



**Rapport d'information de la commission de gestion
et d'évaluation au Grand Conseil**

concernant

**l'évaluation de politique publique sur le cycle 3 renouvelé
de l'école obligatoire du canton de Neuchâtel**

et à l'appui

- **d'un postulat demandant de définir et d'assurer le suivi de la notion d'égalité des chances au cœur du système scolaire de l'école neuchâteloise**
- **d'une injonction relative à l'accès aux données et au système de pilotage**
- **d'une motion sur la gestion de l'hétérogénéité au sein des classes de l'école neuchâteloise : pour un vrai soutien aux élèves et au corps enseignant**
- **d'une motion demandant de faire de l'interdisciplinarité un pilier de l'école obligatoire**
- **d'un postulat demandant de valoriser toutes les disciplines du cycle 3 et de mieux accompagner les élèves dans le développement et l'épanouissement de leurs capacités**

(Du 25 septembre 2026)

Monsieur le président, Mesdames et Messieurs,

1. INTRODUCTION

En 2017, une initiative populaire visant à instaurer une Cour des comptes a été déposée. Soumise au vote populaire en mai 2022, l'initiative a été rejetée au profit du contre-projet élaboré par le parlement neuchâtelois. Ce contre-projet comprenait plusieurs volets, dont l'introduction de compétences en matière d'évaluation des politiques publiques (EPP) à la commission de gestion et d'évaluation (COGES), avec le soutien du Contrôle cantonal des finances (CCFI) qui a pour mission, dans ce cadre, d'assurer l'accompagnement organisationnel de ces évaluations.

Après passage en revue de diverses thématiques qui pourraient être évaluées dans ce cadre, la COGES a décidé de se pencher sur la thématique du cycle 3 à la suite de plusieurs échanges entre le département en charge de la formation, la commission Éducation et le Grand Conseil. Ces échanges entre le parlement et le département ont conduit à des différences d'appréciation importantes, poussant au dépôt de nombreux objets parlementaires et à d'importantes discussions. La décision de la COGES s'inscrit notamment dans le prolongement du postulat [19.185](#), déposé par la commission Éducation, qui demandait au

Conseil d'État de dresser un bilan des trois premières cohortes ayant suivi le cycle 3 renouvelé. Pour avoir une image objective de la situation du terrain, la COGES a choisi d'investiguer sur cette question.

Plutôt que de s'appuyer uniquement sur les instruments traditionnels du parlement, la COGES a choisi d'utiliser les nouvelles compétences dont elle dispose désormais pour mener une EPP, jugeant cet outil plus adapté aux objectifs visés. Il ne s'agit donc pas ici d'une mission de haute surveillance, mais bien d'une démarche visant à analyser l'efficacité, la pertinence et les impacts de ce système introduit en 2015.

Les travaux ont été confiés à la sous-commission de gestion et d'évaluation du DFFI (SCOGES DFFI) qui, le 16 septembre 2026, a remis son rapport à la COGES, reproduit dans son intégralité au point 3 du présent document. Tout au long du processus, la COGES a validé les démarches entreprises par la SCOGES DFFI et a régulièrement été tenue informée de l'évolution de ses travaux.

2. COMPOSITION DE LA COMMISSION

La commission est constituée de la manière suivante :

Président :	M. Stéphane Rosselet
Vice-président :	M. Hugo Clémence
Rapporteur :	M. Daniel Berger
Membres :	M. Boris Keller
	M. Olivier Favre-Bulle
	M. Hermann Frick
	M ^{me} Armelle von Allmen Benoit
	M ^{me} Françoise Jeanneret
	M ^{me} Josiane Jemmely
	M. Christian Mermet
	M. Julien Gressot
	M ^{me} Lara Zender
	M ^{me} Barbara Blanc
	M ^{me} Brigitte Neuhaus
	M. Raymond Clottu

Elle est soutenue dans ses travaux par M^{me} Katia Jacot, assistante parlementaire.

3. RAPPORT DE LA SOUS-COMMISSION

Le rapport de la SCOGES DFFI, du 16 septembre 2026, se présente comme suit :

***Rapport d'information de la sous-commission de gestion
et d'évaluation du DFFI***

concernant

***l'évaluation de politique publique sur le cycle 3 renouvelé de l'école
obligatoire du canton de Neuchâtel***

(Du 16 septembre 2026)

Monsieur le président, Mesdames et Messieurs,

1. INTRODUCTION DE LA SOUS-COMMISSION

Le canton de Neuchâtel a introduit une réforme de l'école obligatoire avec l'introduction du cycle 3 en 2015 afin de restructurer l'enseignement et l'organisation pédagogique, notamment dans le but de mieux répondre aux besoins des élèves. Après neuf ans de mise en œuvre, une étude de suivi en 2019, de nombreuses interventions parlementaires au sein du Grand Conseil neuchâtelois et dans le cadre de ses nouvelles responsabilités en matière d'évaluation des politiques publiques (EPP), la commission de gestion et d'évaluation du Grand Conseil neuchâtelois (COGES), par l'intermédiaire de la sous-commission de gestion du Département de la formation et des finances (SCOGES DFFI) a mené une évaluation approfondie de la rénovation du cycle 3 de l'école obligatoire dans le canton de Neuchâtel.

La rénovation du cycle 3 concerne les trois dernières années de la scolarité obligatoire (années 9, 10 et 11 HarmoS), visait à supprimer les catégorisations perçues comme stigmatisantes dans les sections préprofessionnelle et moderne, d'améliorer l'adéquation des parcours scolaires aux différents profils d'élèves et d'assurer une meilleure égalité des chances sur l'ensemble du territoire cantonal. En réalisant, une EPP sur le cycle 3 de l'école obligatoire, la COGES a souhaité obtenir une vision actuelle de l'école obligatoire dans le but de vérifier que les politiques mises en place répondent aux intentions du législateur. Cette évaluation a été effectuée par la SCOGES DFFI.

2. COMPOSITION DE LA SOUS-COMMISSION

La sous-commission est constituée de la manière suivante :

*Président-rapporteur : M. Julien Gressot (POP)
Membres : M. Stéphane Rosselet (LR)
M. Hugo Clémence (S), dès le 19.06.2025,
(en remplacement de M. Romain Dubois (S))*

Elle a été soutenue dans ses travaux par M^{me} Sandrine Wavre, assistante parlementaire.

3. CONTEXTE GÉNÉRAL ET CHOIX DU SUJET

Après une revue documentaire et une première analyse, la SCOGES DFFI a établi plusieurs angles d'étude pour réaliser une photographie actuelle du cycle 3 rénové avec les objectifs suivants : mesurer les effets de la réforme sur la préparation des élèves aux formations postobligatoires, évaluer sa capacité à valoriser tous les élèves, examiner la réforme sous l'angle de l'égalité des chances et de l'accès à l'enseignement, analyser le bien-être des élèves au sein du cycle 3 rénové, ainsi que vérifier la compréhension et l'adhésion au système par ses différents acteurs.

De plus, pour avoir la vision la plus large possible, incluant les regards de différents groupes d'acteurs en lien direct avec l'école publique, quatre perspectives y sont notamment explorées : celles du corps enseignant, des acteurs institutionnels, des parents d'élèves et des élèves eux-mêmes.

Enfin, pour bien analyser le contexte de l'évaluation, il est à prendre en considération que plusieurs autres réformes sont venues s'ajouter à la rénovation du cycle 3 (école inclusive, éducation numérique, etc.) et que des changements importants surviendront ces prochaines années avec l'introduction de la maturité gymnasiale en quatre années, contre trois actuellement dans le système neuchâtelois. Ainsi, il est possible de considérer que l'école obligatoire neuchâteloise connaît depuis de nombreuses années une situation de réformes presque continues qui rend très compliquée l'attribution de certains effets à une

réforme plutôt qu'à une autre, en particulier avec le manque de données à disposition, sur lequel ce rapport reviendra.

La réforme de la maturité gymnasiale, placée sous la responsabilité du DFFI, n'est pas évaluée directement dans le cadre de cette démarche, qui vise à établir un état des lieux du cycle 3. Ses évolutions doivent néanmoins être prises en considération afin d'anticiper leurs éventuels effets sur les objectifs, les structures et les pratiques du cycle 3 et de garantir leur cohérence avec les futures exigences du secondaire 2.

3.1. Choix du mandataire

Pour mener à bien ce travail, la COGES a mandaté, à l'issue d'une procédure de sélection à laquelle a participé le CCFI, un prestataire externe, [KEK-CDC](#). Celui-ci a été retenu sur la base de son approche méthodologique, de son expérience dans le domaine et de la compréhension des attentes, évaluées au moyen d'entretiens et d'une grille de notation élaborée avec le soutien du CCFI. Respectant les normes de la Société suisse d'évaluation ([SEVAL](#)), KEK-CDC a conduit une évaluation indépendante et rigoureuse tout au long de l'année 2025 et au premier trimestre 2026. Celle-ci s'est appuyée sur différents outils méthodologiques, comprenant des entretiens individuels et de groupe, une analyse documentaire approfondie et des questionnaires adressés aux élèves, aux parents d'élèves et au corps enseignant.

Pour faciliter l'accès aux données et suivre l'évaluation de KEK-CDC, la SCOGES DFFI a accompagné le mandataire tout au long de la procédure. Ce rôle a permis notamment d'expliquer aux différents acteurs concernés par l'évaluation le nouveau dispositif encore peu connu qu'est une EPP, ainsi que le cadre légal. Le mandataire est en revanche resté complètement indépendant dans la conduite de son analyse. Durant toute l'évaluation, la COGES a également été informée de l'avancée de l'évaluation par la SCOGES DFFI.

4. OBJECTIFS

La SCOGES DFFI a défini quatre axes d'investigation, après consultation de la COGES :

- 1. l'atteinte des objectifs de la réforme : une analyse approfondie a été menée pour déterminer dans quelle mesure les changements opérés dans le cadre du cycle 3 répondent aux attentes initiales ;*
- 2. l'identification de pistes d'amélioration : les résultats de l'évaluation ont fourni à la COGES des éléments objectifs lui permettant de formuler d'éventuelles recommandations pour optimiser le dispositif en place ;*
- 3. l'égalité et l'équité des chances : une attention particulière a été portée à l'impact de la rénovation sur l'égalité des chances entre les élèves, afin d'évaluer si elle garantit à chacun un accès équitable aux apprentissages et aux opportunités scolaires ;*
- 4. la compréhension et l'adhésion des directions, du corps enseignant et des élèves / représentants légaux à la rénovation du cycle 3.*

KEK-CDC, dans un rapport préliminaire, a ainsi pu proposer une méthodologie adaptée pour répondre à ces différentes questions générales dans le but d'obtenir des résultats chiffrés et objectifs permettant de se faire la meilleure idée possible de l'état actuel du cycle 3 selon les perspectives du corps enseignant, des élèves, de l'administration en charge de l'école obligatoire (canton et communes) et des parents d'élèves. Cette méthodologie a été discutée et définitivement établie après des échanges avec la SCOGES DFFI, le CCFI et le mandataire.

5. CADRAGE, BUT ET QUESTIONS DE L'ÉVALUATION

L'évaluation se concentre sur le cycle 3 rénové de la scolarité obligatoire dans le canton de Neuchâtel, de son introduction en 2015 jusqu'à novembre 2025. Considérant les objectifs et les mesures de la rénovation avec l'introduction des branches à niveaux au lieu des sections, l'évaluation porte sur la formation régulière du cycle 3 comprenant un enseignement avec certaines branches à niveaux et d'autres sans. Néanmoins, les classes d'accueil et terminales ainsi que les classes spéciales faisant partie du système du cycle 3 sont également couvertes par cette évaluation.

Pour rappel, la rénovation du cycle 3 avait pour objectifs de :

- valoriser l'ensemble des élèves ;*
- renforcer leurs compétences ;*
- diminuer les redoublements sur l'ensemble du cycle 3 ;*
- améliorer la motivation des élèves (notamment par la constitution de profils plus individualisés) ;*
- favoriser l'orientation des élèves tant au cycle 3 que dans les formations postobligatoires ;*
- développer des équipes pédagogiques entre les enseignant-e-s.*

L'évaluation apprécie la situation actuelle du cycle 3 rénové. Il ne s'agit ni de réaliser une étude longitudinale sur plusieurs années ou une comparaison avant/après rénovation du cycle 3, ni d'attribuer les changements observés à la rénovation introduite, ni d'évaluer le niveau des compétences fondamentales des élèves du cycle 3. De plus, de nombreux développements survenus ces dernières années au niveau de l'école obligatoire rendent périlleuse toute volonté de pouvoir attribuer clairement des effets des différentes réformes survenues. L'évaluation vise à tirer des enseignements et à les porter à l'attention de la COGES et du Grand Conseil pour les orienter quant à la suite à donner au cycle 3 rénové, notamment par le biais de recommandations.

6. MÉTHODOLOGIE DE L'ÉVALUATION

L'étude combine des méthodes quantitatives et qualitatives pour obtenir une compréhension globale et nuancée de l'impact de la rénovation. Les méthodes quantitatives incluent des analyses statistiques des résultats scolaires, des enquêtes auprès des élèves, des parents et du corps enseignant, ainsi que l'exploitation de données démographiques et socioéconomiques. Les méthodes qualitatives comprennent des entretiens semi-directifs avec des groupes de discussion, afin d'approfondir les perceptions et les vécus des différents acteurs.

L'approche méthodologique est intégrative, prenant en compte les perspectives des élèves, des enseignant-e-s et des parents d'élèves, afin de dégager une vision la plus complète possible des effets de la réforme sur chacun-e de ces acteurs. Cette démarche permet d'identifier les convergences et les divergences de leurs points de vue respectifs et d'obtenir une compréhension approfondie des dynamiques à différentes échelles.

Par ailleurs, l'étude fournit une vision directe du terrain, en complément des perspectives des responsables des services de formation cantonaux et communaux, afin d'identifier les effets concrets de la réforme sur le quotidien des écoles.

6.1. Analyse de données

L'analyse de données comprend la revue des documents existants¹, l'analyse des données secondaires à l'aide de statistiques descriptives², des enquêtes en ligne menées auprès de groupes cibles tels que les enseignant-e-s, les élèves et les parents d'élèves et des entretiens pour approfondir certains aspects issus de la revue documentaire et des enquêtes en ligne.

6.2. Quatre volets de l'évaluation

L'évaluation de la situation actuelle du cycle 3 rénovée s'articule autour de quatre volets afin d'apporter des constats partagés, permettant l'utilisation des résultats :

- acquisition des compétences et orientation des élèves ;*
- égalité des chances et valorisation de l'ensemble des élèves ;*
- climat scolaire, motivation et bien-être des élèves dans le cycle 3 rénové ;*
- compréhension et adhésion des directions, du corps enseignant et des élèves/représentants légaux à la rénovation.*

6.3. Groupe d'accompagnement

Un groupe d'accompagnement est constitué dans le cadre de cette évaluation, jouant un rôle de soutien, de conseil et de réflexion tant au niveau de la méthodologie qu'à celui de l'analyse de résultats.

Le groupe d'accompagnement est composé des personnes suivantes :

*Membres : – le chef du SEEO
– la cheffe du SFPO
– le secrétaire général adjoint du DFFI
– le chef du service de statistiques de l'État de Neuchâtel
– deux représentantes du SSP
– deux représentants de l'ANEDES
– un représentant de la HEP-BEJUNE
– un représentant de la SAEN
– la secrétaire générale du Grand Conseil*

Le CCFI a été convié aux séances et sollicité de manière régulière pour des aspects méthodologiques et pour fournir une vision d'ensemble sur le processus d'évaluation.

Le groupe d'accompagnement s'est réuni à quatre reprises, soit les 19 mai, 2 octobre et 11 décembre 2025, ainsi que le 5 mars 2026.

6.4. Panel d'expert-e-s

Un panel d'expert-e-s s'est réuni en présence uniquement du mandataire KEK-CDC les 30 septembre et 3 décembre 2025.

Le panel est composé de trois expert-e-s ayant travaillé sur des sujets proches de la rénovation scolaire dans le canton de Neuchâtel, de la transition vers le postobligatoire et de l'égalité des chances d'apprentissage. Il a aussi participé au groupe d'accompagnement lors des séances du 19 mai 2025 et du 5 mars 2026.

¹Voir la liste complète dans le rapport de KEK-CDC annexé

²Les résultats se trouvent à l'annexe 7 du rapport de KEK-CDC annexé

7. ANALYSE DE LA SOUS-COMMISSION

Dans le cadre de cette première EPP, la SCOGES DFFI a dû relever plusieurs défis, tant dans la conduite de la démarche que dans l'analyse des résultats et la définition des suites à donner aux recommandations formulées par KEK-CDC. Une telle évaluation nécessite en effet de pouvoir disposer de données suffisamment complètes, fiables et accessibles. Or, le mandataire n'a pas toujours bénéficié d'un accès facilité à l'ensemble des données nécessaires à la réalisation de son mandat, ce qui a constitué une difficulté particulière au regard des exigences propres à une EPP. Cette première expérience a ainsi mis en évidence l'importance de définir, en amont, les conditions d'accès aux données et les modalités de collaboration entre les différents acteurs concernés.

À la réception du rapport de KEK-CDC, chacune des recommandations a fait l'objet d'un examen visant notamment à déterminer sa portée et sa faisabilité ainsi que les suites susceptibles de lui être données. Le choix de déposer ou non un objet parlementaire ne traduit dès lors pas une différence d'importance entre les recommandations du mandataire, mais tient à la nature des mesures envisagées et à l'instrument parlementaire le plus approprié pour leur donner suite. Ce processus a ainsi permis à la SCOGES DFFI de distinguer les recommandations pouvant être suivies dans le cadre des travaux ordinaires de celles nécessitant une démarche parlementaire spécifique, tout en tirant des enseignements utiles pour la conduite de futures EPP.

Au cours de l'investigation, la question de l'égalité des chances s'est posée à plusieurs reprises. Bien que cette notion soit régulièrement présentée comme faisant partie intégrante des objectifs de l'école obligatoire, sa définition demeure toutefois peu précise et les moyens permettant d'en mesurer la réalisation restent largement insuffisants. Une partie des acteurs semblent considérer que cette notion est traitée uniquement à travers le soutien scolaire et qu'elle est de toute façon trop complexe à étudier. Aux yeux de la SCOGES DFFI, cette question demeure un véritable enjeu pour l'avenir de l'école obligatoire, qu'il n'est pas possible de traiter dans le contexte de cette évaluation.

7.1. Position du Conseil d'État

Du côté du Conseil d'État, s'agissant d'une première évaluation des politiques publiques découlant directement du contre-projet à une cour des comptes accepté par 68% de la population neuchâteloise le 15 mai 2022, ce travail était très attendu. Il est le fruit d'une très longue analyse (presque 2 ans) qui a mobilisé de nombreuses personnes et d'importants moyens financiers tant pour le mandat que pour l'accompagnement de celui-ci.

Le Conseil d'État se réjouit que l'évaluation menée aboutisse à un constat globalement positif : l'idée centrale de la rénovation du cycle 3 (passer d'un système de filières presque étanches à un système de branches à niveaux) n'est pas remise en cause, à mesure qu'il n'est question ni de revenir au système antérieur, ni d'augmenter le nombre de branches à niveaux ou le nombre de niveaux ni d'aller vers le système français connu sous le nom de « collège unique », même si, malheureusement, il n'a pas été possible de comparer les systèmes « avant-après » la réforme.

Cette conclusion va dans le sens de l'analyse statistique élaborée par le DFFI, avec l'aide du service statistique, que nous tenons naturellement à disposition. L'analyse détaillait comment des cohortes d'élèves réussissaient au postobligatoire, soit ni mieux, ni moins bien qu'avant la rénovation. À ce titre, on peut regretter que ces travaux statistiques n'aient pas été repris dans l'EPP, alors qu'ils auraient offert la possibilité de mesurer si le cycle 3 rénové permet à toutes et tous les élèves d'avoir les compétences fondamentales suffisantes.

Cela étant, si les éléments analysés sortent du cadre des visées de la rénovation du cycle 3 (p. ex. l'interdisciplinarité ou l'égalité des chances), les objets proposés rejoignent les

préoccupations du Conseil d'État, qui y travaille d'ores et déjà, respectivement vont dans le sens de ce qui a déjà été déposé par le Grand Conseil.

En particulier, s'agissant de l'accès aux données, il s'agit d'une vraie préoccupation identifiée par le Conseil d'État, qui est d'ailleurs largement le fait de la régionalisation. Un système de monitoring est désormais en place ; les données sont disponibles et les premières extractions de données ont pu être faites et présentées au copil « École pour toutes et tous ». Le DFFI travaille par ailleurs à la mise en place d'un nouveau système d'évaluation de l'atteinte des compétences, sous la forme d'une redéfinition des épreuves dites de référence, qu'il est prévu d'étendre à l'ensemble de la scolarité obligatoire.

Pour sa part, la motion sur la question de l'hétérogénéité pose des questions très intéressantes, notamment en lien avec la nécessité de rendre obligatoire les formations continues. Il est toutefois suggéré de transformer la motion en recommandation, dès lors qu'elle demande de prendre une mesure dans un domaine qui relève de la compétence du département, voire du Conseil d'État.

La motion sur la question de l'interdisciplinarité, même si elle n'était pas une visée de la réforme, rejoint des réflexions larges des partenaires de l'école, dès qu'elles sont essentielles à l'autonomie, l'organisation personnelle ou l'esprit critique. À ce titre, on peut penser à la réforme du commerce au secondaire 2 qui a généré un changement fondamental dans l'enseignement en passant d'une approche par disciplines à une approche par compétences/projets. Cela étant, un postulat semblerait plus opportun, à mesure que les plan et moyens d'enseignements sont romands et que la marge de manœuvre est faible.

Quant au postulat demandant de valoriser toutes les disciplines, le Conseil d'État partage la nécessité, comme le mandataire le recommande, de réaffirmer que toutes les disciplines contribuent aux finalités du cycle 3 et doivent être reconnues comme telles, indépendamment de l'existence de niveaux.

Finalement, concernant le postulat demandant de définir la notion d'égalité des chances, le Conseil d'État s'étonne que le mandataire de la COGES n'ait pas été en mesure de définir l'objet qu'il a, à la demande de la COGES, longuement étudié. Cela étant, le postulat pose des questions pertinentes auxquelles il conviendra de donner des réponses. Le Conseil d'État n'y est en ce sens pas opposé.

En conclusion, vu l'analyse réalisée, nous nous permettons de suggérer à la COGES de proposer dans son rapport au Grand Conseil de classer le postulat [19.185](#) en application de l'art. 234 OGC.

7.2. Remarques de la sous-commission sur la position du Conseil d'État

La SCOGES DFFI prend acte de la position du Conseil d'État qu'elle remercie de son appréciation globalement positive et n'y reviendra pas en détail. Elle tient à souligner que si l'analyse est plutôt positive, l'EPP met en évidence l'importance des défis à relever, notamment vis-à-vis du corps enseignant et un système qui comporte un certain nombre de difficultés structurelles. Elle précise, par ailleurs que le type d'analyse effectuée ne permet pas de conclure à la supériorité du système actuel sur le système précédent, mais bien de fournir une photographie actuelle du cycle 3 rénové. Certains commentaires appellent toutefois des précisions. Concernant les transformations d'objets, la SCOGES DFFI souligne que les aspects demandés sont plus larges que les points soulevés par le Conseil d'État et maintient ses propositions sous la forme initiale.

Concernant la définition de la notion d'égalité des chances, la SCOGES DFFI souligne que le mandataire devait analyser la situation existante et qu'il a constaté l'absence de définition opératoire qui aurait permis d'effectuer une analyse sur ce point. Dès lors, il apparaît peu pertinent de placer cette responsabilité sur le mandataire.

7.3. Position méthodologique du CCFI

Dans le cadre de cette première EPP menée dans le canton de Neuchâtel, l'intervention du CCFI s'inscrit strictement dans les bases légales ([LCCFI](#)). En vertu de ce cadre, le CCFI a pour mission d'apporter une assistance organisationnelle et administrative à la COGES.

Sur le plan méthodologique et procédural, le CCFI a veillé à ce que la démarche proposée par les répondants soit conforme aux standards professionnels reconnus, notamment ceux de la Société suisse d'évaluation (SEVAL). À ce titre, il a apporté son appui à la SCOGES DFFI lors de la procédure de sélection du mandataire externe indépendant KEK-CDC, en contribuant à l'élaboration de la grille d'évaluation des offres et en opérant une relecture attentive de la lettre de mission. Tout au long du mandat, le CCFI a été sollicité ponctuellement par la SCOGES DFFI et a participé aux séances du groupe d'accompagnement afin de suivre le déroulement du processus et de s'assurer de la bonne exécution du cahier des charges. Le bon déroulement de ces séances et les réponses apportées par les différents intervenants ont permis au CCFI d'adopter une posture d'observation sans entrer activement dans les débats.

En tant qu'organe de surveillance et de contrôle indépendant, le CCFI s'est astreint à une neutralité absolue. Il n'a pris aucune position politique, n'a pris part à aucune des décisions délibératives de la COGES et n'a en rien orienté proactivement le contenu, l'angle ou la teneur des travaux de la sous-commission. De la même manière, le mandataire KEK-CDC est demeuré indépendant dans ses analyses et la formulation de ses constats. La définition des priorités d'évaluation, l'interprétation politique des résultats ainsi que le choix de déposer des interventions parlementaires (motions, postulats, injonction) relèvent de la compétence exclusive de la sous-commission, tandis que le CCFI a émis quelques exemples de bonne pratique quant à la rédaction de ces recommandations lors de la finalisation du processus et du rapport de KEK-CDC.

À l'issue de cette première EPP, le CCFI tient à relever l'important investissement consenti par les membres de la sous-commission tout au long d'une démarche particulièrement exigeante en temps et en ressources et nécessitant une grande rigueur méthodologique. Cette première expérience pratique constitue une étape instructive pour ce nouveau dispositif d'évaluation. À l'avenir, le CCFI pourrait ainsi être sollicité de manière plus intense pour appuyer la sous-commission, conformément à une répartition des tâches encore à préciser.

8. OBSERVATIONS ET RECOMMANDATIONS DE LA SOUS-COMMISSION

Sur la base des résultats et conclusions de l'évaluation, les recommandations suivantes sont proposées, prenant en considération les éléments contextuels pertinents tels que l'introduction des Assises de l'école neuchâteloise et de la maturité en quatre ans.

La SCOGES DFFI propose à la COGES de déposer les objets ci-après :

8.1. Injonction au sens de l'article 87 OGC

Accès aux données et système de pilotage

Le mandataire a été confronté dès le début à la difficulté d'obtenir des chiffres consolidés et harmonisés permettant d'analyser le cycle 3 rénové. Cet aspect a représenté un véritable défi, qui a nécessité de passer par divers chemins pour compenser cette lacune.

L'évaluation montre que le suivi des effets du cycle 3 rénové, notamment le renforcement des compétences, repose encore trop sur des informations partielles et des perceptions, ce qui limite la capacité à évaluer objectivement les mesures et à orienter les décisions. Ce déficit s'explique par l'absence d'indicateurs partagés entre les différents acteurs et niveaux de l'école obligatoire neuchâteloise, d'outils de mesure standardisés et d'un cadre

clair pour l'analyse et la diffusion des résultats.

Il est donc absolument nécessaire de mettre en place un système de pilotage incluant un nombre suffisant d'indicateurs pertinents et des instruments de suivi réguliers et comparables (évaluations, enquêtes sur le climat ou la satisfaction). L'analyse systématique de ces données doit permettre d'avoir une meilleure vision globale du fonctionnement de l'école obligatoire, de pouvoir mesurer les effets de futures réformes et du système actuel sur des bases consolidées et d'identifier des points d'amélioration de manière continue.

La formulation définitive adoptée par la COGES figure en **annexe 2** de son rapport.

8.2. Motion

Gestion de l'hétérogénéité au sein des classes de l'école neuchâteloise : pour un vrai soutien au corps enseignant

Plus les classes sont hétérogènes et organisées en niveaux, plus les emplois du temps deviennent complexes. La question du stress des élèves est abordée à travers un exemple concret de temps limité entre la fin d'un cours et le début du suivant pour se rendre aux casiers. Certains élèves rencontrent des difficultés à respecter ce délai, ce qui peut entraîner des annotations.

Il est souhaitable de renforcer un soutien durable et explicite au corps enseignant dans la gestion de l'hétérogénéité et la différenciation au cycle 3. Cette recommandation fait suite à la recommandation 1 du rapport du mandataire KEK-CDC. La formation continue des enseignant-e-s devrait être davantage valorisée. Si elle ne constitue pas, à ce jour, une obligation, cette situation conduit à ce que certain-e-s enseignant-e-s n'en bénéficient pas pendant plusieurs années, voire depuis avant la rénovation du cycle 3. Dans plusieurs autres cantons suisses, une partie de la formation continue est dispensée sur le temps de travail. Le canton de Neuchâtel devrait s'inspirer de ces pratiques afin de favoriser une participation régulière des enseignant-e-s à la formation continue.

Le groupe classe peut constituer un cadre structurant et sécurisant, notamment pour les élèves en difficulté, mais peut à l'inverse entraîner une perte de repères pour d'autres élèves, notamment dans des organisations plus flexibles, et accentuer les difficultés d'orientation au sein de l'établissement scolaire.

L'évaluation montre que la mise en œuvre du cycle 3 rénové implique des choix organisationnels et pédagogiques complexes, adaptés différemment selon les contextes locaux. Lorsque l'expérience des enseignant-e-s n'est pas suffisamment prise en compte, les mesures peuvent être perçues comme imposées de manière descendante, ce qui réduit l'adhésion, accroît l'insatisfaction et conduit à une application hétérogène et peu capitalisée.

Il est donc recommandé d'intégrer de manière structurée l'expérience de terrain des enseignant-e-s dans les réflexions et décisions, via des modalités de participation régulières. Cela permettrait d'améliorer la pertinence et la faisabilité des choix, de renforcer l'appropriation des mesures et de stabiliser les pratiques.

Le Conseil d'État est prié de présenter, dans un rapport au Grand Conseil, la manière de renforcer les capacités pour le corps enseignant de gérer l'hétérogénéité en classe ainsi que les mesures de soutien aux élèves pour faire face à cette même hétérogénéité.

La formulation définitive adoptée par la COGES figure en **annexe 3** de son rapport.

8.3. Motion

Faire de l'interdisciplinarité un pilier de l'école obligatoire

Cette motion fait suite à la recommandation 4 de KEK-CDC, qui considère que le potentiel de l'interdisciplinarité reste peu exploité comme levier de renforcement des apprentissages. Cela, alors même que de nombreuses études et projets pilotes réalisés en Europe, notamment dans les pays scandinaves, soulignent les avantages de cette approche lorsqu'elle est valorisée et considérée comme une véritable alternative à l'enseignement traditionnel. Il s'agit ici d'intégrer formellement les pratiques interdisciplinaires au cycle 3, en précisant leurs objectifs, leurs modalités de mise en œuvre et leur contribution attendue en matière de mixité sociale et culturelle, de valorisation des disciplines, d'acquisition des compétences et de développement des capacités transversales. Un des objectifs est également de développer l'esprit critique des élèves en les incitant à penser par résolution de problèmes globaux ou par projet. Cela permettrait de favoriser une approche de l'enseignement qui met en évidence les liens entre les différentes connaissances et disciplines, plutôt que de les aborder comme des apprentissages isolés. Par voie de conséquence, introduire formellement l'interdisciplinarité au sein du cycle 3 pourrait avoir un effet sur la valorisation de toutes les branches, considérées dès lors comme contribuant toutes à atteindre les objectifs pédagogiques et à mettre en lumière le potentiel de chaque élève.

Le Conseil d'État est prié de présenter, dans un rapport au Grand Conseil, la manière de faire de l'interdisciplinarité un pilier de l'école obligatoire afin de renforcer l'apprentissage des capacités transversales.

La formulation définitive adoptée par la COGES figure en **annexe 4** de son rapport.

8.4. Postulat

Valoriser toutes les disciplines du cycle 3 ou comment mieux accompagner les élèves dans le développement et l'épanouissement de leurs capacités

Toutes les disciplines contribuent aux finalités du cycle 3 et doivent être reconnues comme telles, indépendamment de l'existence de niveaux. Cependant, selon l'évaluation, la situation actuelle tend à reléguer au second plan la contribution des disciplines enseignées en classes hétérogènes, alors même qu'elles constituent des espaces importants de réussite et de valorisation pour des profils d'élèves divers, en rendant visibles d'autres compétences et capacités. Dans l'esprit de la recommandation 2 formulée par KEK-CDC, Le Conseil d'État est invité à mieux valoriser certaines disciplines, notamment celles considérées comme « secondaires », en prenant en compte l'avis des différents acteurs. Le Conseil d'État doit étudier la possibilité de décroïsonner et de repenser l'organisation des matières scolaires avec des objectifs clairs, en réduisant par exemple le nombre de niveaux ou en créant des classes à niveaux mixtes.

Le Conseil d'État est prié de présenter, dans un rapport au Grand Conseil, la manière dont il prévoit de valoriser certaines disciplines en engageant le dialogue avec les personnes concernées.

La formulation définitive adoptée par la COGES figure en **annexe 5** de son rapport.

8.5. Postulat

L'égalité des chances au cœur du système scolaire de l'école neuchâteloise

L'évaluation de KEK-CDC et l'ensemble de la procédure d'évaluation a permis de confirmer la place centrale de l'égalité des chances dans les différents documents fondateurs du système scolaire. Toutefois, cette notion n'est pas clairement définie et aucun indicateur ne permet d'analyser de manière suivie la manière dont l'égalité des chances est effective au sein de l'école obligatoire.

Les résultats de l'enquête PISA 2025 viennent rappeler l'importance de cet enjeu. Si la Suisse figure parmi les pays obtenant les meilleurs résultats en comparaison internationale, ils mettent également en évidence des écarts importants de performance selon l'origine sociale, la langue parlée à la maison et le statut migratoire. Les élèves issus des milieux socioéconomiques les plus défavorisés obtiennent notamment des résultats nettement inférieurs à ceux des autres élèves.

Ces constats soulignent qu'un système scolaire performant ne se mesure pas uniquement à ses résultats moyens, mais également à sa capacité à garantir à chaque élève, indépendamment de son origine sociale, linguistique ou migratoire, des conditions favorables à sa réussite, impliquant que la notion d'égalité des chances devrait être davantage au cœur de l'école neuchâteloise et du cycle 3 rénové.

Il apparaît nécessaire de définir clairement cette notion, en concertation avec les différents partenaires et en se basant sur des constats de spécialistes, afin de la rendre effective et de la placer au cœur de l'attention de l'école républicaine. Au-delà de ce besoin de définition opératoire, il est aussi nécessaire d'établir un plan d'action permettant de suivre l'application de l'égalité des chances sur l'ensemble du territoire cantonal et à tous les niveaux pour pouvoir effectuer un monitoring de la notion sur la durée et viser à la rendre toujours plus effective.

*La formulation définitive adoptée par la COGES figure en **annexe 1** de son rapport.*

8.6. Autres demandes adressées au Conseil d'État

Les résultats de l'étude effectuée permettent de constater un certain nombre d'aspects qui découlent de la rénovation du cycle 3 et qui n'ont pas été véritablement formulés. La mixité sociale et culturelle, qui est une conséquence de la suppression des filières préprofessionnelles, modernes et scientifiques, y est ainsi considérée, selon les résultats des questionnaires et des entretiens, comme largement positive, sans pour autant qu'elle soit valorisée. KEK-CDC recommande de réaffirmer le caractère positif et surtout souhaité de cet effet de la réforme. Des événements permettant de rendre cette mixité visible et positive sont ainsi préconisés. La SCOGES DFFI n'a pas souhaité en faire un objet en tant que tel, mais recommande au Conseil d'État d'en tenir compte.

De nombreuses remarques issues du corps enseignant relèvent les difficultés rencontrées et font part du sentiment de ne pas être suffisamment écouté. Cette situation engendre une insatisfaction et des difficultés de plus en plus grandes à trouver du sens à la poursuite de l'activité. Devant ce constat, il est recommandé d'analyser en profondeur la manière d'incorporer davantage l'expérience et les retours du terrain dans le pilotage de l'école obligatoire. Le fonctionnement actuel des différents groupes de travail et des différentes commissions ne semblent pas donner satisfaction.

9. REMERCIEMENTS

La SCOGES DFFI remercie l'ensemble des participant-e-s aux nombreuses séances, les parties prenantes, l'entreprise KEK-CDC, le Département de la formation et des finances ainsi que le secrétariat général du Grand Conseil pour la qualité de la collaboration tout au long de ce travail d'évaluation. La SCOGES DFFI remercie également le CCFI pour l'appui et la disponibilité pour répondre aux diverses sollicitations au cours de l'évaluation. Elle tient à souligner la disponibilité, l'engagement et la contribution constructive de chacune et chacun, qui ont permis d'enrichir les échanges et de garantir la qualité des analyses produites.

10. CONCLUSION DE LA SOUS-COMMISSION

Le travail de l'évaluation, par le biais du mandataire, a permis à la SCOGES DFFI de

porter un regard sur le fonctionnement d'une politique publique et, en particulier, sur la manière dont les réformes sont mises en œuvre et vécues par les différents acteurs concernés. La démarche menée par KEK-CDC offre ainsi une photographie du cycle 3 faisant ressortir beaucoup d'éléments positifs tout en permettant de mieux appréhender les forces et les fragilités du système, ainsi que la complexité des enjeux auxquels celui-ci est constamment confronté.

Cette photographie met en évidence un système qui fonctionne, mais qui demeure confronté à de nombreux défis et à certaines difficultés durables, dont certaines sont liées à la complexité même de son organisation et à la diversité des attentes auxquelles il doit répondre. Ces constats ont notamment débouché sur le dépôt des objets joints au présent rapport, qui visent à apporter des réponses aux différents enjeux identifiés.

La SCOGES DFFI a pu ainsi découvrir que les relations entre les différents acteurs, la manière de partager les informations et de les récolter, les processus de consultation et la communication sont des enjeux au quotidien et que, quel que soit le système, des efforts à ces différents niveaux doivent survenir pour rendre l'école obligatoire plus efficace et permettre d'offrir une égalité des chances la plus large possible.

4. EXAMEN DU RAPPORT DE LA SOUS-COMMISSION PAR LA COMMISSION

La COGES a examiné le rapport établi par la SCOGES DFFI et a pris connaissance des résultats finaux de l'évaluation lors de sa séance du 22 septembre 2026. La commission a porté une analyse positive sur les démarches entreprises dans le cadre de cette première EPP, qui apporte un autre éclairage sur des questions qui reviennent régulièrement au parlement et qui fournit à la commission une base objective de travail.

Dans le cadre de cet examen, des commissaires ont fait part de leurs préoccupations à la suite des derniers résultats de l'étude PISA, bien que la présente évaluation ne porte pas sur l'ensemble de l'école obligatoire. Une partie de la commission s'inquiète de la baisse du niveau des élèves et s'interroge quant à l'adéquation de leurs compétences avec le marché du travail.

Les membres de la commission ont également débattu de la spécificité cantonale des cinq branches à niveaux. La possibilité de réduire leur nombre pour concentrer l'attention sur certaines branches (français/mathématiques/allemand) sans toutefois « sur-académiser » le système, tout en soutenant la voie duale, a été évoquée, même si les visions sur ces questions sont très diverses.

Les échanges ont aussi tourné autour de l'égalité des chances, qui vise à permettre à chacun-e d'atteindre son plein potentiel, sans nivellement par le bas. L'importance d'une diversité de parcours en cohérence avec le marché du travail et les aspirations individuelles a été relevée.

L'absence d'obligation de formation continue pour les enseignant-e-s a été questionnée, tout en soulignant la nécessité de fournir de véritables outils au corps enseignant pour gérer l'hétérogénéité des classes avec, comme objectif premier, le bien des élèves, et celle d'inclure davantage l'expérience de terrain dans le pilotage de l'école obligatoire, respectivement du cycle 3.

Le besoin d'une définition claire et partagée des objectifs de l'école et de l'égalité des chances a été exprimé, les définitions opérationnelles, et donc finalement les objectifs mêmes de l'école neuchâteloise, étant considérés comme lacunaires et insuffisamment clarifiés.

La COGES a également examiné attentivement les cinq objets proposés par la SCOGES DFFI. Quelques modifications et adaptations y ont été apportées à la suite des discussions qui ont eu lieu au sein de la commission.

Considérant que la clarification de la notion d'égalité des chances est fondamentale, la

COGES a notamment souhaité modifier l'ordre de dépôt des objets en mettant en exergue le postulat qui traite de cette question (annexe 1).

Concernant la motion traitant de la gestion de l'hétérogénéité au sein des classes (annexe 3), elle a souhaité mentionner, dans son titre, que cette mesure visait non seulement à soutenir le corps enseignant mais aussi les élèves. De plus, la proposition du Conseil d'État de transformer cette motion en recommandation a été écartée par la COGES, qui estime qu'elle couvre d'autres aspects que la formation continue du personnel enseignant qui relève de sa compétence.

Enfin, il a été précisé, dans le postulat portant sur la valorisation de toutes les disciplines du cycle 3 (annexe 5), que la mise en valeur de disciplines parfois considérées comme « de moindre importance » ne devait pas porter atteinte aux acquis de compétences dans les autres disciplines.

Les objets tels qu'adoptés par la COGES figurent en annexe du présent rapport.

5. CONCLUSION DE LA COMMISSION

La COGES partage, dans son ensemble, les conclusions auxquelles parvient la SCOGES DFFI, ainsi que les recommandations qu'elle formule. Elle considère que les constats établis et les propositions avancées constituent une base pertinente pour permettre au Conseil d'État de renforcer l'efficacité, la cohérence et la qualité de l'action publique dans les domaines identifiés comme nécessitant une intervention.

Elle invite le Conseil d'État à répondre, avec toute l'attention et la diligence requises, aux différents objets déposés.

À la lumière de cette première expérience, la COGES tire le constat que la réalisation d'une EPP par un parlement de milice soulève une question institutionnelle qui ne peut être éludée. Sa mise en œuvre exige, en effet, un investissement considérable de la part des membres de la sous-commission concernée. Dans le cas présent, cet engagement a atteint, voire dépassé, les limites de ce qui peut raisonnablement être exigé de parlementaires exerçant leur mandat à titre accessoire, tant en termes de temps que de ressources mobilisées. Cette situation met en évidence un décalage entre les ambitions affichées et les moyens effectivement à disposition pour les réaliser. Il apparaît dès lors nécessaire d'ouvrir une réflexion sur les conditions-cadres permettant au parlement d'assumer pleinement cette mission, sans faire reposer sur l'engagement individuel des parlementaires une charge qui dépasse les limites du système de milice. La COGES, qui a déjà entamé une réflexion à ce sujet, entend tirer les enseignements de cette première EPP en collaboration avec le bureau du Grand Conseil et le secrétariat général du Grand Conseil.

La COGES tient à remercier les membres de la SCOGES DFFI pour le travail de qualité et de grande ampleur qui a été réalisé. Elle souligne, en particulier, leur engagement sans faille, qui a permis de mener à bien cette première EPP.

Elle adresse également ses remerciements au CCFI ainsi qu'au mandataire pour leur appui et la bonne collaboration qui a été instaurée tout au long du processus.

6. PRÉAVIS SUR LE TRAITEMENT DU RAPPORT (art. 272ss OGC)

À l'unanimité, la commission propose au bureau du Grand Conseil que le rapport soit traité par le Grand Conseil en débat libre.

7. INJONCTION, MOTIONS ET POSTULATS DÉPOSÉS PAR LA COMMISSION (cf. annexes)

À l'unanimité, la commission propose au Grand Conseil d'accepter le postulat 26.172, du 25 septembre 2026, « L'égalité des chances au cœur du système scolaire de l'école neuchâteloise ».

À l'unanimité, la commission propose au Grand Conseil d'accepter l'injonction du 25 septembre 2026, « Accès aux données et système de pilotage ».

À l'unanimité, la commission propose au Grand Conseil d'accepter la motion 26.173, du 25 septembre 2026, « Gestion de l'hétérogénéité au sein des classes de l'école neuchâteloise : pour un vrai soutien aux élèves et au corps enseignant ».

À l'unanimité, la commission propose au Grand Conseil d'accepter la motion 26.174, du 25 septembre 2026, « Faire de l'interdisciplinarité un pilier de l'école obligatoire ».

À l'unanimité, la commission propose au Grand Conseil d'accepter le postulat 26.175, du 25 septembre 2026, « Valoriser toutes les disciplines du cycle 3 ou comment mieux accompagner les élèves dans le développement et l'épanouissement de leurs capacités ».

La commission a adopté le présent rapport à l'unanimité, le 25 septembre 2026.

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

Neuchâtel, le 25 septembre 2026

Au nom de la commission de gestion
et d'évaluation :

Le président,
S. ROSSELET

Le rapporteur,
J. GRESSOT

25 septembre 2026

26.172
ad 26.619**Postulat de la commission de gestion et d'évaluation****L'égalité des chances au cœur du système scolaire de l'école neuchâteloise**

L'évaluation de politique publique de la COGES a démontré l'absence de définition opératoire de l'un des principes fondateurs de l'école obligatoire : l'égalité des chances. Il est demandé au Conseil d'État de combler cette lacune en définissant clairement la notion d'égalité des chances, en concertation avec les différents partenaires et en se basant sur des constats de spécialistes, afin de pouvoir la remettre au cœur de l'école neuchâteloise. Cette définition doit ensuite permettre d'élaborer des objectifs clairs à atteindre, de pouvoir suivre l'évolution de ces objectifs et de définir la meilleure manière d'y parvenir sur l'ensemble du territoire cantonal.

Développement

L'évaluation menée par la COGES a démontré que l'égalité des chances, dont le principe est au cœur de l'école obligatoire, peine à être définie clairement sur des bases communes et mesurée : les différents acteurs se renvoient la balle et préfèrent parler de mesures de soutien. Si ce dernier point représente sans nul doute un aspect important, il est loin d'être le seul pour offrir une véritable égalité des chances.

Plus grave encore, cette notion n'est en réalité jamais véritablement interrogée. Elle est présumée acquise, comme une évidence qui irait de soi, alors qu'elle devrait au contraire faire l'objet d'un questionnement constant de la part de l'ensemble des acteurs de l'école. Aucun suivi n'est assuré sur ce point : il n'existe ni indicateur, ni évaluation périodique, ni bilan permettant de savoir si l'école neuchâteloise progresse ou régresse en matière d'égalité des chances. Le principe figure dans les textes, mais rien ne permet d'en vérifier la réalité sur le terrain, ni dans le temps.

Les résultats de l'enquête PISA 2025 viennent renforcer la nécessité de cette réflexion. Si la Suisse continue de figurer parmi les pays obtenant de très bons résultats en comparaison internationale, ils mettent également en évidence des écarts importants entre les élèves, notamment en fonction de leur milieu socioéconomique, de leur statut migratoire et de la langue parlée à la maison. Ces résultats rappellent qu'un système scolaire ne peut être considéré comme pleinement performant sur la seule base de ses résultats moyens : il convient également d'examiner dans quelle mesure les caractéristiques sociales, économiques ou linguistiques des élèves influencent leur parcours et leurs résultats. L'enjeu n'est dès lors pas uniquement de savoir si l'école permet aux élèves de réussir, mais de déterminer dans quelle mesure elle permet à chacune et chacun de réussir indépendamment de son origine ou de sa situation.

L'égalité des chances constitue pourtant l'un des piliers sur lesquels repose l'école obligatoire : c'est elle qui doit garantir que la réussite d'une élève ou d'un élève dépende de ses capacités et de son travail, et non de son origine sociale, économique ou culturelle. Ce principe prend une importance particulière au cycle 3, dernière étape avant les choix d'orientation qui détermineront la suite du parcours de formation. Or, à défaut d'une définition partagée et d'un suivi dans la durée, on ne peut ni évaluer les mesures déjà en place, ni s'assurer qu'elles

répondent réellement aux besoins des élèves, ni identifier les éventuels écarts qui persistent entre eux.

Or, pour mener une politique proactive permettant la plus grande égalité des chances possible, il est nécessaire de définir la notion, de s'accorder sur ce qu'elle représente et de se donner les moyens d'en suivre l'évolution par le biais de données mesurables. Dès lors, il est demandé au Conseil d'État de mener une large réflexion sur la notion d'égalité des chances, ainsi que sur les modalités permettant de mettre en place un système plaçant cette notion – et les besoins des élèves – au cœur de l'école neuchâteloise, avec un dispositif de suivi permettant d'en mesurer les effets dans la durée.

Premier signataire : Stéphane Rosselet, président de la commission.

25 septembre 2026

Injonction de la commission de gestion et d'évaluation

Accès aux données et système de pilotage

Alors que les données de l'école obligatoire existent au sein des outils de pilotage, leur accessibilité et leur harmonisation demeurent très variables. De plus, les définitions d'indicateurs pertinents pour le suivi de l'école obligatoire ne sont pas uniformisées entre les services et entre les cercles scolaires, rendant toute statistique cantonale et communale difficilement comparable. Il s'agit dès lors de disposer d'indicateurs permettant d'assurer le suivi des différents acteurs du système scolaire et de vérifier le niveau des élèves, afin d'évaluer si l'évolution du cycle 3 répond aux objectifs fixés.

Premier signataire : Stéphane Rosselet, président de la commission.

