

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

19.018

Rapport du Conseil d'État au Grand Conseil

(Du 24 juin 2019)

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

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

Rapport

Sous la coordination de Franca Armi



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

Rapport

Sous la coordination de Franca Armi

Remerciements

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

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

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

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

Cette publication applique les rectifications orthographiques de 1990.

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

Photo de couverture : Marc-Olivier Schatz

TABLE DES MATIÈRES

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

1. Introduction

En date du 27 octobre 2015, l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRD) a reçu un mandat de prestations du Département de l'éducation et de la famille (DEF) relatif au suivi de l'implantation de la rénovation du cycle 3 du canton de Neuchâtel selon le postulat 14.109 de la Commission HarmoS-Filières du Grand Conseil. Ce mandat vise à réaliser une analyse externe de certains aspects de cette implantation et se compose de deux phases.

1.1 Description du mandat

Phase 1

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

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

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

Phase 2

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

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

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

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

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

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

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

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

Complément au mandat

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2 Structure du rapport

Le présent rapport est une synthèse des principaux résultats obtenus sur l'ensemble des analyses menées entre octobre 2015 et février 2019 par l'IRDP dans le cadre du mandat de prestations du Département de l'éducation et de la famille (DEF) relatif au suivi de l'implantation de la rénovation du cycle 3 du canton de Neuchâtel.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1 Taux de non-promotion

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2 Perméabilité entre les sections

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

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

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

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

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

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

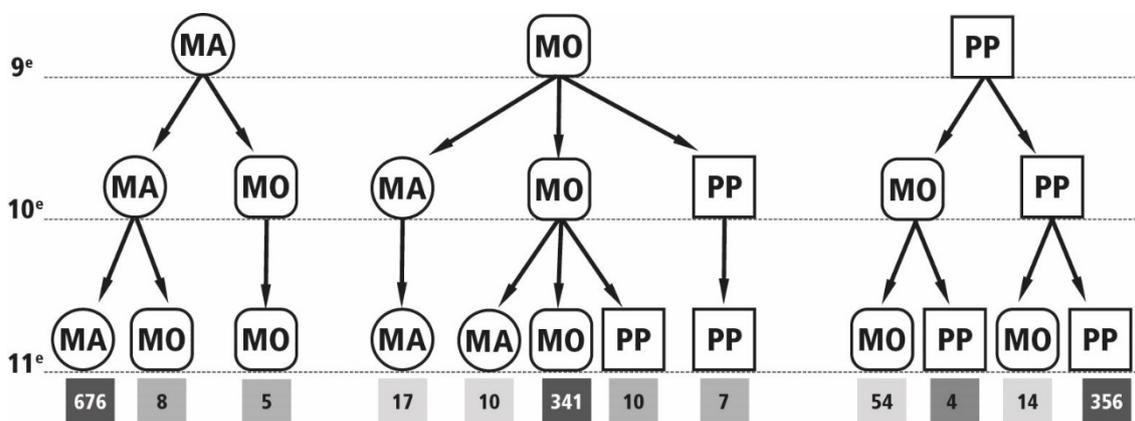
section en fin d'année, voire même en cours d'année. Les **changements de section** pouvaient intervenir dans diverses situations :

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

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

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

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



Remarques :

Le nombre d'élèves est spécifié en bas de la figure pour chaque cas.
Sections : MA – Maturités; MO – Moderne; PP – Préprofessionnelle.

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

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

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

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

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

Taux de non-promotion

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

Perméabilité du système organisé en sections

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

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

3. Phase 2 du mandat : analyse du système rénové

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.1 Suivi des élèves

Tout au long du cycle 3, chaque élève est suivi par un titulaire, en collaboration avec un éventuel co-titulaire, mais aussi par ses autres enseignants, ses représentants légaux, la direction et éventuellement d'autres partenaires de l'école. Les tâches pédagogiques, éducatives, administratives et d'orientation scolaire et professionnelle font l'objet d'une décharge d'une période pour le titulaire et d'une demi-décharge pour le co-titulaire. L'enseignant titulaire doit disposer au minimum de quatre périodes d'enseignement avec le groupe d'élèves, dont il gère le suivi pédagogique.

