

Publié avec le soutien du Fonds national suisse
de la recherche scientifique



Ce texte est sous licence Creative Commons : elle vous oblige, si vous utilisez cet écrit, à en citer l'auteur, la source et l'éditeur original, sans modifications du texte ou de l'extrait et sans utilisation commerciale. Pour consulter une copie de cette licence, visitez le site internet <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Action publique, gouvernance et recherche en éducation
© Éditions HEP-BEJUNE, 2021

UNE FACE CACHÉE DE LA GOUVERNANCE ? LA RECHERCHE DANS LA PRODUCTION ET L'ÉVALUATION DES MOYENS D'ENSEIGNEMENT

**Jean-François de Pietro, Audrey Bonvin
& Daniel Elmiger**

INTRODUCTION

Comme en témoignent la grande majorité des contributions à cet ouvrage, la question des liens entre la gouvernance des systèmes scolaires et « la recherche »⁹ est le plus souvent abordée sous un angle « économique » (questions d'efficacité) ou « sociologique » (questions d'équité). La gestion des moyens d'enseignement (désormais ME) ne semble guère, en revanche, être envisagée dans cette perspective globale de gouvernance du système, mais plutôt comme une question d'ingénierie didactique, voire comme une simple question de logistique.

Dans ce chapitre, après une présentation de la problématique, nous développerons deux exemples concrets de collaborations de chercheur·e·s

⁹ Nous utilisons ici un déterminant singulier (« la ») mais aussi des guillemets, afin de marquer à la fois l'unité de la recherche lorsqu'il est question de sa place / son rôle / son statut dans cette élaboration collective et la diversité de ses apports possibles, liée à la diversité de ses approches et des objets d'étude potentiels.

à l'une ou l'autre des diverses phases du processus global de gestion des ME (conception – élaboration – expérimentation – diffusion – formation – évaluation). Ces deux exemples, concernant le paysage éducatif en Suisse romande, nous permettront de mieux comprendre le rôle que jouent/devraient jouer les didacticien·ne·s et/ou les chercheur·e·s dans ce processus relevant clairement selon nous de la gouvernance du système. Précisons que les observations sur lesquelles se base le présent chapitre datent de 2016 et ne reflètent plus tout à fait la situation actuelle.

Le premier exemple traite de l'enseignement du français et, en particulier, des diverses recherches qui ont accompagné l'élaboration de la collection *S'exprimer en français* (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001). Le second s'inscrit dans le contexte de l'introduction de l'anglais à l'école primaire et de deux nouvelles collections de ME prévues pour les cinq années d'anglais à l'école obligatoire, *MORE!* (degrés 7 et 8) et *English in Mind* (degrés 9 à 11; cf. Parminter *et al.*, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017).

Étant donné l'objet de notre contribution, nous ne ferons qu'évoquer les démarches et les résultats des recherches présentées, afin de nous intéresser avant tout à ce qu'elles nous disent des liens entre recherche et gouvernance. Dans la dernière partie, nous reviendrons sur les modalités de collaboration entre les différents acteurs et actrices du système – autorités éducatives, chercheur·e·s, etc. – dans la gestion des ME, en tentant de comprendre pourquoi une bonne gouvernance pour une politique des moyens d'enseignement cohérente, qui octroie une *juste* place à la recherche didactique, s'avère si difficile à établir.

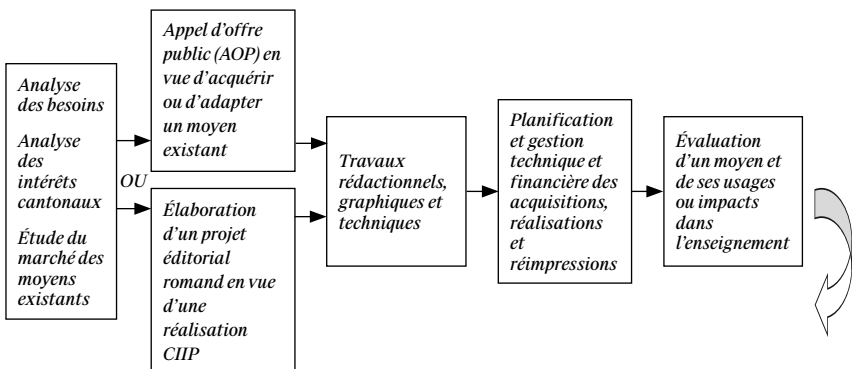
LA GESTION DES MOYENS D'ENSEIGNEMENT DANS L'ÉCOLE ROMANDE : QUELLE PLACE POUR LA RECHERCHE ?

Dans la plupart des disciplines scolaires, les ME jouent un rôle considérable dans l'enseignement et l'apprentissage. Souvent, ce sont eux, plus que les plans d'études ou les ouvrages didactiques, qui structurent les pratiques de classe et l'évaluation des apprentissages (voir p. ex., à propos d'*English in Mind*, Bonvin, Singh & Schedel, 2016, p. 9). Il importe donc qu'ils soient de qualité, en adéquation avec les besoins, attentes et possibilités des acteurs – enseignant·e·s et élèves – et avec les finalités assignées à l'enseignement par les autorités.

En Suisse romande, la politique en vigueur concernant les ME est fortement centralisée : c'est la *Conférence intercantonale de l'instruction publique* (CIIP) qui décide des ME devant être mis à disposition des enseignant·e·s, s'ils peuvent être acquis sur le marché ou s'ils doivent être créés et, le cas échéant, par qui et selon quelles modalités ; c'est la CIIP, également, qui décide parfois de mettre en place des phases pilotes faisant l'objet d'une évaluation ou de faire évaluer des ME en usage.

