

Raisons éducatives

n° 29 – novembre 2025

Les temporalités de l'école obligatoire

*Isabelle Mili,
Catherine Grivet Bonzon,
Lionel Dechamboux (Éds.)*

Raisons éducatives – volume 29

ISBN 978-2-940655-24-3 (Imprimé)

ISSN 1375-4459 (Imprimé)

ISSN 2673-8953 (En ligne)



Ce numéro la revue *Raisons éducatives* est publié sous la licence Creative Commons Attribution 4.0 International.

Contact

raisons-educatives@unige.ch

Raisons éducatives

Section des sciences de l'éducation

Université de Genève

CH-1211 Genève 4

SOMMAIRE

Introduction. Construire et interroger les temporalités éducatives, apprendre le temps <i>Isabelle Mili, Catherine Grivet Bonzon et Lionel Dechamboux</i>	5
Le temps suspendu de la lecture intriguante en classe de français <i>Christophe Ronveaux</i>	25
Formes attentionnelles, pratiques du poème et temporalité scolaire <i>Francine Fallenbacher-Clavien, Chloé Gabathuler et Valérie Michelet</i>	43
Le « temps » des techniques sportives dans le temps de la formation <i>Mathias Hofmeister et Benoît Lenzen</i>	67
Le temps du mouvement : une archéologie conceptuelle vygotskienne <i>Luis Radford et George Santi</i>	87
La pratique musicale comme porte d'entrée dans l'Histoire ? <i>Fabio Antonio Falcone et Isabelle Mili</i>	113
Achtsamkeit in der Schule: Ein Spannungsfeld zwischen pädagogischem Gegenswarts- und Zukunftsbezug <i>Martin Viehhauser</i>	139
La « pleine conscience » à l'école : un champ de tension entre l'orientation éducative vers le moment présent et vers l'avenir ? <i>Martin Viehhauser</i>	161
Évolution conceptuelle de l'évaluation formative dans ses rapports aux temps : une analyse critique <i>Lucie Mottier Lopez, Natalia Constenla Martinez, Lionel Dechamboux, Céline Girardet, Margaux Schindelholz et Aurélie Simon</i>	183
Temporalités des réformes et acteurs de l'éducation : une discussion du concept de fast-politique <i>Xavier Pons</i>	207

Introduction

Construire et interroger les temporalités éducatives, apprendre le temps

Isabelle Mili^{ID}, Catherine Grivet Bonzon^{ID}
et Lionel Dechamboux^{ID}

Université de Genève

Tout le monde avait toujours dit à Ferguson que la vie ressemble à un livre, une histoire qui commence à la page 1 et qui se déroule jusqu'à la mort du héros page 204 ou 926 mais maintenant que l'avenir dont il avait rêvé changeait,

sa notion du temps changeait, elle aussi.

Paul Auster (2017/2018), 4 3 2 1 (p. 411).

Le 26 juin 2025, le quotidien suisse alémanique *Neue Zürcher Zeitung* publiait en page 12 un article intitulé : « Les jeunes Zurichois réclament un début des cours plus tardif ». Arguant que, « pendant la puberté, l'horloge interne fonctionne différemment » et que « plus d'un adolescent assiste aux premiers cours du matin dans un état de semi-veille » (Prader, 2025 ; nos traductions), des jeunes ont rédigé une motion demandant que l'heure du début des cours soit repoussée. Dans la majorité des écoles secondaires zurichoises, le début des cours est fixé à 7 h 30. La revendication politique visant à changer cette donne a suscité le dépôt formel d'une initiative parlementaire au Conseil municipal de la ville de Zurich, puis a donné lieu à maints débats de commission et de l'assemblée plénière de ce Conseil.



© Mili, Grivet Bonzon, Dechamboux, 2025.

Cet article est publié dans la revue *Raisons éducatives* sous la licence Creative Commons Attribution 4.0 International.

Au premier abord, cette motion et ses suites n'ont aucun rapport avec le monachisme du 6^e siècle. Pourtant, Dalarun (2019) affirme le contraire. Quant aux structures de concertation de la vie civile qui ont été mobilisées à Zurich au sujet de l'horaire scolaire, elles ressemblent en certains points aux réunions du *chapitre*. Car, la Règle de saint Benoît disposait que le *chapitre* réunisse quotidiennement les membres de la communauté monastique, « pour discuter des problèmes à résoudre » et les communautés organisées autour de cette Règle « s'avèrent être le modèle d'un très grand nombre d'institutions qui nous encadrent. L'école, l'hôpital, la prison sont construits sur le modèle du cloître. Donc c'est quelque chose de structurant, pas seulement pour la vie monastique : pour l'ensemble de la société occidentale » (Dalarun, 2020).

Aborder les temporalités éducatives, c'est donc poser le pied dans un réseau très dense de phénomènes de natures historique, sociologique, politique, anthropologique et pédagogique. Ce numéro de *Raisons éducatives* ne prétend pas faire l'état de ce réseau. Il consistera en quelques éclairages sur des temporalités éducatives concernant l'école obligatoire, cette thématique ne se limitant toutefois pas à l'école obligatoire.

Notre ambition est d'interroger ce qui peut apparaître comme des évidences : le temps, dans la biographie scolaire, est si calibré qu'il apparaît comme une donnée immuable. C'est tout l'intérêt de la recherche scientifique que de résister, questionner, objectiver, sonder la place tout à fait particulière du temps, à la fois toujours présent (!) et toujours insaisissable. S'il est une référence à priori incontournable de nos vies, s'il se niche dans bon nombre de nos expressions langagières, qu'est-il ? Comment peut-on le penser ? Cette affaire a occupé et occupe toujours la physique, la philosophie et bien d'autres disciplines scientifiques. Et dans les sciences de l'éducation ? Étrangement, cet objet reste peu interrogé. Pourtant, il est à la fois l'objet d'un découpage minutieux de la part des États qui organisent leur système éducatif, un fond sur lequel se déroulent l'enseignement et les apprentissages, et un objet d'enseignement... Autant de raisons pour nous de nous intéresser à ce concept, autant d'entrées possibles lorsque se pose la question du temps. C'est donc à cette notion si fascinante que sont consacrés deux volumes successifs de *Raisons éducatives*. Et avouons-le d'emblée, au risque de décevoir nos lecteurs et nos lectrices, ces deux ouvrages seront nettement insuffisants pour faire le tour de la question ! Au mieux, ils constitueront une modeste contribution à une réflexion qui montrera à la fois l'intérêt et la complexité de lier la question du temps et celle de l'éducation. Une réflexion qui illustrera la nécessité d'approfondir cette question, par exemple, du point de vue des apprentissages. En effet, comment pouvons-nous enseigner correctement cette notion sans l'avoir correctement appréhendée ? Ce ne sont pas les didacticiens, qui promeuvent, à raison, l'analyse à priori, qui nous contrediront. Pourtant, cette analyse s'avère des plus difficiles, et qui

plus est, se trouve loin d'être achevée et pourrait même aboutir à la conclusion suivante : le temps n'existe pas (Rovelli, 2023) !

Entamons donc le parcours de ce premier volume en prenant acte de la difficulté à définir de façon suffisamment solide le temps. Ainsi, nous userons, par précaution, davantage de la notion de temporalité qui nous paraît moins intimidante, plus pragmatique et davantage adaptée aux sciences de l'éducation. La temporalité peut être définie comme le temps tel qu'il est vécu, perçu, pensé ou organisé par l'être humain. Cette notion laisse la place au temps de l'horloge, mais aussi au temps dont l'humain fait l'expérience, dans lequel il se projette, au travers duquel il organise sa vie et notamment au sein de cette institution scolaire. La temporalité laisse une place à une appréhension individuelle, mais aussi sociale du temps. Elle peut s'ouvrir sur l'apprentissage de l'élève et, nous le verrons, l'enseignement de cet étrange objet de savoir nommé « le temps », sa structuration pédagogique et didactique, son découpage institutionnel... Plutôt qu'un concept monolithique, la temporalité, nous le voyons, s'envisage au pluriel et les temporalités vont dès lors se lier, se conjuguer, s'enchevêtrer, s'entrechoquer. Nous pourrions énoncer la problématique de ces volumes de *Raisons éducatives* comme une immersion dans ces différentes temporalités, dont les différentes relations façonnent l'institution scolaire, l'apprentissage et l'enseignement dans des logiques parfois vertueuses, mais parfois également problématiques.

Prenons ce seul exemple. La question de la temporalité est mobilisée par les États qui en ont besoin pour administrer l'organisation de leurs systèmes éducatifs. Celle-ci peut s'observer dans un grain fin (organisation d'une journée avec ses périodes, ses pauses « récréatives », etc.), moyen (découpage de l'année entre périodes scolaires et périodes de vacances) ou plus large (organisation de la scolarité obligatoire avec notamment la fameuse distinction entre école primaire et secondaire, organisation dont les contenus sont soigneusement désignés dans les curricula et ponctués de divers examens et autres évaluations permettant d'assurer la progression et les orientations dans ce cursus). Le système est également soumis à d'autres temporalités, comme celles de l'évaluation, de son efficience, des réformes qui prétendent l'accroître ou des vagues migratoires que l'école obligatoire se doit, théoriquement, d'accueillir et d'intégrer. La Confédération suisse prend à ce sujet position : « L'école est le principal moyen d'intégration, car en insérant les enfants dans notre société, on touche aussi les parents » (Commission fédérale contre le racisme, 2016). La poursuite de cet objectif d'intégration induit à son tour des temporalités scolaires particulières, dites d'accueil¹ (classes d'accueil pour les élèves allophones du secondaire, par exemple), de

1. Dans le canton de Vaud (Suisse romande), « les classes d'accueil existent dans la plupart des établissements scolaires. Elles sont habituellement destinées aux élèves dès les degrés 5P–6P qui viennent d'arriver en Suisse et ne maîtrisent pas ou que très peu le français » (Ville de Lausanne, s.d.).

soutien (notamment un cours intensif de langue scolaire), d'intégration (les moments que les élèves allophones passent dans une classe dite ordinaire, tout en étant affiliés à une classe d'accueil ; ou bien le moment charnière où l'élève quitte la classe d'accueil pour entrer de plain-pied dans une classe dite ordinaire). Mais, conséquence de ces premiers aspects liés à la temporalité, il reste également à interroger le rapport de cette temporalité définie objectivement avec celle d'une temporalité plus subjective, en rapport avec les activités qui se déroulent au sein de l'école, dont l'enseignement et l'apprentissage.

La diversité des angles sous lesquels les temporalités de l'école obligatoire peuvent être examinées n'empêche pas que ce numéro thématique de *Raisons éducatives* ait une unité. Une question générique chapeaute l'ensemble des contributions de ce premier volume. Elle pourrait être formulée ainsi : comment l'enchevêtrement de temporalités multiples – institutionnelles, pédagogiques, individuelles, objectives et subjectives – façonne-t-il l'organisation de l'école obligatoire et les dynamiques d'enseignement-apprentissage, dans un contexte de tension entre logiques séquentielles et processuelles ?

C'est sous la bannière de cette question que nous nous plaçons, avant de présenter les contributions présentes dans ce premier volume.

Des récits sur l'école obligatoire

La thèse défendue par Ricœur (1984) est que « le temps devient temps humain dans la mesure où il est articulé sur un mode narratif, et que le récit atteint sa signification plénier quand il devient une condition de l'existence temporelle » (p. 105).

Chapoutot (2021) lui fait écho :

Un récit, ou une « histoire », c'est le langage qui se saisit du « réel » et qui l'informe, lui donne forme, à tel point que l'on puisse douter que le réel existe en dehors de lui, tant on le vit et on le pense à travers les catégories du langage, avec les ressources et les lacunes de la langue, ressources et lacunes déterminées géographiquement, socialement et historiquement. (p. 15)

Consacrer un ouvrage aux temporalités de l'école obligatoire, c'est donc nécessairement s'interroger sur des récits, des choix lexicaux, des champs sémantiques caractéristiques des disciplines contributives des sciences de l'éducation. Car celles-ci ont non seulement questionné, mais aussi façonné nos conceptions de l'enseignement de base, pour la plupart issues de grands principes démocratiques.

Ponctuées par le politique, les temporalités de l'école obligatoire sont l'objet de constats, d'analyses, de définitions, de redéfinitions, de remises en question par les sciences de l'éducation.

Depuis 25 ans, on assiste à la pérennisation d'un système de monitoring éducatif, en Suisse comme dans 34 pays membres de l'OCDE. Plus largement, ce sont 92 pays qui participent à l'enquête internationale PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) avec des choix lexicaux et sémantiques parfois assez particuliers.

Pour le Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, « PISA, c'est (notamment)

- 352 établissements PISA en France
- 10 000 élèves qui défendent les couleurs de la France » (Ministère de l'Éducation nationale, 2025).

