogènes entre les groupes ($p = .463$). La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.007$) indique que 0.7 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet très faible.

Question :

Je pense que l'école communique régulièrement avec les parents sur les difficultés que rencontrent les élèves

Résultats statistiques principaux

L'Anova révèle une différence significative entre les 6 groupes, $F(5, 3735) = 45.989$, $p < .001$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p < .001$), on obtient des résultats similaires avec la correction de Welch $F(5) = 57.698$, $p < .001$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.057$) indique que 5.7 % de la variance totale peut être attribuée aux

Question :

Je pense que l'école communique régulièrement avec les parents sur les réussites et progrès des élèves

Résultats statistiques principaux

L'Anova révèle une différence significative entre les 6 groupes, $F(5, 3934) = 29.088$, $p < .001$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p < .001$), on obtient des résultats similaires avec la correction de Welch $F(5) = 33.961$, $p < .001$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.034$) indique que 3.4 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.

différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible-moderé.

Plus spécifiquement, le test post-hoc de Tukey montre des différences significatives entre :

- Le groupe d'enseignant-e-s et le groupe d'employé-e-s de l'administration cantonale ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .340 et une taille d'effet faible-moderé (0.423)
- Le groupe d'enseignant-e-s et le groupe de parents ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .514 et une taille d'effet moderé (0.639)
- Le groupe des directions et le groupe de parents ($p = .002$), avec une différence de moyenne de .489 et une taille d'effet moderé (0.608)

Plus spécifiquement, le test post-hoc de Tukey montre des différences significatives entre :

- Le groupe d'enseignant-e-s et le groupe d'employé-e-s de l'administration cantonale ($p = .018$), avec une différence de moyenne de .216 et une taille d'effet faible (0.261)
- Le groupe d'enseignant-e-s et le groupe de parents ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .428 et une taille d'effet moderé (0.518)

Résultats statistiques additionnels

En s'intéressant à l'opinion des **parents** seulement :

- Niveaux scolaires : L'Anova révèle une différence significative entre les 6 groupes, $F(5, 4435) = 10.737$, $p < .001$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p < .001$), on observe des résultats similaires avec la correction de Welch $F(5) = 10.625$, $p < .001$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.011$) indique que 1.1 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible
- Générations : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes, $T(2199) = -4.459$, $p < .001$ avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .148)
- Genre : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes, $T(2729) = -3.188$, $p < .001$ avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .143)

En s'intéressant aux **enseignant-e-s** seulement :

- Niveaux scolaires : L'Anova révèle une différence significative entre les 6 groupes, $F(5, 1309) = 8.823$, $p < .001$. Le test de Levene montre que les variances sont homogènes entre les groupes ($p = .455$). La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.029$) indique que 2.9 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.
- Genre : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes, $T(819) = 4.736$, $p < .001$ avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .390)

Résultats statistiques additionnels

En s'intéressant à l'opinion des **parents** seulement :

- Niveaux scolaires : L'Anova révèle une différence significative entre les 6 groupes, $F(5, 4710) = 8.738$, $p < .001$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p = .006$), on observe des résultats similaires avec la correction de Welch, $F(5) = 8.604$, $p < .001$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.008$) indique que 0.8 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible
- Genre : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes, $T(2910) = -4.096$, $p < .001$ avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .179)

En s'intéressant aux **enseignant-e-s** seulement :

- Niveaux scolaires : L'Anova révèle une différence significative entre les 6 groupes, $F(5, 1330) = 6.435$, $p < .001$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p = .002$), on observe des résultats similaires avec la correction de Welch, $F(5) = 5.960$, $p < .001$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.020$) indique que 2.0 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.

Question (pour les parents seulement) :

Les communications de la part de l'école sont faciles à comprendre pour moi

Résultats statistiques principaux

Les parents sont plutôt d'accord sur la facilité de compréhension des communications de la part de l'école : 3.378 ± 0.725 . On observe une différence de genre : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes, $T(2948) = -5.679$, $p < .001$ avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .247).

- Mère : 3.437 ± 0.756
- Père : 3.262 ± 0.747

Question :

Je préfère que parents et école communiquent par ...

Résultats statistiques principaux

Papier : Le test du Chi-Carré ne montre pas de différence significative entre les groupes $X^2(2, N=1905) = 3.079$, $p = .214$, avec une taille d'effet faible (V de Cramer = .040).

Téléphone : Le test du Chi-Carré ne montre pas de différence significative entre les groupes $X^2(2, N=1905) = 6.046$, $p = .050$, avec une taille d'effet faible (V de Cramer = .056).

Email : Le test du Chi-Carré montre une différence significative entre les groupes $X^2(2, N=1905) = 10.071$, $p = .007$, avec une taille d'effet faible (V de Cramer = .073).

Réunion : Le test du Chi-Carré ne montre pas de différence significative entre les groupes $X^2(2, N=1905) = 1.297$, $p = .317$, avec une taille d'effet faible (V de Cramer = .035).

Carnet : Le test du Chi-Carré montre une différence significative entre les groupes $X^2(2, N=1905) = 7.634$, $p = .022$, avec une taille d'effet faible (V de Cramer = .063).

Plateforme en ligne : Le test du Chi-Carré ne montre pas de différence significative entre les groupes $X^2(2, N=1905) = 3.312$, $p = .191$, avec une taille d'effet faible (V de Cramer = .042).

Résultats statistiques additionnels

En s'intéressant aux **parents** seulement :

- Papier x niveaux scolaires : le test du Chi-Carré montre une différence significative entre les groupes $X^2(5, N=5472) = 16.807$, $p = .005$, avec une taille d'effet faible (V de Cramer = .055).
- Téléphone x statuts migratoires : le test du Chi-Carré montre une différence significative entre les groupes $X^2(3, N=2954) = 15.912$, $p = .004$, avec une taille d'effet faible (V de Cramer = .067).
- Email x niveaux scolaires : le test du Chi-Carré montre une différence significative entre les groupes $X^2(5, N=5472) = 30.694$, $p < .001$, avec une taille d'effet faible (V de Cramer = .055).
- Réunion x générations : le test du Chi-Carré montre une différence significative entre les groupes $X^2(1, N=2410) = 5.737$, $p = .017$, avec une taille d'effet faible (V de Cramer = .049).
- Plateforme en ligne x statuts migratoires : le test du Chi-Carré montre une différence significative entre les groupes $X^2(3, N=2954) = 12.790$, $p = .005$, avec une taille d'effet faible (V de Cramer = .066).

En s'intéressant aux **enseignant-e-s** seulement :

- Téléphone x générations : le test du Chi-Carré montre une différence significative entre les groupes $X^2(3, N=852) = 14.985$, $p = .002$, avec une taille d'effet faible (V de Cramer = .133).
- Plateforme en ligne x générations : le test du Chi-Carré montre une différence significative entre les groupes $X^2(3, N=852) = 7.930$, $p = .047$, avec une taille d'effet faible (V de Cramer = .096).
- Papier x niveaux scolaires : le test du Chi-Carré montre une différence significative entre les groupes $X^2(5, N=1721) = 58.070$, $p < .001$, avec une taille d'effet faible (V de Cramer = .184).
- Email x niveaux scolaires : le test du Chi-Carré montre une différence significative entre les groupes $X^2(5, N=1721) = 40.493$, $p < .001$, avec une taille d'effet faible (V de Cramer = .153).

- Réunions x niveaux scolaires : le test du Chi-Carré montre une différence significative entre les groupes $\chi^2(5, N=1721) = 97.208, p < .001$, avec une taille d'effet faible (V de Cramer = .238).
- Plateforme en ligne et niveaux scolaires : le test du Chi-Carré montre une différence significative entre les groupes $\chi^2(5, N=1721) = 57.034, p < .001$, avec une taille d'effet faible (V de Cramer = .182).
- Téléphone x Genre : le test du Chi-Carré montre une différence significative entre les groupes $\chi^2(1, N=990) = 24.654, p < .001$, avec une taille d'effet faible (V de Cramer = .158).
- Réunions x Genre : le test du Chi-Carré montre une différence significative entre les groupes $\chi^2(1, N=990) = 24.174, p < .001$, avec une taille d'effet faible (V de Cramer = .156).

En s'intéressant aux **directeurs-trices** seulement :

- Téléphone x Niveaux scolaires : le test du Chi-Carré montre une différence significative entre les groupes $\chi^2(4, N=75) = 23.488, p < .001$, avec une taille d'effet modéré (V de Cramer = .560).
- Réunions x Niveaux scolaires : le test du Chi-Carré montre une différence significative entre les groupes $\chi^2(4, N=75) = 18.303, p < .001$, avec une taille d'effet modéré (V de Cramer = .494).
- Plateforme en ligne x Niveaux scolaires : le test du Chi-Carré montre une différence significative entre les groupes $\chi^2(4, N=75) = 22.636, p < .001$, avec une taille d'effet modéré (V de Cramer = .549).

Profession enseignante

Question :

Parmi les points suivants, veuillez indiquer ceux qui rendent le métier d'enseignant-e complexe :

Résultats statistiques principaux

La diversité des besoins des élèves : Le test du Chi-Carré montre une différence significative entre les groupes $\chi^2(2, N=1905) = 12.0311, p = .002$ (V de Cramer = .080).