Les modalités de réalisation de tels ME, de leur conception à leur mise en œuvre, s'avèrent fort complexes et délicates. Codoni-Sancey (2013) décrit de la manière suivante ce processus global de gestion des ME :

Figure 3. Processus de réalisation des ME romands
(Codoni-Sancey, 2013, p. 6)



Dans son commentaire, elle souligne la longueur et la complexité de ce processus et liste, en regard des diverses étapes, les nombreuses commissions et instances qui y sont impliquées (CIIP, *Conférence latine de l'enseignement obligatoire* (CLEO), *Commission pédagogique* (COPED), *Commission d'évaluation des ressources didactiques* (COMEVAL), etc.). Or, on constate que la recherche, en tant que telle, n'apparaît qu'à une seule reprise dans cette liste : l'*Institut de recherche et de documentation pédagogique* (IRDP), qui constitue la structure scientifique permanente de la CIIP,

est mentionné à propos de la phase d'évaluation¹⁰. Doit-on en déduire qu'aucune tâche n'est attribuée à la recherche dans les autres phases du processus ? Que l'analyse des besoins ou les expérimentations, par exemple, ne concernent pas la recherche, mais plutôt des instances telles la *Commission pour la production et la distribution des moyens scolaires* (COMOS) ? En fait, ce schéma ne précise pas comment de telles commissions doivent s'y prendre pour remplir leur mission, et rien n'exclut qu'elles sollicitent la recherche pour les y aider. Il n'en reste pas moins que le rôle « officiellement » et expressément dévolu à la recherche paraît bien ténu.

Il semble bien, pourtant, que la recherche – grâce aux théories et outils d'analyse qu'elle a construits et continue de construire – est particulièrement à même d'apporter une contribution utile, que ce soit en concevant des démarches didactiques, en analysant l'adéquation des ME à leurs objectifs et aux attentes des enseignant·e·s, en recueillant et en interprétant leurs réactions, leurs difficultés lors de la mise en œuvre, leurs souhaits et, enfin, en mesurant les effets de l'utilisation de ces ME en termes d'apprentissage.

Qu'en est-il vraiment ? Quand, pourquoi, comment la recherche est-elle sollicitée ? Comment ses résultats sont-ils pris en compte ? C'est à ces questions que nous allons à présent nous intéresser à travers nos deux exemples.

UNE CONCEPTION « IDÉALE » DE LA RECHERCHE ? L'EXEMPLE DU ME S'EXPRIMER EN FRANÇAIS

Le premier de nos exemples peut être considéré, à certains égards, comme idéal, tout en restant toutefois symptomatique des rapports, parfois harmonieux parfois problématiques, entre recherche et gestion politique. Il montre en effet, dans un premier temps, un processus de production d'un ME dans lequel la recherche a été constamment impliquée. Mais, dans un second temps, nous verrons que, pour diverses raisons, les relations se sont compliquées, remettant d'une certaine manière en question la prise en compte des travaux réalisés par les chercheur·e·s.

¹⁰ L'IRDP « est le plus souvent impliqué, soit dans la préparation du mandat d'évaluation, soit comme mandataire pour l'exécuter » (Codoni-Sancey, 2013, p. 5).

Une mise en train progressive soutenue par la recherche

La réalisation du ME *S'exprimer en français* s'inscrit dans un long processus initié avec la parution en 1979 de l'ouvrage *Maîtrise du français* qui, dans le mouvement de rénovation qu'a connu alors l'enseignement du français, voulait mettre au premier plan l'expression, orale et écrite. Plusieurs ME ont été produits dans la foulée, tout au long des années 80, et diverses recherches ont été réalisées pour en décrire et évaluer l'introduction et l'usage (voir, notamment, Weiss & Wirthner, 1991). En 1991, dans un « bilan » établi à l'occasion d'un colloque intercantonal réunissant enseignant·e·s, formatrices et formateurs, représentant·e·s des autorités éducatives et chercheur·e·s, c'est pourtant l'absence d'outils concrets pour enseigner l'expression orale et écrite qui a alors été pointée comme un des principaux problèmes à traiter (Weiss, 1992).

L'IRDP a alors été mandaté pour effectuer une enquête visant « à définir les attentes des enseignant·e·s et des autorités scolaires en matière de supports pour l'enseignement du français en Suisse romande » (de Pietro, Deschenaux & Wirthner, 1993, p. 1). Cette enquête – consistant en 47 entretiens semi-dirigés d'environ 2h chacun, conduits par deux collaborateurs de l'IRDP – aboutissait à des conclusions, discutées lors d'une séance réunissant toutes les personnes concernées, allant clairement dans le même sens que les constats effectués lors du colloque de 1991 :

« Unaniment, il est reconnu qu'un poids très considérable est accordé aux activités de structuration au détriment des activités d'expression. Cela est visible avec les moyens d'enseignement, presque exclusivement consacrés aux premières. » (1993, p. 6)

Diverses propositions ont alors été soumises à ce qui était alors la *Commission romande des moyens d'enseignement* (COROME), et en particulier la réalisation de ME pour guider l'apprentissage en expression. Un groupe d'étude, « chargé de rédiger une conception d'ensemble de supports pour l'enseignement et l'apprentissage dans le domaine de l'expression », est constitué. En février 1994, le rapport rédigé à l'issue d'une première étape définit deux tâches impliquant directement la recherche :

- A) la prérealisation de 6 séquences tests en expression écrite, qui devront être mises en œuvre dans le cadre d'une

expérimentation faisant l'objet d'une évaluation par la recherche (voir à ce propos Nidegger, Revaz & Wirthner 1996);

- B) le lancement d'une recherche didactique qui devra définir dans quelle mesure il est possible, et si oui comment, d'enseigner l'expression orale – domaine perçu comme moins connu et vraisemblablement plus problématique.

Des recherches didactiques fondamentales au service de l'école

Comme on peut le constater, la recherche a joué un rôle important dès la phase de mise en train du processus, en particulier en étayant par ses enquêtes les demandes des enseignant·e·s. C'est cependant par la réalisation de la seconde de ces tâches (b) qu'elle a joué un rôle décisif, en développant et expérimentant des modèles et scénarios didactiques pour l'enseignement de l'expression orale.