25 septembre 2026

26.173
ad 26.619**Motion de la commission de gestion et d'évaluation****Gestion de l'hétérogénéité au sein des classes de l'école neuchâteloise : pour un vrai soutien aux élèves et au corps enseignant**

Le Grand Conseil, sur la base du rapport d'évaluation du cycle 3 rénové, enjoint au Conseil d'État de mettre en place une série de mesures et de modifications légales permettant de renforcer la capacité des enseignant-e-s à gérer et accompagner l'hétérogénéité des niveaux et des profils dans les classes de l'école obligatoire. Ces travaux devront s'appuyer sur les réflexions menées au sein des différents groupes de travail sur l'école obligatoire, ainsi que sur l'expérience de terrain du corps enseignant. De plus, une harmonisation cantonale des dispositifs de soutien aux enseignant-e-s, intégrant la présence de référents de différents domaines facilitant la gestion quotidienne des classes, le développement du co-enseignement et la mise en place d'une obligation de formation continue prise sur les heures d'enseignement – s'inspirant du modèle genevois –, seront des pistes prises en compte. Enfin, il sera veillé à inclure dans ces mesures l'amélioration des moyens logistiques (par exemple, harmonisation des emplois du temps) permettant d'assurer davantage de stabilité et de continuité, s'agissant tant du groupe classe que du passage entre deux niveaux.

Développement

La multiplicité des profils et des parcours au sein des classes de l'école neuchâteloise, fortement induite par la réforme du cycle 3, est assurément une richesse, laquelle doit être préservée et encouragée. Toutefois, il a été mis en lumière par le rapport d'évaluation réalisé par KEK-CDC¹ pour le compte de la COGES, notamment à travers ses recommandations 3 et 5, que le changement de système avait également eu pour conséquence de placer les enseignant-e-s dans des situations particulièrement difficiles, notamment s'agissant des moyens mis à leur disposition pour gérer cette forte hétérogénéité et pour différencier l'enseignement en fonction des besoins. Des attentes et des contraintes nouvelles auxquelles s'ajoutent une charge de travail toujours plus conséquente et, selon les retours du terrain, un accès inégal aux ressources permettant le développement de compétences spécifiques, à même de répondre à ces difficultés. Dès lors, la présente motion demande au Conseil d'État de répondre aux besoins du corps enseignant en la matière – mais également à ceux des élèves – et, par ailleurs, d'y répondre efficacement.

Premier signataire : Stéphane Rosselet, président de la commission.

¹Bernard Magali, Lügstenmann Marco, Rump Niels, « Évaluation du cycle 3 rénové de l'école obligatoire du canton de Neuchâtel », 2026

25 septembre 2026

26.174
ad 26.619**Motion de la commission de gestion et d'évaluation****Faire de l'interdisciplinarité un pilier de l'école obligatoire**

Le Grand Conseil demande au Conseil d'État de repenser l'articulation des matières scolaires de manière à intégrer formellement l'interdisciplinarité au sein de l'école neuchâteloise. Cette approche devra permettre de décroisonner les enseignements et d'encourager les élèves à réfléchir par projets globaux ou par problèmes, et ainsi concevoir les savoirs comme un ensemble cohérent d'apprentissages.

Développement

En prenant le parti de ne pas considérer l'interdisciplinarité comme une simple méthode pédagogique complémentaire et ponctuelle, mais comme une véritable alternative scientifiquement documentée et éprouvée au système d'enseignement actuel, l'école neuchâteloise serait plus à même de former des citoyens conscients de l'interconnexion entre les domaines d'apprentissage. Bien qu'elle soit parfois utilisée comme un outil d'enseignement, l'interdisciplinarité demeure malheureusement une pratique à la marge dans le canton, au profit d'un enseignement qui demeure très cloisonné, comme le souligne le rapport KEK-CDC réalisé pour le compte de la COGES : « *L'interdisciplinarité est rendue difficile par la complexité organisationnelle (...) due principalement à la fragmentation des emplois du temps* »¹. Or, cette approche pédagogique n'est pas nouvelle et trouve déjà sa place dans la formation des enseignant-e-s romand-e-s, ainsi qu'au sein des hautes écoles suisses. Force est néanmoins de constater qu'elle peine à s'imposer au sein de l'école obligatoire – sauf pour des cas très particuliers et limités dans le temps –, contrairement à ce qui est pratiqué, par exemple, dans les pays scandinaves. Et cela, alors même que de nombreuses études, également réalisées à l'étranger, soulignent, par exemple, « *les possibilités qu'elle offre de s'aventurer au-delà des disciplines, et ainsi de mobiliser les compétences transversales des élèves et de recourir aux techniques de l'information et de la communication (TIC) à plusieurs niveaux* »². Dès lors, le Grand Conseil demande au gouvernement de développer l'interdisciplinarité au sein du cycle 3, tout en conservant son potentiel de soutien à la mixité sociale, à l'acquisition des compétences et à la valorisation de toutes les disciplines.

Premier signataire : Stéphane Rosselet, président de la commission.

¹Bernard Magali, Lügstenmann Marco, Rump Niels, « Évaluation du cycle 3 rénové de l'école obligatoire du canton de Neuchâtel », 2026

²Reverdy Catherine, « Des projets pour mieux comprendre », Institut français de l'éducation, Dossier d'actualité Veille et Analyses, n° 82, 2013

25 septembre 2026

26.175
ad 26.619**Postulat de la commission de gestion et d'évaluation****Valoriser toutes les disciplines du cycle 3 ou comment mieux accompagner les élèves dans le développement et l'épanouissement de leurs capacités**

Considérant les résultats de l'analyse KEK-CDC qui mettent en évidence une variation dans l'importance accordée à certaines disciplines par rapport à l'ensemble des matières enseignées, il semble nécessaire de s'interroger sur cette répartition. Une réduction du nombre de disciplines à niveaux pourrait notamment être envisagée.

Réaffirmant son attachement au principe selon lequel l'ensemble des disciplines du cycle 3 contribue au développement, à la formation et à l'épanouissement de l'élève, le Grand Conseil enjoint au Conseil d'État de lui présenter un rapport qui établira les meilleures pistes à mettre en place pour reconnaître explicitement et valoriser davantage toutes les matières enseignées. Et ce, indépendamment de l'existence des niveaux et en veillant à ne pas prêter les acquis de compétences dans les autres disciplines.

Développement

Le présent postulat s'appuie sur le constat établi par le rapport KEK-CDC pour le compte de la COGES, selon lequel « *les mécanismes de reconnaissance des apprentissages au cycle 3 restent fortement structurés, malgré l'objectif de développer des compétences variées et de soutenir une orientation plus ouverte, par les disciplines à niveaux et par des signaux académiques perçus comme dominants* »¹. Dès lors, certaines matières sont considérées comme « sélectives », tandis que d'autres, généralement enseignées dans des classes hétérogènes, sont perçues comme relevant uniquement de l'« éveil » de l'élève et, de ce fait, comme étant de moindre importance. Cette distinction est notamment renforcée par l'existence de disciplines à niveaux, qui confère à certaines matières un statut particulier dans le parcours scolaire et dans la perception qu'en ont les élèves et les parents. Au regard des constats établis par KEK-CDC, il apparaît dès lors pertinent de s'interroger sur le nombre de disciplines soumises à un enseignement à niveaux et sur la plus-value de ce dispositif pour les apprentissages et l'orientation des élèves. Une réduction du nombre de disciplines à niveaux constitue ainsi une piste qui mérite d'être examinée, parallèlement à une meilleure valorisation de l'ensemble des disciplines.

Partant, le présent postulat enjoint au Conseil d'État d'étudier, d'une part, les moyens permettant une meilleure reconnaissance de toutes les disciplines du cycle 3 et, d'autre part, l'opportunité de réduire le nombre de disciplines à niveaux afin de mieux accompagner chaque élève dans le développement de ses capacités.

Premier signataire : Stéphane Rosselet, président de la commission.

¹Bernard Magali, Lügstenmann Marco, Rump Niels, « Évaluation du cycle 3 rénové de l'école obligatoire du canton de Neuchâtel », 2026



Évaluation du cycle 3 renové de l'école obligatoire du canton de Neuchâtel

Rapport

7 avril 2026

Pour le compte de :
République et canton de Neuchâtel
Sous-commission de gestion
du département de la Formation et des Finances
SCOGES DFFI

Auteur-e-s :
Magali Bernard

Niels Rump

Marco Lügstenmann

Table des matières

Liste des abréviations.....	3
Glossaire.....	4
Résumé	6
1 Introduction.....	11
1.1 Raison d'être de l'évaluation.....	11
1.2 But et cadre de l'évaluation.....	11
2 Cycle 3 rénové de l'école obligatoire neuchâteloise	12
2.1 Contexte	12
2.2 Rénovation du cycle 3	13
2.3 Système actuel.....	14
3 Conception méthodologique de l'évaluation	17
3.1 Questions d'évaluation	17
3.2 Qualité et suivi	18
3.3 Recueil et analyse de données.....	18
4 Constats	20
4.1 Acquisition des compétences	20
4.2 Orientation vers le postobligatoire.....	24
4.3 Conditions équitables d'apprentissage et égalité des chances	27
4.4 Valorisation des élèves.....	32
4.5 Climat scolaire	34
4.6 Compréhension et adhésion.....	36
5 Synthèse.....	39
6 Au-delà des constats : éclairages systémiques pour orienter l'avenir du cycle 3.....	42
7 Conclusions	46
8 Recommandations.....	48
8.1 Domaines à adresser.....	48
8.2 Recommandations et propositions d'interventions	51

Liste des abréviations

AFP	Attestation fédérale de formation professionnelle
ANEDES	Association neuchâteloise des directions d'établissements scolaires
CDC-IP	Conférence des directrices et directeurs communaux de l'instruction publique
CECG	Certificat d'école de culture générale
Cescole	Cercle scolaire de Colombier et environs
CFC	Certificat fédéral de capacité
COFO	Évaluation des compétences fondamentales en Suisse
COGES	Commission de gestion et d'évaluation (du Grand Conseil neuchâtelois)
CSLL	Cercle scolaire Le Locle
CSRC	Cercle scolaire régional Les Cerisiers
CSVr	Cercle scolaire du Val-de-Ruz
DFFD	Département de la formation, des finances et de la digitalisation (jusqu'au 27 mai 2025)
DFFI	Département de la formation et des finances (à partir du 27 mai 2025)
ECG	École de culture générale
EOCF	École obligatoire de La Chaux-de-Fonds
EOREN	École obligatoire de la région de Neuchâtel
ESCS	Indice de statut économique, social et culturel (PISA index of economic, social and cultural status)
FAPEN	Fédération des associations de parents d'élèves de Neuchâtel
FGE	Formation générale (au cycle 3)
HEP-BEJUNE	Haute école pédagogique Berne, Jura, Neuchâtel
IRDP	Institut de recherche et de documentation pédagogique (de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin)
JJR	Cercle scolaire du Val-de-Travers
MG	Maturité gymnasiale
MP	Maturité professionnelle
NE	Canton de Neuchâtel
OCOSP	Office cantonal de l'orientation scolaire et professionnelle (du SFPO / DFFI)
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
QE	Question d'évaluation
SEVAL	Société suisse d'évaluation
SAEN	Syndicat autonome des enseignants neuchâtelois
SCOGES DFFI	Sous-commission de gestion et d'évaluation du département de la Formation et des Finances
SEEO	Service de l'enseignement obligatoire (du DFFI)
SFPO	Service des formations postobligatoires et de l'orientation (du DFFI)
SSP	Syndicat des services publics

Glossaire

Certificat d'école de culture générale (CECG)	Certificat de formation générale du secondaire II, reconnu au niveau fédéral. Ce certificat est obtenu après trois ans d'études à plein temps en école de culture générale (ECG).
Certificat fédéral de capacité (CFC)	Certificat suisse reconnu au niveau fédéral attestant la réussite d'une formation professionnelle initiale de trois ou quatre ans.
Classe commune	Classe regroupant les élèves du cycle 3 indépendamment de leurs résultats scolaires.
Discipline	Branche d'enseignement structurant les savoirs.
Discipline à niveaux	Discipline enseignée en deux niveaux d'exigences à partir de la 9 ^e ou de la 10 ^e du cycle 3 de l'école obligatoire neuchâteloise.
Discipline enseignée en classe commune	Discipline enseignée à tous les élèves indépendamment de leurs résultats scolaires et sans distinction de niveaux.
Domaine disciplinaire	Domaine disciplinaire du Plan d'Études Romand (PER) structurant les enseignements obligatoires en Suisse romande en regroupant les disciplines apparentées.
Formation d'école de culture générale	Formation de degré secondaire II en Suisse suivie après l'école obligatoire, axée sur l'enseignement général approfondi.
Formation en école à plein temps	Cursus scolaire du secondaire II où l'enseignement théorique et pratique pour la formation professionnelle se déroule principalement au sein d'un établissement scolaire, cinq jours par semaine.
Formation générale	Le terme formation générale se réfère à deux sujets différents dans le contexte de l'enseignement obligatoire et postobligatoire du canton de Neuchâtel : La formation générale au cycle 3 (FGE) : se réfère au cours « premiers pas vers un choix » dispensé en 10^e année dans le cadre de la thématique « choix et projets personnels » comprenant 20 périodes, dont 14 sous la responsabilité de l'enseignant-e-s de formation générale et 6 co-animées par les conseiller-ère-s en orientation. Selon le Plan d'Études Romand (PER) la formation générale comprend les sujets liés à la santé et au bien-être, au choix et projets personnels, au vivre ensemble et exercice de la démocratie et aux interdépendances (sociales, économiques et environnementales). La formation générale au postobligatoire : se réfère aux formations du secondaire II axées sur l'enseignement général approfondi, à savoir la formation de maturité gymnasiale (MG), la formation de certificat d'école de culture générale (CECG) ainsi que la formation de maturité spécialisée (MS). Dans le canton de Neuchâtel, ces formations sont dispensées au sein de lycées.
Formation gymnasiale	Utilisé pour désigner la formation de maturité gymnasiale (MG).
Formation professionnelle initiale	Filières de formation comprenant les préapprentissage et les apprentissages, ces derniers menant à une attestation fédérale de formation professionnelle (AFP), à un certificat fédéral de capacité (CFC) et une maturité professionnelle intégrée (suivi en même temps que le CFC) ou post-CFC (suivi après l'option d'un CFC).

Lycée	Établissement du secondaire II neuchâtelois dispensant la formation de maturité gymnasiale (MP). Un des lycées du canton de Neuchâtel offre également la formation de certificat d'école de culture générale (CECG).
Maturité gymnasiale (MG)	Certificat de formation générale du degré secondaire II, reconnu au niveau fédéral, attestant de l'aptitude à suivre des études de niveau universitaire.
Maturité professionnelle (MP)	Formation qui complète le certificat fédéral de capacité (CFC) par un enseignement général approfondi et qui donne accès aux hautes écoles spécialisées (HES). Le certificat de maturité professionnelle peut s'acquérir pendant la formation CFC (MP intégrée) ou après l'obtention du CFC (MP post CFC).
Projet de formation	Ensemble des intentions, objectifs et choix qu'un-e jeune formule concernant la poursuite de sa formation après l'école obligatoire. Cette démarche vise à déterminer quel métier, quelle voie d'études ou quel parcours de formation entreprendre.
Préapprentissage	Mesures préparant à la formation professionnelle initiale.

Résumé

Introduction : Le canton de Neuchâtel a introduit, en 2015, une rénovation du cycle 3 de l'école secondaire obligatoire. Cette rénovation est passée par une restructuration significative de l'enseignement et de l'organisation pédagogique dans le but de mieux répondre aux besoins individuels des élèves. En 2024, la commission de gestion et d'évaluation (COGES) du Grand Conseil neuchâtelois, et en particulier la sous-commission (SCOGES) du Département de la formation et des finances (DFFI), a décidé de mener une évaluation du cycle 3 rénové dans le cadre de ses attributions d'évaluation des politiques publiques.

But et cadre : L'évaluation a pour but d'apprécier le système du cycle 3 rénové dans son état actuel au niveau de l'acquisition des compétences, de la préparation aux formations postobligatoires, de la valorisation des élèves et des conditions équitables d'enseignement. Le climat scolaire, la motivation et le bien-être des élèves ainsi que la compréhension et l'adhésion des directions, du corps enseignant et des parents d'élèves/ représentant-e-s légaux-les font également partie des dimensions étudiées dans cette évaluation. L'évaluation vise à tirer des enseignements et les porter à l'attention de la COGES et du Grand Conseil neuchâtelois pour les orienter et les soutenir dans leurs réflexions et décisions quant à la suite à donner au cycle 3 rénové.

Contexte : La rénovation du cycle 3 neuchâtelois s'est déroulée dans un contexte de profonds changements, marqués par l'introduction du Plan d'Études Romands (PER) dans toutes les années scolaires, l'ajout en 2021 de l'éducation numérique comme discipline et la mise en place de nouveaux moyens d'enseignement romands. Cette transition s'est accompagnée de facteurs contextuels influents : le développement d'une école inclusive modifiant la composition des classes et le travail des enseignant-e-s, les contraintes budgétaires, l'évolution des conditions de travail, ainsi que l'impact des années COVID dans un cadre de régionalisation scolaire. Le système actuel s'inscrit par ailleurs dans des démarches prospectives telles que les assises de l'école neuchâteloise et la réforme annoncée de la maturité gymnasiale sur quatre ans. Ces éléments constituent un cadre essentiel pour comprendre les résultats de l'évaluation et formuler des recommandations cohérentes avec les réflexions en cours.

Méthodologie : L'évaluation a été réalisée par KEK - CDC, entre mars 2025 et mars 2026, selon les standards d'évaluation reconnus par la Société suisse d'évaluation (SEVAL). Afin de répondre aux questions d'évaluation posées, les données ont été recueillies en recourant à une revue documentaire, des enquêtes en ligne et des entretiens individuels semi-dirigés. Les méthodes de recueil de données ont été mises en place pour assurer la prise en considération des perspectives des divers acteurs du système, à savoir les autorités cantonales et communales, les directions des cercles et centres scolaires, les enseignant-e-s, les parents d'élèves / représentant-e-s légaux-les et les élèves du cycle 3, ainsi que les associations professionnelles et les institutions du postobligatoire.

- Trois enquêtes en ligne ont été menées, une auprès des enseignant-e-s, une auprès des élèves et une auprès des parents / représentant-e-s légaux-les. Au total 337 enseignant-e-s (représentant 45% du corps enseignant), 2585 élèves (représentant 42.6% des élèves actuellement au cycle 3) et 1658 parents (représentant 29.6% des parents d'élèves actuellement au cycle 3) ont répondu aux enquêtes couvrant l'ensemble des cercles scolaires neuchâtelois.
- Les entretiens ont permis de compléter les données des enquêtes et d'apporter des éléments d'explication. Au total 162 personnes ont été consultées : 34 personnes lors d'entretiens généraux et 128 personnes au sein de neuf centres scolaires, dont sept ont été visités pour mener des entretiens en personne.

L'évaluation a été conduite en toute indépendance et impartialité, dans le respect des principes déontologiques et en veillant à assurer la précision méthodologique et l'utilité des résultats. L'approche s'est appuyée sur un recueil et une analyse de données rigoureuses, une transparence du processus, une prise en compte adéquate des parties prenantes et une appréciation équilibrée et fondée des résultats. Les constats et les conclusions ont été établis à partir de données triangulées recueillies selon diverses méthodes et auprès de différentes parties prenantes.

Un groupe d'accompagnement et un panel d'expert-e-s ont soutenu, conseillé et contribué aux réflexions à cinq reprises durant le processus d'évaluation, tant au niveau méthodologique que des résultats.

Constats clés :

Acquisitions des compétences : Les résultats indiquent que le cycle 3 rénové favorise le renforcement des compétences des élèves de manière différenciée. Les objectifs d'apprentissage définis par le PER sont perçus comme atteints de manière satisfaisante pour une partie des élèves, en particulier dans les disciplines à niveau 2, bien que les objectifs d'apprentissage fixés par le PER soient ambitieux. L'atteinte de ces objectifs demeure plus fragile dans les disciplines à niveau 1 et dans les enseignements de disciplines académiques en classe commune, où la gestion de l'hétérogénéité constitue une contrainte majeure. Les entretiens révèlent des perceptions contrastées du niveau général, certains enseignant-e-s exprimant une inquiétude quant à l'évolution des compétences des élèves. Les écarts de perception observés entre enseignant-e-s s'expliquent davantage par la diversité de leurs expériences et de leurs contextes de travail que par l'appartenance à un cercle scolaire donné. Les capacités transversales, bien que reconnues dans les intentions de la rénovation, sont renforcées de manière marginale. Elles peinent à trouver une place pleinement valorisée au cycle 3, à l'exception de certaines bonnes pratiques observées dans les disciplines artistiques, manuelles et sportives. Le potentiel de l'interdisciplinarité reste peu exploité comme levier de renforcement des apprentissages.

Orientation vers le postobligatoire : La transition vers le postobligatoire est globalement jugée satisfaisante, considérant que la grande majorité des élèves parvient à accéder à une solution de formation à l'issue du cycle 3. La perméabilité entre les niveaux constitue un levier central du dispositif. Elle offre une flexibilité accrue des parcours et permet, dans certains cas, de réajuster favorablement les projets d'orientation. Cette flexibilité ouvre davantage de possibles et limite les effets de verrouillage précoce. Toutefois, l'analyse met en évidence la persistance de clivages représentationnels entre formation générale (formation gymnasiale et formation d'école de culture générale) et formation professionnelle initiale, tant chez certains élèves et parents que dans les attentes implicites du système. Bien que le discours institutionnel valorise la diversité des parcours, les formations générales menant à une maturité gymnasiale ou à un certificat d'école de culture générale continuent à être perçues comme plus légitimes ou plus valorisantes. À l'inverse, la formation professionnelle demeure parfois envisagée comme une solution par défaut.

Conditions équitables d'apprentissage et égalité des chances : Le cycle 3 rénové offre des conditions ouvertes et potentiellement plus équitables d'apprentissage à l'échelle cantonale, en grande partie grâce aux possibilités d'évolution entre les niveaux. La mise en œuvre de ce principe se heurte à plusieurs limites structurelles. Les écarts importants entre les niveaux rendent certaines transitions difficiles et la structure binaire du système peine à absorber la diversité des profils, en particulier les profils intermédiaires. Ces difficultés sont accentuées par une fragmentation des parcours et par des défis persistants dans le suivi individualisé des élèves. Le rôle de titulaire apparaît fragilisé par la multiplication des groupes et des référents. Les dispositifs de soutien constituent un élément central du système du cycle 3 rénové en matière d'équité. Ils contribuent à compenser certaines inégalités et à accompagner les défis rencontrés dans les enseignements et les apprentissages. Toutefois, leur organisation varie sensiblement d'un cercle scolaire à l'autre et d'un établissement à

l'autre, tant en termes de ressources que de modalités d'intervention. Cela est davantage dû à la régionalisation de l'école qu'à l'organisation du cycle 3. De manière générale, l'égalité et l'équité des chances apparaissent comme des principes en trame de fond de la rénovation mais restent difficiles à évaluer et à garantir pleinement dans la pratique.

Valorisation des élèves : Le cycle 3 rénové répond à l'objectif de valoriser l'ensemble des élèves par un changement symboliquement fort, marqué par le renforcement de la mixité sociale et culturelle, le respect de la diversité et la reconnaissance de parcours différenciés au sein d'un même cadre scolaire. Ce repositionnement est largement identifié par les acteurs comme une évolution positive. Le niveau de stigmatisation lié aux résultats scolaires est difficile à cerner précisément, néanmoins la reconnaissance des élèves reste largement indexée sur les performances académiques, en particulier dans les disciplines à niveau et dans les situations directement liées à l'orientation. Les défis sont particulièrement marqués dans les classes de niveau 1, où la forte hétérogénéité des élèves et la pression liée aux résultats rendent plus difficile la mise en œuvre de pratiques de valorisation individualisée.

Climat scolaire, motivation et bien-être : Le climat scolaire au cycle 3 est globalement décrit comme positif par les directions, enseignant-e-s, élèves et parents. Il persiste néanmoins des perceptions différenciées du bien-être, de la motivation et du stress selon les catégories d'acteurs et les profils d'élèves. Les élèves ont globalement des avis positifs, alors que les directions, enseignant-e-s et parents ont des avis contrastés, surtout en lien avec le niveau de stress. Le niveau de stress apparaît plus marqué pour certain-e-s élèves visant des formations de maturité gymnasiale ou de certificat d'école de culture générale. Pour ces élèves, la pression liée aux performances, aux évaluations et aux décisions d'orientation est particulièrement forte.

Compréhension et adhésion : L'évaluation met en évidence une distinction récurrente entre l'adhésion aux objectifs de la rénovation et l'adhésion à leur mise en œuvre concrète. Les acteurs expriment majoritairement un accord de principe avec les intentions de la rénovation, notamment en matière d'équité, de décloisonnement et de valorisation des parcours. En revanche, cette adhésion tend à se fragiliser face aux difficultés rencontrées dans l'application quotidienne du dispositif, liées à la complexité inhérente au fonctionnement du cycle 3 rénové et aux ajustements pédagogiques et organisationnels qu'il requiert. Il est ressorti que les enseignant-e-s manquent d'accompagnement au changement, de reconnaissance des difficultés rencontrées et de participation aux recherches de solutions, à leurs pilotages et à leurs mises en œuvre.

Conclusions :

Au-delà de ces constats, le cycle 3 rénové réalise une avancée éthique majeure en matière de mixité sociale et culturelle qui ouvre un potentiel important. Néanmoins, son fonctionnement demeure marqué par des tensions et des arbitrages entre plusieurs objectifs légitimes mais parfois difficiles à concilier, tels que la différenciation, l'équité, la lisibilité et la stabilité. La mise en œuvre du cycle 3 rénové repose sur une chaîne de gouvernance. L'absence de clarification explicite de la frontière entre décisions politiques et décisions de mise en œuvre entretient des décalages fonctionnels et brouille la lecture des tensions. Elle tend à déplacer vers le terrain la responsabilité de choix qui relève, pour partie, de niveaux supérieurs de gouvernance.

Le cycle 3 rénové occupe une position intermédiaire dans la trajectoire éducative. Cette position tend à fragiliser la lisibilité de ses finalités. Outre ses fonctions d'enseignement et d'orientation, le dispositif paraît aussi assumer une fonction de sélection scolaire différée, opérant de manière plus progressive et moins formalisée. Or, cette fonction produit des effets structurants sur l'organisation des parcours, sur la pression qui s'exerce en fin de cycle et sur les hiérarchies entre trajectoires. Ces constats appellent une explicitation politique plus nette des objectifs poursuivis et des modalités de la différenciation scolaire. Dans ce contexte, la centralité des branches à niveaux concentre l'orientation et la pression scolaire, au détriment d'une mobilisation systématique des autres disciplines comme leviers de cohésion, de motivation et de renforcement des capacités transversales. Ceci limite le recours aux

approches pluridisciplinaires et conduit à une valorisation inégale des apprentissages au-delà des référents strictement disciplinaires.

À la lueur des défis rencontrés, des pistes sont identifiées et des ressources sont mobilisées pour les expérimenter localement (par exemple le développement d'espaces ressources, de co-enseignement, d'approche par projets). Des mécanismes formalisés de capitalisation et de partage sont des éléments importants, qu'il s'agira d'exploiter, pour limiter les variabilités entre cercles scolaires et pérenniser les acquis.

Le débat sur l'évolution du cycle 3 tend à se focaliser sur le nombre de niveaux, au risque de confondre les choix politiques de structuration avec les modalités concrètes de mise en œuvre de l'enseignement par niveaux. Or les difficultés observées semblent aussi liées à l'organisation pratique des niveaux (continuité entre niveaux 1 et 2, ruptures de groupes et d'enseignant-e-s, modalités de passage) et à la diversité des configurations possibles.

En se tournant vers l'avenir, deux faiblesses ressortent particulièrement et sur lesquelles il sera important de travailler pour soutenir la pleine atteinte des finalités auxquelles le cycle 3 rénové aspire : d'une part, la faiblesse de données comparables et de leur exploitation et d'autre part le manque d'adhésion du corps enseignant à la mise en œuvre du cycle 3 rénové. Alors que le travail de suivi basé sur des données représente un moyen de soutenir la mise en œuvre et le pilotage du cycle 3 rénové, le travail sur le capital humain et la pleine adhésion des enseignant-e-s sont des facteurs de succès à la mise en œuvre du cycle 3 rénové. Leur vécu et leur engagement conditionnent directement la qualité de la mise en œuvre et la soutenabilité du dispositif, il s'agit par conséquent d'un capital sur lequel travailler pour améliorer la mise en œuvre du cycle 3 rénové.

Recommandations :

Sur la base des constats et conclusions de l'évaluation, le rapport invite la COGES à poursuivre la réflexion autour de quatre domaines à adresser, déclinés en sept recommandations principales, afin d'en tirer des éléments à porter à l'attention du Grand Conseil, d'éclairer les débats et de soutenir les décisions futures. Le rapport comprend des interventions pour chacune des recommandations. Les interventions sont proposées comme possibles leviers opérationnels. La désignation des autorités compétentes et des acteurs responsables de la mise en œuvre devra être précisée en fonction des recommandations retenues, des choix de la COGES et du Grand Conseil et des schémas de distribution des responsabilités en vigueur.

Vision	
Capitaliser sur la mixité sociale et culturelle	1. La COGES devrait proposer au Grand Conseil de confirmer la mixité sociale et culturelle, apportée par des classes d'enseignement en commun avec une hétérogénéité de niveaux et de profils, comme une valeur centrale et un objectif explicitement recherché au cycle 3.
Valoriser l'ensemble des disciplines	2. La COGES devrait proposer au Grand Conseil de réaffirmer que toutes les disciplines contribuent aux finalités du cycle 3 et doivent être reconnues comme telles, indépendamment de l'existence de niveaux.
Renforcement structurel	
Assurer davantage de stabilité : continuité du groupe classe et continuité entre les niveaux 1 et 2	3. La COGES devrait proposer au Grand Conseil de faire de la réduction de la fragmentation des emplois du temps et de la continuité entre les niveaux 1 et 2 une priorité et de fixer des attentes minimales de stabilité.
Renforcer l'interdisciplinarité	4. La COGES devrait proposer au Grand Conseil d'intégrer formellement les pratiques interdisciplinaires au cycle 3, en

	précisant leurs objectifs, leurs modalités de mise en œuvre et leur contribution attendue en matière de mixité sociale et culturelle, de valorisation des disciplines, d'acquisition des compétences et de développement des capacités transversales.
Renforcement des capacités	
Renforcer les capacités des enseignant-e-s pour gérer l'hétérogénéité et la différenciation	5. La COGES devrait proposer au Grand Conseil de réaffirmer un soutien durable et explicite au corps enseignant dans la gestion de l'hétérogénéité et de la différenciation au cycle 3 (dans la continuité de la recommandation 1).
Valoriser l'expérience de terrain du corps enseignant dans le pilotage du cycle 3	6. La COGES devrait proposer au Grand Conseil d'affirmer et mettre en avant la valeur de l'expérience de terrain des enseignant-e-s dans les décisions et leur mise en œuvre.
Suivi et évaluation	
Mettre en place un système de pilotage avec les instruments de suivi	7. La COGES devrait proposer au Grand Conseil de réaffirmer les objectifs poursuivis par le cycle 3 rénové ainsi que les éléments et indicateurs à mesurer de manière régulière, afin de soutenir le processus d'analyse et d'éclairer les décisions stratégiques.

1 Introduction

1.1 Raison d'être de l'évaluation

Le canton de Neuchâtel a introduit une rénovation du cycle 3 de l'école secondaire obligatoire en 2015. Cette rénovation est passée par une restructuration significative de l'enseignement et de l'organisation pédagogique dans le but de mieux répondre aux besoins individuels des élèves. Sa mise en œuvre a été suivie institutionnellement par un comité de pilotage, dont les réflexions et le travail ont été accompagnés par plusieurs groupes de travail sur des thèmes en lien avec la rénovation, par une étude de suivi des premières années de la mise en œuvre et par une étude interne sur la transition vers le postobligatoire en 2023. Le cycle 3 rénové a soulevé de nombreux questionnements avec des points de vue parfois divergents, notamment entre le Conseil d'État et le Grand Conseil et ses commissions. En 2024, la commission de gestion et d'évaluation (COGES) du Grand Conseil neuchâtelois, et en particulier la sous-commission (SCOGES) du Département de la formation et des finances (DFFI) a décidé de mener une évaluation du cycle 3 rénové dans le cadre de ses attributions d'évaluation des politiques publiques¹. Elle a mandaté un prestataire externe, KEK – CDC, pour mener ce travail d'évaluation.

1.2 But et cadre de l'évaluation

L'évaluation a pour but d'apprécier le système du cycle 3 rénové dans son état actuel au niveau de l'acquisition des compétences, de la préparation aux formations postobligatoires, de la valorisation des élèves et des conditions équitables d'enseignement. Le climat scolaire, la motivation et le bien-être des élèves ainsi que la compréhension et l'adhésion des directions, du corps enseignant et des parents d'élèves / représentant-e-s légaux-les font également partie des dimensions étudiées dans cette évaluation.

L'évaluation apprécie la situation actuelle du cycle 3 rénové de la scolarité obligatoire dans le canton de Neuchâtel². Le cadre de l'évaluation a évolué durant la phase de démarrage sur la base des données à disposition ainsi que des premiers échanges et retours obtenus. Par conséquent, le travail mené ne couvre ni une étude longitudinale sur plusieurs années, ni une comparaison avant/après rénovation du cycle 3, ni l'attribution des changements observés à la rénovation introduite³, ni l'évaluation du niveau de compétences fondamentales des élèves du cycle 3. De telles études nécessitent un autre cadre de recherche et de données. L'évaluation ne comprend pas non plus une analyse prospective visant à anticiper les effets d'autres éléments contextuels (tels que, par exemple, la réforme de la maturité en quatre ans). Une telle analyse impliquerait une démarche méthodologique différente avec l'implication d'autres acteurs.

¹ Il est à noter que cette évaluation n'est pas effectuée ? sous l'angle des attributions de haute surveillance de la COGES mais de ses attributions d'évaluation de politiques publiques.

² La situation actuelle comprend la période du recueil de données dans le cadre de cette d'évaluation qui a eu lieu entre mars et novembre 2025.

³ Cette évaluation ne vise pas à établir une causalité entre la rénovation du cycle 3 et les observations du système actuel.

L'évaluation vise à tirer des enseignements et les porter à l'attention de la COGES et du Grand Conseil neuchâtelois pour les orienter et les soutenir dans leurs réflexions et décisions quant à la suite à donner au cycle 3 rénové.

2 Cycle 3 rénové de l'école obligatoire neuchâteloise

2.1 Contexte

Système éducatif suisse : La mission de l'école obligatoire en Suisse, telle que présentée dans le rapport de l'éducation en Suisse (2023)⁴, comprend tant la formation que l'éducation et couvre tant les compétences dites fondamentales que les capacités transversales. Au niveau des compétences fondamentales, le secondaire I en Suisse met l'accent sur les mathématiques, les langues et les disciplines scientifiques, avec de plus en plus d'importance donnée aux compétences numériques. La rénovation du cycle 3 de l'école neuchâteloise et le cycle 3 rénové actuel s'inscrivent dans un contexte plus large de transformation du système éducatif suisse, en réponse aux évolutions sociétales, aux besoins des élèves et aux attentes du monde professionnel. Depuis les années 2000, plusieurs cantons suisses, dont Neuchâtel, ont amorcé une rénovation de leurs structures scolaires. Il existe à ce jour trois catégories de systèmes cantonaux⁵, à savoir les structures à filières (la majorité des cantons), les structures coopératives et les structures intégrées dont fait partie le canton de Neuchâtel.

Plan d'Études Romand (PER) : L'introduction du PER en 2011 a marqué une étape importante vers une harmonisation des objectifs d'enseignement en Suisse romande. Le PER comprend les domaines disciplinaires suivants : langues, mathématiques et sciences de la nature, sciences humaines et sociales, arts, corps et mouvement et éducation numérique. Presque toutes les disciplines comprennent trois niveaux d'objectifs d'apprentissage⁶. Ces domaines disciplinaires sont complétés par un projet global de formation de l'élève, à savoir la formation générale et des capacités transversales (collaboration, communication, stratégie d'apprentissage, pensée créatrice et démarche réflexive).⁷

Éléments contextuels importants autour du cycle 3 rénové : Le PER venait tout juste d'être introduit à l'ensemble des années scolaires lors de la rénovation du cycle 3 neuchâtelois. Il a ensuite été suivi par l'adoption en 2021 de l'éducation numérique comme nouvelle discipline. Par ailleurs, de nouveaux moyens d'enseignement romands (MER) ont été mis en place. S'y ajoutent divers éléments contextuels influençant la mise en œuvre de la rénovation et le fonctionnement du cycle 3 rénové, tels que la volonté d'une école à visée inclusive qui impacte la composition des classes et, par conséquent, les modalités de travail des enseignant-e-s. Les restrictions budgétaires ou encore l'évolution des conditions de travail du corps enseignant sont d'autres éléments contextuels importants. Le système rénové a également dû faire face aux années COVID, avec leurs répercussions sur l'enseignement en

⁴ Centre suisse de la coordination pour la recherche et l'éducation (2023), L'éducation en Suisse 2023

⁵ Centre suisse de la coordination pour la recherche et l'éducation (2023), L'éducation en Suisse 2023

⁶ Les disciplines suivantes n'ont qu'un ou deux niveaux : Latin (III), citoyenneté (II, III), économie familiale (III)

⁷ <https://portail.ciip.ch/per/domains>

présentiel, dans un contexte de régionalisation de l'école. Le système neuchâtelois actuel s'insère dans le travail de réflexion réunissant les acteurs clés du monde de l'éducation pour imaginer collectivement l'école de demain, les assises de l'école neuchâteloise⁸, et les réflexions et décisions récentes de réformer la maturité gymnasiale (MG) en quatre ans. Ces éléments sont importants pour assurer une contextualisation des résultats de cette évaluation ainsi que pour formuler des recommandations s'insérant dans les réflexions actuelles et les changements à venir.

Caractéristiques du secondaire I neuchâtelois : selon le rapport sur l'éducation suisse⁹, il est possible de faire ressortir que les classes du secondaire I du canton de Neuchâtel sont de tailles légèrement supérieures à la moyenne suisse, tout comme les taux d'encadrement. Le temps d'enseignement¹⁰ est en dessous de la moyenne suisse. Bien que le canton de Neuchâtel présente une diversité culturelle, il n'y a pas d'écoles avec plus de 30% d'élèves étrangers allophones¹¹.

2.2 Rénovation du cycle 3

Caractéristiques de l'ancien système : L'ancien système du cycle 3 prévoyait un enseignement différencié en trois sections distinctes (maturité, moderne et préprofessionnelle) sur la base des résultats obtenus aux épreuves cantonales d'orientation, des moyennes annuelles et de l'avis des enseignant-e-s en 8^e année. Face aux constats du terrain (rigidité des parcours scolaires, recouvrements importants entre les trois sections¹² et stigmatisation des élèves en section préprofessionnelle), le canton de Neuchâtel a engagé une réflexion approfondie sur l'organisation de son cycle 3. Cette démarche a donné lieu à une série de rapports par le Conseil d'État et les rapports correspondants de la commission HaroS^{13 14 15 16 17}.

⁸ République et Canton de Neuchâtel (2025), Rapport d'information du Conseil d'État au Grand Conseil concernant les Assises de l'école neuchâteloise (25.048), 17 décembre 2025 et République et Canton de Neuchâtel (2025), Rapport scientifique, Annexe au Rapport du Conseil d'État au Grand Conseil concernant les Assises de l'école neuchâteloise.

⁹ Centre suisse de la coordination pour la recherche et l'éducation (2023), L'éducation en Suisse 2023

¹⁰ Temps passé en classe par les élèves

¹¹ La part d'élèves allophones au niveau cantonal se trouve autour des 10-12% (Rapport de l'éducation 2023, figure 4, p. 87)

¹² Les recouvrements entre les meilleurs élèves d'une section à exigences plus basses avec les moins bons élèves d'une section à exigences plus hautes.

¹³ Conseil d'État (2012) Rapport d'information du Conseil d'État au Grand Conseil concernant un projet de rénovation des filières du cycle 3, 15 août 2012, 12.040

¹⁴ Commission HaroS (2012), Rapport de la commission HaroS chargé de l'examen du rapport d'information du Conseil d'État concernant un projet de rénovation des filières au cycle 3, 3 octobre 2012, 12.040

¹⁵ Conseil d'État (2013), Rapport du Conseil d'État au Grand Conseil à l'appui d'un projet de loi portant rénovation du cycle 3, années 9, 10, 11 de la scolarité obligatoire, 13.051

¹⁶ Commission parlementaire HaroS-Filières (2013), Proposition de la Commission parlementaire, projet de loi portant rénovation du cycle 3, années 9, 10, 11 de la scolarité obligatoire, 11 décembre 2013, 13.051

¹⁷ Commission parlementaire HaroS-Filières (2014), postulat, Mise en place de la rénovation du cycle 3, 30.01.2014, liée à 13.051.

Objectifs de la rénovation : tels que définis dans le rapport 13.051¹⁸, les principales visées du changement de la rénovation du cycle 3 sont les suivantes :

- Valoriser l'ensemble des élèves du cycle 3.
- Renforcer les compétences de l'ensemble des élèves du cycle 3.
- Diminuer les redoublements sur l'ensemble du cycle 3.
- Améliorer la motivation des élèves, notamment par la constitution de profils plus individualisés.
- Favoriser l'orientation des élèves tant au cycle 3 que dans les formations postobligatoires.
- Développer des équipes pédagogiques entre les enseignant-e-s.

À noter que le concept d'égalité et d'équité des chances, bien que lié à certains des objectifs de la rénovation, n'en fait pas explicitement partie et n'a pas non plus fait l'objet d'une analyse approfondie avant l'introduction de la rénovation.

Suivi de la rénovation : Plusieurs groupes de travail ont été créés afin de mettre en œuvre et suivre la rénovation, à savoir l'accompagnement des enseignant-e-s du cycle 3, la gestion de la classe, le suivi des élèves et les conditions d'entrée au postobligatoire, les options professionnelles et le renforcement en 11^e année¹⁹. La rénovation a été ponctuée par plusieurs demandes et rapports émis depuis son introduction^{20 21 22} et par l'introduction d'ajustements au cours des années de mise en œuvre. Parmi ces rapports, deux études ont été menées : la première, publiée par l'IRDP en 2019, analyse la mise en œuvre de la rénovation au cours de ses premières années²³ ; la seconde, menée par le service de statistique du canton de Neuchâtel, propose un bilan de la rénovation du cycle 3 sous l'angle de la transition vers le postobligatoire²⁴. Des ajustements ont été étudiés et, pour certains, apportés. Ils concernent principalement l'évaluation des élèves et les admissions dans les niveaux en termes de notes et d'avis des représentant-e-s légaux-lors de ces changements.

2.3 Système actuel

Système avec disciplines à niveau et disciplines enseignées en commun : La distinction par niveau dans certaines disciplines a été introduite dans le but de mieux valoriser et renforcer les compétences des élèves, avec la possibilité d'ajuster le niveau (changement de niveau au semestre ou à la fin de l'année) en fonction des résultats obtenus. Le système scolaire rénové

¹⁸ Rénovation du cycle 3, années 9, 10, 11 de la scolarité obligatoire, Rapport du Conseil d'État au Grand Conseil, 11 décembre 2013.

¹⁹ SEEO (2014), 1 Plan de projets, HarmoS, enseignement spécialisé et rénovation du cycle 3 HESPC3, dernière mise à jour 04.03.2014.

²⁰ Commission parlementaire éducation (2019), Propositions de la commission parlementaire, Rapport d'information du Conseil d'État au Grand Conseil concernant la rénovation du cycle 3 de la scolarité obligatoire en réponse au postulat de la Commission Harmos-Filière 14.109 et au postulat du groupe PopVertsSol 17.124, document 19.018.

²¹ Conseil d'État (2020), Rapport d'information du Conseil d'État au Grand Conseil concernant l'admission des élèves dans les disciplines à niveaux du cycle 3 de la scolarité obligatoire en réponse au postulat 17.124, document 20.055

²² Conseil d'État (2023), Rapport du Conseil d'État au Grand Conseil en réponse au postulat de la commission Éducation 19.185 'Bilan de la rénovation du cycle 3', état 5 janvier 2023

²³ Selon le postulat 14.109 de la commission HarmoS-Filières du Grand Conseil, l'Institut de recherche et de documentation pédagogique a mené une étude : IRDP (2019), Suivi de l'implantation de la rénovation du cycle 3 dans le canton de Neuchâtel'

²⁴ Conseil d'État (2023), Rapport du Conseil d'État au Grand Conseil en réponse au postulat de la Commission Éducation 19.185 'Bilan de la rénovation du cycle 3', état 5 janvier 2023

comprend un enseignement à deux niveaux dans certaines disciplines, avec un niveau 1 pour les compétences de base et un niveau 2 pour les compétences élevées. Les deux niveaux sont le plus souvent enseignés dans des classes distinctes. Les autres disciplines sont enseignées dans des classes communes. Deux disciplines à niveaux sont introduites en 9^e, à savoir le français et les mathématiques, auxquelles s'ajoutent l'allemand, l'anglais et les sciences de la nature à partir de la 10^e. À partir de la 11^e année, des disciplines à options (professionnelles ou académiques) sont proposées²⁵.

Composition du cycle 3 : À la rentrée 2024-2025, 5601 élèves étaient scolarisé-e-s en cycle 3 de l'école neuchâteloise²⁶. Les enseignements sont dispensés par 739 enseignant-e-s (pour un équivalent plein temps de 449.7, hors classes d'accueil, spéciales et terminales).²⁷ Ces élèves sont réparti-e-s au sein de 18 sites d'enseignement fournissant une à trois années du cycle 3. Ces sites d'enseignement sont répartis au sein des 13 centres scolaires des sept cercles scolaires. Le plus grand cercle scolaire est celui de la région de Neuchâtel avec cinq centres scolaires et huit sites d'enseignement de cycle 3 (pour un total de 1934 élèves en 2024-2025). Il est suivi par celui de La Chaux-de-Fonds avec trois centres scolaires et cinq sites d'enseignement de cycle 3 (pour un total de 1246 élèves en 2024-2025). Les autres cercles comprennent chacun un centre scolaire et un site d'enseignement de cycle 3 avec 386 élèves pour le plus petit et 579 pour le plus grand. Les effectifs sont présentés en détail dans l'Annexe 1.^{28 29}

Répartition des profils de niveaux des élèves : en moyenne sur les trois dernières années scolaires, il y a un peu moins de la moitié des élèves avec un profil à majorité de niveaux 2, environ 20% avec des profils mixtes et environ 35% avec des profils à majorité de niveaux 1³⁰. Les observations par année scolaire sont les suivantes (les détails par cercles scolaires sont présentés en **Erreur ! Source du renvoi introuvable.**)³¹:

- La 9^e année compte 46% d'élèves avec deux disciplines en niveaux 2, 19 % avec un profil mixte (un niveau 1 et un niveau 2) et 35% avec deux niveaux 1 ;
- La 10^e année compte 44% d'élèves avec une majorité de niveaux 2 (quatre à cinq niveaux 2), 20% avec un profil mixte (deux à trois niveaux 2) et 35% avec une majorité de niveaux 1 (aucun ou un niveau 2) ;
- La 11^e année compte 47% d'élèves avec une majorité de niveaux 2 (de quatre à cinq niveaux 2), 21% avec un profil mixte (deux à trois niveaux 2) et 33% avec une majorité de niveaux 1 (aucun ou un niveau 2).

Acteurs impliqués et concernés : Une diversité d'acteurs est impliquée et concernée par le cycle 3 rénové.

- Au niveau politique : le Grand Conseil neuchâtelois a validé la rénovation de 2015 et assure le suivi de sa mise en œuvre et les ajustements nécessaires. La COGES et la SCOGES DFFI sont les commanditaires directs de la présente évaluation et jouent de ce fait un rôle central dans l'orientation stratégique du processus d'analyse et d'amélioration du cycle 3 rénové. Dans le canton de Neuchâtel, l'école obligatoire est organisée selon un modèle

²⁵ Les choix se font en 10^e selon les projets de formations postobligatoires.

²⁶ Memento statistiques 2024-2025

²⁷ À noter que certain-e-s enseignant-e-s enseignent sur plusieurs cycles.

²⁸ <https://www.ne.ch/autorites/DFDS/SEEO/infos/Pages/ListeEcoles.aspx>

²⁹ https://www.ne.ch/autorites/DFDS/SEEO/infos/Documents/Liste_batiments_colleges.pdf

³⁰ Profil en fin d'année scolaire

³¹ Les valeurs étant arrondies, le total peut différer légèrement de 100%.

« régionalisé » : le canton fixe le cadre et pilote la qualité, tandis que la mise en œuvre opérationnelle passe par les communes, le plus souvent regroupées en cercles scolaires. Cette logique est explicitement présentée comme un partage de compétences entre l'autorité cantonale et les régions / cercles scolaires. La Conférence des directrices et directeurs communaux de l'instruction publique (CDC-IP) regroupe les acteurs communaux de l'éducation.