La gestion de la classe : Le test du Chi-Carré ne montre pas de différence significative entre les groupes $\chi^2(2, N=1905) = 2.896, p = .235$, V de Cramer = .039

La collaboration parents-enseignant-e-s : Le test du Chi-Carré ne montre pas de différence significative entre les groupes $\chi^2(2, N=1905) = 5.309, p = .070$, V de Cramer = .053

La collaboration entre enseignant-e-s : Le test du Chi-Carré ne montre pas de différence significative entre les groupes $\chi^2(2, N=1905) = 1.933, p = .380$, V de Cramer = .032

Les contraintes administratives : Le test du Chi-Carré montre une différence significative entre les groupes $\chi^2(2, N=1905) = 168.353, p < .001$, V de Cramer = .297

La multiplicité des disciplines à enseigner : Le test du Chi-Carré ne montre pas de différence significative entre les groupes $\chi^2(2, N=1905) = 1.848, p = .397$, V de Cramer = .031

La multiplicité des attentes : Le test du Chi-Carré montre une différence significative entre les groupes $\chi^2(2, N=1905) = 11.819, p = .003$, V de Cramer = .079

La charge de travail et l'équilibre vie privée-professionnelle : Le test du Chi-Carré montre une différence significative entre les groupes $\chi^2(2, N=1905) = 138.393, p < .001$, V de Cramer = .270

Résultats statistiques additionnels

En s'intéressant aux enseignant-e-s seulement :

- « Collaboration parents-enseignant-e-s » x Niveaux scolaires : le test du Chi-Carré montre une différence significative entre les groupes $\chi^2(5, N=1721) = 90.338, p < .001$, avec une taille d'effet faible (V de Cramer = .243)
- « Collaboration entre enseignant-e-s » x Niveau scolaire : le test du Chi-Carré montre une différence significative entre les groupes $\chi^2(5, N=1721) = 29.283, p < .001$, avec une taille d'effet faible (V de Cramer = .130).

- « Multiplicité des disciplines à enseigner » x Niveaux scolaires : le test du Chi-Carré montre une différence significative entre les groupes $\chi^2(5, N=1721) = 51.007, p < .001$, avec une taille d'effet faible (V de Cramer = .172).
- Genre et ... :
 - « La diversité des besoins des élèves » : $\chi^2(1, N=990) = 58.267, p < .001$, avec une taille d'effet faible (V de Cramer = .243).
 - « La gestion de la classe » : $\chi^2(1, N=990) = 34.486, p < .001$, avec une taille d'effet faible (V de Cramer = .187)
 - « La collaboration parents-enseignant-e-s » : $\chi^2(1, N=990) = 20.847, p < .001$, avec une taille d'effet faible (V de Cramer, =.145)
 - « Les contraintes administratives » : $\chi^2(1, N=990) = 25.929, p < .001$, avec une taille d'effet faible (V de Cramer, =.162)
 - « La multiplicité des disciplines à enseigner » : $\chi^2(1, N=990) = 11.730, p < .001$, avec une taille d'effet faible (V de Cramer = .109)
 - « La multiplicité des attentes » : $\chi^2(1, N=990) = 15.715, p < .001$, avec une taille d'effet faible (V de Cramer = .126)
 - « L'équilibre vie privée-professionnelle » : $\chi^2(1, N=990) = 17.996, p < .001$, avec une taille d'effet faible (V de Cramer = .135)

Question :

Quelle importance ces facteurs occupent-ils dans les conditions de travail des enseignant-e-s ?

Résultats statistiques principaux

Nombre d'élève par classe : l'Anova montre une différence significative entre les 3 groupes, $F(2, 1327) = 25.009, p < .001$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p < .001$), on obtient des résultats similaires avec la correction de Welch $F(2) = 19.569, p < .001$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.035$) indique que 3.5 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.

Plus spécifiquement, le test post-hoc de Tukey montre des différences significatives entre :

- Le groupe d'enseignant-e-s et le groupe d'employé-e-s de l'administration cantonale ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .178 et une taille d'effet faible-moderé (0.420)

Formation continue : l'Anova montre une différence significative entre les 3 groupes, $F(2, 1299) = 47.975, p < .001$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p = .009$), on obtient des résultats similaires avec la correction de Welch $F(2) = 48.371, p < .001$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.067$) indique que 6.7 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet modéré.

Plus spécifiquement, le test post-hoc de Tukey montre des différences significatives entre :

- Le groupe d'enseignant-e-s et le groupe d'employé-e-s de l'administration cantonale ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .393 et une taille d'effet modéré (0.577)
- Le groupe d'enseignant-e-s et le groupe des directeurs-trices ($p = .004$), avec une différence de moyenne de .370 et une taille d'effet modéré (0.543)

Soutien administratif : l'Anova montre une différence significative entre les 3 groupes, $F(2, 1282) = 14.628, p < .001$. Le test de Levene montre que les variances sont homogènes entre les groupes ($p = .660$). La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.021$) indique que 2.1 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.

Plus spécifiquement, le test post-hoc de Tukey montre des différences significatives entre :

- Le groupe d'enseignant-e-s et le groupe d'employé-e-s de l'administration cantonale ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .196 et une taille d'effet faible (0.302)
- Le groupe d'enseignant-e-s et le groupe des directeurs-trices ($p = .021$), avec une différence de moyenne de .291 et une taille d'effet faible-moderé (0.449)

Résultats statistiques additionnels

En s'intéressant aux enseignant-e-s seulement

- Genre x « nombre d'élèves par classe » : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes, $T(809) = 3.466, p < .001$, avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .291)
- Genre x « ressources pédagogiques » : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes, $T(806) = 2.583, p = .010$, avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .219)

- Genre x « formation continue » : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes, $T(796) = 2.563$, $p = .011$, avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .218)

En s'intéressant aux directeurs-trices seulement

- Genre x « ressources pédagogiques » : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes, $T(64) = 3.172$, $p = .003$, avec une taille d'effet forte (d de Cohen = .935)
- Genre x « formation continue » : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes, $T(64) = 3.176$, $p = .003$, avec une taille d'effet forte (d de Cohen = .936)

En s'intéressant aux employé-e-s de l'administration cantonale seulement

- Genre x « formation continue » : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes, $T(395) = 4.293$, $p < .001$, avec une taille d'effet modéré (d de Cohen = .452)
- Genre x « cadre législatif-règlementaire » : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes, $T(384) = 2.661$, $p = .008$, avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .282)

Question :

Il y a suffisamment d'opportunités dans l'établissement afin de discuter entre enseignant-e-s des défis liés à l'enseignement

Résultats statistiques principaux

Aucune différence significative entre les groupes.

Résultats statistiques additionnels

En s'intéressant aux enseignant-e-s seulement

- Niveaux scolaires : L'Anova révèle une différence significative entre les 6 groupes, $F(5,1200) = 2.530$, $p = .027$. Le test de Levene montre que les variances sont homogènes entre les groupes ($p = .262$). La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.006$) indique que 0.6 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.

Question :

Je pense que les réunions entre enseignant-e-s et leur direction sont propices à la collaboration et à l'échange d'idée

Résultats statistiques principaux

L'ANOVA montre des différences significatives entre les 3 groupes, $F(2, 1218) = 12.712$, $p < .001$. Le test de Levene a montré que les variances étaient homogènes entre les groupes ($p = .604$), signifiant que la variabilité est similaire entre les groupes. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.019$) indique que 1.9 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.

Plus spécifiquement, le test post-hoc de Tukey montre des différences significatives entre :

- Le groupe d'enseignant-e-s et le groupe d'employé-e-s de l'administration cantonale ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .223 et une taille d'effet faible (0.289)
- Le groupe d'enseignant-e-s et le groupe des directeurs-trices ($p = .017$), avec une différence de moyenne de .355 et une taille d'effet faible-modéré (0.460)

Résultats statistiques additionnels

En s'intéressant aux enseignant-e-s seulement

- Genre : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes, $T(782) = 2.519$, $p = .012$, avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .216)

Question :

Je pense que les enseignant-e-s se sentent impliqués dans la vie des élèves et que cette responsabilité peut parfois être lourde à porter

Résultats statistiques principaux

L'ANOVA montre des différences significatives entre les 6 groupes, $F(5, 5274) = 115.708$, $p < .001$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p < .001$), on obtient des résultats similaires avec la correction de Welch $F(5) = 157.829$, $p < .001$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.147$) indique que 14.7 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet fort.

Plus spécifiquement, le test post-hoc de Tukey montre des différences significatives entre :

- Le groupe des élèves et le groupe des citoyen-ne-s ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .497 et une taille d'effet modérée (0.606)
- Le groupe des élèves et le groupe des directeurs-trices ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .703 et une taille d'effet forte (0.858)
- Le groupe des élèves et le groupe d'employé-e-s de l'administration cantonale ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .504 et une taille d'effet modérée (0.614)
- Le groupe des élèves et le groupe des enseignant-e-s ($p < .001$), avec une différence de moyenne de 1.092 et une taille d'effet forte (1.332)
- Le groupe des parents et le groupe des enseignant-e-s ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .853 et une taille d'effet forte (1.040)
- Le groupe des parents et le groupe des directeurs-trices ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .464 et une taille d'effet modéré (.566)
- Le groupe des parents et le groupe des employé-e-s de l'administration cantonale ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .265 et une taille d'effet faible (.323)
- Le groupe d'enseignant-e-s et le groupe des directeurs-trices ($p = .011$), avec une différence de moyenne de .389 et une taille d'effet faible-modéré (0.474)
- Le groupe d'enseignant-e-s et le groupe des employé-e-s de l'administration cantonale ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .588 et une taille d'effet modéré (0.717)
- Le groupe d'enseignant-e-s et le groupe des citoyen-ne-s ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .595 et une taille d'effet modéré (0.738)

Résultats statistiques additionnels

En s'intéressant aux parents seulement :

- Niveaux scolaires : l'Anova révèle des différences significatives entre les 6 groupes $F(5, 4874) = 10.193$, $p < .001$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p < .001$), on obtient des résultats similaires avec la correction de Welch $F(5) = 10.322$, $p < .001$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.010$) indique que 1.0 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.
- Générations : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes, $T(2256) = -2.081$, $p = 0.038$, avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .088)

En s'intéressant aux enseignant-e-s seulement :

- Niveaux scolaires : l'Anova révèle des différences significatives entre les 6 groupes $F(5, 1571) = 15.097$, $p < .001$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p < .001$), on obtient des résultats similaires avec la correction de Welch $F(5) = 14.093$, $p < .001$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.043$) indique que 4.3 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.
 - Les enseignant-e-s du cycle 1 et les enseignant-e-s du cycle 3 ($p = .002$), avec une différence de moyenne de .179 et une taille d'effet faible (.274)
 - Les enseignant-e-s du cycle 2 et les enseignant-e-s du cycle 3 ($p = .044$), avec une différence de moyenne de .133 et une taille d'effet faible (.203)
- Genre : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes, $T(966) = 6.527$, $p < .001$, avec une taille d'effet faible-modéré (d de Cohen = .462)

En s'intéressant aux directeurs-trices seulement :

- Générations : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes, $T(52) = -2.797$, $p = .007$, avec une taille d'effet fort (d de Cohen = .980)

Inclusion

Question :

Je pense que l'école tient compte des besoins de chaque élève

Résultats statistiques principaux

L'ANOVA ne montre aucune différence significative entre les 4 groupes, $F(3, 3790) = 1.232$, $p = .081$. Le test de Levene montre que les variances sont homogènes entre les groupes ($p = .105$). La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.001$) indique que 0.1 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet presque absent.