La recherche plus approfondie – « fondamentale » – portant sur la possibilité d'un enseignement de l'expression orale, justifiée par le manque de connaissances en ce domaine, a été réalisée sous l'égide à la fois du FNS et de la COROME, ce qui était tout à fait original à cette époque¹¹. Elle a fortement contribué au développement d'une véritable didactique de l'oral et constitue aujourd'hui encore une référence importante en didactique et dans la formation des enseignant·e·s. En même temps, cette recherche a permis de poser les bases de l'élaboration de futurs ME, en particulier via la conception et l'expérimentation de premières séquences pour l'enseignement de l'expression orale. Dans la « Conception d'ensemble » rédigée en 1996 par le groupe d'expert·e·s précité, la réalisation de ME pour l'expression est cette fois formellement demandée, en s'appuyant largement sur les rapports issus des deux recherches lancées en 1994 et sur les recherches antérieures :

« Comme l'avait conclu le rapport Enseignement du français : de nouveaux horizons... Enquête sur les besoins et attentes en supports didactiques : les enseignants, dans leur grande majorité,

¹¹ « Élaboration et évaluation de séquences didactiques pour l'enseignement de l'expression orale (école primaire et secondaire) » (1994-1996). Voir en particulier Dolz et Schneuwly (1998).

souhaitent la mise à disposition de moyens pour l'enseignement et l'apprentissage de l'expression. L'expérimentation, tant des séquences écrites qu'orales, a montré que la démarche proposée répond en grande partie aux attentes. La création des supports décrits dans ce document permettra de combler une lacune importante et de donner à l'enseignement de l'expression la place qu'il mérite. » (COROME, 1996, p. 33)

Les ME, un objet à étudier en permanence

Ainsi, suite à tous ces travaux et à la rédaction d'une conception d'ensemble, le processus de réalisation des ME pouvait cette fois démarrer. Comme cela est d'usage en Suisse romande, afin de s'assurer que les ME réalisés leur soient accessibles, la rédaction des ouvrages allait être assumée par des enseignant·e·s, encadré·e·s par trois didacticien·ne·s (dont deux faisaient partie de l'équipe de recherche FNS)¹².

Dix ans après les prémices du projet, la collection de ME *S'exprimer en français* était publiée et diffusée dans les cantons romands (cf. Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001). Les protagonistes de la recherche (collaboratrices et collaborateurs des centres romands et cantonaux, didacticien·ne·s des HEP et universités) ont à l'évidence joué un rôle important dans tout le processus de leur gestation (enquête préalable, conception didactique, expérimentation)¹³. L'ensemble du processus présenté jusqu'ici peut ainsi, à juste titre, être considéré comme idéal pour ce qui est du rôle octroyé à la recherche¹⁴.

Toutefois, ce tableau, presque idyllique, doit être nuancé :

- d'une part, ce type de recherches, qui allie de manière étroite orientations théorique et praxéologique, ne paraît

¹² Dans le but de garantir l'utilisabilité du ME, une mise à l'épreuve des 12 premières séquences réalisées a toutefois encore été effectuée, sous la conduite de l'IRD, par une équipe formée de chercheur·e·s des différents cantons. Voir Banon *et al.* (1998) pour le rapport concernant cette intervention supplémentaire de la recherche.

¹³ Nombre d'entre eux ont d'ailleurs encore été sollicités dans le cadre des formations mises sur pied dans les différents cantons.

¹⁴ On relèvera en outre que de telles recherches présentent également l'intérêt d'impliquer directement un nombre important d'enseignant·e·s, que ce soit à travers les enquêtes, les entretiens ou, surtout, les expérimentations. Une telle collaboration est de nature à renforcer le développement d'une « culture commune » au sein du système « à gouverner » !

souvent guère valorisé, guère reconnu, dans les milieux académiques notamment ;

- d'autre part, le processus n'est pas achevé : d'importantes questions relatives à ces ME – à l'usage qui en est fait, à leur appréciation par les utilisatrices et utilisateurs, aux apprentissages qu'ils suscitent... ou non, etc. – restent ouvertes, invitant à de nouvelles recherches.

C'est à cette nouvelle phase du processus que nous allons donc nous intéresser à présent. Trois ans après le début de la diffusion de la collection, l'IRDP a en effet reçu de la CIIP le mandat d'évaluer l'usage et les effets des séquences didactiques proposées dans les 4 volumes de la collection. Mais, avant d'évoquer, brièvement, cette nouvelle mission et de revenir sur les liens entre recherche, gestion des ME et gouvernance, il est nécessaire de dire quelques mots du contexte – nouveau – dans lequel elle a été réalisée.

Une politique des ME (romands) en cours de changement...

Parallèlement à une réorganisation générale, sous l'égide de la CIIP, des organes assurant le fonctionnement du système, le cadre législatif et le dispositif de production des ME ont été fortement modifiés ces dernières années. La COROME, qui avait joué un rôle important dans le processus décrit ci-avant, a disparu, remplacée par une *Unité des moyens d'enseignement romands* (UMER). Divers règlements ont été édictés dans le cadre d'une *Convention scolaire romande* (2007 : <https://www.ciip.ch/Espace-romand-de-la-formation/Espace-romand-de-la-formation/Convention-scolaire-romande>) qui régit désormais le processus, de l'analyse des besoins à l'évaluation des ME, achetés sur le marché ou produits de manière concertée par les cantons romands¹⁵.

Selon cette procédure, les ME sont désormais classifiés selon qu'ils sont considérés comme des « ME romands officiels », des « ME transitoires » ou des « ME recommandés ». La collection *S'exprimer en français*, sans qu'on sache précisément comment cette décision a été prise, ont été

¹⁵ Pour une description des principaux éléments de cette procédure, cf. Article 9 de la *Convention scolaire romande* (2007) ainsi que le Règlement d'application de la *Convention scolaire romande* du 25 novembre 2011 : <https://www.ciip.ch/files/2/Reglement-applique-Conv-scolaire-romande-25-11-2011.pdf>

placés dans la troisième catégorie. Des ME « officiels », sélectionnés sur le marché par des groupes de travail intercantonaux sous le contrôle de la *Commission d'évaluation des ressources didactiques* (COMEVAL), elle-même formée de délégué·e·s désigné·e·s par les différents cantons, ont été introduits. Or ces ME, encore en usage pour quelque temps, se caractérisent notamment par le fait qu'ils prétendent couvrir l'ensemble des domaines de l'enseignement du français, y compris donc l'expression initialement couverte par les séquences didactiques de *S'exprimer en français*. C'est par conséquent dans ce contexte qu'il faut comprendre à présent l'évaluation de ces ME « recommandés » mais non obligatoires.

Évaluer la mise en œuvre de *S'exprimer en français*

Placée sous la conduite de l'IRDP, cette évaluation a été réalisée via une collaboration entre diverses institutions. Elle a été menée essentiellement au moyen d'un questionnaire adressé aux enseignant·e·s de français de Suisse romande des degrés concernés par les ME, à savoir de la 3^e à la 11^e année de scolarité¹⁶. Quelques entretiens d'approfondissement ont été réalisés avec des enseignant·e·s qui avaient exprimé leur disponibilité. Diverses informations sur la manière dont ont été assurées la diffusion des ME, l'information et la formation du corps enseignant dans les différents cantons ont été recueillies auprès de responsables cantonaux.