Cette **organisation** relève de la direction de chaque centre scolaire avec, pour conséquence, une différence dans les pratiques, également signalée par les répondants à l'étude. Généralement, en 9^e année, les titulaires et les co-titulaires sont choisis parmi les enseignants d'une discipline commune, principalement les langues étrangères (*allemand* ou *anglais*). Pour les autres années, les directions ont tendance à donner le tituliariat aux enseignants d'une discipline à niveaux (*mathématiques* en 10^e et *français* en 11^e). Les directions estiment que le suivi des élèves est globalement beaucoup plus compliqué par rapport au fonctionnement de l'ancien système²⁰ et elles indiquent encore chercher à améliorer leur organisation au moment de la passation des entretiens (septembre 2017).

Le suivi des élèves par les **titulaires** est jugé, sur l'ensemble des années, satisfaisant pour environ 65% des titulaires interrogés au travers du questionnaire. Les résultats montrent que ce suivi se complexifie à partir de la 10^e année, lorsque les élèves suivis par un même titulaire appartiennent à des groupes-classes différents. Le nombre d'enseignants avec qui le titulaire doit s'entretenir augmente alors notablement, ce qui renforce ses difficultés organisationnelles, ainsi que celles liées à la gestion du temps. Les titulaires répondant au questionnaire soulignent également que le nombre d'heures passées avec les élèves est souvent insuffisant pour assurer un suivi satisfaisant.

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

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

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

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

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

Du point de vue organisationnel, cette dispersion des équipes pédagogiques complique énormément la transmission des informations ainsi que l'organisation des **conseils de classe**. À cet égard, les directions ont indiqué avoir essayé plusieurs solutions et certaines affirment chercher encore des améliorations. En septembre 2017, il existait deux façons d'organiser les conseils de classe : la première consistait en une rencontre de la direction avec tous les enseignants d'une même entité²², entre 20 et 25 enseignants, tandis que la seconde se limitait à une rencontre de la direction avec le titulaire et le co-titulaire d'une classe ou d'un groupe. En mars 2018, environ 60% des enseignants répondant au questionnaire estimaient que l'organisation du travail au sein de l'équipe pédagogique fonctionnait bien avec une bonne communication au sein des équipes et avec la direction.

Les différents problèmes rencontrés dans le suivi des élèves sont accentués dans le cas des élèves dits « plus faibles²³ ». Comme il l'a plusieurs fois été indiqué par les répondants : « *les bons élèves s'en sortent toujours, peu importe le système. Ce sont les élèves en difficulté qui sont largués* ». Ces élèves, en particulier ceux présentant des difficultés d'ordre organisationnelles ou sociales, nécessiteraient un suivi plus important, avec plus de temps en présence du titulaire.

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2 Élèves en difficulté

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

Ces distinctions sont très importantes, car elles reflètent des problématiques différentes, dont les réponses devraient être distinctes. Par exemple, les résultats des analyses montrent qu'être un élève en difficulté (au sens de la définition ci-dessus) n'implique pas nécessairement un redoublement²⁹ et inversement qu'un élève qui redouble n'est pas forcément en difficulté (selon la définition adoptée).

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

Avec la rénovation, le système de **soutien pédagogique** a été restructuré et renforcé tant dans les disciplines principales (généralement pour les niveaux 1), que dans les disciplines communes, ceci dans tous les centres scolaires visités. Plus particulièrement, les mesures de soutien mises en place pour les élèves en difficulté se distinguent actuellement sur deux points principaux : le choix de l'enseignant qui assure le soutien (l'enseignant de la discipline concernée ou un autre) et le moment de la journée (dans la grille horaire de l'élève ou en dehors). Ces mesures suscitent des opinions divergentes auprès des enseignants interrogés qui ne permettent pas de mettre en évidence une solution ralliant une majorité nette. Ainsi, alors que pour certains le soutien mis en place est efficace et utile, pour d'autres, il est soit insuffisant, soit mal structuré, voire même trop abondant. Selon l'opinion des enseignants interrogés, plus que la modalité du type de soutien organisé, ce sont la motivation et l'implication des élèves bénéficiaires qui semblent être primordiales pour que les mesures mises en place soient efficaces.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.3 Perméabilité entre les niveaux

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

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

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

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

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

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

³⁴ Pour l'admission dans un niveau 2, il faut une moyenne ≥ 4.75 . Pour les élèves avec une moyenne entre 4.5 et 4.74 la décision est basée sur l'avis des enseignants et l'avis des représentants légaux.