- Au niveau institutionnel : le DFFI et le service de l'enseignement obligatoire (SEEO) sont directement impliqués et portent une responsabilité quant à la mise en œuvre du cycle 3 rénové. Le SEEO est chargé de l'application des directives et de l'accompagnement des sites d'enseignement scolaires, garantissant la cohérence et l'efficacité des mesures adoptées. Un groupe de pilotage de la rénovation du cycle 3 a été instauré^{32 33 34} pour suivre la mise en œuvre et accompagner les adaptations entreprises. La Conférence des directeurs de l'enseignement obligatoire (CODEO) est un organe de consultation, de coordination et d'informations réciproques entre le SEEO, les centres scolaires et l'enseignement spécialisé. Il comprend, outre le SEEO et les directeurs de chaque centre scolaire, un-e représentant-e du service de la formation postobligatoire et de l'orientation (SFPO) et des représentant-e-s de l'enseignement spécialisé³⁵. L'Association neuchâteloise des directions d'établissements scolaires (ANEDES) regroupe les directions des cercles scolaires. L'ANEDES élabore des propositions en lien avec les besoins opérationnels du terrain et les soumet au SEEO. La Haute école pédagogique Berne, Jura, Neuchâtel (HEP-BEJUNE) forme les enseignant-e-s, y compris du cycle 3 et du postobligatoire.
- Au niveau des acteurs opérationnels : les sept cercles scolaires et les 13 centres scolaires sont responsables de la mise en œuvre du cycle 3 rénové et ont pour prérogative d'organiser les tâches pédagogiques, éducatives et administratives. Les chef-fe-s de file sont des enseignant-e-s qui coordonnent les équipes pédagogiques par discipline au sein d'un même centre scolaire. Ils/elles ont, entre autres, la responsabilité de la coordination de la planification de l'enseignement de la discipline et, pour les disciplines à niveaux, la coordination entre les différents groupes à niveaux. Les (co-)titulaires sont des enseignant-e-s assurant le suivi individuel des élèves.
- Au niveau des bénéficiaires et publics impactés : les élèves sont directement concerné.e.s par la rénovation. Les parents / représentant-e-s légaux-les d'élèves sont des partenaires à l'éducation et influencent la perception publique du cycle 3 rénové et les décisions politiques futures. Certains parents sont membres d'associations de parents d'élèves³⁶ parmi lesquelles certaines associations sont membres de la FAPEN (Fédération des

³² Département de l'Éducation et de la Famille (2018), Mandat du Groupe de pilotage de la rénovation du cycle 3, mis à jour en 2022 avec le mandat du Groupe de pilotage pour le suivi de la rénovation du cycle 3.

³³ Groupe dissous avec l'introduction du projet de la maturité en 4 ans

³⁴ Le groupe de pilotage était composé des représentant-e-s du SEEO, des directions de centres scolaires, de l'OCOSP et des syndicats (Syndicat suisse des services public, région Neuchâtel, section enseignant-e-s SSP et Syndicat autonome des enseignant-e-s neuchâtelois-e-s SAEN) et, sur demande, d'autres entités ont également participé (tels que le service de la formation postobligatoire et de l'orientation SFPO, de l'Office de l'informatique scolaire et de l'organisation OISO et du service statistique STAT).

³⁵ SEEO (2012), mandat de la Conférence des directeurs de l'enseignement obligatoire CODEO, daté du 23 août 2012.

³⁶ Les associations de parents d'élèves ne sont pas présentes dans l'ensemble du canton.

associations de parents d'élèves du canton de Neuchâtel³⁷). De plus, les institutions du postobligatoire (lycées, écoles professionnelles) et les entreprises formatrices qui accueillent les élèves sortant du cycle 3 sont impactées par l'organisation et la mise en œuvre du cycle 3 rénové et sont en position d'apprécier l'adéquation entre les compétences acquises et les exigences de la formation postobligatoire.

3 Conception méthodologique de l'évaluation

3.1 Questions d'évaluation

L'évaluation s'articule autour de quatre volets, à savoir (1) l'acquisition des compétences et l'orientation des élèves, (2) les conditions équitables d'apprentissage et la valorisation de l'ensemble des élèves, (3) le climat scolaire, la motivation et le bien-être des élèves, et (4) la compréhension et l'adhésion des directions, du corps enseignant et des parents / représentant-e-s légaux-les.

Les questions de l'évaluation ont évolué depuis la rédaction du cahier des charges et ce principalement à la lumière de la revue documentaire, des entretiens menés durant la phase de démarrage et des échanges et retours du groupe d'accompagnement et du panel d'expert-e-s. La formulation des questions a été finalement légèrement ajustée au moment de la rédaction de ce rapport.

Tableau 1 : Questions de l'évaluation (QE)

Volet 1 : Acquisition des compétences et orientation des élèves
QE1 : Comment le système actuel du cycle 3 rénové répond-il aux objectifs de la rénovation visant à renforcer les compétences des élèves sur l'ensemble du cycle 3 ? Existe-t-il des différences entre les disciplines à niveaux et les disciplines enseignées dans des classes communes, entre les cercles scolaires, et selon les profils des élèves ?
QE2 : Comment le système actuel du cycle 3 rénové répond-il à l'objectif de la rénovation visant à favoriser l'orientation des élèves au cycle 3 et dans toutes les formations postobligatoires, indépendamment de leur profil et de leur situation familiale ?
Volet 2 : Conditions équitables d'apprentissage et valorisation de l'ensemble des élèves
QE3 : Dans quelle mesure le cycle 3 rénové offre-t-il des conditions d'apprentissage équitables à tous les élèves sur l'ensemble du territoire cantonal ? Comment la notion d'égalité des chances est-elle prise en considération dans la rénovation et son application ? Quels dispositifs existants et mis en place y contribuent ?
QE4 : Comment le système actuel du cycle 3 répond-il à l'objectif de la rénovation visant à valoriser l'ensemble des élèves du cycle 3 ?
Volet 3 : Climat scolaire, motivation et bien-être des élèves dans le cycle 3 rénové
QE5 : Quel est le climat scolaire, la motivation et le bien-être global des élèves actuellement au cycle 3, notamment en termes de stress, de charge de travail et d'équilibre entre la vie scolaire et personnelle ?

³⁷ Ne fédérant pas toutes les associations du canton.

Volet 4 : Compréhension et adhésion des directions, du corps enseignant et des parents d'élèves au cycle 3 renouvelé

QE6 : Dans quelle mesure les directions, enseignant-e-s et parents d'élèves actuels comprennent-ils et adhèrent-ils au cycle 3 renouvelé ? Existe-t-il des différences entre les cercles scolaires ?
--

3.2 Qualité et suivi

L'évaluation a été menée selon les standards d'évaluation reconnus par la Société suisse d'évaluation (SEVAL). L'ensemble du processus a été conduit en toute indépendance et impartialité, dans le respect des principes déontologiques, en veillant à assurer la précision méthodologique et l'utilité des résultats. L'approche s'est appuyée sur un recueil et une analyse de données rigoureuses, une transparence du processus, une prise en compte adéquate des parties prenantes et une appréciation équilibrée et fondée des résultats.

L'équipe d'évaluation a maintenu une communication régulière avec la SCOGES DFFI, responsable du suivi de l'évaluation et de la validation des rapports. Un groupe d'accompagnement a été constitué afin de soutenir, conseiller et contribuer aux réflexions tant au niveau de la méthodologie que des résultats et un panel d'expert-e-s a également été établi afin d'apporter des regards éclairés et critiques sur les aspects méthodologiques et sur les résultats. Le groupe d'accompagnement et le panel d'expert-e-s se sont rencontrés à quatre reprises lors de cette évaluation : deux séances ont été menées en commun (séances sur le rapport de démarrage et le rapport d'évaluation) et deux ont été menées séparément (séances sur les résultats intermédiaires et préliminaires). Les acteurs du groupe d'accompagnement et du panel d'expert-e-s ont également été consultés lors de la conception des enquêtes en ligne. De plus amples informations sur la composition, le rôle et les contributions du groupe d'accompagnement et du panel d'expert-e-s sont fournies en Annexe 2.

3.3 Recueil et analyse de données

La méthodologie a été définie afin d'apporter des éléments de réponse probants aux questions posées. Les données ont été recueillies en recourant à une revue documentaire, des enquêtes en ligne et des entretiens individuels semi-dirigés. Des données tant qualitatives que quantitatives ont été exploitées et analysées. Les enquêtes en ligne ont fourni des données qualitatives qui ont été traitées selon une approche quantitative. Au niveau des données quantitatives secondaires, les statistiques scolaires existantes offrent une base de données qui a été exploitée à l'aide de statistiques descriptives. Le contenu des entretiens a été analysé afin de faire émerger les thèmes récurrents et tendances importantes et de confronter les résultats des enquêtes.

Les méthodes de recueil de données ont été mises en place pour assurer la prise en considération des perspectives des divers acteurs du système, à savoir les autorités cantonales et communales, les directions des cercles et centres scolaires, les enseignant-e-s, les parents d'élèves / représentant-e-s légaux-les et élèves du cycle 3 mais également les associations professionnelles et les institutions du postobligatoire. Lorsqu'une sélection a été nécessaire, celle-ci a été réalisée pour assurer une représentativité du groupe d'intérêts. Le recours à diverses méthodes et outils a permis de recueillir des données touchant aux multiples dimensions de cette évaluation tout en consultant les parties prenantes pertinentes. Cela a rendu possible la triangulation des données et des résultats et assure par conséquent une base solide pour présenter les résultats et avancer des conclusions. Une description

détaillée de la conceptualisation méthodologique comprenant une matrice complète d'évaluation est présentée en Annexe 2.

Revue documentaire et exploitation de données statistiques secondaires : La revue des documents existants a joué un rôle important pour cerner le contexte, les développements passés et présents, ainsi que pour mettre en évidence des éléments de réponse aux questions de l'évaluation. Les principales sources documentaires sont les documents politiques, stratégiques et opérationnels du canton de Neuchâtel liés à la rénovation (rapports politiques avant et après rénovation, documents liés à la mise en œuvre de la rénovation), des études, évaluations et projets de recherche, des rapports nationaux sur l'éducation et les épreuves standardisées au niveau national, les mémentos statistiques et les données y relatives. Ces derniers ont fourni des données quantitatives sur la répartition des profils liés aux niveaux et les changements de niveaux, qui ont été exploitées. La liste des références se trouve en Annexe 3.

Enquêtes en ligne : Trois enquêtes en ligne ont été conceptualisées, une auprès des enseignant-e-s, une auprès des élèves et une auprès des parents / représentant-e-s légaux-les (cette dernière en cinq langues et en français simplifié). Elles ont été distribuées aux publics cibles par les directions des établissements durant le mois de septembre 2025 en recourant à leurs canaux de communication habituels. L'équipe d'évaluation a réalisé les suivis nécessaires avec les directions mais n'a eu aucun contrôle sur le processus de distribution et de rappel. Les analyses des réponses ont permis d'obtenir une vue d'ensemble des perspectives des groupes cibles ainsi que d'appréhender certaines différences entre cercles scolaires et autres caractéristiques jugées utiles. Ces résultats ont également fourni une base importante à la préparation des visites au sein de centres scolaires et des entretiens avec enseignant-e-s, élèves et parents. Au total, 337 enseignant-e-s (représentant 45% du corps enseignant), 2585 élèves (représentant 42.6% des élèves actuellement au cycle 3) et 1658 parents (représentant 29.6% des parents d'élèves actuellement au cycle 3) ont répondu aux enquêtes couvrant l'ensemble des cercles scolaires neuchâtelois. Les détails de la conceptualisation et de la mise en œuvre des enquêtes sont fournis en Annexe 4.

Entretiens : Des entretiens généraux ont été menés dès la phase de démarrage et jusqu'à la fin du recueil de données. Ces derniers ont permis de recueillir des informations clés sur divers aspects du cycle 3 rénové. Les directions de tous les cercles scolaires ont été consultées puis des entretiens individuels ont été menés avec des enseignant-e-s, des élèves et des parents au sein d'une sélection de centres scolaires. Ces entretiens ont permis de compléter les données des enquêtes et d'apporter des éléments d'explication. Au total, 162 personnes ont été consultées : 34 personnes lors d'entretiens généraux et 128 personnes au sein de neuf centres scolaires, dont sept ont été visités pour mener des entretiens en personne. Le tableau suivant présente les détails du nombre de personnes consultées par enquêtes et entretiens. Les détails méthodologiques sont fournis en Annexe 6.

Tableau 2 : Vue d'ensemble des personnes consultées lors des enquêtes et des entretiens

Public cible		Nombre de personnes ayant répondu aux enquêtes	Nombre de personnes consultées lors d'entretiens
Général	Autorités cantonales	-	10
	Autorités communales	-	1
	Institutions intercantionales	-	4
	Associations de parents d'élèves	-	1

	Association des directions	-	1
	Syndicats enseignants	-	5
	Institutions du postobligatoire	-	6
	Association et organisations du monde professionnel	-	3
	Acteurs du secondaire I d'autres cantons	-	3
Au sein de centres scolaires	Directions / directions adjointes cycle 3	-	22
	Enseignant-e-s	337	40
	Conseiller-ères en orientation	-	5
	Élèves	2585	50
	Parents / représentant-e-s légaux-les	1658	11
Total		4580	162

4 Constats

Ce chapitre présente les principaux résultats obtenus selon la méthodologie présentée précédemment. Il est organisé selon les volets de l'évaluation et présente les éléments jugés pertinents en vue des réponses aux questions de l'évaluation qui sont apportées au chapitre 5.

4.1 Acquisition des compétences

4.1.1 Objectifs d'apprentissage

Cette section présente les points de vue des directions et des enseignant-e-s quant à l'atteinte des objectifs d'apprentissage dans leurs enseignements. Il s'agit par conséquent d'appréciations de l'atteinte des compétences. Il est important de noter qu'en l'absence d'épreuves standardisées dans le canton de Neuchâtel au cycle 3, il n'est pas possible d'apporter des éléments objectifs pour soutenir les retours des enseignant-e-s quant à leurs perceptions du niveau d'atteinte de ces objectifs.

Atteinte des objectifs d'apprentissage pour une partie des élèves : Les directions et les enseignant-e-s indiquent que le système permet à une partie des élèves d'atteindre les objectifs d'apprentissage respectifs du PER. Il s'agit principalement d'élèves progressant facilement ou de manière satisfaisante dans leurs apprentissages. De manière générale, les retours des enseignant-e-s indiquent que les élèves confronté-e-s à des difficultés d'apprentissage, quelles qu'en soient les raisons, n'atteignent que partiellement les objectifs associés au niveau suivi (Graphique 4, Annexe 5). Selon les réponses à l'enquête en ligne, les enseignant-e-s de certains cercles scolaires présentent des avis particulièrement critiques à ce sujet. Les entretiens révèlent quant à eux des perceptions contrastées du niveau général avec certain-e-s enseignant-e-s exprimant une inquiétude quant à l'évolution des compétences des élèves. Toutefois, les retours des entretiens ne présentent pas de différence significative entre cercles scolaires. Par l'organisation du cycle 3 rénové, le suivi par le titulaire et les enseignant-e-s est ponctuel et fragmenté dans le système rénové (voir à ce sujet le chapitre 4.3.3) ce qui limite le développement des compétences des élèves en difficulté. Il est également ressorti des entretiens que le niveau des élèves à la sortie du cycle 2 (sujet non traité dans cette évaluation) ainsi que la disponibilité de mesures de soutien (voir à ce sujet le chapitre 4.3.2) sont des facteurs clés de l'atteinte des objectifs d'apprentissage au cycle 3.

Pas de différence significative observée entre cercles scolaires mais une perception plus pessimiste de certain-e-s enseignant-e-s sur le niveau général : Selon les entretiens menés, il ne ressort pas de différence significative dans la perception des directions et des enseignant-e-s entre les cercles scolaires³⁸. Certain-e-s enseignant-e-s décrivent des conditions favorables à un travail cohérent et progressif sur les compétences. À l'inverse, pour certain-e-s, les difficultés d'enseignement prennent le dessus, limitant l'atteinte des compétences. Les conditions précitées sont principalement liées aux contraintes organisationnelles de l'enseignement et des dispositifs de soutien, ainsi qu'à celles résultant de la composition des publics cibles et des ressources disponibles. Néanmoins, certain-e-s enseignant-e-s, indépendamment du cercle dans lequel il/elle enseigne, sont plus alarmistes sur la baisse de niveau observée dans leurs classes. Cette perception contraste avec les points de vue d'autres enseignant-e-s et acteurs qui ne perçoivent pas de baisse de niveau au cycle 3. Les acteurs du postobligatoire relèvent le fait que les lacunes sont essentiellement observées dans les compétences de base, certaines remontant à la fin du cycle 2 ou au début du cycle 3, tant dans les disciplines à niveaux que dans les enseignements en classes communes. Ces observations ne sont pas généralisées et il n'y a pas d'augmentation du taux d'échec en première année (voir 4.2).

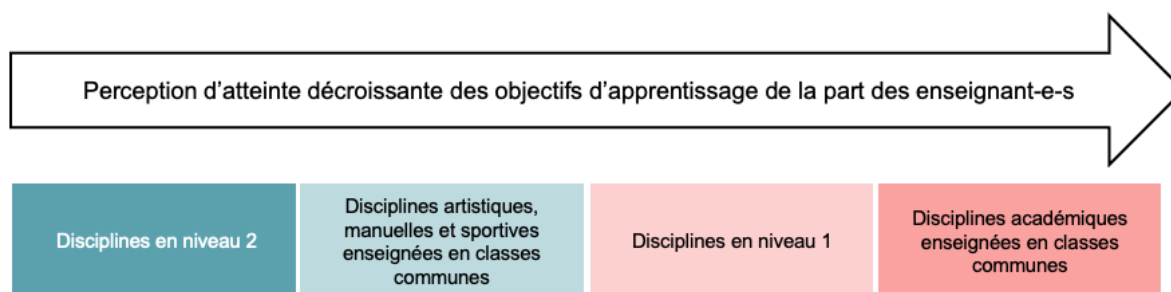
Correspondance non systématique dans la pratique entre les objectifs d'apprentissage du PER et les objectifs fixés pour les disciplines à niveau et disciplines enseignées dans des classes communes : Le règlement du cycle 3 de la scolarité obligatoire à son article 5 pose les règles de correspondance entre les objectifs d'apprentissage du PER et les objectifs visés aux niveaux 1 et 2 du système neuchâtelois³⁹. Néanmoins, les pratiques des enseignant-e-s ne sont pas apparues, au fil des entretiens, comme systématiques ni harmonisées, ce qui laisse entrevoir un certain flou dans leur mise en œuvre. Certain-e-s enseignant-e-s ont signalé avoir établi leur propre correspondance entre les niveaux d'apprentissage du PER et leurs classes (à niveau ou en commun) afin de rendre les objectifs d'apprentissage réalistes dans leurs enseignements. Le niveau III des objectifs d'apprentissage du PER a été présenté comme très ambitieux dans certaines disciplines, rendant la couverture de la matière ainsi que l'atteinte possibles que dans certains cas. Le travail de consolidation et d'harmonisation par discipline, sous l'égide des chef-fe-s de file, n'apparaît que de manière ponctuelle dans les entretiens menés, ce qui rend difficile la compréhension de ce rôle ainsi que l'usage effectif des résultats issus de ces travaux.

Écart d'atteinte des objectifs d'apprentissage entre les domaines disciplinaires : Les retours des enseignant-e-s (enquête et entretiens) mettent également en exergue un écart entre l'atteinte des objectifs selon les disciplines enseignées, principalement selon leurs domaines disciplinaires, ainsi que l'existence ou non de niveaux (Graphique 5, Annexe 5). Les disciplines à niveaux présentent des différences marquées entre l'atteinte des objectifs d'apprentissage en niveaux 1 et 2, surtout en fin de scolarité (11^e année), car l'écart se creuse au fil des années.

³⁸ Le nombre de réponses à l'enquête par cercles scolaires pour certaines disciplines représente un échantillon trop petit pour tirer des conclusions des comparaisons entre les cercles scolaires.

³⁹ République et Canton de Neuchâtel (2015), Règlement du cycle 3 de la scolarité obligatoire, 410.101, 6 mai 2015

Figure 1 : Perception d'atteinte des objectifs d'apprentissage par les enseignant-e-s selon les types de disciplines



Source : propre compilation sur la base des résultats à l'enquête en ligne auprès des enseignant-e-s
Les spécificités suivantes ressortent :

- **Disciplines en niveau 2** : L'enseignement des disciplines en niveau 2 permet de progresser de manière satisfaisante, bien qu'il soit noté que le programme reste dense pour répondre aux objectifs du PER à ce niveau et que des choix doivent être faits quant à la matière à enseigner.⁴⁰
- **Disciplines en niveau 1** : Le niveau 1 comprend une grande variété de profils scolaires (tous les élèves qui ne passent pas au niveau 2, y compris des élèves intégrés dans la formation régulière) et cela complique la couverture complète des objectifs du PER attendus pour ce niveau. Les enseignant-e-s indiquent que les objectifs du PER ne sont souvent pas atteignables dans ce niveau, ne permettant que difficilement de faire avancer les élèves dits « intermédiaires » (= « bons élèves du niveau 1 »). La gestion de cette « zone de gris » est un élément critique du système rénové ayant soulevé de nombreux retours de la part des enseignant-e-s. Ils/elles soulignent en particulier les allers-retours entre les niveaux, un « effet yoyo », pour certain-e-s élèves, bien que la proportion d'élèves concernés par ces situations reste faible ⁴¹.
- **Disciplines enseignées dans des classes communes** : L'enseignement des domaines disciplinaires liés aux arts et aux corps et mouvement en classe commune fonctionne dans l'ensemble de manière satisfaisante. Les demi-classes dans certains cas aident. L'enseignement des domaines disciplinaires des sciences humaines et sociales et de l'éducation numérique, disciplines enseignées en classes communes, ne permet quant à lui que partiellement ou peu d'atteindre les objectifs d'apprentissage. Les enseignant-e-s estiment qu'il est difficile de gérer l'hétérogénéité dans ces classes, menant de ce fait à un nivellement par le bas pour certain-e-s élèves tout en maintenant un niveau trop élevé pour d'autres. Ces enseignements semblent bien correspondre aux élèves intermédiaires (ce qui n'est pas le cas dans les classes en niveau 1, voir ci-dessus). Beaucoup d'enseignant-e-s de ces domaines disciplinaires jugent illusoire, dans les conditions d'enseignements actuels, de vouloir et pouvoir atteindre les objectifs d'apprentissages fixés. Certain-e-s enseignant-e-s développent des solutions en recourant à des approches

⁴⁰ Le terme « satisfaisant » regroupe les réponses des enseignant-e-s à l'enquête indiquant atteindre « pleinement » et « partiellement » les objectifs d'apprentissage selon les disciplines et niveaux. L'intégration des réponses « partiellement » dans la catégorie « satisfaisant » s'explique par le caractère ambitieux du niveau III du PER, tel que relevé par les enseignant-e-s.

⁴¹ En 2019, la proportion d'élèves concernés par ces situations s'élevait à 4.6% toutes disciplines confondues. p.14 du document : Conseil d'État (2019), Rapport d'information du Conseil d'État au Grand Conseil concernant la rénovation du cycle 3 de la scolarité obligatoire en réponse au postulat n 14.109, 24 juin 2019, document 19.018

par projet avec une logique de différenciation par le rythme et l'engagement dans des tâches de complexités variables. L'enseignant-e propose ainsi un cadre commun (les contenus du programme) tout en modulant l'ampleur des réalisations selon les capacités et la motivation des élèves. Cette approche est présentée comme un moyen de mobiliser l'ensemble des élèves autour d'une activité signifiante, tout en offrant des possibilités d'approfondissement sans être contraints par le rythme du groupe. Toutefois, ces pratiques demeurent peu répandues et se heurtent à des défis importants, notamment d'ordre structurel, la configuration physique des salles de classe restant largement conçue pour un enseignement frontal. Les compétences en français (discipline à niveau) ont été indiquées comme jouant un rôle-clé dans l'apprentissage des sciences humaines et sociales, liant de ce fait une branche à niveau (français) avec des enseignements en classes communes. De plus, les disciplines enseignées en classes communes revêtent moins d'importance pour les élèves car elles sont moins déterminantes pour leur promotion scolaire et bénéficient de moins de soutien pour les élèves qui en auraient besoin.

Entraves à l'atteinte des objectifs d'apprentissage dues à la gestion de l'hétérogénéité :

Certain-e-s enseignant-e-s indiquent être démunis face aux classes de niveau 1 et aux classes communes qui présentent une concentration d'élèves aux profils très hétérogènes et nécessitant parfois une part importante de travail éducatif car, pour certain-e-s enseignant-e-s, « cela ne correspond pas à leur formation » et rend difficile un travail approfondi sur les compétences visées par le PER. Les résultats de l'enquête en ligne présentent en effet un corps enseignant se considérant en majorité, partiellement ou peu formé au thème de l'hétérogénéité (Graphique 16, Annexe 5). La gestion de l'hétérogénéité, des comportements et de la motivation amène à la nécessité de simplifier les contenus lorsque cela est jugé nécessaire, conduisant de ce fait parfois à un nivellement par le bas. Il a également été indiqué qu'un changement de mentalités s'opérait ou devait encore s'opérer pour intégrer l'enseignement et l'éducation (en référence à la mission de l'école obligatoire en Suisse), nécessitant un accompagnement au changement de certaines pratiques d'enseignement ainsi que des effectifs adaptés selon les constellations des classes.

Centralité des évaluations : Les entretiens montrent que le renforcement des compétences est fortement influencé par les pratiques d'évaluation. La centralité des notes et des points oriente l'enseignement vers les résultats mesurables à court terme. Cette dynamique est ressortie de manière plus marquée dans les disciplines à niveaux, où les évaluations conditionnent les passages et l'orientation vers les formations de maturité gymnasiale (MG) et de certificat d'école de culture générale (CECG) ainsi qu'en école professionnelle à plein temps⁴², laissant de ce fait davantage de flexibilité au développement progressif dans les disciplines enseignées en classes communes.

Peu d'exploitation du potentiel de l'interdisciplinarité pour renforcer les compétences :

Certain-e-s enseignant-e-s de disciplines artistiques, manuelles et sportives mentionnent le potentiel de mobiliser des apports d'autres disciplines dans leur enseignement (par exemple des rappels de mathématiques lors des travaux manuels). Toutefois, ce potentiel demeure peu exploité de manière systématique et insuffisamment reconnu par les pairs. Les projets interdisciplinaires (entre disciplines / enseignant-e-s) sont difficiles à mettre sur pied en raison de la complexité des horaires et de la fragmentation des groupes classe liés au système à niveaux.

⁴² p.4 du document : République et canton de Neuchâtel (2025), Conditions d'accès aux formation postobligatoires, Informations aux élèves de 10ème et 11ème année pour l'entrée au postobligatoire en aout 2026 et 2027, Edition juin 2025

4.1.2 Capacités transversales

Cette section présente les points de vue des directions et des enseignant-e-s quant au renforcement des capacités transversales au cycle 3.

Renforcement marginal des capacités transversales : De manière générale, les enseignant-e-s consulté-e-s considèrent que les capacités transversales sont partiellement ou peu renforcées au cycle 3 (Graphique 6, Annexe 5). Ce manque de renforcement et valorisation est également ressorti dans les discussions liées aux formations professionnelles en mode dual pour lesquelles les conditions d'accès dépendent des conditions définies par les employeurs (voir 4.2). Selon les réponses à l'enquête en ligne, les enseignant-e-s de certains cercles scolaires ont une perception systématiquement plus positive. Toutefois, les entretiens suggèrent que ces écarts relèvent davantage de facteurs interpersonnels que de différences structurelles. Les enseignant-e-s de formations spéciales indiquent quant à eux/elles mettre l'accent de leur enseignement principalement sur le savoir-être et le savoir-vivre.

Capacités transversales n'ont pas trouvé une place valorisée au cycle 3 rénové : De manière générale, les capacités transversales ont été décrites par les directions et les enseignant-e-s comme les « oubliées » du cycle 3 rénové. La perte du lien entre l'enseignant titulaire et les élèves ainsi que du groupe classe a été indiquée comme péjorant également le développement des capacités transversales. De plus, certain-e-s enseignant-e-s ont indiqué le manque d'outils d'appréciation et de valorisation des capacités transversales, les amenant souvent à être relayées au second plan par rapport aux compétences en lien avec les disciplines enseignées.

Bonnes pratiques de l'intégration des capacités transversales dans les enseignements des disciplines artistiques, manuelles et sportives⁴³ : Les enseignant-e-s des disciplines « Musique », « Activités créatrices et manuelles » et « Corps et mouvement » consultés ont indiqué que les capacités transversales font partie intégrante de leurs enseignements. Le travail en demi-classes dans certains cas facilite également cela. Ces disciplines ont été décrites comme des espaces où les élèves peuvent développer les capacités transversales. Cependant, les entretiens révèlent que ces capacités restent peu reconnues dans les mécanismes d'évaluation et d'orientation, ce qui limite leur poids dans la trajectoire scolaire globale.

4.2 Orientation vers le postobligatoire

4.2.1 Flexibilité et diversité

Flexibilité offerte par la perméabilité entre les niveaux : L'orientation au cycle 3 rénové a été décrite par les acteurs consultés comme offrant une grande flexibilité pour l'orientation des élèves grâce aux possibilités de changement de niveaux (voir 4.3.1). Ce constat positif comporte toutefois une contrepartie : pour certaines directions et certain-e-s enseignant-e-s, les possibilités de changement de niveau peuvent amener certain-e-s élèves à reporter jusqu'en 11^e année l'élaboration de leur projet de formation, dans l'espoir de pouvoir accéder au lycée (MG et CECG) et de garder ainsi leur orientation ouverte, au risque de ne pas avoir préparé d'alternative(s) si les conditions d'accès ne sont finalement pas remplies.

Large éventail des possibilités d'orientations présentées : Les interventions de l'Office cantonal de l'orientation scolaire et professionnelle (OCOSP) sont jugées très utiles. Elles prennent principalement deux formes : La première consiste en des interventions en classe dans le cadre de la formation générale (FGE) durant le cours « premiers pas vers un choix »

⁴³ Les disciplines artistiques, manuelles et sportives ont parfois été appelée 'disciplines d'éveil' par les enseignant-e-s de ces disciplines et les enseignant-e-s d'autres disciplines.

dispensé en 10^e année dans le cadre de la thématique « choix et projets personnels »⁴⁴. La seconde repose sur des entretiens individuels proposés sur une base volontaire. Ces interventions sont particulièrement appréciées pour la clarification qu'elles apportent sur les aspects techniques liés aux conditions d'admission et aux délais des différentes filières de formation. En effet, les subtilités du système, des points et des passerelles (y compris au sein du postobligatoire) restent complexes à maîtriser ; le système à niveaux rend la lisibilité des profils moins claire. De plus, une série d'événements offre des possibilités de se renseigner et de s'exposer au monde du travail et des formations y menant (par exemple Capa'cité, forum des métiers)⁴⁵. Certains entretiens avec enseignant-e-s, élèves et acteurs du postobligatoire ont relevé un manque d'options académiques artistiques au cycle 3 en vue des options spécifiques dans les domaines artistiques proposées au cours de la formation gymnasiale^{46 47}.

Persistance de clivages représentationnels entre formation générale et professionnelle : Le SFPO met en avant que les représentations sur la formation professionnelle doivent encore et toujours évoluer. En effet, bien que la formation professionnelle initiale soit présentée au même titre que les autres filières du secondaire II et fasse l'objet de supports de communication spécifiques (par exemple le recueil de la formation professionnelle initiale dans le canton de Neuchâtel), les formations générales au sein d'un lycée (MG et CECG) demeurent largement perçues comme le symbole de la réussite scolaire. Il en résulte une pression persistante en faveur de l'orientation vers les formations générales au sein de lycées, ainsi qu'une représentation de choix plus restreints et moins valorisés pour les élèves qui ne disposent pas des résultats requis pour y accéder. Les élèves confirment vivre une certaine pression, entre autres des parents, pour les formations générales et en particulier la formation gymnasiale. Les acteurs du monde professionnel indiquent la persistance d'un manque de valorisation des formations professionnelles et un décalage entre le cycle 3 et la réalité qui attend les jeunes au sortir du cycle 3 s'orientant vers la formation professionnelle initiale. Cela va dans la même direction que les retours des enseignant-e-s qui indiquent souvent donner une image des formations postobligatoires avec toutes les portes ouvertes pour les élèves remplissant les conditions et des choix plus limités pour les autres n'ayant pas accès à la formation gymnasiale et/ou à la formation à l'ECG. Le niveau 2 est actuellement utilisé comme un outil de sélection au cycle 3 pour accéder à certaines filières postobligatoires. Cette fonction sélective éclaire la position de certain-e-s enseignant-e-s qui considèrent que le niveau 2 est une voie préparatoire à la formation gymnasiale. Les exigences de la maturité professionnelle (MP) intégrée à un certificat fédéral de capacité (CFC) en école à plein temps, cursus nécessitant également des niveaux 2⁴⁸, ne sont pas ressorties des entretiens avec le corps enseignant, les parents / représentant-e-s légaux-les et les élèves. Une majorité de parents consultés sont d'avis que leurs enfants arrivent à développer un projet de formation ou professionnel au cycle 3 (Graphique 8, Annexe 5). Dans l'ensemble, les parents ont des représentations de formations postobligatoires en adéquation avec les niveaux suivis par leur enfant (Graphique 9, Annexe 5).

⁴⁴ Six périodes co-animées avec des conseiller-ères en orientation et 14 sous la responsabilité unique d'un-e enseignant-e de formation générale (FGE).

⁴⁵ Service des formations postobligatoire et de l'orientation SFPO (2025), Orientation des élèves libérables en 2025, constats et données chiffrées

⁴⁶ musique et arts visuels

⁴⁷ La formation en école de culture générale ne nécessite pas d'avoir choisi une option académique en 11^e et par conséquent les options professionnelles proposées dans les domaines créatifs et artistiques peuvent être choisies en vue d'une orientation dans les arts visuels lors du cursus en école de culture générale.

⁴⁸ p.4 du document : République et canton de Neuchâtel (2025), Conditions d'accès aux formations postobligatoires, Informations aux élèves de 10^{ème} et 11^{ème} année pour l'entrée au postobligatoire en aout 2026 et 2027, Edition juin 2025

4.2.2 Transition

Transition jugée satisfaisante : Le SFPO indique qu'en 2022 42 % des élèves libérables ont intégré une formation professionnelle initiale, 34.3% une formation générale (29.7% en vue de l'obtention d'une MG et 4.6% en vue d'un CECG), 15.9% ont poursuivi avec une 12^e année d'école obligatoire⁴⁹. L'étude sous l'égide du service de statistique en 2022⁵⁰ a comparé les taux de réussite, d'échec, de réorientation et d'abandon des élèves à la fin de leur première année postobligatoire pour quatre formations (MG, CECG, maturités professionnelles dans deux orientations et CFC à temps plein dans deux métiers). De manière générale, les différences observées sont minimes et peuvent trouver leur explication dans des facteurs externes à la rénovation du cycle 3⁵¹. Le Conseil d'État en a conclu que la rénovation du cycle 3 n'avait pas eu d'effets négatifs sur la réussite des élèves libéré-e-s et que la répartition des élèves arrivant dans les filières du secondaire II était restée stable avec une répartition équilibrée entre la formation générale et la formation professionnelle initiale⁵². Les acteurs du postobligatoire consultés confirment le fait qu'ils/elles ne voient pas d'augmentation significative des échecs en fin de 1^{ère} année du secondaire II. Les directions sont généralement d'avis que le système est satisfaisant, permettant une transition adéquate du secondaire I au secondaire II. Les chiffres montrent une tendance dégressive du nombre de jeunes ne se retrouvant pas dans une filière du secondaire II (217 élèves à la rentrée 2022-2023, 172 élèves à la rentrée 2024-2025 ⁵³ et 164 élèves à la rentrée 2025-2026 ⁵⁴).

Points de réserves exprimés : Les acteurs du postobligatoire et les enseignants observent des manquements dans des compétences de base (voir 4.1.1), parfois des connaissances de la fin du cycle 2 ou du début du cycle 3, et dans les connaissances générales, au-delà des disciplines à niveaux, des élèves en fin de 11^e année s'inscrivant en formation gymnasiale. Hormis les rencontres annuelles pour les disciplines des options académiques, il n'est pas ressorti des entretiens d'efforts ou d'initiatives pour aligner davantage l'adéquation entre les connaissances à la fin du 11^e et les attentes de la 1^{ère} année de formation gymnasiale pour faciliter la transition. Les enseignant-e-s se montrent également critiques quant à l'orientation des élèves présentant des difficultés académiques (Graphique 7, Annexe 5). Ces élèves fréquentent souvent une 12^e année d'école ou un préapprentissage, retardant de ce fait une décision quant à l'orientation. La fréquentation d'une 12^e année a diminué ces dernières années (16.1% en 2023, 15.9% en 2024, 13.4% en 2025) et de l'autre côté le préapprentissage a augmenté (10.4% en 2023, 13.4% en 2024, 14.2% en 2025)⁵⁵.

⁴⁹ 7.9% représentent d'autres situations (7.8% autres situations non spécifiées et 0.1% école spécialisée)

⁵⁰ Membrez (2022), Mémoire de stage à l'État de Neuchâtel, Les effets de la réforme du cycle 3 étudiés en première année du postobligatoire, Mémoire de master, Université de Neuchâtel, Service de statistique du Département des finances et de la santé, janvier 2022

⁵¹ Dans la limite des différences minimes observées, ces dernières sont les suivantes : L'étude montre que seules les maturités gymnasiales ont une amélioration des taux de réussite, d'échec et de réorientation. Seul le taux d'abandon ne s'est pas amélioré pour les maturités gymnasiales, ce qui n'est pas le cas pour les autres formations.

⁵² Conseil d'État (2023), Rapport du Conseil d'État au Grand Conseil en réponse au postulat de la Commission Éducation 19.185 'Bilan de la rénovation du cycle 3', état 5 janvier 2023

⁵³ P. 16 du document : Service des formations postobligatoire et de l'orientation SFPO (2024), Orientation des élèves libérables en 2024, constats et données chiffrées

⁵⁴ P. 16 du document : Service des formations postobligatoire et de l'orientation SFPO (2025), Orientation des élèves libérables en 2025, constats et données chiffrées

⁵⁵ p. 6 des documents suivants : Service des formations postobligatoire et de l'orientation SFPO (2023), Orientation des élèves libérables en 2023, constats et données chiffrées ; Service des formations postobligatoire et de l'orientation SFPO (2024), Orientation des élèves libérables en 2024, constats et données chiffrées ; Service des formations postobligatoire et de l'orientation SFPO (2025), Orientation des élèves libérables en 2025, constats et données chiffrées

4.3 Conditions équitables d'apprentissage et égalité des chances

Les conditions d'apprentissage sont étudiées sous l'angle de la perméabilité des niveaux, des dispositifs de soutien et du suivi des élèves. Ces trois dimensions mènent à l'appréciation des notions d'égalité et d'équité des chances, sujet de la dernière section de ce chapitre. Bien que l'égalité et l'équité des chances soient deux notions distinctes, elles poursuivent toutes deux une finalité commune : garantir à chaque élève les possibilités et moyens de formation correspondant à ses besoins. L'équité et d'égalité des chances font parties des principes de l'organisation de l'école publique en Suisse⁵⁶. Le rapport sur l'égalité des chances dans le système éducatif suisse pose une définition de travail allant dans la même direction⁵⁷. Compte tenu de la finalité commune que partagent l'égalité et l'équité des chances ainsi que des définitions et usages retenus dans les documents mentionnés, ces deux notions sont abordées de manière conjointe dans ce rapport.

4.3.1 Perméabilité entre les niveaux

Perméabilité pour une évolution individuelle et une équité des parcours : Les directions et enseignant-e-s consultés indiquent que la perméabilité entre les niveaux constitue l'un des principaux leviers mobilisés par le cycle 3 rénové pour promouvoir une évolution individuelle et contribuer à l'équité des parcours. Ce principe est largement reconnu par les acteurs comme légitime et nécessaire, dans la mesure où il permet de rompre avec des trajectoires scolaires figées et d'introduire une forme de réversibilité dans les orientations. La réalité montre qu'environ 20 à 30% des élèves changent de profils de niveaux en fin d'année⁵⁸. La probabilité de changement de niveau est la plus élevée pour les élèves présentant des profils mixtes (un à quatre niveaux 2) ; en effet, la stabilité des profils à cinq niveaux 1 et cinq niveaux 2 est élevée (Graphique 32, Annexe 7). Les tendances des passages entre les niveaux varient entre cercles, disciplines et années de scolarisation (Graphiques 33 et 34, Annexe 7). Cette perméabilité est perçue positivement par les élèves (Graphique 10, Annexe 5) avec légèrement plus d'avis positifs pour les élèves avec une majorité de niveaux 2 ou un profil de niveau mixte. Les parents ont également indiqué des avis positifs quant au fait que certaines disciplines soient à niveau et d'autres sans (Graphique 11, annexe 5), bien que générant un certain niveau de stress pour passer et/ou conserver le niveau 2. Les enseignant-e-s indiquent que la perméabilité entre les niveaux contribue particulièrement à une progression adaptée et individualisée pour les élèves présentant des facilités d'apprentissage (Graphique 12, annexe 5).

Transitions parfois difficiles en raison des écarts entre niveaux : La mise en œuvre de cette perméabilité dépend fortement de la manière dont elle s'inscrit dans l'architecture globale

⁵⁶ P.14 du document : CIIP (2003), Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin relative aux finalité et objectifs de l'école publique, janvier 2003.

⁵⁷ P.9 du document : Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (2005), 'L'égalité des chances dans le système éducatif suisse, rapport de tendance CSRE, No 9 : « L'équité en matière d'éducation désigne un environnement éducatif et d'apprentissage dans lequel chacun peut envisager différentes options et faire des choix tout au long de sa vie en fonction de ses capacités et de ses talents, et non sur la base de stéréotypes, d'attentes biaisées ou de discrimination. La réalisation de l'équité en matière d'éducation permet aux femmes et aux hommes de toutes races et origines ethniques de développer les compétences nécessaires pour devenir des citoyens productifs et autonomes. Elle ouvre des perspectives économiques et sociales indépendamment du genre, de la race, de l'origine ethnique ou du statut social. » (Citation en anglais dans le rapport cité, traduite en français pour l'insertion en note de bas de page de ce rapport.)

⁵⁸ Selon les données présentées dans les Mémentos statistiques de ces dernières années.

du système. La différence de contenu et de vitesse entre les niveaux 1 et 2 rend la transition difficile. Les enseignant-e-s consultés indiquent que ces passages ne sont pas toujours au bénéfice des élèves créant beaucoup de changements. Les élèves confirment que les changements de classe, d'enseignant-e-s, de vitesse d'enseignement, d'exigences ne sont pas aisés. Les parents indiquent ne pas toujours avoir les informations au moment voulu pour décider de la meilleure solution pour leur enfant. Les transitions entre les niveaux en 11^e sont particulièrement difficiles en raison des écarts importants qui se cumulent entre les niveaux. Les différences marquées de contenus et d'exigences, combinées à des soutiens variables (parfois insuffisants ou inadaptés aux besoins des élèves au moment des passages) constituent une cause directe des tensions liées aux changements de niveau. Ces mécanismes contribuent à expliquer que la perméabilité, bien que perçue positivement dans son principe, produise des perceptions ambivalentes dans sa mise en œuvre et en termes d'équité des conditions d'apprentissage.

Structure binaire limitant l'absorption de la diversité et des profils intermédiaires : Les enseignant-e-s consultés indiquent que les transitions sont délicates pour les élèves dont le profil se situe entre les attentes du niveau 1 et celles du niveau 2. Cela explique les situations de va-et-vient indiquées par les enseignants-e-s chez certains élèves. Une première cause explicative réside dans la structure binaire des niveaux, qui limite la capacité du système à absorber la diversité réelle des profils d'élèves car la perméabilité s'exerce entre deux pôles aux exigences pédagogiques et aux rythmes souvent très contrastés.

4.3.2 Dispositifs de soutien

Dispositifs de soutien comme élément important du système du cycle 3 rénové : Il existe des dispositifs de soutien dans tous les cercles et centres scolaires. Ils couvrent les mesures de soutien à proprement parler qui se regroupent principalement en trois types de mesures (soutien dans la classe, hors de la classe et en réponse à des besoins particuliers) mais également d'autres interventions apportant leur soutien à l'enseignement, à l'apprentissage, à la construction de projets de formation ou professionnels au cycle 3 et à la transition vers le postobligatoire. Les autres interventions sont principalement la mise en place de co-enseignement, les interventions de l'OCOSP (contributions en classe lors de la formation générale, FGE, en 10^e année, entretiens individuels proposés sur une base volontaire), les soutiens par du personnel supplémentaire (par exemple les civilistes). L'ensemble de ces mesures vise à répondre à la diversité des besoins et à soutenir et compléter les enseignements existants. L'existence et la nécessité de ces mesures sont largement reconnues par les représentant-e-s du SEEO, les directions et les enseignant-e-s consultés (Graphique 13, Annexe 5). Les élèves et les parents / représentant-e-s légaux-les partagent le même avis. Les résultats des enquêtes n'ont montré aucune différence significative de perception quant à l'importance des soutiens entre les cercles scolaires.

Variabilité organisationnelle des dispositifs de soutien entre cercles scolaires : À la question de la suffisance des mesures de soutien, sur l'ensemble des réponses à l'enquête les avis du corps enseignant sont plutôt positifs. Les détails montrent néanmoins des variations significatives entre cercles scolaires, avec certains cercles trouvant systématiquement que les soutiens à disposition sont suffisants et d'autres systématiquement insuffisants (Graphique 14, **Erreur ! Source du renvoi introuvable.**). Une cause majeure des perceptions contrastées tient à la variabilité organisationnelle des dispositifs de soutien entre les cercles et centres scolaires, tant dans le type de mesures que dans leur mise en œuvre. Ces variations sont davantage la conséquence de la régionalisation de l'école neuchâteloise que de l'organisation du cycle 3. En effet, la marge de manœuvre laissée aux directions, combinée à des contraintes de ressources, d'horaires et de disponibilité du personnel, conduit à des

configurations très différentes d'un cercle scolaire à un autre et d'un établissement à l'autre. Cette variabilité explique les perceptions plus ou moins positives des enseignant-e-s quant aux dispositifs de soutien. Les directions reconnaissent que les ajustements différenciés sont nécessaires pour répondre aux besoins locaux et rester pertinents dans les contextes respectifs. Leur variabilité met néanmoins en évidence une potentielle iniquité territoriale concernant la conceptualisation, le déploiement et l'accessibilité aux dispositifs de soutien.

Interrogation sur l'articulation des différents dispositifs de soutien : Les enseignant-e-s questionnent la cohérence des dispositifs de soutien. Les entretiens montrent que les dispositifs de soutien ont souvent un caractère ponctuel, périphérique ou dépendant de conditions logistiques spécifiques, ce qui limite leur capacité à agir durablement sur les trajectoires d'apprentissage. Cette fragmentation explique que les dispositifs de soutien, bien qu'indispensables, ne suffisent pas toujours à garantir des conditions d'apprentissage équitables, en particulier pour les élèves cumulant plusieurs facteurs de vulnérabilité.

Toutefois, la contribution des dispositifs de soutien à l'apprentissage des élèves n'est pas uniquement sujette à leur présence formelle mais davantage à leurs modalités concrètes de mise en œuvre. Le tableau ci-dessous indique les dispositifs de soutien ressortis les plus souvent lors des entretiens, ainsi que l'avis, parfois différencié, des enseignant-e-s, des parents / représentant-e-s légaux-les et des élèves. Sur la base des entretiens menés, il ressort que les cours de soutien/ d'appui, les espaces ressources et les classes à effectif réduit sont nécessaires dans certaines situations mais insuffisants pour répondre aux besoins existants. Si les entretiens montrent que ces dispositifs apportent une aide utile, ils peinent toutefois à répondre pleinement aux situations complexes ou cumulatives, notamment lorsque les besoins scolaires se combinent à des difficultés organisationnelles, relationnelles ou sociales. Il apparaît ainsi que l'enjeu ne réside pas uniquement dans l'existence des soutiens, mais dans leur capacité à être mobilisés de manière cohérente, lisible, intégrée et coordonnée avec les pratiques ordinaires. Le mentorat entre pairs et le co-enseignement présentent une perception mitigée, semblant davantage due à un manque de compréhension précise de ce que cela couvre et des avantages potentiels que d'avis critiques. Les interventions de l'OCOSP sont appréciées et jugées satisfaisantes par les acteurs consultés.

Tableau 3 : Dispositifs de soutien fréquemment mentionnés

Dispositifs de soutien	Retours obtenus des directions, enseignant-e-s, parents et élèves
Cours de soutien, d'appui	Essentiels mais insuffisants pour couvrir tous les besoins ; cours souvent limités à certaines disciplines et/ou pour certains profils d'élèves.
Espaces ressources	Utiles pour les élèves en difficulté mais manque souvent de temps et de personnel pour couvrir tous les besoins ; la définition, l'organisation et l'utilisation varient significativement selon les cercles.
Classes à effectif réduit	Offrent un meilleur suivi, essentiel dans certaines situations mais manquent souvent de ressources pour la mise en place.
Mentorat entre pairs	Existe dans tous les cercles scolaires mais peu utilisé ; vision mitigée des parents, peu mentionné par les directions et enseignant-e-s.
Co-enseignement	Permet la différenciation dans l'enseignement mais mise en place divergente entre cercles et difficile à généraliser, par conséquent rare et surtout dans les classes avec élèves à besoins spécifiques ou intégration d'élèves de formation spécialisée.
Interventions et soutien par l'OCOSP en classe et hors de la classe	Très appréciés pour l'accompagnement dans les choix de formations postobligatoires.

Source : entretiens avec directions, enseignant-e-s, parents et élèves

4.3.3 Suivi des élèves

Défis dans le suivi des élèves : Le suivi individualisé des élèves constitue un autre élément clé du cycle 3 renouvelé. Les enseignant-e-s consulté-e-s convergent vers le constat selon lequel

l'organisation actuelle du cycle 3 complique la continuité du suivi, en particulier pour les élèves en difficulté. Cette situation s'explique en grande partie par la fragmentation des parcours scolaires, liée à la combinaison des enseignements en commun et à niveaux et la perte du groupe classe.

Rôle de titulaire fragilisé : De manière générale, les directions et enseignant-e-s font ressortir que la multiplication des groupes de référence et des enseignant-e-s intervenant auprès d'un même élève entraîne une dilution des responsabilités éducatives et affaiblit la capacité à identifier rapidement les difficultés émergentes. Bien que la fonction de titulaire demeure formellement centrale, son rôle est fragilisé par le manque de temps passé avec les élèves. Ce constat était déjà ressorti de l'étude de suivi menée par l'IRD en 2019.