Résultats statistiques additionnels

En s'intéressant aux parents seulement :

- Niveaux scolaires : l'Anova révèle des différences significatives entre les 6 groupes $F(5, 4492) = 5.797$, $p < .001$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p < .001$), on obtient des résultats similaires avec la correction de Welch $F(5) = 5.936$, $p < .001$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.005$) indique que 0.5 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.
- Générations : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes, $T(2305) = -2.495$, $p = 0.013$, avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .104)
- Statuts migratoires : l'Anova révèle des différences significatives entre les 4 groupes $F(3, 2820) = 16.318$, $p < .001$. Le test de Levene montre que les variances sont homogènes entre les groupes ($p = .080$). La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.016$) indique que 1.06 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.

En s'intéressant aux enseignant-e-s seulement :

- Genre : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes, $T(703) = 2.063$, $p = .039$, avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .167)

Question :

Je pense que l'école fait évoluer les élèves au sein de groupes riches en différences

Résultats statistiques principaux

L'ANOVA ne montre aucune différence significative entre les 4 groupes, $F(3, 3658) = 1.118$, $p = .348$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p < .001$), on observe des résultats similaires avec la correction de Welch $F(3) = 1.189$, $p = .315$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.001$) indique que 0.1 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet presque absent.

Résultats statistiques additionnels

En s'intéressant aux enseignant-e-s seulement :

- Générations : l'Anova révèle des différences significatives entre les 6 groupes $F(3, 700) = 4.654$, $p = .003$. Le test de Levene montre que les variances sont homogènes entre les groupes ($p = .681$). La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.015$) indique que 1.5 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.

Question :

Je pense que les dispositifs développés pour soutenir les élèves favorisent leur inclusion

Résultats statistiques principaux

L'ANOVA montre des différences significatives entre les 3 groupes, $F(2, 1246) = 59.884$, $p < .001$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p < .001$), on observe des résultats similaires avec la correction de

Welch, $F(2) = 66.127$, $p < .001$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.086$) indique que 8.6 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet très modéré.

Plus spécifiquement, le test post-hoc de Tukey montre des différences significatives entre :

- Le groupe des enseignant-e-s et le groupe des employé-e-s de l'administration cantonale ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .562 et une taille d'effet modérée (0.663)
- Le groupe des enseignant-e-s et le groupe des directeurs-trices ($p = .002$), avec une différence de moyenne de .492 et une taille d'effet modérée (0.581)

Résultats statistiques additionnels

En s'intéressant aux enseignant-e-s seulement :

- Niveaux scolaires : l'Anova révèle des différences significatives entre les 6 groupes $F(5, 1205) = 4.137$, $p < .001$. Le test de Levene montre que les variances sont homogènes entre les groupes ($p = .274$). La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.017$) indique que 1.7 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.
- Genre : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes, $T(776) = 2.687$, $p = .007$, avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .232)

Question :

Selon moi, il est important de regrouper les élèves selon leur niveau de compétences, leurs capacités et leurs besoins éducatifs au sein d'un même groupe ou d'une même classe

Résultats statistiques principaux

L'ANOVA montre des différences significatives entre les 4 groupes, $F(3, 3753) = 4.987$, $p < .001$. Le test de Levene montre que les variances sont homogènes entre les groupes ($p = .986$). La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.005$) indique que 0.5 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet très faible.

Plus spécifiquement, le test post-hoc de Tukey montre des différences significatives entre :

- Le groupe des directeurs-trices et le groupe des employé-e-s de l'administration cantonale ($p = .007$), avec une différence de moyenne de .582 et une taille d'effet modérée (0.607)
- Le groupe des directeurs-trices et le groupe des enseignant-e-s ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .718 et une taille d'effet modérée (0.750)
- Le groupe des directeurs-trices et le groupe des parents ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .639 et une taille d'effet modérée (0.666)

Résultats statistiques additionnels

En s'intéressant aux parents seulement :

- Niveaux scolaires : l'Anova révèle des différences significatives entre les 6 groupes $F(5, 4424) = 7.571$, $p < .001$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p = .010$), on obtient des résultats similaires avec la correction de Welch $F(5) = 7.569$, $p < .001$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.007$) indique que 0.7 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.
- Générations : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes, $T(2274) = 4.230$, $p < .001$, avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .177)
- Statuts migratoires : l'Anova révèle des différences significatives entre les 4 groupes $F(3, 2790) = 5.962$, $p < .001$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p < .001$), on observe des résultats similaires avec la correction de Welch $F(3) = 5.261$, $p = .001$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.005$) indique que 0.5 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.

En s'intéressant aux enseignant-e-s seulement :

- Niveaux scolaires : l'Anova révèle des différences significatives entre les 6 groupes $F(5, 1265) = 8.893$, $p < .001$. Le test de Levene montre que les variances sont homogènes entre les groupes ($p = .401$). La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.031$) indique que 3.1 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.
- Genre : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes, $T(814) = 2.751$, $p = .006$, avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .233)

Question :

Je pense que l'école offre une réponse adaptée aux besoins particuliers des élèves

Résultats statistiques principaux

L'ANOVA montre des différences significatives entre les 4 groupes, $F(3, 3711) = 19.084$, $p < .001$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p < .001$), on observe des résultats similaires avec la correction de Welch, $F(3) = 18.950$, $p < .001$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.024$) indique que 2.4 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet très faible.

Plus spécifiquement, le test post-hoc de Tukey montre des différences significatives entre :

- Le groupe des enseignant-e-s et le groupe des directeurs-trices ($p = .004$), avec une différence de moyenne de .480 et une taille d'effet modérée (0.608)
- Le groupe des enseignant-e-s et le groupe des employé-e-s de l'administration cantonale ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .329 et une taille d'effet faible (0.417)
- Le groupe des enseignant-e-s et le groupe des parents ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .297 et une taille d'effet faible (0.376)

Résultats statistiques additionnels

En s'intéressant aux parents seulement :

- Statuts migratoires : l'Anova révèle des différences significatives entre les 4 groupes $F(3, 2747) = 19.764$, $p < .001$. Le test de Levene montre que les variances sont homogènes entre les groupes ($p = .146$). La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.020$) indique que 2.0 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.
- Genre : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes, $T(2773) = -3.188$, $p = .001$, avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .142)

En s'intéressant aux enseignant-e-s seulement :

- Niveaux scolaires : l'Anova révèle des différences significatives entre les 6 groupes $F(5, 1293) = 4.615$, $p < .001$. Le test de Levene montre que les variances sont homogènes entre les groupes ($p = .117$). La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.014$) indique que 1.4 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.
- Générations : l'Anova révèle des différences significatives entre les 4 groupes $F(3, 715) = 2.937$, $p = .033$. Le test de Levene montre que les variances sont homogènes entre les groupes ($p = .908$). La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.008$) indique que 0.8 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.
- Genre : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes, $T(829) = 3.755$, $p < .001$, avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .321)

En s'intéressant aux directeurs-trices seulement :

- Genre : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes, $T(64) = -2.161$, $p = 0.036$, avec une taille d'effet modéré (d de Cohen = .637)

Question :

Je pense que la collaboration entre parents d'élèves, enseignant-e-s et spécialistes est efficace pour soutenir les élèves en difficulté

Résultats statistiques principaux

L'ANOVA ne montre aucune différence significative entre les 4 groupes, $F(3, 3658) = 1.118$, $p = .348$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p < .001$), on observe des résultats similaires avec la correction de Welch $F(3) = 1.189$, $p = .315$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.001$) indique que 0.1 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet presque absent.

Résultats statistiques additionnels

En s'intéressant aux parents seulement :

- Niveaux scolaires : l'Anova révèle des différences significatives entre les 6 groupes $F(5, 3954) = 7.696$, $p < .001$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p = .002$), on observe des résultats similaires avec la correction de Welch $F(5) = 7.817$, $p < .001$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.008$) indique que 0.8 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.

- Genre : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes, $T(2477) = 4.074$, $p < .001$, avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .194)

En s'intéressant aux enseignant-e-s seulement :

- Niveaux scolaires : l'Anova révèle des différences significatives entre les 6 groupes $F(5, 1262) = 4.383$, $p < .001$. Le test de Levene montre que les variances sont homogènes entre les groupes ($p = .451$). La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.008$) indique que 0.8 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.
- Genre : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes, $T(812) = 3.755$, $p < .001$, avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .309)

En s'intéressant aux employé-e-s de l'administration cantonale seulement :

- Genre : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes, $T(395) = 3.647$, $p < .001$, avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .384)

Programme scolaire

Question :

Je pense que les élèves neuchâtelois développent une culture numérique qui leur permettra de participer à la société en tant que citoyenne ou citoyen actif-ve, créatif-ve et responsable.

Résultats statistiques principaux

L'ANOVA montre des différences significatives entre les 5 groupes, $F(4, 4399) = 10.614$, $p < .001$. Le test de Levene montre que les variances sont homogènes entre les groupes ($p = .540$). La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.013$) indique que 1.3 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.

