

Moyens d'enseignement des langues étrangères: statut(s) et appropriation(s) – MELESA

Première étape du projet: analyse des entretiens

Eva Waltermann, Université de Genève – IUFE

Verónica Sánchez Abchi, Institut de recherche et de documentation pédagogique



Moyens d'enseignement des langues étrangères: statut(s) et appropriation(s) – MELESA

Première étape du projet: analyse des entretiens

Eva Waltermann, Université de Genève – IUFE

Verónica Sánchez Abchi, Institut de recherche et de documentation pédagogique

Les **Rapports scientifiques orange** sont des documents de travail permettant de présenter l'état d'avancement d'une recherche et/ou d'un mandat en cours, confié à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), notamment la délimitation d'un objet ou d'une problématique, la description d'une méthodologie de recherche ou la présentation de résultats intermédiaires. Ils constituent également l'instrument de publication privilégié pour la valorisation et la diffusion de travaux réalisés par des stagiaires ou des assistantes et assistants.

Toute reproduction est interdite sans accord préalable de l'IRDP. Les citations sont autorisées pour autant que les références soient mentionnées.

Dans cette publication, l'orthographe traditionnelle et l'orthographe rectifiée peuvent être employées et sont toutes deux considérées comme correctes.

L'**Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP)** est la structure scientifique permanente de la CIIP. Il conduit, seul ou en collaboration avec d'autres instituts scientifiques, des travaux de recherche, de veille, d'évaluation, de documentation et de vulgarisation scientifique pour les besoins de la CIIP et dans le cadre du programme d'activité établi par l'Assemblée plénière.

Rédaction	Eva Waltermann (UNIGE – IUFE) et Verónica Sánchez Abchi (IRDP)
Coordination éditoriale et relecture	Anne Bourgoz Froidevaux
Vérification des bibliographies	Isabelle Deschenaux
Conception graphique et mise en page	Doris Penot
Photo de couverture	© IRDP
Édition et diffusion	CIIP – Conférence intercantonale de l'instruction publique et de la culture de la Suisse romande et du Tessin Institut de recherche et de documentation pédagogique Case postale 556 2002 Neuchâtel – Suisse www.ciip.ch documentation@ciip.ch +41 32 889 86 18

Table des matières

Liste d'acronymes.....	4
Remerciements	4
Résumé	5
1. Introduction.....	7
1.1 Contexte du questionnement	7
1.2 Objectifs et déroulement du projet MELESA	9
1.3 Étape 1 – Entretiens	9
2. Méthodologie	11
2.1 Participantes et participants	11
2.2 Déroulement des entretiens	11
2.3 Analyses des entretiens.....	11
3. Analyse des entretiens	13
3.1 Rôle des organes	13
3.1.1 Les organes intercantonaux	13
3.1.2 Rôle des services cantonaux	14
3.1.3 Le lien avec le corps enseignant.....	15
3.2 Un Moyen d'enseignement romand : avantages, limites et « idéal »	17
3.2.1 Avantages.....	17
3.2.2 Limites	19
3.2.3 Moyen d'enseignement idéal.....	20
3.3 Changement du moyen d'enseignement	22
3.4 Introduction d'un moyen d'enseignement	24
3.4.1 Élaboration de documents d'orientation pour l'utilisation des manuels	24
3.4.2 Communication concernant l'introduction d'un moyen d'enseignement.....	25
3.4.3 Formation.....	25
3.4.4 Accompagnement sur le terrain.....	25
3.5 Statut idéal vs pratiques réelles	26
3.5.1 Intentions	26
3.5.2 Pratique réelle (supposée).....	30
3.5.3 Variables.....	33
4. Conclusion	37
5. Références.....	39

Liste d'acronymes

CIIP	Conférence intercantonale de l'instruction publique et de la culture de la Suisse romande et du Tessin
CLEO	Conférence latine de l'enseignement obligatoire
COPEd	Commission pédagogique
IRDP	Institut de recherche et de documentation pédagogique
MELESA	Moyens d'enseignement des langues étrangères : statut(s) et appropriation(s)
MER	Moyens d'enseignement romands
PER	Plan d'études romand

Remerciements

Nous tenons à remercier l'ensemble des personnes qui ont accepté de participer aux entretiens réalisés dans le cadre de cette recherche pour leur disponibilité et la qualité des échanges. La richesse de leurs témoignages a constitué un apport essentiel à la réalisation de cette étude. Nous adressons également nos remerciements à Viridiana Marc, secrétaire générale adjointe de la CIIP et directrice de l'IRDP, qui a rendu possible cette collaboration entre l'IRDP et l'Université de Genève. Ses conseils judicieux et son soutien ont été précieux tout au long du processus.

Résumé

Le projet MELESA – Moyens d'enseignement des langues étrangères : statut(s) et appropriation(s) – vise à explorer les enjeux de l'appropriation des moyens d'enseignement de langues étrangères dans la scolarité obligatoire en Suisse romande. Il a été initié en 2024 en partenariat entre l'Université de Genève et l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp).

Ce rapport se concentre sur les résultats de la première étape de la recherche, dont l'objectif était de cerner comment les instances de décision et les services de l'instruction publique des cantons romands conçoivent le rôle, l'élaboration et le statut des moyens d'enseignement. Pour ce faire, 16 entretiens ont été menés avec des acteurs et actrices occupant des rôles et des fonctions variés dans différents contextes, allant de l'animation et de la coordination pédagogiques à la formation, en passant par des personnes en lien avec les maisons d'édition.

Ces entretiens avaient avant tout une fonction informative. Ils visaient, dans un premier temps, à décrire la manière dont un moyen d'enseignement est conçu, sélectionné, adapté, introduit, diffusé et renouvelé en Suisse romande, en tenant compte des différents rôles des personnes interrogées.

Dans un second temps, ces entretiens devaient permettre de mieux cerner les attentes des différentes instances impliquées dans ces processus, ainsi que dans l'utilisation des moyens d'enseignement en général, afin d'identifier si — et dans quelle mesure — ces attentes convergent.

Enfin, les entretiens ont servi de base à l'élaboration d'un questionnaire destiné aux enseignantes et enseignants. Ils sont ainsi analysés et discutés dans la perspective de les mettre en lien avec les réponses recueillies auprès des enseignantes et enseignants, lesquelles font l'objet d'un second rapport.

Les résultats de la première étape de recherche mettent en évidence le rôle charnière et complexe des instances cantonales dans l'ensemble des dimensions explorées, la variabilité des dispositifs mis en place, la difficulté de la construction consensuelle d'un moyen d'enseignement ou encore l'ambivalence d'un outil conçu comme un soutien pour l'enseignement tout en portant un caractère prescriptif.

1. Introduction

Ce rapport présente les premiers résultats du projet MELESA – Moyens d'enseignement des langues étrangères : statut(s) et appropriation(s) – initié en 2024 en partenariat entre l'Université de Genève et l'Institut de recherche et de documentation (IRDP), organe scientifique de la CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique et de la culture de la Suisse romande et du Tessin), et qui vise à explorer les enjeux de l'appropriation des moyens d'enseignement des langues étrangères dans les différents niveaux de scolarité de Suisse romande (Enseignement Obligatoire et Post-Obligatoire). Le présent volet, concernant uniquement l'Enseignement Obligatoire, s'intéresse plus spécifiquement au(x) statut(s) et à l'appropriation, par les enseignantes et enseignants d'allemand et d'anglais à l'école primaire et dans l'enseignement Secondaire I, des Moyens d'enseignements romands (MER) utilisés dans les cantons de Suisse romande.

1.1 Contexte du questionnement

Dans la recherche actuelle sur l'enseignement des langues, si l'on trouve souvent des résultats et propositions de pratiques pédagogiques individuelles, le rôle parfois prédominant que joue le manuel scolaire dans de nombreuses leçons n'est que relativement peu exploré, et ce alors même que ces outils font partie du quotidien d'un nombre incalculable d'enseignantes et d'enseignants de langues étrangères à travers le monde (Vitta, 2014). Akbari a même défini le début du XXI^e siècle comme une « ère de pratiques définies par les manuels scolaires »¹, expliquant que « ce que la majorité des enseignantes et enseignants enseignent et la manière dont elles et ils enseignent (les choses qui sont supposées être prises en charge par les méthodes) sont désormais déterminées par les manuels »² (Akbari, 2008, p. 646).

Il est vrai que la notion même de manuel a évolué depuis les premiers supports publiés, et que les ensembles traditionnels de manuels doivent désormais concurrencer des milliards de ressources didactiques disponibles sur internet (Sammler, 2018) parmi lesquelles les enseignantes et enseignants peuvent choisir des documents pertinents pour leur enseignement. Il n'existe donc plus, ou quasiment plus, d'enseignant ou d'enseignante qui n'utilise pas à un moment ou à un autre des ressources qui sont à sa disposition.

Le choix et l'utilisation prévue d'un manuel dépendront ainsi parfois de l'enseignant ou de l'enseignante directement, mais souvent également, plus largement, de l'organisation sous-jacente à un contexte d'enseignement donné. Ce cadre d'enseignement est façonné d'un côté par les apprenantes et apprenants ainsi que par les enseignantes et enseignants (le contexte d'instruction), mais aussi par ce que certains auteurs et autrices (notamment McDonough et al., 2013) appellent le cadre éducatif, c'est-à-dire la structure institutionnelle dans laquelle évoluent les enseignantes et enseignants.

¹ « Era of textbook-defined practice ».

² « What the majority of teachers teach and how they teach (the things that are supposedly taken care of by methods) are now determined by textbooks. »

S'il existe, en effet, des contextes d'enseignement/apprentissage des langues étrangères qui sont détachés de contraintes institutionnelles, ou qui sont essentiellement façonnés par l'enseignant ou l'enseignante qui a complète latitude et choix du contenu et de la structure de son enseignement, la situation est souvent différente lorsqu'on s'intéresse au cadre scolaire. Rares sont en effet les cursus de scolarité qui ne s'appuient pas sur un programme établi, des objectifs ou plans d'études offrant un cadre à l'enseignement qui y est dispensé.

En effet, dans certains contextes, les autorités éducatives suivent ou créent généralement des programmes ou des standards d'évaluation qui deviennent les objectifs de l'enseignement des langues, et prennent parfois aussi en main le choix des supports pédagogiques (pour une synthèse, voir Bruillard, 2021). Ce matériel peut être fourni par l'institution elle-même, qui le conçoit en fonction du dit programme ; il peut s'agir d'un manuel général disponible sur le marché mondial de l'édition et sélectionné par l'enseignant ou l'enseignante, l'école ou un niveau institutionnel supérieur ; il peut enfin s'agir d'une édition ou adaptation particulière d'un tel manuel, négociée avec une maison d'édition pour correspondre à un programme donné et commandée par l'institution (ou une autre autorité éducative). Dans d'autres cas, la sélection se fait à un niveau régional ou organisationnel, où les écoles d'une même communauté éducative collaborent et décident d'un manuel commun. Il arrive aussi que ce soit une tâche locale confiée aux enseignantes et enseignants d'une école donnée, qui se réunissent et choisissent un manuel commun, parfois indépendamment de ceux utilisés ailleurs. Dans de nombreux cas, les enseignantes et enseignants n'ont que peu ou pas de marge de manœuvre dans ce processus et entrent dans leur salle de classe avec un manuel qui leur a été attribué et qu'ils/elles sont priés d'utiliser (Banegas, 2013).

Dans le contexte suisse romand, en cohérence avec l'Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (Concordat HarmoS), est survenue la création du Plan d'études romand (PER) (CIIP, 2010), qui « répond à la volonté d'harmonisation de l'école publique en déclinant les objectifs de l'enseignement dans une perspective globale et cohérente »³. La création, par la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), de ce plan d'études commun à plusieurs cantons du pays a également été assortie de la mise à disposition de Moyens d'enseignement romands (MER), « les supports officiels destinés à la scolarité obligatoire (livres et brochures) »⁴ utilisés dans les cantons romands. Ces moyens d'enseignement sont « publiés par la CIIP, en collaboration avec des maisons d'édition suisses et étrangères, et régulièrement mis à jour » (*ibid.*).