4.3.4 Égalité et équité des chances

Principe fondamental du système éducatif suisse, néanmoins difficile à évaluer : Selon la Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, l'école publique assume sa mission de formation en organisant l'action des enseignant-e-s et des établissements scolaires sur la base de principes dont celui de l'égalité et de l'équité, assurant à chaque élève les possibilités et moyens de formation correspondants à ses besoins.⁵⁹ La Déclaration n'aborde pas les termes d'équité et d'égalité des chances séparément. Le rapport PISA suisse 2023 définit un système éducatif équitable comme devant garantir les mêmes chances d'apprentissage à toutes et tous les élèves, indépendamment des caractéristiques qui leur sont attribuées. L'égalité des chances d'apprentissage signifie que tous les élèves ont accès aux mêmes offres d'enseignement et de formation et qu'elles et ils ont également les mêmes possibilités d'en profiter⁶⁰. Le rapport de l'éducation 2023 fait ressortir le défi d'évaluer cet aspect. Selon ce dernier, il est impossible de répondre de manière concluante à la question de savoir si un système permet aux élèves d'exploiter pleinement leur potentiel de formation étant donné que ce dernier n'est pas une variable connue⁶¹.

Des inégalités persistantes malgré une attention politique accrue en Suisse : Les résultats d'études (PISA, COFO) ces dernières années montrent que malgré une attention politique accrue en matière d'équité dans l'éducation, la relation entre l'origine sociale des élèves et leurs performances continue à persister en Suisse. Les résultats PISA montrent que la relation entre l'origine sociale des élèves et leurs performances aux tests de mathématique PISA n'a jamais été aussi forte que dans PISA 2023. Le rapport indique également qu'il est d'autant plus problématique que ce changement soit dû à une baisse des compétences en mathématiques des élèves des milieux défavorisés⁶². L'étude COFO 2016 (focus

⁵⁹ P.14 du document : CIIP (2003), Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin relative aux finalités et objectifs de l'école publique, janvier 2003.

⁶⁰ P.44 du document : PISA 2023, La Suisse sous la loupe, Rapport mandaté par le Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI) et par la Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) dans le cadre du Monitoring de l'éducation, <https://www.pisa-suisse.ch/PISA2022-LaSuisse sous la loupe.pdf>

⁶¹ P.106 du Rapport sur l'éducation 2023 : 'Pour ce qui est de l'équité, la question est de savoir si, indépendamment de leur origine sociale et de leur sexe, les élèves peuvent pleinement exploiter leur potentiel de formation. Toutefois, puisque ce dernier n'est pas connu, il est impossible de répondre à cette question de façon concluante pour des individus. Dès lors, les écarts de performance entre les groupes ou les divergences dans les parcours de formation sont examinés en admettant qu'en théorie, ces groupes (p. ex. les filles et les garçons) devraient présenter des potentiels de performance similaires.'

⁶² PISA 2023, La Suisse sous la loupe, Rapport mandaté par le Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI) et par la Conférence des directrices et directeurs cantonaux de

mathématiques)⁶³ montre également qu'en Suisse, les garçons ont un peu plus de chances que les filles d'atteindre les compétences fondamentales en mathématiques et que l'origine sociale est un facteur déterminant dans la réussite scolaire. En effet, les élèves privilégié-e-s (quartile supérieur suisse) réussissent comparativement mieux les épreuves soumises que le quartile suisse des élèves défavorisé-e-s. Il existe également de grandes différences au détriment des élèves qui parlent d'autres langues à la maison lorsqu'on les compare aux élèves qui ne parlent que la langue de scolarisation et à ceux qui parlent aussi – ou exclusivement – une langue étrangère à la maison. L'effet du statut migratoire est un peu moins prononcé que celui de la langue parlée à la maison et peut être considéré comme d'ampleur moyenne, néanmoins les compétences fondamentales en mathématiques sont plus souvent atteintes par les élèves non issus de la migration que par ceux qui en sont issus. Les tendances suisses sont reflétées dans le canton de Neuchâtel^{64 65}.

Décalage entre l'idéal visé et la réalité : L'égalité et l'équité des chances⁶⁶ d'apprentissage sont des arguments invoqués dans la plupart des rénovations et mesures introduites en milieu scolaire, bien que pas présentés comme l'argument-phare de la rénovation dans le canton de Neuchâtel. Ces notions se trouvent en filigrane. Le système actuel vise en effet l'égalité et l'équité, mais un décalage persiste entre l'idéal visé et la réalité observée au cycle 3. Si l'objectif d'égalité des chances est largement partagé et que l'individualisation des parcours et l'existence de dispositifs de soutien existent, sa pleine mise en œuvre se heurte à plusieurs contraintes systémiques. Les enseignant-e-s neuchâtelois-e-s rapportent une sensibilisation au thème de l'égalité des chances variables, pour la plus grande partie se produisant dans le quotidien de l'école et de l'enseignement (Graphique 15, Annexe 5).

Par conséquent, le système ne comble pas complètement les inégalités dues aux facteurs extra-scolaires, tels que le contexte familial, la maîtrise de la langue de scolarisation et le capital culturel. Plus le niveau de formation des parents est élevé, plus la proportion d'élèves en niveau 2 augmente, indépendamment des disciplines (Graphique 17, Annexe 5). Ces éléments limitent la capacité du système à garantir des conditions d'apprentissage pleinement équitables et expliquent que les dispositifs mis en place ne parviennent que partiellement à compenser les inégalités externes. Le tableau ci-dessous présente les principales forces du cycle 3 rénové en faveur de l'égalité et de l'équité des chances et les faiblesses en défaveur d'un plein déploiement de l'égalité et de l'équité des chances.

Tableau 4 : Forces et faiblesses du cycle 3 rénové au regard de l'égalité et de l'équité des chances

l'instruction publique (CDIP dans le cadre du Monitorage de l'éducation, <https://www.pisa-suisse.ch/PISA2022-LaSuisseouslaloupe.pdf> p.49

⁶³ Le taux de couverture à l'enquête COFO 2016 est de 96.6%.

⁶⁴ Consortium COFO (2019). Vérification de l'atteinte des compétences fondamentales. Rapport national COFO 2016: mathématiques 11e année scolaire. Berne et Genève: CDIP et SRED. COFO 2016 <https://proforis.phsg.ch/server/api/core/bitstreams/709a0f0d-2235-4d4b-9803-8c487cf362b2/content> p.54, p.56, p.58, p.72, voir aussi profil Neuchâtel dans la partie 2.

⁶⁵ Le rapport COFO 2023 est sorti le 22 mai 2025, focus langues : <https://www.cdep.ch/fr/la-cdip/actualites/cp25052025>

⁶⁶ L'utilisation des deux termes est volontaire à ce stade du travail car selon les publications et études l'un ou l'autre ou les deux sont utilisés.

En faveur de l'égalité et de l'équité des chances	En défaveur de l'égalité et de l'équité des chances
La perméabilité entre les niveaux permet une individualisation des parcours et une évolution positive pour certain-e-s élèves grâce aux passages entre niveaux.	L'individualisation des parcours mène à un système complexe, dont les subtilités des choix, points et passerelles ne sont pas évidents à cerner pour les enseignant-e-s, élèves et parents. Il manque un suivi stable - dû à la fragmentation - pour les élèves en difficulté ou avec besoins spécifiques.
L'existence de dispositifs de soutien permet de compléter les enseignements existants.	Les différences de mise en œuvre de dispositifs de soutien entre cercles scolaires mènent à de potentielles inégalités. Les exigences accrues en matière de différenciation, d'inclusion et de suivi individualisé ne sont pas toujours accompagnées des moyens nécessaires en termes de formation initiale des enseignants et de dispositifs de soutien à l'enseignement.

4.4 Valorisation des élèves

4.4.1 Mixité sociale et culturelle

Changement symboliquement fort de mixité sociale et culturelle, et respect de la diversité : Du point de vue des directions comme des enseignant-e-s, la suppression des sections traditionnelles et l'introduction d'enseignements en classes communes constituent un changement symbolique fort, visant à reconnaître l'ensemble des élèves comme appartenant à un même cycle et à limiter les étiquetages précoces. Cette transformation permet une visibilité accrue de la diversité des profils. Les enseignant-e-s reconnaissent que la mixité sociale et culturelle est un point fort du cycle 3 rénové. Les entretiens menés auprès des élèves indiquent qu'ils/elles apprécient largement la mixité apportée par les classes communes et les changements de groupes selon les niveaux. De leurs dires, cela leur permet de tisser des liens avec davantage de jeunes au sein de l'école ainsi que des jeunes qui ne suivent pas obligatoirement les mêmes niveaux qu'eux/elles.

4.4.2 Stigmatisation

Niveau de stigmatisation effectif en raison des résultats scolaires difficile à cerner : D'un côté, les élèves consultés lors des entretiens indiquent ne pas porter spécialement d'attention aux niveaux suivis par les autres élèves et ne pas en parler entre eux. Ils/elles n'ont pas rapporté de stigmatisation en lien avec les résultats scolaires lors des entretiens. Néanmoins, 35% des élèves ayant répondu à l'enquête indiquent que certain-e-s élèves sont souvent ou parfois jugés négativement en raison des niveaux suivis. Ces perceptions sont légèrement plus marquées pour les élèves avec une majorité de niveaux 1 (Graphique 19, Annexe 5). Les

observations de l'étude populationnelle de 2024 sur les élèves de 11^e année⁶⁷ indiquent une tendance similaire (39.8% en 2024 par rapport à 29.7% en 2017)⁶⁸. À noter que dans cette même étude, l'ensemble des discriminations sondées a augmenté entre 2017 et 2024. Les enseignant-e-s indiquent une stigmatisation marquée concernant les élèves présentant des difficultés (Graphique 18, Annexe 5). En effet, lors des entretiens, certain-e-s enseignant-e-s ont explicité percevoir une stigmatisation des élèves de niveau 1 et une amplification de la stigmatisation dans certaines classes communes dont les enseignements feraient ressortir davantage les différences entre élèves.

4.4.3 Valorisation

Valorisation nuancée : La mixité sociale et culturelle des classes ouvre théoriquement la possibilité de valoriser des compétences variées au sein d'un même cadre scolaire. Cependant, cette intention se heurte rapidement à des mécanismes de réhiérarchisation internes, qui en limitent les effets. L'ensemble des entretiens converge vers un constat nuancé, à savoir que le cycle 3 rénové a élargi les registres de valorisation des élèves, mais cette valorisation reste inégale, partielle et fortement différenciée selon les profils, les disciplines et les contextes scolaires.

Valorisation indexée sur les performances académiques : Si la rénovation a permis de remettre en question une hiérarchisation explicite des sections, les acteurs constatent que les mécanismes de valorisation demeurent largement indexés sur les performances académiques et les trajectoires menant aux formations les plus sélectives. Les notes et les points jouent un rôle déterminant dans les décisions de passage de niveau et d'orientation, ce qui confère aux performances académiques un poids symbolique très élevé. Cette centralité produit une réduction des registres de valorisation. La valorisation de « tous les élèves » constitue ainsi un objectif partagé, mais dont la réalisation est entravée. La valorisation des élèves reste fortement conditionnée par la position occupée dans le système de niveaux. Les entretiens mettent en évidence une chaîne causale récurrente dans laquelle la structure binaire des niveaux conduit à une association implicite du niveau 2 à la réussite, ce qui entraîne une focalisation des attentes, des discours et des projections sur certains parcours, et se traduit finalement par une valorisation différenciée des élèves. Les élèves sont identifiés comme « niveau 2 » continuent d'être perçus – par les pairs, les familles et parfois les adultes – comme plus légitimes scolairement. À l'inverse, les élèves majoritairement en niveau 1, notamment en 11^e année, peinent à se percevoir comme valorisés, malgré le discours officiel d'égalité de considération.

Disparité de valorisation selon les disciplines : Les entretiens menés avec les enseignant-e-s révèlent une forte disparité de la valorisation selon les disciplines. Dans les disciplines enseignées en classes communes, notamment artistiques ou pratiques, les enseignant-e-s décrivent des situations où des élèves en difficulté scolaire peuvent être reconnus pour d'autres compétences, telles que la créativité, l'engagement, les habiletés

⁶⁷ Stadelmann S, Vonlanthen J, Amiguet M, Bize R. Étude populationnelle sur la victimisation et la délinquance chez les jeunes dans le canton de Neuchâtel : Évolution jusqu'en 2024. Lausanne, Unisanté – Centre universitaire de médecine générale et santé publique, 2025 (Raisons de santé 370). <https://doi.org/10.16908/issn.1660-7104/370>, Étude financée par le Service de l'enseignement obligatoire (SEEO), par le Service de la Jeunesse cantonal de la santé publique (SCSP), et par la Police neuchâteloise (PONE) de la République et canton de Neuchâtel.

⁶⁸ p. 63 du document : Stadelmann S, Vonlanthen J, Amiguet M, Bize R. Étude populationnelle sur la victimisation et la délinquance chez les jeunes dans le canton de Neuchâtel : Évolution jusqu'en 2024. Lausanne, Unisanté – Centre universitaire de médecine générale et santé publique, 2025 (Raisons de santé 370). <https://doi.org/10.16908/issn.1660-7104/370>

manuelles ou la coopération. Ces espaces constituent une source de valorisation pour certains élèves, en particulier ceux qui présentent des difficultés d'apprentissage dans les disciplines académiques. Cependant, cette valorisation reste symboliquement et institutionnellement secondaire. Les disciplines enseignées en classes communes pèsent peu dans la reconnaissance de la réussite scolaire. Lors de l'orientation vers des formations de MG et CECG, des formations professionnelles en école à plein temps⁶⁹ et la maturité professionnelle (MP) intégrée au CFC en mode dual sur trois ou quatre ans, les points nécessaires à l'accès à ces formations postobligatoires sont pris en considération sur les disciplines à niveau en 11^e année ⁷⁰. Pour les CFC en mode dual sur trois ou quatre ans et les attestations fédérales de formation professionnelle (AFP) en mode dual sur deux ans, les conditions dépendent des conditions définies par l'employeur. Cette hiérarchisation entre disciplines limite la capacité des disciplines enseignées en commun à contrebalancer les difficultés vécues dans les disciplines à niveau.

Défis de valorisation dans les classes de niveau 1 : L'hétérogénéité très marquée des groupes, notamment en niveau 1, constitue un autre frein majeur. Les enseignantes décrivent des contextes dans lesquels la priorité est souvent donnée à la gestion des difficultés les plus visibles, au détriment de la reconnaissance fine des progrès individuels. Cette situation produit un effet paradoxal : alors que le système vise à valoriser chaque élève, de nombreux profils intermédiaires deviennent invisibles, ni suffisamment en difficulté pour bénéficier d'une reconnaissance spécifique, ni suffisamment performants pour être explicitement valorisés. La valorisation se concentre alors sur des pôles extrêmes, ce qui limite la reconnaissance du cheminement individuel. De plus, un défi signalé de manière récurrente réside dans la difficulté à valoriser les élèves en niveau 1 lorsqu'ils/elles démontrent des efforts significatifs et d'excellents résultats lors d'évaluations sans pour autant souhaiter proposer un passage au niveau 2.

Valorisation fragmentée : Les entretiens montrent que la valorisation des élèves repose largement sur la relation pédagogique et sur la capacité des enseignant-e-s à connaître finement les parcours individuels. Lorsque les élèves sont suivis par de nombreux enseignant-e-s dans des groupes changeants, cette reconnaissance devient plus difficile. La valorisation tend alors à se concentrer sur des indicateurs standardisés et visibles, au détriment d'une reconnaissance plus qualitative et individualisée. Ainsi la valorisation effective des élèves dépend fortement de l'engagement individuel des enseignant-e-s et des équipes locales.

4.5 Climat scolaire

4.5.1 Bien-être et motivation des élèves

Perceptions différenciées du bien-être et de la motivation selon les élèves, enseignant-e-s et parents : Les élèves et parents / représentant-e-s légaux-les sont de manière générale plus positifs quant au bien-être et à la motivation que les enseignant-e-s.

⁶⁹ Les formations professionnelles en école à plein temps sont : CFC en école à plein temps, maturité professionnelle intégrée au CFC en école à plein temps sur 4 ans, maturité professionnelle intégrée au CFC en école à plein temps sur 3 ans ou voie raccourcie en 3 ans.

⁷⁰ p.4 du document : République et canton de Neuchâtel (2025), Conditions d'accès aux formations postobligatoires, Informations aux élèves de 10^{ème} et 11^{ème} année pour l'entrée au postobligatoire en aout 2026 et 2027, Edition juin 2025

- Les élèves consultés dans le cadre de cette évaluation apprécient l'école (Graphique 21, Annexe 5) et le fait « d'être ensemble » à l'école. Cela contraste avec les observations de l'étude populationnelle en 2024 sur les élèves de 11^e année⁷¹ qui indiquent une augmentation du manque de motivation (passant de 34.6% en 2017 à 50.7% en 2024) et une augmentation de la perception d'un climat scolaire négatif (passant de 11.5% en 2017 à 18.7% en 2024). Le climat dans la classe reste, quant à lui, stable à respectivement 10.3% et 10.7%. À noter également que cette même étude relève que les élèves des classes terminales sont proportionnellement plus nombreuses et nombreux que leurs pair-e-s en classe de formation régulière à déclarer évoluer dans un climat de classe négatif (32.9% vs 18.7%)⁷². Les élèves ont fait ressortir lors des entretiens qu'ils/elles apprécient les cours en commun durant lesquels ils/elles décrivent une ambiance agréable. Le rythme y est décrit comme adapté avec moins de pression liée aux résultats et points. Les enseignant-e-s sont également partagé-e-s sur ce point (Graphique 20, Annexe 5, affirmation « Les élèves apprécient le fait de suivre des cours communs dans les disciplines enseignées en classes communes »). Les élèves indiquent apprécier la possibilité de changement de niveaux et la perçoivent davantage comme un facteur de motivation que de stress, bien que ce soit le cas pour certain-e-s d'entre elles/eux. Une majorité d'élèves consulté-e-s sont d'avis que la possibilité de changement de niveaux est positive, un quart des élèves n'a pas d'avis sur la question (Graphique 10, Annexe 5).
- Les enseignant-e-s consulté-e-s ont une perception plus contrastée en ce qui concerne le plaisir des élèves de venir à l'école et leur bien-être en classe (Graphique 20, Annexe 5) ainsi que leur motivation. Ils/elles perçoivent une motivation marquée à obtenir de bons résultats scolaires, tant pour accéder au niveau 2 que pour celles et ceux visant une formation gymnasiale. Cette motivation est moins marquée chez certain-e-s élèves dans les disciplines en niveau 1. L'absentéisme et les phobies scolaires ont été mentionnés comme sujets préoccupants. Les chiffres avancés par l'étude populationnelle en 2024 montrent que l'absentéisme a nettement augmenté au cours des années⁷³. Les enseignant-e-s indiquent que le suivi par la ou le titulaire de classe est rendu difficile dans le système rénové dû à la perte de lien enseignant-élève, ce qui rend l'identification précoce de telles situations et leurs suivis difficiles.
- L'enquête auprès des parents indique également qu'une majorité d'entre eux considère que leur enfant apprécie l'école (Graphique 23, Annexe 5). Les entretiens avec les parents ont mis en évidence un stress et une fatigue principalement liés au système à niveaux, ainsi qu'aux situations impliquant des changements fréquents.

⁷¹ P.48 du document : Stadelmann S, Vonlanthen J, Amiguet M, Bize R. (2025), Étude populationnelle sur la victimisation et la délinquance chez les jeunes dans le canton de Neuchâtel : Évolution jusqu'en 2024. Lausanne, Unisanté – Centre universitaire de médecine générale et santé publique, 2025 (Raisons de santé 370). <https://doi.org/10.16908/issn.1660-7104/370>

⁷² P.49 du document : Stadelmann S, Vonlanthen J, Amiguet M, Bize R. (2025), Étude populationnelle sur la victimisation et la délinquance chez les jeunes dans le canton de Neuchâtel : Évolution jusqu'en 2024. Lausanne, Unisanté – Centre universitaire de médecine générale et santé publique, 2025 (Raisons de santé 370). <https://doi.org/10.16908/issn.1660-7104/370>

⁷³ Figure 5 en p.46 du document : Stadelmann S, Vonlanthen J, Amiguet M, Bize R. (2025), Étude populationnelle sur la victimisation et la délinquance chez les jeunes dans le canton de Neuchâtel : Évolution jusqu'en 2024. Lausanne, Unisanté – Centre universitaire de médecine générale et santé publique, 2025 (Raisons de santé 370). <https://doi.org/10.16908/issn.1660-7104/370>

4.5.2 Stress

Perceptions différenciées du niveau de stress selon les élèves, enseignant-e-s et parents : De manière générale, les élèves indiquent un niveau de stress modéré. Il est principalement lié à l'ambiance à l'école et dans une moindre mesure en lien avec les devoirs et les évaluations (Graphique 26, Annexe 5). Les entretiens avec les élèves ont mis en évidence que le niveau de stress provient également des règles parfois peu claires sur les conditions de passage et d'éligibilité, des évaluations (fréquentes et orales) et, dans certains cas, des attentes parentales. Les parents indiquent surtout un stress lié au passage en niveau 2 et aux points, ce que les élèves confirment. Les enseignant-e-s ont une perception plus accentuée du niveau de stress des élèves (Graphiques 15, 26, 2, Annexe 5).

Défis pour certains élèves visant une formation générale au sein d'un lycée : Les entretiens avec les élèves, enseignant-e-s et parents/ représentant-e-s légaux-les indiquent tous que le stress semble davantage un défi pour certain-e-s élèves étant ou visant des niveaux 2 et l'obtention du nombre de disciplines en niveaux 2 et des points pour accéder à une formation gymnasiale ou à une formation d'ECG.

4.6 Compréhension et adhésion

4.6.1 Compréhension

Compréhensions différenciées selon les acteurs : Les entretiens montrent que la compréhension du cycle 3 actuel rénové varie selon les catégories d'acteurs, mais sans différences significatives selon les cercles scolaires.

- Les directions partagent une compréhension globalement commune et structurée des finalités poursuivies, qu'elles formulent de manière convergente autour du décroisement des filières, de la promotion de l'équité, de la valorisation de parcours diversifiés et de la réduction de la stigmatisation scolaire. Elles inscrivent ces objectifs dans une lecture systémique de la réforme, tout en soulignant la complexité de sa mise en œuvre et les défis organisationnels qu'implique le cycle 3 rénové.
- Les enseignant-e-s font quant à eux principalement référence aux objectifs liés à la réduction de la stigmatisation et à la perméabilité ainsi qu'à la flexibilité des parcours. S'ils/elles adhèrent largement aux intentions éthiques de la rénovation visant davantage d'équité, leur compréhension apparaît plus hétérogène lorsqu'il s'agit de la traduction concrète de ces objectifs dans les pratiques quotidiennes. Plusieurs entretiens mettent en évidence la nécessité d'ajustements tant organisationnels que pédagogiques pour permettre au système de remplir pleinement les objectifs poursuivis. Cette situation reflète une difficulté à relier les intentions globales de la rénovation aux choix opérationnels vécus au quotidien, dans un contexte marqué par la complexité du dispositif, la simultanéité de plusieurs changements et la multiplicité des prescriptions.
- Du côté des parents, la majorité estime avoir une compréhension satisfaisante (Graphique 28, Annexe 5), faisant néanmoins ressortir certains défis. Bien qu'ils/elles reconnaissent que des informations sont mises à disposition et transmises lors de réunions, leur appropriation du fonctionnement du cycle 3 rénové demeure souvent partielle et s'effectue tardivement car elle dépend étroitement des situations et questionnements soulevés par leurs enfants.

Système complexe : La complexité du système constitue dès lors un élément transversal à la fois à gérer, à communiquer et à comprendre. Les entretiens menés dans le cadre de cette évaluation et les études passées sur la rénovation du cycle 3 convergent sur les observations suivantes.^{74 75 76}

- Pour les directions : Les entretiens menés dans le cadre de cette évaluation ainsi que les études passées menées sur le sujet mettent en évidence des difficultés persistantes liées aux contraintes administratives, matérielles et humaines, au poids des routines organisationnelles ainsi qu'à l'autonomie des sites d'enseignement dans la mise en œuvre de la rénovation. Les compétences administratives requises et acquises au fil des années pour la gestion des horaires rendent le système particulièrement vulnérable en cas d'absence prolongée de la ou des personnes en charge. Ces dernières sont souvent décrites comme difficiles à remplacer.
- Pour les parents : Ils/elles appréhendent principalement la réforme à travers ses aspects les plus visibles, tels que l'organisation en niveaux, les modalités d'évaluation ou les implications pour l'orientation postobligatoire. Ils/elles soulignent en particulier la difficulté d'appréhender les degrés d'exigence des différents niveaux et la complexité des règles encadrant les passages entre niveaux, ce qui rend le système difficilement lisible. Les objectifs plus larges relatifs à l'équité et à la valorisation de l'ensemble des élèves apparaissent ainsi moins clairement identifiés, en raison notamment d'une communication institutionnelle jugée parfois difficile à interpréter sans accompagnement explicite.

4.6.2 Adhésion

Distinction entre adhésion aux objectifs de la rénovation et adhésion à leur mise en œuvre concrète :

- Les directions expriment majoritairement une adhésion forte aux finalités de la réforme. Elles reconnaissent la pertinence des objectifs poursuivis et les inscrivent dans une perspective de transformation à long terme du système scolaire. Cette adhésion est toutefois nuancée par une lecture lucide des contraintes rencontrées lors de l'application, notamment en matière de ressources, de charge organisationnelle et de complexité des dispositifs. L'adhésion des directions apparaît ainsi comme une adhésion de principe, maintenue malgré les difficultés, mais accompagnée d'attentes fortes quant aux ajustements nécessaires du système.
- Chez les enseignant-e-s, l'adhésion est plus étroitement liée à l'expérience vécue dans leur travail de tous les jours d'enseignant-e-s au cycle 3 rénové. Beaucoup expriment un accord de fond avec les intentions de la rénovation, en particulier en ce qui concerne l'équité et la volonté de mieux valoriser les parcours. Toutefois, cette adhésion est fragilisée lorsque la mise en œuvre est perçue comme générant des tensions pédagogiques importantes, telles qu'une hétérogénéité difficilement gérable, une fragmentation des groupes ou une charge éducative accrue ; cette dernière n'est pas propre au cycle 3 rénové, mais liée à un phénomène de société plus large. Dans ces situations, les entretiens révèlent une adhésion

⁷⁴ IRDP (2019), Suivi de l'implantation de la rénovation du cycle 3 dans le canton de Neuchâtel', phase 1

⁷⁵ Winz (2022), La mise en œuvre d'une rénovation structurelle en éducation : le cas de Neuchâtel, Doctoral Thesis, <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:162091>

⁷⁶ DFFD, SEEO (2023), Rapport à l'attention de l'OFC et du SG-CDIP relatif au Projet 2019-10-13 PRIMA_3-Expérience pilote d'enseignement de l'allemand par immersion partielle au cycle 3 (années 9-11), 30 janvier 2023.

ambivalente, marquée par une distinction explicite entre le soutien aux objectifs et les réserves concernant les modalités concrètes de leur réalisation. De manière générale, il y a une insatisfaction du corps enseignant et un sentiment que la finalité ne justifie pas toujours les contraintes engendrées (Graphique 31, **Erreur ! Source du renvoi introuvable.**). Les retours des enquêtes en ligne indiquent qu'un peu moins de la moitié des enseignant-e-s ayant répondu est satisfait de l'enseignement en niveau 2 ; ce pourcentage chute drastiquement pour l'enseignement en classe hétérogène et en classe en niveau 1 (Graphique 30, Annexe 5). Ces réponses se retrouvent également dans les perceptions des enseignant-e-s quant à la satisfaction du système pour les élèves progressant aisément et de manière satisfaisante dans leurs apprentissages, mais drastiquement moins pour les élèves présentant des difficultés d'apprentissage (Graphique 29, Annexe 5). Par ailleurs, le manque d'adhésion de plusieurs enseignant-e-s est souvent associé au manque de reconnaissance ressenti. Plusieurs disent regretter que leur perspective et leur expertise ne soient pas prises en compte. Plusieurs retours indiquent que les mesures d'adaptation et les formations continues proposées sont déconnectées des réalités du terrain et s'avèrent inadaptées et inapplicables. Ces éléments étaient déjà ressortis lors d'études précédentes. En effet, il avait été mis en évidence une différence entre le référentiel du corps enseignant et des politiques concernant le contenu et la mise en œuvre opérationnelle de la rénovation⁷⁷. Par ailleurs, les conditions de travail des enseignant-e-s apparaissaient comme un élément critique de la rénovation, en raison du changement de conceptions et d'habitudes qu'elle impliquait, de la perte de repères quant aux apprentissages attendus et de l'intensification de la collaboration entre les équipes enseignantes⁷⁸. Les consultations effectuées dans le cadre de cette évaluation révèlent qu'une majorité d'enseignant-e-s de domaines disciplinaires à niveau n'adhèrent pas à la décision d'avoir deux niveaux, alors que le PER a, dans la plupart des disciplines, trois niveaux d'exigence. Les enseignant-e-s des disciplines sciences humaines et sociales n'adhèrent pas à la décision de ne pas avoir de niveaux dans leurs enseignements. De manière générale, les enseignant-e-s indiquent manquer d'outils et d'accompagnement pour gérer l'hétérogénéité et pour valoriser les bons résultats en niveau 1 et les capacités transversales. Ils/elles demandent des ajustements (effectifs, soutien, formation) et continuent à se rattacher à des modèles connus (système à filières ou à trois niveaux).

- L'adhésion des parents à la mise en œuvre du cycle 3 rénové apparaît, quant à elle, largement conditionnelle. Elle dépend fortement du vécu et du parcours de leur enfant au cycle 3. Lorsque celui-ci est jugé bénéficiaire du système, notamment en termes de reconnaissance scolaire ou de perspectives d'orientation, l'adhésion tend à être élevée. À l'inverse, lorsque le parcours est perçu comme incertain ou fragilisé, les parents expriment davantage de réserves. Cette adhésion pragmatique reflète une relation essentiellement utilitaire aux objectifs de la rénovation, davantage fondée sur les résultats observables que sur l'adhésion aux principes généraux et à sa mise en œuvre dans la pratique. Néanmoins, les parents sont en grande majorité favorables aux principales caractéristiques du système rénové proposant des disciplines à niveaux et d'autres en commun, et ceci sans différences significatives selon le niveau de formation des parents.

⁷⁷ Winz (2022), La mise en œuvre d'une rénovation structurelle en éducation : le cas de Neuchâtel, Doctoral Thesis, <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:162091>

⁷⁸ IRDP (2019), Suivi de l'implantation de la rénovation du cycle 3 dans le canton de Neuchâtel', phase 1

5 Synthèse

Ce chapitre présente une synthèse des résultats en répondant aux questions de l'évaluation.

QE1 : Comment le système actuel du cycle 3 rénové répond-il aux objectifs de la rénovation visant à renforcer les compétences des élèves sur l'ensemble du cycle 3 ? Existe-t-il des différences entre les disciplines à niveaux et les disciplines enseignées en classes communes, entre les cercles scolaires, et selon les profils des élèves ?

Les résultats indiquent que le cycle 3 rénové favorise le renforcement des compétences des élèves de manière différenciée. Les objectifs d'apprentissage définis par le PER sont atteints pour une partie des élèves, en particulier dans les disciplines à niveau 2, tandis que leur atteinte demeure plus fragile dans les disciplines à niveau 1 et dans les enseignements de disciplines académiques en classe commune, où la gestion de l'hétérogénéité constitue une contrainte centrale. Les entretiens révèlent des perceptions contrastées du niveau général, certains enseignant-e-s exprimant une inquiétude quant à l'évolution des compétences des élèves. Les écarts de perception observés entre enseignant-e-s s'expliquent davantage par la diversité de leurs expériences et de leurs contextes de travail que par l'appartenance à un cercle scolaire donné.

Bien que le règlement du cycle 3 pose les règles de correspondance entre les objectifs du PER et les objectifs opérationnels effectivement poursuivis dans les disciplines à niveau, cette correspondance n'est pas appliquée de manière systématique dans les pratiques des enseignant-e-s. Les objectifs du PER sont souvent qualifiés d'ambitieux par les enseignant-e-s, nécessitant un ajustement dans les enseignements. Cela est particulièrement ressorti pour le niveau III du PER devant être enseigné en niveau 2 et parfois le niveau II du PER devant être enseigné en niveau 1. Dans ces situations, les enseignant-e-s ajustent les attentes et objectifs pour les rendre applicables et atteignables en pratique. Cette situation limite la cohérence du travail sur les compétences. Les capacités transversales, bien que reconnues dans les intentions de la rénovation, sont renforcées de manière marginale et peinent à trouver une place pleinement valorisée au cycle 3, à l'exception de certaines bonnes pratiques observées dans les disciplines artistiques, manuelles et sportives. Le potentiel de l'interdisciplinarité reste peu exploité comme levier de renforcement des apprentissages, principalement dû au fait que les élèves se trouvent dans des groupes distincts selon les disciplines, nécessitant un grand effort de coordination pour parvenir à des activités entre disciplines.

Ces résultats peuvent être replacés dans un cadre plus large. Les éléments relatifs à la complexité organisationnelle du cycle 3, à la fragmentation des parcours et à la charge organisationnelle pèsent sur la continuité des apprentissages et sur la capacité des équipes à travailler les compétences de manière progressive. Par ailleurs, les analyses portant sur le climat scolaire, le stress et la motivation montrent que la pression évaluative, la charge de travail perçue et l'incertitude liée aux parcours influencent l'engagement des élèves dans les apprentissages, engagement qui constitue un levier essentiel du développement des compétences. Enfin, les constats relatifs à l'équité, à la valorisation des élèves et à l'adhésion différenciée des acteurs à la réforme éclairent les écarts observés, en montrant que le renforcement des compétences dépend étroitement des conditions de mise en œuvre, de la lisibilité du système et de l'appropriation des objectifs par les enseignant-e-s.

QE2 : Comment le système actuel du cycle 3 rénové répond-il à l'objectif de la rénovation visant à favoriser l'orientation des élèves du cycle 3 vers l'ensemble des formations postobligatoires, indépendamment de leur profil et de leur situation familiale ?

Le cycle 3 rénové permet globalement aux élèves de s'orienter vers l'ensemble des formations postobligatoires, indépendamment de leur profil et de leur situation familiale, tout en présentant des limites structurelles qui en restreignent la portée. La perméabilité entre les

niveaux constitue un levier central du dispositif, offrant une flexibilité accrue des parcours et permettant, dans certains cas, des réajustements favorables à l'évolution des projets d'orientation. Cette flexibilité ouvre davantage de possibles et limite les effets de verrouillage précoce.

Un large éventail de possibilités d'orientation est présenté aux élèves du cycle 3, couvrant tant les voies de formation générale (MG et CECG) que de formation professionnelle initiale. Les dispositifs d'information, les stages, les contacts avec le monde professionnel et les passerelles existantes contribuent à une meilleure connaissance des options disponibles. Dans ce cadre, la transition vers le postobligatoire est globalement jugée satisfaisante, considérant que la grande majorité des élèves parvient à accéder à une solution de formation à l'issue du cycle 3.

Toutefois, l'analyse met en évidence la persistance de clivages représentationnels entre formation générale (MG et CECG) et formation professionnelle initiale, tant chez certains élèves et parents que dans les attentes implicites du système. Bien que le discours institutionnel valorise la diversité des parcours, les formations générales menant à une MG ou à un CECG continuent d'être perçues comme plus légitimes ou plus valorisantes. A l'inverse, la formation professionnelle initiale demeure parfois envisagée comme une solution par défaut. Les distinctions entre types et modalités de formations professionnelles n'ont pas fait l'objet de mentions particulières, bien que les conditions d'admission et les cursus en soient très variés. Ces représentations influencent les choix d'orientation et tendent à reproduire des inégalités liées au capital scolaire et familial, limitant ainsi l'atteinte pleine de l'objectif d'orientation indépendante du profil et de la situation sociale.

Les points de réserve portent principalement sur les conditions d'accompagnement de l'orientation par les enseignant-e-s. L'efficacité du système dépend fortement de la capacité des élèves à se projeter, à être soutenu-e-s dans l'élaboration de leur projet et à bénéficier d'un accompagnement individualisé. En dehors du travail de l'OCOSP et du temps prévu lors du cours « premiers pas vers un choix » dispensé en 10^e année dans le cadre de la thématique « choix et projets personnels », cet accompagnement apparaît inégalement réparti. Il dépend du temps à disposition des titulaires pour le suivi des élèves, de l'entourage des jeunes et des représentations des formations postobligatoires et de la transmission de ces représentations par les enseignant-e-s (y compris lors des périodes de formation générale, FGE, en 10^e), parents et autres personnes de l'entourage des jeunes.

QE3 : Dans quelle mesure le cycle 3 rénové offre-t-il des conditions d'apprentissage équitables à tous les élèves sur l'ensemble du territoire cantonal ? Comment la notion d'égalité des chances est-elle prise en considération dans la rénovation et son application ? Quels dispositifs existants et mis en place y contribuent ?

Le cycle 3 rénové vise explicitement à offrir des conditions d'apprentissage équitables à l'ensemble des élèves sur le territoire cantonal, notamment à travers la perméabilité entre les niveaux, conçue comme un levier d'évolution individuelle et de réduction des effets de tri précoce. Ce principe est largement reconnu par les acteurs comme une avancée en matière d'égalité et d'équité des chances, en permettant des ajustements de parcours.

Toutefois, l'analyse montre que la mise en œuvre de ce principe se heurte à plusieurs limites structurelles. Les écarts importants entre les niveaux rendent certaines transitions difficiles et la structure binaire du système peine à absorber la diversité des profils, en particulier les profils intermédiaires. Ces difficultés sont accentuées par une fragmentation des parcours et par des défis persistants dans le suivi individualisé des élèves, dans un contexte où le rôle de titulaire apparaît fragilisé par la multiplication des groupes et des référents.

Les dispositifs de soutien constituent un élément central du système du cycle 3 rénové en matière d'équité. Ils contribuent à compenser certaines inégalités et à accompagner les défis rencontrés dans les enseignements et les apprentissages. Toutefois, leur organisation varie sensiblement d'un cercle scolaire à l'autre et d'un établissement à l'autre, tant en termes de

ressources que de modalités d'intervention. Les entretiens mettent en évidence des interrogations quant à l'articulation et à la cohérence entre les différents dispositifs existants, ce qui limite parfois leur lisibilité et leur efficacité.

Plus largement, l'égalité et l'équité des chances apparaissent comme des principes en trame de fond de la rénovation et du cadre éducatif suisse, mais difficiles à évaluer et à garantir pleinement dans la pratique. La situation en Suisse montre que malgré une attention politique accrue, des inégalités persistent, liées notamment aux profils des élèves, à leurs ressources familiales et aux conditions locales de mise en œuvre. Ces constats se traduisent au niveau du canton de Neuchâtel par un décalage entre l'idéal d'égalité et d'équité poursuivi par la rénovation du cycle 3 et les réalités du terrain.

QE4 : Comment le système actuel du cycle 3 répond-il à l'objectif de la rénovation visant à valoriser l'ensemble des élèves du cycle 3 ?

Le cycle 3 rénové répond à l'objectif de valoriser l'ensemble des élèves par un changement symboliquement fort, marqué par le renforcement de la mixité sociale et culturelle, le respect de la diversité et la reconnaissance de parcours différenciés au sein d'un même cadre scolaire. Ce repositionnement est largement identifié par les acteurs comme une évolution positive, en rupture avec les logiques de filières antérieures et leurs effets de stigmatisation explicites.

Toutefois, l'analyse montre que la valorisation effective des élèves demeure nuancée et inégalement répartie. Le niveau de stigmatisation lié aux résultats scolaires est difficile à cerner précisément, mais la reconnaissance des élèves reste largement indexée sur les performances académiques, en particulier dans les disciplines à niveau et dans les situations directement liées à l'orientation. Cette logique limite la portée de la valorisation pour les élèves dont les compétences ne s'expriment pas prioritairement dans les registres scolaires traditionnels.

Des disparités importantes apparaissent également selon les domaines disciplinaires. Les disciplines enseignées en classes communes, en particulier dans les disciplines artistiques, manuelles et sportives, offrent davantage d'opportunités de reconnaissance de compétences variées et contribuent à une valorisation plus inclusive de certains profils d'élèves. Toutefois, cette valorisation demeure fragmentée et faiblement reconnue sur le plan institutionnel, en raison du poids prépondérant accordé aux disciplines à niveaux dans l'évaluation et les décisions d'orientation. Les défis sont particulièrement marqués dans les classes de niveau 1, où la forte hétérogénéité des élèves et la pression liée aux résultats rendent plus difficile la mise en œuvre de pratiques de valorisation individualisée.

QE5 : Quel est le climat scolaire, la motivation et le bien-être global des élèves actuellement au cycle 3, notamment en termes de stress, de charge de travail, et d'équilibre entre la vie scolaire et personnelle ?

Le climat scolaire au cycle 3 est globalement décrit comme positif par les directions, enseignant-e-s, élèves et parents. Il persiste néanmoins des perceptions différenciées du bien-être, de la motivation et du stress selon les catégories d'acteurs et les profils d'élèves. Les élèves ont globalement des avis positifs. Les directions et une partie des enseignant-e-s soulignent que le système offre à de nombreux élèves un climat scolaire agréable, tandis que d'autres acteurs, notamment certains enseignant-e-s et certains parents, relèvent des signes de fatigue, de démotivation ou de tension chez une partie des élèves.

Le stress scolaire apparaît comme un facteur central de ces perceptions contrastées. Il est principalement associé à la pression évaluative, à l'importance accordée aux résultats et aux enjeux d'orientation, en particulier en fin de cycle. Si l'ensemble des élèves n'est pas affecté de manière homogène, certains profils ressentent une charge de travail élevée et peinent à maintenir un équilibre satisfaisant entre vie scolaire et vie personnelle. Ces effets sont perçus différemment par les élèves eux-mêmes, leurs parents et les enseignant-e-s, ce qui contribue à des lectures parfois divergentes du bien-être global.

Les défis apparaissent plus marqués pour les élèves visant des formations générales menant à une MG ou à un CECG, enseignements tous deux dispensés au sein de lycées. Pour ces élèves la pression liée aux performances, aux évaluations et aux décisions d'orientation est particulièrement forte. Cette situation peut affecter la motivation intrinsèque et renforcer le stress, malgré un engagement scolaire souvent élevé. Dans ce contexte, bien que ces situations ne semblent pas numériquement significatives à l'échelle du canton, plusieurs directions font état d'une augmentation de situations ponctuelles d'absentéisme répété ou de refus scolaires anxieux. Ces situations constituent des signaux faibles mais préoccupants, qui méritent une attention particulière au regard du climat scolaire, du bien-être des élèves et des conditions de mise en œuvre du cycle 3 rénové.

QE6 : Dans quelle mesure les directions, enseignant-e-s et parents d'élèves actuels comprennent-ils et adhèrent-ils au cycle 3 rénové ? Existe-t-il des différences entre les cercles scolaires ?

La compréhension et l'adhésion aux objectifs de la rénovation du cycle 3 varient selon les catégories d'acteurs. Les directions présentent une compréhension globalement élevée et structurée des finalités de la rénovation, qu'elles inscrivent dans une lecture systémique et de long terme. Les enseignant-e-s identifient largement les principes généraux de la rénovation, mais leur compréhension apparaît plus hétérogène lorsqu'il s'agit de la traduction opérationnelle de ces objectifs dans les pratiques quotidiennes. Du côté des parents, la compréhension demeure plus partielle et souvent indirecte, la réforme étant principalement appréhendée à travers ses manifestations les plus visibles, telles que l'organisation en niveaux, les modalités d'évaluation et les implications pour l'orientation de leurs enfants.

L'analyse met en évidence une distinction récurrente entre l'adhésion aux objectifs de la rénovation et l'adhésion à leur mise en œuvre concrète. Les acteurs expriment majoritairement un accord de principe avec les intentions de la rénovation, notamment en matière d'équité, de décroisement et de valorisation des parcours. En revanche, cette adhésion tend à se fragiliser face aux difficultés rencontrées dans l'application quotidienne du dispositif, liées à la complexité inhérente au fonctionnement du cycle 3 rénové et aux ajustements pédagogiques et organisationnels qu'il requiert.

L'analyse ne permet pas d'identifier des différences structurelles entre cercles scolaires quant aux objectifs poursuivis ou aux conditions cadres de la rénovation. Les écarts observés relèvent plutôt des manières dont les acteurs appréhendent, interprètent et vivent un dispositif commun. Ainsi, les incompréhensions ou réserves exprimées ne traduisent pas une remise en cause des finalités de la rénovation, mais l'expression de tensions systémiques partagées, inhérentes à un système complexe.

Ces observations ne sont pas surprenantes car une adhésion au principe et l'idéal sociétal recherché par la rénovation n'est pas suffisante pour surmonter les défis rencontrés par les directions et le corps enseignant sur le terrain. En particulier, il est ressorti que les enseignant-e-s manquent d'accompagnement au changement, de reconnaissance des difficultés rencontrées et de participation aux recherches de solutions, à leurs pilotages et à leurs mises en œuvre.

6 Au-delà des constats : éclairages systémiques pour orienter l'avenir du cycle 3

Les constats présentés dans les chapitres précédents apportent des éléments de réponse circonstanciés aux six questions d'évaluation. Ils permettent d'apprécier, de manière étayée, le fonctionnement actuel du cycle 3 rénové au regard des objectifs qui lui ont été assignés et constituent un fondement pour reconnaître les défis et manquements rencontrés au cycle 3

actuel. Sur cette base, le défi consiste à y répondre en tenant compte du rôle central des enseignant-e-s dans le système : il s'agit à la fois de considérer les défis auxquels il/elles sont confrontés et de valoriser les pratiques innovantes, afin de soutenir le fonctionnement du cycle 3 et d'atteindre les objectifs à moyen et long terme.

Ce chapitre propose une mise en perspective complémentaire destinée à expliciter les enjeux de fond et à ouvrir un espace de réflexion. Il contribue également à alimenter un débat éclairé en identifiant les dimensions clés qui conditionnent, à moyen et long terme, la capacité du cycle 3 rénové à atteindre ses buts.

Des finalités éthiques largement partagées face à des contradictions structurelles difficilement réductibles

La promotion de la mixité sociale et culturelle, largement reconnue comme l'un des acquis majeurs du cycle 3 rénové, constitue une avancée significative et symboliquement forte. Elle ouvre un potentiel important en matière de vivre-ensemble, de reconnaissance de la diversité des profils et de décroisement des parcours, potentiel qui pourrait encore être renforcé par des approches plus pluridisciplinaires et par des activités dépassant le cadre strict de la classe. Toutefois, cette finalité éthique se heurte, dans sa mise en œuvre, à une série de décisions implicites, insuffisamment clarifiées et non hiérarchisées au niveau du système.

Le fonctionnement du cycle 3 est ainsi traversé par plusieurs champs de tension récurrents qui ne relèvent pas de dysfonctionnements ponctuels, mais de contradictions structurelles difficilement réductibles. Ils opposent notamment la recherche d'une différenciation toujours plus fine des parcours scolaires à la nécessité de préserver une organisation lisible, stable et gérable pour les élèves, les familles et les enseignant-e-s. Plus largement, les tensions entre mixité et individualisation des parcours, entre équité et lisibilité du système, ou encore entre flexibilité et stabilité organisationnelle se traduisent par des arrangements quotidiens en matière d'horaires, d'effectifs, de priorités pédagogiques et de prise en charge des élèves en difficulté. Ces tensions ne peuvent être pleinement résolues par des ajustements techniques isolés, dans la mesure où elles renvoient à des choix de fond entre objectifs légitimes mais partiellement incompatibles. Leur persistance appelle dès lors une clarification explicite des priorités poursuivies et des conciliations acceptées aux différents niveaux décisionnels. À défaut, ces arbitrages continuent d'être opérés de manière implicite au niveau opérationnel, au risque de déplacer la responsabilité des choix structurels vers les acteurs de terrain. La capacité du cycle 3 à évoluer de manière cohérente dépend ainsi moins de la multiplication de mesures correctives que de la formulation assumée d'orientations stratégiques, permettant de hiérarchiser les objectifs et d'en assumer les implications organisationnelles et pédagogiques.

Chaîne de décision, régulation intermédiaire et cohérence du dispositif

Au-delà des décisions qui relèvent du niveau politique, la mise en œuvre du cycle 3 rénové repose largement sur la capacité du service de l'enseignement obligatoire (SEEO) à assurer des fonctions de pilotage, de traduction et de régulation du dispositif. Cette position intermédiaire, au cœur de la chaîne de gouvernance, confère au SEEO un rôle déterminant dans l'opérationnalisation des orientations politiques. Toutefois, la régionalisation de l'école neuchâteloise restreint en partie sa capacité d'action, l'exposant à des contraintes structurelles importantes.

L'évaluation permet de distinguer les niveaux de responsabilité et d'identifier des effets différenciés selon les registres politiques, institutionnels et opérationnels. Elle ne permet toutefois pas, à elle seule, de rendre pleinement compte des décalages fonctionnels qui s'instaurent entre ces niveaux et qui aident pourtant à comprendre certaines des tensions observées. Il en résulte une lecture partielle de ces tensions, certaines étant appréhendées comme des difficultés de mise en œuvre locale alors qu'elles trouvent leur origine dans des

orientations générales insuffisamment hiérarchisées ou dans des arbitrages non explicités en amont⁷⁹.

Cette situation peut conduire, de manière implicite, à une prise de décision accrue au niveau opérationnel, alors même que certains de ces choix relèvent, par leur nature, d'orientations politiques. À l'inverse, il convient également de reconnaître que d'autres décisions relèvent spécifiquement des compétences techniques et opérationnelles du SEEO. L'enjeu réside ainsi moins dans une redistribution formelle des rôles que dans une clarification explicite de la frontière entre décisions politiques et décisions de mise en œuvre. En l'absence d'une analyse explicite de cette chaîne de décision et de régulation, la lecture de la cohérence d'ensemble du cycle 3 demeure partielle et tend à déplacer vers le terrain la responsabilité de choix ('trouver des solutions') qui relèvent, en réalité, de niveaux supérieurs de gouvernance.

