

Regards croisés sur la réforme du secondaire I à Neuchâtel

Points de vue pédagogiques,
points de vue politiques

Kilian Winz-Wirth



UNIVERSITÉ
DE GENÈVE



Éditions Interroger l'éducation

Regards croisés sur la réforme du secondaire I à Neuchâtel

Points de vue pédagogiques, points de vue politiques

Kilian Winz-Wirth

DOI : 10.4000/books.eie.1147

Éditeur : Éditions Interroger l'éducation

Lieu d'édition : Genève

Année d'édition : 2021

Date de mise en ligne : 21 juin 2022

Collection : Cahiers de la Section des sciences de l'éducation

EAN électronique : 9782940655175



<https://books.openedition.org>

Édition imprimée

Date de publication : 3 janvier 2021

EAN (Édition imprimée) : 9782940195978

Nombre de pages : 112

Référence électronique

WINZ-WIRTH, Kilian. *Regards croisés sur la réforme du secondaire I à Neuchâtel : Points de vue pédagogiques, points de vue politiques*. Nouvelle édition [en ligne]. Genève : Éditions Interroger l'éducation, 2021 (généré le 23 juin 2022). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/eie/1147>>. ISBN : 9782940655175. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.eie.1147>.

© Éditions Interroger l'éducation, 2021

Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International
- CC BY-NC-ND 4.0

RÉSUMÉS

Depuis 2015, le canton de Neuchâtel répartit ses élèves du secondaire I en classes hétérogènes avec des niveaux dans certaines disciplines.

Comment le corps enseignant a-t-il vécu l'annonce de cette réforme ? Comment perçoit-il aujourd'hui ses effets ? Les pratiques pédagogiques se sont-elles adaptées ?

Ce livre présente les résultats d'une étude exploratoire à la démarche originale : basée sur des entretiens semi-directifs, elle nous amène au plus près de l'expérience des enseignant·es.

En creux, elle révèle la nature des relations entre le corps enseignant et le corps politique, donne à réfléchir aux attentes divergentes des différents acteurs et actrices impliquées dans cette réforme, et aux nécessaires adaptations pédagogiques qu'il reste à trouver.

KILIAN WINZ-WIRTH

Après avoir obtenu un bachelor à la HEP-BEJUNE, Kilian Winz-Wirth a poursuivi ses études à l'Université de Genève. En 2018, il obtient son master « Analyse et intervention dans les systèmes éducatifs » à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Il mène actuellement une thèse de doctorat portant sur la mise en œuvre des réformes structurelles en éducation.

Regards croisés sur la réforme
du secondaire I à Neuchâtel :
points de vue pédagogiques,
points de vue politiques

Cahiers de la Section des sciences de l'éducation

Les Cahiers de la Section des sciences de l'éducation forment une collection scientifique où sont publiées des recherches menées par les enseignant-e-s et chercheur-e-s de la SSED, et des ouvrages issus de mémoires de maîtrise. Fondée en 1975, la collection s'adresse aux chercheur-e-s, formateurs et formatrices, enseignant-e-s, étudiant-e-s. Le catalogue est disponible sur unige.ch/fapse/publications-ssed

n° 142 Olivia Vernay

Du genre déviantes : politiques de placement et prise en charge éducative sexuées de la jeunesse "irrégulière"

n° 141 Ludovica Anedda

Controversies around educational projects for gender equality in Italy

n° 140 Saskia Weber Guisan

Engagement bénévole et développement du pouvoir d'agir

n° 139 Zakaria Serir

Dites-nous pourquoi « ils » sont en difficulté à l'école : étude de la représentation de la difficulté scolaire chez les enseignants genevois du primaire

n° 138 Sonia Revaz

Les enquêtes PISA dans les systèmes scolaires valaisan et genevois

n° 137 Béatrice Maire Sardi

Enseigner la catégorisation pour apprendre à catégoriser

Cahier n° 143

Regards croisés sur la réforme du secondaire I à Neuchâtel : points de vue pédagogiques, points de vue politiques

Kilian Winz-Wirth

Université de Genève

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Section des sciences de l'éducation

**Cent-quarante-troisième numéro de la collection
Cahiers de la Section des sciences de l'éducation.**

Publié par

Comité de rédaction des Cahiers et des Carnets
Section des sciences de l'éducation
Université de Genève
40, bd du Pont-d'Arve
CH-1211 Genève 4
unige.ch/fapse/publications-ssed

Comité de rédaction

Maryvonne Charmillot (responsable), Nilima Changkakoti, Sylvia Coutat,
Joëlle Droux, Roland Emery, Valérie Hutter, Cecilia Mornata, Geneviève
Mottet, Manuel Perrenoud, Elena Pont, Glen Regard, Valérie Vincent.

Première édition janvier 2021
ISBN 978-2-940195-97-8

© 2021 Université de Genève

À Corinne, à Thierry.

À mes parents.

Remerciements

Je tiens à remercier chaleureusement les enseignant-es et les député-es qui ont participé à cette étude en s'adonnant pleinement, avec franchise, à l'exercice délicat qu'est l'entretien. Sans vos propos sincères, ce travail n'aurait pu voir le jour.

Ma gratitude va également à Georges Felouzis qui a accepté de me suivre en tant que directeur de mémoire. Tes conseils avisés, ton expertise largement reconnue ainsi que nos fructueux échanges ont permis de me guider lors de cette recherche. Je t'en remercie et suis heureux de pouvoir continuer l'aventure au sein du Groupe genevois d'analyse des politiques éducatives.

Je remercie également Barbara Fouquet-Chauprade et Bernard Wentzel, membres du jury du mémoire. Vos remarques et suggestions m'ont permis d'adopter un regard complémentaire sur ce travail.

Enfin, mes remerciements s'adressent à Nilima Changkakoti, Joëlle Droux et Glen Regard. Vos relectures attentives ont grandement contribué à la parution de ce Cahier. Je vous dois beaucoup.

Sommaire

Préface	13
Une étude exploratoire	17
Le contexte éducatif des années 2000	21
L'étude : donner la parole aux enseignant-es	37
Quelques pistes pour l'avenir	95
Références bibliographiques	103
Table des matières	109

Préface

Georges Felouzis
Professeur, Université de Genève

Cet ouvrage de Kilian Winz-Wirth est le fruit d'une recherche exploratoire sur la mise en œuvre de la dernière réforme de l'enseignement secondaire obligatoire à Neuchâtel. Par la nature de son questionnement et ses choix méthodologiques, l'auteur vient enrichir la compréhension des réformes scolaires.

Entrée en vigueur en 2015, cette réforme substitue des classes hétérogènes avec groupes de niveau au système de filières antérieur.

Au plan méthodologique, Kilian Winz-Wirth s'est attaché à interroger les acteurs et les actrices très tôt après la promulgation de la réforme, ce qui lui permet de saisir leurs réactions « à chaud » et ainsi de mieux comprendre la nature et les raisons de leur action. Ce recueil précieux d'informations par interviews donne à voir les mécanismes d'adaptation des enseignants et des enseignantes dans le contexte par nature changeant d'une réforme structurelle d'ampleur.

Au plan théorique, ce texte se situe dans un courant de recherche qui considère les réformes en éducation non pas comme le seul fruit

des décisions politiques, mais aussi de l'action combinée de l'ensemble des acteurs et actrices de terrain. Cette idée permet à l'auteur d'analyser, dans une perspective compréhensive, la réforme de l'enseignement secondaire à Neuchâtel non pas comme un pur ensemble de directives et règles officielles, mais aussi comme une transformation profonde du travail des enseignants et des enseignantes, de leur action pédagogique, des gestes professionnels.

Cet angle que propose Kilian Winz-Wirth permet de penser la réforme neuchâteloise comme une œuvre collective qui mobilise plusieurs types d'acteurs et actrices : les représentants et représentantes politiques et membres de l'administration scolaire, les chefs et cheffes d'établissement, les enseignants et les enseignantes. Or, comme le souligne Kilian Winz-Wirth, ces acteurs et actrices ne pensent pas l'école selon les mêmes cadres cognitifs et normatifs (les « référentiels » selon le vocabulaire des sciences politiques), ce qui est source de désaccords et d'incompréhensions.

Dans ce cadre, comprendre les conditions de mise en œuvre d'une réforme implique de définir les référentiels des différents groupes d'acteurs et actrices. Pour cela, Kilian Winz-Wirth se centre sur les décideurs et décideuses politiques et les enseignants et enseignantes. Pour les premiers et premières, il s'agit d'un référentiel modernisateur de l'école, en lien avec les évolutions de la société, un souci d'équité entre les élèves dans l'espoir d'éviter toute stigmatisation des plus faibles. Les seconds et secondes ne refusent pas a priori ces grands principes. Le problème qui se pose à eux est tout autre car directement ancré dans la classe : comment enseigner devant une classe hétérogène alors que l'on a œuvré durant des années dans des classes scolairement homogènes ? Pour qui faut-il enseigner ? Les meilleur-es ? Celles et ceux qui ont davantage de difficultés ? Pour un ou une élève « moyen·ne » qu'il est si difficile de définir ? Autant de questions qui deviennent des dilemmes si la mise en œuvre de la réforme n'est pas accompagnée sur le terrain par des actions de formation.

Comme le donne à voir Kilian Winz-Wirth, les enseignants et les enseignantes n'appliquent pas seulement des directives : elles et ils « interprètent, réajustent et modèlent à leur façon des politiques en fonction de leurs expériences, interactions et cadres de pensée » (p. 42). Cette place reconnue aux acteurs et aux actrices permet de dépasser les approches trop simplistes en termes de « résistance au changement » pour aller vers une approche compréhensive, ouverte aux motivations des individus et à leur vision du monde. Une conception de la recherche que n'aurait pas reniée le sociologue allemand Max Weber (1864-1920).

Armé de ces questions et de cette vision novatrice des réformes scolaires, Kilian Winz-Wirth centre son regard sur la façon dont les enseignants et les enseignantes ont reçu et ont mis en œuvre la réforme de 2015. La démarche qualitative ne prétend pas à l'exhaustivité, ni même à la représentativité. Elle s'attache à interroger des « cas typiques », non pour définir la proportion d'enseignants et d'enseignantes qui seraient « pour » ou « contre » la réforme, mais pour observer les mécanismes d'adaptation des acteurs sociaux et actrices sociales au nouveau contexte d'enseignement produit par la réforme scolaire. L'approche compréhensive se justifie donc pleinement ici par les possibilités qu'elle offre d'accéder à la façon dont les acteurs et actrices vivent et interprètent la réforme, comment ils et elles la pensent, la questionnent, la détournent parfois au gré des contextes et des circonstances.

La recherche révèle ainsi les ambivalences et les malentendus à la source du découplage entre les attendus de la réforme d'une part et les pratiques réelles des enseignants et enseignantes de l'autre. Analysant la source de ces malentendus, Kilian Winz-Wirth souligne par exemple que

les acteurs et actrices politiques, sous prétexte d'autonomie pédagogique notamment, laissent le soin au corps enseignant d'imaginer les solutions pédagogiques liées à leurs problèmes quotidiens,

alors que, pour le corps enseignant, l'intégration de solutions à des problèmes pédagogiques concrets est du ressort du politique et doit s'opérer lors de l'élaboration de la réforme. Ces deux logiques d'action s'opposent donc sur le périmètre de compétence des un-es et des autres. C'est un vecteur d'insatisfaction auprès des enseignant-es qui attendent que le corps politique résolve des problèmes qui ne sont pas de son ressort et qu'il ne peut prendre en charge sans entamer l'autonomie et la revendication d'expertise du corps enseignant. (p. 59)

Au cœur des mécanismes de découplage, la question des cadres cognitifs et normatifs est centrale, mais ce n'est pas la seule. Derrière ces cadres se profilent les enjeux relatifs à l'autonomie professionnelle du corps enseignant, la légitimité du politique à intervenir au plan pédagogique et in fine l'identité enseignante elle-même. On comprend que la tâche est immense. On lira donc ce texte comme un premier pas vers une approche théorique et empirique de la mise en œuvre d'une réforme scolaire. Attentif à mener à bout son projet de recherche, Kilian Winz-Wirth s'attèle désormais à un travail de thèse pour apporter toutes les réponses à cette question complexe et difficile de l'implémentation d'une réforme structurelle en éducation.

En attendant les résultats de cette recherche doctorale, le présent ouvrage donne à réfléchir aux attentes divergentes des différents acteurs et actrices impliquées dans cette réforme, et aux nécessaires adaptations pédagogiques qu'il reste à trouver.

Une étude exploratoire

Les structures des systèmes scolaires résultent de choix qui répondent à des logiques budgétaires, des objectifs politiques, des contraintes économiques, des pressions populaires, des convictions idéologiques. L'analyse des politiques éducatives travaille, notamment, à saisir, comprendre et expliquer les enjeux résultants de ces choix. La Suisse est un terreau propice à l'analyse de ces structures parce qu'elle abrite des systèmes éducatifs variés.

Le secondaire I – aussi appelé cycle 3 – a été, durant la dernière décennie, réformé dans de nombreux cantons. À la lueur de ce contexte national, ce livre souhaite donner accès aux principaux résultats d'une étude exploratoire sur la réforme du cycle 3 dans le canton de Neuchâtel.

La réforme a été introduite en 2015 et nous avons interrogé les enseignant·es concerné·es en 2017. Alors que nombre d'études sont menées bien après l'introduction d'une réforme pour analyser ses effets, nous avons fait le pari d'aller interviewer les enseignant·es peu

de temps après la mise en application. Par ailleurs, la littérature scientifique s'intéresse souvent aux effets des réformes en ayant recours à des méthodologies quantitatives ou des approches historiques. Nous avons opté pour une méthode qualitative, ce qui permet de cerner de manière plus fine les idées ou les valeurs des professionnel·les. Nous les avons questionné·es à propos de l'aspect prescriptif de la réforme comme de sa retraduction sur le terrain.

Ce travail est traversé par deux questionnements principaux. Dans un premier temps, l'objectif sera de saisir la manière dont le corps enseignant¹ a perçu l'annonce de la réforme et la manière dont il perçoit les effets de ce nouveau système, notamment, après quelques années, comment il perçoit les classes hétérogènes avec des niveaux ; et quelles sont, selon lui, les forces et les limites de ce système ? Il s'agira d'interroger le corps enseignant afin de percevoir d'éventuelles divergences et d'analyser les éventuelles coïncidences entre ses discours et la littérature scientifique.

Le deuxième questionnement est relatif à l'adaptation des pratiques enseignantes : il s'agit d'analyser les propos tenus par les enseignant·es non par une observation en classe mais par l'analyse des propos récoltés.

Enfin, la partie finale de l'analyse cherchera à comprendre quelles sont les conséquences pédagogiques de ce nouveau système : dans quelle mesure les enseignant·es ont adapté leurs pratiques pédagogiques par rapport au système précédent, notamment en ce qui concerne la gestion de l'hétérogénéité des niveaux des élèves, la collaboration avec les collègues, la manière de gérer le travail au quotidien.

Toute l'analyse des résultats sera traversée par le regard du corps politique – les député·es du parlement cantonal, le Grand Conseil – dont l'objectif de l'analyse sera de mettre en évidence les points de convergence ou de divergence avec le corps enseignant et de mieux

1. Cette expression doit être comprise *stricto sensu* : cette catégorie exclut tout individu qui n'enseignerait pas dans un établissement scolaire ou dont la fonction principale n'est pas l'enseignement.

cerner le rôle de ces deux acteurs clés qui se trouvent aux deux extrémités du système éducatif. En somme, de mieux cerner la nature du lien entre les décideurs et décideuses et les enseignant-es.

En prélude à ces analyses, nous contextualiserons le système éducatif suisse afin d'en cerner les différents enjeux. Il sera question des réformes réalisées dans divers cantons avec un accent particulier sur le canton de Neuchâtel. Nous proposerons un état de la littérature relative aux différents systèmes éducatifs. Ensuite, nous présenterons les bases théoriques des entretiens semi-directifs.

Le contexte éducatif des années 2000

Dans plusieurs cantons, le début du 21^e siècle est marqué par un ensemble de réformes majeures qui ont contribué à engager différentes réflexions quant à la structure du secondaire I. Nous pensons notamment à l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS), aux réformes relatives à l'école intégrative ou encore à l'instauration des études PISA en Suisse romande. Nous discuterons de la nature des réformes dans trois cantons romands, Genève, Vaud et le Valais. La réforme entreprise dans le canton de Neuchâtel, qui représente le cœur de cette étude, occupera une place à part et fera l'objet d'une analyse plus fine.

PISA Suisse

Les enquêtes PISA (*Program for International Student Assessment*) sont un élément qui est peut-être moins directement lié aux enseignant·es ou aux pratiques pédagogiques : les études existantes ne

permettent pas d'affirmer que les enquêtes PISA Suisse soient des éléments initiateurs de réformes (Felouzis & Hanhart, 2011 ; Mons, 2007 ; Revaz, 2016). Ces enquêtes demeurent néanmoins un élément clé des débats éducatifs dans les années 2000.

L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) est, depuis les années 2000, commanditaire des enquêtes PISA. Ces enquêtes évaluent « dans quelle mesure les élèves qui approchent du terme de leur scolarité obligatoire possèdent certaines des connaissances et compétences essentielles pour participer pleinement à la vie de nos sociétés modernes » (OCDE, 2016, p. 3). Pour parvenir à cette fin, l'OCDE fait passer des tests à des élèves âgés de 15 ans dont les pays ont accepté de participer au programme. Les élèves sont évalués dans trois domaines : les sciences, la compréhension de l'écrit et les mathématiques. Sur cette base, la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) a chargé ses services de recherche, notamment l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), de mener une enquête relativement similaire sur échantillon.

Certains éléments de ces enquêtes diffèrent de l'enquête menée par l'OCDE. Contrairement à PISA international où le critère de sélection demeure l'âge de l'élève, c'est l'ensemble des élèves en dernière année obligatoire qui sont interrogés par l'enquête de la CIIP. Puisque le paysage suisse romand demeure hétérogène en termes de politique éducative, cela signifie que toutes les élèves n'avaient pas le même âge au moment des tests. Ici, il s'agira de saisir dans quelle mesure ces enquêtes ont contribué à inspirer des réformes structurelles au secondaire I.

Divers auteurs et autrices montrent que ces données ont été mobilisées par les législateurs pour piloter les systèmes éducatifs (Felouzis & Hanart, 2011 ; Ferrari & Wentzel, 2017 ; Lessard & Carpentier, 2015 ; Mons, 2007, 2009 ; Pelletier, 2009). À Genève par exemple, un rapport de la Commission de l'enseignement et de l'éducation indique que « les résultats de la recherche en éducation ont mis en évidence

l'insuffisance des résultats des élèves de 9^e en compétences de lecture et en mathématiques (enquêtes PISA 2000 et 2003) » (Barrillier, 2008, p. 6). Dans le texte du Conseil d'État vaudois traitant de la réforme structurelle du secondaire I, une partie importante est consacrée aux enquêtes PISA. Le Conseil d'État fait état de « recouvrement des voies mis en relief déjà au cours des enquêtes PISA » (Conseil d'État du Canton de Vaud, 2010, p. 41.) Le corps politique neuchâtelois ne reste pas non plus indifférent aux enquêtes PISA et mentionne également des « recouvrements de résultats » dans son rapport (Conseil d'État du Canton de Neuchâtel, 2012, p. 6).

Les recouvrements de résultats – lorsqu'un ou une élève intégrée dans une classe à exigences basses peut avoir de meilleurs résultats dans certaines disciplines qu'un ou une élève suivant des cours dans une classe à exigences élevées – ou l'accroissement des inégalités font partie des phénomènes mis en lumière par les enquêtes PISA Suisse. Les arguments mobilisés en politique, qui parfois insistent sur ces phénomènes, ainsi que l'agenda des réformes, permet de déceler que l'instauration des enquêtes PISA a largement inspiré la phase de réforme structurelle qu'a traversée la Suisse romande dans les années 2010.

La réforme neuchâteloise est donc à replacer dans une dynamique de changements en Suisse romande. Le propos s'organise ici en fonction de la chronologie des réformes cantonales. Il a notamment pour objectif d'identifier les limites des systèmes qui ont poussé les législateurs et les législatrices à réformer, même si évoquer l'ensemble des raisons est impossible, la mise sur agenda d'un problème public dépendant d'un vaste ensemble de facteurs (Hassenteufel, 2014 ; Knoepfel, Larrue, Varonne, & Svard, 2015).

Genève

Avant la réforme, le cycle d'orientation genevois était « mixte » : un système filiarisé dans certaines régions, un système de niveaux et options dans d'autres (Revaz, 2016).

La réflexion sur le cycle d'orientation émane d'une initiative populaire cantonale intitulée « Pour un cycle qui oriente ». Selon le texte de l'initiative, le système rassemblait 80 % des élèves dans le regroupement A – filière la plus exigeante –, les autres élèves se voyant rassemblés dans le regroupement B (Secrétariat du Grand Conseil, 2006). Le comité d'initiative déplorait une trop grande hétérogénéité au sein du regroupement B posant des problèmes d'insertion une fois l'école obligatoire terminée. Concernant le regroupement A, le comité soulignait les problèmes que causait l'orientation tardive, avec un nombre important d'élèves qui se voyaient déçus-e ne pas être en mesure de poursuivre les études alors qu'elles et ils fréquentaient la filière la plus élevée. Pour corriger ces différents problèmes, l'initiative proposait trois filières d'orientation vers une maturité (littéraire, langues vivantes, scientifique) ainsi que quatre filières vers des diplômes ou des certificats de capacité (commerciale, technique et informatique, arts et métiers, classe-atelier). L'objectif était de mieux séparer les élèves pour mieux les orienter.