En Suisse, le rapport annuel 2023 de la Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP, 2024) rappelle que « les observations du monitorage de l'éducation sont analysées en permanence » (p. 9) et qu'il s'agit de :

créer, avec la Confédération, les conditions permettant un développement solidement étayé du système d'éducation, notamment par l'apport de données scientifiques. Assurer l'observation longue durée de ce système avec l'aide de la recherche et de la statistique, publier à intervalles réguliers un rapport global sur l'éducation et en tirer des enseignements pour le développement du système d'éducation. (p. 8)

Voici une forme de récit, aux connotations quasi olympiques (il y a un classement des pays-participants), dont le personnage principal est l'école obligatoire. Pour reprendre les termes du site du Ministère français de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, les élèves dont les « performances » sont « mesurées » en 2025 ont 15 ans. Cette école obligatoire doit faire preuve de compétitivité et se soumettre à des auscultations régulières². Depuis l'an 2000 (première participation de la Suisse à PISA), le point commun aux narratifs français et suisse, c'est la poursuite d'un objectif d'amélioration et d'efficacité du système éducatif au niveau national. La périodicité de PISA permettant aux pays de suivre les progrès accomplis ou la méforme d'un système éducatif donné. Les temporalités de PISA sont

2. « En France, la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance est à la fois une direction du ministère en charge de l'Éducation nationale et le service statistique public de l'éducation. [...] Elle produit des analyses, des études et des statistiques sur le système éducatif dans toutes ses dimensions (élèves, personnels, établissements, territoires, dispositifs et système éducatif dans son ensemble) » (Ministère de l'Éducation nationale, s.d.).

indissociables du récit qui sous-tend ce programme : celui-ci serait un moyen de faire progresser *continument* et inlassablement un ensemble de systèmes scolaires au niveau de l'école obligatoire. On le constate notamment dans les phénomènes de rétroactions suite aux résultats du classement : à la suite de l'analyse des données et de la publication des résultats succèdent des programmes de travail ou autres plans quadriennaux.

Les périodicités des enquêtes, du monitorage et des réformes coexistent donc avec un fait longitudinal. L'autre personnage du récit éducatif, c'est la reproduction sociale, contre laquelle toutes les tentatives de réorganiser le système scolaire ont produit bien peu d'effets (Bourdieu & Passeron, 1970 ; Dubet et al., 2010 ; Draelants & Ballatore, 2014 ; Felouzis & Charmillot, 2017 ; Guichard, 2022 ; Hugon, 2005 ; Prost, 1992). En Suisse, l'Office fédéral de la statistique faisait en 2022 le constat suivant : « La reproduction sociale du niveau de formation entre les générations reste dans l'ensemble forte » (OFS, s.d.).

Dans ces conditions, comment apprêhender les rythmes des réformes et les différentes temporalités en lice ? C'est une des questions actuelles que la recherche en sciences de l'éducation traite.

À titre d'exemple, que sont devenues les compétences en lecture des élèves, constatées en 2002, deux décennies plus tard ? Faut-il traiter ces constats et ces temporalités en parallèle ? Est-il pertinent de les confronter ? La docimologie (Martin, 2002), la sociologie de l'éducation (Dubet & Duru-Bellat, 2024 ; Lahire, 1993 ; Le Donné, 2017), l'histoire de l'éducation (Luc et al. 2020 ; Ministère de l'Éducation nationale, 2024 ; Observatoire Hexagone, 2024 ; Rey et al., 2003) et l'éducation des adultes (OCDE, 2024 ; Murat & Rocher, 2016 ; Reboul & Murat, 2024) se sont emparées de ce type de questions.

Ces disciplines abordent des périodicités (par exemple, l'avant Covid vs l'après Covid, pour l'usage du numérique à l'école obligatoire), des évolutions (l'allongement de la scolarité obligatoire ; l'augmentation du nombre de bacheliers en France depuis les années 1970), des phases (l'alternance stage/cours), des cycles (les trois cycles d'Harmos³), voire des tendances persistantes (stéréotypes). Elles documentent ce qui est susceptible d'être objectivé dans les temporalités de l'école obligatoire et contribuent à étoffer différents types de récits sur l'éducation. Ceux-ci nourrissent les débats sur les principaux paramètres du fonctionnement de l'école obligatoire, par exemple : l'intégration des allophones et la diversité culturelle – des élèves comme des enseignant·es (Armagnague et al., 2019 ; Buisson et al., 2022),

3. Harmos : en vertu de l'art. 62, al. 4, de la Constitution fédérale, les cantons suisses sont tenus d'harmoniser les grands objectifs et les structures de la scolarité obligatoire. L'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS) prévoit notamment des dispositions sur le début de la scolarité, la durée des niveaux d'enseignement et l'harmonisation des objectifs.

l'égalité des chances vs la discrimination (Dutrévis et al., 2022 ; Revaz & Winz, 2021) –, l'évolution des droits de l'enfant à l'école obligatoire, le droit à une éducation même pour les enfants des parents sans papiers (Lemaire, 2013 ; Valette, 2018).

Nous le voyons, la question des temporalités est bien un sujet de préoccupation largement partagé lorsque nous questionnons l'organisation des systèmes éducatifs. Ces temporalités sont multiples et parfois s'entre-choquent. Et dans le domaine qui nous concerne ici, celui de l'école obligatoire, il convient évidemment d'observer, d'analyser d'autres temporalités essentielles, celles de l'enseignement et de l'apprentissage et de leur rapport avec d'autres temporalités présentes à l'école (dont celles incorporées dans les objets d'enseignement tels que les récits par exemple).

Le temps pour apprendre/le temps pour enseigner

Rappelons ici que, depuis quatorze siècles, le séquençage rigide du temps quotidien règle la vie monastique des bénédictins⁴ et qu'il pourrait bien être la matrice de notre séquençage actuel.

Et pourtant ! Cette fragmentation formelle autant qu'implacable du quotidien ne s'impose au commun des mortels que depuis le XV^e siècle. Verdon (2015) explicite la diversité et la variation des repères temporels qui eurent cours au Moyen Âge :

Les hommes du Moyen Âge ont une perception du temps et de l'espace bien différentes des nôtres. Alors que la durée de la vie est plus courte que de nos jours, ils semblent moins sensibles au temps qui passe. En témoigne la longueur des voyages. Il n'est pas rare de les voir s'absenter des mois, voire des années.

Le soleil marque le temps, le jour et la nuit pour la journée, les saisons pour l'année. Le temps en général, mais aussi le temps de travail, en particulier pour les paysans qui constituent l'immense majorité de la population. Durant une grande partie du Moyen Âge, comme les heures, entre équinoxe et solstice n'ont pas la même durée, car le soleil ne se lève pas et ne se couche pas au même moment, les heures de jour sont plus longues l'été, plus courtes l'hiver, et inversement pour les heures de nuit. C'est seulement à la fin de cette période que, grâce à l'horloge mécanique, apparaissent les heures égales. Mais si les gens de la ville adoptent cette nouveauté, due probablement

4. Voir par exemple sur <https://www.cluny-abbaye.fr/découvrir/pour-aller-plus-loin/la-règle-de-saint-benoit>

aux besoins des marchands, ceux de la campagne restent bien plus fidèles au modèle ancien.

L'année ne débute pas le 1^{er} janvier, mais le 25 décembre (Noël), le 25 mars (Annonciation) et surtout à Pâques, jour de la Résurrection. (pp. 9-10)

S'il existe un *temps procédural*, subordonné à un accomplissement, à une transformation, à un phénomène d'évolution observable ou au passage d'un état à un autre état, c'est qu'il existe un temps qui privilégie la vie phénoménale, causale plutôt qu'une froide fragmentation chronologique et invariable. Au fond, cette fragmentation peut apparaître déraisonnable, puisque sans rapport avec une vie faite de changements⁵. Mais, nous le voyons au travers de ces quelques exemples, ces deux logiques temporelles se heurtent régulièrement dans notre quotidien. L'école pourrait-elle échapper à cela ?

En complément des éléments visés à l'article 62 de la Constitution suisse, le concordat HarmoS contient également des dispositions subsidiaires concernant l'aménagement de la journée scolaire (Art. 11 du Concordat ; IRDP, 2022). Une journée dont les enseignant·es de l'école obligatoire constatent qu'elle doit se consacrer à un nombre de disciplines toujours croissant, depuis les années 1970. Introduction d'une langue seconde (Elmiger & Bossart, 2006) puis d'une troisième langue au primaire, numérique/informatique et enseignements pluridisciplinaires, du type : « éducation en vue du développement durable » (EDD) ou : « éducation à la citoyenneté » (Plan d'études romand) sont des exemples de ces ajouts successifs. De même que les compétences numériques, les compétences relevant de l'EDD sont intégrées sous forme de thèmes transversaux dans les trois plans d'études régionaux de Suisse (*Lehrplan 21*, Plan d'études romand PER et *Piano di studio*) (Éducation 21, 2016). Cet afflux de contraintes relatives aux contenus d'enseignement se double de contraintes institutionnelles (réunions, conseils d'établissement, gestes administratifs...). Ce qui resserre l'étau temporel consacré aux préparatifs et au suivi de l'enseignement.

Le temps, cette ressource souvent insuffisante, est donc fréquemment évoqué comme une contrainte. Il est « donné » aux enseignant·es en quantité limitée et il fait l'objet d'une comptabilité : périodique, quotidienne, hebdomadaire, annuelle... Accommoder ce temps chichement attribué et le transformer en facteur d'apprentissage est une des gageures de l'enseignement (Cahon, 2020 ; Suchaut, 2012).

5. Ce qui conduit nos sociétés à quelques étrangetés pour tenter (vainement ?) d'articuler les deux, tel ces changements d'heure, en été et en hiver, visant à articuler ces deux temps, celui de la vie et des saisons et celui qui essaie de s'imposer au précédent par son rythme imperturbable car hors sol.

C'est ce qui amène Faure et Chane-Davin (2022) à plaider pour « ralentir le temps didactique, c'est-à-dire accorder aux élèves allophones davantage de temps d'exposition à chaque objet de savoir. Les objets de savoirs doivent durer et rester sensibles plus longtemps qu'à l'ordinaire pour que ces élèves puissent s'en saisir et se les approprier » (p. 3).

Autrement dit, les deux auteures plaident pour le primat du temps procédural sur le temps séquentiel. Or le quotidien est surtout marqué par le caractère séquentiel du temps, propre aux sociétés modernes. Stern (2007) affirme que le concept clé des sociétés antérieures à la modernité – ou à l'écart de celle-ci – n'est pas le concept de temps, mais celui de processus. Le processus est, selon l'auteur, une suite d'événements structurée et significative, dans laquelle une relation de causalité joue un rôle déterminant (p. 2).

La sociogenèse de l'école, comme institution culturellement située, s'est structurée et organisée (i.e., la forme scolaire : Vincent, 1980) autour du temps séquentiel. La sonnerie tranchant le brouhaha d'une cour de récréation, provoquant la cohue suite à une période de cours, n'est-elle pas le symbole, la madeleine la plus évocatrice de ce lieu ?

Ainsi le rythme des cycles diurnes et nocturnes cohabite-t-il avec les horaires scolaires et avec toutes sortes de séquençages temporels institués : en trimestres et semestres académiques, suivant des plans d'études et des horaires de cours... Si le temps de l'étude est voué à la compréhension de savoirs, les cycles et repères de nature scolaire ou académique lui imposent leurs ponctuations parfois forcées.

Sommes-nous si éloignés des processus ? Nous savons que toutes sortes de transformations de cette nature sont à l'œuvre : le murissement d'un fruit, jusqu'à sa pleine maturité ; la gestation, qui aboutit à la naissance ; la mutation du tout-petit en bipède accompli, par exemple. Rien ne semble plus proche des apprentissages que le temps procédural ! Le temps serait-il, à certaines conditions, indexé aux apprentissages ? C'est envisageable. Il pourrait être celui de l'acquisition d'une notion. Par exemple, un temps qui commencerait avec la découverte d'un théorème jusque-là méconnu de l'élève se poursuivrait par l'exploration de la logique interne de ce théorème et par son utilisation ; et s'achèverait lorsque le théorème serait compris par l'élève, en tant que proposition qui peut être démontrée comme étant vraie, selon un raisonnement logique et obéissant à la loi de la non-contradiction, à partir d'un champ axiomatique prédéfini.

Autre possibilité : le temps pourrait être celui qui permet d'arriver à la maîtrise d'une technique.

Mais, quel que soit le choix effectué, nous pouvons imaginer que cette temporalité processuelle aura du mal à s'inscrire exactement dans le carcan du temps séquentiel. Et qu'en est-il lorsque cette processualité

n'est plus celle d'un élève, mais celle d'une classe, composée d'autant d'individus singuliers ?

La notion de chronogenèse (Chevallard, 1991) nous aide à appréhender tant cette place des élèves et de la classe que celle de l'enseignant dans la relation didactique et le temps processuel de l'apprentissage. Si elle désigne le processus par lequel les objets de savoir sont progressivement institués, organisés et mis à disposition des élèves principalement par l'enseignant·e dans une temporalité spécifique (celle des contraintes du cadre scolaire et de la durée dans laquelle s'inscrivent les apprentissages), elle n'exclut pas le caractère chronogène de l'élève et repose sur l'idée que l'enseignement-apprentissage n'est pas un acte instantané, mais s'inscrit dans une construction temporelle structurée des savoirs, à travers une succession d'étapes, de retours, de pauses et d'avancées constitutifs du temps didactique. Du point de vue de l'enseignant, la chronogenèse s'incarne dans les décisions didactiques relatives à la planification, à la hiérarchisation et à l'articulation des contenus : choix de l'ordre d'introduction des notions, temporalité des séquences, moments de stabilisation ou de réactivation des connaissances. Du côté des élèves, elle se manifeste dans les processus d'appropriation plus ou moins rapides et complexes, de questionnement, de reformulation et de réinvestissement des savoirs, participant ainsi à l'émergence de significations partagées au sein de la classe. Cette articulation des temporalités orientée vers la progression de l'élève pose manifestement problème aujourd'hui. La recherche nous permet plus que jamais d'en interroger les phénomènes à partir des données empiriques, en particulier dans les zones d'éducation prioritaire (Debars & Amade-Escot, 2006) mais aussi dans des dimensions jusqu'alors peu abordées (le yoga ou la pleine conscience comme appui aux apprentissages).