Cette harmonisation intercantonale n'enlève rien au fait que « c'est l'enseignante ou l'enseignant qui est en première ligne – tentant de favoriser l'apprentissage et d'atteindre les objectifs fixés dans un contexte complexe de facteurs interconnectés » (McDonough et al., 2013, p. 9)⁵. Ce constat soulève la question de ce que McGrath appelle la *liberté systémique* (McGrath, 2013, p. 174), parfois aussi nommée *liberté pédagogique* (Prairat, 2020). Cette notion renvoie aux pressions externes, ou plutôt à leur absence, concernant la conformité aux instructions institutionnelles quant à ce qu'il faut enseigner, quand l'enseigner et comment l'enseigner. Cette notion suscite des réactions diverses chez les enseignantes et enseignants (Piccardo & Yaïche, 2005, p. 41), d'un côté soumis à la pression institutionnelle de l'harmonisation et, de l'autre, plus ou moins attachés à leur liberté professionnelle. C'est, en filigrane, le paradoxe du moyen d'enseignement commun – à la fois *outil* et donc ressource facilitant le travail de

³ <https://portail.ciip.ch/per/pages/243>

⁴ <https://www.ciip.ch/Intruction-publique/Moyens-denseignement-romands>

⁵ Traduction des auteures.

l'enseignant ou de l'enseignante mais aussi *document officiel* revêtant un caractère prescriptif qui peut être perçu comme entravant cette liberté pédagogique – qui est à l'origine des questionnements du projet.

1.2 Objectifs et déroulement du projet MELESA

Le projet MELESA poursuit donc un double objectif :

- identifier quelles sont les intentions et représentations des différents acteurs et actrices prenant part à l'élaboration des moyens d'enseignement, à leur diffusion et à leur mise en pratique ;
- explorer les variations dans l'appropriation des moyens d'enseignement des langues étrangères, par les enseignantes et enseignants, dans les différents niveaux de scolarité de Suisse romande (École Obligatoire⁶).

Prévu sur deux ans, le projet se déroule en trois étapes principales :

Étape 1 : Entretiens avec les différents intervenantes et intervenants institutionnels pour comprendre le(s) statut(s) des moyens d'enseignement des langues étrangères.

Étape 2 : Exploration des représentations et des pratiques des enseignantes et enseignants de langues étrangères quant aux moyens d'enseignement.

Étape 3 : Mise à disposition des résultats, afin d'alimenter la conception de nouveaux moyens à l'horizon 2030.

Les résultats attendus visent à enrichir la formation des enseignantes et enseignants, informer les instances décisionnelles et améliorer la compréhension des enjeux liés aux statuts et à l'appropriation des moyens d'enseignement en Suisse romande.

Ce premier rapport se concentre sur les résultats de l'étape 1, concernant les entretiens.

1.3 Étape 1 – Entretiens

La première étape visait particulièrement à saisir les enjeux liés au statut des MER pour les langues étrangères, qui sont à la fois des documents officiels mis à disposition des enseignantes et enseignants des cantons et des aides dans l'exercice de leur responsabilité pédagogique. À l'interface entre l'objet utile et le document prescriptif, l'objectif était ainsi de pouvoir distinguer le(s) différent(s) statut(s) de ces ouvrages, d'un point de vue principalement institutionnel.

Les entretiens jouaient ainsi un rôle informatif, qui visait en premier lieu à détailler comment un moyen d'enseignement était conçu, sélectionné, adapté, introduit, diffusé et renouvelé en Suisse romande, compte tenu des différents rôles des personnes interrogées. En deuxième lieu, ces entretiens devaient nous permettre de mieux cerner les attentes des différents organes impliqués dans ces différents processus et dans l'utilisation du MER en général, dans l'idée de saisir si – ou dans quelle mesure – ces attentes se rejoignent. Nous avons ainsi également enquêté sur l'utilisation attendue ou souhaitée que les enseignantes et enseignants peuvent faire d'un manuel d'enseignement, ainsi que sur les perceptions de la pratique réelle.

⁶ Dans un deuxième temps, ce projet vise à explorer également ces objectifs au sein de l'école post-obligatoire.

Par ces questionnements, les entretiens avaient une autre fonction, fondamentalement liée au processus d'élaboration des prochains moyens d'enseignement romands ; pour l'allemand à plutôt court terme, mais pour les autres disciplines également, dans le futur. En effet, la discussion sur le statut et l'équilibre entre pratiques attendues et pratiques effectives, mais aussi un focus sur le « moyen d'enseignement idéal » visaient à faire émerger quelques caractéristiques importantes d'un MER qui pourraient être utiles en vue du prochain moyen, mais aussi dans la clarification du statut de ce futur support.

Finalement, les entretiens nous ont servi de base pour la mise en place de l'étape 2 de notre recherche. En effet, les entretiens visaient également à faire émerger des éléments importants à considérer dans l'élaboration du questionnaire destiné aux enseignantes et enseignants, qui serait l'objet d'un second volet, non détaillé ici. En d'autres mots, ces entretiens devraient nous permettre d'affiner ou agrémenter les items de notre questionnaire, issus de nos questions de recherche ou de la littérature scientifique, par des apports directement liés aux spécificités du contexte suisse romand et aux enjeux qui lui sont spécifiques.

Dans les sections suivantes, après avoir précisé les aspects méthodologiques, nous présentons une analyse des réponses en fonction des différentes questions qui ont structuré les entretiens.

2. Méthodologie

2.1 Participantes et participants

En tout, 16 personnes ont été interviewées sur l'ensemble des cantons romands, occupant des rôles ou fonctions différents dans les divers contextes, allant de l'animation et la coordination pédagogique à la formation, en passant par des personnes en lien avec les maisons d'édition ou les « cheffes et chefs de file » (enseignantes et enseignants référents pour une discipline). Les personnes ont été contactées avec la méthode « boule de neige » (Goodman, 1961) : les participantes et participants contactés au début ont recommandé d'autres qui correspondent aux critères de l'étude.

2.2 Déroulement des entretiens

Des entretiens semi-structurés ont été réalisés à partir d'une liste de questions qui orientaient la conversation, mais celle-ci pouvait se dérouler librement en fonction des intérêts des participantes et participants. Les questions portaient sur : leur rôle dans le canton et, de manière particulière, le lien avec les moyens d'enseignement ; la procédure d'introduction et de mise en œuvre d'un nouveau moyen, le processus de changement d'un moyen d'enseignement, la pratique souhaitée en lien avec les moyens et les pratiques ressenties comme réelles. Par ailleurs, en fonction des propositions venant des acteurs et actrices impliqués dans l'élaboration de MER futurs, les participantes et participants ont été invités à se prononcer sur leur représentation du « moyen d'enseignement idéal ».

Les entretiens ont été réalisés entre novembre 2024 et janvier 2025. Tous les entretiens ont été réalisés via Zoom, puis enregistrés et retranscrits pour être analysés ultérieurement.

Dans ce rapport, les citations sont présentées en respectant la formulation originale, propre à l'oral. Pour faciliter la lecture, des ajouts et suppressions (signalés par des crochets : [...]) ont été apportés, en respectant le sens original de la citation. Les personnes interviewées sont désignées par « E » suivi du numéro attribué à chaque participante et participant.

2.3 Analyses des entretiens

Nous avons réalisé une analyse du contenu de type interprétatif des données. Pour ce faire, nous avons utilisé le logiciel ATLAS.ti, ce qui nous a permis de coder les entretiens en fonction de catégories de contenus et de regrouper les informations.

Les codes utilisés correspondaient aux questions qui ont été formulées aux participantes et participants, à savoir :

- Rôle des participantes et participants en lien avec le MER
- Facteurs déterminant le changement d'un MER
- Introduction d'un nouveau moyen d'enseignement
- Avantages et limites d'avoir un MER officiel

- Caractéristiques d'un moyen d'enseignement idéal
- Pratiques souhaitées et pratiques « réelles » supposées en lien avec le MER
- Variables qui influencent ces pratiques.

Si les questions ont généré des extraits qui correspondaient à ces catégories, nous avons également effectué un codage transversal. Ceci nous a permis d'identifier les informations pertinentes dans des extraits de l'entretien qui ne suivaient pas nécessairement les questions visant ces catégories, mais qui pouvaient se retrouver ailleurs.

3. Analyse des entretiens

L'analyse des entretiens est organisée dans les sections suivantes, qui rassemblent les différentes catégories de contenus.

3.1 Rôle des organes

Une des premières sections de chaque entretien concernait le rôle des participantes et participants dans leur fonction, plus particulièrement par rapport aux MER. On constate, à l'analyse de ces données, plusieurs éléments importants :

- Le processus de mise en pratique d'un moyen d'enseignement coordonné **implique de nombreux acteurs et actrices à travers des commissions et groupes de travail, ayant des attentes et des priorités diverses** mais constituées dans l'idée de travailler de façon **consensuelle**.
- Les **cantons œuvrent avec des structures diverses**, reposant sur des fonctions variables et offrant plus ou moins de soutien/de cadrage au personnel enseignant sur le terrain.
- La **collaboration entre le corps enseignant et les services de l'instruction publique** est mise en œuvre de différentes manières (fréquence, proximité, « perméabilité » etc.).

Tout d'abord, par rapport aux processus mis en œuvre dans la mise à disposition de MER, on relève en premier lieu la **complexité du processus**, qui implique les maisons d'édition, les commissions romandes (Conférence latine de l'enseignement obligatoire (CLEO), Commission pédagogique (COPED), etc.), les groupes de travail / de référence, les services de l'enseignement cantonaux, les enseignantes et enseignants impliqués dans les commissions ou sollicités dans les consultations, etc.

On note, à cet égard, le **rôle « charnière »** des services cantonaux (et des fonctions précises en charge des dossiers, comme décrit dans la prochaine section), responsables en même temps des décisions politiques via les organes officiels, mais aussi chargés du lien avec le corps enseignant sur le terrain.

3.1.1 Les organes intercantonaux

Parmi les personnes interrogées, celles faisant partie des **organes de la CIIP** relèvent effectivement leur rôle de coordination, **sans parti pris**, reposant principalement sur l'objectif d'arriver à un consensus entre cantons et entre les différentes personnes impliquées tout en respectant les orientations décidées. La première dimension importante ici est celle de la coordination et de la nécessité du consensus impliquant cantons et responsables didactiques :

« Il y a une équipe qui est formée avec des rédactrices et rédacteurs de tous les cantons de Suisse romande. En général, ce sont des enseignants [...] On a une commission qualité qui suit de près ce qui s'élabore. Et puis, encore un comité de pilotage qui vérifie que la ligne rédactionnelle suit le plan prévu en gros. » (E.4)

« Mon rôle là-dedans c'était finalement un rôle vraiment de coordination, c'est-à-dire de savoir s'assurer que les gens se réunissaient que les gens, avaient tout ce dont ils avaient besoin. » (E.15)

« La perspective c'était finalement d'offrir un moyen, qu'il soit exploitable dans tous les cantons quels que soient les contextes locaux. » (E.15)

« C'était finalement de faire la synthèse de ce qui se disait, d'amener les gens à préciser parce que parfois il y avait des gens qui disaient une chose, les autres disaient autre chose. Ça pouvait être soit une question de priorité simplement, mais des fois ça pouvait même être une question de désaccord. » (E.15)

Ces mêmes personnes interrogées relèvent d'ailleurs que la CIIP n'intervient en général que pour la coordination de l'élaboration des MER, mais pas pour le contenu – qui est pris en charge par des expertes et experts –, ni pour la diffusion et la mise en œuvre, qui sont à la charge des cantons :

« La [commission] tranche, en fait arbitre au final sur ce qui devait se faire et ce qui ne devait pas se faire. » (E.4)

« Pour les questions peut-être plus stratégiques ou plus politiques, ça passait encore par la [commission] et puis ensuite ça allait chez l'éditeur. » (E.15)

« L'idée c'est quand même que chaque acteur ait selon son expertise, finalement, voix au chapitre. [...] il est adopté et ensuite diffusé dans les cantons, donc les cantons acquièrent les moyens d'enseignement. » (E.4)

« On n'a plus de prise sur la manière dont les moyens sont utilisés dans les cantons. » (E.15)

3.1.2 Rôle des services cantonaux

Les personnes interrogées dans les services cantonaux ont relevé le rôle charnière qu'elles occupent, à l'interface entre les décisions prises au niveau intercantonal et le personnel enseignant sur le terrain. Les services cantonaux sont ainsi impliqués autant dans le processus d'**élaboration** des MER (via, notamment, les organes intercantonaux comme la CLEO ou la COPED) mais aussi dans leur **mise en œuvre**.