Le parlement a opposé à cette initiative un contreprojet intitulé « un cycle d'orientation exigeant et formateur pour tous », guidé par six objectifs : une école plus exigeante, mais pas plus sélective, une orientation renforcée, une structure unique, une volonté de lutter contre les inégalités sociales et d'améliorer la prise en charge des élèves les plus faibles, des débouchés clairement définis, et la valorisation de la formation professionnelle. Afin de remplir ces objectifs et après des dizaines de séances et d'auditions en commission, et en recourant aux évaluations du Service de la recherche en éducation (SRED) et aux résultats de PISA Suisse, le parlement a retenu un système à trois filières séparant les élèves à l'issue de l'école primaire selon leurs résultats scolaires. Quant aux deux années restantes au cycle d'orientation, trois filières sont également présentes : la section communication et technologie, la section langues vivantes et communication, la section littéraire-scientifique. Sont couplées avec ces sections différentes options possibles pour l'élève suivant la

carrière qu'il ou elle souhaite mener par la suite. Les député·es ont donc proposé un système filiarisé, mais individualisé avec des options possibles. Ce système cherche à lutter contre les inégalités sociales et à aider les élèves les plus en difficulté.

C'est ce contreprojet qui a été accepté par le peuple.

Valais

Le corps politique s'est chargé d'entamer une réforme sans que le peuple valaisan soit appelé à se prononcer. Revaz (2016) fait état de deux systèmes qui avaient cours dans le canton : un système filiarisé et un système de classes hétérogènes avec des cours à niveau dans certaines disciplines. Concrètement, l'adoption de l'un ou l'autre système dépendait du choix des communes. Les motifs évoqués pour réformer, selon le message du Conseil d'État au Grand Conseil, sont les suivants : 1) la juxtaposition de deux types de structures 2) le glissement du concept d'orientation vers celui, plus fermé, de sélection 3) la mise en place d'une « voie rapide » et d'une « voie lente » différenciant peu les programmes proposés aux élèves, indépendamment de leurs facilités ou difficultés.

Le système retenu propose des classes hétérogènes avec deux niveaux dans certaines disciplines :

Le nouveau CO [cycle d'orientation] propose une seule structure pour l'ensemble du canton, à savoir l'introduction progressive d'un enseignement à niveaux, permettant une meilleure différenciation des apprentissages, une orientation moins précoce et de meilleurs éventuels changements de parcours de formation.

En première année, la langue maternelle et la mathématique seront enseignées à niveau, les autres disciplines, en classes hétérogènes. En deuxième et troisième années, la langue maternelle, la mathématique, la deuxième langue nationale et les sciences seront offertes à niveaux et le reste en classes hétérogènes. Ce faisant,

il y aura constant équilibre entre disciplines liées aux langues et celles liées aux sciences dans le processus d'orientation. (Conseil d'État du Canton du Valais, 2009, p. 7)

Vaud

Comme à Genève, c'est une initiative populaire qui est à l'origine des changements au sein de l'école vaudoise. Intitulée « École 2010 : sauvons l'école », cette réforme scolaire est extrêmement vaste. Au travers de ces quelques lignes, seul l'aspect structurel du secondaire I sera traité.

Avant la réforme, les élèves étaient orienté·es dans trois filières distinctes : voie secondaire baccalauréat (VSB), voie secondaire générale (VSG) ou voie secondaire à options (VSO). Le contreprojet, intitulé LEO, proposé par le parlement, prévoit une voie pré-gymnasiale (VP) pour « les élèves qui font preuve des meilleures compétences » (Conseil d'État du Canton de Vaud, 2010, p. 43) et une voie générale (VG) avec des cours différenciés sur deux niveaux dans certaines disciplines. Des options accompagnent ce projet afin de permettre aux élèves une certaine spécialisation en vue du postobligatoire. Selon les député·es, la force de ce système de niveau réside dans le fait qu'il permet une certaine individualisation des parcours des élèves. De plus, « Grâce à ce système, les effets de recouvrements des résultats sont également moindres » (Conseil d'État du Canton de Vaud, 2010, p. 40).

Le peuple vaudois a accepté le contreprojet à 52 %.

Neuchâtel

La réforme structurelle du secondaire I dans le canton de Neuchâtel émane d'une motion du groupe socialiste intitulée « Pour un nouveau modèle du secondaire I » datée de 2010. Ce n'est pas la première fois qu'une proposition de modification du système est déposée : en 1997, une motion du même type avait été déposée, puis abandonnée. Avant la modification du système, un système filiarisé prévalait : maturité, moderne, préprofessionnelle. Telles étaient les trois filières

dans lesquelles les élèves pouvaient être répartis en fonction de leurs résultats scolaires.

Selon les signataires de la motion, une entame de réforme se justifie par différents arguments. Tout d'abord, ils pointent « des recouvrements importants des résultats entre filières » (Bertschi, *et al.*, 2010, p. 1) et dénoncent le caractère arbitraire de l'attribution des élèves à l'une ou l'autre section. Concrètement, les analyses proposées par Nidegger (2008) à propos de PISA 2006 montrent qu'un ou une bonne élève de classe préprofessionnelle peut avoir de meilleurs résultats dans une discipline qu'un ou une élève de section maturité ayant des difficultés dans cette même discipline. En matière de perspective professionnelle et de justice scolaire, ces recouvrements doivent faire l'objet d'une attention particulière.

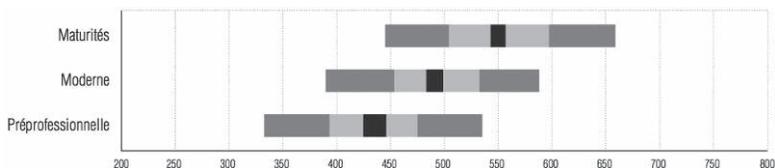


Figure 1. Recouvrements des résultats. En abscisse, scores des élèves en lecture ; les barres montrent la dispersion des résultats à l'intérieur des sections. Source : Rapport PISA Suisse 2009 (Nidegger, 2011, p. 97).

La figure 1, tirée du rapport PISA Suisse 2009, traite des résultats moyens des élèves en lecture et illustre parfaitement ce phénomène de recouvrement des résultats que les initié-es dénoncent. Certain-es élèves en section préprofessionnelle ont des résultats largement meilleurs que leurs camarades en section maturité. Ce phénomène se retrouve dans les autres domaines testés par PISA, à savoir les mathématiques et les sciences.

Enfin, la motion déposée par le groupe socialiste traduit une situation très pénalisante pour les élèves suivant la filière préprofessionnelle et ce, à plusieurs niveaux. Le groupe fait état d'un sentiment de

« dévalorisation » chez les élèves et met en lumière leurs difficultés à trouver une place d'apprentissage, ceci étant lié à « leur parcours scolaire » (Bertschi, *et al.*, 2010).

Pour remédier à ces manquements du système, les signataires proposent un système de classes hétérogènes avec des niveaux dans certaines disciplines. Ce système se rapprocherait fortement du système valaisan.

Dans le rapport du Conseil d'État qui abonde dans le sens des dépositaires de la motion, les constats justifiant le changement sont les suivants : le système de filière n'est plus adapté à la réalité sociale et professionnelle ; les filières ne sont pas en phase avec les réalités pédagogiques ; ce changement s'inscrit dans une rénovation romande globale. Dès lors, le Conseil d'État a fixé six grands objectifs, présentés dans la figure 2. En regard de ces constats et objectifs à atteindre, un système de classe hétérogène avec deux niveaux dans certaines disciplines a été retenu.

Réforme structurelle neuchâteloise du secondaire I

Ancien système	<p>Système filiarisé: trois filières</p> <ul style="list-style-type: none">— Maturité: exigences élevées— Moderne: exigences intermédiaires— Préprofessionnelle: exigences de base
Date premier postulat	10 février 1997
Date première motion	30 juin 2010
Facteurs clés nécessitant un changement	<ul style="list-style-type: none">— Recouvrements importants des résultats entre les filières.— Forte dévalorisation des élèves fréquentant la filière préprofessionnelle.— Difficultés pour certains élèves de trouver des places d'apprentissage après l'école obligatoire au vu de leur profil (facteur particulièrement important pour les élèves ayant suivi des cours en classe préprofessionnelle).
Objectifs de la réforme	<ul style="list-style-type: none">— Valoriser les élèves de l'ensemble des sections.— Renforcer les compétences de l'ensemble des élèves du cycle 3.— Diminuer les redoublements sur l'ensemble des élèves 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 post obligatoires.— Développer des équipes pédagogiques.
Nouveau système	<p>Système de classes hétérogènes avec 2 niveaux dans certaines disciplines et options. Une formation spéciale est maintenue avec des classes terminales pour des élèves en grande difficulté scolaire.</p>
Date de l'entrée en vigueur	Rentrée scolaire d'août 2015 pour les 9 ^{es} HarmoS.

Figure 2. Points essentiels de la réforme.

Après ces considérations d'ordre structurel liées au système, analysons les conditions pédagogiques cadres. Le nombre de disciplines à niveau croît au fur et à mesure que l'élève progresse dans sa scolarité. Dans un premier temps, uniquement le français et les mathématiques sont enseignés dans deux niveaux distincts. Par la suite, l'allemand, les sciences de la nature ou encore l'anglais viennent s'ajouter.

9^e	Disciplines communes	Disciplines à niveaux FRA – MAT		
10^e	Disciplines communes	Disciplines à niveaux FRA – MAT – ALL – ANG – SCN		
11^e	Disciplines communes	Disciplines à niveaux FRA – MAT – ALL – ANG – SCN	Disciplines à option	Disciplines à choix

Figure 3. Le cycle 3 et ses disciplines (RPN, 2019).

De plus, le corps politique a souhaité un système flexible afin que l'élève puisse passer d'un niveau à l'autre. Une moyenne supérieure à 4,95 dans une branche à niveau donne à l'élève la possibilité de passer au niveau 2. Toutefois, ce passage n'est pas automatique : l'élève peut le refuser. Notons que le système ne prévoit pas un passage automatique au niveau 1 en cas de moyenne insuffisante dans une branche à niveau. Il faut encore mentionner que le système prévoit des périodes de soutien, six au total, pour les élèves qui passent du niveau 1 au niveau 2.

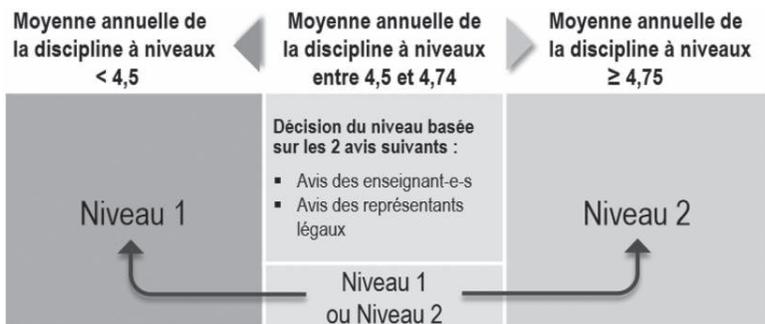


Figure 4. Les conditions d'entrée aux niveaux 1 et 2 (SEO, 2019, p. 7).

Enfin, pour permettre aux élèves de mieux s'orienter en fonction de leur projet professionnel, des choix d'option sont à faire en 11^e HarmoS. Pour cela, le choix d'utiliser un système à options en dernière année de scolarité obligatoire a été retenu.

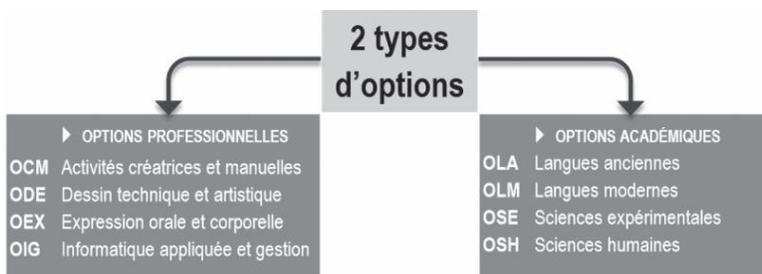


Figure 5. Les options (SEO, 2019, p. 11).

Ce nouveau système engendre des flux d'élèves au sein des établissements scolaires. Contrairement au mode de fonctionnement par filière, les élèves ne sont plus attribués à une classe spécifique, mais changent de salles en fonction des leçons.

En ce qui concerne le suivi des élèves, le texte du Conseil d'État neuchâtelois (2013) indique : « Le suivi des élèves sera renforcé à travers la collaboration entre les enseignant-es d'une même discipline

à niveaux. La réorganisation du travail, induite par cette rénovation, sera rétribuée par l'équivalent d'une demi-période de décharge par enseignant » (p. 13). Les législateurs et les législatrices ont fixé une durée à ces décharges : jusqu'à trois ans après la mise en œuvre de la réforme. La thématique de la collaboration au sein de l'établissement questionne l'autonomie du travail enseignant. Nous le verrons, cet aspect du métier pose des difficultés aux enseignant-es.

Entre systèmes et effets

Quel système éducatif produit quels résultats ? Quelles différences entre un système filiarisé et une méthode de classes hétérogènes avec des niveaux ? Lequel se veut le plus efficace, efficient ? De nombreux chercheurs et chercheuses (Duru-Bellat & Mingat, 1997 ; Felouzis, 2015 ; Kronig, Haeberlin, & Eckhart, 2000 ; Meyer, 2015) ont traité de ces interrogations, que sous-tendent des questions sociales vives. En somme, comme l'affirme Felouzis (2015) il s'agit « de comprendre comment les modes de scolarisation des élèves influent sur l'efficacité et l'équité des systèmes » (p. 18).

Les spécialistes s'accordent à dire que les systèmes filiarisés renforcent les inégalités ainsi que le poids de l'origine sociale sur les résultats (Meyer, 2015). Ces recherches viendraient confirmer les thèses de Bourdieu et Passeron (1964) ou encore Boudon (1973) dénonçant une école reproductrice de la stratification sociale déjà établie. Ces systèmes sont utilisés pour des avantages qui semblent être doubles : le corps enseignant bénéficierait d'une classe relativement homogène, élément qui vient faciliter ses conditions de travail et, deuxièmement, grâce à l'homogénéité des classes, les élèves jouiraient d'une meilleure marge de progression (Felouzis, 2015 ; Mons, 2007). En ce sens, les élèves avec difficulté ne souffrent pas de décrochage scolaire du fait que le rythme scolaire leur correspond. En ce qui concerne les élèves avec plus de facilité, leur évolution n'est pas ralentie par des élèves plus en difficulté. Toutefois, trois effets pervers sont

bien documentés au sein de la littérature scientifique (Felouzis, 2015 ; Felouzis, Charmillot, Fouquet-Chauprade, & Service de la recherche en éducation, 2010) : un problème d'effets de composition lié à la ségrégation systémique, des effets de stigmatisation des élèves suivant des cours au sein de filières à exigences basses et, enfin, un fort « effet Matthieu ». Nous allons y revenir.

Quant au système sans filière, parfois appelé « tronc commun », la recherche (Van Zanten, 2009) a également montré toutes les limites du modèle de l'intégration uniforme (Mons, 2007) avec, *in fine*, une forte ségrégation. En effet, les parents n'hésitent pas à déménager ou à intégrer leurs enfants au sein d'un établissement ayant meilleure réputation.

À la croisée de ces deux systèmes apparaît une troisième option : les classes hétérogènes avec niveaux ou système « mixte » (Felouzis, 2015 ; Revaz, 2016). Le parlement neuchâtelois a précisément choisi de réformer le système filiarisé en adoptant cette option. Dans le cadre de son étude comparative entre les différents systèmes scolaires suisses, Felouzis (2015) observe que « les situations de moindre ségrégation (Jura, Appenzell, Valais francophone) produisent moins d'inégalités sociales d'apprentissage. Notons que ces trois cantons proposent soit des systèmes « mixtes » soit « des systèmes de classes exclusivement hétérogènes » (p. 38). Les réformes menées dans l'autres cantons ont sans doute été étudiées de près par le parlement neuchâtelois, dont l'un des objectifs était d'amoindrir la stigmatisation que subissaient les élèves en classe préprofessionnelle et de valoriser l'ensemble des élèves. La recherche (Bressoux, 1995 ; Dumay, Dupriez, & Maroy, 2010 ; Duru-Bellat, 2003 ; Thrupp, 1995) a abondamment traité d'effets liés aux systèmes et c'est précisément ce qui va constituer la dernière partie de ce chapitre. Ils permettront de comprendre encore un peu plus les choix du parlement.

Le premier effet que nous retiendrons est l'effet Matthieu, nommé ainsi par le sociologue américain Robert King Merton. Plus tard, Walber et Tsai (1983) ou encore Perrenoud (1995) évoqueront ce phénomène. Crahay (2000) en propose une définition large :

ceux qui sont avantagés sur un aspect, le sont souvent sur beaucoup d'autres. Ainsi, les enfants issus de familles socio-économiquement avantagées seraient également favorisés sur le plan de la motivation, des capacités et, peut-être même, de la qualité de l'école fréquentée. (p. 99)

Le propos qui nous intéresse particulièrement ici porte sur la « qualité de l'école fréquentée ». En d'autres termes, Crahay nous parle de la qualité de l'enseignement, et souligne que la qualité des cours donnés par un-e enseignant-e varierait en fonction du niveau de ses élèves. Duru-Bellat (2003) souligne également que les élèves sont confronté-es à une inégalité de traitement en fonction des niveaux dans lesquels elles et ils suivent un cours. Enfin, Oakes (1992, cité par Crahay, 2000) affirme que « les élèves placés dans un groupe ou une filière ' faible ', reçoivent un enseignement de moindre qualité » (p. 292). Utiliser un système de classes hétérogènes avec des niveaux au lieu d'un système filiarisé contribuerait à réduire cet effet Matthieu et, ainsi, tendrait à offrir la même qualité d'enseignement à chaque élève, indépendamment de son niveau. Toutefois, l'atténuation de l'effet Mathieu n'est pas la seule conséquence recherchée par le législateur. Qu'en est-il de la progression des élèves en classe hétérogène ?

La figure 6 émane d'une recherche menée par Duru-Bellat et Mingat (1997) qui visait à mesurer l'évolution du niveau individuel des élèves en regard du niveau moyen de leur classe.

	Niveau individuel en début de 6 ^e				
	< 85	85-95	95-105	105-115	> 115
Niveau moyen de la classe					
. < 90	82,6	91,8	96,7	104,9	109,9
. 90-96	84,6	93,6	100,2	106,6	115,6
. 96 – 103	85,2	94,7	100,9	107,6	115,2
. 103 – 108	86,7	94,6	100,9	108,2	116,4
. > 108	86,6	97,4	103,1	109,8	117,0

Figure 6. Performances des élèves en fonction du niveau moyen de la classe (Duru-Bellat & Mingat, 1997, p. 775).

Nous pouvons observer que des élèves faibles (niveau individuel <85) progresseront davantage si elles et ils sont intégrés dans une classe où le niveau moyen est élevé (103 – <108) que dans une classe où le niveau est faible. Concernant les élèves très fort-es (>115), nous pouvons noter une baisse de leur niveau individuel uniquement dans les classes faibles (<90). Toutefois, aucune baisse du niveau n'est observée dans les autres classes. Par ailleurs, nous notons une évolution relativement faible de leur niveau, quelle que soit la classe dans laquelle elles et ils sont immergés. L'auteur et l'autrice concluent : « il semble que les élèves progressent d'autant mieux qu'ils sont scolarisés dans une classe de niveau moyen élevé » (p. 775). Plus récemment, Thrupp et Lupton (2006, 2011) ont abondé dans la même direction.

Pour comprendre ce phénomène, il ne suffit pas d'évoquer l'effet Matthieu. Un autre processus intervient également, largement relaté par la littérature scientifique : l'effet pair ou *peer effect* :

les travaux des psychologues et des psychologues sociaux permettent de formuler des hypothèses : le groupe majoritaire fonctionnerait comme le groupe de référence pour tous les élèves ; la composition du groupe majoritaire jouerait sur l'image de soi et les motivations des élèves à réussir. (Duru-Bellat, 2003, p. 202)

En résumé, les élèves s'influencent mutuellement. Toutefois, les comportements tendraient à s'aligner sur la majorité des attitudes adoptées par le groupe dominant. Si nous esquissons un rapprochement avec les politiques éducatives, intégrer des élèves issu-es d'un milieu socioéconomique faible au sein de classes composées majoritairement d'élèves issu-es d'un milieu plus aisé provoquerait une adaptation des comportements et, très probablement, une amélioration des résultats. Ceci serait dû à une accommodation aux comportements attendus dans les classes composées d'élèves ayant de la facilité (Sanchez-Mazas, Mechi, & Giesch 2014 ; Sanchez-Mazas, Mechi, & Fernandez-Iglesias, 2016).

La littérature évoque en outre l'effet de composition : « L'analyse de l'effet de composition a pour objectif de saisir dans quelle mesure deux élèves semblables au début d'une période de formation vont évoluer différemment en fonction des caractéristiques des autres élèves de leur école » (Dumay, Dupriez, & Maroy, 2010, p. 463). Nous sommes là sur un effet assez semblable à l'effet pair, avec toutefois des considérations d'ordre plus général, à un niveau macro.