Le questionnaire devait permettre de répondre à diverses questions à propos de la place accordée aux séquences didactiques composant le ME, à la manière de les utiliser, aux problèmes rencontrés, à leurs apports, à leur adaptation aux différents publics d'élèves (différenciation), etc. Il s'agissait également de voir quels aménagements, réactualisations et/ou développements étaient éventuellement souhaités par les enseignant·e·s.

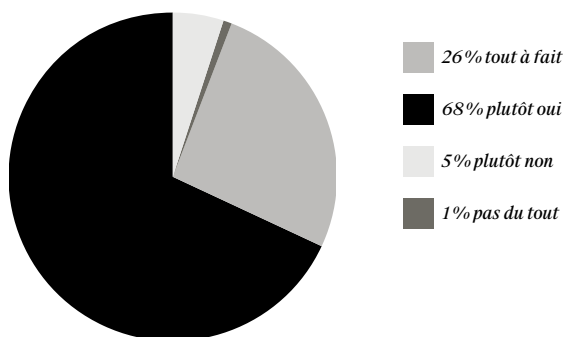
Quelques résultats

Les réponses au questionnaire montrent que les différents ouvrages de la collection étaient alors (année 2006-2007) utilisés par une majorité d'enseignant·e·s (68%) mais qu'ils n'occupaient pas une place centrale

¹⁶ Un échantillon de 2000 enseignant·e·s (sur un peu plus de 12 000) a été établi aléatoirement. 544 des 2000 questionnaires envoyés ont été retournés (27%). Pour une présentation détaillée, voir de Pietro *et al.* (2009).

dans leur enseignement. Divers problèmes sont en outre mentionnés et deux critiques sont fréquemment exprimées : le manque de temps pour réaliser les activités proposées et les difficultés rencontrées pour évaluer et exploiter les productions d'élèves. Toutefois, ce qui ressort avant tout, de manière frappante, des résultats, c'est l'appréciation globale largement positive des enseignant·e·s sur ces ouvrages et, notamment, sur la démarche didactique qui y est mise en œuvre :

Figure 4. Adhésion à la démarche



Les données issues des entretiens et des commentaires confirment largement ces résultats. En voici trois exemples, qui ne sont pas « représentatifs », au sens statistique du terme, mais expriment bien la satisfaction de la grande majorité des enseignant·e·s :

« Les séquences didactiques ont comblé une lacune importante de l'enseignement du français. »

« La publication de cette collection a totalement bouleversé ma façon de planifier le programme annuel. »

« J'estime qu'il serait très utile de mettre l'accent (au niveau officiel surtout) sur ce ME, en primeur par rapport à la méthodologie et fiches officielles, très souvent désuètes. »

Au final, cette évaluation suggère ainsi que – moyennant quelques adaptations pour répondre aux critiques susmentionnées – il serait

pertinent de redonner une place plus importante à ces ME et aux démarches qu'ils proposent pour travailler ces domaines constitutifs de l'enseignement que sont pour le français – selon le Plan d'études romand (PER) – l'expression écrite et orale.

Une réception pour le moins décevante...

Sur la base de ces résultats, les chercheur·e·s ont dès lors émis diverses propositions à l'intention des autorités – propositions allant notamment dans le sens d'une réévaluation de la place à accorder à ces ME « recommandés » par rapport aux ME officiels (de Pietro *et al.*, 2009, pp. 18 et suivantes). Une approbation polie a certes été formulée, mais rien n'a été entrepris pour les revaloriser, en les actualisant si nécessaire. Au contraire, ils ont été marginalisés de plus en plus, au profit des ME officiels – malgré certains des commentaires d'enseignant·e·s que nous avons recueillis au cours de l'évaluation :

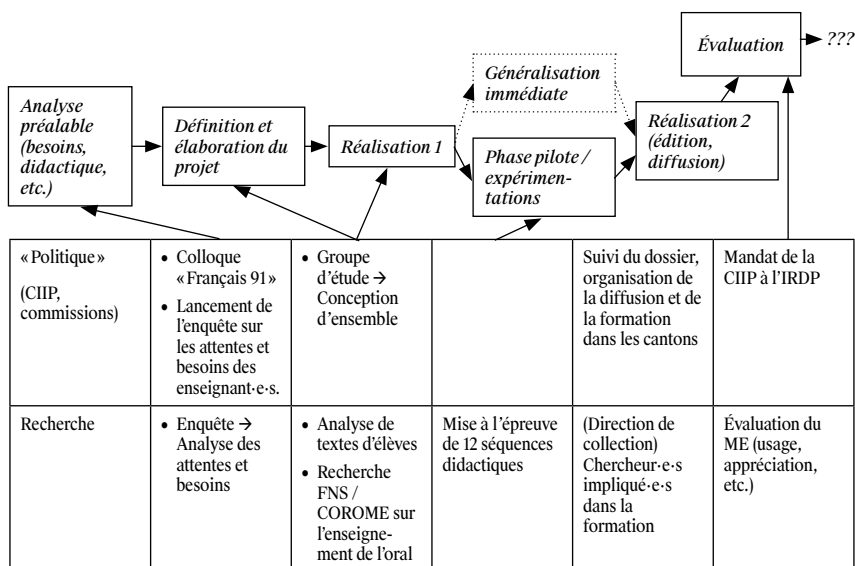
« Ce ME est un outil très utile. Il est indispensable dans le cadre de l'enseignement du français. Il y a urgence de le défendre, de l'imposer au niveau des directions scolaires... »

Comment expliquer cette réaction ? Reflète-t-elle, en lien avec les changements mentionnés *supra*, une remise en question de la place octroyée à la recherche ? Certains dysfonctionnements dans la gestion du processus ? Les propositions émises s'avéraient-elles en quelque sorte irrecevables, arrivant à un moment où certaines décisions avaient déjà été prises au plan politique, dans le cadre de négociations toujours difficiles entre les différents cantons ?