L'analyse de la chronogenèse permet ainsi de rendre compte de la dynamique des apprentissages en tant que co-construction temporelle du savoir, issue de l'interaction entre les gestes professionnels de l'enseignant·e et les comportements cognitifs et langagiers des élèves dans les périodicités scolaires.

Fait remarquable, les didacticiens francophones utilisent le mot « séquence » pour désigner un type de périodicité qui relève, à première vue, du temps procédural. En sciences de la terre, par exemple, Chalak (2014) a analysé une « séquence ordinaire portant sur le problème de l'origine des matériaux volcaniques en 4^e » (p. 59). Quel que soit le choix lexical qui permet de distinguer ces formes de temporalité, la construction de savoir nécessite un ou des temps qui ne sont pas ceux d'un exposé professoral.

Les savoirs ne peuvent pas se limiter à des simples résultats terminaux, à des propositions factuelles et « vraies ». Ils sont porteurs des conditions de possibilités de ces solutions c'est-à-dire des raisons qui les sous-tendent. Le savoir scientifique problématisé ne peut se

constituer que par une liaison entre le problème, sa solution, et leur engagement dans un réseau de raisons. [...] L'enseignement scientifique, tout comme la pratique scientifique, débouche sur des textes. Ce processus de sélection des éléments de la culture et de leur mise en texte, qui vise leur préparation à être transmis à l'école, ne peut pas être évité et n'est pas sans incidence sur les savoirs. (Chalak, 2014, pp. 57-58)

Cette « mise en texte » implique de distinguer des temps – notamment pour que les élèves s'engagent dans des activités, fassent des expériences, tentent de résoudre des problèmes, le cas échéant racontent l'activité ou l'expérience, débattent des conclusions à en tirer, se confrontent à des références scientifiques et mettent une touche finale à la mise en texte du savoir qu'ils ont saisi grâce à toutes ces démarches. Tout cela dans les limites de l'horaire scolaire imparti !

Dès lors, on comprend pourquoi les enseignant·es ne considèrent pas toujours le temps comme leur allié. Si la conduite du développement des élèves va de pair avec la prise en considération de processus multiples – que ceux-ci soient consécutifs, solidaires, emboités ou encore sujets à comparaison –, c'est plutôt la difficulté de cette conduite dans un temps limité qui domine. Chevallard (1986) n'affirme-t-il pas que « le contrat didactique que nous connaissons impose à l'enseignant (et aux élèves) un temps didactique tyrannique » (p. 33) ?

Il n'est pas question, ici, de faire le procès de cette tyrannie, mais plutôt de mettre en lumière ce qui, dans les démarches proposées par différent·es acteurs et actrices de l'enseignement, contribue à ce que des temporalités multiples produisent des effets d'acquisitions de savoirs et de compétences.

Des concepts et des méthodes pour analyser des temporalités scolaires

Pour cerner les modes de temporalités qui organisent les institutions scolaires et qui conditionnent tant les apprentissages que les actions de l'enseignant·e, la recherche en sciences de l'éducation s'accorde sur la nécessité de prendre en compte et d'analyser des temporalités multiples, dans leur enchevêtrement. Voyons comment les différents auteurs et autrices de cet ouvrage s'emparent de ces différentes temporalités et les travaillent.

À commencer par *les temps de la lecture* (dite « suivie ») d'un texte en classe, du fait que l'intrigue du récit articule plusieurs sortes de variables et d'axes et qu'elle les intègre dans une construction narrative qui possède sa propre logique. Un récit linéaire ? Dans cette acception du mode narratif, elle est à peine concevable. À cet égard, la contribution de **Christophe Ronveaux**,

première de cet ouvrage, formule une hypothèse : « Le développement, dans un curriculum scolaire, de l’« intelligibilité narrative » [...] impliquerait l’expérimentation [...] de temporalités dans le cadre de dispositifs qui combinent temps de la fiction, temps de la lecture, temps de l’enseignement et temps de l’apprentissage ». L’auteur se propose de vérifier cette hypothèse empiriquement, dans une recherche collaborative, en s’adossant à deux cadres théoriques : celui de la narratologie, de la mise en intrigue (Baroni, 2009, 2017 ; Ricœur, 1984) et celui de la didactique, avec le concept de temps didactique et de progression (Nonnon, 2010 ; Thévenaz et al., 2014). Une des temporalités observées dans la pratique est celle d’un « temps dilaté », intégré dans le dispositif didactique comme un point d’orgue, durant lequel les élèves peuvent se livrer à « une production d’imaginaires langagiers que les enseignant·e·s évaluent comme source d’implication des élèves dans la tâche interprétative ». Nous pouvons déjà observer ici comment l’intrication de temporalités multiples (celle de la narration, de la lecture, de l’enseignement) devient un moteur pour générer, au travers d’effractions dans le récit, ou de suspensions, une autre temporalité, potentiellement propice aux apprentissages.

On ne s’étonnera pas que la deuxième contribution – celle de **Francine Fallenbacher-Clavien, Chloé Gabathuler et Valérie Michelet**, ci-après, relative à l’enseignement de la poésie, s’inscrive dans un cadre théorique présentant des similarités avec celui de la lecture d’un texte de fiction. Du point de vue des temporalités, il y a toutefois une singularité des textes poétiques que les auteures soulignent. La « relation entre le lecteur et le poème se passe à la fois sur le mode de l’immédiateté énonciative, puisque le poème fait irruption dans le réel au moment de son énonciation, dans sa capacité de transformation, et sur le mode d’un engagement spécifique et sensible du lecteur, par le rythme ». Les analyses qui nous sont présentées accréditent le caractère « processuel du temps lié à la construction des savoirs » et l’articulation d’« un temps expérientiel nécessaire aux formes attentionnelles et aux pratiques artistiques, notamment celles relatives au rythme, et un temps didactique où les savoirs concernant la poésie et les textes sont transposés ».

Il est légitime de voir une analogie entre la définition du *temps procédural* de Stern (2007) (qui affirme que le concept clé des sociétés antérieures à la modernité – ou à l’écart de celle-ci – n’est pas le concept de temps, mais celui de processus) et le « *temps processuel* lié à la construction des savoirs » mentionné par Fallenbacher-Clavien et al. Dauzat (1938), attribue la même origine étymologique à « procéder » et « processus », tous deux apparus au Moyen Âge et issus du mot latin *processus*, signifiant : « marche en avant ». Ce qui importe, donc, ce n’est pas le temps chronométrique, c’est un pas en avant, une progression, une avancée. Pour le binôme enseignant·e-apprenant·e, c’est une finalité assignée à leurs actions et interactions. Enfin, en ethnométhodologie, le terme « processuel » caractérise des conduites, des activités et des pratiques qui ont un début et une fin, qui suivent des méthodes ou des

procédures suivant une certaine rationalité et un certain sens (Quéré, 2006). C'est donc à un paradigme foisonnant que nous avons affaire.

Fallenbacher-Clavien et al. élaborent à partir de ces réflexions une séquence d'enseignement de la poésie qu'ils proposent à des enseignant·es du secondaire I en Suisse romande. Un des processus qui semble jouer un rôle essentiel dans la séquence décrite dans cet article est la « mise en voix du poème, qui ne saurait être réduite à une simple oralisation », mais qui ouvre, pour les élèves, une possibilité d'incarner le texte. Car « le procès poétique [...] est fait d'une densité du langage, d'une immédiateté et d'une irruption du poème par son énonciation, ou encore, d'une convergence entre le temps du lecteur et le temps du texte. »

Dans cette exploration didactique d'un poème contemporain, temporalité spécifique du poème et corporéité engagée dans des expériences autour de l'œuvre vont de pair.

Interroger deux temporalités spécifiques est également l'objet de la troisième contribution, celle de **Mathias Hofmeister et Benoît Lenzen**. « Le temps long de l'évolution des techniques sportives dans le champ sportif et le temps (relativement) court de la formation à l'enseignement » sont abordés sous l'angle du rapport à la technique sportive. Les auteurs distinguent l'abord et/ou la transmission d'une technique comme un *processus* vs « un produit fini. Et dans le temps de la formation à l'enseignement, ce sont les « (dis)continuités interinstitutionnelles relatives à la considération et au statut de la technique sportive » qu'ils examinent. Ce faisant, une troisième temporalité apparaît en filigrane, puisque c'est en 1934 que Marcel Mauss (1935) prononce un discours sur les techniques du corps, devant la Société française de psychologie à Paris ; et qu'il présente, avec le point de vue de l'anthropologue, les multiples fonctions de ce formidable instrument technique qu'est le corps. Hofmeister et Lenzen se situent également par rapport à la succession intellectuelle de Mauss depuis 90 ans, puisque l'impulsion de l'anthropologue a suscité des analyses et des positionnements contrastés. C'est avec ce cadre théorique, où les temporalités sont centrales, que les auteurs analysent dans une étude descriptive les discours et les pratiques de formateurs en éducation physique pour le primaire ou le secondaire ainsi que le positionnement d'un ancien étudiant ayant suivi les deux dispositifs de formation. Cette étude souligne le contraste entre les institutions primaire et secondaire au niveau des formateurs et la perception de ce clivage chez cet ancien étudiant qui compose dès lors dans un « entredeux ».

Le duo temps qualifié vs temps quantifié et la relation entre temps et mouvement sont au centre de la quatrième contribution, de **Luis Radford et George Santi**. Il s'agit notamment, pour eux, de déterminer certaines implications logiques de ces deux duos notionnels. Le temps est ici objet d'enseignement et les auteurs reviennent sur des conceptions prémodernes du temps mathématique, lorsque le temps n'était pas exprimé numériquement

comme tel, c'est-à-dire avant la césure opérée par le travail de Galilée, dans lequel le temps n'est plus une entité qualitative indexicale, mais une variable au sens mathématique. Il ressort de cette contribution que la didactique des mathématiques peut trouver un intérêt à se pencher sur des conceptions prémodernes, avant cette rupture épistémologique intervenue à la fin du 15^e -début du 16^e siècle. Lorsque le temps était perçu comme une entité non quantifiable, les traits fondamentaux qui le caractérisaient nous apparaissent aujourd'hui comme insolites. Mais l'histoire des sciences est jalonnée de tels phénomènes : la conception du temps après Einstein a également subi une métamorphose. Comment de futur·es enseignant·es identifient-ils les traits fondamentaux anciens relatifs au temps ? Établissent-ils des correspondances avec le concept moderne (chronométrique) du temps ? Une telle méthode enrichit-elle la compréhension mathématique-scientifique du temps ? Est-elle susceptible de faire émerger la discontinuité épistémologique de la notion de temps ? Ce sont les questions à partir desquelles Radford et Santi ont mené leur recherche. Leur démarche recourt à des sources historiques et repose sur une définition du temps comme construit culturel – et pas seulement comme une donnée chiffrable. Leur contribution développe une méthodologie particulière qu'ils désignent sous le nom d'archéologie didactique vygotskienne. Par cette démarche, ils mettent en relation la conception d'un objet de savoir selon un moment historique donné et ses variations au travers du temps. L'enjeu de l'article est d'étudier comment des étudiant·es « d'aujourd'hui » se saisissent de problèmes mathématiques du 14^e siècle, où le temps n'est pas explicitement présent, mais « contenu » dans la notion de mouvement. L'analyse fine de leur activité tant verbale que gestuelle ainsi que celle de leur formateur, au travers de différentes tâches où ils confrontent la conception actuelle du temps et celle du 14^e siècle, permet de suivre leurs prises de conscience de leur propre conception du temps – par effet de contraste avec cette autre conception, prémoderne.

Un questionnement sur la construction d'un rapport à l'histoire est également sous-jacent à la cinquième contribution, de **Fabio Antonio Falcone et Isabelle Mili**. À l'école, l'étude de l'histoire apprend notamment aux élèves à comparer et analyser des sources. Les deux auteurs se sont demandé comment des élèves confrontés à la discipline « histoire » dans leur cursus de l'école obligatoire, mais étudiant par ailleurs la musique dite « savante »⁶, se situaient face à des sources musicales composées entre le 16^e et le 21^e siècle. Intuitivement, il semble qu'un·e élève étudiant le clavecin ou la flute à bec a des raisons d'envisager l'histoire (musicale, mais pas seulement) différemment d'un·e élève étudiant le saxophone. Sachant, d'une part, qu'Adolphe Sax a breveté son invention à Paris le 21 mars 1846 (le saxophone profite des

6. « Musique savante », au sens de basée sur un répertoire instrumental ou vocal transmis grâce à des partitions.

innovations mécaniques du 19^e siècle)⁷ ; et, d'autre part, que le plus ancien clavecin authentifié date du 16^e siècle⁸, on peut s'attendre à ce qu'il y ait des conceptions de l'histoire diverses, suivant que l'élève étudie la musique « ancienne », « classique », « contemporaine » ou le jazz, par exemple. Si, selon Gonord (2001), « la connaissance devient l'activité ou l'effort spécifiquement humain qui ne fuit pas le temps, mais qui l'utilise et qui l'oublie en l'utilisant » (p. 47), quel type de connaissance historique spécifique l'étude de la musique « savante » induit-elle ? Cette étude permet d'interroger l'interprétation (au sens musical du terme) d'une œuvre du passé. Comment cette interprétation est-elle conçue : s'agit-il de respecter scrupuleusement une partition ou de la compléter ? Dès lors, cette interprétation doit-elle se nourrir du contexte historique dans lequel cette œuvre a vu le jour, donne-t-elle l'occasion de connaître cette histoire ? Quels sont les choix opérés par les enseignant·es ? Qu'en retiennent leurs élèves ? C'est ce que questionnent ces auteurs au travers d'une méthodologie couplant une analyse de la prescription institutionnelle (au travers des plans d'études musicaux) et une analyse d'entretiens effectués avec 38 professeurs de musique et 104 élèves amateurs d'un conservatoire suisse. Les auteurs suggèrent l'intérêt d'une démarche interdisciplinaire pour contribuer à la compréhension de l'Historie, où l'enseignement de la musique aurait toute sa place.