Plus spécifiquement, le test post-hoc de Tukey montre des différences significatives entre :

- Le groupe des enseignant-e-s et le groupe des employé-e-s de l'administration cantonale ($p = .002$), avec une différence de moyenne de .210 et une taille d'effet faible (0.275)
- Le groupe des enseignant-e-s et le groupe des parents ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .213 et une taille d'effet faible (0.279)

Résultats statistiques additionnels

En s'intéressant aux parents seulement :

- Niveaux scolaires : l'Anova révèle des différences significatives entre les 6 groupes $F(5, 4373) = 6.876$, $p < .001$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p < .001$), on obtient des résultats similaires avec la correction de Welch $F(5) = 7.205$, $p < .001$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.007$) indique que 0.7 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.
- Générations : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes, $T(2054) = -4.704$, $p < .001$, avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .208)
- Statuts migratoires : l'Anova révèle des différences significatives entre les 4 groupes $F(3, 2520) = 19.149$, $p < .001$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p < .001$), on obtient des résultats similaires avec la correction de Welch $F(3) = 19.687$, $p < .001$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.021$) indique que 2.1 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.
- Genre : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes, $T(1552) = 4.058$, $p < .001$, avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .188).

En s'intéressant aux enseignant-e-s seulement :

- Niveaux scolaires : l'Anova révèle des différences significatives entre les 6 groupes $F(5, 1498) = 8.155$, $p < .001$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p = .048$), on obtient des résultats similaires avec

la correction de Welch $F(5) = 8.158$, $p < .001$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.023$) indique que 2.3 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.

- Genre : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes, $T(865) = 4.152$, $p < .001$, avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .309)

En s'intéressant aux directeurs-trices seulement :

- Genre : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes, $T(64) = 2.370$, $p = 0.021$, avec une taille d'effet modéré (d de Cohen = .675)

Question :

Je pense que les activités et les outils numériques soutiennent les apprentissages des élèves

Résultats statistiques principaux

L'ANOVA montre des différences significatives entre les 5 groupes, $F(4, 4975) = 11.220$, $p < .001$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p = .005$), on observe des résultats similaires avec la correction de Welch, $F(4) = 11.955$, $p < .001$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.012$) indique que 1.2 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.

Plus spécifiquement, le test post-hoc de Tukey montre des différences significatives entre :

- Le groupe des enseignant-e-s et le groupe des employé-e-s de l'administration cantonale ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .259 et une taille d'effet faible (0.346)
- Le groupe des enseignant-e-s et le groupe des parents ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .196 et une taille d'effet faible (0.261)

Résultats statistiques additionnels

En s'intéressant aux parents seulement :

- Niveaux scolaires : l'Anova révèle des différences significatives entre les 6 groupes L'ANOVA a un facteur a révélée des différences significatives entre les 6 groupes, $F(5, 5198) = 2.946$, $p = .012$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p < .001$), on obtient des résultats similaires avec la correction de Welch $F(5) = 2.891$, $p = .013$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.002$) indique que 0.2 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.
- Statuts migratoires : l'Anova révèle des différences significatives entre les 4 groupes $F(3, 2818) = 16.062$, $p < .001$. Le test de Levene montre que les variances sont homogènes entre les groupes ($p = .552$). La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.016$) indique que 1.6% de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.

Question :

Je pense que les élèves terminent l'école obligatoire avec de bonnes compétences numériques

Résultats statistiques principaux

L'ANOVA montre des différences significatives entre les 5 groupes, $F(4, 4051) = 27.111$, $p < .001$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p < .001$), on observe des résultats similaires avec la correction de Welch, $F(4) = 28.086$, $p < .001$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.037$) indique que 3.7 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.

Plus spécifiquement, le test post-hoc de Tukey montre des différences significatives entre :

- Le groupe des enseignant-e-s et le groupe des employé-e-s de l'administration cantonale ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .330 et une taille d'effet faible (0.406)
- Le groupe des enseignant-e-s et le groupe des parents ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .385 et une taille d'effet faible-modéré (0.475)
- Le groupe des enseignant-e-s et le groupe des citoyen-ne-s ($p = .006$), avec une différence de moyenne de .205 et une taille d'effet faible (0.252)

Résultats statistiques additionnels

En s'intéressant aux parents seulement :

- Niveaux scolaires : l'Anova révèle des différences significatives entre les 6 groupes $F(5, 4373) = 6.876, p < .001$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p < .001$), on obtient des résultats similaires avec la correction de Welch $F(5) = 7.205, p < .001$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.007$) indique que 0.7 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.
- Générations : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes, $T(1863) = -6.392, p < .001$, avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .299)
- Statuts migratoires : l'Anova révèle des différences significatives entre les 4 groupes $F(3, 2304) = 17.058, p < .001$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p = .002$), on obtient des résultats similaires avec la correction de Welch $F(3) = 17.705, p < .001$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.020$) indique que 2.0% de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.
- Genre : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes, $T(2964) = 6.995, p < .001$, avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .336).

En s'intéressant aux enseignant-e-s seulement :

- Niveaux scolaires : l'Anova révèle des différences significatives entre les 6 groupes $F(5, 1390) = 17.350, p < .001$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p = .004$), on obtient des résultats similaires avec la correction de Welch $F(5) = 17.421, p < .001$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.055$) indique que 5.5% de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible-moderé.
- Genre : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes, $T(807) = 4.618, p < .001$, avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .348).

En s'intéressant aux directeurs-trices seulement :

- Niveaux scolaires : l'Anova révèle des différences significatives entre les 5 groupes $F(4, 57) = 4.457, p = .003$. Le test de Levene montre que les variances sont homogènes entre les groupes ($p = .238$). La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.182$) indique que 18.2% de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet élevé.
- Genre : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes, $T(64) = 2.884, p = 0.006$, avec une taille d'effet fort (d de Cohen = .910).

Question :

Je pense que l'école neuchâteloise fait preuve d'un bon équilibre dans le domaine du numérique : elle permet aux élèves de se réjouir de son usage tout en proposant une approche suffisamment critique.

Résultats statistiques principaux

L'ANOVA montre des différences significatives entre les 5 groupes, $F(4, 4310) = 9.097, p < .001$. Le test de Levene montre que les variances sont homogènes entre les groupes ($p = .063$). La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.011$) indique que 1.1 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.

Plus spécifiquement, le test post-hoc de Tukey montre des différences significatives entre :

- Le groupe des parents et le groupe des enseignant-e-s ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .176 et une taille d'effet faible (0.220)
- Le groupe des parents et le groupe des citoyen-ne-s ($p = .024$), avec une différence de moyenne de .163 et une taille d'effet faible (0.204)

Résultats statistiques additionnels

En s'intéressant aux parents seulement :

- Niveaux scolaires : l'Anova révèle des différences significatives entre les 6 groupes $F(5, 4620) = 21.876, p < .001$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p < .001$), on obtient des résultats similaires avec la correction de Welch $F(5) = 21.542, p < .001$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.022$) indique que 2.2 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.
- Générations : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes $T(2029) = -4.315, p < 0.001$, avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .192)

- Statuts migratoires : l'Anova révèle des différences significatives entre les 4 groupes $F(3, 2486) = 18.562, p < .001$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p < .001$), on obtient des résultats similaires avec la correction de Welch $F(3) = 20.969, p < .001$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.021$) indique que 2.1% de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.
- Genre : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes, $T(2513) = 5.035, p < .001$, avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .234).

En s'intéressant aux enseignant-e-s seulement :

- Niveaux scolaires : l'Anova révèle des différences significatives entre les 6 groupes $F(5, 1521) = 10.410, p < .001$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p = .019$), on obtient des résultats similaires avec la correction de Welch $F(5) = 10.329, p < .001$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.030$) indique que 3.0% de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.
- Genre : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes, $T(887) = 3.570, p < .001$, avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .262).

Question :

Selon moi, l'école neuchâteloise permet aux élèves de développer leur capacité ...

Résultats statistiques principaux

« Maîtriser le fonctionnement du français » : L'ANOVA montre des différences significatives entre les 5 groupes, $F(4, 4731) = 17.126, p < .001$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p < .001$), on obtient des résultats similaires avec la correction de Welch, $F(4) = 16.124, p < .001$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.020$) indique que 2.0 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible. Plus spécifiquement, le test post-hoc de Tukey montre des différences significatives entre :

- Le groupe des parents et le groupe des enseignant-e-s ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .256 et une taille d'effet faible (0.361)
- Le groupe des parents et le groupe des citoyen-ne-s ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .246 et une taille d'effet faible (0.346)

« Développer des attitudes positives dans l'apprentissage du français et d'autres langues enseignées à l'école » : L'ANOVA montre des différences significatives entre les 5 groupes, $F(4, 4426) = 10.983, p < .001$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p = .002$), on obtient des résultats similaires avec la correction de Welch, $F(4) = 10.626, p < .001$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.020$) indique que 2.0 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible. Plus spécifiquement, le test post-hoc de Tukey montre des différences significatives entre :

- Le groupe des parents et le groupe des enseignant-e-s ($p = .002$), avec une différence de moyenne de .120 et une taille d'effet faible (0.167)
- Le groupe des parents et le groupe des employé-e-s de l'administration cantonale ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .223 et une taille d'effet faible (0.310)
- Le groupe des parents et le groupe des citoyen-ne-s ($p = .002$), avec une différence de moyenne de .249 et une taille d'effet faible-modéré (0.343)

Résultats statistiques additionnels

En s'intéressant aux parents seulement :

- Niveaux scolaires :
 - Capacité à s'exprimer en français : l'Anova révèle des différences significatives entre les 6 groupes $F(5, 5010) = 14.733, p < .001$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p = .003$), on obtient des résultats similaires avec la correction de Welch $F(5) = 14.533, p < .001$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.014$) indique que 1.4 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.
 - Capacité à s'exprimer dans d'autres langues : l'Anova révèle des différences significatives entre les 6 groupes $F(5, 4704) = 7.693, p < .001$. Le test de Levene montre que les variances sont homogènes entre les groupes ($p = .463$). La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.007$) indique que 0.7 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.

3. Capacité à maîtriser le fonctionnement du français : l'Anova révèle des différences significatives entre les 6 groupes $F(5, 5015) = 21.144$, $p < .001$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p = .003$), on obtient des résultats similaires avec la correction de Welch $F(5) = 20.770$, $p < .001$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.020$) indique que 2.0 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.
4. -
5. Capacité à développer des attitudes positives à l'égard des langues : l'Anova révèle des différences significatives entre les 6 groupes $F(5, 4737) = 25.609$, $p < .001$, $p < .001$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p = .003$), on obtient des résultats similaires avec la correction de Welch $F(5) = 25.278$, $p < .001$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.025$) indique que 2.5 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.