Une évaluation au service de la gouvernance

Ce premier exemple – de l'analyse des besoins à l'évaluation du ME – illustre ainsi, de manière concrète, ce que pourrait / devrait être l'apport de la recherche à la gouvernance du système, dans le domaine des ME mais aussi, plus largement, pour l'ensemble de l'enseignement. On peut résumer cette contribution en reprenant l'illustration I et en y situant les divers travaux réalisés dans le cadre de la réalisation et de la mise en œuvre de ces ME :

Figure 5. Les diverses contributions de la recherche au processus global de réalisation de la collection de ME *S'exprimer en français*



Les dernières péripéties connues lors de la phase d'évaluation mettent toutefois en évidence la fragilité des liens qui unissent recherche et gestion du système par les autorités éducatives. L'évolution, cependant, n'est jamais inéluctable : le développement des nouvelles technologies lance de nouveaux défis et porte aujourd'hui de nouvelles opportunités dans la gestion des outils didactiques, notamment par la mise en ligne d'outils didactiques autres que des ME « papiers ». Et, dans ce contexte, décision a par exemple été prise, récemment, de mettre certains ME « recommandés » en ligne – dont certaines séquences didactiques de *S'exprimer en français* – sur une plateforme romande destinée aux enseignant-e-s, ce qui ne peut qu'ouvrir de nouvelles perspectives intéressantes – pour ces ME, bien sûr, dont l'évaluation a montré la bonne réception et l'utilité, mais pour la recherche également qui voit là s'ouvrir un nouveau champ d'investigation passionnant¹⁷.

¹⁷ Il s'agit d'une plateforme protégée, destinée uniquement au corps enseignant romand, qui concrétise la volonté des autorités scolaires de mettre progressivement à disposition des enseignant-e-s des ressources didactiques numérisées, en l'occurrence sous la forme de documents pdf interactifs. Seules des séquences qui avaient été évaluées positivement dans le cadre de l'évaluation du ME *S'exprimer en français* (cf. de Pietro *et al.*, 2009) ont été reprises ; certaines ont été actualisées et quelques nouvelles séquences ont été élaborées afin de compléter l'offre et, en particulier, prendre en compte davantage la compréhension. Plusieurs didacticien-ne-s et chercheur-e-s des HEP et de l'IRDP ont été fortement impliqués dans ce processus.

UNE RECHERCHE RESTREINTE À LA PHASE PILOTE : L'ANGLAIS EN SUISSE ROMANDE

Le deuxième exemple abordé ci-après nous permettra d'approfondir notre réflexion en examinant, pour des ME introduits plus récemment, l'évolution de la place qui est attribuée à la recherche.

L'avancement du début de l'enseignement de l'anglais et l'introduction de nouveaux ME romands officiels

Suite au concordat HarmoS et à la *Convention scolaire romande* qui en découle, le début de l'enseignement de l'anglais est passé, dès 2011, du secondaire (cycle 3) au primaire (cycle 2). Parallèlement, de nouveaux ME d'anglais ont été introduits pour toute la scolarité obligatoire en Suisse romande. Un appel d'offre public a été lancé (2009) et les ME *MORE!* et *English in Mind*, édités par Cambridge University Press, ont été choisis par un groupe d'évaluation composé de délégués cantonaux. Ces ME, visant une approche communicative, actionnelle et fonctionnelle, ont été adaptés au contexte romand selon des modifications proposées par un groupe d'expert·e·s, mandaté par la CIIP.

La recherche n'intervient qu'au moment d'évaluer le premier ME adapté (*MORE! 7^e*), et uniquement par rapport à son adéquation aux critères figurant dans l'appel d'offre (Elmiger, 2011). Ce n'est que plus tard encore, dans le cadre d'un suivi scientifique (2011-2016) précédant l'introduction généralisée des ME, qu'un travail de recherche régulier est fourni¹⁸ : l'IRDP est alors mandaté pour suivre la phase pilote organisée dans six cantons afin d'améliorer l'utilisabilité des ME (cf. Singh, 2013).

L'objectif de la recherche – tel que formulé en 2014 – est de documenter la prise en charge et la mise en œuvre du ME dans le contexte du PER, de décrire son utilisation, d'identifier les principes didactiques suivis par les enseignant·e·s et leurs éventuels besoins de formation supplémentaire. Un premier document faisant office de mandat avait été rédigé en 2011. L'évaluation des compétences des élèves y était mentionnée, mais elle a

¹⁸ Pour plus de détails sur cette recherche : <https://www.irdp.ch/institut/anglais-suisse-romande-1528.html> (en ligne le 28.10.2016) et Elmiger & Singh (2014a, 2014b).

finalement été supprimée lors d'une remise à jour du document en 2014. Notons que la période spécifique d'introduction d'un ME est en effet plutôt rarement choisie pour une évaluation scientifique des compétences des élèves. Les champs thématiques à traiter dans cette recherche sont détaillés dans les deux documents mentionnés et aussi rediscutés ponctuellement avec le mandant. Ces adaptations quant aux orientations de la recherche illustrent combien, dans ce contexte sensible de l'introduction de ME pour un nouvel enseignement, la recherche se doit d'être flexible.

Afin de fournir une aide aux décisionnaires, des démarches et instruments de recherche ont été développés et adaptés chaque année en fonction des attentes du mandant (la CDIP), ainsi que des résultats précédents :

- questionnaires, adressés à l'ensemble des enseignant·e·s testant le ME de l'année scolaire en question (entre 25 et 34 répondant·e·s selon les années), et entretiens semi-dirigés avec quelques-uns d'entre eux (entre 11 et 20 enseignant·e·s selon les années);
- visites de classes, entretiens avec les membres du groupe de coordination pour l'introduction de l'anglais au 2^e cycle, recueil de l'avis des parents et des élèves (uniquement au début de la recherche; concernant l'avis des parents, celui-ci était surtout important pour la 7^e année, l'anglais étant introduit comme nouvelle branche).

Les rapports d'expertise livrés à la CLEO et à la CIIP traitent ainsi de l'utilisation et de l'appréciation des ME, des apprentissages réalisés selon les enseignant·e·s, des pratiques didactiques et des besoins des enseignant·e·s concernant le contenu des ME, les conditions-cadres pouvant soutenir leur mise en œuvre ou encore la formation continue.