Dans une sixième contribution – publiée ici dans sa langue de rédaction – l'allemand – ainsi que dans sa traduction française réalisée par Isabelle Mili –, **Martin Viehhauser** dresse un état des lieux concernant un phénomène relativement récent : celui de l'introduction (et parfois de l'intrusion) d'interventions dites de « pleine conscience » (*mindfulness-based intervention*) dans l'espace et le temps scolaires. Le terme de « pleine conscience » pourrait-il faire écho à la « présence réelle » définie par certains théologiens (Luther, par exemple), c'est-à-dire à une présence qui a un impact existentiel ? C'est possible... Toutefois, ce n'est pas sur l'origine de l'engouement occidental pour la « pleine conscience » que l'auteur se penche. Avec un sens critique aigu, Viehhauser inventorie les études déjà réalisées sur ce qu'il qualifie de « trend » et qui, en français, pourrait se traduire par « tendance », et les arguments sur lesquels se fonde cet engouement. C'est sur la base de ces arguments que cette « tendance » s'efforce d'intégrer les programmes scolaires durablement, au motif que les effets thérapeutiques de la « pleine conscience » seraient bénéfiques pour l'ensemble des élèves. Avec tout le recul possible sur ce phénomène parfois insistant, l'auteur évoque les contextes dans lesquels la « pleine conscience » s'est institutionnalisée en milieu scolaire. Il mentionne les effets qui en sont attendus et éprouve la robustesse et la rigueur des méthodologies de recherche qui ont tenté de

7. <https://www.radiofrance.fr/francemusique/le-saxophone-une-histoire-a-couper-le-souffle-6064425>.

8. https://collectionsdumusee.philharmoniedeparis.fr/histoires-d-instruments-le-clavecin.aspx?_lg=fr-FR.

valider ces pratiques. Là encore, la question des temporalités traverse toute cette contribution. Celle-ci nous interpelle également sur la place (paradoxe ?) de cette pratique polymorphe visant à ne considérer que le temps présent, mais qui demande du temps pour être pratiqué. Et ce, dans une école où tout se pense dans une temporalité incluant le passé et, surtout, se projetant vers l'avenir.

Lucie Mottier Lopez, Natalia Constenla Martinez, Lionel Dechamboux, Céline Girardet, Margaux Schindelholz et Aurélie Simon suivent à la trace l'évolution des différents rapports aux temps de l'évaluation formative des apprentissages des élèves. Si la question de la temporalité est présente dès les conceptions initiales de l'évaluation formative, cette *septième contribution*, offre l'espace nécessaire aux auteurs/trices pour revisiter sous cet angle un demi-siècle d'une évaluation formative des apprentissages des élèves, qui fut le théâtre d'évolutions significatives à ce propos. Ceci notamment au regard de deux axes : la planification des enseignements et la régulation des apprentissages. Nous y retrouvons ce jeu entre différentes temporalités et différentes conceptions de ces mêmes temporalités. Conçu comme une analyse critique, fondée sur les propositions théoriques successives du champ de l'évaluation des apprentissages scolaires, ce texte donne à voir la transformation progressive de la conceptualisation du temps de l'apprentissage des élèves et de son impact sur la manière dont est entendue l'évaluation formative. Un temps qui fut d'abord associé à une appréhension physique et objective – certains diraient : un temps réifié, malédiction des temps modernes (Bultmann, 1984). Puis ce furent la pluralité des espaces-temps et des rapports subjectifs en jeu qui furent pris en compte de façon systémique. Passant du « temps pour apprendre » à « l'apprentissage du temps », les enjeux d'une évaluation continue pour apprendre durablement (ECPA), dernier-né de cette évolution, sont présentés, incluant des temporalités et régulations plurielles, flexibles, non linéaires, extensives qui sont celles des enseignant·es et, de manière de plus en plus significative, celles des élèves.

Enfin, une huitième contribution – de **Xavier Pons** – est consacrée au temps des réformes scolaires. C'est aussi sur une évolution que l'auteur revient : celle des modes de construction des politiques d'éducation. Ces politiques ont été perçues comme générant des phénomènes d'accélération des réformes. Sur la base de recherches récentes, la contribution de Pons discute les apports et les risques associés à l'usage de la notion de *fast-policy*, de plus en plus utilisée dans la littérature anglophone, et quasiment pas dans la littérature francophone.

Comme le relèvent Lehmans et Capelle (2023), le contexte actuel tend vers la globalisation des données et l'évolution de la « gouvernementalité algorithmique » (p. 34). Les choix de gouvernance éducative sont opérés à partir de données très diverses, émanant : des tests nationaux et internationaux sur les performances des élèves, d'avis de droit, des observations suite à la mise

en œuvre d'actes législatifs, d'informations sur des enjeux d'organisation, de consultations des cadres et acteurs scolaires.... Les acteurs de la gouvernance sont censés « assurer la cohérence des interactions entre créateurs, gestionnaires et utilisateurs de données ainsi que leur conformité aux normes » (Lehmans & Capelle, 2023, p. 35). Sans conteste, le mode de pilotage d'un système éducatif est d'une grande complexité. Les temporalités des trains de réformes qu'il génère méritent d'être analysées en détail. C'est pourquoi l'émergence de la notion de *fast-policy* – avec sa connotation de temporalités éducatives bousculées – est examinée sous deux angles par Pons : d'abord celui des contours de cette notion au travers d'une revue de la littérature qui permet à l'auteur de préciser cette notion grâce à cinq marqueurs, puis celui des conditions théoriques et méthodologiques nécessaires à l'objectivation de cette fast-politique de manière prudente et nuancée. Ce dernier axe puise sa substance d'une recherche en cours sur « les effets des transformations actuelles de la gouvernance de l'enseignement fondamental sur l'encadrement intermédiaire » en France. Les deux recherches mobilisées au travers de ce concept de « fast politique » montrent, si cela était encore nécessaire au terme de cet ouvrage, le rôle et l'usage des temporalités dans les politiques publiques et à quel point il s'agit d'un objet central et scientifiquement pertinent pour les Sciences de l'Éducation.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Amade-Escot, C. (2019). Épistémologies pratiques et action didactique conjointe du professeur et des élèves. *Éducation & didactique*, 13(1), 109-114. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.3899>
- Armagnague, M., Oller, A.-C., Clavé-Mercier, A., & Lièvre, M. (2019). Les dispositifs de scolarisation des enfants et jeunes migrants en France : des producteurs de « scolarités contraintes ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 18, 147-172.
- Auster, P. (2017/2018). 4 3 2 1 (trad. par G. Meudal). Actes Sud.
- Baroni, R. (2009). *L'œuvre du temps*. Seuil
- Baroni, R. (2017). *Les rouages de l'intrigue*. Seuil
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Minuit.
- Buisson-Fenet, H., Armagnague, M., & Leszczak, E. (2022). Une exception bien ordinaire ? L'inclusion scolaire en situation de continuité pédagogique : le travail des coordonnateurs de dispositifs ULIS et UPE2A. *Diversité*, 200. <http://journals.openedition.org/diversite/1962>
- Bultmann, R. (1984). *Glauben und Verstehen : gesammelte Aufsätze* (vol. 4). Mohr Siebeck. (Original publié en 1933.)
- Cahon, J. (2020). Réformer les rythmes scolaires en France (1848–2017). *Histoire de l'éducation*, 154, 209-256.

- Chalak, H. (2014). Difficultés de construction de savoirs et de textes problématisés en sciences de la Terre et pratiques enseignantes : étude d'une séquence ordinaire portant sur le magmatisme. *Éducation & didactique*, 8(3), 55-80. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2063>
- Chapoutot, J. (2021). *Le grand récit. Introduction à l'histoire de notre temps.* Presses universitaires de France.
- Chevallard, Y. (1986). Les programmes et la transposition didactique. Illusion, contraintes et possibles février 1986. Conférence prononcée le 24 octobre 1985 aux Journées de l'APMEP (Port-Barcarès, 24–26 octobre 1985). *Bulletin de l'APMEP*, 352, 32-50.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné* (2^e éd.). La Pensée sauvage.
- Commission fédérale contre le racisme (2016, juin). « L'école est le principal moyen d'intégration » [interview d'Antoinette de Weck parue dans *Tangram*, 37, p. 86]. Repéré à <https://www.ekr.admin.ch/f670.html>
- CDIP (Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique) (2024, avril). *Rapport annuel 2023*. Repéré à <https://www.cdip.ch/fr/la-cdip/actualites/20240712>
- Dalarun, J. (2019). *Modèle monastique. Un laboratoire de la modernité.* CNRS Éditions.
- Dalarun, J. (2020). *Modèle monastique. Un laboratoire de la modernité. Conférence du 21 janvier 2020 à l'École nationale des chartes* [vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=-iP9VhM3674&t=762s>
- Dauzat, A. (1938). *Dictionnaire étymologique de la langue française.* Larousse.
- Debars, C., & Amade-Escot, C. (2006). Enseigner le badminton à une classe de primo arrivants : incidence du contexte ZEP (zone d'éducation prioritaire) sur la pratique d'intervention. *eRIEPS* [En ligne], 9. <https://doi.org/10.4000/erieps.7359>
- Draelants, H., & Ballatore, M. (2014). Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique. *Revue française de pédagogie*, 186, 115-142. <https://doi.org/10.4000/rfp.4430>
- Dubet, F., Duru-Bellat, M., & Vérétout, A. (2010). 5. Emprise de l'école et reproduction sociale. In *Les sociétés et leur école : emprise du diplôme et cohésion sociale* (pp. 125-147). Seuil. <https://shs.cairn.info/les-societes-et-leur-ecole--9782021020090-page-125?lang=fr>
- Dubet, F., & Duru-Bellat, M. (2024). *L'emprise scolaire. Quand trop d'école tue l'éducation.* Presses de Sciences Po.
- Dutrévis, M., Scalabrin, L., & Wettstein, J. (2022). *Entre l'atout de la diversité et les risques de discrimination : quel vécu pour les élèves de l'école genevoise ?* Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (DIP), Genève.
- Éducation 21 (2016, 6 juillet). *Cadre politique pour l'EDD* [PDF]. Repéré à https://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf_fr/edd/2016_e21ch_Cadre-politique-EDD_def.pdf
- Elmiger, D., & Bossart, M. N. (2006). *Deux langues à l'école primaire : un défi pour l'école romande.* IRDP.

- Faure, K. M., & Chane-Davin, F. (2022). *Ralentir le temps didactique. ABCdaire des gestes professionnels* [PDF]. <https://amu.hal.science/hal-03858238/document>
- Felouzis, G., & Charmillot, S. (2017). Les inégalités scolaires en Suisse. *Social Change in Switzerland*, n° 8. <https://dx.doi.org/10.22019/SC-2017-00001>
- Gonord, A. (Éd.) (2001). *Le temps*. Flammarion.
- Guichard, J. (2022). Reproduction (sociale) (Social reproduction). In *Orientation et insertion professionnelle* (pp. 381-385). Éditions Dunod.
- Hugon, P. (2005). La scolarisation et l'éducation : facteurs de croissance ou catalyseurs du développement ? *Mondes en développement*, 132, 13-28.
- IRDp (Institut de recherche et de documentation pédagogique) (2022, 24 novembre). Aménagement de la journée scolaire (organisation scolaire et extrascolaire). Repéré à <https://www.irdp.ch/institut/amenagement-journee-scolaire-organisation-2383.html>
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*. Presses universitaires de Lyon.
- Le Donné, N. (2017). L'éducation au prisme des enquêtes PISA. *Idées économiques et sociales*, 187, 17-26. <https://dx.doi.org/10.3917/idee.187.0017>
- Lehmans, A., & Capelle, C. (2023). Le cadre de l'expérience des données en éducation : gouvernance, représentations et intelligibilité des données dans l'éducation nationale. *Communication & organisation*, 64(2), 33-49.
- Lemaire, E. (2013). La place des mineurs étrangers isolés dans l'espace scolaire français : quelles conséquences sur le rapport à l'apprentissage ? *Journal du droit des jeunes*, 328, 28-33. <https://doi.org/10.3917/jdj.328.0028>
- Luc, J.-N., Condette, J.-F., & Verneuil, Y. (2020). *Histoire de l'enseignement en France : XIX^e–XXI^e siècle*. Armand Colin.
- Mauss, M. (1935). Les techniques du corps. *Journal de psychologie*, 32(3-4), 271-293.
- Maroy, C. (2006). Les transformations de l'action publique en éducation : vers une régulation post-bureaucratique ? *Sociologie et société*, 38(1), 29-52.
- Martin, J. (2002). Aux origines de la « science des examens » (1920-1940). *Histoire de l'éducation* [En ligne], 94. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.817>
- Ministère de l'Éducation nationale (2025, avril). Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Repéré à <https://www.education.gouv.fr/pisa-programme-international-pour-le-suivi-des-acquis-des-eleves-41558>
- Ministère de l'Éducation nationale (s.d.). Publications, rapports et statistiques. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/publications-rapports-et-statistiques-286058>
- Murat, F. (2024). *Évolution des inégalités sociales de compétences au fil du temps et de la scolarité* (Note d'information n° 24.21). Ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP). <https://doi.org/10.48464/ni-24-21>
- Murat, F., & Rocher, T. (2016). L'évolution des compétences des adultes : effet « génération » et effet « cycle de vie ». *Économie et statistique*, 490, 61-83.