À ce titre, certains cantons voient surtout leur rôle en lien avec les MER comme un **encouragement** à l'utilisation du moyen (rôle de **mise à disposition** ou de **soutien**) :

« La [commission] est un organe de proposition, donc il propose les moyens qui ont été recommandés par la [CIIP]. En fait, en recommandant ces moyens auprès des écoles [...] on donne l'impulsion aux enseignants pour l'utilisation aussi. » (E.16)

« [Notre service] donne aussi des indications pédagogiques au corps enseignant, donc c'est plus des conseils, des recommandations. Dans ce contexte, on publie aussi des propositions de planification des propositions d'évaluation. » (E.12)

Dans d'autres cantons, il y a un cadre parfois plus fourni/détaillé, avec des **dimensions prescriptives** parfois plus présentes, et avec plus ou moins de contrôle :

« [Notre service] rédige des prescriptions cantonales [...], donc ce qui est requis tant au niveau du programme qu'au niveau des moyens d'enseignement à utiliser, que de l'évaluation. » (E.12)

« Nous avons des conseillers pédagogiques qui, eux, vérifient l'implémentation dans le terrain. » (E.6)

Le plus souvent, il est ressorti des entretiens que les services pédagogiques cantonaux, via généralement un ou plusieurs postes de coordination pédagogique, sont en charge à la fois des MER et de la mise en œuvre du PER.

« On est un peu responsable du PER et des MER, on propose aussi aux enseignants des planifications. Donc, **notre job, c'est aussi de s'assurer qu'au niveau de la planification annuelle, les enseignants arrivent avec le nombre d'heures qu'ils ont à toucher toutes les thématiques et puis à être dans les niveaux requis pour les Langues.** » (E.1)

Plusieurs participantes et participants nous ont également indiqué qu'un des rôles des services cantonaux était également de faire ressortir **la place du PER (voire sa priorité sur les MER)** auprès du corps enseignant :

« Nous, ce que l'on demande toujours régulièrement, c'est que c'est le Plan d'études romand qui fait foi et pas le moyen d'enseignement. » (E.11)

« Il y a beaucoup de choses dans les moyens et c'est essentiel de faire des choix en lien avec les objectifs. » (E.2)

« On peut s'en éloigner du moment qu'on respecte les objectifs du Plan d'études romand. » (E.16)

« Nous avons déjà un grand rôle auprès des enseignants qui est à mon avis un peu plus urgent parce qu'il y a encore beaucoup beaucoup d'enseignants qui méconnaissent le PER, et qui ne savent déjà même pas qu'il faut suivre plutôt les objectifs du PER que les MER. » (E.12)

3.1.3 Le lien avec le corps enseignant

Les **instances cantonales** ont également fortement rappelé leur responsabilité de liaison entre le terrain et les organes décisionnels intercantonaux. Ce lien a cependant été relevé comme étant plus riche dans leur tâche de *mise en œuvre* du MER que dans celui de *élaboration* de ce dernier.

Pour **l'élaboration**, le rôle actif des acteurs et actrices du terrain est en effet beaucoup moins souvent mentionné. Les commissions romandes (COPED, CLEO, etc.) sont bien évidemment impliquées dans les orientations politiques de base. Toutefois, dans le processus d'élaboration, l'aspect didactique et le lien avec le personnel enseignant reposent sur deux aspects qui nous ont été rapportés dans les entretiens.

Ces deux aspects sont les suivants :

- Des consultations menées dans le cadre du processus de rédaction/rédition.

- L'existence de conseillères et conseillers choisis dans les cantons, soit « un groupe de travail qui suivait au fur et à mesure les productions des éditeurs qui fournissait des retours et qui permettait ensuite peu à peu d'affiner les choses. » (E.15).

Dans la majorité des cas, les personnes interviewées ont par ailleurs relevé des **difficultés à intégrer les enseignantes et enseignants dans le processus éditorial**, et la **faible marge de manœuvre des cantons** au cours de ce processus.

« Je ne suis pas sûre que dans cette commission, ils avaient beaucoup de choses à dire. » (E.12)

« Je pense que c'est un processus, mais on n'est pas assez impliqué ou on ne nous donne peut-être pas assez la possibilité de nous exprimer. Si on nous le donne, c'est très court le délai, en fait. » (E.9)

« Après, ça va passer dans les écoles, et puis dans certains cantons, ça nous est arrivé aussi [...] d'avoir des retours de peu de personnes, puis, après, par d'autres cantons, c'est déjà arrivé que des cantons ont demandé à plein de gens, puis ils ont plein de retours. Des fois, on est un peu pressé par le temps, et du coup, les cantons ne demandent que à quelques personnes. Donc on a un peu tout vu jusqu'à maintenant. » (E.14)

Ces difficultés sont en général comprises comme justifiées, comme relevé par trois participantes et participants :

« Je sais que très peu est pris en compte. Malheureusement, parce qu'après il y a d'autres problématiques, mise en page et voilà, d'autres choses qui jouent un rôle. » (E.9)

« Typiquement il y a des questions en fait qui amènent trente-six suggestions... et puis là par exemple notre rôle [...] c'est de dire mais écoutez voilà toutes ces suggestions sont pour une part contradictoires mais gardez-les en réserve [...] peut être que vous trouverez [...] des propositions qui s'intègrent dans le concept et d'autres qui au contraire ne s'intègrent pas. » (E.15)

« Parfois [la collaboration avec les experts didactiques] ne s'est pas bien passée parce qu'ils ont considéré que le projet éditorial, il demandait quelque chose qui n'était pas assez renseigné au niveau de la recherche. » (E.4)

En somme, il apparaît que la participation du terrain dans le processus de création ou à la réédition des moyens repose en grande partie sur un travail de consensus (déjà relevé plus haut), qui peut donc parfois mener à un résultat qui ne correspond pas forcément aux besoins spécifiques d'un canton :

« On a quand même suivi ce qui a été quelque part imposé [...] par la CIIP dans le sens qu'il y a ces nouveaux moyens. [...] De toute façon il y a un contrat, donc nous on n'avait pas le choix que de dire "voilà, voici le deuxième moyen", [...] on encourage, quoi, même si on sait qu'il y a peut-être des choses qui auraient pu être faites d'une meilleure manière. » (E.1)

La majorité des entretiens auprès des services cantonaux relèvent en revanche que ce sont bel et bien les cantons et leurs services pédagogiques qui sont en charge de ce qui advient ensuite

réellement du moyen, et de s'assurer que cette **mise en œuvre** corresponde aux orientations voulues dans son élaboration.

« C'est un peu ça notre rôle finalement, c'est bien guider les enseignants pour pas qu'ils soient submergés, c'est leur faciliter la tâche. Leur faciliter la tâche dans l'utilisation des MER, du PER, et puis des outils supplémentaires qu'on leur met à disposition. » (E.1)

Ce lien avec le terrain est assuré, hormis les formations (décrites dans la Section 3.4.3) par des personnes occupant différentes fonctions, notamment des « Présidentes et Présidents de Groupes », « Animateurs et animatrices pédagogiques », « Cheffes et Chefs de File » ou autres, permettant des « allers-retours » (E.7) avec les directions cantonales, sans pour autant avoir la compétence, parfois, de réagir :

« On entend les enseignantes puis on peut pas les aider, puis on doit leur répondre ben on n'a pas la réponse, là on leur répond pas "non vous ne les aurez pas", on leur répond "ben on est désolé mais on n'arrive pas à les obtenir" et on essaye encore. » (E.1)

3.2 Un Moyen d'enseignement romand : avantages, limites et « idéal »

La discussion au sujet des rôles des différents organes dans l'élaboration et la mise en pratique des MER a mis en évidence le délicat équilibre entre le souhait d'une harmonisation intercantonale et la difficulté de transmettre le fruit de ces décisions auprès des spécialistes sur le terrain dans chaque canton.

Dans le cadre des entretiens, les personnes interrogées ont donc été invitées à s'exprimer sur les aspects « positifs et négatifs » d'avoir un seul moyen d'enseignement de langues, pour l'école obligatoire, pour l'ensemble de la Romandie. Pour pousser le questionnement, nous avons également cherché à voir s'il existait, pour les personnes interrogées, un moyen d'enseignement idéal. Les réponses sont organisées dans les trois sous-sections suivantes.

3.2.1 Avantages

Lorsque les participantes et participants ont été interrogés sur les avantages d'un moyen d'enseignement commun, leurs réponses ont mis en évidence de nombreux aspects positifs, qui peuvent s'organiser autour de trois aspects :

1. Le moyen unique peut être perçu comme une « **aide** » pour le corps enseignant, dans la mesure où cette coordination rend possible :
 - Un **gain de temps** pour les enseignantes et enseignants dans le processus de planification et conception d'activités :

« Il y a ceux qui veulent avoir tout prêt, clé en main, notamment les généralistes et à leur décharge, ils ont tellement à gérer comme disciplines, en 5, 6, 7, 8 en allemand par exemple, eux, ils ont besoin qu'ils soient un peu plus prêts à l'emploi. » (E.1)

- **L'efficacité d'éviter la duplication** des efforts dans chaque canton :
 - « Je suppose aussi que c'est parce qu'on est tellement petit que si tout le monde avait commencé à créer une ressource on serait un petit peu en train de toujours le faire. » (E.6)
- 2. Le moyen harmonisé se présente pour certaines personnes interrogées comme une « **garantie à la qualité de l'enseignement** », parce que les ressources présentes dans le moyen ont passé par plusieurs instances d'évaluation et de validation, tout en essayant de respecter les objectifs du PER et le niveau linguistique des élèves.
 - Le MER garantit ainsi une **qualité du matériel pédagogique** :
 - « Ou alors, il faut en trouver ailleurs, mais c'est vrai que ce sera moins bien adapté à ce qu'on fait, par exemple. [...] Certaines sont plus ou moins adaptées, mais c'est clair que ce qu'il y a dans le bouquin, c'est souvent fait ad hoc. Évidemment, ça correspond beaucoup mieux aux étapes dans lesquelles sont les élèves. » (E.13)
 - « Il y a quand même des avantages par rapport à la matière qui est travaillée, qui est en lien avec le niveau de langue attendue [...] je pense que c'est le côté des enseignants primaires, ne pas avoir un moyen ne leur permettrait pas de cibler correctement les objectifs attendus au niveau A1. » (E.9)
 - « Je comprends beaucoup plus l'utilité d'avoir un moyen et d'avoir aussi un *Lehrerhandbuch*, [...] Le Livre du Maître, en fait, qui donne des conseils didactiques, qui donne des conseils au niveau de la différenciation des activités, qui donne également des conseils par rapport à l'utilisation de la langue en elle-même en salle de classe. Donc, je trouve quand même qu'au primaire, il est important qu'il y ait cette idée d'un moyen commun pour les enseignants. » (E.9)
 - Le MER représente une **ligne directrice en accord avec le PER**, permettant de travailler les objectifs fixés et ceux évalués à l'échelle cantonale :
 - « L'avantage du moyen, c'est qu'il nous donne une ligne directrice ; ce moyen normalement, c'est celui qui nous permet de jalonner pour aller jusqu'à l'objectif. » (E.6)
 - « Le respect des objectifs du PER. En fait, je savais que le moyen d'enseignement s'inscrivait absolument dans les objectifs du plan d'études. » (E.10)
 - « Si un enseignant, [...] il est remplaçant [...] il n'a pas nécessairement fait toutes les formations, mais s'il suit le moyen d'enseignement, il suit aussi le plan d'études. » (E.1)
 - « Les thèmes des évaluations sont des thèmes qui ont été traités en enseignement donc à mon avis c'est très compliqué que chacun puisse choisir son manuel et puis après, j'entends, tu peux choisir vraiment n'importe quoi. » (E.12)
- 3. La **cohérence et la collaboration** intercantonale.
 - Une **cohérence entre les enseignantes et enseignants à l'intérieur d'un canton et entre les cantons**, ce qui facilite la mobilité et la collaboration :