Dans l'ensemble, cette recherche a permis de tirer un bilan positif de l'introduction de ces ME, mais quelques interrogations persistent (cf. Bonvin, Dutoit Marthy, Schedel & Singh, 2017). Comme le montrent certaines déclarations d'enseignant·e·s (ci-après, exemples [1] et [2]), celles-ci touchent notamment l'enseignement différencié, c'est-à-dire la prise en compte de l'hétérogénéité à l'intérieur d'une classe [1], l'enseignement et l'évaluation de la grammaire et du vocabulaire, l'utilisation peu

régulière de certaines parties des ME (p. ex. les projets : [2]) ou encore la mise en place d'une didactique intégrée des langues :

[1] [...] ma plus grande crainte, [...] c'est] que la différenciation soit difficile à faire... Enfin, qu'arriver à suivre avec des élèves plus faibles, ça va devenir difficile. (enseignante de 9^e année, 11.2013)

[2] C'est frustrant, parce qu'il y a plein de projets, de choses vraiment sympas à pouvoir faire avec les élèves sauf qu'avec deux ou trois heures par semaine, ce n'est pas facile, on ne peut pas tout faire. (enseignante de 10^e année, 02.2015)

L'exemple de l'enseignement différencié

Dans ce qui suit, nous analysons quelques exemples d'adaptations qui ont pu être suscitées par les travaux de recherche. Nous avons choisi la thématique de l'enseignement différencié pour illustrer ce processus. Une documentation des pratiques de différenciation, de la perception de la différenciation par les enseignant·e·s, ainsi que leur avis quant aux propositions didactiques des ME, a régulièrement été demandée par le mandant. Déjà au cours de la phase pilote, diverses adaptations ont été apportées dans les ME en lien avec cette thématique (cf. Bonvin & Singh, 2017).

L'enseignement différencié représente ainsi une des thématiques pour lesquelles le lien entre résultats attendus de la recherche et adaptations des ME apparaît comme important¹⁹. Dans la perspective de notre réflexion sur la gouvernance, nous posons les questions suivantes :

1. Quels sont les résultats du suivi scientifique concernant l'avis des enseignant·e·s à propos du matériel pour l'enseignement différencié dans les versions pilotes des ME ?

¹⁹ Nous avons en revanche constaté un intérêt moindre pour les résultats concernant l'usage des (mini-)projets. Ces derniers se trouvent à la fin des différentes leçons dans le ME et semblent dotés d'un statut d'activité optionnelle. Pourtant, ces activités constituent un des fondements de la didactique basée sur les compétences dans laquelle s'inscrivent les nouveaux ME. Même si les résultats du suivi scientifique ont montré que les (mini-)projets sont peu utilisés pendant la phase pilote, ils ne semblent guère avoir été mis en avant, ni au niveau romand ni au niveau cantonal. Selon les cantons, la pédagogie par projet pour les langues étrangères est parfois incluse dans les dispositifs locaux encourageant l'usage des TIC (Technologies de l'Information et de la Communication), tandis que, dans d'autres cantons, il est considéré que la décision d'utiliser ces projets doit revenir à l'enseignant·e selon son avancement dans le programme.

2. Quelles mesures ont-elles été prises par les décideurs ?
3. Est-ce que la satisfaction des enseignant·e·s par rapport au ME au cours de la phase pilote est différente d'un degré / d'un ME au suivant ? Quels sont les retours sur d'éventuelles prises en compte de leurs remarques préalables ?²⁰

Pour y répondre, les résultats du suivi scientifique ont été complétés par les informations suivantes :

- les résultats d'un questionnaire, développé en 2016, à l'intention des coordinatrices et coordinateurs cantonaux, chargés de faire le nécessaire pour améliorer les conditions du nouvel enseignement de l'anglais ;
- une documentation systématique des changements concernant le ME de 9^e année mise à disposition par la maison d'édition ;
- les programmes des journées de formation pour les enseignant·e·s pilotes organisées chaque année par la CIIP et la maison d'édition.

Question 1: Quels sont les résultats du suivi scientifique concernant l'avis des enseignant·e·s à propos du matériel pour l'enseignement différencié dans les versions pilotes des ME ? Selon les dires des enseignant·e·s, la collection *MORE!* (version pilote) manquait d'indications et d'exercices. La collection *English in Mind* (version pilote), pour sa part, proposait déjà plus de pistes et de matériel, mais ne répondait pas toujours aux besoins des élèves se situant aux extrémités du *continuum* « facilité – difficulté en anglais ». Les enseignant·e·s de la phase pilote souhaitaient plus d'indications pour l'enseignement différencié (en particulier pour le travail avec les élèves qui ont des difficultés en anglais) (voir aussi Bonvin & Singh, 2017, p. 44).

Question 2: Quelles mesures ont-elles été prises par les instances décisionnelles ? Des indices de difficulté pour les exercices (selon 3 niveaux : * / ** / ***) ont été ajoutés dans les ME (premières éditions de *MORE!* et versions pilotes d'*English in Mind*). Parallèlement, une *route map* a été

²⁰ Certaines enseignantes et certains enseignants à plusieurs niveaux et ont déjà pu observer des adaptations des ME au cours du suivi scientifique. Mais dans l'ensemble, il s'agit principalement d'une étude transversale.

déposée dans la *Teacher Zone* du site internet de la collection (Cambridge University Press, 2015). Ce document sous forme de tableau fournit des indications relatives au statut des activités dans le livre de l'élève :

- activités prévues pour toutes les classes ayant deux ou trois heures d'anglais hebdomadaires et considérées comme nécessaires à l'atteinte des objectifs d'apprentissage (*core activities*);
- activités pour des classes à niveau plus élevé ou ayant au moins trois heures hebdomadaires d'anglais (*extension activities*);
- une dernière indication fait le lien entre les activités dont les élèves disposent directement dans leurs ouvrages et le matériel complémentaire à ces dernières qui est disponible sur internet et accessible aux enseignant·e·s uniquement (*additional materials*).

De plus, le thème de la différenciation a été repris dans le cadre des formations continues. Par ailleurs, un canton a décidé de dédoubler l'une des périodes d'enseignement au secondaire, ce qui permet aux enseignant·e·s de consacrer plus de temps aux élèves qui ont des difficultés en anglais²¹.