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

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

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

Bien que faisant l'objet de moins de remarques, les **changements descendants**³⁸ préoccupent également certains enseignants qui souhaiteraient qu'ils se fassent d'office, également au semestre, comme c'est déjà le cas pour les changements de fin d'année. Les arguments à cet égard ont trait à l'importance de pouvoir combler les lacunes des élèves le plus vite possible, et à la volonté d'éviter de donner la priorité aux calculs stratégiques en 11^e année pour l'accès aux différentes formations du postobligatoire plutôt qu'au niveau des compétences acquises.

Pour *l'anglais*, les *sciences de la nature* et les *options académiques*, les changements de niveau au semestre ne posent pas uniquement des problèmes de critères. Alors que pour *l'anglais* c'est une différence de dotation horaire entre les niveaux (en 11^e)³⁹ qui soulève des inquiétudes, c'est la répartition du programme entre les semestres qui met en doute la pertinence d'un changement de niveau au semestre pour les *sciences de la nature*. La possibilité de rejoindre une **option académique** après un semestre d'enseignement en 11^e année partage les répondants au questionnaire en trois groupes approximativement égaux : ceux qui y sont favorables, ceux qui ne sont pas d'accord et ceux qui se déclarent sans avis. Notons que la quasi-totalité des commentaires des répondants qui sont opposés à cette possibilité met en évidence une trop grande quantité de matière à rattraper⁴⁰.

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

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

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

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

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

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

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

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

3.4 Collaboration entre les enseignants

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

D'après les **chefs de file** interrogés, c'est dans les centres scolaires où des pratiques collaboratives existaient déjà que la nécessité de collaborer imposée par le nouveau système scolaire a été la mieux accueillie par les enseignants. Dans les autres centres, elle a au contraire rencontré des résistances, parfois même assez fortes. Par ailleurs, l'engagement des enseignants peut varier selon la discipline, voire même à l'intérieur d'un groupe disciplinaire, et cela indépendamment des pratiques antérieures. Cette étude montre notamment que les enseignants d'*anglais* sont plus enclins à la collaboration que les enseignants des autres disciplines. À l'inverse, ce sont les enseignants de *français* qui sont les plus réticents envers ce type de collaboration, suivis par ceux de *sciences de la nature*⁴⁵. Entre ces deux tendances, les enseignants de *mathématiques* et ceux d'*allemand* montrent des profils très proches par rapport à la collaboration.

Un obstacle important dans la collaboration, mis en évidence par les entretiens avec les chefs de file, découle d'une très grande diversité des pratiques, que ce soit dans la façon de travailler, le soutien et l'implication de la direction, ou le recours à des moyens d'enseignement adaptés. À cela s'ajoute le fait que, certains enseignants vivant mal le caractère « obligatoire » et donc « artificiel »⁴⁶ d'une collaboration imposée par la rénovation (les privant ainsi d'une liberté de choix importante à leurs yeux), ne s'investissent pas pleinement dans la collaboration disciplinaire. Une collaboration imposée peut donc vite être une source de stress supplémentaire, notamment problématique lorsque la répartition du travail n'est pas équilibrée, lorsqu'un consensus peine à être trouvé. À noter que 76.9% des répondants au questionnaire relèvent un risque à vouloir collaborer de manière excessive entre enseignants.

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

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

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

⁴⁶ Selon les termes utilisés par les répondants.

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

Des enseignants des **disciplines communes**, qui collaboraient avec des collègues avant la rénovation, soulignent une diminution de la collaboration actuelle suite à la suppression des colloques de branche⁴⁷ et à une indisponibilité accrue de leurs collègues qui enseignent également dans une discipline à niveaux.