- Nonnon, É. (2010). La notion de progression au cœur des tensions de l'activité d'enseignement. *Repères* [En ligne], 41. <https://doi.org/10.4000/reperes.276>
- Observatoire Hexagone (2024, 1^{er} septembre). Baisse du niveau des élèves : comment les petits Français ont décroché du tableau ? <https://observatoire-hexagone.org/index.php/2024/09/01/baisse-du-niveau-des-eleves/>
- OCDE (2024, décembre). *Survey of Adults Skills 2023 : France*. OCDE.
- OFS (Office fédéral de la statistique) (s.d.). Mobilité sociale. Repéré à <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/situation-economique-sociale-population/bien-etre-pauvreté/mobilite-sociale.html>
- Prader, F. (2025, 25 juin). Zürcher Jugendliche fordern späteren Schulbeginn und kürzere Mittagspausen. *Neue Zürcher Zeitung*. <https://www.nzz.ch/zuerich/zuercher-jugendliche-fordern-spaeteren-schulbeginn-und-kuerzere-mittagspausen-ld.1890541>
- Prost, A. (1992). *L'enseignement s'est-il démocratisé ? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1990*. Presses universitaires de France.
- Quéré, L. (2006). Entre fait et sens, la dualité de l'événement. *Réseaux*, 139(5), 183-218. <https://shs.cairn.info/revue-reseaux1-2006-5-page-183?lang=fr>
- Reboul, E., & Murat, F. (2024, décembre). Compétences des adultes en 2023 : quelle maîtrise de la recherche et de l'utilisation des informations à l'ère du numérique ? *DARES Analyses*, 73.
- Revaz, S., & Winz, K. (2021). Les systèmes de répartition des élèves au prisme de la justice sociale en éducation : deux études de cas en Suisse romande. *L'éducation en débats*, 11(1). <https://doi.org/10.51186/journals/ed.2021.11-1.e466>
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A., & Kahn, S. (2003). *Les Compétences à l'école*. De Boeck.
- Ricœur, P. (1984). *Temps et récit. 2. La configuration dans le récit de fiction*. Seuil.
- Rovelli, C. (2023). *Et si le temps n'existe pas ?* (2^e éd.). Dunod Poche.
- Stern, S. (2007). *Time and process in Ancient Judaism*. The Littman Library of Jewish Civilization.
- Suchaut, B. (2012). *Pour une nouvelle organisation du temps scolaire à l'école primaire* [PDF]. <https://shs.hal.science/halshs-00714043>
- Thévenaz, Th. (Éds.) (avec la collaboration de S. Aeby Daghé, M. Jacquin, I. Léopoldoff Martin, Chr. Ronveaux, Gl. Sales Cordeiro, A. Soussi et M. Wirthner) (2014). *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire. L'exemple genevois*. Presses universitaires de Namur.
- Valette, M.-F. (2018). Le droit à l'éducation à l'épreuve des migrations en France. *Revue européenne des migrations internationales*, 34(4), 73-92.
- Verdon, J. (2015). *La vie quotidienne au Moyen-Age*. Éditions Perrin.
- Ville de Lausanne (s.d.). Cours de français et classes d'accueil. Repéré à <https://www.lausanne.ch/vie-pratique/enfance-jeunesse-famille/scolarite-a-lausanne/etablissements-scolaires/ep-de-prelaz/accompagnement-soutien/cours-de-francais-classes-accueil.html>
- Vincent, G. (1980). *L'école française. Étude sociologique*. Presses universitaires de Lyon.

Le temps suspendu de la lecture intriguante en classe de français

Christophe Ronveaux^{ID}

Université de Genève

À Victor, ce temps accéléré des vastes chimères.

RÉSUMÉ – La lecture suivie d'un texte intégral de fiction implique plusieurs temporalités qui conditionnent le travail du lecteur interprète. Comment s'emparer de cette question complexe du temps en didactique de la lecture de textes intégraux ? Par cette contribution, nous visons à décrire un dispositif de découverte du texte qui utilise les récents travaux narratologiques sur la lecture de l'intrigue. Nous observons comment des enseignants mettent en œuvre la découverte d'une intrigue en jouant sur la « tension narrative » et négocient avec leurs élèves le jeu d'une lecture par effraction et au ralenti. Plus particulièrement, nous identifions les effets et frictions provoqués par l'articulation de la temporalité contrainte par le dispositif d'enseignement avec la temporalité de l'actualisation des lectures par les élèves. Cette observation porte sur les données rassemblées par le GRAFE-LLN pour le projet de recherche FNS (requête 100019_205162) sur les transformations de l'instrument de l'enseignant. Nous comparons d'abord la structure des séquences conduites à partir de la lecture d'une narration sur plusieurs degrés d'enseignement contrastés (4H/5H vs 8H/9H), puis les tâches de découverte du texte.

MOTS-CLÉS – didactique, enseignement, lecture, album, archiélève.

POUR CITER CET ARTICLE – Ronveaux, C. (2025). Le temps suspendu de la lecture intrigante en classe de français. *Raisons éducatives*, 29, 25–42. <https://doi.org/10.3917/raised.029.0025>



© Ronveaux, 2025.

Cet article est publié dans la revue *Raisons éducatives* sous la licence Creative Commons Attribution 4.0 International.

La lecture suivie d'un texte intégral de fiction implique plusieurs temporalités qui conditionnent le travail du lecteur interprète. Le temps de la lecture d'un texte n'est pas le temps de l'enseignement ni celui de l'apprentissage de cette lecture. Par le dispositif, l'enseignant structure ces temporalités qu'il doit faire courir sur plusieurs périodes. Quelles portions du texte choisir ? Sur combien de périodes ? Comment accompagner les élèves dans ce temps de lecture long et quels soutiens mémoriels mettre en œuvre ? On le voit, interviennent dans l'organisation du temps de la lecture le texte lui-même, les objectifs de l'enseignement, les espaces de la lecture, l'organisation sociale du travail, l'évaluation et les processus d'appropriation des élèves.

Comment s'emparer de cette question complexe du temps en didactique de la lecture de textes intégraux ? Le numéro 51 de *Repères* livre quelques-unes des pratiques scolaires ordinaires de lectures suivies. Celle que décrit Louichon (2015), par exemple, a la particularité de conduire les élèves à questionner leur cheminement de lecteur. Le dispositif planifié par l'enseignante prévoit de lire « pas-à-pas » une nouvelle en portant l'attention des élèves sur comment ils lisent, et moins sur le produit de leur lecture, par exemple, l'ordre des évènements racontés. La chercheuse distingue le temps de la production de l'œuvre par l'auteur, les temps des évènements racontés dans l'histoire, le temps de la narration pris en charge par le narrateur qui rapporte les évènements racontés et le temps de l'actualisation circonscrit par l'activité du lecteur lui-même. Cette actualisation comprend à son tour des temporalités diverses, celle de la lecture scolaire, celle de la séance de lecture, qui s'articulent avec plus ou moins de bonheur dans l'apprentissage de la lecture. Il faudrait ajouter encore le temps de la lecture que l'on finit en classe, celui de la compréhension de l'histoire, celui de l'apprentissage, etc. (Ronveaux, 2019). Les fondements pour apprendre à comprendre et à interpréter une œuvre de fiction qui utilise le « principe de l'intrigue », selon l'expression de Ricœur (1984), reposent sans doute sur la combinaison de toutes ces temporalités et leur exploitation comme ressources. Le développement, dans un curriculum scolaire, de l'« intelligibilité narrative », pour reprendre cette autre expression de Ricœur, impliquerait l'expérimentation de toutes ces temporalités dans le cadre de dispositifs qui combinent temps de la fiction, temps de la lecture, temps de l'enseignement et temps de l'apprentissage. C'est l'hypothèse que nous formulons ici et que nous voudrions vérifier empiriquement.

Par cette contribution, nous visons à décrire un dispositif de découverte du texte qui utilise les récents travaux narratologiques sur la lecture de l'intrigue, en particulier ceux de Baroni (2009, 2017). Nous observons comment des enseignants mettent en œuvre la découverte d'une intrigue en jouant sur la « tension narrative » et négocient avec leurs élèves le jeu d'une lecture *par effraction et au ralenti*. Plus particulièrement, nous identifions les effets et frictions provoqués par l'articulation de la temporalité contrainte par le dispositif d'enseignement avec la temporalité de l'actualisation par les

élèves. Nous nous intéressons de près aux effets d'un dispositif qui semble flatter une lecture « au ralenti », à contrecourant de l'« accélération sociale » du temps décrite et dénoncée par Rosa (2011). Notre observation portera sur les données rassemblées en Suisse romande par le GRAFE-LLN pour le projet de recherche FNS « Les transformations de l'instrument de l'enseignant » (requête 100019_205162). Nous comparons d'abord les structures des séquences de lecture¹, conduites à partir d'un texte narratif sur plusieurs degrés d'enseignement contrastés (4H/5H, les élèves ont entre 8 et 9 ans, vs 8H/9H, les élèves ont entre 11 et 12 ans), puis les tâches de découverte du texte.

Quelques définitions

Pour débrouiller l'écheveau de toutes ces temporalités de caractères et de fonctions différentes, nous puisions dans deux cadres théoriques distincts : celui de la narratologie avec le concept de mise en intrigue (Baroni, 2009, 2017 ; Ricœur, 1984) et celui de la didactique avec le concept de temps didactique et de progression que nous lui associons (Nonnon, 2010 ; Thévenaz et al., 2014).

Séquence évènementielle, séquence textuelle et mise en intrigue

Dans *Les Rouages de l'intrigue* (2017), Baroni livre une distinction qui nous permet de penser le temps du dispositif de l'effraction. Le narratologue insiste pour ne pas confondre la *séquence évènementielle* qu'il considère comme la trame de l'histoire dans ses dimensions à la fois chronologique et causale et la *séquence textuelle* qu'il associe « à la manière dont les informations concernant l'histoire sont effectivement présentées dans le récit » (p. 31). À la différence de Genette, il fait de la séquence évènementielle une propriété qui relève de l'unité englobante du texte, mais qui appartient au lecteur lorsqu'il a terminé la lecture du récit. Nous reviendrons sur cette apparente contradiction entre une propriété présentée comme « immanente du texte » et l'attribution de cette propriété à une « reconstruction mentale » du lecteur ou de la lectrice. Pour l'instant, nous nous contentons de forcer le trait sur la dimension conventionnée de cette propriété en lui associant la notion de « dispositif textuel », rangée par Baroni sous le terme d'« intrigue ».

Insistons sur cette dimension conventionnée que nous référons au « principe de configuration » de Ricœur, commun à toutes les formes que

1. Ces enseignements ont été reproduits par des enseignants différents trois années consécutives.

prend l'intrigue, quel que soit le genre auquel celle-ci se réfère. Pour Ricœur, la variété de ces formes ne peut s'appréhender que dans une perspective historique. Quand bien même des auteurs et autrices revendiqueraient l'autonomie de leur dispositif textuel par rapport à une forme socialement partagée, et donc « menacée » de stéréotypie, poursuit l'auteur (1984, p. 29), leur choix repose sur le « principe de l'intrigue », c'est-à-dire sur une forme qui organise le temps de l'énoncé et structure l'exposé de l'expérience (p. 30 sq.). En cela, tout récit est une intrigue.

Ces choix conceptuels ont des conséquences sur notre définition du temps de la lecture et la compréhension de l'intrigue. Le temps de la lecture doit être compris comme le temps de la découverte linéaire de l'artefact que représente le texte ; il peut être dilaté, raccourci, précipité par un dispositif d'enseignement, mais ne se confond pas avec le temps intriguant que nous associons à l'activité de l'élève lecteur ou lectrice. Il crée les conditions d'une lecture intrigante² et permet une expérience médiatrice du temps.