Question 3 : Est-ce que la satisfaction des enseignant·e·s par rapport au ME au cours de la phase pilote est différente d'un degré / d'un ME au suivant ? Quels sont les retours sur d'éventuelles prises en compte de leurs remarques préalables ? Les résultats des questionnaires montrent qu'à la fin de la phase pilote, presque la totalité des enseignant·e·s de 11^e trouvent que les activités et indications du ME permettent une différenciation pédagogique alors que, quatre ans plus tôt, un peu plus du tiers des enseignant·e·s de 7^e pensaient le contraire (cf. Bonvin, Singh & Schedel, 2016, p. 17). Les ajouts effectués au fur et à mesure sont généralement appréciés et exploités par les enseignant·e·s. Cela peut en partie expliquer le taux de satisfaction plus élevé des enseignant·e·s de 11^e par

²¹ Ceci ne signifie pas qu'aucun autre canton ne dispose d'une heure dédoublée, mais illustre que pour le canton en question, cette décision a été soutenue par les retours obtenus durant la phase pilote.

rapport aux enseignant·e·s de 7^e avec les versions pilotes de leur ME respectifs. Cependant, l'enseignement différencié a pour but de permettre à tous les élèves d'atteindre un niveau de compétence minimal – défini dans les « attentes fondamentales » du PER. Or, les résultats des questionnaires et entretiens révèlent également que, pour les enseignant·e·s, les ME ne permettent pas toujours une progression suffisante des élèves rencontrant des difficultés scolaires.

La place de la recherche dans le processus d'évaluation de l'implémentation des ME d'anglais : quel bilan ?

En ce qui concerne la thématique de la différenciation, les résultats du suivi de la phase pilote de l'introduction des nouveaux ME d'anglais ont bien été pris en compte via des ajouts en matériels et conseils didactiques. Toutefois, malgré ce suivi, plusieurs questions demeurent : est-ce que les nouvelles propositions des ME aident *l'ensemble* des élèves à atteindre les compétences minimales requises ? Ou est-ce que, une fois généralisés, les ME seront encore trop exigeants pour les élèves qui ont des difficultés dans l'apprentissage de l'anglais ? Des questions fondamentales de ce type restent également ouvertes vis-à-vis des autres thématiques mentionnées précédemment (cf. Schedel & Bonvin, 2017, en ce qui concerne la didactique intégrée des langues).

La persistance de telles questions nous interroge quant à la place de la recherche dans ce dispositif de production et d'introduction des ME, pour lequel, rappelons-le, le champ d'activité des chercheur·e·s a été limité à la phase d'expérimentation des ME (cf. figures 1 et 3)²². À première vue, ce type de dispositif évaluatif fonctionne, car les modifications apportées aux ME ont été évaluées comme positives, surtout au cours de la dernière année de recherche (pour la différenciation, mais aussi d'autres thématiques). Une analyse plus détaillée du processus laisse néanmoins percevoir les limites de cette recherche :

- pour les deux dernières années du suivi scientifique, les analyses sont basées uniquement sur des témoignages des

²² Entre-temps, d'autres chercheur·e·s ont travaillé sur ces ME, notamment dans le cadre de travaux de master ou de doctorat (cf. Borloz 2017 ; Clerc 2019).

enseignant·e·s (en l'absence d'observation des pratiques effectives en classe);

- aucune recherche évaluative n'a été prévue après la généralisation des MER, une fois la phase pilote achevée.

Le rôle de la recherche serait-il alors principalement de fournir des indications pour des adaptations ponctuelles des ME, voire à confirmer que les ME choisis suscitent l'approbation des utilisatrices et utilisateurs (le corps enseignant essentiellement)? L'absence de demande de travaux scientifiques visant véritablement à comprendre l'utilisation des (nouveaux) ME, le fonctionnement de la didactique prescrite auprès de la population concernée et les effets réels sur l'apprentissage de l'anglais limite considérablement la portée des recherches effectuées et les apports qui pourraient être ceux de la recherche. Cette absence de mandat pour des recherches didactiques approfondies empêche notamment des conclusions et prises de position claires à propos des lignes directrices suivies par les ME évalués. Or, si cette phase d'expérimentation est terminée pour la recherche, elle ne l'est pas pour les utilisateurs et utilisatrices.

CONCLUSION

Il est évident que dans le domaine de l'enseignement / apprentissage des langues – et notamment dans celui des moyens d'enseignement – la recherche a un rôle important à jouer, car les décisions portant sur les innovations pédagogiques devraient se baser sur des données solidement étayées – expériences du terrain, évaluation des bases didactiques, etc. – tout au long du processus menant de l'analyse des besoins jusqu'à celle des pratiques après la généralisation des moyens. Ainsi, dans un monde idéal, la recherche – ou en tout cas une partie appliquée de celle-ci – se met au service des autorités éducatives afin de les aider dans les choix à effectuer et les décisions qui doivent être prises; en contrepartie, ces mêmes autorités devraient pour leur part prendre au sérieux les résultats de la recherche et en tenir compte dans leurs décisions.

Dans les deux exemples que nous avons présentés, cela a été le cas... mais en partie seulement. Pour ce qui est des ME d'anglais, les résultats

du dispositif d'accompagnement ont permis de réviser les ouvrages, pour les adapter au contexte de la Suisse romande, mais aussi pour les aménager en tenant compte de certaines expériences observées durant la phase pilote. Pour ce qui concerne la collection *S'exprimer en français*, la recherche a même été impliquée tout au long du processus allant de l'analyse des besoins jusqu'à l'évaluation de la mise en œuvre des ME. Dans les deux cas, cependant, une partie des résultats de la recherche n'a pas été considérée dans les processus décisionnels des autorités éducatives.

Ce ne sont pas là que des cas isolés : pour diverses raisons, la collaboration entre didacticien·ne·s, chercheur·e·s et autorités ne se déroule pas toujours de manière fructueuse et satisfaisante. L'exemple des ME est particulièrement intéressant, en raison des choix stratégiques effectués au niveau romand : comme le statue l'article 9 de la *Convention scolaire romande* (ratifiée en 2009), « la réalisation des moyens d'enseignement officiels romands (MER) constitue, depuis la publication du PER, une priorité essentielle pour la CIIP et mobilise d'importants moyens financiers et ressources humaines ».

Or, que constate-t-on ? De nombreuses décisions sont prises sans que l'on tienne compte de manière satisfaisante des résultats d'une recherche appliquée dans le terrain ; souvent d'ailleurs, les conditions de travail – notamment les moyens alloués à la recherche et la délimitation de la problématique par le mandat – ne permettent pas un travail suffisamment approfondi, qui apporterait de véritables enseignements sur la manière dont les intentions didactiques sont concrétisées, sur la réception et l'usage des moyens, etc. Parfois, même, les décisions sont prises en l'absence de toute donnée de recherche : on peut penser, par exemple, au renouvellement des collections de ME d'allemand, qui est actuellement en cours (2014-2020). Contrairement à l'anglais, où un dispositif de recherche a permis de suivre une phase pilote (cf. *supra*), il a été décidé que l'introduction des nouveaux ME d'allemand pouvait se faire sans phase pilote – et, par ailleurs, sans évaluation approfondie de l'enseignement de cette langue. Cela est d'autant plus regrettable que l'efficacité de l'enseignement / apprentissage de l'allemand est souvent remise en question, en Suisse romande, et que l'on ne dispose guère de données solides à propos de cet enseignement (cf. Elmiger, 2016).