Nous pouvons clore ce chapitre en affirmant que l'abandon des filières au profit d'un système de classe hétérogène avec des niveaux contribue à réduire l'effet Mathieu, sans l'atténuer complètement. En ce sens, le fait que des différences de niveaux persistent contribue à enclencher des mécanismes, plus ou moins conscients chez les enseignant-es, qui engendrent une différence de qualité de l'enseignement en fonction du niveau des élèves (Crahay, 2000). Concernant l'effet pair, il sera intéressant de voir dans quelle mesure il s'applique aux réalités quotidiennes et quelles sont les observations des enseignant-es. La littérature scientifique n'est pas unanime sur ce point (Dumay, Dupriez, & Maroy, 2010 ; Duru-Bellat & Mingat, 1997). Néanmoins, le cadre de ce travail ne nous permettra pas de vérifier ces effets.

L'étude : donner la parole aux enseignant·es

En matière d'analyse des politiques éducatives, plusieurs moments clés peuvent être ciblés. Ici, il s'agira de les définir et de cerner l'espace dans lequel ce livre se situe. De plus, en éducation, le comportement des acteurs et actrices politiques ainsi que la manière de considérer les différents acteurs et actrices engagées dans les réformes n'ont pas toujours été identiques (Lessard & Carpentier, 2015 ; Muller, 2013 ; Van Zanten, 2004). Un aperçu des différentes manières de concevoir la politique sera établi et une méthode sur laquelle ce livre repose sera retenue.

Situation dans les processus de réforme

Par *politique*, il faut comprendre « une tentative d'agir sur un domaine de la société, quelquefois pour freiner son évolution, plus souvent pour le transformer ou l'adapter » (Muller, 2013, p. 58). Cette définition, appliquée à l'éducation, sera retenue ici. En analyse des

politiques, cinq moments clés rythment l'analyse de l'action publique (Muller, 2013). Tout d'abord, toute politique naît de l'identification d'un problème à traiter. Cette phase embryonnaire est motivée par la vision, la conception du monde partagée par des individus. Muller (2013) parle de « référentiels ». Le développement du programme qui voit l'émergence de solutions, d'accords entre les différents partis succède à cette phase. Les solutions trouvées et les décisions finales sont les fruits d'un consensus entre les différents actrices et acteurs impliqués au cours du processus. Le troisième moment est la mise en œuvre, définie comme une étape dynamique, non linéaire ; lors de cette étape, certains acteurs et actrices réinterprètent les directives (Carpentier, 2010 ; Lessard & Carpentier, 2015 ; Meny & Thoenig, 1989). L'évaluation du programme intervient ensuite et, finalement, sa finalisation. Ici, le terme « d'effets » sera utilisé. Il semble mieux correspondre en appelant de manière plus évidente le mot « conséquences » a contrario des termes évaluation et terminaison.

Cet ouvrage se situe à la croisée de la mise en œuvre et des effets. Basé sur les entretiens menés avec des membres du corps enseignant, il s'efforce de saisir à la fois la manière dont la réforme a été mise en place en interrogeant le corps enseignant, mais surtout les effets et les adaptations pédagogiques qu'elle a inspirés. Une large partie du travail sera consacrée à la perception et aux effets de la nouvelle politique éducative pour les enseignant-es. C'est en ce sens qu'il cherche à interroger deux temps distincts, mais intimement liés.

La mise en œuvre a cela d'intéressant qu'elle vient unir deux entités, le principal (la puissance publique) et l'agent (le corps enseignant), et voit différents enjeux s'entrechoquer, tels les cadres cognitifs et normatifs (Lascombes & Le Galès, 2012) ou les questions d'autonomie professionnelle. Selon la littérature (Hassenteufel, 2014 ; Lessard & Carpentier, 2015 ; Muller, 2013 ; Van Zanten, 2004), les processus de mise en œuvre ont évolué ces dernières décennies. Une approche scientifique qui revient régulièrement est celle dite « administrative ou fonctionnaliste » (Lessard & Carpentier, 2015) :

L'approche administrative ou fonctionnaliste exprime cette quête de la 'bonne' politique éducative. [...] Elle examine les conditions de réussite du changement et prend donc pour acquis que le changement est possible lorsqu'il est bien planifié et bien mis en œuvre. Il y a donc une rationalité de l'action qu'il faut dégager, modéliser et respecter si l'on veut réussir le changement. (p. 44)

En théorie, l'approche fonctionnaliste semble assez performante. Toutefois, elle a été critiquée notamment pour le fait qu'elle se veut normative et qu'elle « néglige la dimension aléatoire, bricolée et incontrôlée » (Hassenteufel, 2008, cité par Lessard & Carpentier, 2015, p. 45). En effet, si l'on admet que chaque individu est acteur du changement et participe à la politique publique, il est illusoire et trompeur de penser que le corps enseignant occupe la place d'un simple exécutant des politiques publiques :

Elle – la conception fonctionnaliste – repose sur une vision technicienne de l'enseignant dont le travail reposerait sur le suivi des règles d'action déduites de la recherche. Or, de nombreux travaux ont mis en lumière son caractère plus pratique que technique [...]. Aussi, le jugement professionnel des enseignant-es est davantage orienté par des questions de valeurs. (Lessard & Carpentier, 2015, p. 48)

Actuellement, les politiques publiques sont bien éloignées de ces paradigmes : « elles cherchent davantage à insuffler une dynamique de changement qu'à prescrire une conduite précise » (Lessard & Carpentier, 2015, p. 40). En ce sens, une analyse constructive et microsociale (Van Zanten, 2004) est plus appropriée dans la compréhension des phénomènes sociaux. Van Zanten (2004) insiste sur le rôle des acteurs et actrices sociales, qui réinterprètent, adoptent et transforment les politiques. Suivant ce courant, les établissements scolaires « ne doivent pas être conçus comme des espaces d'exécution, mais

de contextualisation et de transformation des politiques entretenant des relations relativement autonomes avec leur environnement social, institutionnel et politique » (Van Zanten, 2004, p. 97).

S'inscrivant dans une perspective constructiviste de la mise en œuvre, cet ouvrage s'efforcera de montrer le rôle joué par les acteurs et actrices locales, notamment eu égard à leur capacité d'interprétation des textes édictés par le législateur. Cette perspective est résumée par Lessard et Carpentier (2015) : « mettre en œuvre, c'est interpréter » (p. 189). Or si une part d'interprétation est présente lors de la mise en œuvre, certains aspects d'une politique éducative ne peuvent être interprétés¹. Les enseignant-es ont donc une marge de liberté limitée dans la réalisation de la politique éducative : il s'agira de mettre en lumière quels sont les éléments sur lesquels les enseignant-es n'ont pas nécessairement d'influence, et quels en sont les effets, positifs ou négatifs, sur leurs pratiques.

Acteurs et actrices

Il y a un double enjeu, les structures et les acteurs et actrices :

En réalité, on ne peut pas comprendre l'action publique dans les sociétés modernes, et particulièrement dans les processus de changement des politiques publiques, si l'on ne combine pas une approche par les structures qui permettent de mettre en évidence les contraintes, et une approche par les acteurs. (Muller, 2013, p. 71)

Les acteurs et les actrices modifient leurs pratiques suite aux interactions avec les autres individus, mais également parce que les structures définies par le corps politique les contraignent à ajuster leur

1. Nous faisons référence ici à des considérations d'ordre structurel sur lesquelles les enseignant-es n'ont aucune influence dans un premier temps (conditions de promotions, répartition des élèves, etc.)

pratique. Par ailleurs, les enseignant-es contribuent à leur tour à modifier la pensée du corps politique au travers de leurs observations, discours ou revendications.

Dans une vision fonctionnaliste, les acteurs et les actrices agissent fidèlement aux directives du principal (Lascombes & Le Galès, 2012). Comme nous l'avons évoqué plus haut, nous pensons que nous ne pouvons pas réduire les acteurs et actrices à ce rôle d'exécution. Ainsi Van Zanten (2004) fait état d'un nombre de réformes importantes qui n'ont « jamais été vraiment appliquées sur le terrain ou l'ont été sous des formes divergentes, voire contraires aux intentions des réformateurs » (p. 88). Dans ce cas, elle parle d'effets pervers (Van Zanten, 2004). Musselin (2005, cité par Hassenteufel, 2014) affirme pour sa part que les acteurs et les actrices sont insérées dans un contexte qui autorise une forme de liberté. Grâce à cette marge d'autonomie, elles et ils participent à la construction de la politique publique par leurs réinterprétations des directives. Pour Weick, « la façon dont les individus donnent du sens aux événements dépend de qui ils sont, comment ils pensent et de ce qu'ils pensent de la situation » (Lessard & Carpentier, 2015, p. 55). En considérant cette approche, la 'vraie' politique ne se limite pas à ce que pensent les décideurs et les décideuses ou les législateurs et les législatrices, mais peut être définie comme celle que « les acteurs construisent dans leurs interactions » (p. 58).

Revenons à la question du sens de l'action : Spillane, Reiser, et Reimer (2002) évoquent trois dimensions dans le « faire sens » : l'interprétation individuelle des nouvelles politiques est influencée par les croyances, connaissances et expériences personnelles : modifier celles-ci peut être extrêmement compliqué ; le « faire sens » se construit lors d'interactions durant lesquelles des visions du monde, des savoirs sont partagés ; les signaux renvoyés par le corps politique : une réforme doit être spécifique pour éviter le « flou artistique », mais suffisamment générale pour ne pas être dans le prescriptif. Finalement, les auteurs insistent sur le besoin de « faire sens des politiques qui

leur sont présentées. En ce sens, il ne suffit pas de communiquer clairement » (Spillane, Reiser, & Reimer, 2002, cités par Lessard & Carpentier, 2015).

Dans le présent travail, les enseignant-es seront pensé-es comme des acteurs et actrices qui interprètent, réajustent et modèlent à leur façon des politiques en fonction de leurs expériences, interactions et cadres de pensée. Être dans l'obligation de composer avec des éléments dont l'élaboration leur échappe ne les empêche pas de demeurer acteurs et actrices au sein de ces structures.

Une approche qualitative

Rappelons que nos questions de recherche s'articulent sur trois niveaux. D'abord, un niveau politique qui a pour objectif de percevoir la nature de la relation entre le corps enseignant et le corps politique au travers de la réforme. Un deuxième volet qui consiste à interroger le corps enseignant sur la manière dont il perçoit cette transformation avec un axe plus conceptuel et théorique. Enfin, le dernier volet a une visée plus pragmatique et cherche à mettre en lumière les éventuelles différences de pratique pédagogique du corps enseignant au lendemain de cette réforme.

L'intérêt d'analyser la réforme du secondaire I dans le canton de Neuchâtel est multiple. Tout d'abord, dans une perspective d'analyse des politiques éducatives, peu de travaux ont pour l'heure porté sur cette réforme. De plus, cette réforme a suscité des tensions soit au sein du corps enseignant soit entre le corps politique et les enseignant-es. Toutefois, ici il ne s'agira pas principalement de comprendre la nature de ces tensions, mais bien de mettre à jour les pratiques enseignantes en regard de la réforme.

Par ce travail, nous appréhendons les pratiques professionnelles. C'est pourquoi nous avons décidé de le fonder sur une approche qualitative. Selon Deslauriers (1991),

la recherche qualitative traite les données difficilement quantifiables comme les compte rendus d'entrevues. Elle [la recherche qualitative] [...] se concentre plutôt sur l'analyse des processus sociaux, sur le sens que les personnes et les collectivités donnent à l'action, sur la vie quotidienne, sur la construction de la réalité sociale. (p. 6)

Cette approche se révèle particulièrement pertinente pour aborder l'analyser des pratiques professionnelles en intégrant une dimension relative aux convictions des individus ainsi que la dimension pratique d'un phénomène social (Mucchielli, 2009). Van der Maren (1996) poursuit quant à lui en affirmant que la recherche qualitative « tente de se rapprocher au plus du monde intérieur, des représentations et de l'intentionnalité des acteurs humains » (p. 103). Cette approche a été retenue car sa force majeure réside dans le fait qu'elle permet de s'approcher au plus près des conceptions, perceptions ou visions des acteurs et actrices.

Pour se rapprocher de l'intérieur de la réforme, l'outil le plus pertinent est l'entretien, qui est parfois appelé interview (Mucchielli, 2009 ; Pekarek, 1994) ou entrevue (Deslauriers, 1991 ; Van der Maren, 1996). Deslauriers le définit comme « une interaction limitée et spécialisée, conduite dans un but spécifique et centrée sur un sujet particulier » (1991, p. 33). Van der Maren en délimite les objectifs en affirmant qu'il « vise plutôt à obtenir des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus, à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles » (1996, p. 312). Parmi les modalités d'entretien, nous avons retenu l'entretien semi-directif, dont Combessie (2007) établit les conditions : le chercheur ou la chercheuse « choisit et annonce au préalable le thème ou les thèmes et dispose d'un guide d'entretien » (p. 25). Précisons encore que les données recueillies sont suscitées ou d'interaction, c'est-à-dire « obtenues dans une situation d'interaction entre le chercheur et le sujet, données dont le format

dépend tant de l'un que de l'autre » (Van der Maren, 1996, p. 83), dont l'objectif était d'obtenir des informations en suivant le processus de pensée de la personne interviewée.

Pour ce travail, nous avons préparé deux grilles d'entretien (figures 7 et 8). Plusieurs questions étaient préparées, classées par thématique. Des sous-points, correspondant aux objectifs que la personne interviewée devait aborder, étaient également présents. Si la personne n'abordait pas spontanément certains sujets, une construction en fonction du discours s'opérait, cela dans le souci de ne pas gêner le cheminement de pensée de la personne.

Grille d'entretien destinée au corps enseignant

Bonjour, comme je vous le disais, je suis ici car j'apprécierais de connaître les impressions des enseignant-es suite à la réforme du système au secondaire I dans le canton de Neuchâtel. En ce sens, j'ai choisi plusieurs enseignants et enseignantes comme vous et je me réjouis de pouvoir mener cette discussion avec vous.

Thématique 1: Impressions premières suite à l'annonce et impressions premières avec un peu de recul

Vous le savez, cette discussion traite de cette réforme et je vous propose d'aborder le sujet un peu plus en détail.

- Racontez-moi, comment avez-vous vécu l'annonce de cette réforme? Quelles étaient vos premières impressions?
 - Méthode d'annonce (Quand, comment) / Objectifs présentés / Réaction des collègues / Surprise / première impression
- Et dites-moi, avec un peu de recul et maintenant que vous avez expérimenté ce système, qu'est-ce qu'il vous inspire?
 - Les classes hétérogènes / Les classes de niveaux / Les relations avec les autres enseignant-es / Relation avec la direction modifiée
- En fait, quel est votre avis général sur le secondaire I par rapport au système de filière tel qu'il était précédemment?

Thématique 2: Gestion des classes hétérogènes. Thématiques multiples

Je vous propose de parler un peu plus en détail de ce nouveau système, surtout par rapport aux classes hétérogènes dans un premier temps.

- Par rapport à avant, comment gérez-vous les groupes-classes hétérogènes en classe?
 - Exemple concret / adaptation des manières de travailler en classe? / écarts trop grands
- Racontez-moi comment se passent les changements de classes dans le collège?
 - Plus de mouvements / Moins concentrés / Organisation personnelle et collègues
- Et racontez-moi comment vous faites pour les travaux écrits dans ces classes très hétérogènes?
 - Adaptation / des standards, sur quels critères? / Même principe pour toutes les matières?
- Et si on s'intéresse aux devoirs, Comment faites-vous pour gérer ces niveaux différents?
 - Adaptation pédagogique

- Parlez-moi des élèves en très grande difficulté en classe hétérogène. Comment ça se passe concrètement?
 - Adaptation / temps / Aide extérieure / Entretien
- Et pour les élèves qui ont trop de facilité, qu'est-ce qu'il se passe? Par rapport à avant, c'est plus difficile de rejoindre tous les élèves?
 - Adaptation / temps / mentorat-coaching
- Par rapport au système précédent, comment fixez-vous vos objectifs, comment est-ce que ça se passe?
 - Critères / quels buts / préparation des cours / sur quelle base? / quel niveau
- Quelles sont vos impressions par rapport à la mixité sociale dans les classes hétérogènes? J'entends par là comment se passent les relations entre élèves plutôt avantagés ou désavantagés.
 - Amis selon niveau / rivalité / bénéfique pour certains?

Thématique 3 : Gestion des classes de niveaux. Thématiques multiples

Vous enseignez également dans un groupe de niveaux, je vous propose d'aborder cette spécificité-ci.

- Quels sont vos sentiments par rapport à votre classe de groupe de niveaux?
- Comment faites-vous pour les élèves qui ont de la facilité et qui pourront monter / rester?
 - Adaptation/Mentorat / Quantité d'élèves dans cette situation / Exemple concret /Relation avec l'enseignant de la classe d'en dessus / Question des flux
- Pour les élèves qui ont de la difficulté, comment faites-vous? Au cas où ils vont redescendre?
 - Mentorat pour le bas / Aucun car trop d'écart entre les élèves / Exemple concret / Relation avec l'enseignant de la classe d'en dessous / Question des flux
- Et racontez-moi, comment gérez-vous les nouvelles arrivées?
 - Mise en place de stratégie / Exemple concret déjà vécu / quelle importance (Quantité)
- Avec votre niveau, si on était dans l'ancien système, dans quelle classe est-ce que vous seriez?
 - Proportion d'élèves correspondant au niveau / choix, obligation

Thématique 4 : La collaboration avec les collègues

Je vous propose de parler de vos relations avec vos collègues.

- Dites-moi, concrètement, qu'est-ce que cette réforme a modifié au niveau de la collaboration?
 - Changements concrets par rapport à avant / direction

- Comment faites-vous lorsqu'il y aura transfert d'un élève au semestre ou à la fin de l'année?
 - Gestion des informations / Temps nécessaire à consacrer à cela

Thématique 5: Clôture

- Parlez-moi de votre parcours d'enseignant (nombre d'années, lieux, etc.)
 - Années / Lieux / Autres professions / les degrés dans lesquels il/elle enseigne / Matières enseignées / Évolution du plaisir / Formation continue pour cette réforme?
- Enfin, est-ce que vous auriez quelque chose à ajouter que nous n'avons évoqué?
- Je vous remercie beaucoup pour votre participation.

Figure 7. Grille d'entretien destinée au corps enseignant.

Grille d'entretien destinée au corps politique

Bonjour, comme je vous le disais, je suis ici car j'apprécierais de connaître le processus de pensée des politiques dans la mise en place de la réforme du système au secondaire I dans le canton de Neuchâtel. En ce sens, vous remercie d'avoir accepté cet entretien et me réjouis de pouvoir mener cette discussion avec vous.

Thématique 1: travail politique

Nous allons débiter cette discussion par des questions d'ordre général.

- Est-ce que vous pouvez me parler de l'historique de cette réforme ?
- En fait, quel est votre avis général sur le secondaire I par rapport au système de filière tel qu'il était précédemment et le système mis en place actuellement ?

Thématique 2: travail au sein de la commission

Je vous propose de parler un peu plus en détail du travail au sein de la commission

- Racontez-moi, comment s'est constitué la commission Harmos-filière ? Quels étaient vos mandats ?
 - Objectifs / Réaction des collègues / Surprise / premières impressions au sein de la commission
- Comment la commission a décidé d'adopter ce système plutôt qu'un autre ?
- Comment s'est déroulé le travail au sein de la commission ?
 - Équipe / Processus de mise en place / Tension sur quels enjeux
- Et dites-moi, dans les grandes lignes, quelles ont été les processus de discussion ?
 - Ordre chronologique des éléments abordés / les enjeux de départ/fin
- Racontez-moi la manière dont vous avez géré les points d'achoppement ?
 - Quels enjeux / manière de procéder
- Comment perceviez-vous le résultat final de votre travail juste avant la mise en œuvre ?
 - Problèmes anticipés / Tension sur quels enjeux / points de satisfaction
- Quand vous voyez le résultat après quelques années, comment jugez-vous la proximité avec ce qui était pensé au départ par votre commission ?
 - Exemples concrets
- Comment jugez-vous la mise en œuvre de cette réforme ?
 - Problèmes attendus, inattendus / Quelles pistes d'amélioration
- Quel est votre sentiment actuel par rapport à cette réforme ?
 - Joie – peine / incompréhension / Modifications / idées
- Comment se sont déroulés les débats au Grand Conseil ?
 - Constructif / Inutiles

Thématique 3: système intégré

Je vous propose de parler un peu plus en détail de ce nouveau système et aborder la question des enseignant-es

- Racontez-moi, comment percevez-vous le système précédent?
 - Forces - faiblesses / enjeux / objectifs
- Et dites-moi, comment percevez-vous le système actuel avec un système de niveaux dans certaines disciplines et des classes hétérogènes?
 - Forces – faiblesses / enjeux / objectifs / Impact sur les enseignant-es – exemples concrets / Impact sur les élèves
- Dans quelle mesure est-ce que vous vous êtes inspirés du Jura et du Valais?
 - enjeux pédagogiques / Façon de faire / Quel socle
- Et dites-moi, comment percevez-vous cette résistance de la part de certains enseignant-es?
 - Adaptation / changement / information / Lire dans le rapport une attention particulière, consultation, comment s’est passé cette consultation / Fondées, infondées
- Selon vous, est-ce que les enseignant-es sont suffisamment formés pour cette réforme? Pour enseigner dans ce nouveau système? Comment percevez-vous cela?
 - Mise en place de formation nécessaire?

Thématique 4: thématique multiple

- Racontez-moi quels étaient les enjeux financiers de cette réforme ?
 - Problème de moyens ?
- Comment s’est passé la transition entre M. Gnaegi et Mme Maire-Hefti ?¹

Thématique 5: Clôture

Je vous propose de passer à la clôture de l’entretien

- Parlez-moi de votre parcours en général
 - Profession / parcours politique / loisirs / âge

Enfin, est-ce que vous auriez quelque chose à ajouter que nous n’avons évoqué ?