Les échelles du temps didactique

Enfin, le temps didactique, travaillé surtout par Mercier (1985, 2019), puis par Nonnon (2010), à la suite de Verret (1976), est habituellement partitionné en temps d'enseignement et temps d'apprentissage. Dans cette contribution, nous distinguons deux échelles de temporalités du temps d'enseignement : une temporalité courte à l'échelle de la séquence, une temporalité longue à l'échelle de la progression curriculaire. Nous définissons le temps de la séquence relativement au dispositif de l'effraction, c'est-à-dire à la fois l'espace délimité par l'extrait travaillé et le temps du travail planifié dans les tâches prévues par l'enseignant. Le dispositif de l'effraction se définit par une manière de rendre présent le texte à travailler sous une forme fragmentée et différée dans le temps. Il s'agit de découvrir l'unité globale que représente le texte par des extraits. Cette découverte est scénarisée en soustrayant soigneusement à l'activité interprétative toutes les marques d'un dénouement précoce. Le texte apparaît comme un livre mystère dont le dévoilement progressif est érigé en principe herméneutique. Les élèves sont invités à interrompre leur lecture pour s'arrêter sur le système informatif du texte et le scruter. Le temps du dispositif, on le voit, circonscrit l'espace et le temps des outils mis à disposition des élèves pour les accompagner dans la lecture d'une intrigue qui fonde l'étrangeté de ses effets sur une représentation linéaire et contrastée du temps de l'apprentissage. Ce dernier comprend l'espace investi par les élèves et le temps de leur activité

2. Nous empruntons à Baroni (2017) le néologisme *d'intriguant*, forgé à partir de la notion d'intrigue. Le narratologue définit la lecture intrigante comme une activité cognitive spécifique à certains types de fiction qui consiste à se laisser gagner par le jeu de l'intrigue. Nous y reviendrons.

au fil de leur reconstruction progressive de la séquence évènementielle. La cohérence de cette reconstruction peut être inégalement partagée entre les élèves et s'éloigner parfois considérablement de la cohérence immanente au texte. Elle présuppose un sujet cognitif en voie de disciplinatio³ scolaire (Schneuwly & Dolz, 2009 ; Thévenaz et al., 2014). Il nous faut changer d'échelle pour rendre compte de comment un élève est transformé par une discipline dans une progression curriculaire. Depuis une quinzaine d'années, nous décrivons et mesurons cette dernière en observant les variations des dispositifs d'enseignement en fonction des niveaux scolaires (Thévenaz-Christen et al., 2011, 2014). Constitutive du projet de recherche dont il va être question ici, cette variation du temps didactique à l'échelle du curriculum sera reléguée à l'arrière-plan de nos analyses.

Depuis notre appareil conceptuel, le « temps de l'auteur » décrit par Louichon dans le numéro de *Repères* (2015) apparaît comme secondaire. Dès lors que le texte est produit en classe pour une finalité d'enseignement, il « perd » sa qualité d'œuvre au profit d'une valeur construite par et pour l'école. Cela ne signifie aucunement que le champ des études de lettres d'une part et celui des pratiques culturelles d'autre part ne sont pas légitimes pour penser la littérature à l'école. Nous avons montré ailleurs que ces champs interagissent au contraire dans des sens très divers, qu'une assimilation de ces interactions à un mouvement descendant de « vulgarisation », des études de lettres vers le champ scolaire, par exemple, réduit la tension dynamique. Retenons de notre choix conceptuel que l'école produit un temps qui lui est propre, selon des échelles variées, et que ce temps intervient dans le processus de transformation des objets d'enseignement.

Un dispositif de recherche collaboratif pour comprendre la genèse de l'instrument de l'enseignant

Pour bien comprendre le dispositif d'enseignement au cœur de notre propos, rappelons brièvement le dispositif de recherche⁴ qui a présidé la planification du dispositif de l'effraction, puis sa mise en œuvre. Nous invitons des enseignants de degrés divers ($N = 36$) à planifier et à expérimenter deux séquences d'enseignement ($N = 2 \times 36$) sur des textes contrastés, un album de jeunesse en format papier qui raconte une histoire et un article encyclopédique numérique participatif. Les degrés ont été choisis en fonction des transitions entre les cycles 1 et 2, et entre les cycles 2 et 3. L'expérimentation

3. Par « disciplinatio », nous entendons l'effet de la discipline scolaire sur des cohortes d'élèves. Dans nos recherches, nous mesurons cet effet par la comparaison des séquences d'enseignement réalisées sur un même objet à des degrés différents.

4. Pour une description détaillée de la recherche, voir Capt et al. (2023).

a été conduite en 2022-2023 avec une première cohorte d'enseignants (N=12) et reproduite dans l'itération de trois années successives. Au moment d'écrire ces lignes, nous entamons la dernière année de l'itération. L'expérimentation a pris fin au semestre de printemps 2025 (tableau 1).

Tableau 1 : Répartition des enseignants sur l'itération.

Années	Texte narratif papier / Texte encyclopédique numérique	
An 1 2022- 2023	Transition 1 (élèves de 7 et 8 ans) N=6	Transition 2 (élèves de 11 et 12 ans) N=6
An 2 2023- 2024	Transition 1 (élèves de 7 et 8 ans) N=6	Transition 2 (élèves de 11 et 12 ans) N=6
An 3 2024- 2025	Transition 1 (élèves de 7 et 8 ans) N=6	Transition 2 (élèves de 11 et 12 ans) N=6

Le contrat de recherche prévoit que les chercheurs rencontrent les enseignants trois fois : les deux premières fois, enseignants et chercheurs se réunissent par zoom pour découvrir le texte à travailler et identifier ses lieux d'incertitude (séance 1), structurer la découverte du texte dans une séquence et planifier des tâches d'enseignement qui permettront aux élèves de surmonter les obstacles anticipés (séance 2) ; la troisième fois, la séance de feedback est centrée sur les tâches à ajuster et les traces des élèves (séance 3). Après les deux premières séances de planification, l'équipe de recherche se réunit et élabore un prototype à partir d'une modélisation didactique qui tient compte à la fois de la littérature, des théories du texte travaillé, du niveau des élèves, des modélisations plus ou moins explicitées par les enseignants. Ce prototype est envoyé aux enseignants qui le mettent en œuvre dans leur classe respective. Ces séquences réalisées sont enregistrées et synopsisées ensuite, puis transcrrites. Nous synthétisons le dispositif de recherche ci-dessous (tableau 2).

Le dispositif de l'effraction dont nous allons décrire la structure temporelle ci-après est issu de toutes ces interactions et de la modélisation négociée dans l'équipe de recherche. Il prend le statut de prototype au sens où il est amené à être modifié et ajusté pour la passation de l'année suivante. D'une année à l'autre, le dispositif est transformé. L'objectif de la recherche est de décrire ces transformations successives.

Tableau 2 : Schématisation du dispositif de recherche.

Étapes	Actions	Acteurs	Méthodes
1.	Découvrir le texte et ses lieux d'incertitudes Planifier la découverte « par effraction »	Enseignants et chercheurs	Entretien semi-directif (EnAnté1 ⁵)
2.	Planifier les 3 tâches de découverte, d'écriture et de condensation et détailler les consignes	Enseignants et chercheurs	Entretien semi-directif (EnAnté2)
3.	Modéliser la séquence d'enseignement	Chercheurs	Prototype, synopsis
4.	Mettre en œuvre individuellement la séquence en classe	Enseignants	Captation vidéo et sonore, collecte des supports de l'enseignant et des copies des élèves
5.	Évaluer la séquence et justifier les choix	Enseignants et chercheurs	Entretien semi-directif (EnPost)

Dans la présente contribution, nous nous intéressons au premier volet de la recherche, celle qui s'appuie sur le « réactif narratif »⁶. Nous faisons l'hypothèse qu'une narration obéit à un principe de mise en intrigue qui va agir sur les situations didactiques imaginées, puis conduites par les enseignants. En cela, la narration est un « réactif » qui détermine, pour une certaine part, les outils de l'enseignant, notamment la séquence et les tâches d'enseignement, depuis leur planification, jusqu'à leur mise en œuvre et leur évaluation. Le corpus étant en cours de constitution, les analyses posées ci-dessous sont élaborées à partir du corpus assemblé pendant les années 1 et 2. Les résultats esquissés ci-après pourraient se trouver en partie falsifiés par l'itération des années 2 et 3. Considérons ceux-ci comme provisoires, jusqu'à preuve du contraire.

5. Les verbatims seront cités en fonction des acronymes répertoriés entre parenthèses, accompagnés de l'année de passation et des lignes de la transcription.

6. Rappelons que la valeur réactive du texte a été choisie dans notre expérimentation pour *provoquer* la situation didactique planifiée par les enseignants *par contraste* avec un autre texte, un article encyclopédique numérique participatif. Nous attendons que les deux textes, contrastés du point de vue du genre, agissent sur les usages que les enseignants vont faire de leurs instruments, en particulier au moment de planifier leurs séquences. Dans cette contribution, nous nous centrons sur le temps de la lecture du texte narratif. Mais il est déjà évident lors des passations 1 et 2 que le temps de la lecture de l'article encyclopédique est déterminé par la fonctionnalité d'une lecture efficace, c'est-à-dire brève et ciblée.

Des temps pour enseigner et apprendre la lecture d'intrigues

Pour répondre à notre question de savoir comment interagissent le support textuel, le dispositif de l'enseignant, l'activité de lecture des élèves et l'apprentissage, nous déplions successivement le temps de l'intrigue, le temps de la lecture et celui de l'enseignement que nous associons dans une même réflexion, le temps de l'apprentissage que nous restreignons aux traces écrites laissées par les élèves sur le support apprêté par les enseignants.

Un « réactif » textuel complexe...

Le récit du *Papa Pirate* est un récit d'apprentissage comprenant plusieurs particularités qui le rendent intéressant à enseigner sous l'angle du temps. Quel récit décrire ? Il est difficile de décrire le texte « s'il n'y a de texte que dans et par la lecture », comme le rappelle Otten (1987), qui évoquait le postulat des théories de la lecture des années 1980. Résumons déjà l'histoire depuis le dispositif énonciatif du récit de première personne. L'énoncé de l'histoire est rapporté par un narrateur enfant, placé d'emblée comme l'énonciateur. Le récit en « je » décrit comment un petit garçon passe d'une fantasmagorie sur la piraterie, créée par le père, à la désillusion du fils devant la découverte du mensonge de l'adulte, puis à la reconnaissance par ce même fils de l'héroïsme ordinaire d'un papa mineur. Voilà pour l'histoire ! Il conviendrait à présent de poursuivre la description du « réactif textuel » de notre expérimentation depuis le point de vue des enseignants lecteurs de notre expérimentation.

Cela aurait du sens de partir des *lieux d'incertitude*⁷ de ces interprètes de première ligne qui s'emparent du texte. Quels sont les lieux du texte qui les ont embarrassés ? Que relèvent-ils au moment de découvrir le texte avec le chercheur ? Il est frappant de constater que, pour les enseignants, les lieux d'incertitude sont prioritairement attachés aux difficultés de compréhension qu'ils anticipent à partir de leurs élèves supposés (Ronveaux et al., à paraître). Quelles sont ces difficultés ?

La difficulté du temps raconté...

Les enseignants ne réagissent pas de la même manière à la complexité décrite succinctement ci-dessus selon les degrés scolaires. C'est un des effets

7. Nous avons défini ailleurs (Ronveaux & Schneuwly, 2018) les lieux d'incertitude comme générateurs de la pluralité des interprétations. Ils représentent pour les enseignants des « zones d'ombres » qui pourraient mettre leurs élèves dans l'embarras, mais leur laisser leur liberté de lecteur.

de notre variable sur la progression et les transitions. Pour les enseignants de 8^e (élèves de 11 ans) et de 9^e (élèves de 12 ans), aucun problème n'est relevé explicitement. Les enseignants de la première transition 4h et 5h (les élèves ont entre 7 et 8 ans), cependant, sont unanimes : le texte n'est pas simple à comprendre. Dans le premier entretien, ils identifient plusieurs difficultés, que nous rassemblons sous le problème principal de comprendre le temps de la maturation du personnage narrateur. Le temps raconté court sur plusieurs années. Entre le moment où l'enfant rapporte les instants de complicité avec son papa pirate qui lui racontait ses aventures de piraterie, quand il était petit, et le moment où, adolescent, il prend l'initiative de hisser le drapeau de pirate sur le chevalet de la mine, à la fin du récit, se sont écoulées un temps long de quelques années. La durée de cette maturation est désignée par le seul connecteur temporel « durant des années ». Mais le temps raconté est marqué par diverses ressources que les enseignants indiquent comme des « impasses » (« Là, ils [mes élèves] vont droit dans le mur ») : les connecteurs temporels et la base temporelle du passé, bien sûr, mais aussi, de manière indirecte, les métaphores. Les enseignants identifient deux types de difficultés. La première est soulevée par l'énoncé « Mon papa pirate était mort pour de bon » (MPP, dp 17⁸). Les enseignants imaginent la perplexité de leurs élèves qui auront lu l'énoncé « Mon papa n'était pas mort » (MPP, dp 15) deux doubles pages plutôt. Enfin, ils pointent la difficulté pour certains de comprendre l'énoncé qui clôt le récit « Mon papa pirate. Il était là. Il avait toujours été là » (MPP, dp 25). Comprendre l'énoncé, c'est identifier l'évolution du personnage, reconnaître la distance du narrateur qui comprend enfin le sens de cette fantasmagorie. Par quelles tâches aider les élèves à se représenter cette durée à partir d'organiseurs temporels si peu nombreux et de métaphores complexes ?