Au-delà des problèmes d'ordre organisationnel, ressortent des difficultés inhérentes à l'enseignement par niveau. En effet, 81.5% des répondants au questionnaire affirment qu'il est difficile de préserver le parallélisme dans l'enseignement entre le niveau 1 et le niveau 2. Des exemples tels que le fossé entre les niveaux qui s'élargit d'année en année (notamment en *anglais*⁴⁸), ou le manque de souplesse nécessaire pour s'adapter aux difficultés des élèves du fait de devoir tous suivre le même programme, au même rythme, sont souvent cités par les répondants de l'étude.

Le degré de satisfaction vis-à-vis des outils disponibles pour **planifier l'enseignement des disciplines à niveaux** a également été interrogé : le Plan d'études romand (PER), les moyens d'enseignement et les fils rouges⁴⁹ proposés par le SEO. Ces outils sont en effet une base commune importante sur laquelle repose la collaboration. Des taux de satisfaction différents apparaissent selon la discipline concernée. En *français* et en *sciences de la nature*, ce sont les fils rouges qui sont majoritairement considérés comme des outils satisfaisants pour planifier l'enseignement : 57.4% des enseignants de *français* et 52.2% des enseignants de *sciences de la nature* (dans l'ordre de satisfaction, viennent ensuite le PER puis les moyens d'enseignement). En *anglais*, ce sont les moyens d'enseignement qui sont largement plébiscités en tant qu'outils satisfaisants de planification, ceci par 90.8% des enseignants de cette discipline (suivi de loin par le PER puis par les fils rouges). En *mathématiques* et en *allemand*, enfin, les moyens d'enseignement sont également privilégiés, suivis de très près par les fils rouges (89.9% et 85.9% pour les *mathématiques* et 90.1% et 85.2% pour l'*allemand*). Dans ces deux disciplines, le PER vient en dernier⁵⁰.

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

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

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

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

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

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

4. Mandat complémentaire

4.1 Difficultés des enseignants concernant l'évaluation des apprentissages

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

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

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

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

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

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

Le deuxième problème renvoie aux contraintes imposées par la **possibilité de changer de niveau au semestre**, lesquelles engendrent chez les enseignants des questions sur la pertinence et l'équité des barèmes utilisés pour noter les apprentissages des élèves, en particulier pour le

⁵¹ Soit 217 enseignants sur 375 réponses.

⁵² Soit 71 enseignants sur 206 réponses.

⁵³ Soit 25 enseignants sur 66 réponses.

niveau 1. Comme les barèmes utilisés habituellement ne sont plus applicables avec des résultats si hétérogènes, les répondants indiquent devoir élaborer des barèmes plus adaptés. Il s'agit en l'occurrence de barèmes dont l'échelle est :

- élargie vers le bas, ce qui permet de limiter les insuffisances sévères;
- et resserrée vers le haut, notamment au-dessus de 5, ce qui limite les fortes réussites.

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

Face à ces défis, la **collaboration** entre enseignants devient, d'après les entretiens menés, une source d'aide très enrichissante. La plupart des enseignants interviewés la mentionnent en effet en tant que stratégie pour surmonter les difficultés liées à l'évaluation. Bien qu'elle demande un engagement en temps et en énergie conséquent, l'échange de pratiques avec les collègues est donc considéré profitable et même formateur⁵⁴.

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

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

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

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

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

4.2 Apports du renforcement et des options professionnelles

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

4.2.1. Renforcement

En 11^e année, les élèves peuvent choisir de continuer avec l'*anglais* ou de suivre un renforcement en *français* ou en *mathématiques*. Ce choix se fait en fonction des formations envisagées après l'école obligatoire ou des renforcements à mettre en place. En 2017-2018, la quasi-totalité des élèves a préféré continuer avec l'*anglais* (95.5%), alors qu'une cinquantaine d'élèves a choisi le *renforcement mathématiques*, et uniquement une vingtaine celui en *français*.