Je vous remercie beaucoup pour votre participation.

Figure 8. Grille d’entretien destinée au corps politique

1. Philippe Gnaegi, conseiller d’État en charge de l’éducation de 2009 à 2013, et Monika Maire-Hefti, conseillère d’État en charge de l’éducation depuis 2013.

Plusieurs ouvrages traitent de la posture du chercheur ou de la chercheuse dans le cas des entretiens, et de la relation complexe s'établissant entre intervieweur ou intervieweuse et interviewé-e (Barbot, 2010 ; Flick, 2006 ; Gotman, 1985 ; Pekarek, 1994). Ici, il sera uniquement question de la posture du chercheur ou de la chercheuse.

Lors des entretiens, une posture de « neutralité bienveillante » (Barbot, 2010) a été retenue. Bien qu'il soit impossible d'adopter une posture complètement neutre – tant émotionnellement que sur le plan intellectuel –, l'attitude de l'intervieweur était orientée en ce sens. Concernant les relances qui ne s'inscrivaient pas nécessairement dans le guide d'entretien, nous avons eu recours aux techniques de « répétition en écho » ou de « reflet personnalisé » (Barbot, 2010, p. 134). On parle de reprise en écho lorsque « l'enquêteur répète les derniers mots prononcés par l'enquêté » (p. 134). Quant au reflet personnalisé, il consiste « pour l'enquêteur, à reformuler ce qui a été dit, tout en engageant l'enquêteur à développer plus précisément son propos » (p. 134).

Au moment de sélectionner les personnes à interviewer, nous avons constitué un « échantillon de cas typiques » (Patton, 2002). Il permet de renseigner à partir de certains individus jugés représentatifs. Pour cette étude, des similitudes avec l'échantillon non probabiliste (Beaud, 1984, cité par Deslauriers, 1991) peuvent être établies. À l'inverse de la méthode probabiliste, cette approche suggère de reproduire une population globale le plus fidèlement possible de manière intentionnelle. Plusieurs types d'échantillons peuvent être élaborés.

Initialement, un échantillon avait été créé en intégrant diverses variables pour chacun des individus, à savoir : le sexe, l'âge, le niveau moyen de richesse communale dans laquelle se situe l'établissement et les classes dans lesquelles l'enseignant-e dispense des cours.

Pour mesurer le niveau moyen de richesse des communes dans lesquelles se situent les établissements, ce livre s'appuie sur la valeur du point d'impôt communal, qui mesure la richesse des habitant-es

d'une commune¹. Ce système a permis d'interroger des enseignant-es qui travaillaient dans des collèges regroupant des élèves dont le niveau de richesse est, en moyenne, plutôt élevé ou, a contrario, plutôt faible. En ce sens, plus le point d'impôt est élevé, plus le niveau de richesse moyen des habitant-es est élevé et inversement. Rappelons que les établissements secondaires dans le canton de Neuchâtel regroupent, de manière générale, plusieurs communes. Ainsi, la valeur par établissement a été définie en calculant la moyenne des points d'impôt des communes rattachées à l'établissement scolaire.

L'échantillon initial prévoyait que chaque enseignant-e interrogé-e dispense des cours à la fois dans des classes hétérogènes et dans un niveau. Cette condition a, la plupart du temps, été respectée. Toutefois, l'accès difficile au terrain a rendu le respect de certaines variables impossible. Enfin, il faut mentionner qu'au total, douze enseignant-es et deux membres du Grand Conseil neuchâtelois ont été interrogé-es.

Les personnes interrogées ont été contactées au travers d'autres enseignant-es « relais » connu-es au sein des établissements. La grille initiale comportant les différents critères leur a été transmise et il s'agissait pour elles et eux de nous mettre en contact avec ces enseignant-es une fois leur accord donné. Les entretiens ont été menés au sein d'espaces calmes, isolés d'autres personnes, permettant la confidentialité des propos dans le but de faciliter un « dialogue intensif » (Witzel & Reiter, 2012). Les député-es ont été contactés suite à l'observation des différentes activités des députés au sein du Grand Conseil et de l'étude des rapports liés à la réforme : ces député-es faisaient parties des membres chargé-es d'élaborer la réforme.

Nous avons choisi de transcrire les entretiens intégralement, ce qui permet une meilleure appréciation de l'ensemble du récit lors des analyses et une remise en contexte permanente des propos. Par ailleurs, il est important de mentionner que les entretiens ont été

1. Repéré à <http://www.ne.ch/autorites/DEAS/STAT/finances-fiscalite/Documents/Finances/Cortailod.pdf>

transcrits avec ponctuation, malgré les avertissements méthodologiques de certains courants se rapprochant davantage des sciences du langage que de la sociologie.

Nous avons ensuite procédé à une analyse thématique, c'est-à-dire « la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé, et ce, en rapport avec l'orientation de recherche » (p. 124). L'analyse s'est déroulée en trois temps. Tout d'abord, une première lecture en continu (Paillé & Mucchielli, 2003) de tout le corpus a permis de mettre en lumière différents thèmes. À la suite de cette phase initiale, les divers thèmes ont été repris de manière successive. Chaque thématique a été analysée d'un point de vue global dans un premier temps puis, d'une manière séquencée à la lumière de catégories pertinentes, ceci afin de mettre en évidence les éventuelles divergences de positions entre les acteurs et actrices. Cette façon de travailler est fortement inspirée des travaux de Van Zanten (2009). Ainsi, en fonction de catégories jugées pertinentes, des analyses entre les individus sont réalisées. Par exemple, nous chercherons à déterminer si l'appartenance à une certaine catégorie d'âge a une influence sur la façon de percevoir cette réforme. Ou encore, si la carrière professionnelle de l'enseignant-e influence son approche et son enseignement.

« Au premier abord » : réaction du corps enseignant

Dans un premier temps, il s'agira de cerner la manière dont le corps enseignant a réagi à l'annonce de cette réforme et de comprendre les éléments à l'origine de ces attitudes. L'analyse des propos des enseignant-es se fera en fonction des classes dans lesquelles elles et ils enseignent, afin de percevoir les éventuelles variations entre les discours.

Leurs réactions à l'annonce de la réforme sont primordiales : ce moment clé représente le trait d'union le plus évident entre les instances politiques et le corps enseignant. Il conditionne également

les discussions ultérieures entre professionnels, affectant incontestablement le climat de travail et le début de la mise en œuvre.

L'analyse des entretiens montre que les réactions des enseignant-es à l'annonce de la réforme sont extrêmement variées. Il convient cependant de préciser qu'il s'agit d'une reconstruction par le discours qui a pu être influencée par la manière dont le corps enseignant a vécu la mise en œuvre. Par ailleurs, nous ne pouvons pas occulter l'importance du parcours professionnel sur les perceptions : c'est notamment ce qui explique l'hétérogénéité des réactions.

Nous trouvons des enseignant-es plutôt favorables à cette réforme, et particulièrement à l'égard d'une des forces supposés du système, à savoir les classes hétérogènes avec des niveaux dans certaines disciplines :

D'abord je me suis dit cool, pourquoi pas. Le projet en soit je trouvais était assez intelligent donc plus de classes... on va dire plutôt des classes hétérogènes avec des niveaux pour favoriser ceux qui ont par exemple de la peine en maths, mais qui sont bons en langue. A priori, à première vue, je le trouvais assez bien et puis c'est vrai qu'après, plus le temps a avancé, maintenant on est en plein dedans, on voit un peu les limites du système quand même. On se rend compte de plus en plus des limites. Mais à priori, j'étais assez positif dans le sens où je n'avais pas 30 ans d'enseignement comme certains de mes collègues qui avaient vécu certaines choses comme ça et puis voilà, surtout un changement comme ça, c'est toujours un peu difficile à intégrer du coup je me suis dit pourquoi pas... prenons la chose positivement. (Timothée)

D'autres enseignant-es ont été plutôt inquiets par rapport aux changements que la réforme allait engendrer :

Interviewer : Vous appréhendiez ?

Enseignante : Ouais j'appréhendais. Quand même voir ce que ça allait donner. Puis après au niveau... tout allait changer donc le système et puis après les méthodes, enfin les manuels qui allaient

avec. Donc la méthode qu'on a par exemple en français [...] elle n'est pas très complète on va dire ça comme ça. (Alicia)

Les objectifs présentés par le corps politique et mentionnés ci-dessus par Timothée n'ont donc pas résonné de manière similaire chez tous les enseignant-es. Les propos d'Alicia interpellent quant à la masse des changements engendrée par la réforme et le degré d'aboutissement du projet présenté par le corps politique.

Aux changements provoqués par la réforme scolaire s'ajoutent les changements plus globaux rattachés au contexte intercantonal qui se déroulent en parallèle de la réforme. Alicia évoque la pénibilité de la réforme en regard d'autres changements émanant de cette révision structurelle. Les député-es reconnaissent qu'engager des réformes simultanément n'est pas l'option la plus adéquate :

Elle souffre quand même de quelque chose, cette réforme. [...] des fois, je trouve que politiquement on ne fait pas les choses justes. Dans le sens, on veut tout faire ensemble puis quand on fait tout ensemble, on noie les gens et on leur fait peur et puis parallèlement, il y a le dossier de l'intégration scolaire. Et puis clairement, [...] ces deux dossiers, ils avancent un peu en parallèle alors tout à coup, les profs ils ont dans leur classe des élèves à intégrer qu'ils n'avaient pas avant donc ils ont déjà une réforme à gérer qu'on leur met encore des élèves à intégrer dedans. Je pense que si on avait fait les choses de manière linéaire plutôt que de manière parallèle, ça aurait été mieux. (Député-e)

En dépit de ces réserves, il semble qu'au moment de l'annonce, la réforme des moyens d'enseignement ou de l'intégration n'ont pas particulièrement occupé le corps enseignant.

Si aucun-e enseignant-e ne prétend avoir été pessimiste au moment de l'annonce, tous et toutes s'accordent pour dire que l'atmosphère en salle des maîtres a contribué à faire naître une certaine inquiétude :

Alors après moi personnellement, au premier abord, je n'étais pas très inquiète, mais c'est vrai qu'après c'était au fur et à mesure en parlant avec mes collègues qui avaient plus d'expérience que j'ai commencé à me dire « ah ouais peut-être que ça ne va pas être un changement si positif que ça et il y aura pas mal de soucis, plus que ce que j'imaginai au départ ». (Éloïse)

Éloïse et Timothée posent la question des rapports de forces et d'influence au sein des salles des maîtres. Leurs propos pointent le rôle joué par les interactions entre enseignant·es dans la façon dont leurs perceptions de la réforme ont évolué : une relative satisfaction a fait place à une perception mitigée par la prise en considération des craintes d'autres professionnel·les, notamment les plus expérimenté·es.

Si nous ne pouvons pas affirmer catégoriquement que la réaction des enseignant·es a été fortement liée au nombre d'années d'enseignement, nous pouvons faire l'hypothèse d'une tendance. En effet, aucun·e enseignant·e appartenant à la catégorie des individus âgés de moins de 35 ans ne semble s'être montré·e réfractaire à la réforme lors de l'annonce. Pour les enseignant·es plus expérimenté·es, les réactions sont mitigées. Nous pouvons percevoir ici le poids des routines dans l'action des individus et les formes de résistance au changement qu'elles peuvent susciter. Les enseignant·es les plus expérimenté·es influencent sans doute leurs collègues plus jeunes, qui à leur tour adaptent leurs comportements et perceptions : c'est ce qu'on appelle la *socialisation professionnelle* (Maroy, 2006 ; Périer, 2014 ; Tardif, 2013).

Les inquiétudes semblent liées aux conséquences systémiques de la réforme et à l'absence d'explicitation de la part des décideurs et décideuses.

Les enseignant·es des classes préprofessionnelles se sont rapidement interrogé·es quant à la question du suivi des élèves. Selon elles et eux, le système filiarisé octroyait aux élèves un certain nombre de repères qu'elles et ils jugeaient nécessaires à leur bon développement :

Et puis les collègues P [de la filière préprofessionnelle] qui disaient, mais ils vont être perdus parce qu'avec deux niveaux en 9^e et après cinq branches à niveau en 10^e finalement, ils vont perdre le repère du groupe classe et puis il y a tout un travail d'encadrement que fait le maître spécialiste de coach voire de travail éducatif [...] qui ne sera plus fait. Parce que très clairement, quand tu as cinq enseignant-es pour les cinq branches principales, de fait, ça va être beaucoup plus difficile et puis alors les 11^{es}, tout l'accompagnement pour les postulations, recherche de place d'apprentissage etc. ils disent, mais il n'y aura plus un responsable ou un enseignant qui voit. Et puis typiquement, le maître P en 11^e qui enseigne le français, bon peut-être pas à toutes les branches, mais il les voit 15 heures, 18 heures. Avec le français tout, il peut faire ce boulot-là. Ça on aura plus, il faudra le faire autrement. (David)

David pose la question importante du suivi des élèves, de l'accompagnement pour les élèves dont les parents seraient en difficulté pour s'impliquer dans la scolarité de leur enfant. Cette citation est révélatrice car les analyses montrent que la nature des inquiétudes liées au système est fortement empreinte de la carrière professionnelle de l'enseignant-e. Nous pouvons confirmer ces propos avec Olivia, enseignante en classe préprofessionnelle : « Moi cette réforme, je ne la voyais pas forcément d'un bon œil, par rapport aux changements que ça allait induire en fait dans ma pratique professionnelle avec principalement la disparition des sections et la section préprof [préprofessionnelle] ou en fait j'ai toujours enseigné ».

À ces questions concrètes, le corps enseignant n'a pas trouvé de réponses (satisfaisantes) dans l'information donnée par le corps politique : « Mais l'information a été très superficielle à mon avis. [...] Nous on avait vraiment demandé qu'on nous montre concrètement, au quotidien, comment on va faire ça avec nos élèves, ça on n'a jamais eu, jamais » (Olivia). Nolan : « on manquait de réponses parce qu'il y en avait très peu qui avaient été données ». Nous sommes là au cœur de

la complexité des réformes scolaires. Nous l'avons vu précédemment, Spillane, Reiser, et Reimer (2002) ou encore Lessard et Carpentier (2015) évoquent cette difficulté du « flou artistique » autour de la genèse d'une réforme qui empêcherait certains acteurs et actrices de « faire sens ». Par ailleurs, nous l'avons vu, la mise en œuvre est déléguée aux acteurs et actrices locales. Ici, on peut penser que le législateur s'est déchargé de cette tâche de clarification auprès des enseignant·es, en établissant un cadre peu prescriptif.

L'organisation institutionnelle neuchâteloise veut que la réforme, du point de vue pédagogique, ait été pensée par des groupes de travail émanant du Service de l'enseignement obligatoire (SEO), un service cantonal rattaché au Département de l'éducation et de la famille, mais également plusieurs député·es ou expert·es. Une fois le rapport rédigé, il est envoyé au parlement qui le valide ou soulève d'éventuels points qui seraient à repenser. En ce sens, le SEO a un rôle de trait d'union entre les enseignant·es et les institutions politiques. En dépit de cette organisation, dans tous les entretiens réalisés, les enseignant·es font part de ce qu'elles et ils ont ressenti comme une déconnexion importante entre les personnes chargées de concevoir les réformes, et la réalité quotidienne des celles et ceux qui mettent en œuvre ces réformes :

Plus généralement, l'impression quand même qu'il y a une certaine déconnexion entre d'une part finalement le terrain, les enseignant·es qui bossent et puis le département qui arrive avec toute une équipe qui certes a enseigné, qui connaissent l'enseignement, mais qui pour certains ne sont plus dedans depuis un certain nombre d'années, qui arrivent finalement avec des représentations, des schémas de fer très théoriques ou qui ne sont plus adaptables, qui arrivent avec des réformes, des propositions de structure etc., mais qui sont difficilement implantables parce que déconnectés des réalités de l'enseignement, de la société, des relations avec les parents qui fait que ça coince. (David)

L'analyse des réactions aux réformes donne à voir la rencontre entre deux corps professionnels dont les perceptions et les préoccupations diffèrent largement. Ici, malgré un accueil initial relativement favorable sur le plan individuel, les réactions à l'annonce de la réforme se font rapidement plus mitigées, mettant en lumière une forte distance entre le corps politique et le corps enseignant. Certains parmi les acteurs et actrices ayant participé à l'élaboration de la réforme en sont conscients :

Sur le contenu pédagogique, le politique n'a rien à dire. Je crois que le politique, souvent dans des dossiers comme ça, se focalise, souvent la première chose qu'il fait, se focalise sur l'aspect financier. Voilà, qu'est-ce ça coûte ? Qu'est-ce que sont les implications financières pour l'État ? Voilà, c'est quand même une priorité du politique. Vous savez qu'au niveau du contenu pédagogique, en général, en tout cas c'est son rôle, fait confiance aux instances pédagogiques qui sévissent dans le canton. (Député-e)

Enfin, la réaction négative amplifiée au fil du temps est sans doute due aux inquiétudes des enseignant-es restées totalement ou partiellement sans réponse.

Les acteurs et actrices de terrain ne sont pas seulement des « metteurs en œuvre ». Elles et ils ont une marge de manœuvre importante pour opérer des choix au plan des modalités d'enseignement et de la gestion des classes. Dans ces conditions, ne faudrait-il pas repenser la façon dont les acteurs et actrices politiques présentent et organisent les réformes ? Au vu des extraits précédents et plus généralement des entretiens, nous notons que le corps enseignant est demandeur d'éléments concrets qui n'ont pas été assumés par le corps politique.

Le travail du SEO, dont le rôle est notamment d'être un intermédiaire entre le corps politique et le corps enseignant, est-il pleinement satisfaisant ? Selon les analyses des résultats, nous pouvons en douter à ce stade. Cette tension entre le corps enseignant et le corps politique

n'est pas surprenante et est sans doute liée aux rôles et à la place des différents acteurs et actrices lors d'une réforme. En effet, les acteurs et actrices politiques, sous prétexte d'autonomie pédagogique notamment, laissent le soin au corps enseignant d'imaginer les solutions pédagogiques liées à leurs problèmes quotidiens, alors que, pour le corps enseignant, l'intégration de solutions à des problèmes pédagogiques concrets est du ressort du politique et doit s'opérer lors de l'élaboration de la réforme. Ces deux logiques d'action s'opposent donc sur le périmètre de compétence des un-es et des autres. C'est un vecteur d'insatisfaction auprès des enseignant-es qui attendent que le corps politique résolve des problèmes qui ne sont pas de son ressort et qu'il ne peut prendre en charge sans entamer l'autonomie et la revendication d'expertise du corps enseignant. Cette contradiction suscite des problèmes de mise en œuvre au sein même des établissements scolaires : la rupture du dialogue accroît en effet la défiance mutuelle.

Ces premières analyses, amènent une réponse nuancée à l'interrogation relative aux effets de l'annonce de la réforme sur le corps enseignant. Malgré un accueil, qui, initialement, paraissait plutôt favorable, certaines relations en salles des maîtres et l'influence d'enseignant-es plus expérimenté-es sont venues inhiber les avis plutôt favorables, comme si les réactions individuelles et professionnelles obéissaient à des logiques différentes. Au plan individuel, certain-es perçoivent, au travers de cette réforme, un renouveau pédagogique intéressant *a priori*. Par contre, au plan professionnel, la défense des conditions de travail et la demande de moyens supplémentaires pour la mise en œuvre prennent le dessus. La réaction des enseignant-es est notamment fortement influencée par leur parcours professionnel. Les enseignant-es de classes préprofessionnelles les plus expérimentés visibilisent des problèmes de suivi d'élève alors que les enseignant-es des classes de maturité s'interrogent davantage sur le niveau général.

Pour les enseignant·es : un système entre force et faiblesse

« Je trouve ça intéressant » : forces du système

Comme évoqué plus haut, le système de classes hétérogènes avec des niveaux présente plusieurs avantages. Selon Duru-Bellat et Mingat (1997) ou encore Thrupp et Lupton (2006, 2011), la mixité des niveaux scolaires entre les élèves dans les classes hétérogènes permet aux élèves les plus en difficulté d'obtenir de meilleurs résultats. Or, aucun enseignant·e interrogé·e n'a relevé cet aspect lors de l'analyse thématique. En effet, elles et ils sont davantage sensibles au fait que ce système offre une plus grande flexibilité dans le profil des élèves et, de fait, permet une atténuation du cloisonnement entre élèves :

Un des autres bénéfiques, probablement aussi, c'est que s'il y a une branche ou deux qu'ils n'y arrivent pas, ça ne leur retire pas tout dans la sélection des filières dans l'ancien système donc eux, ils pourront arriver en fin de 11^e avec des niveaux 2 partout sauf en allemand parce qu'ils n'ont jamais rien compris et puis ma foi, on peut vivre avec un 3 d'allemand donc ça leur permettra quand même de poursuivre sans avoir le stop à cause d'une discipline où ils sont vraiment pas bons. (David)

Éloïse évoque ces profils plus individualisés :

Avec l'ancien système, on avait « 4 profils d'élèves » ; on avait l'élève matu, l'élève moderne, l'élève pré prof, l'élève terminal et puis là ça s'est beaucoup plus ouvert. J'ai plus exactement en tête, mais je crois qu'il devait y avoir 30 profils d'élève [...] niveau de la réalité, je pense que c'est plus plausible qu'il y ait 30 profils que 4 quoi. (Éloïse)

Cette individualisation possible des profils permet de combattre un second 'vice' de l'ancien système : les recouvrements de résultats. Comme l'ont montré les résultats de l'étude PISA Suisse, certains élèves qui suivaient des cours dans des classes à exigences basses obtenaient de meilleurs résultats dans certaines disciplines que d'autres élèves en classe de maturité. Ainsi, il est possible de penser que l'individualisation des profils auxquels font référence les enseignant-es permet une atténuation des recouvrements de note. Toutefois, cette supposée force de l'individualité des profils pose question pour les lycées qui accueilleront des élèves ayant obtenu le nombre de points suffisants pour accéder à leur établissement, mais qui auront une discipline avec un niveau 1. En ce sens, la deuxième personnalité politique interrogée ne cache pas son inquiétude quant au niveau général dans les lycées, rappelant notamment qu'au lycée, un 2,5 dans une discipline est éliminatoire. Aucune étude n'a encore été réalisée à cet égard ; néanmoins, ce point mériterait d'être étudié.