« Il y a le côté cohérence, on s'assure que, au niveau du canton, tout le monde apprend la même chose, s'il y a des déménagements d'une école à l'autre on sait que voilà, on peut taper sur un cursus commun. » (E.8)

« Pour les élèves aussi et pour les parents, je pense qu'il y a quelque chose de rassurant de savoir qu'un élève qui sera en 9^e année, en Valais, s'il va en 9^e année ensuite en 10^e année dans le canton de Vaud. » (E.10)

- Cette cohérence se traduit également en des possibilités de **collaboration et de formation commune** :

« Ça permet aussi de peut-être travailler ensemble plus que si chaque établissement ou chaque canton a son moyen unique. » (E.16)

« Je trouve que les avantages au niveau des formations [...] il y a aussi des collaborations possibles. On parle le même langage. » (E.14)

3.2.2 Limites

Si les personnes interrogées identifient de nombreux avantages, elles reconnaissent également certaines limites liées à l'autonomie du travail enseignant. Ces limites sont perçues comme une **perte de liberté** :

« Les désavantages, c'est peut-être une certaine perte de liberté, » (E.16)

« Peut-être que le point négatif de ça, justement, c'est de trop absorber des objectifs thématiques et un peu [...] imposer. » (E.10)

Cette perte de liberté peut se traduire en **contraintes réelles dans le travail quotidien**, comme en témoigne une personne interrogée :

« Les contraintes institutionnelles ou les cantons, de dire notamment il faut faire tant d'évaluations sommatives, vous devez traiter tous les chapitres, eh bien on est vite contraint parce que le plan qu'on fait sur son année, on se retrouve très vite coincé. » (E.4)

« Mais je peux comprendre d'autres avis qui ressentent plus cette pression à cause de cette certification, en fait, à la fin qui est commune. » (E.9)

Malgré le fait que les moyens soient conçus comme des « aides » par les autorités, le corps enseignant peut les **percevoir comme des injonctions**, ce qui limite son autonomie. Plusieurs témoignages mettent en évidence un **ressenti de pression** pour suivre intégralement ce que le MER propose, le percevant comme une « surcharge » de ressources :

« Je trouve qu'on ressent quand même cette pression, [...] beaucoup d'enseignants ressentent la pression de devoir parcourir les MER de A à Z. » (E.9)

Cependant, cette perte de liberté n'est pas forcément vécue comme une contrainte réelle par toutes les personnes interrogées :

« Il y a toujours cette question de la liberté qui revient, je pense que ce n'est pas parce qu'on a un moyen d'enseignement qu'on est bridé dans la liberté. » (E.14)

Enfin, les limites perçues ne sont pas toujours liées au fait que le support soit commun à tous, mais plutôt à certaines caractéristiques du manuel lui-même, notamment l'abondance de ressources, soulevée ci-dessus, et une organisation du moyen trop linéaire :

« Actuellement, on a des moyens très linéaires, ce qui nous pose des difficultés, c'est très compliqué au niveau de l'enseignement. » (E.7)

« L'idée c'était d'avoir des moyens qui sont extrêmement généreux en matériaux de tous genres et [...] d'offrir plus et que les enseignants puissent se faire, se forger leur parcours en utilisant les matériaux qu'ils estimaient les plus judicieux, avec [...] le fait d'avoir autant de matériel, c'était à la fois pour permettre aux enseignants de faire leur propre parcours mais aussi peut être dans la durée [et] de pouvoir varier les choses. Ça c'était comme un objectif. Après c'est vrai qu'on s'est rendu compte assez rapidement qu'on entend régulièrement des voix qui disent "mais enfin donnez-nous un mode d'emploi", "[...] quand est ce qu'on commence à A et quand est ce qu'on finit à Z ?". » (E.15)

3.2.3 *Moyen d'enseignement idéal*

Dans les entretiens, nous avons demandé aux personnes interrogées quel serait, selon elles, le « moyen d'enseignement idéal ». Les réponses font apparaître deux lignes de pensée distinctes : d'une part, la complexité de définir un « idéal » ; de l'autre, pour plusieurs personnes interrogées, cet « idéal » se traduit par une série de caractéristiques très concrètes. Nous organisons les réponses en fonction de ces deux lignes.

3.2.3.1 **Complexité de l'idéal**

Une perspective légèrement nuancée émerge dans certaines réponses : une forme de **scepticisme** quant à la possibilité de concevoir un moyen d'enseignement véritablement idéal.

Ce scepticisme remet en question la notion même d'idéal, car celui-ci varie d'une personne à l'autre :

« Mais est-ce que ça existe parce que l'idéal pour un enseignant ou une enseignante, ça va être le contraire pour d'autres personnes. » (E.8)

Ainsi, l'idéal est perçu comme « individuel » et impossible à atteindre collectivement.

Par ailleurs, certaines personnes interrogées soulignent les **contraintes structurelles de l'école**, qui rendent difficile toute adaptation rapide :

« Je pense qu'à l'école, il est difficile [de créer un moyen d'enseignement idéal] parce qu'on a beaucoup de contraintes [...] je pense que, à l'école, on a beaucoup de limites et étant donné que le monde [...] évolue très, très vite, on sera toujours en retard, sans vouloir [paraître] pessimiste. » (E.14)

Enfin, quelques personnes relativisent **l'importance des moyens d'enseignement** dans les apprentissages, en expliquant que la pratique pédagogique dépasse ce qui est prescrit dans les manuels :

« C'est enfin se dire qu'on n'a pas tout dans la tête, et puis qu'il y a [des] centaines de moyens d'aide dans cette difficulté-là, qui est parler une langue étrangère [...]. Je suis assez vieux pour savoir que là-dedans, c'est assez complexe. » (E.3)

En outre, et de manière générale, et sans préciser une caractéristique particulière, une personne a répondu que, pour avoir le moyen idéal, il faut partir des besoins des enseignantes et enseignants :

« Et oui, je pense que c'est vraiment ça, en fait partir des personnes qui l'utilisent au quotidien, de savoir ce qu'elles aimeraient, de quoi elles auraient besoin au quotidien, dans leur classe pour travailler avec les élèves. » (E.16)

3.2.3.2 Les caractéristiques du moyen idéal

En ce qui concerne les **méthodes**, les personnes interviewées mettent en avant l'importance de la **communication**, qui peut se décliner à travers une approche actionnelle ou par projets :

« Moi je pense que si on arrive à créer un moyen qui soit totalement en approche actionnelle, tout en laissant [...] un degré de liberté aux enseignants, ce serait vraiment bien » (E.11)

« Pour moi, c'est vraiment lié à la communication, essentiellement. » (E.2)

Concernant les **ressources**, deux éléments sont mentionnés comme essentiels dans la conception des prochains MER : les matériaux authentiques et la mobilisation de l'intelligence artificielle.

D'un côté, l'importance des **matériaux authentiques** justifie également le besoin d'évolution et d'actualisation :

« Pour moi le cours idéal, il est fait des liens avec la vraie vie, ça veut dire que quand on parle de contenu authentique, c'est vraiment des contenus authentiques » (E.14)

« Ça permettrait de pouvoir mettre à jour les inputs en fonction de l'évolution, parce que des fois, on a des textes authentiques, mais après 10 ans, ça ne parle plus du tout aux élèves. » (E.11)

De l'autre, la prise en compte de l'**intelligence** artificielle semble découler du besoin de suivre l'air de temps :

« Vu que c'est au futur, l'intelligence artificielle. » (E.3)

Quant aux caractéristiques concrètes, pour certaines personnes interrogées, le nouveau moyen d'enseignement devrait être **modulable** :

« Je pense que quelque chose d'extrêmement... de modulable et de modulaire, probablement, qui puisse en fait se décliner suivant le niveau des élèves. » (E.8)

« Je trouverais bien de pouvoir avoir quelque chose de beaucoup plus flexible. » (E.10)

« Laisser plus de latitude, plus de liberté et avoir des thématiques plutôt que des pages qu'on doit suivre de manière linéaire. » (E.7)

En lien avec cette idée de modularité et de souplesse, deux aspects sont évoqués à plusieurs reprises par les personnes interrogées. Le premier est **la différenciation**, qui émerge comme une priorité dans la conception de futurs moyens :

« Un des enjeux au niveau de l'allemand que j'aimerais qu'on arrive à régler pour la prochaine édition [...], c'est de voir comment on arrive à différencier avec les différents types d'élèves. » (E.7)

« Le moyen d'enseignement idéal serait celui qui [peut] être utilisé avec tous les types d'élèves, inclure de la différenciation. » (E.8)

Le deuxième aspect est la **nécessité d'évolution rapide**. Selon trois personnes interrogées, la capacité d'un moyen d'enseignement à évoluer est essentielle :

« Ça nous permettrait d'avoir une mise à jour régulière de ces inputs authentiques, de proposer plein d'inputs différents, de pouvoir mutualiser ce que les gens ont trouvé. » (E.11)

« Le moyen d'enseignement idéal, c'est un moyen qui se renouvelle tous les trois ans. » (E.3)

3.3 Changement du moyen d'enseignement

Ce besoin d'évolution a d'ailleurs été interrogé dans une autre question traitant des contextes et des situations qui amènent à « changer » un moyen d'enseignement. Les personnes interviewées ont également été interrogées sur les raisons qui motivent le changement d'un moyen d'enseignement dans le contexte suisse romand. Du point de vue décisionnel, le facteur permettant d'opérer un tel changement est un consensus au niveau intercantonal, qui peut se révéler complexe, comme mentionné précédemment :

« Le principe, c'est de dire, on sent que tous les cantons sont d'accord de dire qu'on se lance dans l'élaboration d'un moyen d'enseignement romand. » (E.4)

« Le changement il est souvent une décision plus collective au niveau romand. Avec un nombre d'interventions plus ou moins dense, et puis pas toujours de même hauteur par canton. » (E.3)

Ce consensus peut répondre à des raisons différentes, qui émergent – parfois entremêlées – des réponses. D'après une personne interrogée, ces raisons peuvent être **d'ordre pragmatique** :

« Je pense que ça actuellement, en tout cas pour l'allemand, c'est tout simplement la fin des contrats. » (E.14)

Cette fin du contrat est liée à un cycle de « vie utile » du moyen :

« Il faut voir qu'un moyen d'enseignement, lorsqu'il est réalisé et qu'il arrive dans les classes, on se donne 10 à 12 ans d'amortissement des travaux, parce que c'est un engagement financier des cantons pour réaliser tous ces travaux. [...] Il y a effectivement abondance de ressources, mais c'est aussi pour que le moyen d'enseignement vive un certain temps. Dix ans quand même. » (E.4)