Une fois ce cadre de responsabilités posé, la question centrale devient celle des choix effectivement opérés au fil de la mise en œuvre et des effets structurants qu'ils produisent sur le fonctionnement du dispositif et interroger les fondements du système tels qu'ils se sont stabilisés dans la pratique : priorités implicites, arbitrages non hiérarchisés, équilibre entre objectifs, et conditions concrètes de soutenabilité. Les points qui suivent proposent une mise en perspective de ces choix, en les formulant comme des axes d'orientation susceptibles d'éclairer les débats.

Situer le cycle 3 dans une chaîne éducative cohérente

Le cycle 3 rénové se situe dans une trajectoire éducative plus longue, en amont comme en aval. Dans cette configuration, le cycle 3 apparaît moins comme un espace disposant d'une maîtrise explicite de ses conditions d'entrée et de sortie que comme un maillon intermédiaire chargé d'absorber des injonctions multiples, parfois contradictoires, ce qui fragilise la lisibilité de ses finalités.

Cette position intermédiaire confère au cycle 3 une fonction systémique largement implicite de sélection scolaire différée. La sélection n'a pas disparu avec la rénovation ; elle s'est déplacée dans le temps et dans ses modalités, devenant plus progressive et moins formalisée. Ce mode de différenciation, parce qu'il est moins visible, n'en demeure pas moins structurant. Il influence fortement l'organisation des parcours, la centralité accordée aux niveaux, la pression exercée sur les élèves en fin de cycle et la persistance de hiérarchies symboliques entre trajectoires scolaires. En l'absence d'une explicitation de cette fonction, les choix liés à la sélection sont opérés de facto au niveau opérationnel, sans cadre de référence clairement assumé. Interroger la place du cycle 3 comme espace de sélection différée revient ainsi à poser une question éminemment politique : celle du moment, des modalités et des finalités de la différenciation scolaire dans le système éducatif cantonal, et de la responsabilité collective à assumer les effets de ces choix sur les parcours des élèves.

Du rôle des disciplines dans la réponse aux objectifs transversaux

La centralité des disciplines à niveaux structure fortement l'orientation et contribue à concentrer la pression scolaire sur les élèves dans ces disciplines. Dans ce cadre, le rôle des autres disciplines tend à être relégué à l'arrière-plan, alors même qu'elles peuvent constituer, dans la pratique, des leviers importants de cohésion du groupe, de motivation et de développement de compétences transversales. Il en résulte une mobilisation limitée du potentiel du pluridisciplinaire et des approches par compétences, ainsi qu'une valorisation inégale des apprentissages qui dépassent les référents strictement disciplinaires.

⁷⁹ Les directions décrivent certaines tensions comme des difficultés locales de coordination et de suivi, notamment lorsque « le titulaire les voit moins ». Elles renvoient toutefois à un décalage structurel entre l'objectif d'individualisation et l'organisation du cycle 3, pouvant entraîner une « perte de repères liée à la disparition du titulaire central »).

Vers un « système apprenant » organisé

Face aux défis rencontrés sur le terrain principalement en lien avec la gestion de classes hétérogènes, des acteurs rencontrant ces contraintes et difficultés identifient des pistes et mobilisent les ressources pour les expérimenter localement. Il s'agit, entre autres, de pratique de co-enseignement, d'organisation d'espaces ressources, de dispositifs de soutien, de mutualisation du matériel pédagogique et d'approches par projets. L'émergence de ces pratiques démontre une volonté d'adhésion au cycle 3 rénové. Le soutien et la valorisation de ces pratiques en s'appuyant sur les relais locaux de la chaîne de gouvernance dans un premier temps sont essentiels, puis dans un second temps la diffusion et le partage de ces pratiques au-delà des établissements et cercles scolaires concernés permettent la stabilisation dans le temps et la capitalisation des pratiques. Des mécanismes formalisés de capitalisation et de partage dans des espaces protégés sont des éléments importants pour limiter les variabilités entre cercles scolaires et contribuer à la pérennité des acquis.

Dépasser le débat sur le nombre de niveaux

Les échanges autour de l'évolution du cycle 3 tendent à se focaliser sur l'élément le plus visible du dispositif, à savoir le nombre de niveaux. L'introduction d'un troisième niveau est régulièrement évoquée comme une réponse possible à certains besoins, tout en soulevant le risque d'une complexification accrue susceptible d'amplifier la fragmentation des classes, la charge organisationnelle et l'instabilité des groupes de référence. Cette focalisation ne permet toutefois pas toujours de distinguer clairement ce qui relève des choix politiques de structuration (disciplines à niveaux, nombre de niveaux) et ce qui relève des modalités concrètes de mise en œuvre de l'enseignement par niveaux. Or les difficultés observées semblent également liées à la manière dont ces niveaux sont organisés en pratique, notamment en termes de continuité entre niveaux 1 et 2, de ruptures de groupes et d'enseignant-e-s, et de modalités de passage. En l'état, ces différents registres sont souvent traités conjointement, ce qui contribue à brouiller l'identification des leviers effectifs et à polariser le débat sur une variable unique, sans épuiser la diversité des configurations possibles d'organisation des niveaux.

Manque de reconnaissance et perte de sens

Les données recueillies indiquent une adhésion globalement limitée des enseignant-e-s à la mise en œuvre du cycle 3 rénové, avec une insatisfaction marquée et, dans certains discours, une évocation explicite d'une perte de sens et d'une baisse d'attractivité du métier. En prenant du recul, ces éléments semblent largement sous-tendus par un sentiment de manque de reconnaissance : de nombreux enseignant-e-s expriment ne pas se sentir entendus, considèrent que leur expérience de terrain est insuffisamment prise en compte et jugent certaines solutions proposées peu applicables dans les conditions ordinaires de travail. Or, en tant que principaux agents de mise en œuvre du dispositif, leur engagement et leur motivation influencent directement la qualité du travail pédagogique et, plus largement, la capacité du système à produire les effets attendus. Dans ce contexte, la place accordée à leur implication dans la définition des orientations futures du cycle 3 apparaît comme un enjeu central pour comprendre les conditions d'adhésion et de soutenabilité du dispositif.

Des données de suivi pour alimenter le débat et baser les décisions futures

Les éléments disponibles montrent que les orientations générales relatives au cycle 3 ne prennent pleinement sens qu'à travers leurs conditions concrètes de mise en œuvre, notamment en termes de temps de coordination, de stabilité des groupes, de modalités de soutien et de charge de planification. Par ailleurs, en l'absence de données comparables sur les résultats scolaires, le suivi de l'atteinte des compétences au cycle 3 repose principalement sur les perceptions des enseignant-e-s, ce qui limite la possibilité d'objectiver certains manquements et d'étayer les stratégies d'action à partir d'indicateurs partagés. À cela s'ajoute l'absence d'une analyse explicite de l'efficacité du cycle 3 rénové : si le rapport permet

d'apprécier les effets du dispositif sur plusieurs dimensions, il n'examine pas l'adéquation entre les ambitions poursuivies, les gains potentiels, les moyens mobilisés et les résultats atteints. Or le fonctionnement du cycle 3 repose sur une organisation exigeante, générant une complexité importante en matière de planification, de coordination et de mobilisation des ressources humaines, avec une charge accrue pour les directions et leurs équipes, sans que les gains associés puissent toujours être objectivés de manière claire au regard des objectifs visés. Cette combinaison – faiblesse relative des données comparables sur les résultats, absence d'éclairage sur l'efficacité et poids organisationnel de la mise en œuvre – contribue à limiter la capacité du débat public à apprécier la soutenabilité du dispositif et à éclairer, sur une base suffisamment objectivée, les arbitrages possibles à moyen et long terme.

7 Conclusions

L'évaluation repose sur une approche multi-acteurs, associant les perspectives des acteurs institutionnels et opérationnels du cycle 3 rénové, ainsi que celles des parents et élèves. Cette pluralité de points de vue garantit une analyse approfondie et des constats finement nuancés.

En s'appuyant sur les constats réalisés et en prenant en considération les éléments contextuels pertinents, l'équipe d'évaluation présente son appréciation générale du cycle 3 rénové selon les volets de l'évaluation. Dans l'ensemble, le cycle 3 rénové :

- offre un cadre propice au renforcement des compétences. Bien que les objectifs d'apprentissage soient ambitieux en niveau 2, l'acquisition de compétences est considérée comme satisfaisante. Celle-ci demeure néanmoins partiellement réalisée dans les autres situations, en raison de limites structurelles, organisationnelles et pédagogiques liées principalement à l'hétérogénéité de certaines classes et à la fragmentation du suivi des élèves. Il s'agit en particulier de l'enseignement en niveau 1 ainsi que des enseignements de disciplines académiques dans des classes communes qui comprennent des élèves aux profils et aux capacités d'apprentissage très divers, rendant l'enseignement et les apprentissages moins satisfaisants. Les capacités transversales et leur valorisation n'ont pas trouvé leur place au cycle 3 rénové.
- crée des conditions flexibles pour l'orientation des élèves vers les formations postobligatoires, et permet globalement une transition jugée satisfaisante. L'introduction de la maturité en quatre ans avancera la transition à la fin de la 10^e pour les élèves qui en remplissent les conditions, cela impliquera d'assurer la transmission d'informations suffisamment tôt au cycle 3 pour continuer à assurer une orientation satisfaisante pour ces élèves. La persistance de représentations hiérarchisées des filières postobligatoires et les limites de l'accompagnement individualisé expliquent que l'objectif de favoriser une orientation réellement indépendante du profil et de la situation familiale ne soit que partiellement atteint. En effet, il est ressorti que le lycée avec les formations gymnasiales et d'ECG continue à représenter, chez un certain nombre d'élèves, de parents et d'enseignant-e-s, un symbole de la réussite scolaire relayant au second plan les formations professionnelles lorsque le nombre de niveaux et de points n'est pas atteint.
- crée des conditions ouvertes et potentiellement plus équitables d'apprentissage à l'échelle cantonale, en grande partie grâce aux possibilités d'évolution entre les niveaux. La finalité de tendre vers une égalité des chances se heurte néanmoins à des différences de conceptualisation et de mise en œuvre des dispositifs de soutien qui influencent l'accès

des élèves à des conditions d'apprentissages comparables. En effet, la marge de manœuvre laissée aux directions permet d'une part des ajustements locaux pertinents mais conduit à des configurations très différentes des dispositifs de soutien d'un cercle scolaire et d'un établissement à l'autre.

- pose les bases d'une valorisation élargie des élèves avec des profils et parcours différenciés et individualisés. Le niveau de stigmatisation lié aux résultats scolaires est difficile à cerner précisément. La persistance d'une valorisation principalement fondée sur la performance scolaire, combinée à des différences entre disciplines et à une fragmentation des pratiques, explique que l'objectif de valoriser l'ensemble des élèves soit atteint de manière incomplète dans la mise en œuvre actuelle du dispositif. En effet, le poids donné aux disciplines à niveaux pour les accès aux formations postobligatoires rend la valorisation des compétences dans des disciplines artistiques, manuelles et sportives et la valorisation des capacités transversales difficiles.
- offre un cadre scolaire globalement agréable, avec des élèves se rendant volontiers à l'école et appréciant la mixité sociale et culturelle apportée par les classes en commun. Le bien-être et la motivation des élèves demeurent parfois inégalement répartis, en fonction des profils individuels, des attentes liées à l'orientation et de la capacité des élèves à faire face à la charge scolaire et aux exigences du système. La pression liée aux niveaux et aux points pour certain-e-s élèves visant une formation gymnasiale apparaît comme particulièrement forte.
- bénéficie d'une adhésion de principe relativement large, mais son appropriation effective demeure inégale selon les acteurs, en fonction de leur rôle, de leur position dans le système et de leur expérience concrète de la mise en œuvre, plutôt qu'en fonction de différences structurelles entre cercles scolaires. Les enseignant-e-s constituent le groupe dont le manque d'adhésion à la mise en œuvre du cycle 3 rénové apparaît comme le plus préoccupant. Ce point est développé dans le dernier paragraphe de ce chapitre.

Au-delà de ces conclusions, le cycle 3 rénové réalise une avancée éthique majeure en matière de mixité sociale et culturelle qui ouvre un potentiel important. Néanmoins, son fonctionnement demeure marqué par des tensions et des arbitrages entre plusieurs objectifs légitimes mais parfois difficiles à concilier, tels que la différenciation, l'équité, la lisibilité et la stabilité. La mise en œuvre du cycle 3 rénové repose sur une chaîne de gouvernance où l'absence de clarification explicite de la frontière entre décisions politiques et décisions de mise en œuvre entretient des décalages fonctionnels, brouille la lecture des tensions et tend à déplacer vers le terrain la responsabilité de choix qui relèvent, pour partie, de niveaux supérieurs de gouvernance.

Le cycle 3 rénové occupe une position intermédiaire dans la trajectoire éducative. Cette position tend à fragiliser la lisibilité de ses finalités. Outre ses fonctions d'enseignement et d'orientation, le dispositif paraît aussi assumer une fonction de sélection scolaire différée, opérant de manière plus progressive et moins formalisée. Or, cette fonction produit des effets structurants sur l'organisation des parcours, sur la pression qui s'exerce en fin de cycle et sur les hiérarchies entre trajectoires. Ces constats appellent une explicitation politique plus nette des objectifs poursuivis et des modalités de la différenciation scolaire. Dans ce contexte, la centralité des branches à niveaux concentre l'orientation et la pression scolaire, au détriment d'une mobilisation systématique des autres disciplines comme leviers de cohésion, de motivation et de capacités transversales, ce qui limite le recours au pluridisciplinaire et conduit à une valorisation inégale des apprentissages au-delà des référents strictement disciplinaires. À la lueur des défis rencontrés, des pistes sont identifiées et des ressources sont mobilisées pour les expérimenter localement (par exemple le développement d'espaces ressources, de

co-enseignement, d'approche par projets). Des mécanismes formalisés de capitalisation et de partage sont des éléments importants, qu'il s'agira d'exploiter, pour limiter les variabilités entre cercles scolaires et pérenniser les acquis.

Le débat sur l'évolution du cycle 3 tend à se focaliser sur le nombre de niveaux, au risque de confondre les choix politiques de structuration avec les modalités concrètes de mise en œuvre de l'enseignement par niveaux. Or les difficultés observées semblent aussi liées à l'organisation pratique des niveaux (continuité entre niveaux 1 et 2, ruptures de groupes et d'enseignant-e-s, modalités de passage) et à la diversité des configurations possibles.

En se tournant vers l'avenir, au-delà des éléments présentés précédemment, deux faiblesses ressortent particulièrement et sur lesquelles il sera important de travailler pour soutenir la pleine atteinte des finalités auxquelles le cycle 3 rénové aspire. D'une part, la faiblesse de données comparables et de leur exploitation et de l'autre le manque d'adhésion du corps enseignant à la mise en œuvre du cycle 3 rénové. Alors que le travail de suivi basé sur des données représente un moyen de soutenir la mise en œuvre et le pilotage du cycle 3 rénové, le travail sur le capital humain et la pleine adhésion des enseignant-e-s sont des facteurs de succès à la mise en œuvre du cycle 3 rénové. Le système actuel manque de données comparables sur les résultats scolaires et sur le fonctionnement du système. Ces faiblesses combinées à une mise en œuvre organisationnelle exigeante du cycle 3 rénové (coordination, stabilité des groupes, soutien, planification) limitent l'objectivation des manquements observés et la capacité du débat à éclairer des décisions fondées sur des éléments partagés à moyen et long terme. L'adhésion limitée des enseignant-e-s à la mise en œuvre du cycle 3 rénové, marquée par une insatisfaction et parfois une perte de sens, semble largement liée à un sentiment de manque de reconnaissance et de faible prise en compte de l'expérience de terrain. Leur vécu et leur engagement conditionnent directement la qualité de la mise en œuvre et la soutenabilité du dispositif, il s'agit par conséquent d'un capital sur lequel travailler pour améliorer la mise en œuvre du cycle 3 rénové.

8 Recommandations

Sur la base des constats et conclusions de l'évaluation, le rapport invite la COGES à poursuivre la réflexion sur les points présentés dans ce chapitre afin d'en tirer des éléments à porter à l'attention du Grand Conseil, d'éclairer les débats et soutenir les décisions futures.

Les constats et conclusions ont mené à l'identification de sept domaines à adresser, qui sont décrits ci-dessous. Ils sont représentés dans la Figure 2 sous forme d'un cycle, indiquant un ordre logique allant d'aspects liés à la vision, aux renforcements structurels et aux capacités pour terminer par le suivi et l'évaluation.

Chacun de ces domaines est décliné sous forme d'une recommandation principale à la COGES. Des interventions potentielles sont proposées afin d'apporter des éléments concrets visant à faciliter les actions futures de la COGES sur la base du rapport. Cette dernière, dans son rapport, prendra position sur les recommandations proposées et élaborera un plan d'action pour la mise en œuvre des recommandations retenues. Pour ce faire, la COGES indiquera les recommandations retenues et élaborera les mesures concrètes avec échéances, indicateurs de suivi et autorités et acteurs responsables de la mise en œuvre.

8.1 Domaines à adresser

8.1.1 Vision

Capitaliser sur la mixité sociale et culturelle

La mixité sociale et culturelle du cycle 3 rénové constitue un acquis important, mais elle ne représente pas en tant que telle un objectif de la rénovation du cycle 3 et ne produit pas automatiquement tous les effets possibles, en termes d'ouverture et d'orientation. Dans le but

de permettre à cette mixité de développer pleinement son potentiel, il est recommandé d'adresser un message clair quant aux choix explicites d'organiser certains enseignements en commun, en classes hétérogènes. Ces messages devront être accompagnés d'informations sur les mesures prévues pour accompagner le corps enseignant dans la gestion de l'hétérogénéité et de la différenciation de l'enseignement. La communication bénéficiera également de la prise en considération des propositions de renforcement de l'interdisciplinarité.

Valoriser l'ensemble des disciplines

Les mécanismes de reconnaissance des apprentissages au cycle 3 restent fortement structurés, malgré l'objectif de développer des compétences variées et de soutenir une orientation plus ouverte, par les disciplines à niveaux et par des signaux académiques perçus comme dominants. Cette situation tend à reléguer au second plan la contribution des disciplines enseignées en classes hétérogènes, alors même qu'elles constituent des espaces importants de réussite et de valorisation pour des profils d'élèves divers, en rendant visibles d'autres compétences et capacités. Ce déséquilibre semble s'expliquer par le poids institutionnel et symbolique accordé aux disciplines dites « sélectives », tandis que les disciplines enseignées en classes hétérogènes restent souvent secondaires dans les marqueurs visibles de la réussite et dans les représentations des parcours. Dans le but de valoriser l'ensemble des disciplines et leurs contributions au développement des élèves, il est recommandé de promouvoir explicitement l'ensemble des disciplines enseignées, indépendamment de l'existence ou non de niveaux différenciés. Les considérations relatives à l'importance de l'interdisciplinarité éclairent également la question de la valorisation des disciplines.

8.1.2 Renforcement structurel

Assurer davantage de stabilité : continuité du groupe classe et continuité entre les niveaux 1 et 2

La fragmentation des parcours au sein du cycle 3 rénové tend à affaiblir la continuité du groupe classe et, avec elle, des fonctions clés telles que la cohésion, le sentiment d'appartenance et la capacité de suivi dans la durée. Cette situation s'explique principalement par la fragmentation des emplois du temps et la multiplication des configurations de groupes et d'enseignant-e-s, notamment liées à l'organisation en niveaux, qui peuvent entraîner des changements fréquents de repères et une dilution des responsabilités de suivi. Le passage entre les niveaux 1 et 2 apporte des ruptures organisationnelles et pédagogiques supplémentaires, telles que des changements de groupe, parfois d'enseignant-e-s, ainsi qu'une modification du rythme et des attentes. Afin de préserver une continuité du groupe classe et des progressions et de faciliter le suivi et la coordination, il est recommandé de faire de la limitation de la fragmentation des emplois et de la continuité entre les niveaux 1 et 2 une priorité, en explorant les possibilités offertes, y compris par les classes à niveaux mixtes, actuellement en phase pilote à Cescote.

Renforcer l'interdisciplinarité

L'interdisciplinarité est rendue difficile par la complexité organisationnelle liée à la mise en place d'activités interdisciplinaires entre enseignements, due principalement à la fragmentation des emplois du temps. Les liens et interdépendances entre disciplines ne sont souvent pas explicites, bien que contribuant à l'acquisition des compétences. Afin que l'interdisciplinarité déploie son potentiel de soutien à la mixité sociale et culturelle, à la valorisation de l'ensemble des disciplines, à l'acquisition de compétences et au renforcement de capacités transversales, il est recommandé d'introduire les pratiques interdisciplinaires en tant qu'outils importants du cycle 3 et d'établir des conditions rendant cette mise en œuvre possible, au-delà d'initiatives ponctuelles.

8.1.3 Renforcement des capacités

Renforcer les capacités des enseignant-e-s pour gérer l'hétérogénéité et la différenciation

Les enseignant-e-s du cycle 3 rénové se retrouvent face à la gestion de classes hétérogènes, principalement lors d'enseignements de disciplines enseignées en commun mais également en niveau 1. De plus, le renforcement de la continuité du groupe classe et de la progression entre les niveaux ainsi que le renforcement des approches interdisciplinaires (domaines à adresser liés au renforcement structurel précédemment introduit) reposent, en pratique, également sur la capacité des enseignant-e-s à gérer des groupes hétérogènes et à différencier l'enseignement selon les profils. Or, ces exigences s'accompagnent d'une charge de préparation et d'ajustement importante et mobilisent des compétences spécifiques, qui ne sont pas toujours disponibles de manière homogène au sein du corps enseignant. Dans ce contexte, il est recommandé de reconnaître les besoins et de soutenir de manière durable les capacités du corps enseignant en matière de gestion de la diversité et de différenciation pédagogique.

Valoriser l'expérience de terrain du corps enseignant dans le pilotage du cycle 3

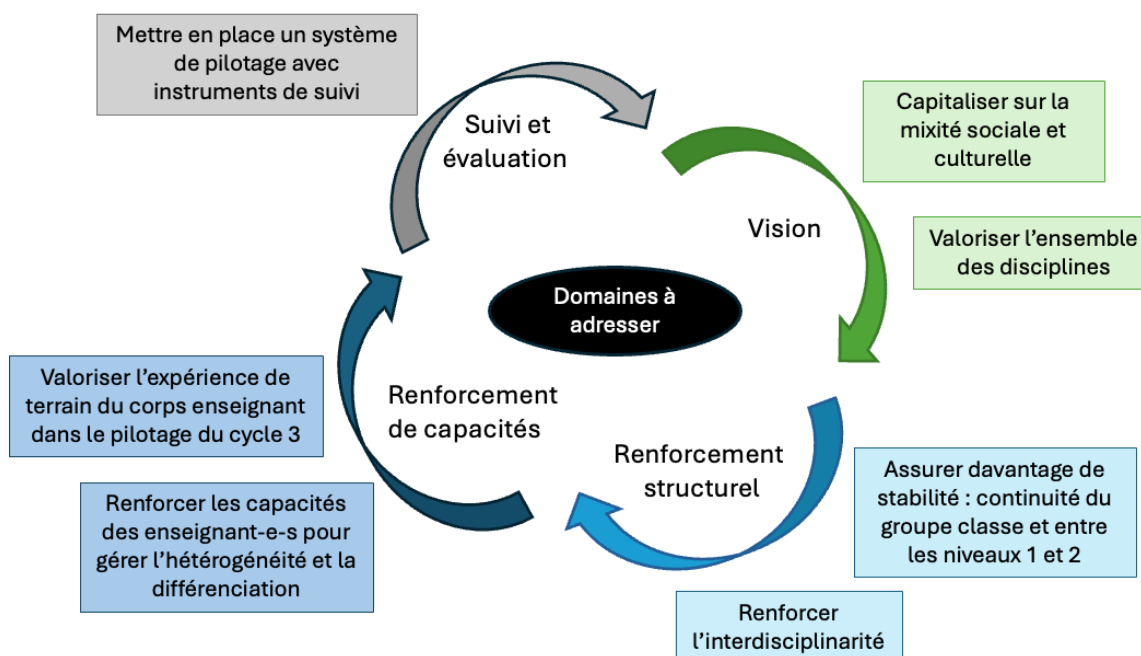
La mise en œuvre du cycle 3 rénové repose sur des arbitrages organisationnels et pédagogiques complexes, qui se traduisent différemment selon les contextes locaux et les contraintes de terrain. Lorsque l'expérience professionnelle des enseignant-e-s est peu mobilisée dans les phases de réflexion, de décision et d'ajustement, les mesures peuvent être perçues comme essentiellement descendantes, ce qui tend à réduire l'adhésion, à accroître l'insatisfaction et à favoriser une mise en œuvre hétérogène, ajustée de manière implicite et peu capitalisée. Afin d'améliorer la pertinence et la faisabilité des choix retenus et l'appropriation des mesures mises en œuvre, il est recommandé de valoriser l'expérience de terrain du corps enseignant en l'intégrant de manière structurée aux réflexions.

8.1.4 Suivi et évaluation

Mettre en place un système de pilotage avec les instruments de suivi

Le suivi des effets attendus au cycle 3 rénové, tel que le renforcement des compétences ou le climat scolaire, repose largement sur des informations partielles et des perceptions. Cette situation limite l'objectivation des effets des mesures mises en place et la capacité à orienter les décisions sur une base et une compréhension commune. Cette situation s'explique notamment par l'absence, ou l'insuffisante stabilisation, d'indicateurs partagés et d'instruments permettant de les mesurer dans la durée, ainsi que par un cadre encore peu explicite pour l'analyse et la diffusion des résultats. Dans ce contexte, il est recommandé de mettre en place un système de suivi qui permette, d'une part, de définir un nombre limité d'indicateurs pertinents au regard des objectifs poursuivis et, d'autre part, de déployer les instruments nécessaires pour les mesurer de manière régulière et comparable.

Figure 2 : Propositions de domaines à adresser



8.2 Recommandations et propositions d'interventions

Les recommandations sont adressées à la COGES. La désignation des autorités compétentes ou des acteurs responsables de la mise en œuvre des interventions proposées comme leviers opérationnels devra être précisée en fonction des recommandations retenues, des choix de la COGES et du Grand Conseil et des schémas de distribution des responsabilités en vigueur.

Domaines à adresser	Recommandations
Vision	
Capitaliser sur la mixité sociale et culturelle	1. La COGES devrait proposer au Grand Conseil de confirmer la mixité sociale et culturelle, apportée par les enseignements en classes communes avec une hétérogénéité de niveaux et de profils, comme une valeur centrale et un objectif explicitement recherché au cycle 3. Pour ce faire, les interventions suivantes par les autorités compétentes et les acteurs en charge représentent des leviers opérationnels potentiels : 1.1 Expliciter et communiquer auprès des parents et du corps enseignant la vision sous-jacente au choix d'enseignements en commun dans des classes hétérogènes. Ces communications devront intégrer les mesures prévues pour renforcer les capacités des enseignant-e-s en matière de gestion de l'hétérogénéité. <i>Considérer également la recommandation 5 sur le soutien et le renforcement des capacités du corps enseignant et les propositions d'interventions.</i> 1.2 Organiser régulièrement, au sein des établissements scolaires de cycle 3, des événements consacrés à la diversité et la mixité sociale et culturelle. Les enseignements tirés de ces démarches devront faire l'objet d'une synthèse

	cantonale afin d'identifier comment mieux exploiter les effets pédagogiques et sociaux de la mixité existante et en renforcer les bénéfices. <i>Considérer également la recommandation 4 sur le renforcement de l'interdisciplinarité et les propositions d'interventions, en particulier l'intervention 4.3.</i>
Valoriser l'ensemble des disciplines	2. La COGES devrait proposer au Grand Conseil de réaffirmer que toutes les disciplines contribuent aux finalités du cycle 3 et doivent être reconnues comme telles, indépendamment de l'existence de niveaux. Pour ce faire, les interventions suivantes par les autorités compétentes et les acteurs en charge représentent des leviers opérationnels potentiels : 2.1 Constituer un groupe de travail au niveau cantonal (ou mobiliser un groupe existant) pour élaborer un cadre de référence définissant des critères explicites permettant de reconnaître et d'attester la contribution spécifique de chaque discipline aux apprentissages des élèves. Ce cadre devra assurer une prise en compte effective de l'ensemble des domaines d'enseignement dans les dispositifs d'évaluation, de communication et d'orientation, afin de garantir une reconnaissance équilibrée de leurs valeurs respectives. La composition et mise en place du groupe devra permettre de faire remonter les informations du terrain et d'impliquer les enseignant-e-s dans les réflexions et décisions (voir recommandation 6). 2.2 Constituer un groupe de travail au niveau cantonal (ou mobiliser un groupe existant) chargé, dans la continuité de l'intervention 2.1, d'élaborer une grille cantonale d'évaluation des capacités transversales au cycle 3. Cette grille devra préciser des critères communs et opérationnels, intégrables dans chaque discipline, afin d'assurer une reconnaissance cohérente et effective des capacités transversales dans les pratiques d'enseignement et d'évaluation. La composition et mise en place du groupe devra permettre de faire remonter les informations du terrain et d'impliquer les enseignant-e-s dans les réflexions et décisions (voir recommandation 6). 2.3 Intégrer à la communication auprès des parents et des élèves des éléments qui attestent explicitement des apports de chaque discipline sur le développement des compétences et des orientations postobligatoires. 2.4 <i>Considérer également les interventions proposées sous la recommandation 4 sur le renforcement de l'interdisciplinarité.</i>
Renforcement structurel	
Assurer davantage de stabilité : continuité du groupe classe et continuité entre les niveaux 1 et 2	3. La COGES devrait proposer au Grand Conseil de faire de la réduction de la fragmentation des emplois du temps et de la continuité entre les niveaux 1 et 2 une priorité et de fixer des attentes minimales de stabilité. Pour ce faire, les interventions suivantes par les autorités compétentes et les acteurs en charge représentent des leviers opérationnels potentiels : 3.1 Constituer un groupe de travail au niveau cantonal (ou mobiliser un groupe existant) pour établir les possibilités de réduction de la fragmentation des groupes pour les élèves et les enseignant-e-s, y compris les conditions de mise en œuvre de classes à niveaux mixtes et le renforcement du rôle de titulaire, en intégrant un retour d'expériences du projet pilote mené actuellement par Cescole et les propositions de directions, d'enseignant-e-s et de la HEP. La composition et mise en place du groupe devra permettre de faire remonter les informations du terrain et d'impliquer les enseignant-e-s dans les réflexions et décisions (voir recommandation 6). 3.2 Piloter des classes à niveaux mixtes dans chaque cercle scolaire et en tirer des apprentissages à synthétiser dans un rapport annuel au niveau des établissements et au niveau cantonal.

Renforcer l'interdisciplinarité	4. La COGES devrait proposer au Grand Conseil d'intégrer formellement les pratiques interdisciplinaires au cycle 3, en précisant leurs objectifs, leurs modalités de mise en œuvre et leur contribution attendue en matière de mixité sociale et culturelle, de valorisation des disciplines, d'acquisition des compétences et de développement des capacités transversales. Pour ce faire, les interventions suivantes par les autorités compétentes et les acteurs en charge représentent des leviers opérationnels potentiels : 4.1 Constituer un groupe de travail cantonal (ou mobiliser un groupe existant) chargé d'établir, dans la continuité des interventions 2.1, 2.2 et 3.1, les conditions nécessaires à la mise en œuvre d'activités interdisciplinaires communes au cycle 3 et de synergies dans les apprentissages entre les disciplines. Ce groupe aura pour mission d'élaborer un concept-cadre pour ce type de projets et de développer des outils opérationnels (par exemple des propositions de séquences ou de scénarios pédagogiques) permettant leur intégration dans les pratiques ordinaires. Une stabilité minimale des groupes (recommandation 3 et propositions d'interventions) représente une condition préalable nécessaire à la réalisation de projets interdisciplinaires. La composition et mise en place du groupe devra permettre de faire remonter les informations du terrain et d'impliquer les enseignant-e-s dans les réflexions et décisions (voir recommandation 6). 4.2 Mettre en œuvre des activités et projets interdisciplinaires selon le concept défini et les outils développés. 4.3 Documenter certaines activités interdisciplinaires réalisées au cycle 3 et à en présenter les productions lors de communications aux parents (voir 1.1 et 2.3) ou à l'occasion de journées dédiées à la mixité sociale et culturelle (voir 1.2). Ces présentations devront s'appuyer sur une grille de lecture fondée sur des critères explicites de valorisation des différentes disciplines, tels que définis dans l'intervention 2.1, afin de mettre en évidence les apports complémentaires de chaque domaine d'enseignement.
Renforcement des capacités	
Renforcer les capacités des enseignant-e-s pour gérer l'hétérogénéité et la différenciation	5. La COGES devrait proposer au Grand Conseil de réaffirmer un soutien durable et explicite au corps enseignant dans la gestion de l'hétérogénéité et de la différenciation au cycle 3 (dans la continuité de la recommandation 1). Pour ce faire, les interventions suivantes par les autorités compétentes et les acteurs en charge représentent des leviers opérationnels potentiels : 5.1 Constituer un groupe de travail cantonal (ou mobiliser un groupe existant) chargé de définir un concept d'accompagnement durable du corps enseignant visant à lui fournir les ressources, les outils et les conditions-cadres nécessaires. Ce concept devra adresser les mesures de soutien aux élèves, les espaces ressources et le co-enseignement pour apporter clarté et cohérence dans leur définition et utilisation. Ce concept devra préciser les modalités organisationnelles, le soutien pédagogique nécessaire et les temps dédiés permettant d'intégrer ces dispositifs de manière cohérente dans les pratiques ordinaires de l'ensemble des disciplines. La composition et mise en place du groupe devra permettre de faire remonter les informations du terrain et d'impliquer les enseignant-e-s dans les réflexions et décisions (voir recommandation 6) et de prendre en considération le positionnement des autorités compétences sur ces aspects. 5.2 Sensibiliser le corps enseignant aux possibilités offertes par les espaces ressources et le co-enseignement afin de faciliter la transition et l'intégration de ces dispositifs dans les pratiques lorsque cela est requis.

	5.3 Offrir des formations ciblées au corps enseignant directement liées aux situations et défis rencontrés, et proposer des outils pratiques pour différencier l'enseignement selon les profils et les niveaux.
Valoriser l'expérience de terrain du corps enseignant dans le pilotage du cycle 3	6. La COGES devrait proposer au Grand Conseil d'affirmer et mettre en avant la valeur de l'expérience de terrain des enseignant-e-s dans les décisions et leur mise en œuvre. Pour ce faire, les interventions suivantes par les autorités compétentes et les acteurs en charge représentent des leviers opérationnels potentiels : 6.1 Rédiger un cadre de référence cantonal spécifiant les conditions d'intégration de manière structurée, proportionnée et régulière du corps enseignant aux réflexions et mises en œuvre, permettant de faire remonter les contraintes, identifier les points de friction et documenter les ajustements utiles. Ce cadre de référence devra aussi définir le rôle des équipes pédagogiques et des chef-fe-s de file dans ces mécanismes, ainsi que les ressources de temps mis à disposition à cet effet. 6.2 Intégrer ces conditions dans la composition et mise en place de groupe(s) de travail au niveau cantonal des recommandations précédentes (2.1, 2.2, 4.1, 5.1). Il s'agira d'assurer que les perspectives du terrain soient pleinement intégrées aux réflexions menées et cadres établis. 6.3 Mettre en œuvre les modalités de participation prévues et appliquer les mécanismes de décision et la communication des décisions prises.
Suivi et évaluation	
Mettre en place un système de pilotage avec les instruments de suivi	7. La COGES devrait proposer au Grand Conseil de réaffirmer les objectifs poursuivis par le cycle 3 rénové ainsi que les éléments et indicateurs à mesurer de manière régulière, afin de soutenir le processus d'analyse et d'éclairer les décisions stratégiques. Pour ce faire, les interventions suivantes par les autorités compétentes et les acteurs en charge représentent des leviers opérationnels potentiels : 7.1 Établir un cadre de référence cantonal avec les objectifs poursuivis et un nombre limité d'indicateurs pertinents au regard des objectifs poursuivis et définir les instruments nécessaires à leur mesure régulière et comparable. 7.2 Déployer les instruments nécessaires au recueil de données liées aux indicateurs définis, tels que des épreuves cantonales suivies dans le temps au cycle 3 ou encore des enquêtes périodiques (par exemple sur le climat scolaire, le stress, la satisfaction). 7.3 Analyser systématiquement les données de suivi afin d'apprécier les effets et soutenir le pilotage et l'amélioration continue du cycle 3 au niveau cantonal.



**KEK
CDC**

ANALYSE
CONSEIL
EVALUATION

Évaluation du cycle 3 rénové de l'école obligatoire du canton de Neuchâtel

Annexes au rapport

7 avril 2026

Pour le compte de :
République et canton de Neuchâtel
Sous-commission de gestion
du département de la Formation et des Finances
SCOGES DFFI

Auteur-e-s:
Magali Bernard

Niels Rump

Marco Lügstenmann

Annexes au rapport

Table des matières

Annexe 1	Vue d'ensemble des cercles scolaires et de leur composition
Annexe 2	Détails de l'approche méthodologique
Annexe 3	Liste des références
Annexe 4	Détails méthodologiques des enquêtes en ligne
Annexe 5	Principaux résultats des enquêtes en ligne
Annexe 6	Détails méthodologiques des entretiens
Annexe 7	Principaux résultats des analyses statistiques

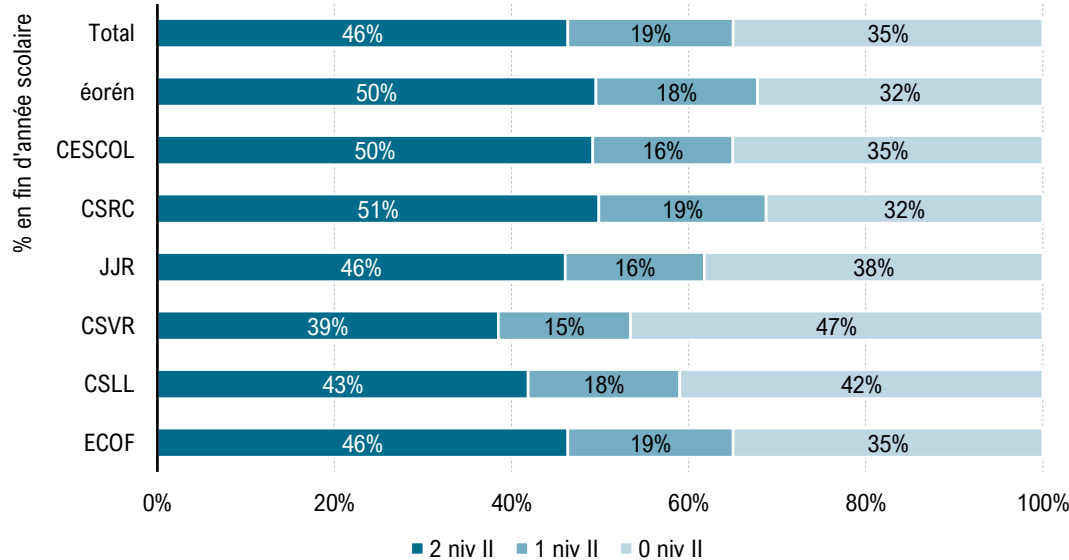
Annexe 1 Vue d'ensemble des cercles scolaires et de leur composition

Tableau 5: Vue d'ensemble des cercles scolaires

Cercle	Centre	Nb sites d'enseignement	Nombre d'élèves		
			Formation régulière	Classes d'accueil	Classes terminales
EOREN	La Côte	2	402	0	30
EOREN	Les Terreaux	2	402	0	22
EOREN	Le Mail	1	383	21	53
EOREN	Le Bas-Lac	2	315	0	20
EOREN	Les 2 Thielles	1	267	0	19
cescole	-	1	579	0	0
CSRC	-	1	371	0	27
JJR	-	1	372	0	14
CSVR	-	1	607	0	36
CSLL	-	1	399	0	16
EOCF	Nord	2	451	19	53
EOCF	Ouest	1	286	0	52
EOCF	Sud	2	336	0	49
7 cercles	13 centres	18 sites d'enseignement	5170 élèves en formation régulière	40 élèves en classes d'accueil	391 élèves en classes terminales

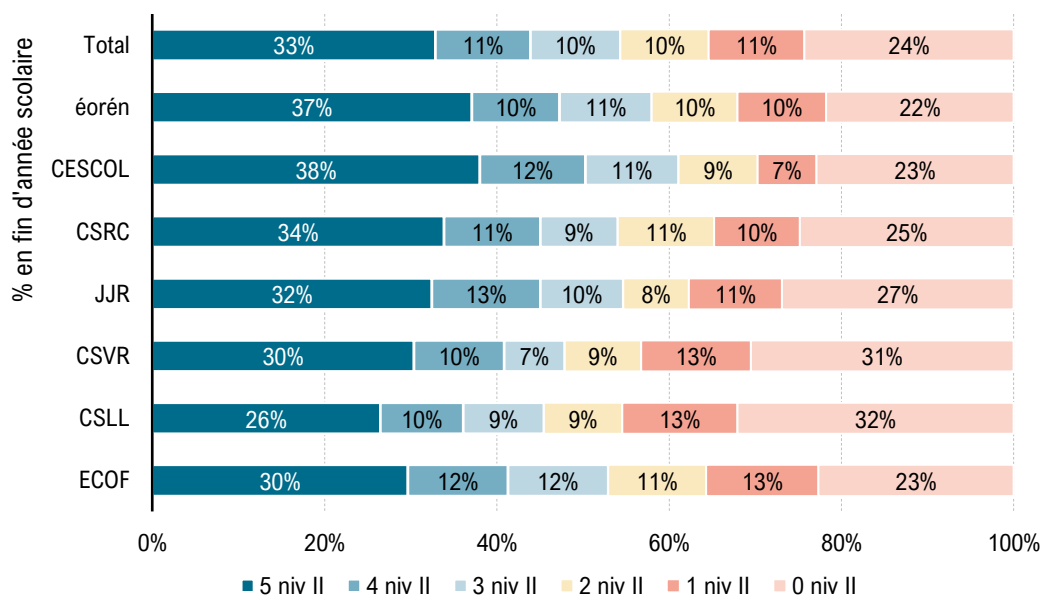
Source : Memento statistique 2024-2025

Graphique 1 : Proportion d'élèves selon les profils de niveaux à la fin de la 9^e année (moyennes 2022 – 2025)



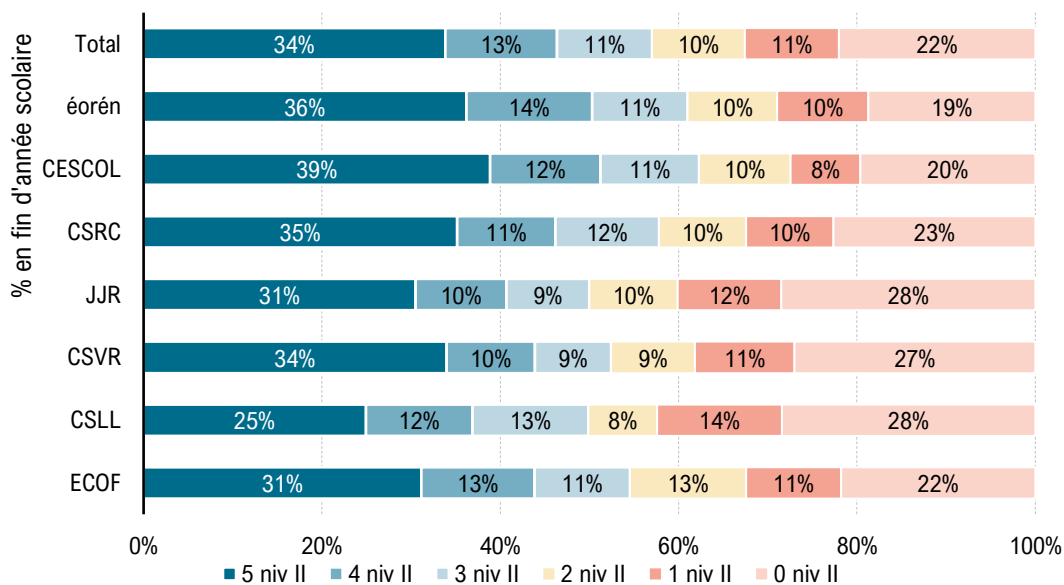
Source : propre compilation sur la base de données 2022-2023, 2023-2024, 2024-2025 fournies par le SEEO. En raison des écarts d'arrondi, le total peut ne pas correspondre exactement à 100%.

Graphique 2 : Proportion d'élèves selon les profils de niveaux à la fin de la 10^e année (moyennes 2022 – 2025)



Source : propre compilation sur la base de données 2022-2023, 2023-2024, 2024-2025 fournies par le SEEO. En raison des écarts d'arrondi, le total peut ne pas correspondre exactement à 100%.

Graphique 3 : Proportion d'élèves selon les profils de niveaux à la fin de la 11^e année (moyennes 2022 – 2025)



Source : propre compilation sur la base de données 2022-2023, 2023-2024, 2024-2025 fournies par le SEEO. En raison des écarts d'arrondi, le total peut ne pas correspondre exactement à 100%.

Annexe 2 Détails de l'approche méthodologique

Qualité et suivi de l'évaluation

L'équipe d'évaluation travaille selon les standards d'évaluation reconnus par la Société Suisse d'évaluation (SEVAL). Ces derniers se basent sur la conception suivante de l'évaluation : « une évaluation est une analyse et une appréciation systématique et transparente de la conception, de la mise en œuvre et/ou des effets d'un objet d'évaluation ». Toujours selon la SEVAL, les évaluations peuvent viser à acquérir des connaissances, rendre des comptes, élaborer des décisions, améliorer et piloter l'objet de l'évaluation ou encore favoriser un processus d'apprentissage pour les parties prenantes et les groupes concernés. Le terme 'évaluation' désigne tant le processus que le produit ¹. L'ensemble du processus a été conduit en toute indépendance et impartialité, dans le respect des principes déontologiques, en veillant à assurer la précision méthodologique et l'utilité des résultats. L'approche s'est appuyée sur un recueil et une analyse de données rigoureuses, une transparence du processus, une prise en compte adéquate des parties prenantes et une appréciation équilibrée et fondée des résultats.

L'équipe d'évaluation a maintenu un contact régulier avec la sous-commission du département de la Formation et des Finances SCOGES DFFI, responsable du suivi de l'évaluation et de la validation des rapports, dans un but d'information et de prise de décision à certaines étapes clés de l'évaluation. La SCOGES DFFI a été consultée sur les résultats intermédiaires, préliminaires et finaux et a validé le rapport de démarrage et le rapport d'évaluation.

Un groupe d'accompagnement a été constitué afin de soutenir, conseiller et contribuer aux réflexions tant au niveau de la méthodologie que des résultats. Le groupe d'accompagnement a apporté des retours qui sont étudiés par l'équipe d'évaluation pour juger de leur pertinence pour le travail mené. Le groupe d'accompagnement n'a ni mené l'évaluation ni influencé les résultats et les conclusions de l'évaluation. L'engagement du groupe d'accompagnement a été un élément important de l'appropriation des résultats de l'évaluation par les acteurs du système. Le groupe a été consulté aux étapes suivantes : durant la phase de démarrage, en apportant un regard sur les questions et critères d'évaluation et une expertise sur les sources de données, acteurs et approches ; durant la préparation et le recueil de données, en apportant des retours sur les outils de recueil de données et certains aspects logistiques liés à la prise de contact et au recueil de données ; sur les résultats, en contribuant à la réflexion et à la contextualisation des résultats obtenus ; sur le rapport final, en apportant des retours éclairés et constructifs pour mener à un rapport utile et utilisable par la SCOGES DFFI et l'ensemble des parties prenantes. Le groupe d'accompagnement comprend des représentant-e-s des institutions suivantes (présentées par ordre alphabétique) : ANEDES, CDC-IP, DFFI, FAPEN, HEP-BEJUNE, SEEO, SFPO, SSP, SAEN, STAT.

Un panel d'expert-e-s a également été établi pour apporter des regards éclairés et critiques sur des aspects méthodologiques et sur les résultats. Il est composé de trois expert-e-s apportant des perspectives et expériences diverses sur les sujets traités et apportant des regards éclairés sur des études menées précédemment sur le sujet dans le canton de Neuchâtel.

¹ https://www.seval.ch/app/uploads/2020/12/Standards-SEVAL_2016-Explications.pdf

Recueil et analyse de données :

Multiples méthodes de recueil et analyse de données : Les données ont été recueillies en recourant à une revue documentaire, des enquêtes en ligne et des entretiens individuels semi-dirigés. Des données tant qualitatives que quantitatives ont été exploitées et analysées. Le contenu des entretiens et des questions ouvertes des enquêtes a été analysé afin de faire émerger les thèmes récurrents et les tendances importantes. De plus, les enquêtes en ligne ont fourni des données qualitatives qui ont été exploitées de manière quantitative pour en faire ressortir des fréquences et pourcentages. Au niveau des données quantitatives secondaires, les statistiques scolaires existantes offrent une base de données qui a été exploitée à l'aide de statistiques descriptives.

Approche intégrative : Les méthodes de recueil de données ont été mises en place pour assurer la prise en considération des perspectives des divers acteurs du système : les autorités cantonales et communales, les directions des cercles et centres scolaires, les enseignant-e-s, les parents/ représentant-e-s légaux-les et élèves du cycle 3 mais également les associations professionnelles et les institutions du postobligatoires. Lorsqu'une sélection a été nécessaire, ce qui a été le cas pour les visites et les entretiens, celle-ci a été réalisée pour assurer une représentativité du groupe d'intérêt (voir Annexe 6). Une désagrégation par caractéristiques clés (par exemple, nombre d'années d'enseignement) a été réalisée lorsque cela a été jugé pertinent au travail d'évaluation mené.