...transformé en tâches du temps retrouvé

La difficulté identifiée lors de l'entretien anté 1 est transformée en tâches plus ou moins explicites, dont la visée n'est pas toujours clairement référée au développement de solutions idoines. À postériori, les enseignants hiérarchisent les tâches et reconnaissent l'efficacité de telle ou telle. Deux tâches en particulier ont fait l'objet de retours positifs, plébiscités par l'ensemble des enseignants impliqués dans la visée de développer un sujet-lecteur (EnAnté 2, an 0, lignes 61-63 : « il faut leur laisser la place de vraiment de prendre leur rôle de: de lecteur et: et que ce qu'ils apportent soit: soit aussi travaillé et qu'on soit pas dans "non"[↑] "ce que je veux qu'on travaille c'est ça[↑]" et au contraire leurs interrogations »).

La première porte sur l'appariement des descriptions des personnages avec leur représentation iconique. Le travail au ralenti sur ce passage du récit

8. À défaut d'une pagination, nous avons numéroté l'unité de lecture des doubles pages de 1 à 26 au départ des pages interstitielles.

semble avoir eu des effets structurants sur la compréhension de la fin du récit. La découverte de certains indices iconiques des doubles pages 23 et 24 est conduite par la mémorisation des détails des différents personnages, travaillés dans la tâche d'appariement. Les élèves ont dû faire correspondre matériau langagier (un mot, une périphrase, une phrase) et iconique (un détail pileux, physionomique, vestimentaire, spatial et contextuel).

La deuxième porte sur la « frise des émotions ». Esquissée à la fin de l'entretien 2 anté, le dispositif de la frise est présenté dans l'entretien post par l'une des enseignantes comme une solution qui lui aurait permis de résoudre le problème de la compréhension du parcours initiatique et des changements profonds opérés à la fin du récit sur le narrateur. Cette frise se présente sous la matérialité d'affichettes-brouillons de grands formats (A1), affichées au tableau noir, sur lesquelles sont consignées des images extraites de l'album et des listes de mots désignant des humeurs, des sentiments. À la fin de la lecture, les élèves ont devant les yeux une suite d'affichettes qui réfèrent à l'ensemble du récit.

À la description du dispositif formulée par la collègue qui l'a expérimenté, les enseignantes évaluent immédiatement l'effet sur la mémorisation des élèves et leurs représentations de la variation du temps raconté de l'initiation. Il apparaît que les tâches soutiennent la compréhension au sens où le travail au ralenti sur le matériau langagier et iconique structure la mémorisation de la constellation des personnages (l'équipage des pirates) et outille le commentaire par lequel les élèves formuleront leur découverte des dernières doubles pages. En cela, le dispositif agit sur la compréhension par les élèves du temps raconté et permet à ceux-ci de retrouver le temps de l'énonciation au sens où Ricoeur proposait de « déchronologiser » le récit, c'est-à-dire de déplacer son attention de la succession chronologique des faits sur l'artefact de la narration et les ressources de l'énonciation. Il y a *temps retrouvé* dans le sens d'un lecteur qui, pour comprendre, investit la narration. Ce déplacement de l'attention au temps de l'histoire, que les enseignants rangent sous l'exercice du résumé objectif, vers le temps raconté, est évidemment déterminant dans l'apprentissage de la lecture. Rendre explicite le travail sur l'énonciation est un des fers de lance de l'enseignement des stratégies enseignables et recommandées par les recherches contemporaines (Goigoux, 2015 ; Penneman et al., 2016). Quels déterminants la lecture au ralenti de l'extrait fait-elle peser sur cet outillage et cette structuration ? Détaillons plus avant les contraintes dilatoires posées par le dispositif de l'effraction.

Dilater le temps de la lecture et retarder le dénouement

Le dispositif de la découverte du texte « au ralenti » et « par effraction » place le sujet lecteur au centre de l'activité interprétative. Il vise à

« discipliner » l'élève à identifier et à exercer trois actes distincts : (1) se construire une première hypothèse, (2) confirmer cette hypothèse par un retour au texte, (3) rétroagir sur ses premières formulations et les modifier, voire en changer si l'attendu du texte le recommande. Ce dernier acte, appelé aussi « flexibilité cognitive » (Cèbe & Goigoux, 2009), est particulièrement difficile à construire chez les élèves de la première transition (élèves de 7 et 8 ans). Dans notre récit du papa pirate, en particulier, les enseignants soulignent que certains de leurs élèves vont avoir du mal à revenir sur leur représentation, à comprendre que la mort du papa pirate est une image qu'il s'agit d'attribuer au narrateur et qu'il faut intégrer de nouvelles informations sur la mine et les camarades mineurs.

Quelques principes

Le dispositif repose sur quelques principes qui sont censés produire un contexte de lecture favorable au développement d'une pluralité interprétative. Premier principe : les élèves découvrent le texte « par la petite porte » du fragment, au cœur du texte, que l'on va jouer à scruter comme un enquêteur qui aurait perdu la globalité. C'est l'effraction ! Les premières pages de couverture, les titres et noms d'auteurs et autrices sont masqués au profit du « morceau choisi » sans le recours au paratexte qui permettrait de contextualiser l'œuvre. Deuxième principe : la lecture de l'histoire est interrompue. Des entraves matérielles empêchent de tourner la page. Chacun sait qu'il lira le tout, mais la lecture continue et linéaire du texte est interrompue au profit d'un suspense euristique qui ménagera un espace de formulation d'un horizon d'attente. Troisième principe : le fragment est scruté à la loupe. L'attention est déplacée de la compréhension de l'histoire vers le détail langagier et/ou iconique des ressources engagées par l'artefact. La lecture indicelle est privilégiée. Il est demandé de planifier des tâches de production orale ou écrite sur le fragment. Les deux premiers principes ont été contractualisés par les chercheurs auprès des enseignants, en faisant l'hypothèse que le dispositif agira sur le déplacement de l'attention de l'histoire vers le matériau textuel dans ses dimensions à la fois verbale et iconique. Les tâches sont censées favoriser la formulation de trajets interprétatifs au détriment du repérage de l'information.

Comment le dispositif est-il mis en œuvre par les enseignants ? Comment est-il compris ? Insistons sur la visée de la recherche de décrire et comprendre la genèse instrumentale d'objets à enseigner par l'examen des transformations et des développements de l'outil. Nous nous intéressons donc davantage aux variations réalisées par les usagers, considérant, selon un point de vue vygotskien (Moro et al., 1997), que l'intégration d'un outil se mesure au degré de sédimentation des pratiques (Ronveaux & Schneuwly, 2018). La question pour nous est moins de savoir s'ils s'approprient le dispositif dans la perspective dessinée par la modélisation du chercheur, que de

comprendre pourquoi les usagers introduisent telle ou telle variation dans le modèle proposé, de décrire à quelle échelle de l'élément de l'objet d'enseignement ils modifient l'outil, voire les objets sémiotisés par l'outil. Pour répondre à cette question, nous comparons d'abord les séquences effectivement réalisées. Puis, nous comparons plus précisément les premières tâches de découverte, sous l'angle des fragments choisis et des consignes formulées sur les supports d'abord, ensuite sous l'angle des activités réalisées par les élèves dans l'interaction didactique.

Du temps dilaté « avec plaisir »

Sur les deux premières années que comprend le corpus analysé, l'ensemble des enseignants ($N=21$ effectifs/ $N=24$ visés) a structuré sa séquence sur le modèle suivant : dans un premier temps, découverte d'un fragment iconique (quatre vignettes) puis verbal (une phrase) sur un support fabriqué par les enseignants et formulation d'une première hypothèse ; dans un deuxième temps, lecture à voix haute ou silencieuse du passage d'où est tiré le fragment, à partir de l'album, entravé par des élastiques, puis révision de l'hypothèse à partir des apports du texte et discussion sur ce que chacun a compris. Cette opération est reproduite deux ou trois fois sur l'ensemble du texte, jusqu'à la découverte des deux dernières pages de l'album.

Le temps de la lecture est rythmé par l'arrêt sur des morceaux choisis et le dévoilement progressif de l'intrigue. Chaque morceau représente un lieu d'incertitude sur lequel les enseignants font ralentir au moyen d'une tâche d'écriture. Les séquences s'organisent peu ou prou en 4 ou 5 séances, selon le tableau synoptique suivant (tableau 3).

Tableau 3 : Le synopsis simplifié de la séquence d'enseignement.

Étapes	Contenu des séances	Fragments
1.	Découverte d'un premier fragment et formulation d'une 1 ^{re} hypothèse, puis lecture du début	4 vignettes illustrées et une à deux phrases tirées soit de la dp 5 soit de la dp 8
2.	Découverte d'un 2 ^e fragment, travail sur l'équipage des pirates et écriture d'un télégramme	Quelques phrases et les dp 1 à 11
3.	Découverte d'un 3 ^e fragment sur l'accident de la mine et écriture d'une lettre	Un paragraphe et les dp 12 à 19 ou 20
4.	Découverte d'un 4 ^e fragment sur les retrouvailles des camarades et débat sur les raisons du mensonge	Les dp 21 à 24
5.	Découverte d'un dernier fragment et relecture du tout	La dernière dp 25

Alors que la lecture à voix haute du récit intégral prend 32 minutes, les séquences de notre corpus varient entre trois séances de 90 minutes pour les plus brèves et douze séances de 45 minutes pour les plus longues. Le travail sur le texte et sa compréhension prennent dix fois, voire vingt fois plus de temps. À quoi correspond cette dilatation du temps de la lecture ? Quelle est sa signification dans l'économie générale de la séquence ? L'arrêt sur le texte n'est pas laissé au hasard. Le passage lu au ralenti correspond à un « nœud » pour le lecteur ou la lectrice, c'est-à-dire un lieu dans le texte qui livre une information lacunaire sur un moment ou une situation qui place le personnage devant un dilemme ou dans un inconfort qui peut orienter la suite du récit dans des directions opposées. Cette lacune informationnelle crée une incertitude chez le lecteur ou la lectrice, laquelle lacune est exploitée ici par le dispositif d'enseignement. Le retard artificiel du texte est amplifié par le dispositif d'enseignement ; il rythme la formulation d'hypothèses et l'observation fine du texte dans ses dimensions verbale et iconique. Par cette observation du système d'information, l'élève apprend à réguler ses représentations à partir de la matérialité de signes de systèmes sémiotiques (verbal écrit et iconique) et de grandeurs diverses (mots ou images et textes). Cette matérialité est rapportée à une forme conventionnée, celle d'un récit d'apprentissage, par exemple dans notre expérimentation. Il semble que ce soit ce *suspense euristique* qui stimule la formulation d'hypothèses et leur partage dans le collectif de la classe.

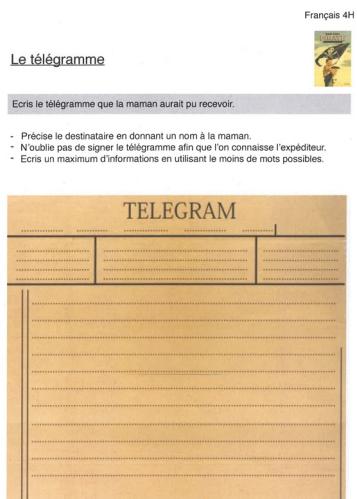
Les entretiens post révèlent que tous les enseignants, à l'exception d'une seule, ont mené cette séquence de découverte au ralenti sans réserve et avec entrain. Ils témoignent tous de leur surprise devant les réactions positives de leurs élèves au jeu des entraves (« ils ont joué le jeu ») et du suspense euristique (« Comme dans une série, c'était terrible, et là on s'est dit [...], il y a quand même quelque chose à faire parce qu'il s'accrochait tellement, c'est une des rares fois où on les entendait dire, je veux aller avec le groupe de lecture »). Les enseignants de la première transition (élèves de 7 à 8 ans), en particulier, ont rapporté l'implication de leurs élèves dans les tâches de formulations d'hypothèses. Les élèves des deux transitions sont décrits comme curieux, actifs, intéressés par la construction progressive de scénarios possibles.

Retarder le dénouement pour apprendre à lire entre les lignes

Il nous faut faire un dernier pas pour saisir la pleine portée de cette articulation du texte et du dispositif d'enseignement dans la structuration des diverses temporalités et changer d'échelle d'observation, de la séquence à la tâche. Nous centrons notre attention sur la deuxième séance de la séquence, celle qui se clôt par la tâche d'écriture du télégramme (figure 1). Elle prend

une place privilégiée dans notre dispositif de recherche sur les variations de l'instrument. C'est une des tâches sur laquelle les enseignants se sont mis d'accord et qui comporte le moins de variations. À ce jour, cette tâche figure dans toutes les séquences. Elle est structurée de la manière suivante : (1) lecture de la double page 11 qui commence par l'énoncé « L'année de mes neuf ans, mon papa n'est pas revenu. » et représente sur le volet droit une jeune femme debout ; (2) écriture du télégramme annoncé dans le volet droit par l'énoncé « Un matin, un télégramme est arrivé ».

Figure 1 : Reproduction de la double page 11 de *Mon papa pirate de Calé* et Quarello⁹, puis des supports des enseignants de 4H et de 8H.



Support 4H

9. Calí, D., & Quarello, M. (2013). *Mon papa pirate*. La Sarbacane.

Prénom :

Date :

4

L'année de mes neuf ans, mon papa n'est pas revenu.

Un matin, un télégramme est arrivé.

Après l'avoir lu, ma mère a simplement dit :
– On part en voyage.
– Où est-ce qu'on va ?
– Voir papa.

Exercice : Selon toi, que pouvait dire ce télégramme ?