« Chaque dix ans, le moyen, il a besoin d'être revisité, je pense que ça doit tenir compte un peu de l'évolution du public [...] chaque 10 ans, il y a automatiquement

des choses à modifier, que ce soit, comme je disais, à cause du public cible, à cause des nouvelles fiches [...] je pense pour que les enseignants aussi [...] passent un peu à autre chose. » (E.1)

Cette raison pragmatique, qui se traduit dans cette période de « vie utile » du moyen, peut être associée à d'autres raisons. Il peut ainsi s'agir d'un **changement de perspective pédagogique** :

« Des fois, alors il y a eu certains changements qui ont été faits en fonction de l'évolution des méthodologies. Donc, quand on a passé de l'audiovisuel à la perspective communicative, puis ensuite de la communicative à l'actionnelle, [...] il y a toujours d'abord la mise en place de la nouvelle approche. » (E.5)

Au-delà des aspects méthodologiques, il semble y avoir également un **ressenti de fatigue ou de lassitude** dans l'utilisation d'un même moyen :

« Envie de changer. Il y a des enseignants qui ont besoin de se mettre de temps en temps un défi et puis qui n'ont pas envie de toujours faire la même chose, donc ça, c'est aussi un autre point. » (E.2)

« Je crois qu'il y a des cycles comme ça [...]. La lassitude autour du moyen d'enseignement vient souvent à différents niveaux. C'est souvent parce que certains textes, certaines images sont un peu dépassés, quoi. En fait, on sent très vite que dans les thématiques abordées, qui se veulent proches des intérêts quand même des élèves, proches de leur vie d'adolescents, il y a des choses qui sont vite dépassées et encore plus, je trouve, aujourd'hui, dans un monde qui va quand même très vite. Et si on veut garder cette motivation des élèves de parler une langue cible, particulièrement pour l'allemand... Je trouve que ce n'est pas si facile... c'est clair qu'il vaut mieux aborder des thématiques quand même un petit peu actuelles et proches des élèves. » (E.10)

Cette dernière citation met en évidence la lassitude associée à l'utilisation d'un support, mais aussi l'obsolescence des textes et des images, qui « parlent moins » à l'élève. Selon la personne interrogée, ces deux aspects auraient une incidence sur la motivation à apprendre la langue. En effet, outre la lassitude, un autre aspect qui se profile est **la nécessité de mettre à jour les ressources** :

« Et puis, après, le moyen qui essaie de s'adapter, donc je pense que c'est pour cela que ces changements se font, et après il y a une part d'actualisation à cause de ce que vous mentionnez, les images, les personnes, les modes, [tout ce qui] change. » (E.5)

Dans tous les cas, il ressort également des consultations que le processus de changement d'un manuel peut être long et bureaucratique, et que, parfois, faire entendre la voix du terrain n'est pas évident (comme évoqué également dans la Section 3.1.3) :

« Les instances, ça prend du temps, ça remonte à la COPED, à la CLEO. On comprend tout ça, mais ça, je trouve que [...] c'est dommage. » (E.1)

Par rapport aux consultations concernant les actualisations de MER en usage, une personne relève l'importance du *timing* dans le processus de consultation :

« J'avais l'impression que tout le monde souhaitait participer, mais c'était une question de timing qui n'était pas bon. C'était juste avant les certificats, fin de

semestre, et le délai était très court pour remplir ce sondage. Je pense qu'on avait trois semaines. Ce n'était pas faisable malheureusement. » (E.12)

En attendant, étant donné qu'il existe également des **restrictions contractuelles**, lorsqu'un manuel est réédité, on consulte également le terrain pour savoir quelles modifications apporter. À cet égard, il convient toutefois d'être prudent : une réédition n'est pas un changement radical de moyen, mais seulement une adaptation limitée par des clauses contractuelles :

« Et la seule chose qu'on fait maintenant, c'est qu'ils vont éditer, faire une deuxième édition. Donc, ils nous demandent ce qu'on aimerait modifier. Non, ce n'est pas la totalité qu'on va modifier. On va reprendre des points de détail, je pense. » (E.9/E.10)

Les remarques remontent vers les organes décisionnels, qui cherchent un consensus et la mise en place d'un dispositif pour renouveler un moyen. La complexité de la communication « verticale » des décisions est aussi discutée dans la Section 3.1.3.

3.4 Introduction d'un moyen d'enseignement

Une question posée aux personnes interviewées concernait ensuite la manière dont un nouveau moyen d'enseignement est introduit et mis en œuvre au niveau cantonal. Ce qui ressort des commentaires de personnes interviewées, c'est précisément la diversité des pratiques et des procédures selon les cantons, comme le suggère cette réponse :

« C'est vraiment des cultures, c'est là qu'on voit des cultures cantonales qui sont très différentes. » (E.4)

Toutefois, d'après les réponses de différentes personnes interviewées, la mise en œuvre semble s'articuler, de manière générale, autour de quatre piliers qui peuvent varier ou se combiner d'un canton à l'autre.

Ces piliers sont notamment :

- l'élaboration de documents d'orientation pour l'utilisation des manuels,
- la communication,
- la formation,
- l'accompagnement sur le terrain, combiné ou non à un pilotage.

Ces quatre points sont analysés plus en détail dans les sections suivantes.

3.4.1 *Élaboration de documents d'orientation pour l'utilisation des manuels*

Pratiquement toutes les personnes interrogées ont mentionné l'existence de documents destinés à guider l'utilisation des moyens d'enseignement dans un canton. Ces documents portent des noms variés : « fil rouge », « balises », « incontournables », ou encore « cheminement », et leur niveau de détail diffère selon les cas. De même, s'il s'agit le plus souvent de recommandations, certains documents peuvent revêtir un caractère plus contraignant.

« Ils ont des fils rouges, justement, qui donnent globalement dans quel ordre faire les choses. Ça donne aussi une estimation un petit peu de combien de temps consacrer à quoi. Donc ça, c'est un aspect un peu rassurant [...]. Et eux-mêmes demandent. Et c'est une façon de se rassurer aussi, en quelque sorte, avec justement des planifications assez serrées, étonnamment. » (E.4)

« Il y a beaucoup d'échanges entre les cantons [...] qui permet vraiment de mettre en avant les éléments incontournables en fait, sur lesquels il faut former. » (E.7)

« Alors, qu'est-ce qui est essentiel à faire durant l'année scolaire, étant donné les circonstances ? [...] on a fait des documents de balises voilà si vous ne devez faire que l'essentiel voilà ce qu'il faudrait faire. » (E.1)

« Tu as le plan de cheminement et c'est une sorte de calendrier où tu as ce qu'il faut faire, une idée de calendrier, si tu veux. » (E.12)

3.4.2 *Communication concernant l'introduction d'un moyen d'enseignement*

Un deuxième aspect mentionné par certaines personnes est l'importance de la communication concernant l'introduction d'un nouveau moyen d'enseignement dans le contexte cantonal. Cette communication peut emprunter divers formats et canaux :

« Voilà, voici le deuxième moyen, on informe. » (E.1)

« [...] la communication se fait. Je pense qu'on [passe] par le biais de bulletins, elle se fait auprès des directions. On discute avec les directions. On leur présente. » (E.7)

3.4.3 *Formation*

Ces actions de communication sont souvent associées à des formations qui visent également à accompagner l'introduction d'un nouveau moyen d'enseignement. Plusieurs personnes ont en effet évoqué la **formation** comme un outil essentiel pour soutenir l'introduction et l'utilisation d'un nouveau moyen d'enseignement :

« On a tous eu une formation pour l'approche actionnelle. On a eu une semaine d'introduction du moyen *Génial Click* aussi. » (E.9)

« Après cette phase de pilotage, on avait introduit les moyens d'enseignement avec des formations obligatoires [...] pour tous les enseignants du canton. » (E.10)

« Par exemple, les enseignants ont tous été formés la première année où ils ont pris en main le nouveau moyen. » (E.11)

3.4.4 *Accompagnement sur le terrain*

Enfin, même si cela ne se déroule pas nécessairement de la même manière dans tous les cantons, plusieurs personnes ont souligné que l'introduction d'un nouveau moyen d'enseignement s'accompagne généralement d'un suivi de la mise en œuvre sur le terrain. Ce suivi peut prendre différentes formes.

Il peut s'agir d'un accompagnement mis en place par des **personnes** mandatées spécifiquement pour cette tâche :

« Nous avons des conseillers pédagogiques qui, eux, vérifient l'implémentation dans le terrain. Donc ils font des visites pour vérifier que les moyens sont utilisés. » (E.6)

« Tout ça en gardant en tête qu'il y a un bureau [...] une aide qui reste ouverte, [tenue] de répondre à toutes les demandes, d'une façon ou d'une autre, des enseignants [...], donc les enseignants peuvent nous appeler à tout moment. Ça peut être un enseignant, ça peut être une direction. Ça peut être un groupe d'enseignants dans le contexte d'une introduction. » (E.3)

Dans certains cantons, cet accompagnement est articulé avec une **phase de pilotage ou de test** du moyen :

« Il y a toujours une deuxième phase à la suite de l'introduction du moyen qui est le suivi de l'introduction, donc une proposition obligatoire ou non obligatoire pour les enseignants en cours d'emploi durant les deux premières années d'utilisation [...]. » (E.3)

« Pour un certain moyen, il y a une phase de test dans certaines classes, donc certains enseignants testent le moyen donc une année ou deux ans avant qu'il soit officiellement recommandé à toutes les écoles. » (E.16)

Finalement, dans un canton, un **concept d'introduction** est d'abord élaboré à partir d'informations issues du terrain, d'expertises externes et de groupes d'enseignantes et d'enseignants testant les ressources. Cela permet une mise en œuvre progressive et réfléchie du nouveau moyen d'enseignement et offre une piste de solution aux difficultés d'inclure le corps enseignant dans le processus mentionné dans la Section 3.1.3 :

« Donc ce n'est pas le groupe de travail qui décide, qui va réfléchir, c'est dans le sens qu'il y a un va-et-vient, et une fois que le groupe de pilotage s'est positionné sur le travail qui est proposé, ce travail-là, il va au conseil de direction, alors là, il n'y a plus de didacticiens ou de direction d'établissement. On est là avec des inspecteurs, des adjoints de direction, la direction elle-même qui se positionnent [...]. C'est une validation formelle. » (E.2)

3.5 Statut idéal vs pratiques réelles

3.5.1 Intentions

Si, dans ces entretiens, les rôles et responsabilités des différents organes intercantonaux par rapport à ce qui se passe chez le corps enseignant sont relativement clairs malgré les différences cantonales, il apparaît que le statut des MER tel que décrit par nos participantes et participants est relativement « ambivalent » (E.10).

D'un côté, il y a la **contrainte de l'utilisation**. Cette contrainte peut être liée tout simplement au contrat d'utilisation, à des décisions prises au niveau intercantonal :

« Quand on dépense de l'argent du contribuable pour des moyens d'enseignement, il faut quand même qu'on les utilise ou en tout cas, majoritairement. » (E.7)

« Le canton est lié sous forme contractuelle à l'utilisation des moyens d'enseignement, puisqu'on doit les acheter. Et que leur utilisation est donc quasiment obligatoire dans les écoles. » (E.10)

« On dit tous les chapitres qui doivent être vus, ça c'est de toute façon venu de la CIIP. » (E.2)

« J'entends si on achète un manuel, ce n'est pas non plus pour qu'il ne soit pas utilisé. » (E.12)

D'un autre côté, cette contrainte peut aussi venir du terrain, des enseignantes et enseignants notamment, et se traduire par des exigences des services cantonaux, soit parce que ces derniers vérifient l'utilisation des MER, soit parce qu'ils les utilisent eux-mêmes comme références pour les activités qu'ils estiment être à faire en classe (et donc, par exemple, pour les évaluations coordonnées au niveau cantonal, les changements de classes des élèves, etc.)