■ Générations :

1. Capacité à s'exprimer en français : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes $T(2366) = -4.162$, $p < 0.001$, avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .171)
2. Capacité à s'exprimer dans d'autres langues : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes $T(2181) = -3.339$, $p < 0.001$, avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .143)
3. Capacité à maîtriser le fonctionnement du français : le test de Student révèle une différence significative entre les $T(2361) = -7.594$, $p < 0.001$, avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .313)
4. Capacité à maîtriser le fonctionnement d'autres langues : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes $T(2206) = -3.936$, $p < 0.001$, avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .168)
5. Capacité à développer des attitudes positives à l'égard des langues : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes $T(2222) = -5.553$, $p < 0.001$, avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .024)

■ Statuts migratoires :

1. Capacité à s'exprimer en français : l'Anova révèle des différences significatives entre les 4 groupes $F(3, 2893) = 11.653$, $p < .001$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p = .006$), on obtient des résultats similaires avec la correction de Welch $F(3) = 11.641$, $p < .001$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.011$) indique que 1.1% de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.
2. Capacité à s'exprimer dans d'autres langues : l'Anova révèle des différences significatives entre les 4 groupes $F(3, 2677) = 8.100$, $p < .001$. Le test de Levene montre que les variances sont homogènes entre les groupes ($p = .622$). La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.008$) indique que 0.8% de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.
3. Capacité à maîtriser le fonctionnement du français : l'Anova révèle des différences significatives entre les 4 groupes $F(3, 2895) = 9.617$, $p < .001$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p = .025$), on obtient des résultats similaires avec la correction de Welch $F(3) = 10.118$, $p < .001$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.009$) indique que 0.9% de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.
4. Capacité à maîtriser le fonctionnement d'autres langues : l'Anova révèle des différences significatives entre les 4 groupes $F(3, 2705) = 7.073$, $p < .001$. Le test de Levene montre que les variances sont homogènes entre les groupes ($p = .328$). La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.007$) indique que 0.7% de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.
5. Capacité à développer des attitudes positives à l'égard des langues : l'Anova révèle des différences significatives entre les 4 groupes $F(3, 2723) = 17.200$, $p < .001$. Le test de Levene montre que les variances sont homogènes entre les groupes ($p = .058$). La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.018$) indique que 1.8% de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.

En s'intéressant aux enseignant-e-s seulement :

■ Niveaux scolaires :

1. Capacité à s'exprimer en français : l'Anova révèle des différences significatives entre les 6 groupes $F(5, 1561) = 7.322$, $p < .001$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p < .001$), on observe des résultats similaires avec la correction de Welch $F(5) = 6.209$, $p < .001$. La taille de l'effet ($\omega^2 = .020$) indique que 2.0% de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.

2. Capacité à s'exprimer dans d'autres langues : l'Anova révèle des différences significatives entre les 6 groupes $F(5, 1457) = 2.713, p < .001$. Le test de Levene montre que les variances sont homogènes entre les groupes ($p = .522$). La taille de l'effet ($\omega^2 = .014$) indique que 1.4% de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible
3. Capacité à maîtriser le fonctionnement du français : l'Anova révèle des différences significatives entre les 6 groupes $F(5, 1555) = 13.757, p < .001$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p < .001$), on observe des résultats similaires avec la correction de Welch $F(5) = 12.584, p < .001$. La taille de l'effet ($\omega^2 = .039$) indique que 3.9% de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible
4. Capacité à maîtriser le fonctionnement d'autres langues : l'Anova révèle des différences significatives entre les 6 groupes $F(5, 1452) = 5.190, p < .001$. Le test de Levene montre que les variances sont homogènes entre les groupes ($p = .232$). La taille de l'effet ($\omega^2 = .014$) indique que 1.4% de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible
5. Capacité à développer des attitudes positives à l'égard des langues : l'Anova révèle des différences significatives entre les 6 groupes $F(5, 1451) = 11.175, p < .001$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p < .001$), on observe des résultats similaires avec la correction de Welch $F(5) = 11.057, p < .001$. La taille de l'effet ($\omega^2 = .034$) indique que 3.4% de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible

■ Générations :

1. Capacité à s'exprimer en français : l'Anova révèle des différences significatives entre les 4 groupes $F(3, 823) = 3.940, p = .008$. Le test de Levene montre que les variances sont homogènes entre les groupes ($p = .938$). La taille de l'effet ($\omega^2 = .011$) indique que 1.1% de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.
2. Capacité à s'exprimer dans d'autres langues : l'Anova révèle des différences significatives entre les 4 groupes $F(3, 764) = 2.388, p = .068$. Le test de Levene montre que les variances sont homogènes entre les groupes ($p = .826$). La taille de l'effet ($\omega^2 = .005$) indique que 0.5% de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.
3. Capacité à maîtriser le fonctionnement du français : l'Anova révèle des différences significatives entre les 4 groupes $F(3, 826) = 10.399, p < .001$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p = .012$), on observe des résultats similaires avec la correction de Welch $F(3) = 10.100, p < .001$. La taille de l'effet ($\omega^2 = .033$) indique que 3.3% de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.
4. Capacité à maîtriser le fonctionnement d'autres langues : l'Anova révèle des différences significatives entre les 4 groupes $F(3, 763) = 9.826, p < .001$. Le test de Levene montre que les variances sont homogènes entre les groupes ($p = .281$). La taille de l'effet ($\omega^2 = .033$) indique que 3.3% de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.
5. Capacité à développer des attitudes positives à l'égard des langues : l'Anova révèle des différences significatives entre les 4 groupes $F(3, 766) = 3.470, p = .016$. Le test de Levene montre que les variances sont homogènes entre les groupes ($p = .638$). La taille de l'effet ($\omega^2 = .010$) indique que 1.0% de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.

■ Genre :

1. Capacité à s'exprimer en français : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes $T(964) = 2.975, p = .003$, avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .211)
2. -
3. Capacité à maîtriser le fonctionnement du français : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes $T(968) = 3.236, p = .001$, avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .231)
4. Capacité à maîtriser le fonctionnement d'autres langues : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes $T(895) = 2.115, p = .035$, avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .156)
5. Capacité à développer des attitudes positives à l'égard des langues : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes $T(898) = 4.234, p < .001$, avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .313)

En s'intéressant aux employé-e-s de l'administration cantonale seulement :

▪ Générations :

1. Capacité à s'exprimer en français : l'Anova révèle des différences significatives entre les 4 groupes $F(3,374) = 3.220$, $p=.023$. Le test de Levene montre que les variances sont homogènes entre les groupes ($p=.453$). La taille de l'effet ($\omega^2 = .029$) indique que 2.9% de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.
2. -
3. Capacité à maîtriser le fonctionnement du français : l'Anova révèle des différences significatives entre les 4 groupes $F(3,369) = 4.671$, $p=.003$. Le test de Levene montre que les variances sont homogènes entre les groupes ($p=.577$). La taille de l'effet ($\omega^2 = .017$) indique que 1.7% de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.
4. -
5. -

Question :

Selon moi, l'école neuchâteloise est suffisamment attentive ...

Résultats statistiques principaux

« bien-être psychique des élèves » : L'ANOVA montre des différences significatives entre les 6 groupes, $F(5, 5274) = 9.742$, $p < .001$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p<.001$), on obtient des résultats similaires avec la correction de Welch, $F(5) = 7.549$, $p < .001$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.013$) indique que 1.3 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible. Plus spécifiquement, le test post-hoc de Tukey montre des différences significatives entre :

- Le groupe des élèves et le groupe des citoyen-ne-s ($p<.001$), avec une différence de moyenne de .461 et une taille d'effet modéré (0.553)
- Le groupe des élèves et le groupe des directeur-trices ($p<.001$), avec une différence de moyenne de .850 et une taille d'effet fort (1.019)
- Le groupe des élèves et le groupe des employé-e-s de l'administration cantonale ($p<.001$), avec une différence de moyenne de .621 et une taille d'effet modéré (0.744)
- Le groupe des élèves et le groupe des enseignant-e-s ($p<.001$), avec une différence de moyenne de .714 et une taille d'effet fort (0.856)
- Le groupe des élèves et le groupe des parents ($p<.001$), avec une différence de moyenne de .623 et une taille d'effet modéré (0.747)

« gestion des émotions des élèves » : L'ANOVA montre des différences significatives entre les 6 groupes, $F(5, 5274) = 10.463$, $p < .001$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p<.001$), on obtient des résultats similaires avec la correction de Welch, $F(5) = 9.349$, $p < .001$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.014$) indique que 1.4 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible. Plus spécifiquement, le test post-hoc de Tukey montre des différences significatives entre :

- Le groupe des parents et le groupe des enseignant-e-s ($p<.001$), avec une différence de moyenne de .148 et une taille d'effet modéré (0.182)
- Le groupe des élèves et le groupe des directeur-trices ($p<.001$), avec une différence de moyenne de .641 et une taille d'effet modéré (.790)
- Le groupe des élèves et le groupe des employé-e-s de l'administration cantonale ($p=.002$), avec une différence de moyenne de .413 et une taille d'effet modéré (0.509)
- Le groupe des élèves et le groupe des enseignant-e-s ($p<.001$), avec une différence de moyenne de .586 et une taille d'effet modéré (0.722)
- Le groupe des élèves et le groupe des parents ($p<.001$), avec une différence de moyenne de .439 et une taille d'effet modéré (0.540)

« bien-être physique des élèves » : L'ANOVA montre des différences significatives entre les 6 groupes $F(5, 5274) = 17.132$, $p < .001$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p<.001$), on obtient des résultats

similaires avec la correction de Welch, $F(5) = 11.109$, $p < .001$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.023$) indique que 2.3 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible. Plus spécifiquement, le test post-hoc de Tukey montre des différences significatives entre :