Un des objectifs fixés par l'État était de permettre une plus grande mixité sociale et de développer ainsi un système dans lequel les élèves se côtoient davantage, dans un objectif de plus grande intégration sociale. Carla rejoint ce souhait par ses propos :

Je pense que ce qui transparait c'est qu'il y a des choses positives dans le système. Ça veut dire que par exemple les élèves soient jusqu'à la fin de l'école secondaire tous ensemble... Certaines personnes ne se côtoieront plus de par leur profession, de par leurs loisirs ils ne se côtoieront plus. Et à l'époque, on ne se côtoyait plus après la 6^e ou la 8^e donc là ils se côtoient jusqu'en 11^e année et je trouve ça intéressant pour le fonctionnement de la société qu'on se côtoie plus longtemps. (Carla)

Dans la même optique, Timothée reconnaît que, lors de nouvelles arrivées au semestre, les élèves connaissent déjà le restant de la classe, élément qui vient faciliter leur intégration :

Moi j'en ai deux qui sont arrivés dans mon groupe au semestre et puis ils se connaissent parce qu'ils sont dans des autres groupes ensemble, on est un petit centre donc par rapport aux autres élèves, ils ne sont pas forcément exclus ou inconnus des autres. Et puis en fait, ils s'adaptent très vite. (Timothée)

Éloïse, quant à elle, reconnaît un accroissement de la fréquentation et un mélange des cultures. Néanmoins, elle vient poser la question du rapprochement entre les élèves et, sur cet aspect, son avis est plus nuancé :

Oui c'est possible qu'ils se fréquentent plus qu'auparavant. Dans toutes les classes, après quand on retrouve aussi des niveaux, c'est vrai qu'avec tous ces groupes, ils peuvent déjà connaître beaucoup plus de monde donc du coup, ils ont des rapports avec beaucoup plus de personnes différentes ou dans la nationalité ou la religion. Est-ce qu'ils se rapprochent de personnes différentes ? Ça je ne sais pas. (Éloïse)

Les enseignant-es ne s'accordent donc pas sur le constat d'une plus grande mixité. Certes les élèves se connaissent davantage ; mais la logique de rapprochement en fonction des résultats scolaires pourrait ressurgir sous d'autres formes :

J'ai l'impression que souvent les élèves... alors ils changent quand même beaucoup de groupes, mais il y a quand même un peu une répercussion... souvent ils sont au niveau 2 dans plusieurs disciplines et ils retrouvent les mêmes camarades dans ces disciplines là et puis du coup, en classe hétérogène, ils se retrouvent aussi ensemble. J'ai l'impression qu'il n'y a pas vraiment de mélange. (Angèle)

Outre une sensibilisation à la différence qui pourrait résulter du mélange des élèves, les décideurs et décideuses politiques désiraient permettre aux élèves suivant des cours dans la section préprofession-

nelle de bénéficier d'une meilleure réputation. L'un-e des député-es interrogé-es fait part du problème à l'embauche que rencontraient les jeunes issus des classes préprofessionnelles, mais également de leur mauvaise réputation au sein des établissements scolaires, et des moqueries dont elles et ils étaient l'objet. En supprimant les sections, le nouveau système atténuerait les attitudes hostiles envers les élèves qui rencontrent plus de difficulté. Selon les enseignant-es, les résultats à cet égard sont positifs, même si des problèmes persistent :

Tout le monde est dans la même classe, tout le monde est en 9FR, 10FR donc c'est plus une question de sections, c'est juste une question de résultats scolaires on va dire entre les enfants ou pour les parents, mais on n'entend pas « ouais de toute façon toi t'es en préprof » on n'entend plus, ça n'existe plus. Mais l'élève qui est en difficulté, il y est toujours même s'il est dans une FR [formation régulière]. (Olivia)

Cet abandon des sections au profit d'un système qui favorise la fréquentation entre élèves a des conséquences concrètes au niveau des rapports entre pairs : « Les élèves se connaissent tous entre eux parce que suivant les groupes, ils sont avec les uns les autres. Il y a moins ce phénomène ouais toi t'es nul en gros » (Shana).

Le décroisement que provoque ce nouveau système semble donc partiellement porter ses fruits. Toutefois, les clivages entre les élèves qui ont de la facilité et ceux qui rencontrent davantage d'obstacles persistent. Nous y reviendrons.

Analyser la plus-value de cette mixité sort de notre champ d'analyse. Nous pouvons toutefois nous demander dans quelle mesure les enseignant-es accompagnent cette mixité sociale au travers d'actes pédagogiques. Aucun-e enseignant-e n'a spontanément fait référence à l'élaboration de pratiques qui auraient pour objectif de travailler le « vivre ensemble ». Certes la réforme a, de fait, obligé les élèves à se côtoyer davantage, mais un travail plus en profondeur sur cette

hétérogénéité pourrait être déployé. En conclusion, relevons que les analyses catégorisées en fonction des variables définies témoignent d'une relative uniformité dans le discours des enseignant-es, et ce, indépendamment de leur âge, du lieu d'enseignement ou de leur parcours professionnel.

« C'est contraignant, clairement » : limites du système

Cette partie évoque des considérations générales ; les aspects plus détaillés – notes, objectifs, collaboration – seront traités dans la partie consacrée aux pratiques pédagogiques.

Uniformisation de l'enseignement

Rappelons tout d'abord qu'un des objectifs de ce système est de limiter l'effet Matthieu (Crahay, 2000 ; Durut-Bella, 2013 ; Oakes, 1992) qui consiste à offrir davantage aux élèves privilégié-es. La mise en place de ce système suppose une meilleure coordination au sein du corps enseignant, donc un enseignement plus uniforme, ce qui a des conséquences sur les pratiques pédagogiques des enseignant-es :

C'est qu'au semestre les élèves de niveau 1 peuvent monter. Donc il faut qu'ils aient fait exactement les mêmes chapitres dans le même ordre que ce qu'on a fait au niveau 2 sinon il y a un décalage et il ferait deux fois calcul littéral et n'aurait pas vu les fractions. Évidemment, ce n'est pas possible. Donc voilà l'objectif c'était ça. C'est contraignant, clairement. Moi je trouve difficile parce qu'on n'a plus cette liberté de dire ah voilà, on arrive dans une zone où il y a des questions, les élèves se posent des questions par rapport au pourcentage, ah ben tiens, je prends deux trois heures pour faire des pourcentages parce que ça tombe-là, c'est leurs questions. Là, c'est beaucoup plus difficile parce qu'on doit suivre le plan avec les collègues et puis si les collègues n'ont pas les mêmes questions au même moment, prendre trois heures de retard, il faut bien les retrouver quelque part. Donc c'est vrai je trouve dommage. Pour moi, c'est une perte. (Aymeric)

Visiblement ce système est contraignant et assimilé par certains enseignant·es à une perte de liberté. Le même témoin affirmera en outre que « on est en train de forcer tout le monde à enseigner tout, même ce qu'il n'aime pas, même ce qu'il n'est pas très à l'aise. [...] Si tu n'aimes pas, tu enseignes moins bien, j'en suis convaincu ». C'est un élément qui revient dans la majorité des entretiens.

Cette uniformisation des contenus d'enseignement peut être perçue de deux manières opposées. Certains prétendent que c'est un avantage, dans la mesure où l'uniformisation évite un certain nombre d'inégalités et contribue à rendre le système plus égalitaire. A contrario, les propos d'Aymeric interpellent quant au lien qu'il établit entre l'uniformisation, le plaisir, la qualité. Il n'est pas question de tenter de démontrer une quelconque corrélation entre ces trois éléments ; néanmoins une question se pose : dans quelle mesure le personnel enseignant a-t-il perdu un sentiment de liberté, en s'attachant au programme plutôt qu'aux éventuelles questions des élèves ?

Les recherches s'accordent sur le fait que l'apprentissage est plus efficace lorsqu'il répond au désir d'un individu (Charlot, 2005 ; Laterrasse & Brossais, 2014).

Si une certaine distance critique est adoptée, nous observons que l'effet Matthieu, nettement perceptible au cœur du système précédent, est peut-être moins présent. Toutefois, d'autres problèmes, d'ordre pédagogique notamment, peuvent aussi survenir. Il s'agira, pour les enseignant·es, d'une part, de parvenir à retrouver un sentiment de liberté au sein d'un système qui prône la collaboration étroite – nous y reviendrons –, mais surtout d'arriver à intégrer les questionnements quotidiens des élèves au sein d'un programme figé par la nature même du système.

« C'est assez difficile à gérer » : les classes hétérogènes

Les recherches évoquées plus haut montrent qu'une des grandes forces du nouveau système était l'hétérogénéité des élèves au sein des classes, qui permet globalement d'accroître le niveau des élèves en

difficulté sans nécessairement ralentir le développement scolaire des élèves ayant plus de facilité. Il semble dès lors pertinent de s'interroger sur la perception des enseignant-es par rapport à ces recherches. En effet, aucun propos d'enseignant-e n'affecte une valeur positive à cette configuration : au contraire, toutes les personnes interrogées y voient plutôt une limite du système et identifient des questions de rythme de travail, de gestion de classe ou d'attitude des élèves.

Lorsque nous questionnons les enseignant-es sur les objectifs présentés par le corps politique, Angèle répond que « l'idée, c'était de dire qu'en ayant des classes plus hétérogènes avec des niveaux, on allait moins laisser de côté des personnes qui avaient des difficultés et qui allaient se sentir tirer en avant par ceux qui avaient plus de capacités ». Les enseignant-es constatent à cet égard des problèmes de rythme au sein de ces classes. Selon Angèle, « Ce n'est pas du tout les élèves qui ont plus de capacité qui tirent la classe, mais c'est plutôt la classe qui doit se mettre au rythme des élèves qui ont plus de difficulté sinon clairement ils ne suivent pas ». Olivia abonde dans ce sens et établit un lien très clair entre les rythmes de travail très différents selon les élèves et la complexité que cette réalité engendre sur la gestion de classe.

Alors je dirais que c'est assez difficile à gérer parce que des activités qui sont très rapides... J'ai un élève qui est brillant dans toutes les branches et puis j'ai à peine donné l'explication qu'il a fini l'activité et puis il y a celui qui n'a encore pas compris ce qui faut faire quoi. (Olivia)

Cette hétérogénéité des rythmes de travail et la complexité de gestion de classe qui en découle ne sont pas sans conséquence sur les élèves en difficulté ou en grande difficulté, à savoir précisément celles et ceux à qui ce système devrait profiter. Deux extraits d'entretiens en témoignent :

Interviewer : Est-ce que vous pouvez me parler des élèves en très grande difficulté en classe hétérogène ? Je ne pense pas aux élèves dits à besoins éducatifs particuliers forcément, mais qui ont vraiment de la difficulté. Comment ça se passait concrètement avec eux ?

Enseignante 1 : C'est difficile parce qu'au début, j'ai essayé d'être beaucoup derrière eux, de les aider, de les tirer, de leur poser des questions et puis au bout d'un moment en fait, on se rend compte qu'ils ont tellement perdu le fil et puis que nous ça nous fait perdre le fil un peu avec les autres que c'est malheureux, mais en fait, on doit un peu les décrocher. (Éloïse)

Enseignante 2 : Ce n'est pas facile parce que souvent, quand on explique des choses, ils ont l'air... on voit bien qu'ils décrochent complètement. Ça ne leur parle pas. Alors on réexplique une fois deux fois et puis après on essaie peut-être par le biais d'une autre activité, il y a des notions qui reviennent régulièrement. Soit en groupe, soit individuellement il y a un moment donné on est bien obligés de se dire voilà on doit s'arrêter là et puis que malheureusement [...] c'est une notion qu'on devra revoir et puis peut-être comprendre après coup ou pas.

Interviewer : Donc en fait, vous donnez plusieurs explications et ensuite vous continuez ?

Enseignante 2 : Oui. On est quand même obligé un moment donné de se dire on continue [...]. (Olivia)

Le décrochage des élèves en grande difficulté scolaire interpelle : il semble pointer vers une difficulté certaine à opérationnaliser dans les classes ce projet de faire collaborer les élèves qui ont de la facilité avec d'autres confrontés à plus de difficulté.

L'analyse des entretiens permet d'évoquer certains aspects de cette situation. Tout d'abord, l'adaptation du niveau à des élèves en difficulté engendrerait un sentiment d'ennui chez celles et ceux qui ont plus de facilité. Cet aspect ressort de façon marquée dans le discours de

Justine, notamment lorsqu'elle affirme : « Il faut aussi adapter, je veux bien adapter au niveau et aux connaissances des moins bons élèves, mais à ce moment-là, les bons élèves perdent des informations et puis ils s'embêtent ». Par ailleurs, poursuit-elle, ces élèves contribueraient alors à déranger le bon déroulement des leçons, devenant agité-es parce qu'elles et ils s'ennuient. Éloïse évoque certain-es élèves qui adopteraient une attitude plutôt individualiste, et n'auraient pas envie d'aider leurs camarades en difficulté. Shana apporte des éléments similaires :

Interviewer : Et au niveau du travail en classe, est-ce que vous avez des adaptations ou est-ce que vous utilisez par exemple les élèves qui ont plus de facilité pour aider des élèves plus faibles ?

Enseignante : Alors parfois, mais j'avoue que je fais rarement parce que je ne trouve pas ça juste pour les élèves qui ont de la facilité. Alors y en a qui aiment alors s'ils aiment très bien. Mais il y en a, je sais très bien eux... ils aimeraient... c'est des gratteurs, ils aimeraient faire plus, avoir fini et ça ne les intéresse pas de s'occuper de quelqu'un d'autre et je peux le comprendre aussi. (Shana)

Au-delà du comportement des élèves, Timothée, quant à lui, fait état d'un retard dans son programme. Sur le fait de savoir s'il va plus lentement ou pas, il répond :

En 10^e en géo, oui je pense. Enfin, c'est la première année donc j'ai l'impression que par rapport aux autres années je suis un peu en retard par rapport au programme, mais on verra, peut-être qu'à la fin, ça ira un peu plus vite, on verra. Mais pour l'instant actuellement, il nous reste pas grand-chose comme semaine, il nous reste deux chapitres encore, à mon avis on n'arrivera pas au bout. (Timothée)

Des champs de tension sont clairement évoqués par les enseignant-es interrogé-es : ce mode de travail hétérogène est perçu par la

grande majorité d'entre elles et eux comme générant une plus grande complexité pour la gestion de classe, avec des répercussions sur les enseignant-es et sur les élèves. Éloïse résume parfaitement ces deux profils d'élève dont les attentes, selon elle, n'ont pu être satisfaites, et la répercussion sur la manière de percevoir la qualité de son travail :

J'ai l'impression d'avoir fait du mauvais travail parce que malgré qu'on essaie de faire bien pour tous, ça veut quand même dire que certains décrochaient et on était obligé de les laisser sur le carreau pour pouvoir avancer et puis je pense aussi que les élèves excellents, ils ont dû s'ennuyer. (Éloïse)

Les entretiens réalisés permettent de conclure que le travail au sein de ces classes hétérogènes est perçu par les enseignant-es comme facteur de plus grande complexité, et ce, à plusieurs égards. Certes l'hétérogénéité des niveaux était présente au sein du système précédent, mais elle était moindre selon les enseignant-es. Il est probable que le corps politique n'ait pas nécessairement anticipé cette complexité ; de ce fait, aucune formation n'a été prévue pour permettre aux enseignant-es d'effectuer un travail qui intègre l'ensemble des élèves quelles que soient leurs différences de niveau. Pour pallier à cette difficulté, il conviendrait de trouver une manière pour permettre aux enseignant-es de réaliser cette intégration pédagogique, sans se focaliser uniquement sur le niveau moyen. En amont de cette gestion des classes hétérogènes et des décrochages auxquels les enseignant-es font référence se situe la question du suivi des élèves, autre thématique largement abordée par les personnes interviewées.

« Ça veut dire quatre heures par semaine » :
flexibilité et suivi des élèves

Lors des entretiens, il a largement été question des problèmes que ce nouveau système engendre par rapport au suivi des élèves, alors qu'il semblait avoir été initialement conçu pour avantager les élèves en

difficulté. Le système a été pensé de sorte que certain-es enseignant-es soient responsables d'un groupe d'élèves qu'elles et ils côtoient lorsqu'elles et ils enseignent leur discipline. Olivia pointe à cet égard une difficulté de « vision d'ensemble » et « d'aide à la gestion » du quotidien. Les élèves, dit-elle,

manquent vraiment de repères et puis l'enseignant qui est leur titulaire ce n'est pas du tout qu'il les laisse tomber, mais c'est qu'il n'a pas une vision d'ensemble de la semaine de l'élève. Il voit l'élève pour certains que pour une branche. La maîtresse de classe des élèves que j'ai en français et en maths ne les voit que pour les leçons d'allemand donc ça veut dire quatre heures par semaine. Donc comment est-ce qu'elle peut les aider à gérer leur agenda et à dire « oublie pas la fin de semaine il y a ça, prépare-le en avance ». C'est très difficile de les suivre [...] donc les enseignant-es n'y arrivent pas et puis les élèves en pâtissent vraiment [...]. (Olivia)

Cette tendance est confirmée par les propos d'Éloïse :

Et puis vu que dans une classe on ne peut pas tenir un agenda de classe vu qu'ils sont tous dans des groupes différents, [...] ça veut dire qu'on donnait des devoirs, mais c'était peut-être pour un élève le jeudi où il avait tous les devoirs d'anglais, d'allemand de maths où ils se sont retrouvés certains avec 5 TE le même jour parce qu'on ne peut pas être au courant. (Éloïse)

Dans l'état actuel du développement du système, les enseignant-es semblent donc avoir des difficultés pour parvenir à une coordination idéale. La source du problème pourrait être l'absence d'un système informatique dans lequel toutes les informations seraient centralisées. Après réflexion, un enseignant pense que ce problème est dû à la nature du système. Selon lui, la complexité et la rigidité que

suppose cette structure ne permettent pas de trouver une solution au problème. À propos de problèmes d'encadrement similaires, Timothée fait référence aux absences non enregistrées de certain-es élèves :

Certaines fois, quand ils sont absents dans un autre groupe, le maître de branche est censé remplir un papier ou envoyer un mail ou quoi que ce soit pour annoncer que cet élève-là était absent, mais une partie, une bonne partie ne le fait pas du coup on le sait pas et les élèves sont absents. [...] Ça je pense qu'ils peuvent passer entre les mailles parfois. (Timothée)

Une autre enseignante avoue s'inquiéter de ces lacunes et dysfonctionnements, particulièrement pour les élèves qui auraient tendance à manquer volontairement les cours. Elle regrette l'ancien système où les enseignant-es de classes préprofessionnelles, notamment, pouvaient réagir beaucoup plus rapidement.

Ce que déplore unanimement le corps enseignant, c'est donc bien la difficulté nouvelle à assurer le suivi pédagogique des élèves, particulièrement de celles et ceux qui sont en difficulté scolaire. Le nouveau système oblige en effet les élèves à changer de classes régulièrement, et donc d'enseignant-es. Ces derniers et dernières regrettent la stabilité qu'offrait le système précédent en matière de suivi des élèves en difficulté. David reconnaît la complexité du système pour les élèves de niveau 1 notamment :

À l'usage, on se rend compte que l'importance du groupe classe est fondamentale et que finalement pour les élèves niveau 2, ça va ils arrivent à se débrouiller, à changer de salles à changer de copains en fonction des disciplines etc. et ceux qui sont au niveau 1 qui ont des difficultés sont perdus. (David)

Ces difficultés de suivi pédagogique peuvent être liées à plusieurs facteurs. Olivia parle d'un besoin de certain-es élèves d'avoir des

références fixes ; un cadre trop instable ne répondrait pas à leur besoin, leur créant de fait des difficultés supplémentaires :

C'est que pour des élèves, ils ont vraiment besoin d'avoir un ou deux référents qu'ils n'ont plus du tout et puis ils sont complètement perdus là au milieu de cet horaire où ils partent dans tous les sens avec tous ces maîtres et puis ça, je trouve vraiment que c'est très négatif pour les élèves. (Olivia)

Dans les différents textes relatifs à l'élaboration du projet ou durant les entretiens avec les personnalités issues du terrain politique, il n'est jamais fait référence à ce besoin de stabilité pour le bon développement de certain-es élèves. Certains enfants ont-ils besoin d'un-e ou deux référent-es pour un développement harmonieux ? Répondre à cette question n'est pas l'objet de ce travail. Les analyses ci-dessus semblent en tout cas pointer le risque que l'absence de référent-e fixe créé par le nouveau système ne contribue à accroître les difficultés de certain-es élèves. Des études devraient être lancées pour améliorer l'état des connaissances sur cette question.