« En fait, pour une raison technique, c'est qu'on se base sur ce vocabulaire-là pour faire les [épreuves cantonales]. » (E.12)

« Il faut quand même [...] que l'enseignante ou enseignant s'assure que le parcours, enfin, le contenu de [l'épreuve cantonale] ait été couvert » (E.7)

« On réfléchit en termes d'unité, on réfléchit en termes de passage au semestre, ça veut dire qu'on sait qu'au passage au semestre, il faut qu'on ait fini l'unité XX. C'est comme ça. Puis là, en fait, ça ferme complètement le truc. » (E.14)

« Un des critères de passation de la [visite certificative des nouveaux enseignants] c'est que dans la discipline qui est présentée, le moyen soit utilisé. » (E.6)

« On a quand même un manuel qu'il faudrait, disons, plus ou moins utiliser. Donc, suivre les thématiques, si elles sont faites dans un certain ordre, ce n'est peut-être pas par hasard, et il faut arriver à la bonne thématique au moment de [l'épreuve cantonale]. » (E.12)

« Je pense qu'il y a des injonctions du canton qui sont, "Il faut faire tout l'ouvrage au niveau des unités". Pour certains enseignants, c'est une pression, on n'arrive jamais à couvrir les huit unités, donc il y a cette pression-là, et cette injonction assez stricte de pas sortir du moyen. » (E.5)

« [Cela] met aussi du stress par rapport à "j'ai pas fait toutes les unités du moyen d'enseignement" "on va arriver au certificat, ils seront pas prêts". » (E.1)

« Il y a une problématique qui est liée aussi à [l'épreuve cantonale] où beaucoup d'enseignants ne vont pas lâcher ce moyen d'enseignement en se disant : "Si je manque une unité, ça va se retrouver dans l'épreuve cantonale" ou enfin "ça va pénaliser mes élèves". Je pense qu'il y a une pression dans les cantons à examen pour utiliser tous les moyens et puis de moins oser prendre une part de liberté par rapport aux moyens. » (E.5)

« On ressent quand même cette pression, enfin beaucoup d'enseignants, je ne vais pas parler pour moi, beaucoup d'enseignants ressentent la pression de devoir parcourir les MER de A à Z. Pourquoi ? Parce que nous avons [...] en fait le certificat qui nous vient par le département, qui se base sur ce qui a été travaillé. » (E.9)

Quelques personnes ont également relevé le fait que les **parents** d'élèves ajoutent également une contrainte, puisqu'ils s'attendent à l'utilisation du manuel :

« C'étaient les parents qui indirectement surveillaient les enseignants en disant, mais vous n'avez pas fait la page 9 et 10. » (E.11)

« Les parents mettent parfois une pression sur les enseignants parce qu'il y a eu un frère, une sœur avant et puis "vous faites pas la même chose", etc. Je pense que la pression des parents a aussi un aspect dans tout ça. » (E.2)

« La pression vient aussi régulièrement des parents, parce que dès qu'un enseignant [...] fait autrement que ce qu'il a connu, [ils se disent] : Comment [il] va pouvoir préparer nos enfants à la certification et à la scolarité post-obligatoire correctement [s'il] ne travaille pas dans les moyens ? » (E.9)

Ces « injonctions », parfois perçues par les enseignantes et enseignants comme très strictes, sont cependant relativement **ambigües** :

« Mais on a un peu un discours qui n'est pas évident parce que d'une part, on dit que c'est important que vous utilisiez ces moyens d'enseignement [...] Et puis, d'un autre côté, on leur dit, il n'y a pas que le moyen d'enseignement, c'est une base, mais il ne faut pas tourner toutes les pages, il y a autre chose que vous pouvez faire, on met des séquences à disposition. » (E.1)

« Il y a un message qui va de dire "Oui, vous devez utiliser ce moyen si, puisque c'est celui qui est prescrit, vous devez couvrir les unités données pour votre cycle, en fin pour l'année" [...] "Mais par contre, faites des choix. Essayez d'avoir un enseignement qui est aussi plus authentique avec un contenu qui est plus riche que celui du moyen" donc il y a un discours qui est quand même pas aussi fermé au niveau cantonal. » (E.5)

La majorité des personnes interrogées relèvent ainsi que, si le moyen d'enseignement a un **statut obligatoire**, cette obligation n'est **ni exhaustive, ni prioritaire sur le PER**, comme évoqué dans la Section 3.1.2.

En effet, la plupart des personnes interrogées indiquent qu'il n'est en aucun cas attendu des enseignantes et enseignants qu'ils et elles mettent en pratique l'intégralité du MER.

« Vous n'allez pas pouvoir tout faire, il y a des activités qu'il faut choisir. » (E.4)

« C'est une base, mais comme les profs doivent sélectionner, c'est évident qu'il n'y aura pas tous les exercices du bouquin, du *workbook* ou bien du *Arbeitsbuch* qui seront faits. » (E.1)

Cette abondance implique que les enseignantes et enseignants fassent des choix :

« Un mot qu'on a répété à toutes les formations, c'est **sélectionner, sélectionner**, et puis [ne] pas hésiter de toucher d'autres séquences. » (E.1)

« C'est plus une adaptation peut-être, "utilisez, ce qui est utilisable dans le moyen d'enseignement". » (E.10)

« Il y a un travail d'adaptation à faire à partir des thématiques données. » (E.5)

Ceci a poussé plusieurs cantons à proposer des sélections (parfois sous la forme d'objectifs prioritaires, parfois d'unités ou de thématiques par unité à couvrir, comme discuté dans la Section 3.4.1). Cette sélection implique également que les enseignantes et enseignants doivent garder à l'esprit le PER, qui est ici aussi relevé comme étant plus important que le MER (cf. Section 3.1.2).

« On aimerait pas que les enseignantes et enseignants fassent juste la fiche [sans] comprend[re] l'objectif derrière la visée, toute la démarche. » (E.7)

« Il y a beaucoup de choses dans les moyens et que c'est essentiel de faire des choix en lien avec les objectifs. » (E.2)

Il est malgré tout également relevé que les moyens conçus ou choisis sont, en règle générale, adéquats pour atteindre ces objectifs, et que l'enseignant ou l'enseignante **peut** donc, s'il ou elle le souhaite, se reposer sur leur utilisation :

« Ils sont **structurés pour être le plus aidant pour les enseignants**, pour être le plus clair sur comment les activités sont positionnées, pour le rôle qu'on veut leur faire jouer didactiquement. » (E.4)

« Le document, il n'est pas contraignant [...] il donne une **indication pour sécuriser l'enseignant** qui se trouve dans la première année d'enseignement. » (E.2)

« Il y a un fond quand même qui précède les moyens ou qui, finalement, **sous-tend ce qu'on aimerait voir dans les pratiques enseignantes** qui, normalement est soutenu par le moyen. » (E.2)

« [On ne va pas] poser le doigt sur un cheminement qui est [...] différent qui pourrait effectivement ne pas refléter la planification que l'on a proposée, donc **ça reste une aide**. » (E.2)

« Le moyen il est là pour [...] traduire des objectifs qui sont décrits dans le PER, donc **on a des activités qui, finalement, permettent à l'enseignant d'atteindre les objectifs qui sont décrits par le PER**. » (E.2)

« Si les moyens répondent totalement aux besoins du terrain, **l'enseignant aura peut-être moins le besoin d'aller enrichir par d'autres activités** ou chercher d'autres activités ou créer d'autres activités. » (E.16)

La totalité des personnes interrogées relève malgré tout qu'il n'est jamais **interdit** aux enseignantes et enseignants de se détacher du moyen et d'enrichir leurs pratiques en classe, garantissant ainsi la **liberté pédagogique** souvent mentionnée :

« L'idée, c'est de laisser quand même de la souplesse aux enseignants dans la mise en œuvre des moyens d'enseignement. » (E.4)

« Il faut qu'ils puissent goûter à [...] cette satisfaction de se dire "mais oui, j'ai des outils, mais je peux aussi amener ma créativité". » (E.6)

« La manière de le faire appartient à l'enseignante/enseignant. » (E.7)

« La liberté est relativement grande, c'est-à-dire que, tant qu'on garde les objectifs du PER en tête, [il] ne devrait pas trop y avoir de difficultés de pouvoir broder

autour de ces objectifs, des séquences originales personnelles que l'enseignant pourrait développer. » (E.10)

« Il y a quand même une part de liberté de faire aussi, d'adapter ou de faire d'autres documents ou de faire une partie ou l'autre, ça on l'a dit dès le début. Justement pour se rapprocher plutôt [des] objectifs du PER. » (E.12)

« C'est leur rôle d'autant plus au secondaire, peut-être moins pour les enseignants primaires, mais au secondaire d'enrichir ce moyen. » (E.5)

« Un enseignant qui, pour ce qui est pour l'unité X, Y, déciderait, pour les mêmes objectifs, de proposer un projet dans sa classe, un projet communicatif, chouette ! Ça ne poserait aucun problème à personne. » (E.2)

3.5.2 *Pratique réelle (supposée)*

L'ambiguïté entre la dimension prescriptive d'un MER officiel et le respect de la liberté pédagogique est régulièrement évoquée dans les entretiens. Ce qui ressort également tient au fait que cette ambivalence se ressent également dans les pratiques enseignantes telles qu'elles sont perçues par les personnes interrogées – on parle donc de ce que ces personnes supposent être les pratiques effectives des enseignantes et enseignants. Les personnes interrogées évoquent ainsi que l'utilisation réelle est parfois éloignée de ce qui est attendu :

« Concrètement, dans la réalité qui est la nôtre, c'est un peu difficile de le faire tel que ça a été prévu. » (E.8)

« Il y a énormément de réalités, c'est-à-dire que le manuel, il a été créé dans un contexte où on imagine qu'il peut se passer telle chose en classe, mais nous, on se rend compte, en termes de niveau d'appropriation, de la manière actuelle d'enseigner les langues [...] Je pense que ça peine à être appliqué universellement dans nos classes. » (E.8)

« Il y en a beaucoup qui font des choses très bien, il y en a aussi d'autres qui font des choses un peu moins en phase avec la pédagogie d'aujourd'hui. » (E.8)

« La réalité du terrain est très différente. » (E.13)

Tout d'abord, certains entretiens relèvent que nombre d'enseignantes et d'enseignants « subissent » l'obligation de suivre le moyen d'enseignement, et ressentent ce dernier comme une pression professionnelle, adaptant leurs pratiques en ce sens, comme évoqué dans la Section 3.2.2 :

« Ce côté aussi très rassurant d'un moyen de se dire : "je fais ce qu'on me demande, je suis dans la norme". » (E.5)

« Il y a aussi parfois des enseignants ou des groupes d'enseignants qui se trouvent plutôt dans une contrainte construite par [le document de soutien] : "J'ose pas." Ça existe, ça, c'est bien parce que ça vient d'en haut. » (E.3)

« Je fais tout mon moyen. Et puis je fais tout ce qu'elle a donné, y compris peut-être un peu au-delà, au niveau de la grammaire pour préparer mes élèves [au secondaire II]. » (E.5)

Selon les personnes interrogées, il existe une proportion d'enseignantes et d'enseignants qui s'attache donc à **suivre le moyen au plus près** :

« Je pense que la plupart des enseignants, ils font [une] unité après l'autre, etc. Ça je fais, je sais comment ça marche : c'est point de grammaire, vocabulaire, thématique, c'est bon, on a fait. Tac. Je caricature, mais je pense que c'est comme ça que ça marche dans 80% de cas. Et c'est ça qu'on nous demande... puisque ...bon ce qu'on nous demande... c'est le format, en fait. J'ai fini l'unité quand j'ai fait le datif, l'accusatif. Et puis que j'ai parlé des habits. » (E.14)