Triangulation : Le recours à diverses méthodes et outils a permis de recueillir des données touchant aux multiples dimensions de cette évaluation tout en consultant les parties prenantes pertinentes. Cela a permis de trianguler les données et résultats et par conséquent d'offrir une base solide pour présenter les résultats et avancer des conclusions. Les constats sont basés sur plusieurs sources et méthodes de recueil de données. En particulier, les réponses aux enquêtes en ligne ont été approfondies lors d'entretiens. Les données obtenues par le biais des enquêtes et des entretiens se complètent et les constats et réponses aux questions d'évaluation prennent systématiquement en considération les réponses tant aux enquêtes qu'aux entretiens.

Contextualisation du cycle 3 rénové neuchâtelois : Sur la base d'informations publiques et de quelques entretiens avec des acteurs clés des systèmes scolaires des cantons du Valais et de Berne, l'organisation de l'école secondaire obligatoire dans ces cantons sera utilisée comme source d'inspiration et de réflexion, entre autres, sur la notion d'égalité des chances.

L'ensemble de la méthodologie proposée est présenté dans la matrice d'évaluation en spécifiant les sources, méthodes et critères utilisés pour répondre aux questions d'évaluation posées.

Tableau 6 : Matrice d'évaluation

Questions de l'évaluation	Critères ou indicateurs d'évaluation	Méthode de recueil de données	Sources des données	Méthodes analytiques et outils
Volet 1 : Acquisition des compétences et préparation au postobligatoire				
EQ1 : Comment le système actuel du cycle 3 rénové répond-il aux objectifs de la rénovation visant à renforcer les compétences des élèves sur l'ensemble du cycle 3 ? Existe-t-il des différences entre les disciplines à niveaux et des disciplines enseignées dans des classes communes, entre les cercles scolaires, et selon les profils des élèves ?	Part d'élèves ayant atteint les compétences fondamentales en mathématique et en langues Indication de l'adéquation du niveau d'enseignement par branche et pour tous les élèves du niveau Indication par les enseignant-e-s du niveau de compétences transversales	Documents Données statistiques secondaires Entretiens Enquête en ligne	Documents : étude IRDP, études COFO Données statistiques : memento statistique (répartition des niveaux) Entretiens avec le service de l'enseignement obligatoire, directions, enseignant-e-s Enquêtes auprès des enseignant-e-s	Analyse qualitative du contenu des entretiens Analyses quantitatives des réponses à l'enquête Mise en évidence de tendances¹ par cercle scolaire, par domaine disciplinaires et profils des élèves
EQ2 : Comment le système actuel du cycle 3 rénové répond-il à l'objectif de la rénovation visant à favoriser l'orientation des élèves du cycle 3 vers l'ensemble des formations postobligatoires, indépendamment de leur profil et de leur situation familiale ?	Taux de promotion / non-promotion / réorientation à la fin de 1ère année postobligatoire Utilisation de l'offre en orientation professionnelle Adéquation du niveau de compétences aux exigences de la formation choisie Adéquation des représentations sur les options de formations postobligatoires avec les niveaux suivis et résultats obtenus (par les élèves, parents et enseignant-e-s)	Documents Entretiens Enquêtes en ligne	Documents : étude transition service statistique Entretiens avec enseignant-e-s, OCOSP, parents, élèves, acteurs du postobligatoire Enquêtes auprès des enseignant-e-s, élèves et parents	Analyse qualitative du contenu des entretiens Analyses quantitatives des réponses aux enquêtes
Volet 2 : Conditions équitables d'apprentissage et valorisation de l'ensemble des élèves				

¹ Il ne s'agit pas d'analyse de comparaison dans un but de classer et juger de la performance des cercles.

EQ3 : Dans quelle mesure le cycle 3 rénové offre des conditions d'apprentissage équitables à tous les élèves sur l'ensemble du territoire cantonal ? Comment la notion d'égalité des chances est-elle prise en considération dans la rénovation et son application ? Quels dispositifs existants et mis en place y contribuent ?	Taux de perméabilité / changements entre niveaux au cycle 3 par année scolaire (distinction par cercle scolaire et par branche) Intégration de personnel de soutien dans l'enseignement Existence et utilisation de mesures de soutien adapté pour contribuer à une offre d'apprentissage pour toutes et tous Disponibilité d'espaces d'apprentissages dédiés (par ex. lieux pour échanges entre enseignant-e-s, locaux adaptés aux enseignements par niveau) Indications par les enseignant-e-s de développement positif des parcours des élèves en difficulté Niveau de compréhension et sensibilisation au sujet de l'égalité des chances et de la diversité au sein de corps enseignant	Documents Données statistiques Entretiens Enquêtes en ligne	Documents : études COFO Données : mémento statistique Entretiens avec directions, enseignant-e-s, élèves, parents d'élèves/ représentants légaux, représentant-e-s d'autres cantons Enquêtes auprès des enseignant-e-s, élèves, parents	Analyse qualitative du contenu des entretiens et des réponses aux questions ouvertes de l'enquête enseignant-e-s Analyse quantitative des réponses aux enquêtes Mise en évidence de tendances par cercle scolaire Analyse comparative avec d'autres cantons
EQ4 : : Comment le système actuel du cycle 3 répond-il à l'objectif de la rénovation visant à valoriser l'ensemble des élèves du cycle 3 ?	Sentiment des élèves, des parents et des enseignant-e-s sur la valoriser Sentiment des élèves, des parents et des enseignant-e-s sur la stigmatisation en fonction des résultats scolaires	Entretiens Enquêtes en ligne	Entretiens avec enseignant-e-s, élèves, parents Enquêtes auprès des enseignant-e-s, élèves, parents	Analyse qualitative du contenu des entretiens Analyse quantitative des réponses aux enquêtes
Volet 3 : Climat scolaire, motivation et bien-être des élèves dans le cycle 3 rénové				

EQ5 : Quel est le climat scolaire, la motivation et le bien-être global des élèves actuellement au cycle 3, notamment en termes de stress, de charge de travail, et d'équilibre entre la vie scolaire et personnelle ?	Indication subjective de la part des enseignant-e-s, élèves et parents sur les aspects suivants : plaisir à aller et être à l'école, niveau de motivation à pouvoir changer de niveau selon performances, appréciation d'avoir des enseignements en commun et par niveaux, niveau de stress vécu, équilibre école / temps libre	Documents Entretiens Enquêtes en ligne	Documents : études populationnelles, evt. autres études conduites dans le canton de Neuchâtel Interviews avec directions, enseignant-e-s, élèves, parents élèves/ représentants légaux / associations parents d'élèves Enquêtes auprès des enseignant-e-s, élèves, parents	Analyse qualitative du contenu des entretiens Analyse quantitative des réponses aux enquêtes
Volet 4 : Compréhension et adhésion des directions, du corps enseignant et des parents d'élèves aux objectifs visés par la rénovation du cycle 3				
EQ6 : Dans quelle mesure les directions, enseignant-e-s et parents d'élèves actuels comprennent-ils et adhèrent-ils au cycle 3 rénové ? Existe-t-il des différences entre les cercles scolaires ?	Qualité et transparence de la communication entre le DFFI et les directions, les directions et les enseignant-e-s, entre les autorités directions / enseignants et les parents Appréciation de la part des directions et enseignant-e-s de l'adéquation entre les efforts nécessaires / fournis pour rénover le cycle 3 et les changements et résultats obtenus Satisfaction professionnelle globale des enseignant-e-s	Documents Entretiens Enquêtes en ligne	Documents : sites internet du SEEO et des cercles / sites d'enseignement, étude IRDP, thèse, rapports et communiqués des associations professionnelles (syndicats, association parents élèves) Entretiens avec directions, enseignant-e-s, parents élèves/ représentant-e-s légaux-les / associations parents d'élèves, syndicats Enquêtes auprès des enseignant-e-s, parents	Analyse qualitative du contenu des entretiens et des réponses aux questions ouvertes de l'enquête enseignant-e-s Analyse qualitative de mise en évidence de compréhension commune ou de dissonance Analyse quantitative des réponses aux enquêtes

Défis

Certains défis ont été identifiés et ont fait l'objet d'une attention particulière :

- **Évaluation commissionnée par la COGES** : l'équipe d'évaluation a travaillé sur mandat de la COGES. La communication avec le DFFI et les services pertinents a par conséquent dû être établie et maintenue durant toute l'évaluation pour assurer un accès aux données et personnes ainsi que pour contribuer aux réflexions. Ce « double niveau » a généré une coordination et charge de travail supplémentaire. *Mesure mise en œuvre : La mise en place d'un groupe d'accompagnement, non prévu au début de ce mandat, durant la phase de démarrage s'est avérée essentielle pour assurer un engagement des acteurs concernés et pour soutenir la réalisation de cette évaluation.*
- **Diversité d'organisation des centres scolaires** : la transmission des enquêtes en ligne et l'organisation des visites et des entretiens a généré une charge de travail importante, et pas suffisamment anticipée, tant pour les directions des centres concernés que l'équipe d'évaluation. *Mesure mise en œuvre : Une communication claire et des suivis personnalisés ont été réalisés. De plus, une flexibilité tant dans l'organisation que lors des visites a été assurée pour permettre à un maximum d'entretiens d'être réalisés.*
- **Disponibilité des données** : Les principales limitations dans les analyses de données secondaires ont résidé (i) dans l'absence de données de résultats scolaires comparables¹, et (ii) dans le manque ou disponibilité partielle de données non-scolaires (telles que la distinction des données par profil migratoire, niveau de formation des parents)² ³. Finalement, il n'est ni possible ni pertinent dans le cadre de cette évaluation de réaliser des analyses au niveau individuel des élèves étant donné que cette évaluation a pour but d'analyser des données consolidées au niveau des cercles scolaires et disciplines afin d'en tirer des conclusions au niveau cantonal avec distinction entre cercles et disciplines avec niveau et enseignées en classes communes. *Mesure mise en place : l'exploitation de données statistiques a été clairement définie et s'est concentrée sur les données des changements de niveaux. Ces données ont été utilisées en complément aux autres données et analyses réalisées dans le cadre de cette évaluation (revue documentaire, enquêtes en ligne, entretien).*
- **Attribution des observations à la rénovation** : l'inexistence d'un groupe témoin, c'est-à-dire un groupe d'élèves n'ayant pas fait partie du système rénové, rend impossible la comparaison des changements en vue d'attribuer certains de ceux-ci à la rénovation. Cette situation est courante étant donné le caractère non éthique d'un groupe de contrôle ne

¹ L'exploitation des résultats scolaires entre centres et entre enseignant-e-s ne permet pas des comparaisons suffisamment fiables pour mener à des conclusions fondées. Le canton de Neuchâtel a participé au COFO en 2017 et 2023, néanmoins ces études qui pourraient permettre d'observer des évolutions ne couvrent pas les mêmes disciplines.

² À noter que pour une étude plus complète des liens entre les parcours et performances scolaires et les milieux socio-économiques, PISA recourt à un indice de statut économique, social et culturel (ESCS) qui mesure l'origine sociale sur la base d'informations fournies dans le questionnaire destiné aux élèves. Il comprend : la position professionnelle la plus élevée des parents, le niveau d'éducation le plus élevé des parents et des biens présents dans le foyer. Un tel indice n'est pas disponible au niveau de Neuchâtel. La comparabilité des résultats scolaires dans le canton de Neuchâtel n'est pas possible car ils ne sont pas issus d'épreuves cantonales standardisées au cycle 3.

³ PISA 2023, La Suisse sous la loupe, Rapport mandaté par le Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI) et par la Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP dans le cadre du Monitoring de l'éducation, <https://www.pisa-suisse.ch/PISA2022-LaSuisseouslalupe.pdf> p.45

bénéficiant pas de la rénovation ainsi que de l'impossibilité logistique de l'organiser. *Mesure mise en œuvre : Le but de l'évaluation a été révisé afin de ne pas vouloir attribuer les observations faites à la rénovation mais d'apprécier le système actuel au vu des objectifs visés par la rénovation.*

- **Appréciation du cycle 3 rénové au vu des objectifs de la rénovation :** Une telle évaluation pourrait couvrir d'autres aspects mais le cadre a été fixé pour apporter des éléments de réponse en lien avec les objectifs de la rénovation. Un exemple en est l'aspect de l'efficacité financière qui n'est pas un objectif en soi de la réforme et pas un axe prioritaire de cette évaluation. *Mesure mise en œuvre : la définition d'un cadre clair à l'évaluation a été une étape cruciale pour planifier le travail et gérer les attentes des acteurs.*
- **Définition et mesure de l'égalité des chances :** plusieurs questionnements émergent lors de la définition, voire la mesure, de l'égalité des chances ou l'équité en matière d'éducation. Il est par conséquent trop ambitieux d'attendre de cette évaluation une analyse approfondie de l'égalité de chances dans le système rénové, néanmoins aborder le sujet était un élément important de cette évaluation. *Mesure mise en œuvre : le sujet de recherche se concentre sur la question de savoir si le cycle 3 rénové offre des conditions d'apprentissage équitables pour tous les élèves sur l'ensemble du territoire et dans quelle mesure la notion d'égalité des chances a été et est prise en compte dans les efforts de la rénovation.*

Annexe 3 Liste des références

Cette liste comprend les principales références citées consultées lors de cette évaluation. Elles sont présentées ci-dessous dans un ordre chronologique.

- CIIP (2003), Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin relative aux finalités et objectifs de l'école publique, janvier 2003.
<https://per.ciip.ch/api/files/6>
- Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (2005), 'L'égalité des chances dans le système éducatif suisse, rapport de tendance CSRE, No 9
- Conseil d'État (2012) Rapport d'information du Conseil d'État au Grand Conseil concernant un projet de rénovation des filières du cycle 3, 15 août 2012, 12.040
- SEEO (2012), mandat de la Conférence des directeurs de l'enseignement obligatoire CODEO, daté du 23 août 2012
- Commission Harmos (2012), Rapport de la commission HarmoS chargé de l'examen du rapport d'information du Conseil d'État concernant un projet de rénovation des filières au cycle 3, 3 octobre 2012, 12.040
- Conseil d'État (2013), Rapport du Conseil d'État au Grand Conseil à l'appui d'un projet de loi portant rénovation du cycle 3, années 9, 10, 11 de la scolarité obligatoire, 13.051
- Conseil d'État (2013), Rénovation du cycle 3, années 9, 10, 11 de la scolarité obligatoire, Rapport du Conseil d'État au Grand Conseil, 11 décembre 2013
- Commission parlementaire HarmoS-Filières (2013), Proposition de la Commission parlementaire, projet de loi portant rénovation du cycle 3, années 9, 10, 11 de la scolarité obligatoire, 11 décembre 2013, 13.051
- Commission parlementaire Harmos-Filières (2014), postulat, Mise en place de la rénovation du cycle 3, 30 .01.2014, liée à 13.051
- SEEO (2014), 1 Plan de projets, HarmoS, enseignement spécialisé et rénovation du cycle 3 HESPC3, dernière mise à jour 04.03.2014
- Département de l'Éducation et de la Famille (2018), Mandat du Groupe de pilotage de la rénovation du cycle 3, mis à jour en 2022 avec le mandat du Groupe de pilotage pour le suivi de la rénovation du cycle 3
- République du canton de Neuchâtel et République et canton de Genève (2019), Mieux vivre ensemble à l'école, Climat scolaire et prévention de la violence, , édition actualisée juin 2019
<https://www.climatscolaire.ch/wp-content/uploads/Brochure-mieux-vivre-ensemble-complete.pdf>
- Commission parlementaire éducation (2019), Propositions de la commission parlementaire, Rapport d'information du Conseil d'État au Grand Conseil concernant la rénovation du cycle 3 de la scolarité obligatoire en réponse au postulat de la Commission Harmos-Filière 14.109 et au postulat du groupe PopVertsSol 17.124, document 19.018.
- Conseil d'État (2019), Rapport d'information du Conseil d'État au Grand Conseil concernant la rénovation du cycle 3 de la scolarité obligatoire en réponse au postulat n 14.109, 24 juin 2019, document 19.018
- Consortium COFO (2019), Vérification de l'atteinte des compétences fondamentales. Rapport national COFO 2016 : mathématiques 11e année scolaire. Berne et Genève : CDIP et SRED.
- IRDP (2019), Suivi de l'implantation de la rénovation du cycle 3 dans le canton de Neuchâtel', phase 1

Conseil d'État (2020), Rapport d'information du Conseil d'État au Grand Conseil concernant l'admission des élèves dans les disciplines à niveaux du cycle 3 de la scolarité obligatoire en réponse au postulat 17.124, document 20.055

Winz K(2022), La mise en œuvre d'une réforme structurelle en éducation : le cas de Neuchâtel, Doctoral Thesis

Membrez M(2022), Mémoire de stage à l'État de Neuchâtel, Les effets de la réforme du cycle 3 étudiés en première année du postobligatoire, Mémoire de master, Université de Neuchâtel, Service de statistique du Département des finances et de la santé, janvier 2022

Conseil d'État (2023), Rapport du Conseil d'État au Grand Conseil en réponse au postulat de la Commission Éducation 19.185 'Bilan de la rénovation du cycle 3', état 5 janvier 2023

PISA 2023, La Suisse sous la loupe, Rapport mandaté par le Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI) et par la Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP dans le cadre du Monitoring de l'éducation

Centre suisse de la coordination pour la recherche et l'éducation (2023), L'éducation en Suisse 2023

SEEO (2023), Rapport à l'attention de l'OFC et du SG-CDIP relatif au Projet 2019-10-13 PRIMA_3-Expérience pilote d'enseignement de l'allemand par immersion partielle au cycle 3 (années 9-11), 30 janvier 2023

Service des formations postobligatoire et de l'orientation SFPO (2023), Orientation des élèves libérables en 2023, constats et données chiffrées

Service des formations postobligatoire et de l'orientation SFPO (2024), Orientation des élèves libérables en 2024, constats et données chiffrées

République et Canton de Neuchâtel (2024), Évolution de la maturité gymnasiale dans le canton de Neuchâtel, Rapport, mars 2024

Service des formations postobligatoire et de l'orientation SFPO (2024), Recueil de la formation professionnelle initiale dans le canton de Neuchâtel, rentrée scolaire 2024-2025

Consortium COFO (2025), Vérification de l'atteinte des compétences fondamentales. Rapport national COFO 2023 (résultats sélectionnés publiés le 22 mai 2025)

Stadelmann S, Vonlanthen J, Amiguet M, Bize R. (2025), Étude populationnelle sur la victimisation et la délinquance chez les jeunes dans le canton de Neuchâtel : Évolution jusqu'en 2024. Lausanne, Unisanté – Centre universitaire de médecine générale et santé publique, 2025 (Raisons de santé 370). <https://doi.org/10.16908/issn.1660-7104/370>

République et canton de Neuchâtel (2025), Conditions d'accès aux formations postobligatoires, Informations aux élèves de 10ème et 11ème année pour l'entrée au postobligatoire en août 2026 et 2027, Edition juin 2025

Service des formations postobligatoire et de l'orientation SFPO (2025), Orientation des élèves libérables en 2025, constats et données chiffrées

République et Canton de Neuchâtel (2025), Rapport d'information du Conseil d'État au Grand Conseil concernant les Assises de l'école neuchâteloise (25.048), 17 décembre 2025

République et Canton de Neuchâtel (2025), Rapport scientifique, Annexe au Rapport du Conseil d'État au Grand Conseil concernant les Assises de l'école neuchâteloise.

Mémentos statistiques de l'école Neuchâteloise de 2008-2009 à 2024-2025

Annexe 4 Détails méthodologiques des enquêtes en ligne

Conceptualisation des enquêtes :

Des enquêtes en ligne ont été menées auprès des trois groupes cibles de cette évaluation, à savoir les enseignant-e-s, les élèves et les parents/ représentant-e-s légaux-les d'élèves. Les enquêtes ont toutes été conçues afin d'apporter des éléments de réponse aux questions d'évaluation. Les enquêtes sont concises et assurent l'anonymat des répondant-e-s afin de favoriser tant le taux de réponses que l'honnêteté des réponses. Chacune des enquêtes comprend des questions adaptées aux audiences à sonder. Les questions fermées ont été privilégiées afin d'assurer l'efficacité lors des réponses par les groupes cibles et des analyses par l'équipe d'évaluation. Certaines réponses ont ensuite été approfondies lors des entretiens. Le programme professionnel Survalyzer a été utilisé et garantit un grand confort d'utilisation et la sécurité des données (toutes stockées en Suisse)¹. Les tableaux ci-dessous présentent les détails conceptuels de chacune des enquêtes.

Tableau 7: Détails conceptuels des enquêtes

Enquête auprès du corps enseignant	
Groupe ciblé	Tous les enseignant-e-s du cycle 3
Thèmes abordés	Thèmes liés aux questions d'évaluation suivantes : EQ1, EQ2, EQ3, EQ4, EQ5, EQ6
Informations personnelles	Site d'enseignement(s) scolaire(s), fonction, âge, nombre d'années de service, branche(s) enseignée(s), genre
Type de questions	Questions fermées + trois questions ouvertes
Durée de l'enquête	env. 20 minutes
Transmission	Envoi d'une invitation préparée par l'équipe d'évaluation contenant informations générales et d'accès (lien et code QR) ; envoi par les directions respectives à leurs enseignant-e-s selon leur mode de communication usuel.

Enquête auprès des élèves	
Groupe ciblé	Tous les élèves des années 9, 10 et 11
Thèmes abordés	Thèmes liés aux questions d'évaluation suivantes : EQ2, EQ3, EQ4, EQ5
Informations personnelles	Site d'enseignement(s) scolaire(s), année scolaire en cours, genre, niveaux actuels
Type de questions	Questions fermées
Durée de l'enquête	Env. 5 minutes
Transmission	Transmission d'une invitation préparée par l'équipe d'évaluation contenant informations générales et d'accès (lien et code QR) ; transmission par la direction aux titulaires de classes selon leur mode de communication usuel ; Enquête à remplir durant une heure de cours avec une introduction de l'enseignant-e et son soutien pour répondre à des éventuelles questions de compréhension (directives fournies par l'équipe d'évaluation en amont) ; À l'aide d'un ordinateur ou d'une tablette.

Enquête auprès des parents d'élèves/ représentant-e-s légaux-ales	
Groupe ciblé	Un parent / représentant-e légal-e par élève
Thèmes abordés	Thèmes liés aux questions d'évaluation suivantes : EQ2, EQ3, EQ4, EQ5, EQ6 + une question concernant la participation volontaire à un entretien d'environ 30 minutes pour approfondir certains aspects (par téléphone ou visioconférence)

¹ <https://survalyzer.com/privacy-policy/>

Informations personnelles	Site d'enseignement(s) scolaire(s), année(s) scolaire(s) en cours de l'enfant / des enfants, niveau de formation de plus élevé des parents / représentant-e-s légaux-les
Type de questions	Questions fermées
Durée de l'enquête	env. 10 minutes
Transmission	Envoi d'une invitation préparée par l'équipe d'évaluation contenant informations générales et d'accès (lien et code QR) ; envoi par les directions respectives aux parents/ représentant-e-s légaux-les selon leur mode de communication usuel.
Langues	Français, français simplifié, allemand, italien, anglais, portugais

Contenu des enquêtes :

Enquête sur le cycle 3 rénové auprès des enseignant-e-s actuel-le-s du cycle 3

Bienvenue dans l'enquête !

L'enquête est confidentielle et vous prendra environ 20 minutes. Nous vous invitons à répondre à toutes les questions, néanmoins la plupart d'entre elles ne sont pas obligatoires. Une fois le questionnaire rempli, il est important de le soumettre à l'aide du bouton prévu à cet effet en dernière page, afin que nous puissions utiliser les données fournies.

Merci d'avance de votre contribution !

Acquisition de compétences et orientation

q1: Veuillez indiquer l'(les) année(s) scolaire(s) du cycle 3 dans laquelle/lesquelles vous enseignez actuellement.

(plusieurs réponses possibles)

- .. 9^{ème} année
- .. 10^{ème} année
- .. 11^{ème} année
- .. enseignement en classe spéciale

q2: Veuillez sélectionner toutes les disciplines que vous enseignez et, le cas échéant, le ou les niveau(x). (plusieurs réponses possibles selon les années indiquées précédemment)

q3: Dans quelle mesure le système actuel du cycle 3 permet-il, selon vous, d'atteindre les objectifs d'apprentissage dans les différentes disciplines enseignées ?

	Pleine ment	Partielle- ment	P eu	Pas du tout	Je ne peux pas me prononcer
Français niveau 1					
Français niveau 2					
Français renforcement					
Mathématiques niveau 1					
Mathématique niveau 2					
Mathématique renforcement					
Allemand (enseignement en commun)					
Allemand niveau 1					
Allemand niveau 2					
Anglais (enseignement en commun)					
Anglais niveau 1					
Anglais niveau 2					
Sciences de la nature (enseignement en commun)					
Sciences de la nature niveau 1					
Sciences de la nature niveau 2					
Arts visuels					

Musique
Activités créatrices et manuelles
Éducation physique
Économie familiale
Formation générale
Géographie
Histoire
Langues et culture de l'Antiquité
Langues et culture de l'Antiquité niveau 2
Monde contemporain et citoyenneté
Médias, science informatique et usages
Option professionnelle : activités créatrices et manuelles
Option professionnelle : dessin technique et artistique
Option professionnelle : expression orale et corporelle
Option professionnelle : informatique appliquée et gestion
Option professionnelle : portfolio
Option académique : langues anciennes
Option académique : langues modernes
Option académique : sciences expérimentales
Option académique : sciences humaines
Enseignement des disciplines en classe spéciale
Autre(s)

q4: Dans quelle mesure le système actuel du cycle 3 permet-il, selon vous, de renforcer les capacités transversales suivantes ?

transversales suivantes :					
	Pleinement	Partiellement	Peu	Pas du tout	Je ne peux pas me prononcer
Collaboration					
Communication					
Stratégies d'apprentissage					
Pensée créatrice					
Démarche réflexive					

q5: Dans quelle mesure le système actuel du cycle 3 permet-il, selon vous, d'atteindre les objectifs d'apprentissage pour les groupes d'élèves suivants ?

	Pleinement	Partiellement	Peu	Pas du tout	Je ne peux pas me prononcer
Élèves progressant aisément dans leurs apprentissages					
Élèves progressant de manière satisfaisante dans leurs apprentissages					
Élèves progressant avec un peu de difficulté dans leurs apprentissages					
Élèves progressant avec beaucoup de difficultés dans leurs apprentissages					

q6: Dans quelle mesure le système actuel du cycle 3 permet-il, selon vous, aux élèves de construire un ou des projet(s) professionnel(s) et de s'orienter vers des formations postobligatoires qui leur conviennent ?

	Pleinement	Partiellement	Peu	Pas du tout	Je ne peux pas me prononcer
Élèves progressant aisément dans leurs apprentissages					
Élèves progressant de manière satisfaisante dans leurs apprentissages					
Élèves progressant avec un peu de difficulté dans leurs apprentissages					
Élèves progressant avec beaucoup de difficultés dans leurs apprentissages					

Conditions d'enseignement

q7: Comment comprenez-vous la notion d'"égalité des chances" dans le contexte de l'école et de l'enseignement à proprement parler ? Veuillez répondre en 1-2 phrases.

q8: Dans quelle mesure avez-vous été / êtes-vous sensibilisé-e au thème de l'égalité des chances ?

	Beaucoup	Partiellement	Peu	Pas du tout	Je ne sais pas
Dans la formation initiale des enseignant-e-s					
Dans la formation continue des enseignant-e-s					
Dans le quotidien de l'école ou de l'enseignement					

q9: Dans quelle mesure avez-vous été / êtes-vous formé-e au thème de l'hétérogénéité des profils dans les enseignements communs ?

	Beaucoup	Partiellement	Peu	Pas du tout	Je ne sais pas
Dans la formation initiale des enseignant-e-s					
Dans la formation continue des enseignant-e-s					
Dans le quotidien de l'école ou de l'enseignement					

q10: Dans quelle mesure le système actuel du cycle 3 contribue-t-il, selon vous, à une progression adaptée et individualisée de chacun des groupes suivants dans leurs apprentissages de la 9^{ème} à la 11^{ème} année ?

	Beaucoup	Partiellement	Peu	Pas du tout	Je ne sais pas
Élèves progressant aisément dans leurs apprentissages					
Élèves progressant de manière satisfaisante dans leurs apprentissages					
Élèves progressant avec un peu de difficulté dans leurs apprentissages					
Élèves progressant avec beaucoup de difficultés dans leurs apprentissages					

q11: Dans quelle mesure votre centre scolaire propose-t-il, selon vous, des dispositifs de soutien pour les élèves ?

	Suffisamment	Plutôt suffisamment	Plutôt insuffisamment	Insuffisamment	Je ne sais pas
Du soutien apporté à un-e élève en difficulté au sein de la classe ordinaire (par exemple soutien pédagogique, soutien langagier)					
Du soutien apporté à un-e élève en difficulté dans un espace dédié hors de la classe (par exemple dans un espace ressource)					
Du soutien dans des classes dédiées à des besoins particuliers					

q12: Dans quelle mesure les dispositifs de soutien revêtent-ils de l'importance dans votre pratique d'enseignant-e pour assurer une progression adaptée et individualisée des élèves ?

	Important	Plutôt important	Plutôt pas important	Pas important	Je ne sais pas
Du soutien apporté à un-e élève en difficulté au sein de la classe ordinaire (par exemple soutien pédagogique, soutien langagier)					
Des mesures ordinaires de pédagogie spécialisée : soutien plus ciblé pour répondre à un besoin éducatif particulier identifié (période d'enseignement spécialisé, orthophonie, psychomotricité).					
Du soutien dans des classes dédiées à des besoins particuliers					

q13: Selon vous, le système actuel du cycle 3, avec disciplines à niveaux, conduit-il à une stigmatisation des élèves en raison des niveaux suivis ?

	Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non	Je ne sais pas
Élèves progressant aisément dans leurs apprentissages					
Élèves progressant de manière satisfaisante dans leurs apprentissages					
Élèves progressant avec un peu de difficulté dans leurs apprentissages					
Élèves progressant avec beaucoup de difficultés dans leurs apprentissages					

Climat scolaire, bien-être et motivation

q14: Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ?

	D'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord	Je ne peux pas me prononcer
Les élèves se sentent globalement à l'aise en classe.					
Les élèves prennent globalement plaisir à venir à l'école.					
La perspective de pouvoir passer à un niveau supérieur motive les élèves à s'améliorer.					
Les élèves apprécient le fait de suivre des cours communs dans les disciplines sans niveau.					
Les élèves apprécient de pouvoir suivre des cours par niveau dans certaines disciplines.					
Il arrive souvent que les élèves aient trop d'évaluations sur une courte période.					
Il arrive souvent que les élèves soient stressés.					

Satisfaction et potentiel d'optimisation

q15: Dans quelle mesure le système actuel au cycle 3 est-il, selon vous, satisfaisant pour les groupes d'élèves suivants ?

	Très satisfaisant	Plutôt satisfaisant	Plutôt insatisfaisant	Insatisfaisant	Je ne peux pas me prononcer
Pour les élèves progressant aisément dans leurs apprentissages					
Pour les élèves progressant de manière satisfaisante dans leurs apprentissages					
Pour les élèves progressant avec un peu de difficulté dans leurs apprentissages					
Pour les élèves progressant avec beaucoup de difficultés dans leurs apprentissages					

q16: Dans quelle mesure êtes-vous satisfait-e du système actuel au cycle 3, pour vous en tant qu'enseignant-e ?

	Très satisfait-e	Plutôt satisfait-e	Plutôt insatisfait-e	Insatisfait-e	Je n'enseigne pas à ce niveau	Je ne peux pas me prononcer
Dans l'enseignement en niveau 1						
Dans l'enseignement en niveau 2						
Dans l'enseignement en classe hétérogène						

q17: Dans quelle mesure l'organisation nécessaire au cycle 3 avec son enseignement à niveaux se justifie-elle, selon vous, au regard des aspects suivants ?

	Pleinement justifié	Partiellement justifié	Peu justifié	Pas du tout justifié	Je ne peux pas me prononcer
Au regard des résultats obtenus en termes d'apprentissage					
Au regard de l'orientation vers le postobligatoire					
Au regard de la valorisation des élèves					

q18: Où voyez-vous le plus grand potentiel d'amélioration du système actuel au cycle 3 au bénéfice des élèves ? Veuillez répondre en 1-2 phrase(s).

q19: Où voyez-vous le plus grand potentiel d'amélioration du système actuel au cycle 3 au bénéfice des enseignant-e-s ? Veuillez répondre en 1-2 phrase(s).

Informations personnelles

q20: Dans quel centre scolaire enseignez-vous principalement ?

CESCOLE, Collège de Longueville

CSLL, Collège Jehan-Droz

CSRC, Collège de Gorgier

CSV, Collège de la Fontenelle

EOCF - Secteur Nord, Collège Numa-Droz

EOCF - Secteur Nord, Collège des Ponts-de-Martel

EOCF - Secteur Ouest, Collège des Forges

EOCF - Secteur Sud, Collège de Bellevue

EOCF - Secteur Sud, Collège des Crêtets

éorén - 2THIEL, Collège des Deux Thielles

éorén - BASLAC, Collège du Vigner

éorén - BASLAC, Collège Billeter

éorén - LACOTE, Collège des Charmettes

éorén - LACOTE, Collège des Coteaux

éorén - LEMAIL, Collège du Mail

éorén - TERREAUX, Collège du Passage

éorén - TERREAUX, Collège des Terreaux

JJR, Collège de Longereuse

q21: Avez-vous une fonction de titulaire ou de co-titulaire ?

Oui

Non

q22: Avez-vous également une fonction de chef-fe de file ?

Oui

Non

q23: Veuillez indiquer votre taux d'occupation en pourcentage :

Si des décimales sont nécessaires, veuillez les insérer à l'aide d'une virgule.

q24: Veuillez indiquer depuis combien d'années vous travaillez comme enseignant-e dans le canton de Neuchâtel.

0-5
6-10
11-15
16-20
21-25
26-30
31-35
36-40
41-45
>45

q25: Veuillez sélectionner votre année de naissance.

q26: Vous êtes

Une femme

Un homme

Autre

Je préfère ne pas l'indiquer

Merci beaucoup, vous êtes arrivé à la fin du questionnaire.

Pour terminer définitivement le questionnaire, veuillez cliquer sur « Envoyer les réponses ».

Pour revenir au questionnaire, veuillez cliquer sur « Retour ».

Enquête sur les 9ème, 10ème et 11ème années de l'école obligatoire auprès des parents et représentant-e-s légaux-les

Bienvenue dans l'enquête !

L'enquête est confidentielle et vous prendra environ 10 minutes. Nous vous invitons à répondre à toutes les questions, bien que certaines questions ne soient pas obligatoires. Une fois le questionnaire rempli, il est important de l'envoyer à l'aide du bouton prévu à cet effet en dernière page, afin que nous puissions utiliser les données transmises.

Merci d'avance de votre contribution !

Informations personnelles (enfants)

q1: Combien d'enfants actuellement scolarisés en 9^{ème}, 10^{ème} ou 11^{ème} année (cycle 3) avez-vous?

1

2

3

4 et plus

Si vous avez plusieurs enfants : nous vous prions de remplir le questionnaire séparément pour chaque enfant. Pour ce faire, procédez comme suit : remplissez entièrement le questionnaire pour le premier enfant. Ensuite, les mêmes questions s'affichent automatiquement pour l'enfant suivant, de sorte que vous pouvez y répondre à nouveau.

À partir de maintenant, vous remplissez le questionnaire pour le premier enfant.

q2: Quel est le genre de votre enfant ?

Fille

Garçon

Autre

Je ne souhaite pas me prononcer

q3: Dans quel établissement scolaire va votre enfant ?

CESCOLE, Collège de Longueville
CSLL, Collège Jehan-Droz
CSRC, Collège de Gorgier
CSVV, Collège de la Fontenelle
EOCF - Secteur Nord, Collège Numa-Droz
EOCF - Secteur Nord, Collège des Ponts-de-Martel
EOCF - Secteur Ouest, Collège des Forges
EOCF - Secteur Sud, Collège de Bellevue
EOCF - Secteur Sud, Collège des Crêtets
éorén - 2THIEL, Collège des Deux Thielles
éorén - BASLAC, Collège du Vigner
éorén - BASLAC, Collège Billeter
éorén - LACOTE, Collège des Charmettes
éorén - LACOTE, Collège des Coteaux
éorén - LEMAIL, Collège du Mail
éorén - TERREAUX, Collège du Passage
éorén - TERREAUX, Collège des Terreaux
JJR, Collège de Longereuse

q4: En quelle année scolaire votre enfant est-il/elle inscrit ?

9^{ème}

10^{ème}

11^{ème}

q5: Selon vous, à quel point votre enfant aime-t-il/elle aller à l'école actuellement ?

(6 étoiles = oui il/elle aime beaucoup, 1 étoile = non, il/elle n'aime pas du tout)

1 étoile

2 étoiles

3 étoiles

4 étoiles

5 étoiles

6 étoiles

q6: Selon vous, à quel point votre enfant aime-t-il/elle les cours qu'il/elle suit actuellement ?

Les cours lui plaisent dans l'ensemble

Les cours lui plaisent dans certaines disciplines

Les cours ne lui plaisent pas

q7: Selon vous, votre enfant se sent-il/elle stressé-e par l'école ?

Oui, souvent

Oui, parfois

Oui, rarement

Non, jamais

q8: Pensez-vous que votre enfant ait un bon équilibre entre l'école et le temps libre ?

Oui

Plutôt oui

Plutôt non

Non

Je ne sais pas

q9: Comment qualifieriez-vous la progression scolaire générale de votre enfant ?

Mon enfant progresse facilement dans ses apprentissages

Mon enfant progresse de manière satisfaisante dans ses apprentissages

Mon enfant progresse avec un peu de difficulté dans ses apprentissages

Mon enfant progresse avec beaucoup de difficultés dans ses apprentissages

Je ne sais pas

q10: En quel niveau est actuellement de votre enfant dans les disciplines suivantes ?

	Niveau 1	Niveau 2	Il/elle ne suit pas cette discipline	Je ne sais pas
Français				
Mathématiques				
Allemand ¹⁾				
Anglais ²⁾				
Sciences de la nature ³⁾				

q13: Pensez-vous que l'école permette à votre enfant de développer un projet professionnel et de s'orienter vers une formation postobligatoire qui lui convienne après la 11^{ème} année ?

Oui

Plutôt oui

Plutôt non

Non

Je ne peux pas juger

q14: Quelle formation postobligatoire conviendrait-il, selon vous, le mieux à votre enfant, compte tenu de son niveau scolaire, de ses intérêts et de ses talents ?

Apprentissage

École de culture générale

Lycée²

Autre

q11: Quel regard portez-vous sur le fait que certaines disciplines soient proposées en niveau 1 ou 2 (groupes organisés selon le niveau de difficulté) ?

Très favorable

Plutôt favorable

Plutôt défavorable

Très défavorable

Je ne peux pas juger

q12: Quel regard portez-vous sur le fait que certaines disciplines soient proposées sans niveau (groupes organisés sans distinction de niveau)?

Très favorable

Plutôt favorable

Plutôt défavorable

Très défavorable

Je ne peux pas juger

² Dans cette question, le terme « lycée » réfère à la formation gymnasiale en lycée menant à une maturité gymnasiale. Cette précision a manqué dans le questionnaire et bien que la formation d'école de culture générale soit indiquée juste au-dessus, certains parents/ représentant-e-s légaux-les ont pu être incertain-e-s dans la réponse à cette question.

q15: Sur une échelle de 1 à 10, comment jugez-vous votre compréhension du fonctionnement de la 9ème, 10ème et 11ème années (cycle 3) comprenant disciplines avec et sans niveau et options professionnelles et académiques ?

Cliquez sur le curseur pour le placer à l'endroit souhaité.

je ne comprends pas du tout le
fonctionnement du cycle 3

je comprends parfaitement le
fonctionnement du cycle 3

Min: 1

Max: 10

q16: Nous allons approfondir les résultats de cette enquête en réalisant des entretiens avec certains parents / représentantes légales ou représentants légaux. Ces entretiens auront lieu par téléphone ou par vidéoconférence, en français, allemand, anglais ou portugais selon votre souhait. Seriez-vous éventuellement intéressé-e à participer à un tel entretien (max. 30 minutes) ?

Oui

Non

q17: Merci beaucoup ! Nous allons effectuer une sélection aléatoire parmi les personnes souhaitant participer. Veuillez nous indiquer votre adresse e-mail ou numéro de téléphone, selon votre préférence, afin que nous puissions, le cas échéant, vous contacter pour un entretien :

q18: Sélectionnez ensuite la langue souhaitée.

Français

Allemand

Anglais

Portugais

q19: Quel est le plus haut niveau de formation des parents / représentant-e-s légaux-ales de l'élève :

École obligatoire

Degré secondaire II: formation professionnelle

Degré secondaire II: formation générale (école de culture générale / gymnase / lycée)

Formation professionnelle supérieure

Hautes écoles

Merci beaucoup, vous êtes arrivé à la fin du questionnaire.

Pour terminer définitivement le questionnaire, veuillez cliquer sur « Envoyer les réponses ».

Pour revenir au questionnaire, veuillez cliquer sur « Retour ».

Enquête auprès des élèves des 9^{ème}, 10^{ème} et 11^{ème} années de l'école obligatoire

Bienvenue dans l'enquête !

L'enquête ne te prendra que quelques minutes. Nous t'invitons à répondre à toutes les questions. Mais si tu ne souhaites pas répondre à une question, tu n'es pas obligé de le faire. Une fois le questionnaire rempli, envoie-le à l'aide du bouton prévu à cet effet en dernière page.

Merci d'avance !

q1: De manière générale, aimes-tu aller à l'école actuellement ?

(6 étoiles = oui j'aime beaucoup, 1 étoile = non, je n'aime pas du tout)

1 étoile

2 étoiles

3 étoiles

4 étoiles

5 étoiles

6 étoiles

q2: Aimes-tu les cours que tu suis actuellement ?

Oui, dans l'ensemble
Oui, certains cours
Non, aucun cours

q3: Ressens-tu du stress à cause des devoirs ?

Souvent
Parfois
Rarement
Jamais

q4: Ressens-tu du stress à cause des évaluations ?

Souvent
Parfois
Rarement
Jamais

q5: Est-ce que l'ambiance à l'école te stresse ?

Souvent
Parfois
Rarement
Jamais

q11: Dans les disciplines à niveaux, que penses-tu de pouvoir changer de niveau pour avoir des cours adaptés à tes besoins ? Par exemple, passer de 1 à 2 si tu progresses ou 2 à 1 si tu as des difficultés dans une discipline.

Je pense que c'est bien
Je n'aime pas l'idée de pouvoir changer de niveau
Je ne sais pas

q12: As-tu l'impression que certain-e-s élèves sont jugés négativement par d'autres élèves en raison des niveaux qu'ils ou elles suivent ?

Souvent
Parfois
Rarement
Jamais
Je ne sais pas

q6: Quels métiers ou quelles formations t'intéressent pour l'avenir ?

Informations personnelles

q7: Dans quel établissement scolaire vas-tu à l'école ?

CESCOLE, Collège de Longueville
 CSLL, Collège Jehan-Droz
 CSRC, Collège de Gorgier
 CSVR, Collège de la Fontenelle
 EOCF - Secteur Nord, Collège Numa-Droz
 EOCF - Secteur Nord, Collège des Ponts-de-Martel
 EOCF - Secteur Ouest, Collège des Forges
 EOCF - Secteur Sud, Collège de Bellevue
 EOCF - Secteur Sud, Collège des Crêtets
 éorén - 2THIEL, Collège des Deux Thielles
 éorén - BASLAC, Collège du Vigner
 éorén - BASLAC, Collège Billeter
 éorén - LACOTE, Collège des Charmettes
 éorén - LACOTE, Collège des Coteaux
 éorén - LEMAIL, Collège du Mail
 éorén - TERREAUX, Collège du Passage
 éorén - TERREAUX, Collège des Terreaux
 JJR, Collège de Longereuse

q8: En quelle année scolaire es-tu ?

9^{ème}

10^{ème}

11^{ème}

q9: Tu es:

Une fille

Un garçon

Autre

Je ne souhaite pas me prononcer

q10: Pour les disciplines à niveaux, dans quel niveau es-tu actuellement ?

	Niveau 1	Niveau 2	Je n'ai pas cette discipline
Français			
Mathématiques			
Allemand ¹⁾			
Anglais ²⁾			
Sciences de la nature ³⁾			

Merci beaucoup, vous êtes arrivé à la fin du questionnaire.

Pour terminer définitivement le questionnaire, veuillez cliquer sur « Envoyer les réponses ».

Pour revenir au questionnaire, veuillez cliquer sur « Retour ».

Taux de réponses :

Enquête auprès des enseignant-e-s

Corps enseignant en 2024-2025 au cycle 3³ = 739 (comprend les enseignant-e-s au cycle 3 sans la formation spécialisée et les classes d'accueil car il n'y a pas de distinction entre les cycles, ni enseignant-e-s réparti-e-s sur plusieurs cycles)

³ Memento statistique 2024-2025

Tableau 8 : Taux de réponse aux enquêtes en ligne auprès des enseignant-e-s

	Taux réponse	de Valeur absolue
Général		
Entièrement terminé → exploité	45%	337
Incomplet → non exploité	27%	197

	Taux de réponse	Valeur absolue
--	-----------------	----------------

Parmi les 337 enquêtes entièrement terminées et transmises :

Classe		
9ème	78%	262
10ème	81%	273
11ème	82%	275
Centre scolaire		
éorén (total)	39%	132
EOCF (total)	18%	60
CSV	11%	38
CSLL	11%	100
CESCOLE	9%	31
CSRC	7%	23
JRR	5%	16
Fonction de (co-)titulaire		
Oui	69%	231
Non	31%	106
Pourcentage d'occupation		
<20%	0.6%	2
20-50%	9%	30
>50-80%	30%	101
>80-100%	61%	204
Nombre d'année en tant qu'enseignant-e-		

0-10	110.0	32%
11-20	114.0	34%
21-30	82.0	25%
31-40	27.0	8%
>41	4.0	1%
Age		
<25	1%	4
25-35	20%	68
>35-45	32%	109
>45-55	30%	100
>55-65	16%	53
>65	1%	3

Enquête auprès des parents / représentant-e-s légaux-les

Nombre d'élèves au cycle 3 en 2024-2025⁴ = 5601 (ce chiffre est pris en considération car un parent par élève pour remplir l'enquête)

Tableau 9 : Taux de réponse aux enquêtes en ligne auprès des parents / représentant-e-s légaux-les

	Taux réponse	de Valeur absolue
Général		
Entièrement terminé → exploité	29.6%	1486
Incomplet → non exploité	19.6%	325

⁴ Memento statistique 2024-2025

	Taux réponse	de Valeur absolue
--	-----------------	-------------------------

Parmi les 1486 enquêtes entièrement terminées et transmises :

Langue dans laquelle le questionnaire a été rempli		
Français	97%	1444
Allemand	0.8%	12
Anglais	1.3%	19
Portugais	0.5%	7
Italian	0.3%	4
Centre scolaire		
Éorén (total)	42%	631
EOCF (total)	17%	247
CESCOLE	11%	158
CSV	11%	162
CSLL	8%	126
CSRC	8%	114
JRR	3%	48
Année		
9ème	35%	513
10ème	32%	476
11ème	33%	497
Genre (élève)		
Fille	49%	729
Garçon	51%	750

Autre	0.1%	1
Je ne souhaite pas me prononcer	0.4%	6
Niveau de formation le plus élevé des parents		
École obligatoire	5%	75
Degré secondaire II: formation professionnelle	18%	262
Degré secondaire II: formation générale (école de culture générale / gymnase / lycée)	11%	161
Formation professionnelle supérieure	17%	255
Haute écoles	49%	721

Enquête auprès des élèves

Nombre d'élèves au cycle 3 en 2024-2025⁵ = 5601

Tableau 10 : Taux de réponse aux enquêtes en ligne auprès des élèves

⁵ Memento statistique 2024-2025

	Taux réponse	de Valeur absolue
Général		
Entièrement terminé → exploité	46.2%	2585
Incomplet → non exploité	8%	446

Parmi les 2585 enquêtes entièrement terminées et transmises :

Centre scolaire		
Éorén (total)	40%	1022
EOCF (total)	17%	438
CSLL	13%%	324
CSRC	12%	304
CESCOLE	4%	104
JRR	3%	48
CSVr	2%	44
Année		
9ème	28%	734
10ème	31%	799
11ème	41%	1052
Genre		
Fille	50%	1238
Garçon	46	1190
Autre	2%	46
Je ne souhaite pas me prononcer	3%	66

Analyses réalisées sur les réponses :

Les réponses aux enquêtes ont été exploitées de manière quantitative afin d'en faire ressortir des tendances générales. Lorsque cela a été jugé pertinent, des distinctions entre cercles scolaires et autres caractéristiques (par exemple, nombre d'années de pratique, niveau de formation des parents) ont été faites.