Les **raisons principales** évoquées par les 10 élèves interviewés ayant choisi de s'inscrire dans une discipline de renforcement tiennent à une volonté d'augmenter la moyenne en *mathématiques* ou en *français* tout en abandonnant l'*anglais* qui, bien souvent, est également problématique pour eux. Ils tentent également d'anticiper certaines exigences propres à la formation professionnelle initiale ou d'améliorer (pour les élèves allophones) leurs compétences en *français*.

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

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

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

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

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

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

- Des élèves ont fait des **suggestions** pour améliorer les disciplines de renforcement et leurs principes de fonctionnement :
 - o abandonner l'*allemand* plutôt que l'*anglais*;
 - o conserver l'*allemand*, mais supprimer deux périodes dans des branches secondaires;
 - o instaurer un renforcement pour l'*allemand*;
 - o bénéficier d'appréciations de la part des enseignants en fin d'année qui pourraient éventuellement figurer dans le carnet scolaire.

Certaines de ces propositions paraissent peu réalistes, les élèves ne mesurant sans doute pas les implications de certains choix scolaires, mais quelques pistes pourraient s'avérer intéressantes.

4.2.2. Options professionnelles

En plus des disciplines à choix, les élèves de 11^e année ont la possibilité de choisir entre des options professionnelles (une par semestre) ou une option académique⁵⁷. En 2017-2018, la majorité des élèves a choisi une option académique (56.7%) avec une prépondérance pour les *sciences expérimentales* (43.8%). Très peu d'élèves ont opté pour les *langues anciennes* (2.2%). La répartition des choix des options professionnelles est plus équitable, du fait également de devoir en choisir deux par année, avec une majorité d'élèves qui choisit l'*informatique appliquée et de gestion* (30.6%). L'*expression orale et culturelle* est par contre la discipline la moins choisie (17.6%).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. Remarques conclusives

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

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

Cette étude a commencé au même moment que l'implantation de **la rénovation** et seule la toute première volée d'élèves dans le système rénové a été suivie⁶¹. Les enseignants et les directions ont dû s'approprier les nouveautés introduites par la rénovation et s'y adapter. Il est à rappeler que, ces dernières années, les enseignants ont été confrontés également à d'autres changements sans avoir encore eu le temps de les intégrer pleinement. Cette situation a été soulignée à plusieurs reprises par les interlocuteurs de l'étude et semble en partie avoir joué en défaveur de la mise en place de la rénovation.

Au cours des enquêtes, une certaine **évolution des pratiques et des opinions** a déjà pu être remarquée d'une année à l'autre et certains ajustements ont déjà été apportés au système rénové, comme la pérennisation de la fonction de chef de file. Alors que la deuxième volée d'élèves arrive au terme du cycle 3, il est fort probable qu'interroger les directions et les enseignants à l'heure actuelle, soit un an après, apporterait des réponses différentes et qu'une série de problèmes aurait trouvé une solution.

Malgré le nombre conséquent de thématiques abordées lors des entretiens et un questionnaire assez long, tous les interlocuteurs ont participé de manière très active, montrant la plupart du temps une forte volonté de s'investir pour le futur de l'école neuchâteloise et pour le bien-être des élèves. On constate une **adhésion relativement forte aux grands principes de la rénovation**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6. Liste des abréviations

BEP : Besoins éducatifs particuliers

DEF : Département de l'éducation et de la famille

FRR : Renforcement français

IRDP : Institut de recherche et de documentation pédagogique

LCA : Langues et cultures de l'antiquité

MA : Ancienne section Maturités

MO : Ancienne section Moderne

MTR : Renforcement mathématiques

PER : Plan d'études romand

PP : Ancienne section Préprofessionnelle

OCM : Option professionnelle – Activités créatrices et manuelles

ODE : Option professionnelle – Dessin technique et artistique

OEX : Option professionnelle – Expression orale et corporelle

OIG : Option professionnelle – Informatique et gestion

SHS : Sciences humaines et sociales

SEO : Service de l'enseignement obligatoire

STAT : Service de statistique de l'État de Neuchâtel