« On ouvre leur esprit à différentes manières d'aborder les langues étrangères, mais souvent ils me disent oui, mais bon, on a le moyen d'enseignement, donc, on le suit. » (E.10)

« Très vite, les enseignants vont quand même, de par la masse de travail ou pour se simplifier la vie ou pour plein de raisons, en fait, suivre quand même le manuel pas à pas. » (E.10)

« C'est vrai que [...] certains enseignants [se disent] "Je prends ma méthodologie, je suis le livre du maître, je fais des activités de manière chronologique sans trop avoir besoin de réfléchir". » (E.5)

« J'ai l'impression quand même que, de manière générale, il y a quand même un suivi qui est fait, et puis le moyen d'enseignement est quand même suivi de manière progressive au sein des classes. Et je pense que [...] c'est la pratique la plus courante sur le terrain, de prendre le moyen, de partir du moyen et de l'agrémenter d'autres activités plutôt que de l'utiliser comme moyen secondaire. » (E.16)

Si la nécessité de faire une sélection est souvent mentionnée, il apparaît que le fait de « coller » au manuel rend cependant parfois la tâche difficile pour les enseignantes et enseignants, qui peinent à gérer l'abondance de ressources :

« Ils vont dire "Non mais moi, j'arrive pas à faire tous les chapitres, c'est pas possible, il y a beaucoup trop. » (E.4)

« Les enseignants qui disent : "Mais il y a trop, il y a trop, il y a trop, il y a trop, on n'y arrive pas". » (E.14)

« Il y a une pression, je ne sais pas s'il y en a dans tous les cantons, mais chez nous, [pour] beaucoup d'enseignants de vouloir tout couvrir, notamment au niveau grammatical. » (E.5)

Selon les personnes interrogées, ceci relève parfois d'une **difficulté, d'un manque de compétences pour s'approprier le contenu, les objectifs ou la méthodologie** sans passer par le moyen :

« Parfois, il y a une certaine méconnaissance de tous les outils qu'il y a à disposition. » (E.14)

« Il y a une difficulté à maîtriser justement ces atteintes, et à savoir à se distancer, en fait, du moyen. » (E.6)

« Ils veulent vraiment aller au fond des choses et qu'ils estiment qu'ils ne peuvent pas faire cette approche spiralaire. » (E.8)

« Dès qu'on commence à bidouiller le moyen, on doit être conscient de [l'approche spiralaire], et ce n'est pas nécessairement accessible à tous les enseignants. Ça, c'est sûr et c'est un frein que les enseignants sentent très vite quand ils proposent quelque chose qui sort du moyen. » (E.2)

Il est également régulièrement relevé que le fait d'utiliser le moyen est plutôt fait par sa dimension **rassurante**, ou par **facilité** ou encore par **manque de temps** :

« Ils le suivent par "facilité" [...]. » (E.2)

« Pour certains enseignants, c'est un peu plus compliqué que pour d'autres, et puis de prendre des décisions aussi par rapport à ses choix didactiques. Ce n'est pas toujours facile. » (E.5)

« Un des problèmes qu'on constate actuellement, c'est qu'on a un plan d'études qui nous donne là où on devrait arriver plus ou moins des objectifs, mais il ne nous dit pas comment. » (E.6)

« Les nouveaux enseignants s'accrochent beaucoup aux moyens, parce que c'est leur base pour débiter et puis pour [...] finalement être sûr de ce qu'ils font. » (E.6)

« On sait très bien qu'il y a certaines années où les enseignants n'ont pas du tout le temps, les ressources, l'énergie pour recréer des choses, réadapter. » (E.11)

« Je pense que c'est très compliqué pour certains enseignants d'être confiants et de se dire "je fais à ma sauce en fait, je fais selon mes convictions". » (E.9)

« Même [si] on essaie de préconiser l'approche actionnelle, sortir des moyens, essayer d'intéresser les élèves, essayer d'expliquer comment on formule vraiment correctement un objectif d'apprentissage. Enfin, de ce qu'on entend des profs, parce que les étudiants, ils ne sont pas forcément encore en responsabilité dans les classes, mais c'est vraiment, c'est le moyen, il n'y a pas autre chose. » (E.9)

Cela étant, la majorité des personnes interrogées relèvent qu'il existe plusieurs profils d'enseignantes et enseignants : ceux qui suivent le MER et ceux qui s'en éloignent :

« Il y a deux camps. Il y a un camp qui est assez satisfait avec les moyens, qui les utilise au quotidien, qui suivent en fait les unités, les activités prévues comme c'est préconisé par le livre du maître. Et puis il y a une autre moitié qui cherche [...] à sortir du moyen et d'avoir autre chose. » (E.14)

La **liberté pédagogique** est régulièrement reconnue et plusieurs personnes notent que les enseignantes et enseignants créent régulièrement leur propre matériel :

« On était assez libre et qu'on peut aussi amener des apports extérieurs. » (E.6)

« Il y a quand même une part de liberté de faire aussi, d'adapter ou de faire d'autres documents ou de faire une partie ou l'autre, ça on l'a dit dès le début. Justement pour se rapprocher plutôt [des] objectifs du PER. » (E.13)

« Globalement, il y a un tiers des enseignants pour le cycle 2 qui propose régulièrement, [...] pour une ou deux thématiques annuelles, un projet qui correspond pas à ce qui est donné clé en main dans le moyen, où on travaille d'une manière un peu différente. » (E.2)

« Je ne lis jamais un livre du maître, et alors c'est complètement bloquant, parce qu'il y a plein de bons trucs dedans, mais peut-être parce que ça pourrait tuer ma créativité. » (E.14)

Cependant, cette liberté est parfois aussi vue comme menant les enseignantes et enseignants à proposer un enseignement qui ne correspond finalement pas aux attentes du PER, voire se basant sur « des fiches que les enseignantes et enseignants ont tirées du chapeau, de quelque part. » (E.7)

« Il faut savoir qu'il y a quand même beaucoup de résistance au changement. » (E.5)

« Il y en a qui vont réutiliser les vieux moyens et il y en a qui sortent les listes de vocabulaire de *Tamburin* ou je ne sais pas quoi. » (E.11)

« Et bien qu'on insiste, et même si on insistait plus avec un document beaucoup plus précis, etc., il y en aurait quand même toujours une bonne partie qui ne le ferait pas. » (E.13)

« Il y a une toute autre réalité du terrain, qui est que les enseignants enseignent comme eux-mêmes ils ont appris, donc quand ils étaient jeunes. S'ils ont appris vraiment avec une grammaire poussée, etc., ils vont enseigner comme ça. » (E.13)

« Déjà maintenant, on sait parfaitement qu'il y a certains enseignants qui enseignent la grammaire pure et les cas déjà en 9^e, 10^e, etc. Et voilà, qu'est-ce qu'on peut en faire ? » (E.13)

3.5.3 Variables

Dans cette discussion au sujet des profils qui semblent jouer un rôle dans l'utilisation que vont faire les enseignantes et enseignants des MER, plusieurs aspects sont régulièrement mentionnés :

L'expérience

Parmi les facteurs qui peuvent jouer un rôle, l'un des principaux mentionnés est celui de l'expérience :

« Les enseignants assez **aguerris**, ils comprennent finalement que t'as telle activité, quand ils l'essaient, ils disent "Ah, ça n'a pas marché comme je voulais, mais je vais plutôt l'utiliser à tel autre moment dans ma séquence". » (E.4)

« Il y a quand même un **effet expérience** quand on commence, et puis qu'on a la chance de faire deux années de suite le même programme parce qu'on a une classe à double degré, etc. On se dit : "Ah, ouais, mais là non, non, ça, je vais pas le faire dans ce sens-là parce que je me suis planté, ça, ça fonctionne pas comme ça." Mais ça, c'est peut-être lié à nous-même et pas forcément aux moyens. » (E.6)

« Et puis après, **avec les années**, chacun de nous [...] développe un petit peu. On sait déjà ce qui est important, ce qui n'est pas important. [...] On n'est pas obligé de faire chaque année la même chose non plus. [...] Il y en a qui aiment varier d'année en année. Il y en a qui n'aiment pas, etc. Ça, c'est après, avec le temps. » (E.12)

Globalement, les personnes interrogées semblent indiquer percevoir une différence assez marquée entre les premières années d'enseignement et la suite de la carrière :

« Souvent, les **premières années** de mise en œuvre, souvent, on se dit "Ah, mais il y a encore ça." On a envie de faire plein d'activités qui sont proposées, mais en fait, il faut faire des choix. » (E.4)

« Pour des enseignants justement **novices**, eux ils sont contents d'avoir [une planification précise fournie par le canton], ça les rassure. » (E.4)

« Je pense que les **nouveaux enseignants** s'accrochent beaucoup aux moyens parce que c'est leur base pour débiter et puis pour [...] finalement être sûr de ce qu'ils font. » (E.6)

« C'est vrai que **la première année**, je crois qu'on a tous cette tendance à vouloir tester le plus de choses, et puis, après, [...] on a déjà éliminé un certain nombre d'activités. » (E.5)

La formation – le fait d'être spécialiste ou non

Plusieurs personnes interrogées ont également relevé une différence nette entre les pratiques des enseignantes et enseignants spécialistes, pratiques principalement actives dans l'enseignement secondaire, et celles des enseignantes et enseignants généralistes du primaire. Cette différence tiendrait notamment aux compétences linguistiques ou didactiques en tant que telles :

« L'autre différence, c'est qu'au cycle d'orientation, cycle 3, **c'est des enseignants qui sont des locuteurs, sinon natifs, du moins qui ont un niveau de maîtrise des deux langues**, qui est autre en termes d'appropriation de moyens d'enseignement. » (E.8)

« Dans les personnes plus anciennes, il y en a qui n'ont pas le **niveau d'allemand**, mais qui doivent néanmoins dispenser l'allemand ou l'anglais, vu que c'est une discipline qui a été introduite après ; il y a une **formation obligatoire** pour les personnes qui sont habilitées à dispenser. » (E.7)

« Il faut avoir la confiance, les **savoirs didactiques** aussi, je pense, les **compétences langagières** pour pouvoir le faire. » (E.9)

Elle repose également sur le nombre de disciplines à gérer à l'école primaire et la difficulté à approfondir la dimension didactique autant que le font les enseignantes et enseignants du secondaire I :

« Pour le cycle 2, on a des **généralistes** ; donc les généralistes, ils ont la plupart du temps leur dada [...] qui correspond à une-deux disciplines, ils sont bien imprégnés par, je ne sais pas, une motivation particulière en mathématiques, en sciences humaines, etc. Et puis il y a des enseignants qui ont... [...] un objectif particulier pour les langues étrangères, c'est dû notamment au cycle 2, aussi à leurs **compétences**, à leur **aisance dans cette discipline**. Là, c'est clair qu'un enseignant qui a un peu plus de peine par rapport à cette discipline, là, sera pas nécessairement le premier à proposer quelque chose qui sort des bornes. » (E.2)

« Il y a une grande différence entre les **enseignants primaires généralistes et les enseignants du secondaire spécialistes**, parce qu'en primaire, ils se forment régulièrement, ils doivent être formés à beaucoup de didactiques, et même s'ils ont été formés à différentes didactiques pour différentes disciplines, il y a forcément des disciplines qui leur parlent plus que d'autres, ils sont plus à l'aise des autres. » (E.4)

« Deux sortes d'enseignants, il y a ceux qui veulent avoir tout prêt, clé en main, notamment les **généralistes** et à leur décharge, ils ont tellement à gérer comme disciplines, en 5, 6, 7, 8 en allemand par exemple, eux, ils ont besoin qu'ils soient un peu plus prêts à l'emploi. Et puis, on en a d'autres, c'est des spécialistes qui veulent se renouveler, qui ont les frères et sœurs des élèves qu'ils ont déjà eus, donc ils ne veulent pas refaire les mêmes tests, les mêmes exercices. » (E.1)