Comme mentionné précédemment, le caractère mouvant du système crée, selon d'autres enseignant-es, des problèmes d'identité de classe avec une perte du « groupe classe » ou de « l'identité de classe » et ce également pour les enseignant-es. Le problème est en effet double : à la fois une complexité dans la relation entre enseignant-es mais également dans la relation maître-sse-élève.

Quand on les a en classe hétérogène, on sait qu'ils appartiennent tous à la même classe, mais quand on se retrouve avec des groupes, on a dans ce groupe-là des élèves peut-être de quatre ou cinq classes différentes. Donc avec quatre maîtres de classes différents donc je pense que la communication elle est beaucoup plus difficile après. Il y a plus cette notion de classe et d'équipe pédagogique unique on va dire ça comme ça. (Alicia)

Au-delà de ces soucis de communication, les enseignant-es interrogé-es évoquent le fait que la relation du maître ou de la maîtresse avec leurs élèves en pâtit. Selon eux et elles, l'ancien système permettait de construire une relation intense entre l'enseignant-e et les élèves ; or celle-ci serait beaucoup plus compliquée à créer au sein d'un système de classes hétérogènes avec des niveaux. Nolan évoque une perte du « côté humain » dans son métier :

Oui la perte du référent et puis le côté humain et le fait déjà de se connaître moins, on a peut-être moins cette capacité de se plonger plus dans le problème et d'aider. Donc ce qu'on fait, c'est que pendant le cours, on aide beaucoup et à partir de là, si ça ne suit pas, si les notes ne suivent pas, on ne peut pas faire grand-chose. (Nolan)

Cet aspect du problème est repris par l'ensemble des enseignant-es qui étaient titulaires de classes préprofessionnelles ; mais elles et ils ne sont pas les seuls.

Par ailleurs, le problème de la recherche d'emploi pour certain-es élèves apparaît désormais comme une préoccupation majeure. Dans l'ancien système, un travail important de soutien à la démarche de recherche d'emploi était effectué par les enseignant-es. Ce système offrait en effet une flexibilité dont le personnel enseignant profitait pour développer des activités pédagogiques répondant aux besoins des élèves. Justine, qui pourtant n'enseignait pas au sein de classes préprofessionnelles, évoque ces différences créées par le passage au nouveau système :

Une fois qu'ils étaient en classe P., les enseignant-es P. sont vraiment des enseignant-es qui font du très très bon boulot et qui arrivaient à s'occuper de leur classe et de leurs élèves spécifiquement avec leurs besoins et qui arrivaient à les aiguiller dans une formation professionnelle. Les ex-enseignant-es P. de 11^e entre-autre

s'occupaient vraiment de toute la démarche professionnelle pour leur trouver une place d'apprentissage en leur montrant comment on fait un CV, on cherche une place avec eux. Maintenant on n'a plus le temps. On ne les a pas. Une heure par-ci par-là donc il n'y a plus personne qui fait ce boulot-là. Et pour ces élèves-là qui n'ont personne à la maison pour pouvoir le faire, je pense qu'ils vont être encore plus paumés et sur le carreau qu'avant. (Justine)

Nolan avoue que la recherche d'emploi avec un-e élève « a complètement disparu ». « Tous les profs le faisaient, mais il n'y avait pas une période pour ça ». Il faut noter qu'au moment des entretiens, les élèves de dernière année scolaire n'étaient pas encore entré-es dans le système des options. Lors de l'élaboration du nouveau système, les concepteurs et conceptrices de la réforme ont imaginé cet apprentissage lié au monde professionnel lors de ces cours. Nous pouvons toutefois nous demander si ces cours, qui se déroulent sur une année, sont suffisants pour l'élaboration d'un projet professionnel solide, qui auparavant était construit au fil d'un parcours de plusieurs années.

La recherche en éducation a montré que le système de classes hétérogènes permettait aux élèves en difficulté d'obtenir de meilleurs résultats. Néanmoins, les entretiens réalisés auprès des professionnel-les évoquent aussi les difficultés ou limites du nouveau système, notamment quant à la question de l'encadrement et du suivi des élèves dans leur projet professionnel ; l'ancien système leur apparaissait à cet égard comme plus performant. Dès lors, il est légitime de poser la question : permettre aux élèves d'atteindre un meilleur niveau scolaire au détriment d'un suivi professionnel particulier est-il une option judicieuse ?

Les analyses des résultats ont montré que l'abandon des sections et les lacunes dans le suivi de certain-es élèves ont des conséquences pour ces derniers et dernières. Le système veut que les classes terminales demeurent. Ces classes sont réservées aux élèves en très grande difficulté, voire en situation de handicap, au sein du système scolaire

public. Les propos de Shana sont ici particulièrement révélateurs des conséquences du manque d'encadrement :

Certains élèves ont besoin d'un maître ou deux qui les encadre, les suive, les aide, les tire et puis ça on n'a pas. [...] Et là je suis fâchée, vraiment fâchée parce que je trouve qu'on sacrifie certains élèves justement en remplissant ces classes de terminales alors que ce n'est pas forcément des élèves de terminale. [...]. Au niveau des classes terminales, on voit très bien, à tous les conseils de classe qu'il y a des élèves qui sont, mais vraiment largués, beaucoup plus qu'avant. Ce qui est triste, c'est que ce sont des élèves qui n'auraient pas un profil terminal, mais c'est des élèves qui sont mal organisés qui auraient besoin d'avoir un maître qui les suit, les encadre, les pousse et qui regarde justement qu'ils aient leurs affaires et tout ça et c'est pour ça qu'ils nagent. (Shana)

Nolan parle d'élèves qui ont été promu-es « par dérogation » afin de satisfaire les exigences en matière de capacité d'ouverture de classes. Shana évoque le cas d'élèves promu-es en classe terminale parce que ces élèves manquaient d'une personnes de référence alors que leur profil ne correspond pas à celui attendu dans ces classes. Certes, les élèves de classes préprofessionnelles rencontraient déjà des difficultés à intégrer le marché du travail : mais qu'en sera-t-il des élèves en classe terminale ? De plus, nous pouvons questionner la plus-value de ce système pour les élèves qui, engagé-es dans un système filiarisé, n'auraient pas été promu-es en classe terminale mais auraient poursuivi leur cursus en formation régulière. Enfin, ces remarques des enseignant-es posent la question de la stigmatisation. Alors que ce nouveau système cherche à atténuer la stigmatisation des élèves en difficulté, dans quelle mesure ces élèves de classes terminales ne sont-elles, ne sont-ils pas aussi victimes d'un processus de discrimination ? Malgré un avis positif quant à la mixité sociale qu'offre le système, Olivia reconnaît une certaine forme de stigmatisation :

Un élève qui est deux fois non promu parce qu'il n'a pas suffisamment travaillé, ce n'est pas qu'il n'a pas les capacités, mais c'est quand même là [en classe terminale] qu'il va se retrouver et puis ça les parents c'est tout de suite « non non, c'est une voie de garage, on n'est pas d'accord on ne veut pas ». C'est encore très stigmatisé ça. (Olivia)

Les analyses des résultats par catégorie ont apporté un éclairage nouveau. De manière générale, le souci des enseignant-es aux élèves serait fortement conditionné par leur carrière professionnelle. Précédemment, nous avons pu percevoir la préoccupation de certain-es enseignant-es sur le fait de trouver une voie professionnelle pour leurs élèves. Nous pouvons constater par ailleurs que les professionnel·les qui anciennement enseignaient en section de maturité s'inquiètent davantage du niveau de connaissances que les élèves auront acquis à l'issue de l'école obligatoire. Nous verrons dans le chapitre suivant que ces différentes perspectives viennent conditionner nombre d'éléments dans la façon d'enseigner.

*« Un immense saut » : entre les niveaux
et dans les classes, des écarts*

La préoccupation des professionnel·les qui enseignent au niveau 2 est de garantir un certain degré d'exigences afin de maximiser les chances de réussite des élèves qui se destinent au lycée. Les propos de David sont révélateurs :

Ça pose un peu problème parce qu'on dit, mais si on adapte, [...] ok on baisse les exigences parce que finalement... mais c'est des gens on dit « attends le niveau 2, à la fin, on les envoie, un certain nombre pas tous, un certain nombre peuvent prétendre aller au lycée ». Donc si on ne garantit plus finalement le niveau qu'on nous demandait avant en matu [maturité], ça ne va pas aller. Donc on dit [...] non on ne baisse pas. (David)

Angèle affirme qu'elle perçoit une baisse de niveau au sein de ses classes et pointe la difficulté de travailler avec deux niveaux : « Le fait qu'il y ait que deux niveaux, c'est catastrophique. Parce qu'avec des niveaux 2, on n'arrive pas... il me semble qu'on n'arrive jamais au niveau qu'on arrivait avant pour préparer les élèves à des écoles comme le lycée ». À cet égard, une personnalité issue du terrain politique s'inquiète du niveau des élèves qui seraient amené-es ultérieurement à fréquenter le lycée, et des éventuels échecs liés à l'hétérogénéité des niveaux. Dès lors que le système ne requiert pas d'obtenir un niveau 2 dans toutes les branches à niveaux, ces interrogations sont légitimes : Dans quelle mesure les conditions de passage au lycée engendreront-elles des difficultés pour les élèves lorsqu'elles et ils seront au lycée ?

Malgré cette crainte, l'ensemble des enseignant-es interrogé-es s'accorde à dire que l'enseignement au niveau 2 est relativement plaisant. Une ancienne titulaire de classe préprofessionnelle, Shana, lorsqu'on lui demande son sentiment par rapport au niveau 2, nous répond : « Alors là je vous disais moi je me régale. Je retrouve vraiment du plaisir à enseigner que j'avais peut-être un peu perdu avec l'usure, ça fait 30 ans que j'enseigne en P., je me sentais usée ». D'autres enseignant-es attribuent ce plaisir au fait d'avoir, en face d'elles et d'eux, des élèves « motivés », « travailleurs » ou encore « calmes ». Néanmoins, elles et ils s'accordent à dire qu'au sein du niveau 1, tout est beaucoup plus compliqué :

Alors, dans la classe, ça fluctue tout au long de l'année. Au début, ils sont motivés voilà ils ont envie de réussir. Il suffit qu'ils aient une bonne note pour que le thème suivant ils soient motivés à travailler à nouveau pour garder leur moyenne. Une mauvaise note, c'est sûr que ça démoralise tout de suite ben ça va tout de suite se voir sur leur travail. J'ai une classe très très très bruyante cette année où vraiment j'avais beaucoup de problèmes d'apprentissage chez les élèves, déficit d'attention énormément, hyperactivité etc. donc

ça veut dire que moindre bruit, dès le moment que j'ai mis tout le monde au travail, il suffit que quelqu'un fasse tomber son crayon, éternue, fasse un bruit et ça repart dans toute la classe. [...] je trouve que c'est vraiment très très difficile à gérer et les élèves me l'ont dit que c'était vraiment très bruyant certaines fois, que ça les empêchait de travailler parce que quand il y a en a un qui est déconcentré, [...] ça déconcentre toute la classe et du coup voilà, ça ça se ressent sur leur volonté aussi. Ils se disent bon aujourd'hui, il y en a un qui n'a pas envie de travailler, ils n'ont plus envie de travailler tous parce que voilà, ce n'est pas le bon jour. (Andrea)

En plus de problèmes disciplinaires au niveau 1, les enseignant-es rencontrent une très grande hétérogénéité. Nolan, enseignant au niveau 1, nous fait part de son impression : « Et puis des beaucoup plus grands fossés entre les élèves. L'exemple que je vous dis tout à l'heure du gamin qui fait 6+ chaque fois et ceux qui faisaient des 2,5/3, il y avait j'entends pratiquement une année scolaire voire plus d'écart ».

La question sous-jacente à ces observations est la suivante : l'école ne reste-t-elle pas aussi inégalitaire qu'avant ? L'analyse des résultats suggère que c'est le cas. En ce sens, nous pouvons nous interroger sur la réussite du projet voulu par les décideurs et décideuses politiques, qui désiraient constituer une école plus homogène. Si à certains égards le mélange des élèves permet d'aller dans ce sens, le discours des enseignant-es laisse penser qu'une école 'à deux vitesses' est en train de se développer. En appui à cette idée, nous notons que les référentiels (Muller, 2013) n'ont pas été modifiés. Par ailleurs, les enseignant-es devraient être accompagnés et outillés pour permettre à une réforme de s'opérer pleinement.

Cependant, il faut noter que le système permet les passages au semestre. Cela suppose une collaboration entre les différents niveaux et, de ce fait, une école 'à deux vitesses' ne peut pas complètement se développer. L'élève peut, en ayant obtenu une moyenne de 4,95

dans la discipline à niveau, passer au niveau 2 si elle ou il le désire¹. Tous les enseignant-es s'entendent pour affirmer qu'il s'agit d'une faille du système : la moyenne de 4,95 est insuffisante pour garantir le succès du passage du niveau 1 au niveau 2. Shana prend l'exemple de deux élèves :

Mais là je dois dire que les deux qui sont montées alors... leur chance c'est qu'ils gardent, comme ils devaient avoir un 5 de moyenne, ils gardent leur 5 comme note au niveau 2 donc ça leur assure quand même un petit pécule, mais là elles ont fait que des 3,5 depuis qu'elles sont chez moi donc c'est quand même un cran en dessus pourtant, ma collègue, c'est celle avec qui j'ai travaillé 20 ans en P. et elle me disait : « celles que je t'ai envoyées, elles étaient vraiment en dessus du lot par rapport à mon niveau 1 ». (Shana)

Olivia parle d'un « immense saut » entre les niveaux 1 et 2. Quelques transferts inverses posent également problème :

Après, l'autre cas, c'était en 9^e par contre, là c'est un élève qu'on a fait descendre au semestre en disant que ça serait mieux que parce que ce n'est pas obligatoire la descente au semestre et il a fait absolument que des 6 sur toute la fin de l'année dans mon niveau. Donc ça veut dire qu'il était insuffisant au niveau 2, on lui a conseillé de descendre, il est descendu et il a fait que 6. Et même pour la petite histoire, c'était même plus que 6 parce que chaque fois je mettais un exercice bonus dans mes TE et il avait genre 28 points sur 26. Et il a fait toute l'année avec 6. (Nolan)

Certes, tous les passages ne se soldent pas par un échec, notamment grâce aux périodes de soutien offertes aux élèves ou encore

1. Rappelons que si la moyenne de l'élève au niveau 2 est insuffisante au semestre, elle ou il n'est pas obligé de passer au niveau 1.

à une coordination suffisante entre les enseignant-es des mêmes disciplines.

Pour les passages plus délicats, les analyses dégagent deux facteurs explicatifs. Tout d'abord, il existerait des différences d'attente de la part des enseignant-es envers les élèves selon le niveau dans lequel elles et ils enseignent. Au sein d'un niveau 2, l'enseignant-e, conscient-e que bon nombre de ses élèves poursuivront leur parcours avec des études, tente d'élever le niveau pour les préparer au mieux. Au niveau 1, l'enseignant-e s'efforce d'accompagner le plus grand nombre d'élèves possible en tentant de limiter les décrochages scolaires. Ces deux conceptions sont en principe compatibles. Mais dès qu'il y a transfert d'un niveau 1 au niveau 2, la réussite est compromise, en raison de conceptions divergentes qui engendrent des façons de travailler extrêmement diverses.

Un autre élément de réponse est donné par David :

On s'est rendu compte qu'on avait un certain nombre d'élèves niveau 2 en maths qui étaient extrêmement mauvais en français, qui avaient des résultats pas terribles partout ailleurs et puis ils sont là, ils sont arrivés là parce qu'ils étaient juste à la limite entre les tests, la décision des parents etc. [...] ils étaient limites et on vient au niveau 2 et puis ils n'arrivent pas à suivre le rythme de travail et puis ils ont de gros problèmes finalement de compréhension, de l'écrit de lecture de consignes et de culture générale. Quand en maths on parle d'un téléphérique [...] il y a un nombre d'élèves qui ne réalisent pas qu'il y a deux câbles qui alternent et qu'il y a peut-être au niveau longueur de câbles des choses comme ça. Il y a tout cet aspect-là qui fait qu'ils sont largués. (David)

Même si les propos de David ne traitent pas directement des questions de transferts d'élèves, ils viennent apporter un éclairage intéressant. De fait, la volonté, de la part des décideurs et décideuses politiques, de pouvoir mieux individualiser les profils des élèves et

éviter le cloisonnement des sections du système précédent a des conséquences pour les enseignant-es. Selon David, certain-es élèves, présentant des difficultés dans certains domaines, parviendraient à atteindre le niveau 2 ; toutefois, étant donné leurs lacunes relatives à leurs connaissances générales, elles et ils ne parviendraient pas à suivre le rythme du groupe au niveau 2.

David pointe un autre facteur de préoccupation : les élèves « à la limite ». Certain-es enseignant-es évoquent à cet égard des élèves « yoyo », en référence aux élèves qui éprouvent des difficultés à suivre le rythme du niveau 2 mais à qui par ailleurs le niveau 1 ne correspond pas. En ce sens, les classes dans lesquelles elles et ils suivent les enseignements fluctuent au fil des semestres. Andrea nous fait part de son impression à propos d'un élève qui est passé du niveau 2 au niveau 1 : « [...] c'est un élève qui était très déçu d'être descendu au niveau 1 donc toute façon, son objectif était de remonter au niveau 2 et puis il a travaillé vraiment toute l'année pour y arriver et il y est arrivé ».

A contrario, les enseignant-es du niveau 2 constatent d'autres comportements à propos des élèves qui sont insuffisants au semestre :

Les élèves niveau 2 qui sont en échec, qui sont insuffisants au semestre ont parfaitement compris, et les parents aussi, qu'il ne fallait surtout pas accepter de passer au niveau 1 au semestre et il valait mieux rester au niveau 2 et essayer de faire quelque chose, mais ça amène à une situation où les élèves finalement accumulent les insuffisances et en fin de 9^e, ils passent quand même au niveau 1 parce qu'ils n'ont pas le choix. (David)

David fait par ailleurs le constat d'élèves qui « posent les plaques en février » tant leur moyenne est insuffisante. Toutefois, ces élèves sont resté-es au niveau 2 pour les raisons que David mentionnait précédemment. L'ensemble des enseignant-es interrogé-es s'inquiètent des répercussions psychologiques de ces changements de niveau fréquents auprès des élèves « yoyo ». C'était également le

souci de certains législateurs et législatrices qui souhaitaient limiter la durée du processus d'orientation des élèves pour leur éviter une charge de stress trop importante. En l'état actuel des recherches, se prononcer sur ces répercussions auprès des élèves semble prématuré. Il n'en demeure pas moins que la possibilité de passer d'un niveau à l'autre pour ces élèves « yoyo » s'avère être une limite importante du système aux yeux des enseignant-es interrogés. Par ailleurs, nous verrons dans le chapitre qui traite des pratiques pédagogiques que ce point du règlement pèse sur l'attribution des notes aux élèves. De plus, certains regrettent l'attitude d'élèves largement insuffisants au niveau 2. Ainsi, le caractère non obligatoire des passages du niveau 2 au niveau 1 au semestre serait à revoir, aux yeux des enseignant-es interrogé-es. Le deuxième volet d'analyse cherchait à répondre notamment à la question de recherche suivante : quelques années après la mise en œuvre de la réforme, comment est-elle perçue par les enseignant-es, et quelles sont leurs perceptions générales quant au système de classes hétérogènes avec des niveaux ?

Force est de constater que les avis exprimés sont plutôt négatifs. Pour autant, il serait exagéré d'affirmer que tout le système dysfonctionne. Les enseignant-es interrogé-es s'accordent à dire que la mixité entre les élèves est plus grande et que les possibilités d'individualisation des profils des élèves sont un aspect positif du système ; même si, selon certain-es, cette configuration engendre des difficultés. Tels sont en tout état de cause les éléments positifs de cette réforme soulignés dans les entretiens. A contrario, selon les enseignant-es, le système montre un nombre important de limites. Ici, nous nous arrêterons sur le résultat le plus significatif, les lacunes observables dans le suivi des élèves, particulièrement des écoliers et écolières en difficulté scolaire, alors que le système était censé les avantager. Nous poserons dans la conclusion quelques hypothèses qui permettent d'expliquer cet élément.

Pratiques pédagogiques rapportées

Bien qu'il soit difficile de mesurer l'adaptation des pratiques pédagogiques, certains propos des enseignant-es interrogé-es permettent de poser d'intéressantes hypothèses sur l'évolution de ces pratiques. Il faut mentionner qu'il s'agit de pratiques pédagogiques rapportées, et non pas observées.

« En tout cas, des adaptations à trouver »

Par ajustements pédagogiques, il faut comprendre les éléments que les enseignant-es ont adaptés au sein de la classe en lien avec les changements introduits par la réforme. L'attribution des notes ou la collaboration relèvent également du domaine pédagogique, mais elles ne seront pas évoquées ici dans la mesure où nous nous attacherons à des situations qui se déroulent en classe. Nous avons pris cette option pour des questions de volume de travail. S'intéresser aux pratiques hors des classes aurait nécessité un travail trop important au vu des attentes pour cette étude.