- Le groupe des élèves et le groupe des citoyen-ne-s ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .716 et une taille d'effet fort (0.943)
- Le groupe des élèves et le groupe des directeur-trices ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .1.130 et une taille d'effet fort (1.350)
- Le groupe des élèves et le groupe des employé-e-s de l'administration cantonale ($p = .002$), avec une différence de moyenne de .914 et une taille d'effet fort (1.204)
- Le groupe des élèves et le groupe des enseignant-e-s ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .901 et une taille d'effet fort (1.187)
- Le groupe des élèves et le groupe des parents ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .855 et une taille d'effet fort (1.126)

Résultats statistiques additionnels

En s'intéressant aux parents seulement :

- Niveaux scolaires :
 1. Bien-être psychique : l'Anova révèle des différences significatives entre les 6 groupes $F(5, 4920) = 4.881$, $p < .001$. Le test de Levene montre que les variances sont homogènes entre les groupes ($p = .381$). La taille de l'effet ($\omega^2 = .004$) indique que 0.4% de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible
 2. Vivre ensemble : l'Anova révèle des différences significatives entre les 6 groupes $F(5, 4989) = 3.770$, $p = .002$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p < .001$), on observe des résultats similaires avec la correction de Welch, $F(5) = 3.887$, $p = .002$. La taille de l'effet ($\omega^2 = .003$) indique que 0.3% de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible
 3. Gestion des émotions : l'Anova révèle des différences significatives entre les 6 groupes $F(5, 4859) = 14.578$, $p < .001$. Le test de Levene montre que les variances sont homogènes entre les groupes ($p = .360$). La taille de l'effet ($\omega^2 = .014$) indique que 1.4% de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible
 4. Bien-être physique : l'Anova révèle des différences significatives entre les 6 groupes $F(5, 4938) = 4.014$, $p = .001$. Le test de Levene montre que les variances sont homogènes entre les groupes ($p = .064$). La taille de l'effet ($\omega^2 = .003$) indique que 0.3% de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible
- Statuts migratoires :
 1. Bien-être psychique : l'Anova révèle des différences significatives entre les 4 groupes $F(3, 2842) = 18.547$, $p < .001$. Le test de Levene montre que les variances sont homogènes entre les groupes ($p = .052$). La taille de l'effet ($\omega^2 = .018$) indique que 1.8% de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.
 2. Vivre ensemble : l'Anova révèle des différences significatives entre les 4 groupes $F(3, 1881) = 6.486$, $p < .001$. Le test de Levene montre que les variances sont homogènes entre les groupes ($p = .056$). La taille de l'effet ($\omega^2 = .006$) indique que 0.6% de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.
 3. Gestion des émotions : l'Anova révèle des différences significatives entre les 4 groupes $F(3, 2807) = 12.619$, $p < .001$. Le test de Levene montre que les variances sont homogènes entre les groupes ($p = .706$). La taille de l'effet ($\omega^2 = .012$) indique que 1.2% de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.
 4. Bien-être physique : l'Anova révèle des différences significatives entre les 4 groupes $F(3, 2857) = 7.723$, $p < .001$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p = .033$), on observe des résultats similaires avec la correction de Welch, $F(3) = 7.185$, $p < .001$. La taille de l'effet ($\omega^2 = .007$) indique que 0.7% de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.
- Genre :
 1. Bien-être psychique : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes $T(2867) = -3.045$, $p = .002$, avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .134)
 2. Vivre ensemble : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes $T(1907) = -3.640$, $p < .001$, avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .159)

3. Gestion des émotions : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes $T(2835) = -3.973$, $p < .001$, avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .176)
4. Bien-être physique : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes $T(2879) = -1.706$, $p = .088$, avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .075)

Vivre ensemble

Question : Je pense que l'école permet de développer un sentiment de sécurité chez les élèves	Question : Je pense que l'école permet de développer un sentiment de sécurité chez les enseignant-e-s
Résultats statistiques principaux	

L'ANOVA montre des différences significatives entre les 6 groupes, $F(5, 5274) = 9.886$, $p < .001$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p < .001$), on obtient des résultats similaires avec la correction de Welch, $F(5) = 9.400$, $p < .001$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.014$) indique que 1.4 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible. Plus spécifiquement, le test post-hoc de Tukey montre des différences significatives entre :

- le groupe des enseignant-e-s et le groupe des parents ($p = .006$), avec une différence de moyenne de .116 et une taille d'effet faible (0.155)

L'ANOVA montre des différences significatives entre les 5 groupes, $F(4, 3460) = 20.415$, $p < .001$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p = .008$), on obtient des résultats similaires avec la correction de Welch, $F(4) = 20.116$, $p < .001$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.033$) indique que 3.3 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible. Plus spécifiquement, le test post-hoc de Tukey montre des différences significatives entre :

- Le groupe des enseignant-e-s et le groupe des parents ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .283 et une taille d'effet faible (0.374)
- Le groupe des enseignant-e-s et le groupe des directeur-trices ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .254 et une taille d'effet faible-moderé (0.486)
- Le groupe des citoyen-ne-s et le groupe des parents ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .333 et une taille d'effet faible-moderé (0.440)
- Le groupe des citoyen-ne-s et le groupe des directeur-trices ($p = .006$), avec une différence de moyenne de .418 et une taille d'effet modéré (0.553)

Résultats statistiques additionnels	
-------------------------------------	--

En s'intéressant aux parents seulement

- Statuts migratoires : l'Anova révèle des différences significatives entre les 4 groupes $F(3, 2761) = 10.291$, $p < .001$. Le test de Levene montre que les variances sont homogènes entre les groupes ($p = .838$). La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.010$) indique que 1.0% de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.
- Genre : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes, $T(2787) = 3.945$, $p < .001$, avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .175).

En s'intéressant aux parents seulement

- Statuts migratoires : l'Anova révèle des différences significatives entre les 4 groupes $F(3, 2031) = 15.246$, $p < .001$. Le test de Levene montre que les variances sont homogènes entre les groupes ($p = .056$). La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.021$) indique que 2.1% de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.
- Genre : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes, $T(2034) = -2.175$, $p = 0.030$, avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .111).

En s'intéressant aux enseignant-e-s seulement

- Niveaux scolaires : l'Anova révèle des différences significatives entre les 6 groupes $F(5, 1445) = 6.527, p < .001$. Le test de Levene montre que les variances sont homogènes entre les groupes ($p = .694$). La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.019$) indique que 1.9% de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.
- Genre : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes, $T(925) = 4.377, p < .001$, avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .315).

Question :

Je pense que l'école permet aux enseignant-e-s et aux élèves de développer une bonne relation

Résultats statistiques principaux

L'ANOVA montre qu'il n'y a pas de différences significatives entre les 6 groupes, $F(5, 5274) = 2.397, p = .019$

Résultats statistiques additionnels

En s'intéressant aux parents seulement

- Niveaux scolaires : l'Anova révèle des différences significatives entre les 6 groupes $F(5, 4689) = 10.063, p < .001$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p < .001$), on observe des résultats similaires avec la correction de Welch, $F(5) = 10.036, p < .001$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.010$) indique que 1.0% de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.
- Génération : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes, $T(2286) = -2.768, p = .006$, avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .116).
- Statuts migratoires : l'Anova révèle des différences significatives entre les 4 groupes $F(3, 2803) = 11.665, p < .001$. Le test de Levene montre que les variances sont homogènes entre les groupes ($p = .182$). La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.011$) indique que 1.1% de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.

Question :

Je pense que l'école aide les élèves à comprendre et à accepter les différences de chacune et chacun

Résultats statistiques principaux

L'ANOVA montre des différences significatives entre les 6 groupes, $F(5, 5274) = 9.236, p < .001$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p < .001$), on obtient des résultats similaires avec la correction de Welch, $F(5) = 9.506, p < .001$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.012$) indique que 1.2 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible. Plus spécifiquement, le test post-hoc de Tukey montre des différences significatives entre :

- Le groupe des enseignant-e-s et le groupe des parents ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .156 et une taille d'effet faible (0.210)
- Le groupe des enseignant-e-s et le groupe des employé-e-s de l'administration cantonale ($p = .044$), avec une différence de moyenne de .166 et une taille d'effet faible (0.224)
- Le groupe des enseignant-e-s et le groupe des citoyen-ne-s ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .339 et une taille d'effet faible (0.189)
- Le groupe des directeurs-trices et le groupe des parents ($p = .026$), avec une différence de moyenne de .322 et une taille d'effet faible (0.435)
- Le groupe des directeurs-trices et le groupe des employé-e-s de l'administration cantonale ($p = .046$), avec une différence de moyenne de .332 et une taille d'effet faible (0.449)
- Le groupe des directeurs-trices et le groupe des citoyen-ne-s ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .505 et une taille d'effet faible (0.435)

Résultats statistiques additionnels

En s'intéressant aux parents seulement

- Niveaux scolaires : l'Anova révèle des différences significatives entre les 6 groupes $F(5, 4743) = 4.570$, $p < .001$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p < .001$), on observe des résultats similaires avec la correction de Welch, $F(5) = 4.641$, $p < .001$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.004$) indique que 0.4% de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.
- Statuts migratoires : l'Anova révèle des différences significatives entre les 4 groupes $F(3, 2825) = 7.821$, $p < .001$. Le test de Levene montre que les variances sont homogènes entre les groupes ($p = .051$). La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.007$) indique que 0.7% de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.
- Genre : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes, $T(2852) = -3.912$, $p < 0.001$, avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .173).