Finalement, ceci se ressent également dans le besoin de guidage parfois plus présent chez les enseignantes et enseignants généralistes :

« [Au **primaire**], il y a même presque des fois un minutage, alors qu'en **secondaire** on donne les grandes lignes et puis on dit, mais il n'y a pas besoin de les chapeauter autant. » (E.6)

« Comme c'est des enseignants **généralistes**, ben ils aimeraient bien avoir un moyen, en effet, que ce soit vraiment du clé en main. » (E.5)

Les caractéristiques personnelles

Les questions de « préférences » mentionnées ci-dessus vont de pair avec plusieurs caractéristiques personnelles, évoquées comme influençant l'utilisation des MER, notamment l'envie de changement ou la **motivation personnelle** à proposer du matériel autre :

« L'enseignant doit pouvoir trouver de quoi **varier un peu les plaisirs** aussi, dans **ses approches**, dans son enseignement. » (E.4)

« Ils se **renouvèlent** et qu'ils s'éclatent parce qu'ils **trouvent chaque fois des nouvelles idées**. » (E.1)

« Il y a **cet esprit aussi créatif**, là. » (E.1)

« Il y a des **enseignants qui aiment bien cette liberté**, qui en profitent beaucoup, certains moyennement, certains pas du tout, [...] qui ont besoin qu'on leur dise exactement ce qu'ils ont le droit de faire ou pas. Ça, ça dépend après beaucoup de l'enseignant, **de son style d'enseignement, de sa personnalité**. » (E.12)

« Il y a une **motivation interne de l'enseignant** qui finalement fait vivre son métier, c'est un peu sa motivation de tous les jours, donc il crée quelque chose, et il crée normalement plus de choses là où il est un convaincu. » (E.2)

« Je pense que ça a beaucoup à voir avec **la confiance en soi**, la confiance qu'on a en soi en tant qu'enseignants, enseignantes. Parce que s'éloigner des moyens est une certaine prise de risque, je pense, pour certains. » (E.9)

Un autre aspect mentionné est le **temps à disposition**. Plusieurs personnes relèvent cependant qu'une contrainte vient également du manque de temps, qui d'un côté empêche de traiter

l'intégralité du manuel, mais de l'autre empêche également de se lancer dans la préparation de matériel alternatif :

« La confiance qu'on a [...] d'amener les élèves à quelque part, la créativité et **le temps qu'on est prêt à mettre.** » (E.14)

« On critique les enseignants qui font du page 5-6-7-8, mais je crois qu'il **y a un facteur temps** [...] qui est devenu aussi la pression sur les enseignants du secondaire, qui doivent faire des réseaux, qui doivent faire etc. Ça péjore la qualité, en fait, de la préparation de l'enseignement. » (E.14)

« Les enseignants, pas seulement les spécialistes qui sont plus peut-être linguistiquement, [...] meilleurs et plus à l'aise, **il faut encore qu'ils aient le temps.** » (E.1)

« Après, je parle de bon enseignant, mais c'est aussi un enseignant qui a la disponibilité. » (E.11)

Les caractéristiques des élèves

Finalement, il est régulièrement relevé que l'utilisation faite d'un MER se fait principalement **en fonction des élèves et de l'adéquation du MER pour l'atteinte des objectifs** :

« C'est l'enseignant aussi qui, **en fonction de l'état des apprentissages de ses élèves**, choisit d'en faire plus ou moins. » (E.4)

« Cette prise en compte quand même, finalement, **du public qu'on a dans sa classe** et qui laisse cette latitude quand même aux enseignants de faire des choix. » (E.4)

« Et puis il y a la classe très clairement, quoi **les élèves qu'on a en face de nous.** » (E.6)

« **Suivant les classes que tu as**, typiquement tu as [un certain profil d'élèves] mais tu as envie de faire une activité [d'un autre profil], j'entends, tu es assez libre. » (E.12)

« Ça peut être **les élèves, tout simplement**, parce que c'est peut-être trop difficile. On a eu ce problème avec les [élèves moins scolaires]. C'est parfois trop difficile ce qu'on leur demande. Donc, on simplifie, on réécrit les exercices différemment. » (E.12)

« Peut-être parce qu'ils jugent que le moyen enseignement, **il n'est pas adapté** [...] on se rend compte qu'il y a des choses qui sont plus efficaces que d'autres. » (E.14)

« Je pense que c'est le côté des enseignants primaires, ne pas avoir un moyen ne leur permettrait pas de **cibler correctement les objectifs attendus** au niveau A1, là dans ce cas, ou au niveau A2 pour les enseignants secondaires. Donc ça, c'est quand même important. » (E.14)

4. Conclusion

De manière générale, cette première étape du projet – la réalisation et l’analyse des entretiens – a donné des éléments de réponse pour les objectifs fixés pour l’ensemble du projet MELESA. En effet, les entretiens ont contribué à identifier les intentions et les représentations des différents acteurs et actrices impliqués dans l’élaboration, la diffusion et la mise en œuvre des moyens d’enseignement, du moins en ce qui concerne les personnes exerçant une responsabilité administrative ou pédagogique au niveau cantonal ou intercantonal. Autrement dit, cette étape exploratoire a permis de mettre en lumière les « intentions » qui guident tant le processus de diffusion que la mise en pratique de l’utilisation du MER.

Plusieurs éléments saillants se dégagent des analyses :

- a. Le rôle charnière et complexe des instances cantonales : premièrement, le **rôle multiple des organes cantonaux** semble central. Ces derniers apparaissent parfois dans une position délicate, devant assurer à la fois le suivi du PER, l’introduction d’un MER, le respect des orientations consensuellement définies au niveau romand, ainsi que la prise en compte des besoins exprimés sur le terrain. Plusieurs interventions ont suggéré un engagement à respecter la collaboration intercantonale et, par-là, l’utilisation du MER (moyen « officiel » donc indiscutablement utilisé), mais également un souci de rester à l’écoute des besoins du corps enseignant, et plus largement du terrain.
- b. La difficulté de la construction consensuelle d’un MER : à cet égard, les entretiens ont également révélé la difficulté de donner une place effective à la **voix des enseignantes et enseignants**. Cette difficulté tient à plusieurs facteurs : la marge de manœuvre limitée dans les dispositifs de conception ou de révision des manuels, ou encore la complexité des procédures cantonales qui, en multipliant les étapes, tendent à « filtrer » la parole enseignante.
- c. La tension entre le statut officiel du document et la liberté pédagogique souhaitée : quoi qu’il en soit, les personnes interrogées soulignent qu’un manuel officiel constitue à la fois **un outil pratique et un document institutionnel**. De ce double statut découlent des exigences spécifiques (indications sur les incontournables, calendriers, formations à l’usage, etc.), qui rendent la situation plus complexe qu’il n’y paraît. Par ailleurs, l’analyse met en évidence une tension centrale : celle de la liberté pédagogique. D’un côté, le manuel fournit un matériel, une guidance et un accompagnement ; de l’autre, il appelle un usage créatif et professionnel, qui relève de l’autonomie enseignante. Or, si l’accompagnement se présente comme un soutien, un service ou un outil, il peut aussi limiter ou contraindre l’exercice de cette liberté. Ici encore se manifeste une forme de paradoxe : on attend des enseignantes et enseignants un usage personnel et inventif, mais toujours dans le cadre du consensus, garant de qualité tout en réduisant la variabilité individuelle. En particulier, la présence d’épreuves cantonales impose au corps enseignant d’aborder l’ensemble des chapitres sur lesquels elles porteront.
- d. La suggestion que l’utilisation d’un MER peut être très variable selon le profil des enseignantes et enseignants : les réponses recueillies suggèrent d’ailleurs que


l'appropriation de ces moyens dépend de variables concrètes, telles que l'expérience professionnelle, la formation suivie et la maîtrise linguistique. Ces éléments ont permis de faire émerger des dimensions précises de l'appropriation et des représentations de l'autonomie enseignante face aux manuels, qui ont ensuite été intégrées de manière systématique dans la construction du questionnaire adressé au corps enseignant.

L'exploration de la question du « **manuel idéal** » a d'ailleurs bien mis en évidence, au-delà de la description de ses caractéristiques attendues, la difficulté même de penser un idéal en contexte scolaire. Les réponses ont souligné l'importance de prendre en compte à la fois la diversité des utilisateurs et utilisatrices, tout comme la complexité de la réalité de l'enseignement, qui dépasse largement le cadre d'un manuel particulier.

Finalement, que ce soit par les variables à considérer, l'importance des documents de support fournis par les autorités cantonales ou la diversité de la fonction de ces derniers (clarifications sur le calendrier, les contenus, la forme des activités...), les informations collectées sur les pratiques cantonales et sur les documents effectivement utilisés par les enseignantes et enseignants ont contribué à l'élaboration du questionnaire. En effet, ces informations ont permis de préciser les questions. L'ensemble de ces données ont été utiles pour la mise en pied de l'étape 2 du projet, qui sera l'objet d'un prochain rapport.

5. Références

- Akbari, R. (2008). Postmethod discourse and practice. *TESOL Quarterly*, 42(4), 641-652. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2008.tb00152.x>
- Banegas, D. (2013). *What page today?: a look at materials development* [Plenary Talk]. V Jornadas de Actualización en la Enseñanza del Inglés, San Juan, Argentine. Universidad Nacional de San Juan.
- Bruillard, É. (2021). *Textbooks: current research and practices, some markers*. Université de Paris.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). *Plan d'études romand (PER)*. CIIP. <https://www.plandetudes.ch>
- Goodman, L. A. (1961). Snowball sampling. *The Annals of Mathematical Statistics*, 32(1), 148-170. <https://doi.org/10.1214/aoms/1177705148>
- McDonough, J., Shaw, C., & Masuhara, H. (2013). *Materials and methods in ELT: a teacher's guide* (Third edition). Wiley-Blackwell.
- McGrath, I. (2013). *Teaching materials and the roles of EFL/ESL teachers: practice and theory*. Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781472542076>
- Piccardo, E., & Yaïche, F. (2005). « Le manuel est mort, vive le manuel ! » : plaidoyer pour une nouvelle culture d'enseignement et d'apprentissage. *Éla : Études de linguistique appliquée*, 140(4), 443-458. <https://doi.org/10.3917/ela.140.0443>
- Prairat, E. (2020). La liberté pédagogique, jusqu'où ? *Cahiers pédagogiques*, 562, 37-38. <https://doi.org/10.3917/cape.562.0037>
- Sammler, S. (2018). History of the school textbook. In E. Fuchs & A. Bock (Eds.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (pp. 13-23). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-53142-1_2
- Vitta, J. (2014). The functions and features of ELT textbooks and textbook analysis: a concise review. *RELC Journal*, 1-8.



Le projet MELESA – Moyens d’enseignement des langues étrangères: statut(s) et appropriation(s) – vise à explorer les enjeux de l’appropriation des moyens d’enseignement de langues étrangères dans la scolarité obligatoire en Suisse romande. Il a été initié en 2024 en partenariat entre l’Université de Genève et l’IRDP.

Ce rapport se concentre sur les résultats de la première étape de la recherche, dont l’objectif était de cerner comment les instances de décision et les services de l’instruction publique des cantons romands conçoivent le rôle, l’élaboration et le statut des moyens d’enseignement. Seize entretiens ont été menés avec des acteurs et actrices occupant des rôles et des fonctions variés dans différents contextes dans les cantons romands. Les résultats mettent en évidence le rôle central des instances cantonales dans l’ensemble des dimensions explorées, la variabilité des dispositifs mis en place, ainsi que l’ambivalence d’un outil conçu comme soutien pour l’enseignement tout en portant un caractère prescriptif.