Si les enseignant-es sont, de manière générale, convaincu-es que ce changement de système est venu modifier leur pratique, tous et toutes ne perçoivent pas des modifications majeures : « Parce que pour moi l'enseignement, je me suis dit que ça n'allait quand même pas non plus bouleverser complètement l'enseignement » (Olivia) ; ou encore Justine :

Pour moi, une gestion de classe hétérogène [...] ça ne change pas grand-chose à la gestion de classe. Pour moi c'est la même chose. On est devant les classes, devant un groupe classe, on essaie effectivement de faire une fois de mettre un bon élève à côté d'un moins bon pour voir s'il peut peut-être le coacher ou l'aider un peu tout en sachant que ce n'est pas toujours le rôle du bon élève d'aller aider les autres. (Justine)

Malgré le fait que Justine admette ne pas trouver les systèmes très différents, elle évoque le partenariat entre élèves, une pratique pédagogique que le corps politique souhaitait susciter. Si tous et toutes les enseignant-es interrogé-es affirment utiliser plus ou moins régulièrement cette façon de procéder, elles et ils rencontrent plusieurs difficultés notamment liées aux élèves qui ne voudraient pas aider leurs camarades. D'ailleurs, certain-es enseignant-es rejettent cet outil qui est supposé les aider dans la gestion de l'hétérogénéité de la classe. Et comme nous l'avons vu plus haut, il arrive que certain-es élèves ne manifestent pas une franche envie d'aller aider leurs camarades ; en outre, plusieurs enseignant-es mentionnent leur crainte qu'une telle situation n'empêche l'exercice de la réflexion de la part des élèves en difficulté :

J'essaie justement de faire des groupes, quand on fait des travaux de groupe, en essayant justement de regarder quelles sont les capacités des élèves pour que ça ne soit pas un groupe de tous ceux qui sont faibles contre un groupe de tous ceux qui sont forts, mais plutôt d'essayer d'équilibrer les forces pour qu'ils s'équilibrent. Après le risque souvent, c'est que ça soit... ben que une partie qui travaille parce que les autres ils se laissent complètement conduire et ils n'aient pas de réflexion. (Angèle)

À la lecture des propos, nous pouvons percevoir de nombreuses interrogations dans les propos tenus par les enseignant-es quant à cette pratique. Nous y reviendrons.

D'autres ajustements expérimentés par les enseignant-es consistent à utiliser de nouveaux supports d'enseignements, qui apparaissent comme susceptibles d'apporter une meilleure gestion de l'hétérogénéité des classes et d'offrir à l'ensemble des élèves la possibilité de comprendre au mieux l'activité :

Je pense qu'il y a une chose qui moi m'est indispensable vraiment c'est les systèmes informatiques. Ça veut dire de pouvoir

par exemple projeter tout ce qu'on fait par exemple sur le beamer et de pouvoir écrire en même temps qu'eux ça aide énormément parce qu'il y a des élèves vraiment qui sont dans ces classes hétérogènes qui n'ont jamais la bonne fiche, qui voient jamais quelle fiche on a. (Carla)

Éloïse pratique des activités en plénum afin de permettre au plus grand nombre d'élèves de progresser. Toutefois, selon elle, tout devient plus compliqué lorsqu'il s'agit de faire travailler les élèves individuellement :

J'essayais de faire beaucoup d'activités un peu à l'oral où moi je participais parce que du coup j'avais l'impression que je prenais tout le monde avec moi et puis si il y avait quelque chose qui n'était pas compris, je pouvais rapidement le traduire. Souvent en allemand, c'était ça un peu les difficultés et puis du moment où je leur donnais un travail individuel, là c'était compliqué. (Éloïse)

Cette enseignante admet en outre ne pas se satisfaire de ces méthodes car elles n'offrent pas un suivi individualisé de l'élève. Lorsqu'il s'agissait de reprendre un travail a posteriori, les fautes, dans les copies, étaient nombreuses.

Comme mentionné précédemment, des interrogations émergent quant aux bonnes pratiques au sein de ces classes hétérogènes. Par ailleurs, les analyses sectorisées ne permettent pas de séparer des pratiques pédagogiques en fonction de variables définies. De manière générale, les enseignant-es n'ont pas adopté au sein des classes de nouvelles pratiques pédagogiques qui seraient venues 'révolutionner' leur enseignement. Un décalage est toutefois perceptible dans les entretiens entre les pratiques rapportées et l'appréciation de la qualité de leur enseignement. Les propos de Nolan résumant la pensée qui semble dominer chez la majorité des enseignant-es interrogé-es :

Nous, en tant qu'enseignant, je trouve [que] ça nous remet quand même en question sur notre façon d'enseigner et puis je pense elle est fautive ou elle n'est pas adaptée avec ce système-là en classe hétérogène. Est-ce que c'est les moyens ? Ou est-ce que c'est le système qui n'est pas adapté à l'enseignement ? En tout cas, des adaptations à trouver. (Nolan)

Travaux écrits et attribution des notes

Les contenus des travaux écrits et l'attribution des notes sont deux éléments que les enseignant-es ont dû ajuster : quelques-un-es ont fractionné les travaux afin de réduire la charge de travail pour certain-es élèves :

Au lieu de faire un gros travail écrit sur un chapitre, on le fait peut-être en deux fois. On fait deux plus petits travaux écrits pour que les plus faibles aient moins de matière à devoir assimiler en même temps. [...] En anglais par exemple, en 9^e dans des classes hétérogènes, on essaie toujours de faire un exercice facile, un qui est un peu plus compliqué et un qui est encore un peu plus compliqué. Faire plusieurs niveaux, mais que si l'élève le plus faible a réussi les exercices faciles et moyens, ils aient quand même une note qui soit satisfaisante comme ça. (Timothée)

La gestion d'une importante hétérogénéité dans l'attribution des notes apparaît comme une problématique importante. L'intégration dans les tests de tâches simples et de tâches complexes en est une autre (Carette, 2009 ; Perrenoud, 1997 ; Roegiers, 2001). L'utilisation de ces deux types de tâches permet de déterminer la note des élèves :

Mais ça ne veut pas dire que s'ils réussissent pas les tâches complexes, ils ne seront pas suffisants. Ils peuvent quand même être suffisants, mais c'est vrai qu'en sciences ça va encore, mais

suivant les branches, c'est difficile de faire en sorte qu'il y ait un minimum et quand on a ce minimum on a 4 puis si on fait les tâches un peu plus difficiles on essaie que ça fasse juste la différence entre le 4,5 ou 5,0 ou 5,0 et 5,5. (Olivia)

La plupart des personnes interrogées font allusion à cette méthode, regrettant à cet égard de devoir parfois proposer des exercices extrêmement faciles afin de permettre à certain-es élèves d'obtenir des notes suffisantes.

En plus d'une adaptation des travaux écrits, les enseignant-es ont une marge de manœuvre importante sur le barème. Les résultats sont les plus intéressants au niveau 1. Le règlement stipule en effet, on l'a vu, que, lorsque l'élève a atteint une moyenne de 4,95 au niveau 1, il ou elle peut passer au niveau 2. L'extrait de discussion avec Nolan est particulièrement révélateur :

Interviewer : Et comment est-ce que vous avez procédé du coup ? Vous avez adapté vos barèmes ?

Enseignant : Ouais c'est ça. Les barèmes, la plupart ont été étendus. Donc on a gardé justement entre ce 4/4,5 davantage de points et puis après une échelle qui se resserre vers le haut en fait la plupart du temps.

Interviewer : Donc il faut énormément de points pour monter 5/5,5/6 ?

Enseignant : Voilà exactement.

Interviewer : Et en bas ?

Enseignant : Et puis en bas, aussi de nouveau assez écarté. Malgré tout, malgré ça, on remarque qu'on a beaucoup d'élèves insuffisants et puis ce que je disais avant que ça a été compliqué ces conseils de classe de 9^e surtout, [...] ça faisait un nombre très élevé de non promus ou alors tout d'un coup ils ont été promus par dérogation ou ils ont été mis en classes terminales ou ou ou. Mais on a perdu plein d'élèves en route. (Nolan)

La complexité à laquelle se confrontent les enseignant-es au niveau 1 est double. À la fois, il ne faut pas attribuer des notes trop élevées aux élèves sans quoi leur moyenne dépasserait les 4,95 et elles et ils pourraient de ce fait accéder au niveau 2 alors qu'elles et ils n'en ont pas nécessairement les compétences. À l'inverse, les enseignant-es doivent élargir le barème pour les notes les plus basses afin de ne pas « perdre trop d'élèves en route ». Il s'agit clairement ici d'effets pervers créés par la réforme. Tou·tes les enseignant-es interrogé·es regrettent à cet égard d'avoir dû adapter leur pratique dans l'attribution des notes et de ne plus pouvoir accorder de très bonnes notes aux élèves du niveau 1.

Nous pouvons par ailleurs nous interroger sur les effets de ces nouvelles pratiques sur la motivation des élèves au niveau 1. En effet, beaucoup d'enseignant-es regrettent de ne plus pouvoir « encourager » leurs élèves en leur attribuant un 5,5 ou un 6. Pour résoudre ce problème, plusieurs professionnel·les proposent de monter la moyenne requise pour le transfert. Selon ces personnes, exiger un 5,20 permettrait d'assouplir les barèmes et revenir à une situation qui permettrait de récompenser correctement le travail des élèves.

Quoi qu'il en soit, les enseignant-es manifestent leur envie d'un retour au système précédent. Nous pouvons ainsi percevoir qu'elles et ils n'ont pas adapté leurs référentiels. Une analyse du discours des professionnel·les qui enseignent au niveau 2 n'a pas abouti aux mêmes conclusions. En effet, celles-ci et ceux-ci ne semblent pas souffrir de cette complexité des barèmes : elles et ils affirment que les mauvaises moyennes du niveau 2 n'ont pas de conséquences négatives pour les élèves ; « uniquement » un passage au niveau 1. Aux yeux des enseignant-es de niveau 1, tout est mis en œuvre pour éviter un passage dans les classes terminales qui représenteraient, nous l'avons dit plus haut, « une voie de garage ».

« Tout le temps pour tout » : la collaboration

Les enseignant-es reconnaissent que la collaboration a pris une forme tout autre. Si elle était déjà de rigueur dans le système précédent, d'importantes modifications sont à noter. Selon les enseignant-es, le temps consacré à l'organisation de la collaboration entre collègues a augmenté. Plusieurs enseignant-es mentionnent cet élément, dont Éloïse : « Pour moi qui collaborais peu, ça a énormément changé. On collabore tout le temps pour tout ». Nous l'avons vu précédemment, les potentiels changements de niveau demandent une coordination particulièrement importante entre enseignant-es d'une même discipline et sont une des raisons principales de cette évolution :

Il y a des planifications qui ont été faites par le canton au semestre. Ça veut dire qu'on doit tous arriver à des objectifs, mais qui ne sont plus annuels, mais semestriels et il y a pour chaque branche des chefs de file qui vont gérer la collaboration des branches et puis on insiste vraiment sur la nécessité de respecter ces plans. (Carla)

Le nombre de personnes invitées à collaborer a largement crû et ce pour deux raisons : la nature du système le demande, le SEO le souhaite. Ce ne sont plus des collaborations restreintes à la classe, mais bien à la discipline. En ce sens, ces collaborations peuvent aussi prendre une dimension chronophage :

Alors maintenant on est [sur] une collaboration à cinq collègues. Moi j'ai collaboré depuis assez longtemps, je collaborais pas mal avec principalement une collègue où on s'échange beaucoup les documents. Maintenant, c'est une collaboration à cinq donc en même temps, ça prend aussi beaucoup de temps. Et puis entre deux, on se parle, on s'envoie des mails, on s'échange etc. cette collaboration, ça prend énormément de temps. (Justine)

Malgré la décharge d'une période offerte aux enseignant-es pour encourager ce type de collaborations, l'effort demandé semble être trop important. Fait particulièrement intéressant observé par plusieurs professionnel-les, on enregistrerait un abandon progressif de la collaboration au fil du temps. En cause notamment, le retrait de cette période de décharge après quelques années :

Je n'ai pas vraiment l'impression qu'il y a une augmentation de la collaboration. Maintenant, les 9^{es}, c'est considéré comme on a fait déjà 2 ans, [...] il n'y a plus de chef de file en 9^e, ouf, [...] bonne chose de faite quoi. Bien sûr on garde les plans pour travailler tel thème en même temps, mais on ne va plus se réunir pour les 9^{es} pour faire un travail commun etc. (Angèle)

En outre, les enseignant-es dénoncent des coopérations forcées. Auparavant, elles et ils travaillaient par affinité, ce que le système actuel ne permet plus. À cet égard, Éloïse fait état de possibles sensibilités divergentes, non sans conséquence :

Ça représentait aussi énormément d'heures de travail pour nous les enseignant-es. C'était parfois tendu, conflictuel. C'est vrai qu'on ne peut pas s'entendre avec tout le monde. On n'a pas les mêmes façons de faire et puis du coup, devoir trouver toujours des compromis pour un grand groupe, enfin pour moi ça représente un grand groupe, pour moi c'est compliqué. Des fois, ça a été même un peu épuisant pour certains. (Éloïse)

La collaboration peut donc avoir été vécue comme source de tensions.

Autre élément dénoncé par les enseignant-es : la perte d'un sentiment de liberté. Shana témoigne : « j'ai déjà tellement à travailler avec des gens, pourtant c'est ces collègues que j'apprécie bien, mais pour tout, [...], j'ai juste envie de pouvoir faire ce que je veux quand je veux

et ne pas rendre de comptes ». Éloïse évoque un ressenti similaire : « Peut-être même trop [de collaboration] parce qu'on a l'impression de ne plus avoir de liberté ». Ces propos interpellent quant au réel bienfait de la coopération dans un tel contexte.

En dépit de ce sentiment de perte de liberté, Shana reconnaît tout de même un côté rassurant né de la coopération : « je n'ai jamais eu [des élèves de niveau 2] et je ne me rendais pas vraiment compte de ce qu'on pouvait exiger donc ça, ça rassure aussi de pouvoir travailler avec des collègues qui ont déjà eu des matu avant pour savoir ce qu'on demande ou pas ». Au sein de son équipe pédagogique, David reconnaît qu'il s'agit d'un investissement, mais affirme qu'après deux ans, il en voit actuellement la plus-value :

Ça c'est peut-être un des points positifs en tout cas pour un certain nombre de collègues, le fait d'être obligé de bosser ensemble, et puis, le bénéfice c'est qu'on est beaucoup plus forts pour expliciter, défendre nos choix et puis là maintenant avec deux ans, maintenant, clairement, on gagne du temps quand on bosse ensemble parce que tu te partages le boulot et puis quand t'es 8, [...] tu fais un travail écrit sur 4, que tu prépares [...] puis après il est discuté, 2 périodes et puis hop. Donc tu gagnes du temps. Ouais maintenant on gagne du temps. Il faut deux ans je dirais pour que ça se mette en place. (David)

Outre ce sentiment d'être « plus forts vis-à-vis de l'extérieur » grâce à la collaboration, Andrea apprécie la plus grande cohérence dans les programmes et les cours donnés aux élèves. Elle affirme pouvoir désormais bénéficier de ressources d'autres collègues, élément qui vient enrichir ses pratiques : « Travailler ensemble, je trouve que ça amène plus de ressources didactiques, pédagogiques, tout ce qu'il faut. Donc c'est mieux que d'avoir sa propre idée. Tout à coup, il y a un enseignant qui va dire autre chose qui est intéressant [...] ». Alicia perçoit davantage de proximité grâce à la collaboration induite par

le nouveau système, qui permet d'inclure tous les personnels dans le processus : « c'est positif peut-être encore plus parce qu'il y a d'autres [...] qui ne collaboraient pas, [...] ils sont amenés à le faire d'une façon ou d'une autre et du coup ça nous rapproche un peu plus ».

Au final, nous pouvons affirmer que les enseignant-es n'ont pas complètement modifié leurs pratiques pédagogiques par rapport à l'ancien système. Les changements les plus importants résident dans la façon d'élaborer des travaux écrits, mais surtout dans la modification des barèmes pour certains niveaux afin de permettre une réduction des écarts entre les élèves. Par ailleurs, des changements importants sont identifiés par les personnes interrogées, sur le thème de la collaboration entre les professionnel·les (même si celle-ci pourrait avoir tendance à s'estomper au fil des années). Alors que le système a profondément été réformé, comment expliquer qu'aucun changement notable dans les pratiques quotidiennes ne soit à signaler ? Enfin, comment expliquer les difficultés de collaboration rencontrées par le corps enseignant ?

Mentionnons également que la majorité des enseignant-es interrogé-es s'accordent pour dire qu'il faut adapter l'enseignement, notamment par la pratique de la différenciation, un terme qui reste flou ou polysémique dans les discours des enseignant-es, comme l'ont souligné Forget et Lehraus (2015). Toutefois, beaucoup perçoivent d'importants manquements dans leur formation à cet égard, et dénoncent un manque d'outils proposés :

Alors bien sûr on nous dit il faut différencier alors ça c'est le grand problème. Il y a 33 ans que j'enseigne, il y a 33 ans que j'essaie de différencier et on ne m'a pas montré comment il fallait faire clairement à part faire des programmes individuels je ne vois pas ce qu'on peut faire. (Shana)

Shana pointe le cœur du problème. Son propos permet en outre d'observer la distance qui s'est créée entre les attentes des

enseignant-es et celles des formateurs et formatrices. Alors que les premiers et premières apprécieraient des outils concrets prêts à l'usage, les second-es perçoivent les périodes de formation continue comme des lieux de partage et de construction du savoir entre les enseignant-es. Olivia, notamment, en parle ainsi :

Des formations continues comme on a eues non, moi c'est bon je n'en ai vraiment pas besoin. Ce n'est pas assez concret, ce n'est pas assez dans la pratique ce n'est pas assez dans notre quotidien. C'est beaucoup trop théorique, c'est des gens qui ont enseigné ou qui n'enseignent peut-être plus depuis longtemps qui sont trop dans la théorie. Vraiment ça manque de pratique je dirais. (Olivia)

Et si les enseignant-es évoquent l'existence de quelques formations continues en lien avec la réforme, aucun n'a mentionné une formation obligatoire qui traite des nouvelles réalités pédagogiques liées à ce nouveau système. Ce manque de repères ressenti par certain-es enseignant-es a des conséquences sur la manière dont elles et ils perçoivent leurs pratiques. Pour Éloïse, le manque d'outils pour gérer l'hétérogénéité de sa classe a entaché la qualité de son travail :

J'ai l'impression d'avoir fait du mauvais travail parce que malgré le fait qu'on essaie de faire bien pour tous, [...] ça veut quand même dire que certains décrochaient et on était obligé de les laisser sur le carreau pour pouvoir avancer et puis je pense aussi que les élèves excellents, ils ont dû s'ennuyer. (Éloïse)

Alicia affirme que, malgré la collaboration, elle n'a pas pu bénéficier d'outils de formation et doit apprendre « sur le tas » :

J'avais déjà travaillé avec des classes hétérogènes donc je savais plus ou moins, mais après, il n'y a pas cette histoire de niveau donc on essaie d'adapter. Mais je vous dis, la première année, j'ai dû

me débrouiller toute seule. D'adapter le matériel, les exercices, les consignes... on apprend un peu sur le tas. (Alicia)

Comme nous le verrons plus loin, cette question de la formation a déjà fait l'objet d'études. Outre ce manque de formation, la stabilité apparente des pratiques est peut-être aussi liée à la perception de la réforme. Nous pouvons ainsi nous demander si le corps politique et le SEO n'auraient pas sous-estimé l'ampleur des changements créés par une telle réforme et la nécessité d'induire une modification des pratiques enseignantes à travers un accompagnement professionnel.

Quelques pistes pour l'avenir

En s'intéressant à la représentation que les enseignant-es peuvent se faire d'une réforme scolaire, ce livre vient mettre en lumière la confrontation d'attentes divergentes entre deux catégories d'acteurs et actrices sociales. D'un côté, les acteurs et actrices que nous avons situées du côté du « politique » qui s'attachent à des considérations systémiques, et ont tendance à laisser la gestion des questions pédagogiques au corps enseignant. De l'autre, le corps enseignant qui formule des interrogations ou demandes sur les versants pédagogiques de la réforme, sans toujours obtenir ou trouver des réponses selon lui. Pour les personnes chargées de penser ce type de réformes structurelles, l'élaboration des réponses à ces questions n'est pas du ressort des politiques, mais bien des enseignant-es.

Ces résultats interrogent sur le fonctionnement actuel des institutions. Quel système adopter alors pour que le SEO puisse jouer un rôle de véritable trait d'union entre les personnalités politiques et le corps enseignant ? Malgré le fait que ce service soit constitué

d'ancien·es enseignant·es, les professionnel·les en activité dans les classes constatent un décalage entre leur réalité et les travaux du SEO, une « déconnexion » disent certain·es enseignant·es. Certes, les propos recueillis ont un caractère revendicateur, et doivent être mis à distance et rattaché au corps que forme les enseignant·es ; néanmoins, cette incompréhension interpelle.

L'analyse de la perception du nouveau système par les enseignant·es a permis de confirmer certains résultats de la recherche relatifs aux avantages du nouveau système mis en place dans le canton : la nature moins ségrégative de ce système, soulignée par Felouzis (2015) notamment, qui constate une diversité d'élèves plus importante au sein des classes. De plus, Dumay, Dupriez, et Maroy (2010) ont parlé de l'effet de composition d'une classe, élément déterminant dans les apprentissages des élèves. Les personnes interrogées au fil de cette recherche ont apporté des éléments de réponse intéressants à cet égard, permettant d'espérer que cet effet de composition puisse jouer un rôle déterminant pour certain·es élèves.