Limitations :

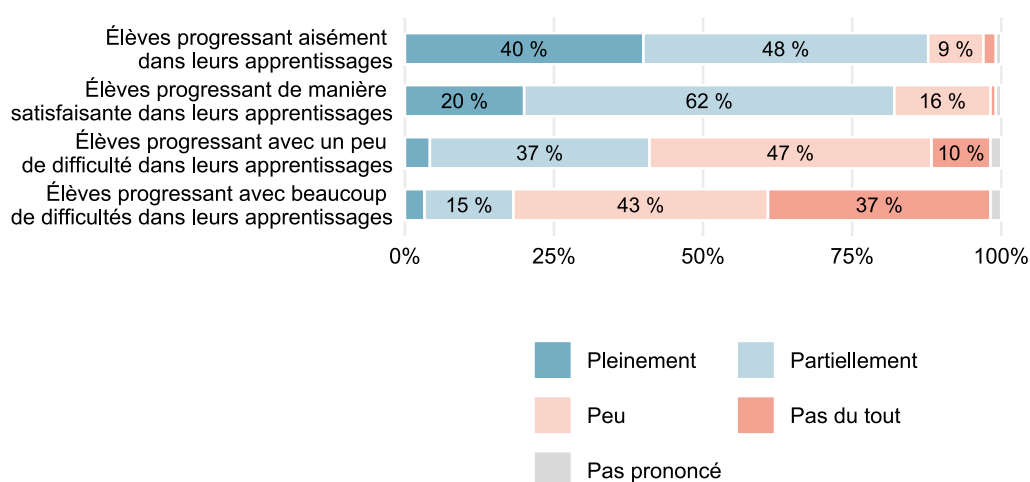
La principale limitation aux trois enquêtes proposées réside dans un biais dû à l'accessibilité et à la self-sélection pour les enseignant-e-s, parents/ représentant-e-s légaux-les et élèves. Les informations et invitations ont été standardisées et transmises aux directions. À partir de ce point, l'équipe d'évaluation n'a plus de contrôle sur la distribution et les rappels envoyés par les directions. Puis une fois les invitations envoyées, les personnes invitées ont le choix de répondre ou pas et ces choix sont influencés par divers facteurs, tels que la disponibilité au moment de la réception, l'intérêt général porté à l'école ou à ce type d'enquête, la maîtrise de la langue et des outils informatiques. Ces facteurs ne peuvent pas être maîtrisés, néanmoins des mesures peuvent et ont été mises en place pour limiter ces contraintes. *Mesures mise en œuvre : les questionnaires ont été adaptés dans leur forme, degré de détail et langage à chacun des publics cibles. L'enquête pour les parents / représentant-e-s légaux-ales a été traduite dans plusieurs langues et en français simplifié pour limiter la sélection due à la langue et à sa compréhension. Les aspects liés à la sécurité des données et à la confidentialité ont été clairement explicités dans les invitations accompagnant les enquêtes.*

Annexe 5 Principaux résultats des enquêtes en ligne

Les principaux résultats sont présentés ci-dessous selon les six questions d'évaluation. Pour chacun des sujets traités, les résultats des trois enquêtes sont présentés afin de faciliter la lecture des perspectives des différents acteurs consultés.

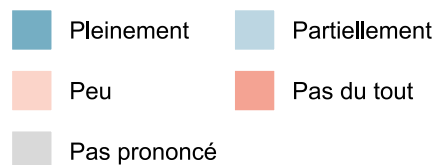
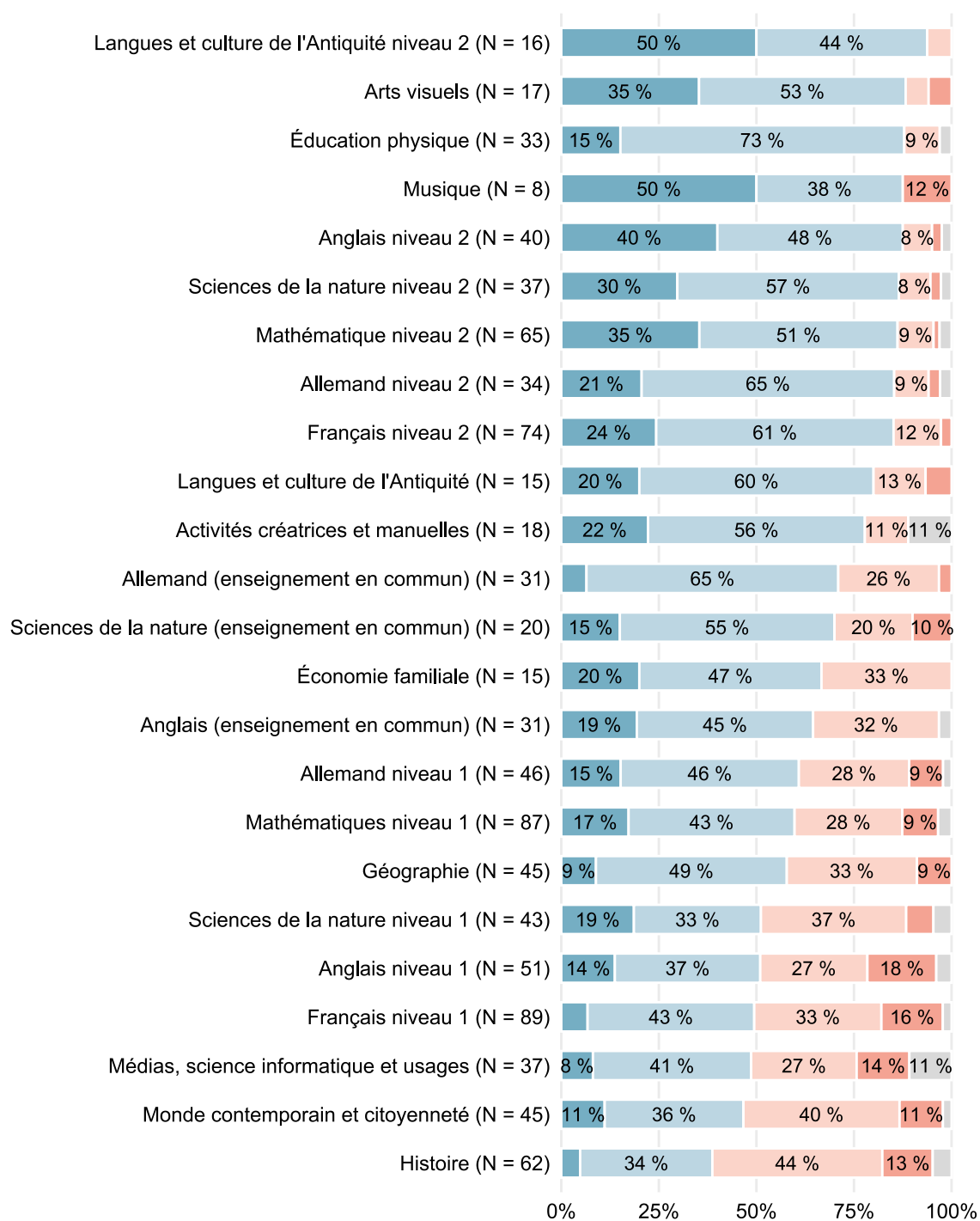
Acquisition des compétences

Graphique 4 : Réponse à la question de l'enquête en ligne auprès des enseignant-e-s: Dans quelle mesure le système actuel du cycle 3 permet-il, selon vous, d'atteindre les objectifs d'apprentissage pour les groupes d'élèves suivants ? (N=336)

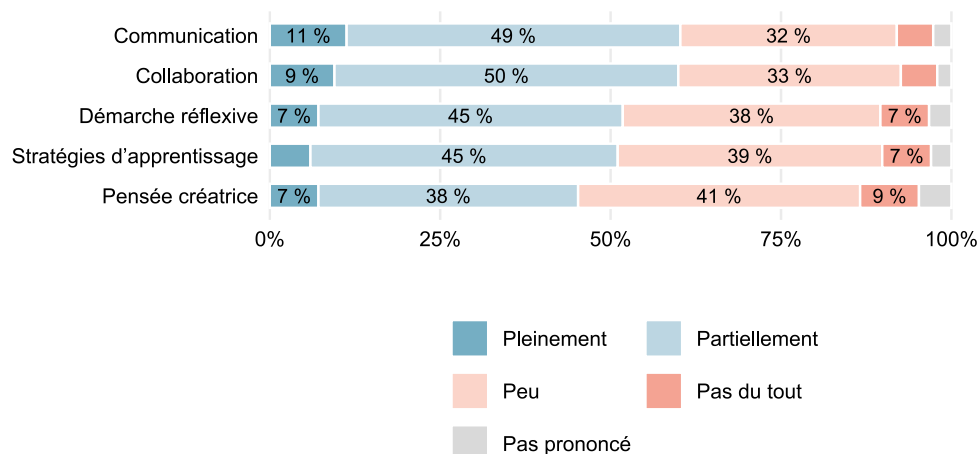


Commentaire : CRSC, CSV, JJR et EOCF présentent des avis plus critiques que les autres cercles scolaires.

Graphique 5 : Réponse à la question de l'enquête en ligne auprès des enseignant-e-s: Dans quelle mesure le système actuel du cycle 3 permet-il, selon vous, d'atteindre les objectifs d'apprentissage dans les différentes disciplines enseignées ? (N=337)



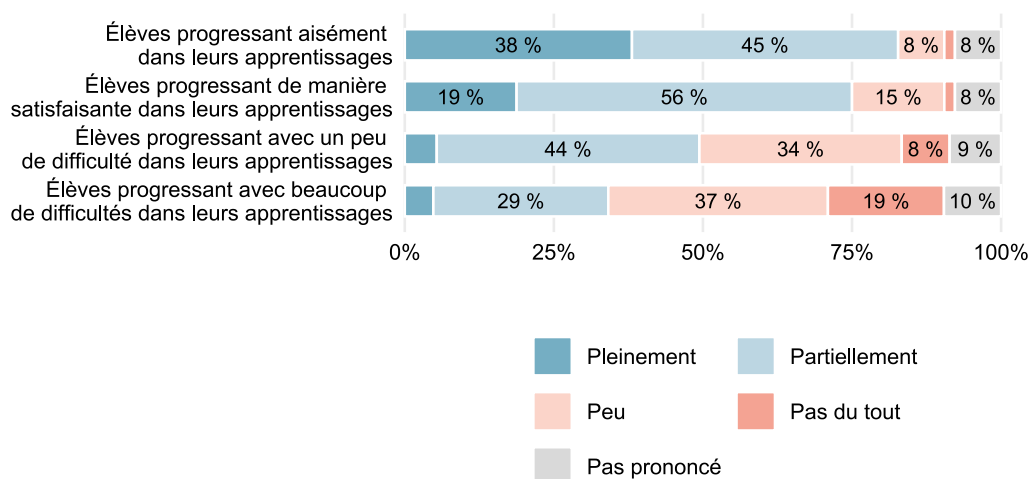
Graphique 6 : Réponse à la question de l'enquête en ligne auprès des enseignant-e-s : Dans quelle mesure le système actuel du cycle 3 permet-il, selon vous, de renforcer les capacités transversales suivantes ? N=337



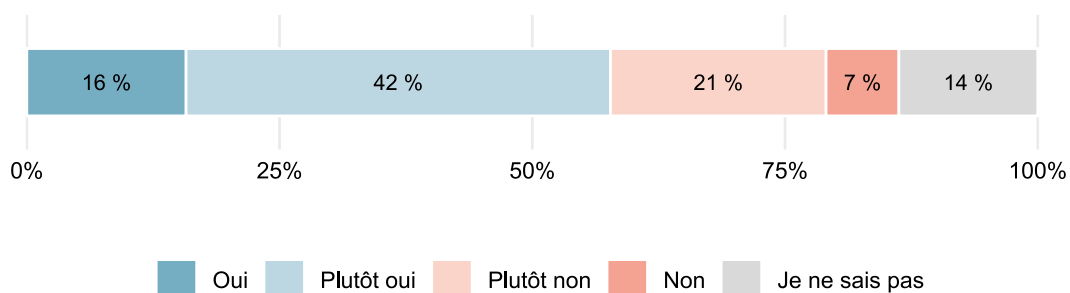
Commentaire : CSLL présente des avis systématiquement plus positifs que les autres cercles. JJR et EOCF sont sur plusieurs des points les plus critiques.

Orientation vers le postobligatoire

Graphique 7 : Réponse à la question de l'enquête en ligne auprès des enseignant-e-s : Dans quelle mesure le système actuel du cycle 3 permet-il, selon vous, aux élèves de construire un ou des projet(s) professionnel(s) et de s'orienter vers des formations postobligatoires qui leur conviennent ? (N=336)



Graphique 8 : Réponse à la question de l'enquête en ligne auprès des parents : Pensez-vous que l'école permette à votre enfant de développer un projet professionnel et de s'orienter vers une formation postobligatoire qui lui convienne après la 11^{ème} année ? (N=973)

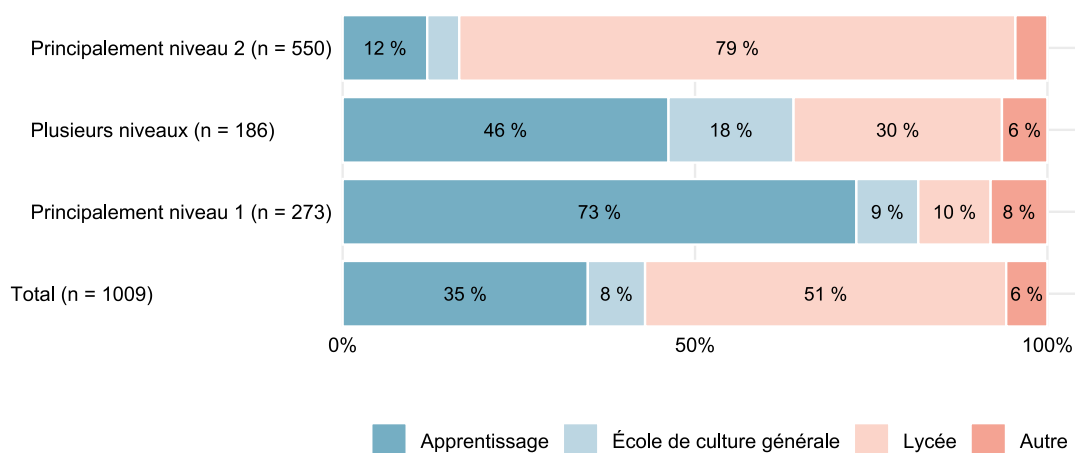


Commentaire : Le niveau de formation des parents n'influence pas de manière significative la réponse à cette question.

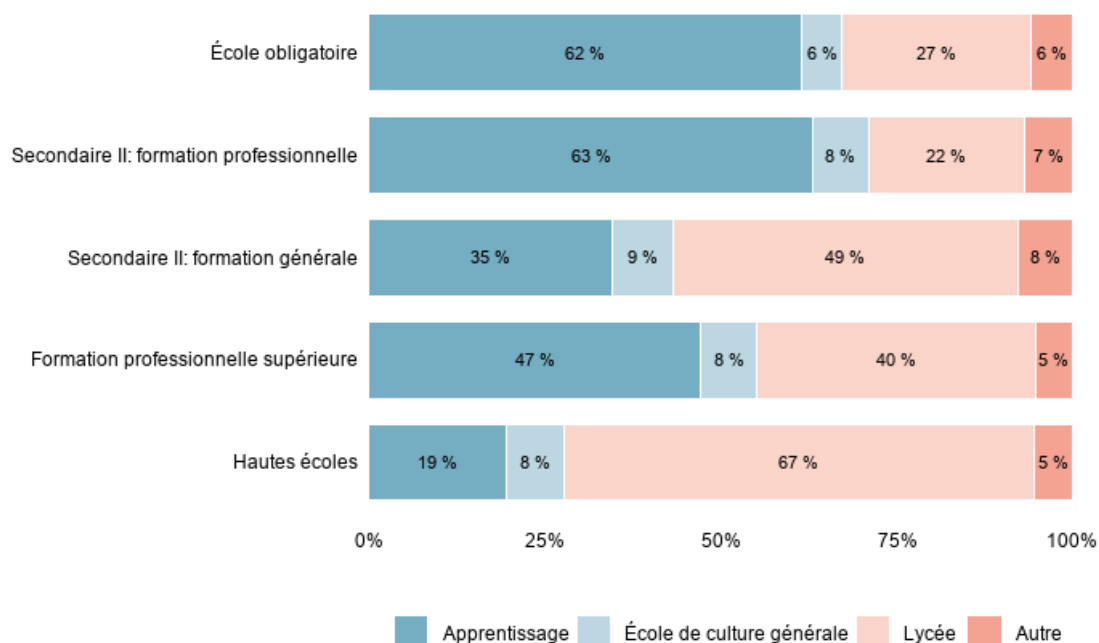
Graphique 9 : Réponse à la question de l'enquête en ligne auprès des parents : Quelle formation postobligatoire conviendrait-il, selon vous, le mieux à votre enfant, compte tenu de son niveau scolaire, de ses intérêts et de ses talents ? (N= 959)

Commentaire préliminaire de lecture des deux graphiques suivants : Dans cette question, le terme « lycée » réfère à la formation gymnasiale en lycée menant à une maturité gymnasiale. Néanmoins, cette précision a manqué dans le questionnaire et bien que la formation d'école de culture générale soit indiquée juste au-dessus, certains parents / représentant-e-s légaux-ales ont pu être incertain-e-s dans la réponse à cette question ou indiquer « lycée » à la place de l'école de culture générale. Il est par conséquent possible que les réponses à ces questions présentent un taux légèrement plus élevé pour le lycée que ce que les répondant-e-s ont voulu indiquer et légèrement inférieur pour l'école de culture générale.

Distinction selon les niveaux suivis indiqués par les parents dans l'enquête.

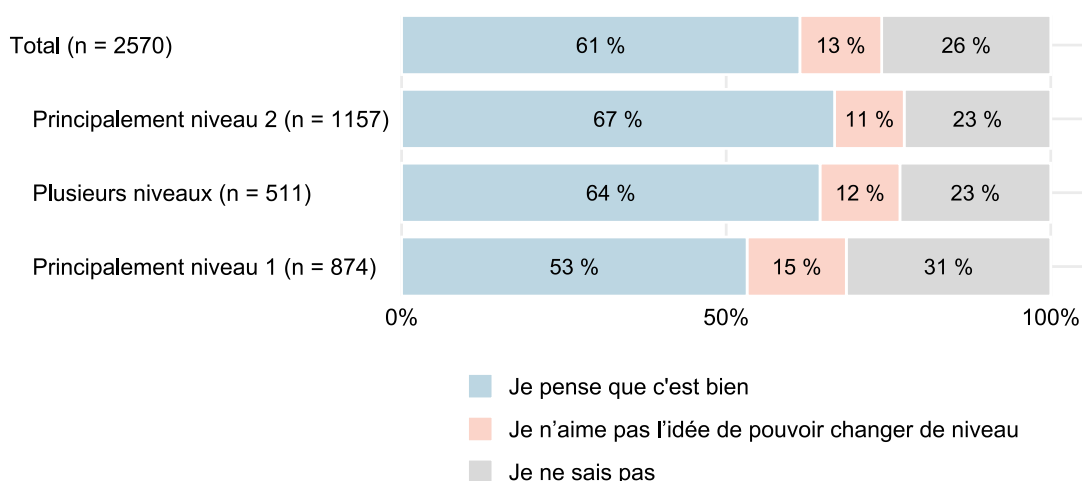


Distinction selon les niveaux suivis indiqués par les parents dans l'enquête.



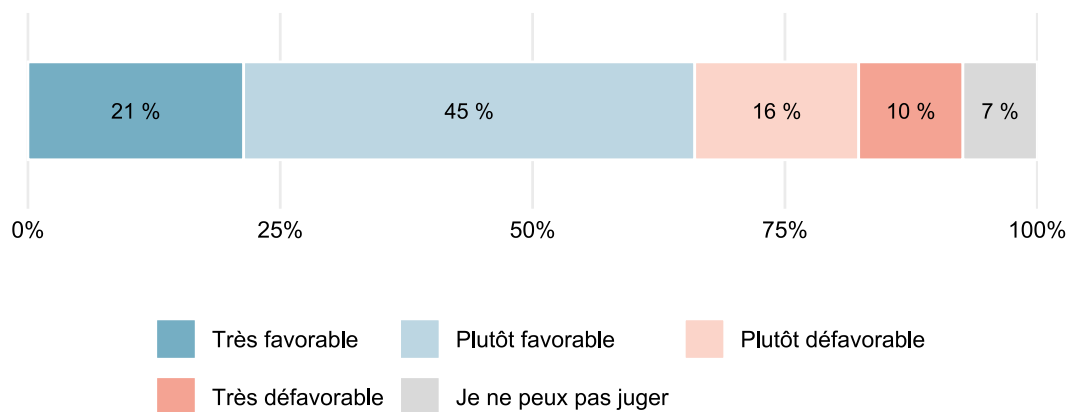
Conditions équitables d'enseignement et d'apprentissage et égalité des chances Progression adaptée / perméabilité entre les niveaux :

Graphique 10 : Réponse à la question de l'enquête en ligne auprès des élèves : Dans les disciplines à niveaux, que penses-tu de pouvoir changer de niveau pour avoir des cours adaptés à tes besoins ? Par exemple, passer de 1 à 2 si tu progresses ou 2 à 1 si tu as des difficultés dans une discipline. N=2570. Distinction selon les niveaux suivis indiqués par les élèves dans l'enquête.



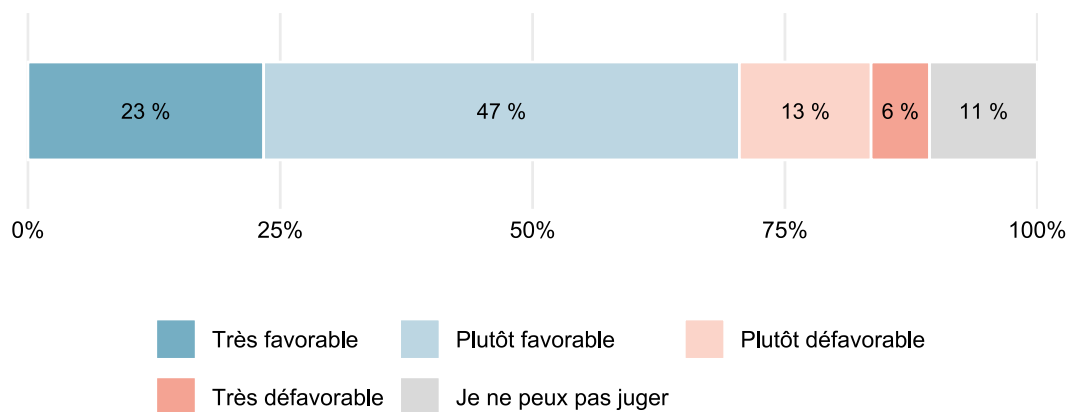
Graphique 11 : Réponse à la question de l'enquête en ligne auprès des parents : Quel regard portez-vous sur le fait que :

Certaines disciplines soient proposées en niveau 1 ou 2 (groupes organisés selon le niveau de difficulté) ? (N=1483)



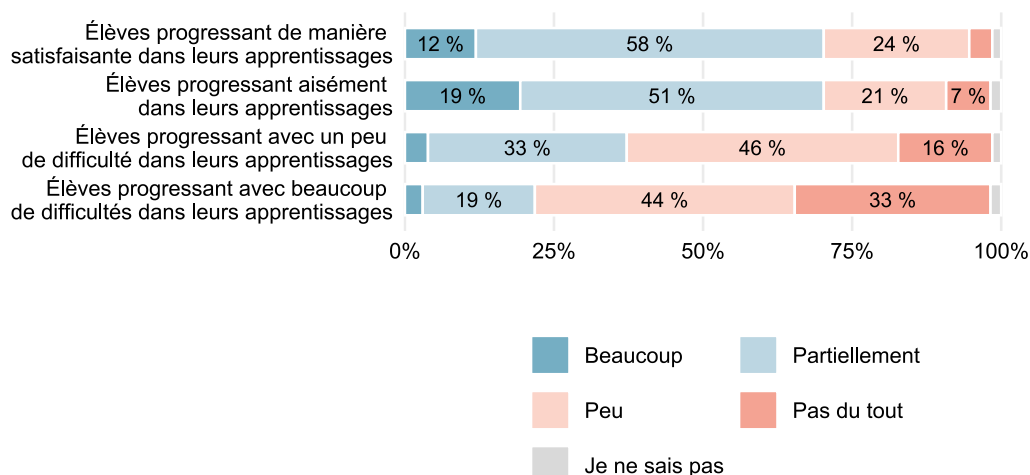
Commentaire : Les parents avec niveau de formation en hautes écoles ont des avis légèrement plus favorables à avoir des niveaux.

Certaines disciplines soient proposées sans niveau (groupes organisés sans distinction de niveau)? (N=1468)



Commentaire : Il n'y a pas de différences significatives en fonction du niveau de formation des parents.

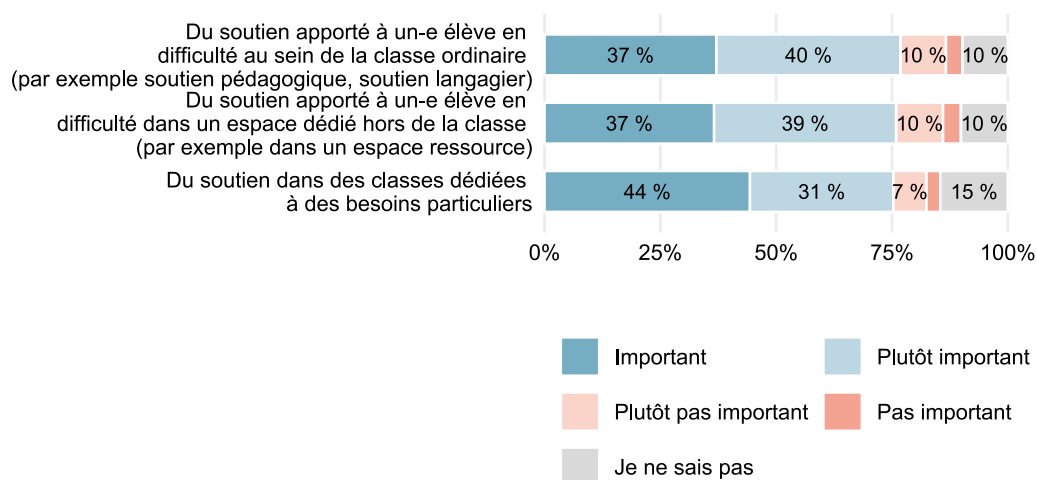
Graphique 12 : Réponse à la question de l'enquête en ligne auprès des enseignant-e-s: Dans quelle mesure le système actuel du cycle 3 contribue-t-il, selon vous, à une progression adaptée et individualisée de chacun des groupes suivants dans leurs apprentissages de la 9^{ème} à la 11^{ème} année ?



Commentaire : Il n'y a pas de différences significatives entre les avis des enseignant-e-s selon les cercles scolaires.

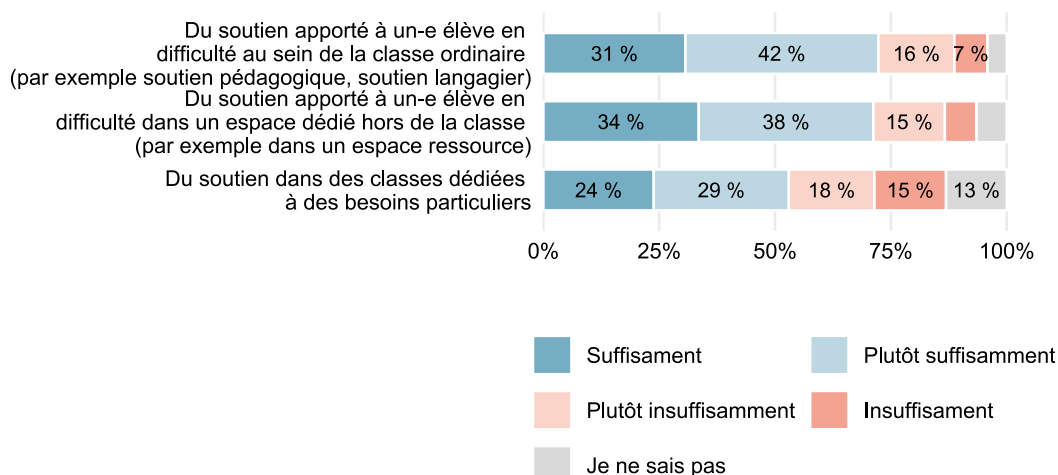
Dispositifs de soutien :

Graphique 13 : Réponse à la question de l'enquête en ligne auprès des enseignant-e-s : Dans quelle mesure les dispositifs de soutien revêtent-ils de l'importance dans votre pratique d'enseignant-e pour assurer une progression adaptée et individualisée des élèves ? (N=337)



Commentaire : Il n'y a pas de différences significatives entre cercles scolaires.

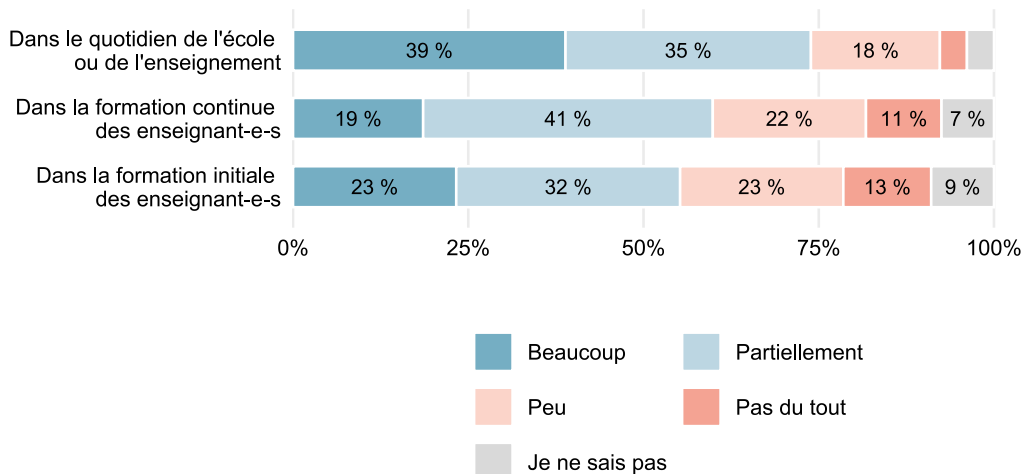
Graphique 14 : Réponse à la question de l'enquête en ligne auprès des enseignant-e-s : Dans quelle mesure votre centre scolaire propose-t-il, selon vous, des dispositifs de soutien pour les élèves ? (N=337)



Commentaire : Il y a des différences significatives entre les cercles scolaires. JJR présente des avis particulièrement positifs pour l'ensemble des types de mesures. CSRC et EOCF sont beaucoup plus critiques, surtout pour les dispositifs hors de la classe et en classes dédiées.

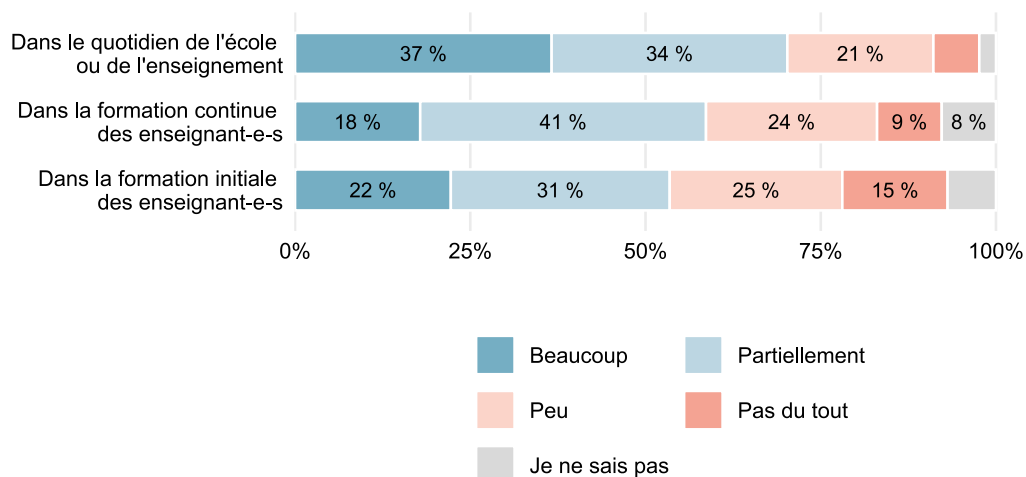
Équité des chances :

Graphique 15 : Réponse à la question de l'enquête en ligne auprès des enseignant-e-s : Dans quelle mesure avez-vous été / êtes-vous sensibilisé-e au thème de l'égalité des chances ? (N=337)



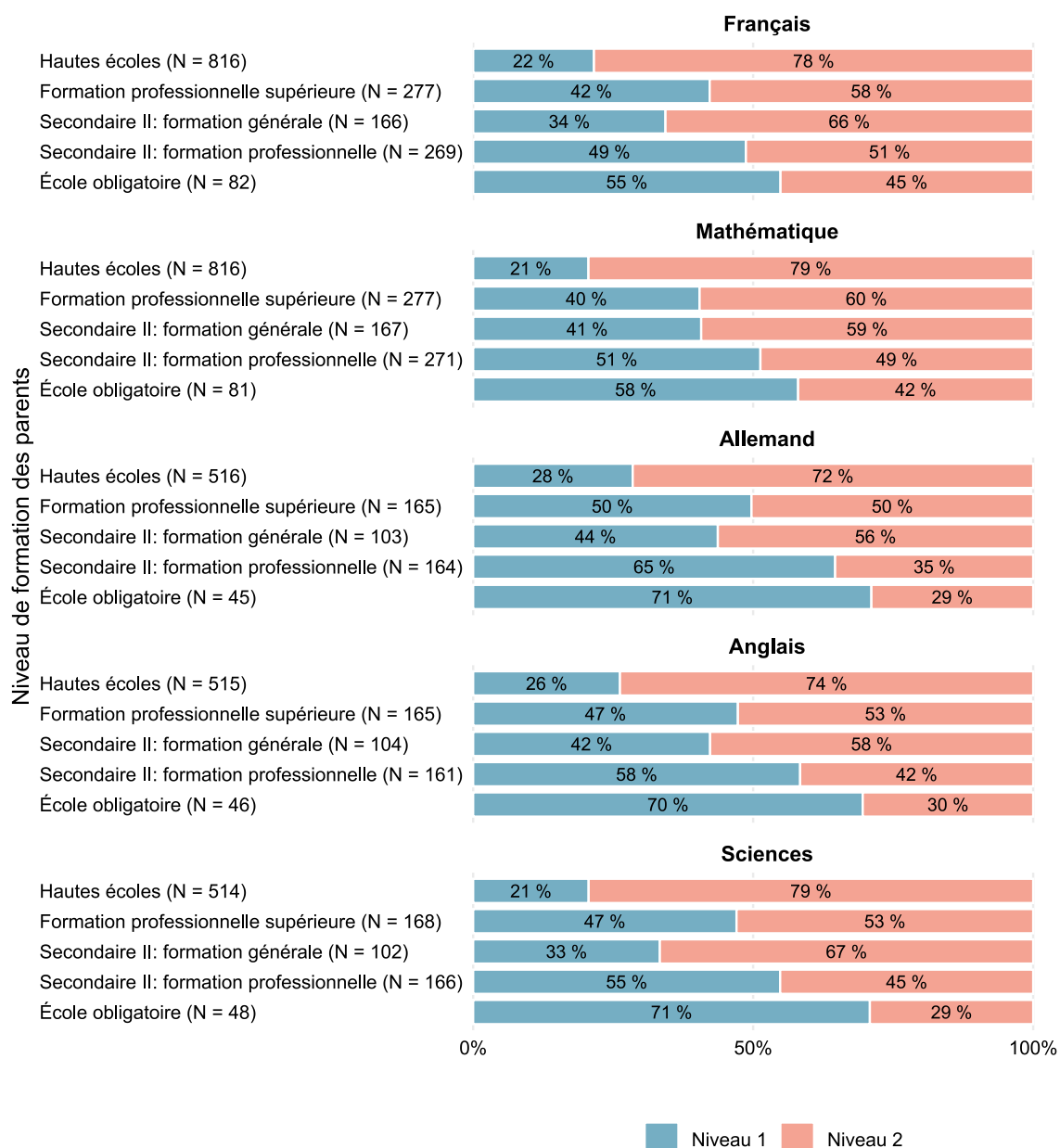
Commentaire : Avec le nombre d'années d'expérience, les avis sont plus positifs quant à la sensibilisation dans le quotidien de l'école ou de l'enseignement et dans la formation continue (sans qu'il s'agisse d'une tendance forte). Il n'y a pas de différences significatives quant aux avis liés à la formation initiale.

Graphique 16 : Réponse à la question de l'enquête en ligne auprès des enseignant-e-s : Dans quelle mesure avez-vous été / êtes-vous formé-e au thème de l'hétérogénéité des profils dans les enseignements communs ? (N=336)



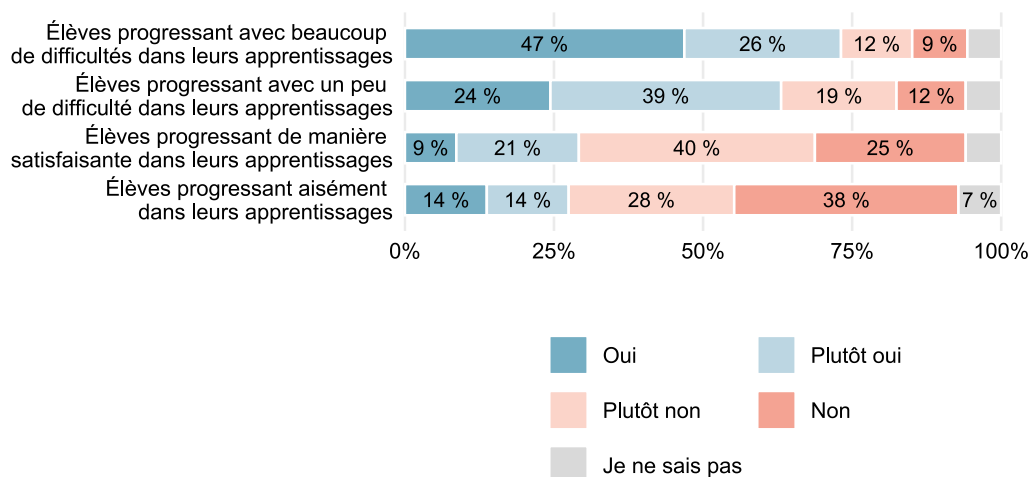
Commentaire : Il n'y a pas de différences significatives entre cercles scolaires quant à la formation au thème de l'hétérogénéité dans le quotidien de l'école.

Graphique 17 : Réponse à la question de l'enquête en ligne auprès des parents : En quel niveau est actuellement de votre enfant dans les disciplines suivantes ? Distinction par niveau de formation des parents.



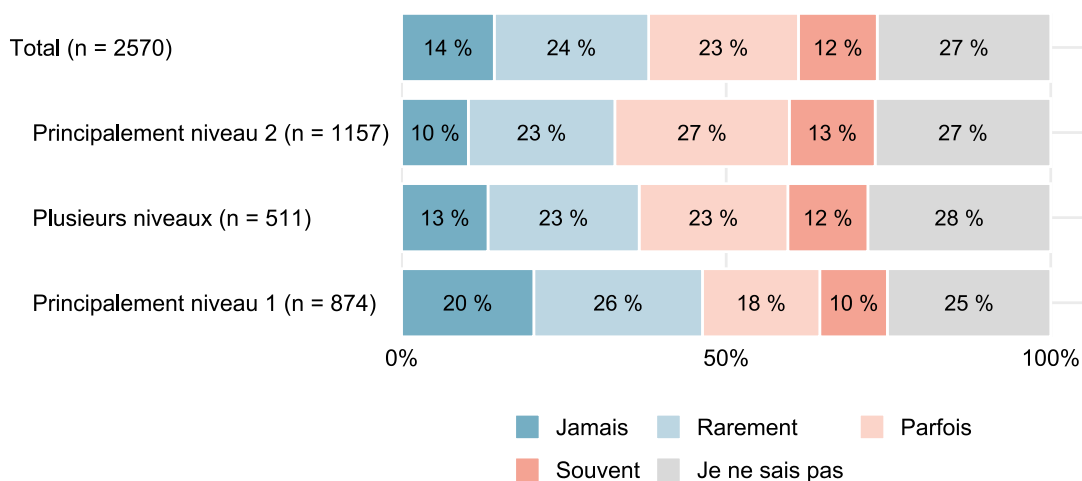
Valorisation et stigmatisation

Graphique 18 : Réponse à la question de l'enquête en ligne auprès des enseignant-e-s: Selon vous, le système actuel du cycle 3, avec disciplines à niveaux, conduit-il à une stigmatisation des élèves en raison des niveaux suivis ? (N=336)



Commentaire : Il n'y a pas de différences significatives entre cercles scolaires concernant la perception de stigmatisation des élèves progressant avec beaucoup de facilité dans leur apprentissage. Les avis sont néanmoins très variables pour les autres profils d'élèves entre les cercles scolaires.

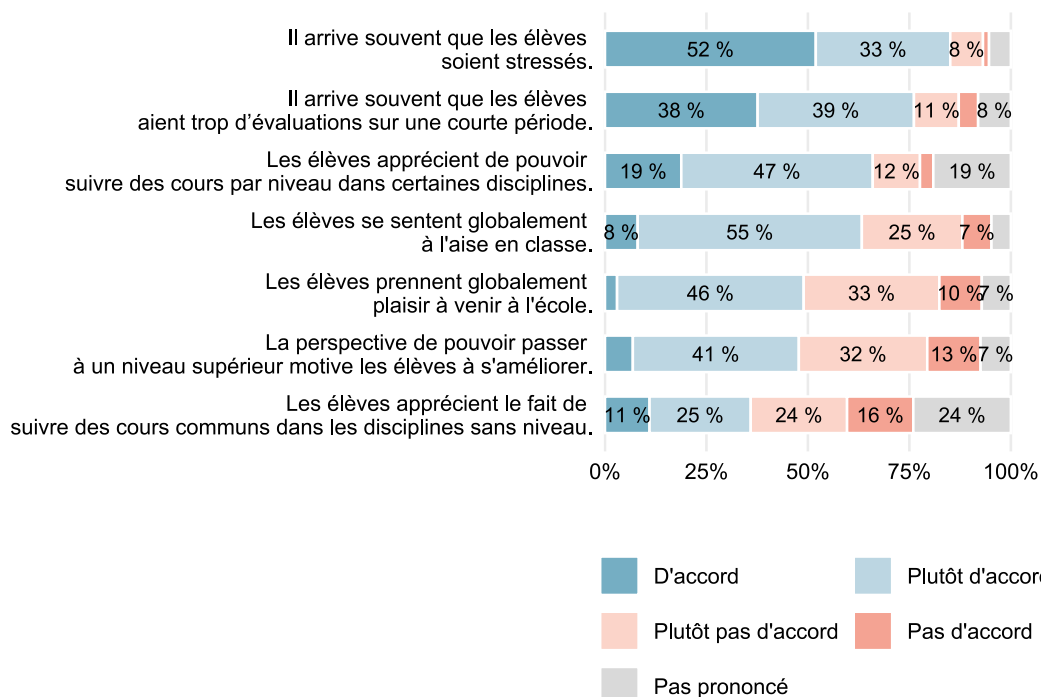
Graphique 19 : Réponse à la question de l'enquête en ligne auprès des élèves : As-tu l'impression que certain-e-s élèves sont jugés négativement par d'autres élèves en raison des niveaux qu'ils ou elles suivent ?



Climat scolaire, motivation et stress

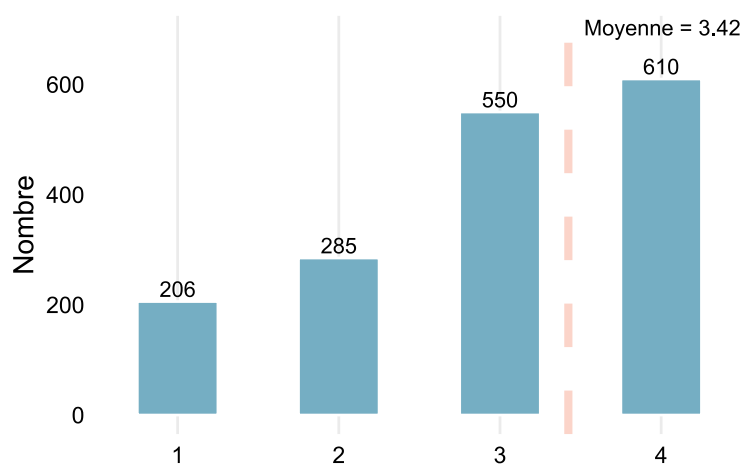
Climat scolaire et motivation

Graphique 20 : Réponse à la question de l'enquête en ligne auprès des enseignant-e-s : Réponse à la question de l'enquête en ligne auprès des enseignant-e-s (N=337)

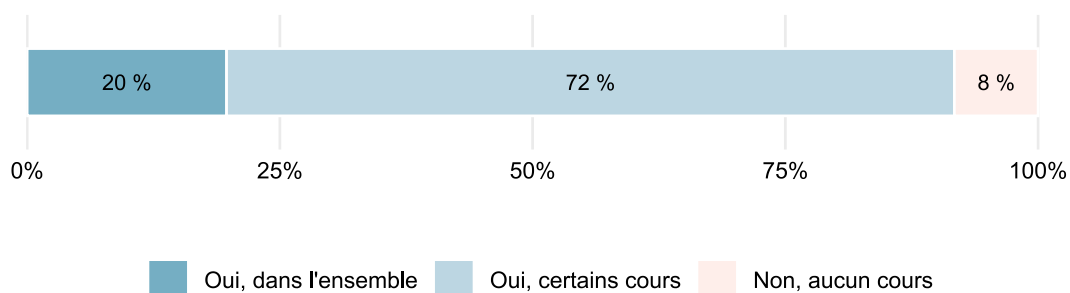


Commentaire : Sur l'ensemble de ces affirmations, il y a peu de différences des retours entre les cercles. La plus grande différence de perspectives réside dans le fait de pouvoir changer de niveau : 44% des enseignant-e-s de JJR sont d'accord avec l'affirmation que leurs élèves apprécient le fait de pouvoir changer de niveau contre seulement 9% des enseignant-e-s au CSRC.

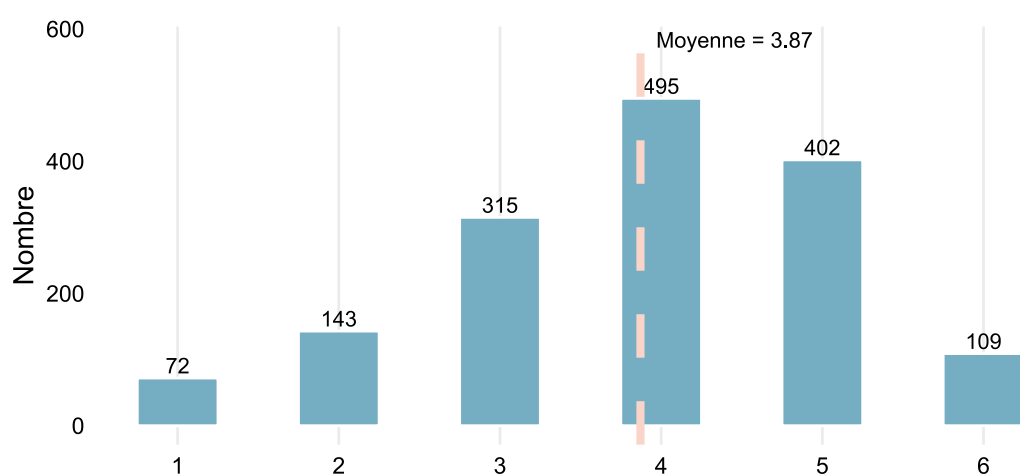
Graphique 21 : Réponse à la question de l'enquête en ligne auprès des élèves : De manière générale, aimes-tu aller à l'école actuellement ? (N=2091)



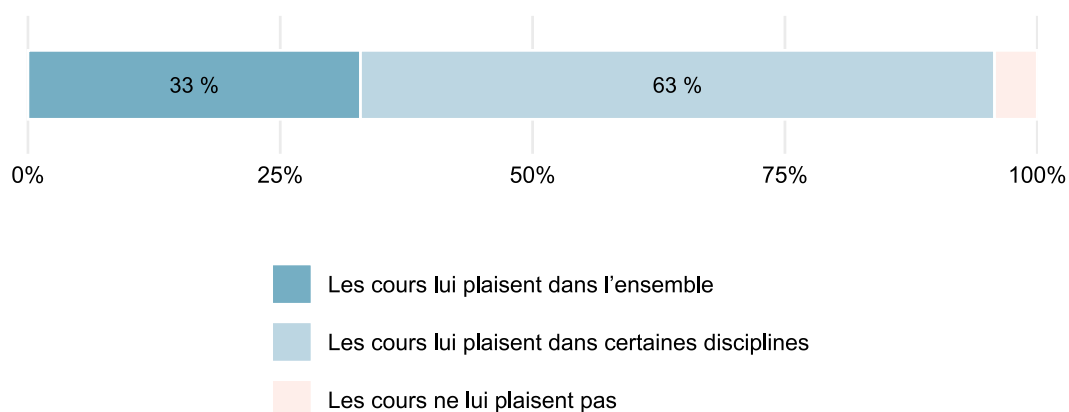
Graphique 22 : Réponse à la question de l'enquête en ligne auprès des élèves : Aimes-tu les cours que tu suis actuellement ? (N=2560)



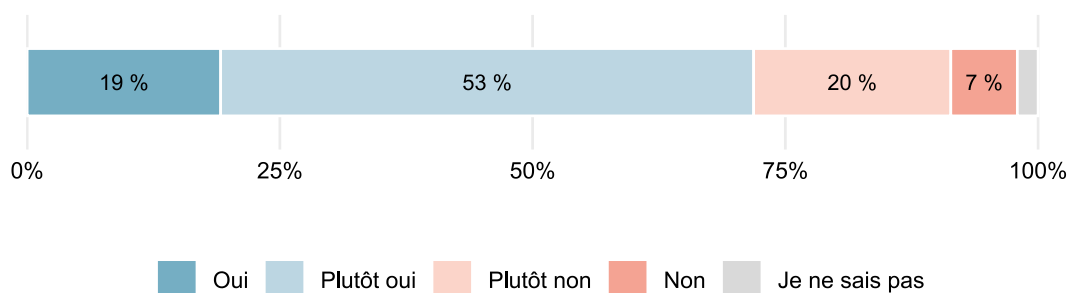
Graphique 23 : Réponse à la question de l'enquête en ligne auprès des parents : Selon vous, à quel point votre enfant aime-t-il/elle aller à l'école actuellement ? (N=2560)



Graphique 24 : Réponse à la question de l'enquête en ligne auprès des parents : Selon vous, à quel point votre enfant aime-t-il/elle les cours qu'il/elle suit actuellement ? (N=1654)



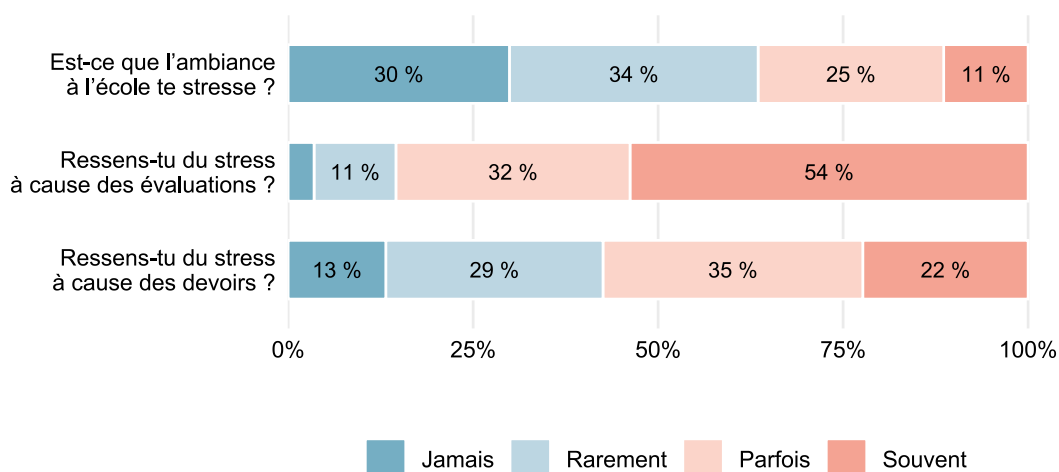
Graphique 25 : Réponse à la question de l'enquête en ligne auprès des parents : Pensez-vous que votre enfant ait un bon équilibre entre l'école et le temps libre ? (N=1656)



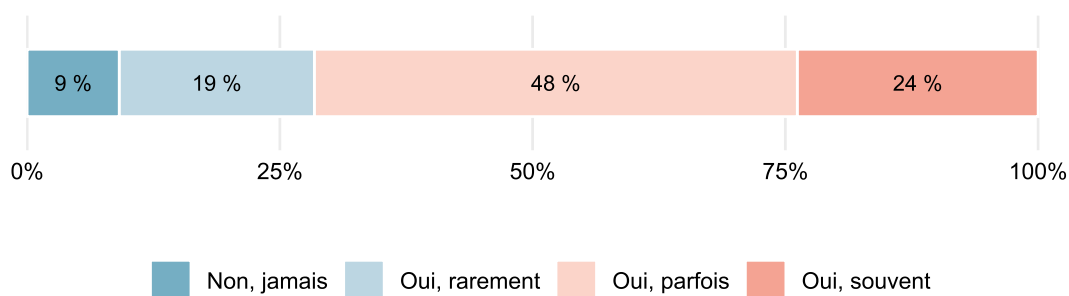
Stress

Voir Graphique 15 pour la perception des enseignant-e-s sur le niveau de stress des élèves.