Pourquoi en est-il ainsi? Parmi les nombreuses raisons, nous allons en discuter brièvement trois, qui ont à voir avec (1) la complexité des processus, (2) les difficultés d'accès aux terrains des innovations pédagogiques, et (3) les relations de pouvoir entre autorités éducatives et recherche.

Premièrement, il faut reconnaître l'immense complexité du système éducatif, ce qui rend sa gestion très difficile : que ce soient les différents groupes de personnes directement ou indirectement concernés par les moyens d'enseignement (de leur conception jusqu'à leur utilisation en classe), les processus et les calendriers à respecter, il s'agit de systèmes éminemment complexes qui ont une certaine rigidité inhérente permettant leur bon fonctionnement, mais empêchant la prise en compte de l'imprévu et les éventuelles remises en question. Il n'est donc pas surprenant que la recherche qui fournit des résultats conformes aux attentes soit mieux acceptée que celle qui risque d'ébranler le bon déroulement des processus en cours.

De manière plus générale, il se pose également la question de savoir comment il est possible d'intervenir dans de tels systèmes, qui concernent non seulement les administrations locales, cantonales et interrégionales (voire nationales), mais aussi la politique, les enseignant·e·s et leurs syndicats, la formation initiale et continue, etc. L'architecture du monde éducatif romand en fournit un bon exemple. Certaines décisions sont certes prises à un niveau régional et collectif – par exemple le choix de collections de ME pour tout l'espace romand – mais les conclusions de la recherche n'ont souvent de conséquences – structurelles, financières – qu'au niveau cantonal, voire local, en particulier lorsqu'elles concernent la formation, l'organisation des enseignements dans la grille horaire ou le matériel à mettre à disposition pour la mise en œuvre de dispositifs didactiques nouveaux. Or, il s'avère que les autorités plus locales ne sont pas toujours prêtes à accepter les injonctions d'une recherche dont elles ne se sentent pas nécessairement redevables.

Deuxièmement, le « marché » de la recherche éducative est soumis à diverses contraintes : d'une part, les études portant sur des terrains pédagogiques précis – nécessaires pour l'accompagnement et l'évaluation des innovations en matière de moyens d'enseignement – ont le plus souvent une portée limitée et ne sont guère valorisées au sein de la recherche

académique, qui tend à accorder davantage d'importance à une recherche plus fondamentale ; d'autre part, il est souvent difficile, voire impossible, pour des équipes de recherche indépendantes d'avoir accès aux classes dans lesquelles les innovations sont expérimentées. Cela est dû à toutes sortes de raisons – par exemple pour garantir une certaine sérénité aux personnes qui y sont impliquées –, mais ça a pour conséquence que la recherche qui a effectivement accès au terrain est soumise aux contraintes imposées par les mandataires et n'est pas libre.

Ces difficultés ont un lien avec le troisième problème qui rend difficile une optimisation de la collaboration entre la recherche, le terrain et les autorités éducatives : il y va, en analogie avec le fonctionnement démocratique en général, d'un manque de séparation des pouvoirs.

En Suisse romande, les autorités éducatives – notamment les cantons et leur organe commun, la CIIP – font office à la fois de législatif et d'exécutif, et il n'est pas tout à fait clair qui prend en charge le pouvoir « juridique » de contrôle : les parlements cantonaux, qui ont une fonction de contrôle indirect par le biais de la Commission interparlementaire ? Les enseignants et leurs associations ? D'autres acteurs et actrices encore, comme la presse ou, plus généralement, l'opinion publique ? Ou même... la recherche qui, par les études qu'elle réalise, disposerait de moyens pour valider, ou non, les innovations et/ou « évaluer l'état du système » ?

Il nous semble ainsi que la recherche, en collaboration bien sûr avec d'autres instances, devrait avoir une fonction d'orientation et d'évaluation des innovations pédagogiques. Pourtant, à l'heure actuelle, sa voix n'est souvent pas écoutée ou pas sollicitée. Parfois aussi, comme on l'a vu, ses recommandations ne sont suivies que si ses résultats vont dans le sens des décisions déjà prises, car les processus sont planifiés de sorte qu'une remise en question en cours de route n'est plus guère possible. Cela ne signifie certes pas que les résultats de recherche ne comptent pour rien, mais leur portée en est sensiblement limitée.

Force est cependant de constater que les projets scolaires ne sont généralement pas conçus de manière à favoriser une culture de responsabilité (*accountability*). Cela est vraisemblablement lié à l'histoire de l'institution scolaire, portée en Suisse par les autorités cantonales, en

partie aussi dû au fait que, dans de nombreux projets, les objectifs visés ne sont pas suffisamment clairement définis et vérifiés. Certes, il est notoirement difficile, par exemple, de mesurer les compétences que l'on peut atteindre dans l'apprentissage de la langue de scolarisation et dans les langues étrangères²³, plus encore de définir la véritable influence d'un ME dans les résultats obtenus ou la satisfaction du corps enseignant à l'égard de ce ME. Mais pourquoi n'essaierait-on pas quand même d'y parvenir, en instaurant, pour chaque nouveau ME introduit par exemple, une instance qui vérifie l'atteinte des principaux objectifs et, si nécessaire, détermine les mesures à prendre ?

Il est souhaitable en tout cas que, à l'avenir, les rôles et les responsabilités respectifs des différents protagonistes – autorités éducatives, recherche, personnes impliquées sur le terrain – soient plus clairement définis et mieux respectés dans les processus de gouvernance, notamment dans le domaine des moyens d'enseignement qui, nous espérons l'avoir montré, en relèvent de plein droit.

²³ Récemment, un rapport d'évaluation des compétences des élèves suite à l'introduction de nouveaux ME pour les langues étrangères dans les six cantons, « Passepartout », a été publié (Wiedenkeller & Lenz, 2019), illustrant ainsi la possibilité de mener ce type de projet en Suisse.