Question :

Je pense que l'école identifie et gère efficacement les situations de violence à l'égard des enseignant-e-s

Question :

Je pense que l'école identifie et gère efficacement les situations de violence entre élèves

Résultats statistiques principaux

L'ANOVA montre des différences significatives entre les 5 groupes, $F(4, 3249) = 28.185$, $p < .00$. Le test de Levene montre que les variances sont homogènes entre les groupes ($p = .098$). La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.048$) indique que 4.8 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible. Plus spécifiquement, le test post-hoc de Tukey montre des différences significatives entre :

- Le groupe des enseignant-e-s et le groupe des directeurs-trices ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .687 et une taille d'effet fort (0.815)
- Le groupe des enseignant-e-s et le groupe des parents ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .408 et une taille d'effet faible-moderé (0.485)
- Le groupe des enseignant-e-s et le groupe des employé-e-s de l'administration cantonale ($p = .001$), avec une différence de moyenne de .268 et une taille d'effet faible (0.318)

L'ANOVA montre des différences significatives entre les 6 groupes, $F(5, 5274) = 14.020$, $p < .001$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p < .001$), on obtient des résultats similaires avec la correction de Welch, $F(5) = 14.613$, $p < .00$. La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.021$) indique que 2.1 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible. Plus spécifiquement, le test post-hoc de Tukey montre des différences significatives entre :

- Le groupe des enseignant-e-s et le groupe des parents ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .209 et une taille d'effet faible (0.262)
- Le groupe des enseignant-e-s et le groupe des employé-e-s de l'administration cantonale ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .282 et une taille d'effet faible (0.353)
- Le groupe des enseignant-e-s et le groupe des citoyen-ne-s ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .366 et une taille d'effet faible.
- Le groupe des enseignant-e-s et le groupe des élèves ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .542 et une taille d'effet modéré (0.678)
- Le groupe des directeurs-trices et le groupe des parents ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .496 et une taille d'effet modéré (0.620)
- Le groupe des directeurs-trices et le groupe des employé-e-s de l'administration cantonale ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .569 et une taille d'effet modéré (0.712)
- Le groupe des directeurs-trices et le groupe des citoyen-ne-s ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .653 et une taille d'effet modéré.

- Le groupe des directeurs-trices et le groupe des élèves ($p < .001$), avec une différence de moyenne de .829 et une taille d'effet fort (1.037)

Résultats statistiques additionnels

En s'intéressant aux parents seulement :

- Statuts migratoires : l'Anova révèle des différences significatives entre les 4 groupes $F(3, 1873) = 12.753, p < .001$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p < .001$). La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.018$) indique que 1.8% de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible.

En s'intéressant aux enseignant-e-s seulement :

- Genre : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes, $T(844) = 2.178, p = .030$, avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .165).

En s'intéressant aux parents seulement :

- Genre : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes, $T(2630) = -2.659, p = 0.008$, avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .122).

Organisation scolaire

Question :

La coordination entre ces différentes instances permet-elle d'assurer le bon fonctionnement du système scolaire neuchâtelois ?

Résultats statistiques principaux

Les ANOVA ne montrent aucune différence significative entre les 3 groupes :

- « Coordination au sein des centres scolaires » : $F(2, 1156) = 2.866, p = .057$. Même si le test de Levene montre que les variances ne sont pas homogènes entre les groupes ($p < .001$), on observe des résultats similaires avec la correction de Welch, $F(2, 1156) = 3.212, p = .045$. Aucune taille de l'effet ($\omega^2 = 0.000$) n'est présente.
- « Coordination entre les centres scolaires et le conseil (inter)communale » : $F(2, 1123) = 1.066, p = .345$. Le test de Levene montre que les variances sont homogènes entre les groupes ($p = .413$). Aucune taille de l'effet ($\omega^2 = 0.000$) n'est présente.
- « Coordination entre les autorités politiques (inter)communales et les autorités politiques cantonales » : $F(2, 1108) = 0.385, p = .681$. Le test de Levene montre que les variances sont homogènes entre les groupes ($p = .061$). Aucune taille de l'effet ($\omega^2 = 0.000$) n'est présente.
- « Coordination entre les cercles scolaires et le service de l'enseignement obligatoire » : $F(2, 1154) = 0.810, p = .445$. Le test de Levene montre que les variances sont homogènes entre les groupes ($p = .059$). Aucune taille de l'effet ($\omega^2 = 0.000$) n'est présente.

Résultats statistiques additionnels

En s'intéressant aux enseignant-e-s seulement :

- Niveaux scolaires :
 1. X
 2. « entre centres scolaires et autorités (inter)communales » : L'ANOVA montre des différences significatives entre les 6 groupes, $F(5, 1087) = 8.145, p < .001$. Le test de Levene montre que les variances sont homogènes entre les groupes ($p = .142$). La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.032$) indique que 3.2 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible
 3. « entre autorités (inter)communales et autorités cantonales » : L'ANOVA montre des différences significatives entre les 6 groupes, $F(5, 1067) = 6.095, p < .001$. Le test de Levene montre que les variances sont homogènes entre les groupes

($p=.543$). La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.028$) indique que 2.8 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible

4. « entre cercles scolaires et SEO : L'ANOVA montre des différences significatives entre les 6 groupes, $F(5,1116) = 4.879$, $p<.001$. Le test de Levene montre que les variances sont homogènes entre les groupes ($p=.120$). La taille de l'effet ($\omega^2 = 0.017$) indique que 1.7 % de la variance totale peut être attribuée aux différences entre les groupes, ce qui représente un effet faible

▪ Genre :

1. X
2. « entre centres scolaires et autorités (inter)communales » : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes, $T(703) = 3.639$, $p<.001$, avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .324).
3. « entre autorités (inter)communales et autorités cantonales » : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes, $T(687) = 3.190$, $p=.001$, avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .286).
4. « entre cercles scolaires et SEO : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes, $T(721) = 2.949$, $p=.003$, avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .263).

En s'intéressant aux employé-e-s de l'administration cantonale seulement :

▪ Genre :

1. X
2. « entre centres scolaires et autorités (inter)communales » : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes, $T(337) = 3.570$, $p<.001$, avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .401).
3. « entre autorités (inter)communales et autorités cantonales » : le test de Student révèle une différence significative entre les groupes, $T(336) = 3.094$, $p=.002$, avec une taille d'effet faible (d de Cohen = .349).
4. x

Annexe 2 : Questionnaire



Nous avons besoin de votre participation pour imaginer ensemble l'école de demain !

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre des Assises de l'école neuchâteloise, une démarche lancée par le Département de la formation, des finances et de la digitalisation (DFFD) de l'Etat de Neuchâtel. Le but du questionnaire est de comprendre vos besoins, préoccupations et opinions par rapport à l'école neuchâteloise. Vos réponses aideront à améliorer la qualité de l'école neuchâteloise et à définir les grandes lignes pour les dix prochaines années. Elles serviront également à établir un rapport scientifique, réalisé par le Département des sciences de l'éducation et de la formation de l'Université de Fribourg.

Remplir ce questionnaire prend environ 15 minutes.

Vos réponses sont anonymes.

Le questionnaire est ouvert jusqu'au 30 juin 2024.

**Pour toute question ou demande d'information, vous pouvez nous contacter :
SFFD.Assises-Ecole@ne.ch**

Un grand merci pour votre participation !

Partie A: Début du questionnaire

A1. Je suis...

Vous pouvez sélectionner plusieurs réponses.

Parent d'élève(s) ☐

Enseignant-e ☐

Directeur-trice ou directeur-trice adjoint-e ☐

Employé-e de l'administration cantonale ☐

Pas de réponse ☐

Autre ☐



A2.

Vous avez coché la case "Autre". Précisez s'il-vous-plait votre réponse :

A3. Précisez le degré...

Vous pouvez sélectionner plusieurs réponses.

Cycle 1 (1e à 4e) ☐

Cycle 2 (5e à 8e) ☐

Cycle 3 (9e à 11e) ☐

Post-obligatoire : lycée ou école de culture générale ☐

Post-obligatoire : formation professionnelle ☐

Hautes études (Université, HES, HEP et EPF) ☐

Partie B: Premier groupe de questions

B1. Êtes-vous d'accord avec ces différentes affirmations ?

	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Pas de réponse
La mission de l'école est d'ouvrir à des connaissances et d'apprendre à les utiliser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La mission des familles est d'ouvrir à des connaissances et d'apprendre à les utiliser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La mission de l'école est d'aider à grandir et vivre avec les autres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La mission des familles est d'aider à grandir et vivre avec les autres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B2. Je pense que les élèves neuchâtelois développent une culture numérique qui leur permettra de participer à la société en tant que citoyenne ou citoyen actif, créatif et responsable.

Pas du tout d'accord ☐

Plutôt en désaccord ☐

Plutôt d'accord ☐

Tout à fait d'accord ☐

Pas de réponse ☐



B3. Je pense que les activités et les outils numériques soutiennent les apprentissages des élèves.

- Pas du tout d'accord ☐
- Plutôt en désaccord ☐
- Plutôt d'accord ☐
- Tout à fait d'accord ☐
- Pas de réponse ☐

B4. Je pense que les élèves terminent l'école obligatoire avec de bonnes compétences numériques.

- Non ☐
- Plutôt non ☐
- Plutôt oui ☐
- Oui ☐
- Pas de réponse ☐

B5. Je pense que l'école neuchâteloise fait preuve d'un bon équilibre dans le domaine du numérique : elle permet aux élèves de se réjouir de son usage tout en proposant une approche suffisamment critique.

- Non ☐
- Plutôt non ☐
- Plutôt oui ☐
- Oui ☐
- Pas de réponse ☐

Partie C: Deuxième groupe de questions

C1. Je pense que les élèves sortant de l'école obligatoire sont suffisamment préparés à entreprendre une formation professionnelle ou des études académiques.

- Pas du tout d'accord ☐
- Plutôt en désaccord ☐
- Plutôt d'accord ☐
- Tout à fait d'accord ☐
- Pas de réponse ☐



C2. Je pense que l'école obligatoire prépare efficacement les élèves à faire des choix éclairés concernant leur futur professionnel ou académique.

Pas du tout d'accord ☐

Plutôt en désaccord ☐

Plutôt d'accord ☐

Tout à fait d'accord ☐

Pas de réponse ☐

C3. Selon moi, l'école neuchâteloise permet aux élèves de développer leur capacité :

	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Pas de réponse
à s'exprimer dans des situations de communication en français	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
à s'exprimer dans des situations de communication dans d'autres langues enseignées à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
à maîtriser le fonctionnement du français	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
à maîtriser le fonctionnement d'autres langues enseignées à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
à développer des attitudes positives dans l'apprentissage du français et d'autres langues enseignées à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C4. Selon moi, l'école neuchâteloise est suffisamment attentive :

	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Pas de réponse
au bien-être psychique des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
au vivre ensemble entre élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
à la gestion des émotions par les élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
au bien-être physique des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C5. Je pense que les enseignant-e-s se sentent impliqués dans la vie des élèves et que cette responsabilité peut parfois être lourde à porter.