Graphique 26 : Réponse à la question de l'enquête en ligne auprès des élèves sur le stress ressenti. (N=2568)



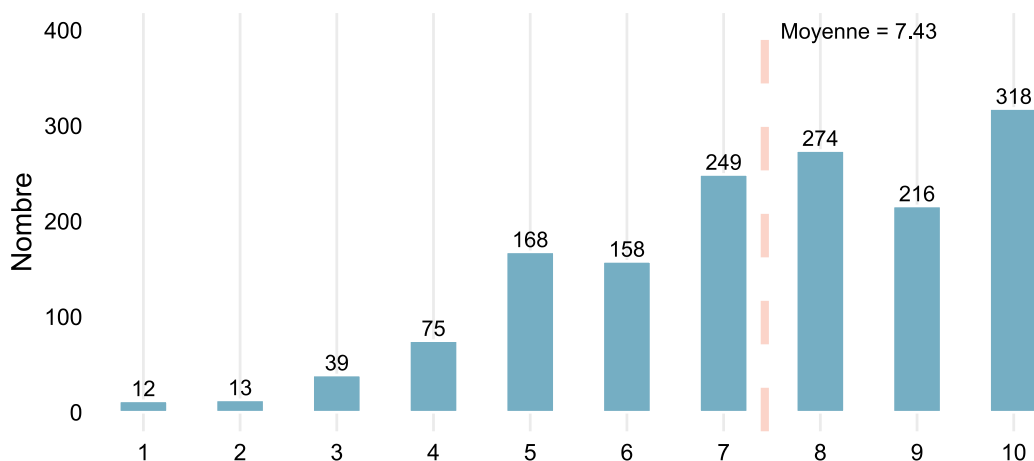
Graphique 27 : Réponse à la question de l'enquête en ligne auprès des parents : Selon vous, votre enfant se sent-il/elle stressé-e par l'école ? (N=1658)



Compréhension, satisfaction et adhésion

Compréhension :

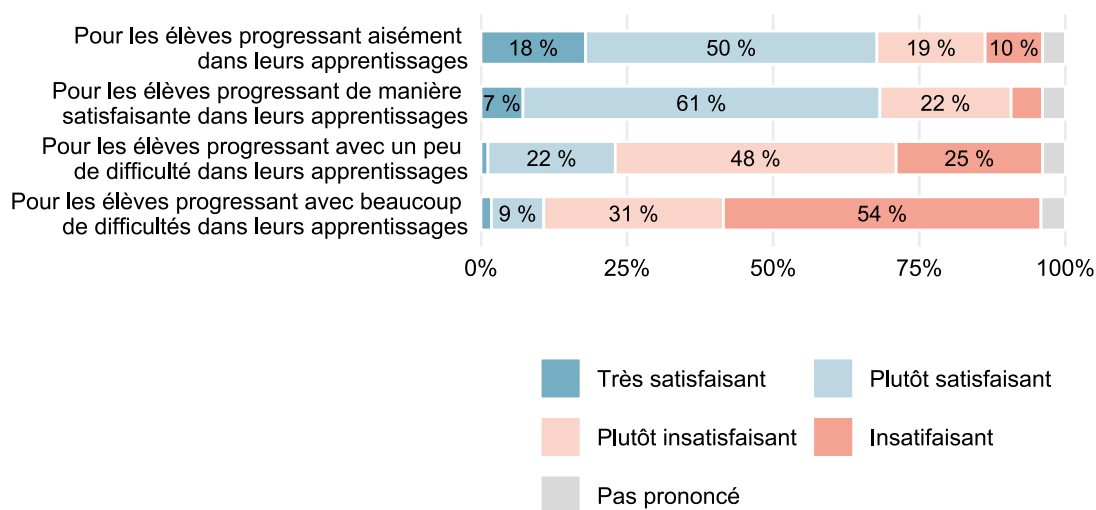
Graphique 28 : Réponse à la question de l'enquête en ligne auprès des parents : Sur une échelle de 1 à 10, comment jugez-vous votre compréhension du fonctionnement de la 9ème, 10ème et 11ème années (cycle 3) comprenant disciplines avec et sans niveau et options professionnelles et académiques ?



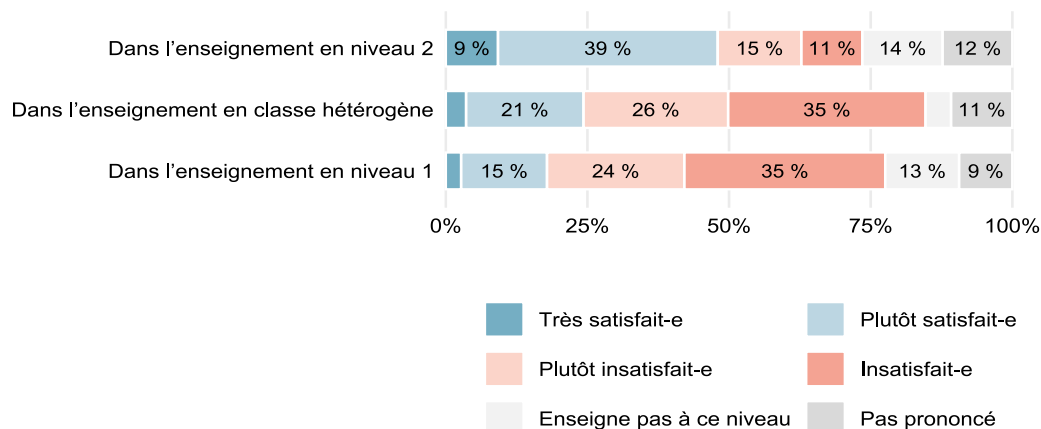
Commentaire : Le niveau de compréhension augmente légèrement avec le niveau de formation des parents (passant de 6.5 pour la formation d'école obligatoire à 7.7 pour la formation en hautes écoles). La différence entre cercles scolaires se trouve entre 6.7 et 7.8.

Satisfaction :

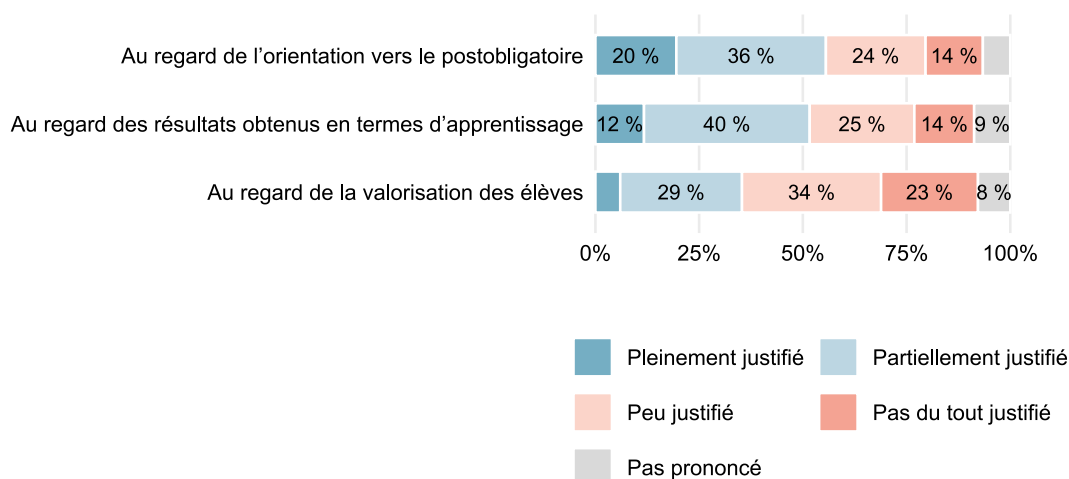
Graphique 29 : réponse à la question de l'enquête en ligne auprès des enseignant-e-s : Dans quelle mesure le système actuel au cycle 3 est-il, selon vous, satisfaisant pour les groupes d'élèves suivants ? (N=335)



Graphique 30 : Réponse à la question de l'enquête en ligne auprès des enseignant-e-s : Dans quelle mesure êtes-vous satisfait-e du système actuel au cycle 3, pour vous en tant qu'enseignant-e ?



Graphique 31 : Réponse à la question de l'enquête en ligne auprès des enseignant-e-s : Dans quelle mesure l'organisation nécessaire au cycle 3 avec son enseignement à niveaux se justifie-elle, selon vous, au regard des aspects suivants ?



Commentaire : Il n'y a pas de différences significatives entre cercles scolaires au regard de l'orientation vers le postobligatoire, il y a néanmoins des différences entre cercles scolaires au regard des résultats obtenus et de la valorisation des élèves avec certains avis plus critiques que d'autres. Indépendamment des cercles scolaires, le nombre d'années de pratiques des enseignant-e-s semble également influencer les réponses : les enseignant-e-s avec plus d'années de pratiques présentent des réponses plus critiques.

Annexe 6 Détails méthodologiques des entretiens

Conceptualisation des entretiens :

Les entretiens ont été prévus afin d'approfondir certains aspects issus de la revue documentaire, des analyses de données secondaires et des enquêtes en ligne. Les entretiens ont par conséquent été prévus avec des acteurs institutionnels ainsi que les acteurs directement chargés de l'organisation de l'enseignement obligatoire du cycle 3, à savoir les directions responsables du cycle 3, enseignant-e-s et les bénéficiaires et publics impactés, à savoir les élèves et parents / représentant-e-s légaux-ales d'élèves. Les entretiens avec les enseignant-e-s, élèves et parents se sont concentrés sur une sélection de centres scolaires représentatifs de la diversité de ces derniers. Les entretiens ont été regroupés lors de visites des centres scolaires durant lesquelles les évaluateurs se sont déplacés en équipe de deux évaluateurs. Pour compléter ces entretiens, des échanges avec des représentant-e-s d'institutions du postobligatoire (lycées et centres de formation professionnelle neuchâtelois)¹ et des associations et organisations du monde du travail² ainsi qu'auprès de personnes clés d'autres cantons.

Le tableau ci-dessous présente plus en détail les groupes d'intérêt consultés par entretiens et leur participation au groupe d'accompagnement ou au panel d'expert-e-s.

Tableau 11: Vue d'ensemble des groupes d'intérêt consultés par entretiens et participations au groupe d'accompagnement et panel d'expert-e-s

Groupe d'intérêt		Entretiens	Participation groupe d'accompagnement	Participation au panel d'expert-e-s
SCOGES		-	-	-
CDC-IP		X	X	-
DFFI	SG	X	X	-
	SEEO	X	X	-
	SFPO / OCOSP	X	X	-
DSRS	STAT	X	X	-
Syndicats	SSP	X	X	-
	SAEN	X	X	-
HEP-BEJUNE		X	X	-
ANEDES		X	X	-
Directions des centres scolaires		X	-	-
Enseignant-e-s, y.c. chef-fe-s de file, (co-)titulaires et autres enseignant-e-s		X	-	-
Conseiller-ères OCOSP		X	-	-

¹ le canton de Neuchâtel est constitué de 4 entités, 3 lycées pour les formations générales (LJP, LDDR, LBC) dont 2 qui proposent uniquement la maturité gymnasiale et un autre qui propose la maturité gymnasiale et le certificat en école de culture générale (LJP) et 1 centre de formation professionnelle neuchâtelois constitué de 8 pôles (CPNE)

² CNCI, FNE, FNSO, Suissetec, FER, CIFIC, Gastro-hôtellerie, Otrà Santé-social, CPIH, COMEC, AIP, ICT-BEJUNE, CN-AV

Élèves		X	-	-
Parents d'élèves		X	-	-
FAPEN		X	X	-
Institutions du postobligatoire		X	-	-
Entreprises formatrices		X	-	-
Institut de recherche et chercheurs	IRDP, chercheur et consultant	X	-	X
Institutions école secondaire obligatoire autres cantons		x	-	-

Un échantillonnage a été réalisé pour cibler les centres scolaires à visiter pour mener les entretiens. Cet échantillonnage a été réalisé pour assurer une représentativité de la diversité des centres scolaires du canton de Neuchâtel. Puis un échantillonnage a été réalisé au sein de chaque centre pour s'assurer de représenter la diversité des fonctions et profils des enseignant-e-s et élèves. Les critères de sélection pour les centres scolaires ont pris en considération la taille et la composition des cercles scolaires (nombre de centres), la composition des centres (nombre de sites d'enseignement, nombre d'élèves) et la répartition géographique des centres. Les caractéristiques indiquées ont uniquement été exploitées dans un but méthodologique et ne constituent en aucun cas un jugement de valeur sur les centres scolaires. La sélection finale s'est portée sur deux centres scolaires de la région de Neuchâtel (EOREN Terreaux et 2-Thielles), deux centres scolaires de la région de La Chaux-de-Fonds (secteur ouest et sud), trois centres scolaires parmi les cinq cercles scolaires n'ayant qu'un centre scolaire (CSLL, Cescole et JJR). De plus quelques entretiens en ligne ont été réalisés au sein de CSVR et CSRC. Les tableaux suivants présentent les détails de l'échantillonnage, des critères de sélection, du type d'entretien, de la durée et du nombre d'entretiens maximum prévus. A noter que pour les enseignant-e-s, la sélection finale a été faite par l'équipe d'évaluation sur la base de listes fournies par les directions.

Tableau 12: Détails de l'échantillonnage des entretiens des acteurs des centres scolaires

Groupe cible	Échantillonnage	Critère de sélection	Entretien individuel ou de groupe	Durée	Nb total d'entretiens (max)
Directions des centres scolaires pour le cycle 3	Tous les directeurs-trices adjointes de centres scolaires cycle 3	Aucun	Individuel (ou à 2 si co-direction)	60min	13
Enseignant-e-s, y.c. chef-fe-s de file, (co-) titulaires et autres enseignants	6 par centre sélectionné pour des visites	Fra, Mat, branche à niveau à partir de la 10 ^{ème} et sans niveau	Individuel	60min	6*7=42
	2 par centre non sélectionné pour des visites	Fra ou Mat et branche sans niveau	Individuel (en visio / tel)	60 min	2*5=10
Conseiller-ères OCOSP	2 par centres sélectionné	Aucun	Individuel	60min	2*7=14
Élèves	3 par année scolaire	Profil niveau 1 / niveau mixte / niveau 2	Individuel	15min	9*7=63
Parents d'élèves/ représentants légaux	2 par centre sélectionné	Sur base volontaire, sélection (si	Individuel (tel / visio / ou lors de séances parents)	30min	2*7=14

		nécessaire) aléatoire, tout en considérant intéressant d'avoir des parents avec expérience de l'ancien et nouveau système	en français, anglais, allemand ou portugais		
--	--	--	---	--	--

Tableau 13: Détails de l'échantillonnage des entretiens des acteurs du postobligatoire

Groupe cible	Échantillonnage	Critère de sélection	Entretien individuel ou de groupe	Durée	Nb total d'entretiens (max)
Institutions du postobligatoire	2 lycées maturité gymnasiale, 1 lycée culture générale, 3 pôles de l'école professionnelle (1 dual, 1 mixte, 1 plein temps) ³	Couvrir ensemble du territoire cantonal	Individuel	45min	6
Associations et organisations du monde professionnel	4	Couvrant différentes branches de métiers	Individuel	45min	4

Tableau 14: Détails de l'échantillonnage des entretiens avec acteurs d'autres cantons

Groupe cible	Échantillonnage	Critère de sélection	Entretien individuel ou de groupe	Durée	Nb total d'entretiens (max)
Institutions école secondaire obligatoire autres cantons	2 cantons et 2 personnes clés par canton	Cantons ayant introduit des rénovations de l'école secondaire obligatoire, par exemple VS et BE	Individuel	45min	4

Sur la base de ces critères d'échantillonnage et considérant des contraintes de disponibilités des acteurs contactés, 162 personnes ont été consultées par entretien : 34 personnes lors d'entretiens généraux et 128 personnes au sein de 9 centres scolaires, dont 7 ont été visités et ont permis de mener des entretiens en personne. Le tableau suivant présente les détails.

Tableau 15 : Vue d'ensemble des personnes consultées lors des entretiens

Public cible		Nombre de personnes consultées lors d'entretiens
Général	Autorités cantonales	10
	Autorités communales	1
	Institutions intercantionales	4
	Associations de parents d'élèves	1
	Association des directions	1

³ 3 pour le CPNE : entretien avec 1 pôle qui ne propose que du dual (par exemple les pôles: BC, AS) ou le dual et le plein temps (par exemple les pôles TI, CG, 2S)

	Syndicats enseignants	5
	Institutions du postobligatoire	6
	Association et organisations du monde professionnel	3
	Acteurs du secondaire 1 d'autres cantons	3
Au sein de centres scolaires	Directions / directions adjointes cycle 3	22
	Enseignant-e-s	40
	Conseiller-ères en orientations	5
	Élèves	50
	Parents / représentant-e-s légaux-ales	11
Total		162

Guides des entretiens :

Entretiens généraux dans la phase de démarrage

Rôle et acteurs de la réforme

1. Quel a été / est votre rôle dans la réforme ?
2. Pourriez-vous me décrire les principaux acteurs / protagonistes de la réforme, leurs rôles et responsabilités ? Selon vous qui devons-nous consulter en priorité ?

Évolution des enjeux de la réforme

3. Selon vous, dans quelle mesure les grandes "idées" et objectifs qui ont motivé la réforme ont-elles évolué ? Quelles questions se posent actuellement ?

Résultats de la réforme

4. Selon vous quels sont les principaux résultats de la réforme à ce stade ? Est-ce que les résultats attendus ont-ils été atteints ?
5. Quelles sont les principaux facteurs de succès ?
6. Quels sont les principaux défis rencontrés ?
7. Option : Avez-vous des retours / connaissances quant à :
 - Acquis et compétences des élèves
 - Préparation aux formations postobligatoires
 - Bien être des élèves
 - Compréhension du système par les enseignants, direction, élèves, parents élèves
8. Selon vous, est-ce que la réforme contribue à une meilleure égalité des chances pour tous les élèves indépendamment de leurs situations personnelles et sur l'ensemble du territoire cantonal ?

Entretiens avec les directions

Infos générales / rôle dans le cycle 3 et sa rénovation

1. Quel a été votre parcours dans l'enseignement secondaire 1 / cycle 3 neuchâtelois ?

Compréhension et adhésion (EQ6)

2. Pourriez-vous nous dire en quelques mots votre compréhension des raisons et des objectifs de la rénovation du cycle 3 initiée en 2015 ? *Note interne : l'évaluation ne porte pas sur la rénovation et sa mise en œuvre mais le cycle 3 rénové actuel.*

Acquisition des compétences (EQ1)

3. Selon vous, le système actuel du cycle 3 permet-il aux élèves d'atteindre le niveau fondamental attendu par année scolaire, branche et, si pertinent, par niveau ?
 - Remarquez-vous des différences entre les branches ? entre les branches à niveaux et sans niveaux ? Si oui, pourquoi à votre avis ?
 - Le système actuel cycle 3 vous semble-t-il convenir de manière uniforme à l'ensemble des élèves ? Remarquez-vous des différences selon le profil scolaire des élèves (progressant facilement, de manière satisfaisante, avec un peu de difficulté, avec beaucoup de difficulté) ou leur situation familiale ? Si oui, pourquoi à votre avis ?

Orientation vers le postobligatoire (EQ2)

4. Selon vous, le système actuel du cycle 3 permet-il aux élèves de s'orienter vers des formations postobligatoires qui leur conviennent / en adéquation avec leurs compétences et aspirations ?
 - Remarquez-vous des différences dans l'orientation des élèves selon leur profil scolaires (progressant facilement, de manière satisfaisante, avec un peu de difficulté, avec beaucoup de difficulté) ou leur situation familiale ? Si oui, pourquoi à votre avis ?

Conditions équitables d'apprentissage (EQ3)

5. Quelle place prend le concept d'égalité ou d'équité des chances dans votre rôle de directeur-rice (adjointe) ? Pouvez-vous nous donner quelques exemples de prise en considération / mise en pratique ?
6. Selon vous, le système actuel du cycle 3 offre-t-il des conditions équitables d'apprentissages ? Si non ou partiellement, que manque-t-il, ?
7. Quels dispositifs de soutien existent dans votre centre scolaire ? Les jugez-vous suffisants pour assurer un développement individuel des élèves ? Si oui en quoi ? Si non, que manque-il ?
 - Voyez-vous des défis particuliers au déploiement du plein potentiel des mesures de soutien ?

Valorisation de l'ensemble des élèves (EQ4)

8. Percevez-vous actuellement des jugements de valeur ou une stigmatisation des élèves selon leurs résultats scolaires ? Si oui :
 - Quels types d'élèves /
 - Dans quelles situations ?
 - Par qui (camarades, enseignants, futures employeurs, ...) ?

Climat scolaire, motivation et bien être des élèves (EQ5)

9. De votre point de vue de direction, avez-vous l'impression que les élèves viennent volontiers à l'école et participe volontiers à la vie de l'école ?
 - Remarquez-vous des différences selon le profil des élèves (progressant facilement, de manière satisfaisante, avec un peu de difficulté, avec beaucoup de difficulté) ou leur situation familiale ? Si oui, pourquoi à votre avis ?
10. De votre point de vue de direction, avez-vous l'impression que les élèves sont intéressés et motivés par la possibilité de changer de niveau selon leurs résultats scolaires ? A votre avis, est-ce une source de stress ?
 - Remarquez-vous des différences selon le profil des élèves (progressant facilement, de manière satisfaisante, avec un peu de difficulté, avec beaucoup de difficulté) ou leur situation familiale ? Si oui, pourquoi à votre avis ?

Compréhension et adhésion (EQ6)

11. Dans quelle mesure la communication et les informations reçues / transmises entre le DFFI /SEEO– vous (en tant que direction de centre) – corps enseignants – parents contribue-t-elle à la compréhension et adhésion au cycle 3 rénové ?
12. Comment jugez-vous l'adéquation des ressources mises à disposition pour mettre en œuvre au quotidien le système rénové avec les résultats attendus ?
 - Est-ce que les efforts organisationnels / administratifs nécessaires pour offrir un encadrement individuel des élèves au cycle 3 rénové en valent la peine ? Si oui / non, pourquoi ?

Synthèse système actuel cycle 3 : forces et faiblesses

13. Quels sont les principales opportunités / chances offertes par le système actuel (forces)?
14. Quels sont les principaux défis du système actuel (faiblesses) ?
15. Dans quelle mesure les opportunités et défis (indiqué précédemment - voir questions 13 et 14) du cycle 3 rénové rencontrent-ils un écho constructif de la part des instances en charge ?
16. Si vous deviez donner une note générale (1-6) au cycle 3 actuel, quelle note donneriez-vous ?

Futur

17. Comment souhaiteriez-vous voir le cycle 3 évoluer ces prochaines années ? Voyez-vous des ajustements nécessaires ?
18. Avez-vous d'autres éléments à porter à notre attention ?

Entretiens avec les enseignant-e-s

Infos générales / rôle dans le cycle 3 et sa rénovation

1. Quel a été votre parcours dans l'enseignement secondaire 1 / cycle 3 neuchâtelois ?

Compréhension et adhésion (EQ6)

2. Pourriez-vous nous dire en quelques mots votre compréhension des raisons et des objectifs de la rénovation du cycle 3 initiée en 2015 ? *Note interne : l'évaluation ne porte pas sur la rénovation et sa mise en œuvre mais le cycle 3 rénové actuel.*

Acquisition des compétences (EQ1)

3. Selon vous, le système actuel du cycle 3 permet-il aux élèves d'atteindre le niveau fondamental attendu dans votre / vos discipline/s ?
- Si non, quelles en sont les raisons selon vous ?
 - *Si pas évoqué dans la réponse et si pertinent pour l'enseignant-e (selon les niveaux enseignés):* Remarquez-vous des différences entre enseignement en commun, niveau 1 et niveau 2 ? Si oui, pourquoi à votre avis ?
 - *Si pas évoqué dans la réponse :* Remarquez-vous des différences selon le profil scolaire des élèves (progressant facilement, de manière satisfaisante, avec un peu de difficulté, avec beaucoup de difficulté) ? Si oui, pourquoi à votre avis ?
4. Qu'en est-il des capacités transversales / soft skills ?

Conditions équitables d'apprentissage (EQ3)

5. Selon vous, le système actuel du cycle 3 avec des enseignements en commun, en niveau 1 et en niveau 2 et des mesures de soutien offre-t-il des conditions équitables d'apprentissages ? Si non ou partiellement, que manque-t-il ?
6. *Pour enseignants en classes spéciales / espaces ressources :* Est-ce que les dispositifs de soutien permettent-ils d'assurer un développement individuel des élèves et une équité des chances ? Si oui en quoi ? Si non, que manque-il ?
- Voyez-vous des défis particuliers au déploiement du plein potentiel des mesures de soutien ?

Orientation vers le postobligatoire (EQ2)

7. Selon vous, le système actuel du cycle 3 permet-il aux élèves de s'orienter vers des formations postobligatoires qui leur conviennent / en adéquation avec leurs compétences et aspirations ?
- *Pour les titulaires / enseignant-e-s référent-e-s:* Comment les accompagnez-vous dans ces réflexions et choix ? Quel rôle jouez-vous ?

Valorisation de l'ensemble des élèves (EQ4)

8. Êtes-vous d'avis que le cycle 3 actuel permet de valoriser l'ensemble des profils des élèves (avec la combinaison de niveaux 1 et 2 pour les disciplines à niveaux) ?
9. Êtes-vous d'avis que les élèves sont stigmatisés selon leurs résultats et les niveaux suivis ? Si oui, dans quelles situations (par qui, sur quelle base) ? différencier par les autres élèves, par les enseignants ?

Climat scolaire, motivation et bien être des élèves (EQ5)

10. Trouvez-vous les élèves stressés ? À quoi peut-on observer le stress chez les élèves, comment cela se manifeste-t-il ?

Synthèse système actuel cycle 3 : forces et faiblesses

11. L'enquête en ligne a révélé que pour la grande majorité des enseignant-e-s le cycle 3 n'est pas satisfaisant pour les élèves présentant des difficultés d'apprentissage, comment l'expliquez-vous ?
12. L'enquête en ligne a révélé que pour la grande majorité des enseignant-e-s le cycle 3 n'est pas satisfaisait avec l'enseignement en classe hétérogène et en niveau 1, comment l'expliquez-vous ? Quels sont les défis rencontrés ? Vous sentez-vous bien formés, outillés, accompagnés pour enseigner en classe hétérogènes ? Si non ou partiellement, que manque-t-il ?
13. Quels sont les points forts du cycle 3 actuels ?
14. Si vous deviez donner une note générale (1-6) au cycle 3 actuel, quelle note donneriez-vous ?

Futur

15. Quels ajustements seraient selon vous nécessaires au cycle 3 pour pleinement atteindre les objectifs de la rénovation ?
16. Avez-vous d'autres éléments à porter à notre attention ?

Entretien avec les élèves

Conditions équitables d'apprentissage (EQ3)

1. Quels niveaux suis-tu actuellement ? Que penses-tu du fait qu'il y ait des disciplines à niveaux et sans niveaux, des cours en commun, en niveau 1 et en niveau 2 ? Pourquoi ?
2. Que penses-tu de pouvoir changer de niveau, 1 à 2 ou 2 à 1 selon tes résultats ? Pourquoi ? (*Note interne : lien avec valorisation des capacités de l'ensemble des élèves*)
3. Pour arriver à suivre et obtenir les notes (suffisante) as-tu (ou aurais-tu) besoin de soutien particulier ? Est-ce que tu trouves ces soutiens à l'école ?
- Si oui : Quels sont les soutiens que tu trouves particulièrement important ?

- Si non ou partiellement : Que manque-t-il ?

Valorisation de l'ensemble des élèves (EQ4)

4. As-tu vécu des situations où des élèves (toi ou autres) ont été critiqué / moqué par d'autres élèves, des enseignant-e-s ou autres personnes à l'école à cause de à leurs résultats et / ou niveaux suivis ? Si oui, peux-tu nous en dire un peu plus / exemple de situation ?

Climat scolaire, motivation et bien être des élèves (EQ5)

5. Est-ce qu'il t'arrive d'être stressé à l'école ? Y'a-t-il des choses / situations qui te stresse particulièrement à l'école ? Si oui, quelles situations ?

Orientation vers le postobligatoire (EQ2)

6. As-tu déjà une idée de ce que tu voudras faire après la 11^{ème} année ? Si oui, comment as-tu trouvé ces idées ? Si non, de quoi as-tu besoin pour pouvoir t'orienter ? est-ce que l'école peut t'accompagner dans ces réflexions ?

Synthèse

7. Si tu mettais une note à ton école, quelle note mettrais-tu ? Pourquoi ?
8. As-tu autre chose que tu souhaiterais nous dire ?

Entretien avec les conseiller-ères en orientation

Infos générales / lien avec le cycle 3 et sa rénovation

1. Quel a été votre historique avec le cycle 3 et la réforme de l'enseignement secondaire 1 / cycle 3 neuchâtelois ?
2. Comment est-ce que les différentes formations postobligatoires sont-elles présentées aux élèves (selon leurs profils, niveaux et résultats) ? Comment est-ce que les élèves définissent un / des projets de formations ?
 - Quelles sont les opportunités offertes de mieux comprendre le monde professionnel : forum, stages ?
3. Quel est votre rôle / celui du titulaire et ce dernier a-t-il évolué ces dernières années dans le système cycle 3 rénové ?

Orientation vers le postobligatoire (EQ2)

4. Selon vous, le système actuel du cycle 3 permet-il aux élèves de s'orienter vers des formations postobligatoires qui leur conviennent / en adéquation avec leurs profils et leurs aspirations ? *en d'autres termes* : est-ce que les élèves arrivent à s'orienter et au final arrivent dans des formations qui leur conviennent et en adéquation avec leurs intérêts / capacités / compétences ? Remarquez-vous des différences entre / pouvez-vous les expliquer :
 - Les domaines de formations ?
 - Les profils des élèves selon les résultats scolaires ?
 - Les situations familiales des élèves (niveaux de formation des parents, milieu socio-économique ?
5. Les ressources à disposition de l'orientation professionnelles vous semblent-elles suffisantes pour répondre à la demande et aux besoins des élèves du cycle 3 ?

Valorisation de l'ensemble des élèves / stigmatisation (EQ4)

6. Percevez-vous actuellement des jugements de valeur ou une stigmatisation des élèves lors de la définition de projets de formations (par leurs pairs, les enseignants, les conseillers OCOSP) selon leurs résultats scolaires, les niveaux suivis, les options choisies ? Si oui, y'a-t-il des domaines de formations en particulier ?

Climat scolaire, motivation et bien être des élèves (EQ5)

7. Comment appréciez-vous l'impact de la pression de la réussite scolaire (et les niveaux) sur la motivation des élèves et leur capacité à construire un projet professionnel correspondants à leurs aspirations et à leur profil ?
8. Comment pouvez-vous qualifier la collaboration entre les conseiller-ères en orientation et les différents acteurs des établissements où vous intervenez ? Existe-t-il des synergies entre le corps enseignant et les conseiller-ères en orientation qui sont mise à profit ou qui pourraient l'être ?

Futur

9. Comment souhaiteriez-vous voir le cycle 3 évoluer ces prochaines années pour répondre au mieux aux besoins et attentes du postobligatoire ? Voyez-vous des ajustements nécessaires ?
10. Avez-vous d'autres éléments à porter à notre attention ?

Entretien avec les parents / représentant-e-s légaux-ales

Infos générales

1. Pouvez-vous me dire en quelques mots le parcours scolaire de votre/vos enfant/s ?

Conditions équitables d'apprentissage (EQ3)

2. Selon vous, l'école en 9, 10, et 11^{ème} offre-elle à votre/vos enfant/s le soutien dont il / elle a besoin pour évoluer dans ses apprentissages et son parcours scolaire ?
 - Si oui : Quels sont les soutiens particulièrement importants ?
 - Si non ou partiellement : Que manque-t-il ?
3. Que pensez-vous du fait qu'il y ait des disciplines à niveaux et sans niveaux ?
4. Comment votre enfant vit-il la possibilité de changer de niveau à chaque semestre et l'impact sur son orientation future ?

Climat scolaire, motivation et bien être des élèves (EQ5)

5. Qu'est-ce qui motive particulièrement votre enfant l'école ?
6. Est-ce que votre enfant se sent stressé par l'école ? Si oui, quels sont les éléments de stress ?

Orientation vers le postobligatoire (EQ2)

7. Selon vous, le système actuel du cycle 3 permet-il à votre / vos enfant/s d'envisager différentes voies de formations postobligatoires et de s'orienter vers des formations postobligatoires qui lui/leur convient/conviennent, en d'autres mots : en adéquation avec ses / leurs compétences et ses / leurs aspirations ?
 - Si oui : Quels sont les événements qui le soutiennent dans ses choix ?
 - Si non ou partiellement : Que manque-t-il ?

Compréhension et adhésion (EQ6)

8. Y'a-t-il des éléments qui restent peu ou pas clair sur les années 9, 10, 11 de l'école obligatoire ? Si oui ou partiellement, où auriez-vous besoin de davantage d'informations pour accompagner au mieux votre enfant dans son parcours et ses choix ?
9. Quels sont les points forts et les points faibles de l'école 9, 10, 11^{ème} année pour vous en tant que parents d'enfant scolarisé actuellement ?

Final

10. Avez-vous d'autres éléments à porter à notre attention ?

Entretiens avec acteurs du postobligatoire

Infos générales / lien avec le cycle 3 et sa rénovation

1. Quel a été votre historique avec les formations du postobligatoire dans le canton de Neuchâtel et – si applicable – votre lien avec la réforme de l'enseignement secondaire 1 / cycle 3 neuchâtelois ?

Compréhension et adhésion (EQ6)

2. Pourriez-vous nous dire en quelques mots votre compréhension des raisons et des objectifs de la rénovation du cycle 3 initiée en 2015 ? *Note interne : l'évaluation ne porte pas sur la rénovation et sa mise en œuvre mais le cycle 3 rénové actuel.*

Orientation vers le postobligatoire (EQ2)

3. Selon vous, le système actuel du cycle 3 permet-il aux élèves de s'orienter vers des formations postobligatoires qui leur conviennent / en adéquation avec leurs compétences et aspirations ? *en d'autres termes* : est-ce que les élèves arrivent à s'orienter et au final arrivent dans des formations qui leur conviennent et en adéquation avec leurs intérêts / capacités / compétences ? Remarquez-vous des différences entre / pouvez-vous les expliquer :
 - Les domaines de formations ?
 - Les profils des élèves ?
4. Quelle place prend la réorientation en début / en cours de formation postobligatoire ?

Acquisition des compétences (EQ1)

5. Selon vous, le système actuel du cycle 3 permet-il aux élèves d'atteindre à la fin de la scolarité obligatoire le niveau attendu par les formations du postobligatoire et le monde professionnel Remarquez-vous des différences entre / pouvez-vous les expliquer :
 - Les domaines de formations ?
 - Les branches scolaires ?
 - les cercles scolaires d'où proviennent les élèves ?

Conditions équitables d'apprentissage (EQ3)

6. Selon vous, le cycle 3 permet des conditions équitables d'apprentissage et d'orientation ? Est-ce un sujet thématique ? Si oui ou partiellement, que manque-t-il ?

Valorisation de l'ensemble des élèves / stigmatisation (EQ4)

7. Percevez-vous actuellement des jugements de valeur ou une stigmatisation des élèves par le monde professionnel / futurs employeurs lors de leur transition vers le postobligatoire selon leurs résultats scolaires, les niveaux suivis, les options choisies ? Si oui, y'a-t-il des domaines de formations en particulier ?

Compréhension et adhésion (EQ6)

8. Dans quelle mesure la communication et les informations reçues / transmises par le DFFI /SEEO contribue-t-elle à la compréhension et adhésion au cycle 3 rénové et la transition vers le postobligatoire ?

Synthèse système actuel cycle 3 : forces et faiblesses

9. Quels sont les principales opportunités / chances offertes par le système actuel cycle 3 + transition (forces)?
10. Quels sont les principaux défis du système actuel cycle 3 + transition (faiblesses) ?
11. Dans quelle mesure les opportunités et défis (indiqué précédemment) du système actuel (cycle 3 et transition vers le postobligatoire) rencontrent-ils un écho constructif de la part des instances en charge ?

Futur

12. Comment souhaiteriez-vous voir le cycle 3 évoluer ces prochaines années pour répondre au mieux aux besoins et attentes du postobligatoire ? Voyez-vous des ajustements nécessaires ?
13. Avez-vous d'autres éléments à porter à notre attention ?

Analyses :

Les entretiens ont été consignés par écrit puis une analyse qualitative du contenu des entretiens a été réalisée afin d'en faire ressortir les thèmes principaux. Chacun des thèmes a fait l'objet d'une attention particulière et les perspectives des différents groupes cibles ont été mises en évidence afin d'apporter des éléments de réponse probant aux questions d'évaluation posées.

Limitations :

La principale limitation liée aux entretiens réside dans l'échantillonnage qui, bien que basé sur des critères établis, a également dû faire preuve de pragmatisme dans l'organisation des entretiens afin d'optimiser le nombre d'entretiens menés lors des visites des sites scolaires. Le caractère volontaire des entretiens auprès des parents / représentant-e-s légaux-ales des élèves induit également un certain biais. *Mesures mises en œuvre : dans la mesure du possible les personnes indisponibles ont été remplacées par des personnes présentant les mêmes caractéristiques (par exemple, type de discipline enseignée). Au niveau des parents, l'échantillonnage a également pris en considération des aspects tels que la langue et le moyen de communication proposés pour la prise de contact.*

Annexe 7 Principaux résultats des analyses statistiques

Sets de données :

Deux sets de données ont été exploités, transmis respectivement par le SEEO et le STAT.

- Bilan de changements de niveaux en début et en fin d'année scolaire par cercles scolaires pour les années 2022-2023, 2023-2024, 2024-2025 (transmis par le SEEO)
- Changements de niveaux par disciplines et cercles scolaires scolaire pour les années 2022-2023, 2023-2024, 2024-2025 (extrait des Mémentos statistiques transmis par le STAT)

Résultats :

Les profils de niveaux en fin d'année sont présentés aux Graphiques 1, 2, 3 en Annexe 1.

Les graphiques ci-dessous présentent une vue d'ensemble des changements de niveaux par année scolaire par rapport au profil de niveaux en début d'année, à l'échelle cantonale toutes disciplines confondues (Graphiques 32, 33, 34), les changements de niveaux par discipline et année scolaire (tous les cercles scolaires confondus, Graphique 35) et les changements de niveaux par cercles scolaires toutes disciplines confondues (Graphiques 36, 37, 38).

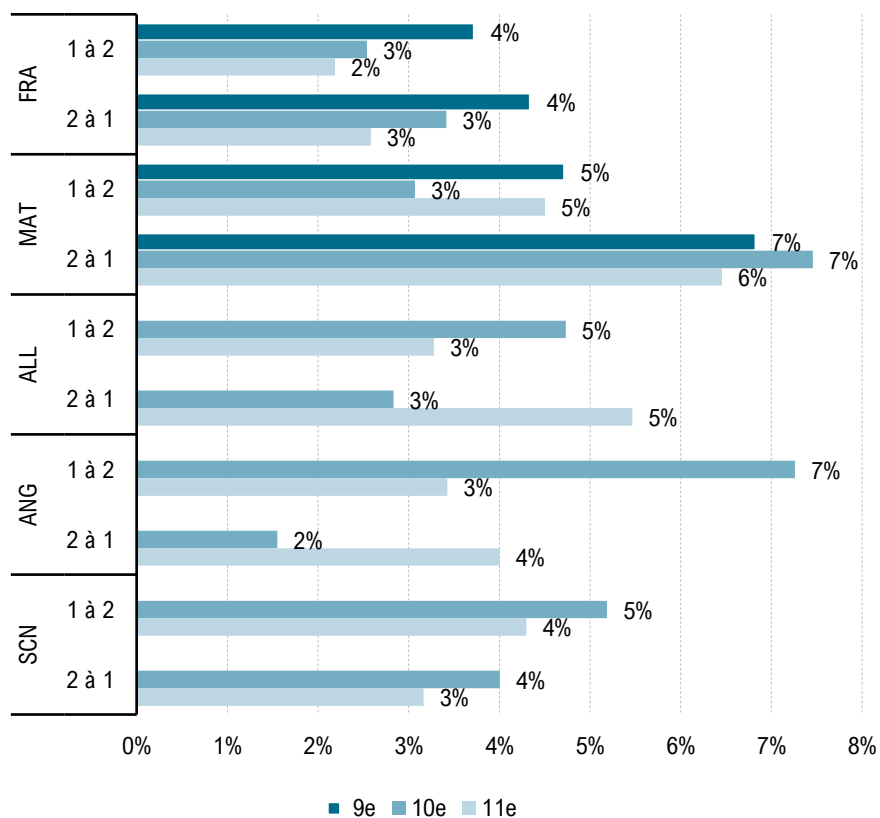
Graphique 32 : Proportion de changements de niveau par rapport au profil de niveau du début d'année en 9^{ème} année 10^{ème} et 11^{ème} (données moyenne 2022-2025)

Situation en début d'année scolaire	Situation en fin d'année scolaire			
	9e	2 niv II	1 niv II	0 niv II
	2 niv II	89%	8%	3%
	1 niv II	19%	54%	27%
	0 niv II	3%	10%	87%

		Situation en fin d'année scolaire					
10e		5 niv II	4 niv II	3 niv II	2 niv II	1 niv II	0 niv II
Situation en début d'année scolaire	5 niv II	91%	6%	2%	1%	0%	0%
	4 niv II	28%	47%	14%	8%	3%	0%
	3 niv II	11%	22%	41%	17%	7%	2%
	2 niv II	3%	7%	19%	38%	21%	12%
	1 niv II	0%	4%	10%	18%	41%	26%
	0 niv II	0%	0%	2%	4%	10%	83%

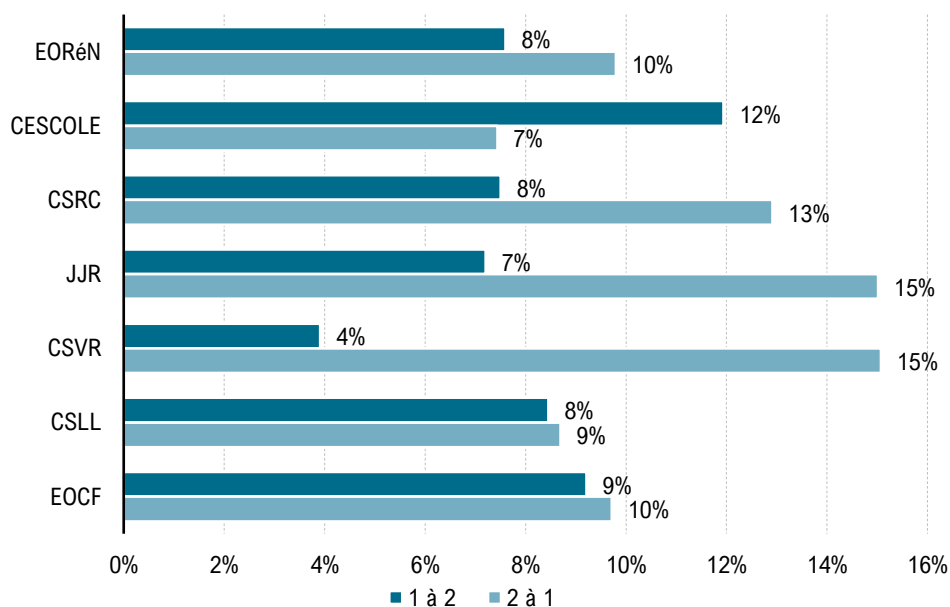
Situation en d' année scolaire	début	Situation en fin d'année scolaire						
		11e	5 niv II	4 niv II	3 niv II	2 niv II	1 niv II	0 niv II
	5 niv II		85%	11%	2%	1%	0%	0%
	4 niv II		26%	44%	20%	9%	1%	1%
	3 niv II		9%	16%	40%	21%	9%	5%
	2 niv II		1%	9%	20%	41%	21%	8%
	1 niv II		0%	3%	9%	17%	47%	25%
	0 niv II		0%	1%	1%	4%	11%	83%

Graphique 33 : Changement de niveaux par disciplines et années scolaires (données moyennes 2022-2025)

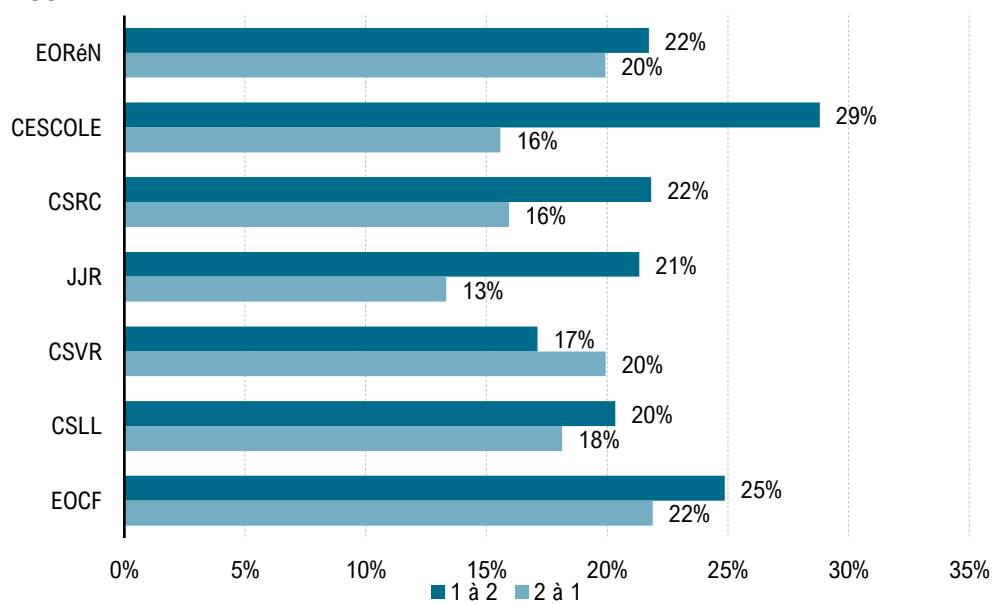


Graphique 34 : Changement de niveaux par cercle scolaire (données 2022-2025)

9^e année :



10^e année :



11^e année :