Néanmoins, les enseignant·es se sont davantage attardé·es sur les limites du système. À nouveau, leur discours est coloré de revendications du groupe professionnel. Certaines réalités évoquées par ces professionnel·les et restituées au fil de ce livre font émerger des interrogations. Les plus présentes sont les écarts importants entre les niveaux ou l'uniformisation de l'enseignement, qui ne sont pas sans conséquence sur le sentiment d'autonomie pédagogique des enseignant·es ; le décrochage scolaire de certain·es élèves ainsi que l'absence de suivi pédagogique pour d'autres. Malgré les heures de soutien prévues par les personnes chargées de concevoir la réforme, le soutien aux élèves est largement insuffisant. Bien que notre travail n'intervienne que peu de temps après la mise en place de la réforme – aucun·e élève n'avait encore expérimenté le système intégralement –, les problèmes perçus par les acteurs et actrices sont préoccupants.

Sans doute le système choisi par le corps politique est-il vertueux à plusieurs égards. Cependant, en l'état actuel des choses et au regard

de sa mise en œuvre, il n'offre pas toutes les garanties d'une application fidèle à sa conception. Les explications sont multiples : un changement de conseiller d'État est intervenu alors que la réforme est déjà entreprise, changement dont l'impact pour la stabilité du projet et sa pleine réalisation devrait être étudié ; la précipitation qui semble avoir entouré la mise en œuvre de cette réforme et la façon dont elle a été accompagnée. Un-e des deux député-es interrogé-es affirme que « nous sommes allés trop vite », mais n'arrive pas à expliquer les raisons de cette précipitation. En l'état, il semble prématuré de développer davantage cet aspect, le SEO n'ayant pas été interrogé dans le cadre de notre recherche.

De façon sans doute plus centrale, il est fort probable que cette réforme souffre en outre d'une limitation des moyens investis. Les député-es auraient apprécié offrir davantage de soutiens aux enseignant-es. Mais cela n'a pas été possible, en raison de la réalité financière cantonale extrêmement tendue. Lors de l'entretien avec l'un-e des député-es, l'exemple du système finlandais a été abordé justement sur cette question du soutien pédagogique offert aux enseignant-es : ce système peut-il être efficace sans d'importantes formes de soutien pédagogique et professionnel aux enseignant-es confronté-es à des classes dont les niveaux sont beaucoup plus hétérogènes qu'auparavant ?

Par ailleurs, ce système a aussi été pensé pour « pallier les discriminations ». Alors que le système filiarisé offrait une école à trois vitesses – maturité, moderne, préprofessionnelle –, nous constatons que les classes terminales sont encore présentes au sein du système actuel. Nous pouvons donc nous demander si le canton est réellement sorti du système filiarisé. Nos analyses montrent qu'une école 'à deux vitesses' est peut-être en train d'émerger, le niveau 2 où l'objectif est un rythme soutenu, le niveau 1 où l'objectif est de permettre à un nombre important d'élèves de suivre et d'éviter les décrochages scolaires.

De plus, avec les classes terminales, de graves problèmes de discrimination demeurent. Nous pouvons donc nous questionner sur l'avenir de ces élèves qui suivent des cours en classes terminales : le

cadre structurant qui était jusqu'alors présent en classes préprofessionnelles a cessé de fonctionner au sein de ce nouveau système. Dès lors, n'est-il pas encore plus difficile pour ces élèves de trouver un apprentissage ? Enfin, la visée égalisatrice de ce système n'est-elle pas uniquement de façade alors que, de l'intérieur, l'école a conservé son fonctionnement 'à trois vitesses' ?

Finalement, le dernier volet des analyses vient compléter le premier résultat qui pointait la distance entre le corps enseignant et les institutions cantonales. Musselin (2005) évoque des acteurs et actrices inséré-es dans un contexte qui travaillent à l'élaboration de nouvelles pratiques. Les résultats ici présentés ont montré que les enseignant-es n'ont pas fondamentalement modifié leurs pratiques en dépit du nouveau cadre qui leur était imposé. Nous assistons davantage à une adaptation des pratiques administratives plutôt que des actions qui viseraient à favoriser l'apprentissage des élèves. L'explication la plus probable à ce relatif découplage entre les ambitions de la loi et les pratiques qui l'incarnent est liée notamment à la formation.

La source du problème est sans doute à chercher dans les conceptions différentes de la formation. Maroy et Cattonar (2002) ont montré que les formateurs et formatrices percevaient la formation comme un exercice de partage des pratiques et de co-construction entre les individus. Les enseignant-es perçoivent les formations comme des périodes lors desquelles elles et ils se voient offrir des outils concrets pour repenser ou affiner leur pratique. En ce sens, ne faudrait-il pas adapter la formation aux attentes du public enseignant ? Certes, malgré la réforme, il s'agit toujours d'enseignement et, de prime abord, la pratique du métier n'a pas été bouleversée radicalement. Toutefois, il s'agit d'un système profondément différent du précédent dans sa forme et dans son organisation : pour permettre aux élèves de bénéficier des potentiels avantages de ce nouveau système, la modification des pratiques pédagogiques doit, sans doute, aller au-delà de l'adaptation administrative.

Cette étude exploratoire, réalisée dans le cadre d'un travail de master en sociologie de l'éducation, nous permet de pointer quelques pistes d'interrogations pour l'avenir.

La possibilité majeure d'action qui contribuerait à amener ce système à son plein potentiel serait le déploiement d'une formation adaptée spécifiquement à la gestion de classes hétérogènes avec des niveaux, ainsi que la formulation de réponses aux problèmes pédagogiques rencontrés par les enseignant-es. Comme mentionné précédemment, sous prétexte de laisser aux enseignant-es leur autonomie, le corps politique ne pense pas forcément la réforme dans toutes ses dimensions ou tous ses effets. Nos analyses suggèrent que dans le cas étudié ici, le changement est tel qu'un accompagnement par une formation intensive aurait pu être mieux pensé. L'enjeu en est double : amener le système à déployer son plein potentiel ; concilier ce processus avec celui de l'épanouissement professionnel du corps enseignant. Or il semble évident à la lumière des présents résultats que celui-ci témoigne de son scepticisme quant à la mise en œuvre concrète de cette réforme.

Les acteurs et actrices politiques ont pourtant, nous l'avons dit, mis en place des mesures de soutien pour certain-es élèves, mais elles sont encore insuffisantes. Or, pour permettre le bon fonctionnement de ce nouveau système, les mesures d'accompagnement en classes hétérogènes semblent être déterminantes. Augmenter la quantité de soutien scolaire donné aux élèves présenterait un double avantage : d'une part, le suivi des élèves serait sans doute meilleur. D'autre part, la gestion de classe pour les enseignant-es titulaires serait plus aisée. Toutefois, pour être efficace, cette mesure devrait également s'accompagner d'une formation qui s'attarderait sur la collaboration entre professionnel-les. En effet, la recherche l'a montré, la collaboration efficace et harmonieuse ne va pas de soi.

Par ailleurs, ce livre invite à approfondir la question de la différenciation, qui est peu évoquée par les acteurs et actrices. Certes, le système a été réfléchi en termes de différenciation, car il offre une

multitude de profils différents. Toutefois, la différenciation en classe hétérogène n'a que très peu été mentionnée. Ce constat laisse pensif quant aux référentiels (Muller, 2013) défendus par les enseignant-es. Alors que certain-es doutent de la capacité de ce système à orienter les élèves et souhaiteraient un retour au modèle précédent, tous et toutes n'adhèrent pas au concept d'une école plus équitable. Par ailleurs, nous pouvons également percevoir que la sélection apparaît comme un élément central auprès de plusieurs enseignant-es.

Enfin, il conviendrait de trouver des mesures permettant de rétablir la cohésion entre les différents acteurs et actrices de l'éducation. Quels moyens d'action adopter pour permettre au personnel enseignant de se sentir davantage représenté et plus entendu par les autorités politiques ? Il s'agit d'un aspect extrêmement important car tous et toutes poursuivent un objectif commun : permettre aux élèves de réussir. Cependant les sensibilités et les points d'attention divergent fortement et des solutions doivent être trouvées.

Nous aurions pu attendre, vu l'ampleur de la réforme, de profonds changements dans les pratiques pédagogiques des enseignant-es. Comme dit précédemment, nous pouvons faire l'hypothèse d'un équilibre difficile à trouver pour les instances directrices de l'éducation cantonale en matière de prescriptions. En effet, les enseignant-es sont demandeurs et demandeuses de prescriptions pédagogiques claires pour modifier leurs pratiques, tout en restant attaché-es à l'autonomie que leur procure leur profession (Dupriez, 2015 ; Maroy, 2006 ; Périer, 2014 ; Tardif, 2013 ; Tardif & Lessard, 2000).

Enfin, ce travail propose une base d'enquête pertinente pour l'avenir. Une approche qualitative a permis de cerner les divers enjeux relatifs aux réformes scolaires. Il pourrait être intéressant, pour la prolonger, d'utiliser une méthode mixte : dans un premier temps une large diffusion d'un questionnaire au corps enseignant ; dans un deuxième temps, une série d'entretiens venant éclairer plus en détail les résultats de la partie quantitative. De plus, il pourrait être intéressant d'interroger les enseignant-es sur leur identité professionnelle.

En effet, lorsque des changements de règlement aussi drastiques sont votés, et que les cadres de l'exercice de la profession sont repensés, il serait passionnant de percevoir la manière dont les acteurs et actrices s'y adaptent, agissent et parfois innovent. Autant d'enquêtes qui ouvriraient des perspectives stimulantes de réflexion.

Certes, ici, il a été question du travail des enseignant-es. Afin de percevoir la globalité de la réforme et sa complexité, deux politiques sont venues apporter leur éclairage. Dans des enquêtes ultérieures, la parole pourrait être donnée aux membres du SEO, qui font partie intégrante des processus de réformes et sont au cœur de leur mise en œuvre. Elles et ils disposent d'une perspective plus globale que les enseignant-es de terrain sur la genèse et les effets de la réforme, et viennent de fait compléter les enquêtes constituées à partir des expériences d'enseignant-es praticien·nes. Par ailleurs, l'analyse de la mise en œuvre d'une réforme en éducation ne peut que s'enrichir en prenant en compte la position des syndicats qui jouent un rôle sans doute clé dans sa mise en œuvre.

Ces pistes sont aujourd'hui explorées dans le cadre d'une thèse de doctorat que nous menons. Nous pourrions mettre en lumière de manière plus fine les mécanismes mis en place par les enseignant-es et par les directions qui participent à la réinterprétation des cadres réglementaires et idéologiques de la réforme. Aussi, le large nombre d'acteurs et d'actrices interrogées dans le cadre de cette thèse nous donnera accès à une compréhension empirique plus fine des processus de mise en œuvre en sociologie des politiques publiques.

Références bibliographiques

- B** Barrillier, G. (2008). Rapport de la Commission de l'enseignement et de l'éducation chargée de rédiger un contreprojet à l'initiative populaire 134 « Pour un cycle qui oriente ». (IN 134 – D). Genève : Secrétariat du Grand Conseil.
- Barbot, J. (2010). Mener un entretien de face à face. In S. Paugam. (Éd.), *L'enquête sociologique* (pp. 115-141). Paris : Presses universitaires de France.
- Bertschi, C., et al. (2010). Motion du groupe socialiste : pour un nouveau modèle du secondaire I. Neuchâtel : Chancellerie d'État.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : Armand Colin.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers : Les étudiants et la culture*. Paris : Minit.
- Bressoux, P. (1995). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets-classes en lecture. *Revue française de sociologie*, 36(2), 273-294.
- C** Carpentier, A. (2010). *Étude de la mise en œuvre de la réforme du curriculum québécois du primaire, de 1997 à 2003*. Montréal : Université de Montréal.
- Carette, V. (2009). Et si on évaluait des compétences en classe ? À la recherche du « Cadrage instruit ». In L. Mottier Lopez, et al. (Éds.), *Évaluations en tension* (pp. 147-163). Bruxelles : De Boeck.
- Charlot, B. (2005). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Economica.
- Combessie, J.-C. (2007). *La méthode en sociologie*. Paris : La Découverte.
- Conseil d'État du Canton de Neuchâtel (2012). *Rapport d'information du Conseil d'État au Grand Conseil concernant un projet de rénovation des filières au cycle 3 (12.040)*. Neuchâtel : Chancellerie d'État.
- Conseil d'État du Canton de Neuchâtel (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 et 11 de la scolarité obligatoire (13.051)*. Neuchâtel : Chancellerie d'État.
- Conseil d'État du Canton du Valais (2009). *Message accompagnant le projet de décision concernant le projet de loi sur le cycle d'orientation*. Sion : Chancellerie d'État.

- Conseil d'État du Canton de Vaud (2010). Exposé des motifs relatif au projet de loi sur l'enseignement obligatoire (336) (pp. 11-70). Lausanne : Chancellerie d'État.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck.
- D** Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- Dumay, X., Dupriez, V., & Maroy, C. (2010). Ségrégation entre écoles, effets de la composition scolaire et inégalités de résultats. *Revue française de sociologie*, 51(3), 461-480.
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1997). La constitution de classes de niveau dans les collèges ; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue française de sociologie*, 38(4), 769-789.
- Duru-Bellat, M. (2003). Les apprentissages des élèves dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 16(2), 182-206.
- F** Felouzis, G., Charmillot, S., Fouquet-Chauprade, B., & Service de la recherche en éducation (2010). *L'enseignement secondaire au risque des enquêtes PISA Suisse. Parcours scolaires, performances et orientation à Genève*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Felouzis, G., & Hanhart, S. (Éds.) (2011). *Gouverner l'éducation par les nombres ? Usages, débats et controverses (Raisons éducatives)*. Bruxelles : De Boeck.
- Felouzis, G. (2015). Ce que l'école fait aux plus faibles : une analyse comparative des 13 cantons suisses. In G. Felouzis & G. Goastellec (Éds.), *Les inégalités scolaires en Suisse : école, société et politiques éducatives* (pp. 17-43). Berne : Peter Lang.
- Ferrari, R., & Wentzel, B. (2017). *Monitoring de l'éducation : concepts-clés et approche comparée*. Neuchâtel : IRDP.
- Flick, U. (2006). *An introduction to qualitative research*. Londres : Sage.
- Forget, A., & Lehraus, K. (2015). La différenciation en classe : qu'en est-il des pratiques réelles des enseignants ? *Formation et profession*, 23(3), 70-84.
- G** Gotman, A. (1985). La neutralité vue sous l'angle de l'E.N.D.R.. In A. Blanchet (Éd.), *L'entretien dans les sciences sociales* (pp. 149-180). Saint-etienne : Dunod.
- H** Hassenteufel, P. (2014). *Sociologie politique : l'action publique*. Paris : Armand Colin.
- K** Knoepfel, P., Larrue, C., Varonne, F., & Svard, J.-F. (2015). *Analyse et pilotage des politiques publiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Kronig, W., Haeberlin, U., & Eckhart, M. (2000). *Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und*

- empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren.* Berne : Haupt.
- L** Lascoumes, P., & Le Galès, P. (2012). *Sociologie de l'action publique.* Paris : Armand Colin.
- Lessard, C., & Carpentier, A. (2015). *Politiques éducatives : la mise en œuvre.* Paris : Presses universitaires de France.
- Laterrasse, C., & Brossais, E. (2014). Le rapport au savoir. In J. Beillerot et N. Mosconi (Éds.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (pp. 381-393). Paris : Dunod.
- M** Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 111-142.
- Maroy, C., & Cattonar, B. (2002). *Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignant-es ? Le cas de la Communauté française de Belgique.* Louvain-la-Neuve : Groupe inter facultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation (GIRSEF).
- Meny, Y., & Thoenig, J.-C. (1989). *Politiques publiques.* Paris : Presses universitaires de France.
- Meyer, T. (2015). Inégalités dans le(s) système(s) d'éducation suisse(s) : facteurs systémiques et devenir individuel. In G. Felouzis & G. Goastellec (Éds.), *Les inégalités scolaires en Suisse : école, société et politiques éducatives* (161-177). Berne : Peter Lang.
- Mons, N. (2007). L'évaluation des politiques éducatives : apports, limites et nécessaire renouvellement des enquêtes internationales sur les acquis des élèves. *Revue internationale de politique comparée*, 4(11), 409-423.
- Mons, N. (2009). Effets théoriques et réelles des politiques d'évaluation standardisée. *Revue française de pédagogie*, 169, 99-140.
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines.* Paris : Armand Colin.
- Muller, P. (2013). *Les politiques publiques.* Paris : Presses universitaires de France.
- Musselin, C. (2005). Sociologie de l'action organisée et analyse des politiques publiques : deux approches pour un même objet ? *Presses de Sciences Po*, 55(1), 51-71.
- N** Nidegger, C. (Éd.) (2008). *PISA 2006 : compétences des jeunes Romands. Résultats de la troisième enquête PISA auprès des élèves de 9^e année.* Neuchâtel : IRDP.
- Nidegger, C. (Éd.) (2011). *PISA 2009 : compétences des jeunes Romands. Résultats de la troisième enquête PISA auprès des élèves de 9^e année.* Neuchâtel : IRDP.
- O** OCDE (2016). *PISA 2015 : résultats à la loupe.* Paris: OCDE.

- Oakes, J. (1992). Can tracking research inform practice? Technical, normative, and political considerations. *Educational Researcher*, 21(4), 12-21.
- P** Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences sociales et humaines*. Paris : Armand Colin.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pelletier, G. (2009). *La gouvernance en éducation : régulation et encadrement dans les politiques éducatives*. Bruxelles : De Boeck.
- Périer, P. (2014). Crise et/ou recomposition identitaire des professeurs débutants du secondaire ? Entre héritage et incertitudes professionnelles. *Recherche & formation*, 74, 17-28.
- Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- R** Revaz, S. (2016). *Les enquêtes PISA dans les systèmes scolaires valaisan et genevois : accueil, impact et conséquences*. (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation n° 138). Genève : Université de Genève.
- Roegiers, X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration des compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- RPN (Réseau pédagogique neuchâtelois) (2019, février). Le cycle 3 rénové. Neuchâtel : RPN. Repéré à <https://portail.rpn.ch/parents/eco-fam/Pages/ec-ren.aspx>
- S** Sanchez-Mazas, M., Mechi, A., & Giesch, A. (2014). *Apprendre en contexte hétérogène* (Carnet des sciences de l'éducation). Genève : Université de Genève.
- Sanchez-Mazas, M., Mechi, A., & Fernandez-Iglesias, R. (2016). *Enseigner en contexte hétérogène* (Carnet des sciences de l'éducation). Genève : Université de Genève.
- Secrétariat du Grand Conseil (2006, avril). IN 134. Genève : État de Genève. Repéré à <http://ge.ch/grandconseil/data/texte/INO0134.pdf>
- SEO (2019, janvier). Informations aux parents des élèves de 9^e année : le cycle 3 de la scolarité obligatoire [PDF]. Neuchâtel : SEO. Repéré à <https://portail.rpn.ch/parents/eco-fam/Documents/Annees%209-10-11%20et%20renovation%20cycle%203.pdf>
- Spillane, J., Reiser, B.-J., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Education Research*, 72(3), 571-610.
- T** Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIX^e au XXI^e siècle*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2000). Le travail enseignant au quotidien. Louvain : De Boeck.
- Thrupp, M. (1995). The school mix effect: The history of an

- enduring problem in educational research, policy and practice. *British Journal of Sociology of Education*, 40(2), 183-203.
- Thrupp, M., & Lupton, R. (2006). Taking school contexts more seriously: The social justice challenge. *British Journal of Sociology of Education*, 54(3), 308-328.
- Thrupp, M., & Lupton, R. (2011). Variations on a middle class theme: English primary schools in socially advantaged contexts. *Journal of Education Policy*, 26(2), 289-312.
- V** Van Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Van Zanten, A. (2004). *Les politiques d'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école : stratégies familiales et médiation locale*. Paris : Presses universitaires de France.
- Van Zanten, A. (2013). Connaissances et politiques d'éducation : quelles interactions ? *Revue française de pédagogie*, 182, 5-8.
- W** Walber, H.J., & Tsai, S.L. (1983). Mathew effects in education. *American Educational Research Journal*, 20(3), 359-373.
- Weick, K.E., Sutcliffe, K., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization science*, 16(4), 409-421.
- Witzel, A., & Reiter, H. (2012). *The problem-centered interview*. Londres : Sage.

Table des matières

Sommaire	11
Préface	13
Une étude exploratoire	17
Le contexte éducatif des années 2000	21
PISA Suisse 21	
<i>Genève</i> 23	
<i>Valais</i> 25	
<i>Vaud</i> 26	
<i>Neuchâtel</i> 26	
Entre systèmes et effets 32	
L'étude : donner la parole aux enseignant-es	37
Situation dans les processus de réforme 37	
Acteurs et actrices 40	
Une approche qualitative 42	
« Au premier abord » : réaction du corps enseignant 52	
Pour les enseignant-es : un système entre force et faiblesse 60	
« <i>Je trouve ça intéressant</i> » : <i>forces du système</i> 60	
« <i>C'est contraignant, clairement</i> » : <i>limites du système</i> 64	
<i>Uniformisation de l'enseignement</i> 64	
« <i>C'est assez difficile à gérer</i> » : <i>les classes hétérogènes</i> 65	
« <i>Ça veut dire quatre heures par semaine</i> » : <i>flexibilité et suivi des élèves</i> 69	
« <i>Un immense saut</i> » : <i>entre les niveaux</i> <i>et dans les classes, des écarts</i> 76	
Pratiques pédagogiques rapportées 83	
« <i>En tout cas, des adaptations à trouver</i> » 83	
<i>Travaux écrits et attribution des notes</i> 86	
« <i>Tout le temps pour tout</i> » : <i>la collaboration</i> 89	

Quelques pistes pour l'avenir	95
Références bibliographiques	103
Table des matières	109