Pas du tout d'accord ☐

Plutôt en désaccord ☐

Plutôt d'accord ☐

Tout à fait d'accord ☐

Pas de réponse ☐



Partie D: Troisième groupe de questions

D1. Je pense que l'école permet de développer un sentiment de sécurité chez les élèves.

Pas du tout d'accord ☐

Plutôt en désaccord ☐

Plutôt d'accord ☐

Tout à fait d'accord ☐

Pas de réponse ☐

D2. Je pense que l'école permet de développer un sentiment de sécurité chez les enseignant-e-s.

Pas du tout d'accord ☐

Plutôt en désaccord ☐

Plutôt d'accord ☐

Tout à fait d'accord ☐

Pas de réponse ☐

D3. Je pense que l'école permet aux enseignant-e-s et aux élèves de développer une bonne relation.

Pas du tout d'accord ☐

Plutôt en désaccord ☐

Plutôt d'accord ☐

Tout à fait d'accord ☐

Pas de réponse ☐

D4. Je pense que l'école aide les élèves à comprendre et à accepter les différences de chacune et chacun.

Pas du tout d'accord ☐

Plutôt en désaccord ☐

Plutôt d'accord ☐

Tout à fait d'accord ☐

Pas de réponse ☐



D5. Je pense que l'école identifie et gère efficacement les situations de violence à l'égard des enseignant-e-s.

- Non ☐
- Plutôt non ☐
- Plutôt oui ☐
- Oui ☐
- Pas de réponse ☐

D6. Je pense que l'école identifie et gère efficacement les situations de violence entre élèves.

- Non ☐
- Plutôt non ☐
- Plutôt oui ☐
- Oui ☐
- Pas de réponse ☐

Partie E: Quatrième groupe de questions

E1. Je pense que les parents sont suffisamment impliqués dans les décisions liées à la scolarité de leur(s) enfant(s).

- Pas du tout d'accord ☐
- Plutôt en désaccord ☐
- Plutôt d'accord ☐
- Tout à fait d'accord ☐
- Pas de réponse ☐

E2. Je pense que les attentes de l'école envers les parents sont claires.

- Pas du tout d'accord ☐
- Plutôt en désaccord ☐
- Plutôt d'accord ☐
- Tout à fait d'accord ☐
- Pas de réponse ☐



E3. Pour moi, l'école est transparente sur son fonctionnement et l'explique si nécessaire aux parents.

Pas du tout d'accord ☐

Plutôt en désaccord ☐

Plutôt d'accord ☐

Tout à fait d'accord ☐

Pas de réponse ☐

E4. Je pense que la qualité de la relation entre l'école et les familles est ...

Mauvaise ☐

Moyenne ☐

Bonne ☐

Excellente ☐

Pas de réponse ☐

E5.

Si vous le souhaitez, vous pouvez ajouter un commentaire en lien avec votre dernière réponse.

E6. Quels sont les critères permettant d'évaluer la qualité de la relation école-familles ?

Vous pouvez écrire 3 mots-clés.

Partie F: Cinquième groupe de questions

F1. Je préfère que parents et école communiquent par...

Vous pouvez sélectionner plusieurs réponses.

Papier ☐

Téléphone ☐



Email ☐

Réunion ☐

Carnet ☐

Plateforme en ligne ☐

Pas de réponse ☐

Autre ☐

F2. Les communications de la part de l'école sont faciles à comprendre pour moi.

Non ☐

Plutôt non ☐

Plutôt oui ☐

Oui ☐

Pas de réponse ☐

F3. Je pense que l'école communique régulièrement avec les parents sur les difficultés que rencontrent les élèves.

Pas du tout d'accord ☐

Plutôt en désaccord ☐

Plutôt d'accord ☐

Tout à fait d'accord ☐

Pas de réponse ☐

F4. Je pense que l'école communique régulièrement sur les progrès et réussites des élèves avec leurs parents.

Pas du tout d'accord ☐

Plutôt en désaccord ☐

Plutôt d'accord ☐

Tout à fait d'accord ☐

Pas de réponse ☐



Partie G: Avant-dernier groupe de questions

G1. Parmi les points suivants, veuillez indiquer ceux qui rendent le métier d'enseignant-e complexe :

Vous pouvez sélectionner plusieurs réponses.

- La diversité des besoins des élèves ☐
- La gestion de la classe ☐
- La collaboration parents-enseignant-e-s ☐
- La collaboration entre enseignant-e-s ☐
- Les contraintes administratives ☐
- La multiplicité des disciplines à enseigner ☐
- La multiplicité des attentes ☐
- La charge de travail et l'équilibre vie privée-professionnelle ☐
- Pas de réponse ☐
- > Autre ▼

G2. Quelle importance ces facteurs occupent-ils dans les conditions de travail des enseignant-e-s :

	Pas du tout important	Peu important	Important	Très important	Pas de réponse
Le salaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'effectif des classes (nombre d'élèves par classe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les ressources pédagogiques (p.ex. le matériel pédagogique)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La formation continue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le soutien administratif	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le cadre législatif et réglementaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



G3. Il y a suffisamment d'opportunités dans l'établissement afin de discuter entre enseignant-e-s des défis liés à l'enseignement.

Pas du tout d'accord ☐

Plutôt en désaccord ☐

Plutôt d'accord ☐

Tout à fait d'accord ☐

Pas de réponse ☐

G4. Je pense que les réunions entre les enseignant-e-s et leur direction sont propices à la collaboration et à l'échange d'idées.

Pas du tout d'accord ☐

Plutôt en désaccord ☐

Plutôt d'accord ☐

Tout à fait d'accord ☐

Pas de réponse ☐

G5. La coordination entre ces différentes instances permet-elle d'assurer le bon fonctionnement du système scolaire neuchâtelois ?

	Pas du tout important	Peu important	Assez important	Tout à fait important	Pas de réponse
La coordination au sein des centres scolaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La coordination entre les directions des centres scolaires et le conseil communal ou intercommunal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La coordination entre les autorités politiques communales ou intercommunales et les autorités politiques cantonales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La coordination entre les directions des cercles scolaires et le service de l'enseignement obligatoire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

G6.

Si vous le souhaitez, vous pouvez ajouter un commentaire en lien avec votre dernière réponse.



Partie H: Dernier groupe de questions

H1. Je pense que l'école tient compte des besoins de chaque élève.

Pas du tout d'accord ☐

Plutôt en désaccord ☐

Plutôt d'accord ☐

Tout à fait d'accord ☐

Pas de réponse ☐

H2. Je pense que l'école fait évoluer les élèves au sein de groupes riches en différences.

Pas du tout d'accord ☐

Plutôt en désaccord ☐

Plutôt d'accord ☐

Tout à fait d'accord ☐

Pas de réponse ☐

H3. Je pense que les dispositifs développés pour soutenir les élèves favorisent leur inclusion.

Pas du tout d'accord ☐

Plutôt en désaccord ☐

Plutôt d'accord ☐

Tout à fait d'accord ☐

Pas de réponse ☐

H4. Selon moi, il est important de regrouper les élèves selon leur niveau de compétences, leurs capacités et leurs besoins éducatifs au sein d'un même groupe ou d'une même classe.

Pas du tout d'accord ☐

Plutôt en désaccord ☐

Plutôt d'accord ☐

Tout à fait d'accord ☐

Pas de réponse ☐



H5. Je pense que l'école offre une réponse adaptée aux besoins particuliers des élèves.

- Pas du tout d'accord ☐
- Plutôt en désaccord ☐
- Plutôt d'accord ☐
- Tout à fait d'accord ☐
- Pas de réponse ☐

H6. Je pense que la collaboration entre parents d'élèves, enseignant-e-s et spécialistes est efficace pour soutenir les élèves en difficulté.

- Pas du tout d'accord ☐
- Plutôt en désaccord ☐
- Plutôt d'accord ☐
- Tout à fait d'accord ☐
- Pas de réponse ☐

H7.

Si vous le souhaitez, vous pouvez ajouter un commentaire en lien avec votre dernière réponse.

Partie I: Questions socio-démographiques

I1. Indiquez votre année de naissance.

I2. Quel est votre genre ?

- Féminin ☐
- Masculin ☐
- Autre ☐



I3. Indiquez votre plus haut titre de formation :

Attestation de cursus de la scolarité obligatoire ☐

CFC ou autre titre professionnel ☐

Maturité gymnasiale, spécialisée ou professionnelle ☐

Bachelor ☐

Master ☐

Doctorat ☐

I4. Êtes-vous né-e en Suisse ?

Oui ☐

Non ☐

I5. Avez-vous la nationalité Suisse ?

Oui ☐

Non ☐



Partie J: Fin du questionnaire

J1. L'équipe des Assises de l'école neuchâteloise vous remercie pour votre précieuse participation !

Vos réponses aideront à mieux comprendre les besoins, préoccupations et opinions envers le système éducatif neuchâtelois. C'est ensemble que nous allons imaginer l'école de demain !

Pour obtenir plus d'informations sur les Assises de l'école neuchâteloise, vous pouvez consulter le lien suivant : <https://www.ne.ch/autorites/DFDS/assises-ecole-neuchateloise>. Vous y trouverez des informations détaillées sur les différents événements organisés dans le cadre des Assises. En 2025, vous pourrez également y consulter le rapport scientifique réalisé par l'Université de Fribourg à partir de vos réponses.

Nous vous invitons à partager le questionnaire autour de vous : <https://survey.unifr.ch/index.php/553314?lang=fr>

Si vous souhaitez écrire un commentaire, vous pouvez le faire ci-dessous. Nous le lirons avec plaisir !

Pour toute question : SFFD.Assises-Ecole@ne.ch