Support 8H

Cette production est précédée d'une contextualisation plus ou moins longue de l'objet « télégramme », puis d'une discussion en sous-groupe pour thématiser le contexte de production (destinataire, motif de l'action, date d'émission, émetteur). Pour honorer la consigne d'écriture, les élèves doivent lire entre les lignes et articuler le texte et l'image. Rien n'est dit en effet dans le texte sur les raisons de la non-venue du papa, sur le contenu du télégramme, sur la situation du père dont la mère dit seulement qu'elle requiert un voyage. Ils doivent déduire une humeur de la représentation du personnage (les bras ballants, un télégramme dans la main droite, le regard baissé et orienté vers la droite, en plongée), imaginer le motif qui a pu être la source de ce que les enseignants ont interprété comme un abattement, puis rédiger les mots que contient le télégramme. Cette tâche organise un espace de travail où sont négociés des éléments qui sont censés permettre aux élèves de se représenter le temps raconté. À l'ère de l'internet, du courriel et des textos, les messages peuvent être lus dans la seconde où ils sont produits, réduisant notre perception de la distance et du temps, le support du télégramme apparaît comme un objet d'une étrangeté qui peut entraver la compréhension de la situation. Plus féconde que la contextualisation de l'objet, la tâche d'écriture paraît adéquate pour accompagner les élèves dans la construction d'imaginaires. Consécutif à la tâche d'écriture, le retour au texte sur les détails iconiques et verbaux semble contribuer à leur représentation de la situation de communication qui noue les personnages de la maman, du fils et de l'auteur du télégramme.

Conclusion

La lecture d'un texte intégral, configuré comme une intrigue, pose des questions de temporalités redoutables pour les enseignants. Dès qu'ils ont identifié les problèmes que pourraient rencontrer leurs élèves dans leur compréhension du temps raconté, ils élaborent des dispositifs qui transforment la difficulté en obstacle calculé, dans un temps dilaté qui s'appuie sur les ressources du texte. Le suspense euristique, ainsi créé par l'artefact du dispositif d'enseignement, ménage un espace de production d'imaginaires langagier que les enseignants évaluent comme source d'implication des élèves dans la tâche interprétative.

Il serait sans doute fécond pour notre réflexion sur le temps d'ouvrir la réflexion sur notre dispositif qui joue sur la dilatation du temps, à contrecourant des constats dressés par les recherches en sciences humaines sur l'accélération du rythme de vie. Nous pensons en particulier à la critique sociale du temps menée par Rosa (2011). L'accélération sociale considérée comme une réduction de l'espace et une concentration de séquences d'action dans un temps donné a des effets sur notre expérience du temps raconté. Les modes contemporains de diffusion des cultures (la télévision, les plateformes de streaming, les jeux vidéos, les applications pour téléphone, etc.), selon Rosa, créeraient les conditions d'une décontextualisation de nos loisirs, y compris la lecture. Déterminés par une perception visuelle et sonore restreinte à l'espace d'une fenêtre, nos imaginaires seraient circonscrits à une mémoire à court terme, poursuit le sociologue. La transformation de ces imaginaires se répercuterait sur notre perception du temps. Il est tentant de rapprocher cette critique sociale du temps, formulée par Rosa, de l'apparent paradoxe du temps perdu à apprendre à lire une intrigue et à formuler ses possibles narratifs. Le dispositif de l'effraction et du retard provoque les élèves dans leur représentation délinéarisée du temps. En les forçant à ralentir et à jouer à intriguer, on les outille à contrecourant de l'accélération pour structurer le temps de l'étude, le temps de débattre et de naître au temps de l'apprentissage.

Financement

Cet article est un résultat d'un programme de recherche FNS (requête 100019_205162).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Baroni, R. (2009). *L'Œuvre du temps*. Seuil.
- Baroni, R. (2017). *Les Rouages de l'intrigue*. Seuil.
- Capt, V., Ronveaux, Chr., & Pont, Cl. (2023). L'archi-élève à l'épreuve de l'album de littérature jeunesse. Premières considérations contrastées sur la variation de l'instrument de l'enseignant. *Didactiques et disciplines*, 1(2), 176-184.
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (2009). *Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs*. Retz.
- Goigoux, R. (Ed.) (2015). *Lire et écrire. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages* (Rapport de recherche). Institut français de l'éducation. <https://ife-ens-lyon.fr/sites/default/files/2022-05/rapport-lire-et-ecrire.pdf>
- Louichon, B. (2015). Lecture suivie et temporalités. *Repères*, 51, 55-74. <https://doi.org/10.4000/reperes.890>
- Mercier, A. (1985). *Le Temps des systèmes didactiques*. <https://hal.science/hal-01988568>
- Mercier, A. (2019). *Sur l'espace-temps didactique*. <https://hal.science/hal-01988539>
- Moro, C., Schneuwly, B., & Brossard, M. (1997). *Outils et signes : perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*. Peter Lang.
- Nonnon, É. (2010). La notion de progression au cœur des tensions de l'activité d'enseignement. *Repères* [En ligne], 41. <https://doi.org/10.4000/reperes.276>
- Otten, M. (1987). Sémiologie de la lecture. In M. Delcroix & F. Hallyn (Éds.), *Introduction aux études littéraires. Méthodes du texte* (pp. 340-351). Duculot.
- Penneman, J., De Croix, S., Dellisse, S., Dufays, J.-L., Dumay, X., Dupriez, V., Galand, B., & Wyns, M. (2016). Outils didactiques et changement pédagogique : analyse longitudinale de l'appropriation de l'outil Lirécrire par des enseignants du secondaire. *Revue française de pédagogie*, 197, 79-98.
- Ricœur, P. (1984). *Temps et récit. 2. La configuration dans le récit de fiction*. Seuil.
- Ronveaux, C. (2019). Les progressions en lecture entre code et compréhension d'albums. *Repères*, 59, 91-107.
- Ronveaux, C., Deschoux, C.-A., & Riat, C. (à paraître). L'obstacle de la métaphore, l'analyse à priori et l'archi-élève. Comment l'élève vient à l'instrument de l'enseignant ? In C. Ronveaux & A. Monnier (Éds.), *Les élèves, lecteur et lectrices de littérature(s)*.
- Ronveaux, Chr., & GRAFELITT (2018). Le temps de la disciplinisation. Éléments méthodologiques pour une recherche quasi expérimentale sur la lecture et la littérature. In N. Denizot, J.-L. Dufays & Br. Louichon (Éds.), *Approches didactiques de la littérature* (pp. 139-155). Presses universitaires de Namur.
- Ronveaux, Chr., & Schneuwly, B. (2018). *Lire des textes réputés littéraires : disciplinisation et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*. Peter Lang.

- Rosa, H. (2011). *Accélération. Pour une critique sociale du temps*. La Découverte.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Presses universitaires de Rennes.
- Thévenaz, Th. (avec la collaboration de S. Aeby Daghé, M. Jacquin, I. Léopoldoff Martin, Chr. Ronveaux, Gl. Sales Cordeiro, A. Soussi & M. Wirthner) (2014). *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire. L'exemple genevois*. Presses universitaires de Namur.
- Thévenaz-Christen, Th., Schneuwly, B., Soussi, A., Ronveaux, Chr., Aeby, S., Jacquin, M., Leopoldoff, I., Cordeiro Sales, Gl., & Wirthner, M. (2011). Progression : un concept fondateur de la didactique. L'exemple de la lecture à travers l'école obligatoire. In B. Daunay & J.-L. Dufays (Éds.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (pp. 85-115). Presses universitaires de Namur.
- Verret, M. (1976). *Les temps des études*. Champion.

Notice biographique

Christophe Ronveaux est maître d'enseignement et de recherche à l'Université de Genève. Il possède un master en philologie romane, une agrégation de l'enseignement secondaire (1985) et un master en linguistique (1990) ; Il prend part à plusieurs programmes de recherche sur la communication professionnelle des enseignants et soutient une thèse en 2002 sous la direction de Pierre Yerlès. Aujourd'hui, il enseigne la didactique de la lecture. Membre du Groupe de Recherche pour l'Analyse du Français Enseigné (G.R.A.F.E.), il poursuit ses recherches sur l'enseignement de la lecture et de la littérature dans une perspective instrumentale.

COURRIEL : CHRISTOPHE.RONVEAUX@UNIGE.CH

ORCID : [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0001-7406-2122](https://orcid.org/0000-0001-7406-2122)

Formes attentionnelles, pratiques du poème et temporalité scolaire

Francine Fallenbacher-Clavien^{ID}, Chloé Gabathuler^{ID}
et Valérie Michelet^{ID}

Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS)

RÉSUMÉ – Cet article propose une réflexion sur la temporalité liée à l'enseignement de la poésie au secondaire I, articulant didactique de la littérature et pratiques artistiques. Il interroge la possibilité de mener une expérience esthétique en classe, bouleversant une temporalité didactique classique. À partir d'une recherche-action menée en collaboration avec cinq enseignants de Suisse romande, les autrices ont conçu et expérimenté une séquence didactique intégrant des médiations artistiques (mise en voix, annotation, vidéo-poème) et des outils de soutien pour les enseignants. L'objectif est de concilier deux régimes temporels : celui de l'expérience esthétique, fondé sur l'attention et l'engagement subjectif, et celui de l'apprentissage scolaire, plus linéaire et structuré. L'étude montre que des dispositifs adaptés permettent de créer des espaces de résonance poétique en classe, où les élèves peuvent à la fois vivre et penser leur rapport au texte.

MOTS-CLÉS – médiation, temporalité, poésie, didactique, oralité.

POUR CITER CET ARTICLE – Fallenbacher-Clavien, F., Gabathuler, C., & Michelet, V. (2025). Formes attentionnelles, pratiques du poème et temporalité scolaire. *Raisons éducatives*, 29, 43–65. <https://doi.org/10.3917/raised.029.0043>



© Fallenbacher-Clavien, Gabathuler, Michelet, 2025.

Cet article est publié dans la revue *Raisons éducatives* sous la licence Creative Commons Attribution 4.0 International.

Cet article a pour ambition d’interroger les notions de temps et de temporalité dans l’enseignement spécifique de la poésie, en suivant les modalités d’évolution de la didactique de la littérature qui a historiquement établi un nouveau cadre épistémologique, réhabilitant le lecteur et sa subjectivité dans l’acte de lecture. Cette dernière, aussi bien que la performance de textes poétiques, s’inscrivent dans la temporalité singulière du poème qui a les traits de l’imédiateté énonciative et de l’engagement sensible du lecteur, par le rythme et ses formes de l’oralité.

Notre regard se pose plus particulièrement sur l’aspect processuel du temps lié à la construction des savoirs en classe, selon un double modèle : un temps expérientiel nécessaire aux formes attentionnelles et aux pratiques artistiques, notamment celles relatives au rythme, et un temps didactique où les savoirs concernant la poésie et les textes sont transposés. Le temps didactique, pour sa part, est forgé par une « épistémologie pratique », à savoir un modèle de culture apparenté à la forme scolaire dite classique, où les tâches s’émancipent d’une pratique de l’élève (voir Sensevy, 2019).

À la croisée de ces modèles, nous avons élaboré une séquence d’enseignement de la poésie comprenant des poèmes contemporains, destinée à des élèves du secondaire I (de 13 ans) de Suisse romande, et par conséquent, des outils de médiations pour l’enseignant. Sa description nous permet de problématiser la délicate conciliation d’activités transposées qui privilégient telle ou telle dimension de l’objet d’enseignement, et le travail en atelier où le poème informe les « sujets » par des effets de corps, produits par sa mise en voix. Cette approche plus sensible¹ du poème emprunte aux pratiques artistiques sans se départir d’une double médiation en classe, réalisée à la fois par le dispositif d’enseignement et ses outils à forte valeur médiatrice, ainsi que par les gestes didactiques de l’enseignant qui médiatisent la relation entre les élèves et les œuvres.

La première partie définit les questions liées au sujet lecteur et à la relation esthétique, d’un point de vue théorique, ainsi que celles touchant aux multiples médiations que nous pouvons concevoir, et par conséquent, au travail enseignant. Elle aborde aussi les notions de transposition didactique, de forme scolaire et de temporalité, notions qui sont au cœur de notre problématique.

Dans la partie suivante, nous présentons les spécificités de la poésie et du procès poétique temporel de sa lecture, ainsi que les enjeux didactiques de l’oralité et de l’expérience sensible, autant pour les élèves que pour l’enseignant dans ses différentes postures.

1. Brigitte Louichon (2024) relève deux acceptations récurrentes de cette notion dans la didactique de la littérature. Une première ferait un lien entre le « sensible » et l’emprunt à des disciplines contributoires comme l’esthétique ou la phénoménologie, par exemple. La seconde se focaliserait sur la participation du corps en production ou en réception littéraire.

Enfin, la dernière partie décrit la séquence didactique d'enseignement de la poésie. Elle présente aussi les outils liés soit à la médiation de l'œuvre, soit à la médiation formative de l'enseignant. C'est lui qui, en dernière instance, sera à même d'articuler de manière singulière les différentes contraintes temporelles de la séquence, l'outil « faisant partie inhérente de l'enseignement » (Wirthner, 2017, p. 141).

Considérations théoriques

Sujet lecteur et relation esthétique

À partir des années 2000, au sein des approches didactiques de la littérature et des études littéraires, un regain d'intérêt pour la sensibilité du lecteur et l'expérience esthétique a vu le jour. Face à ce que d'aucuns ont appelé la crise des études littéraires, dont l'origine serait à trouver dans un certain mésusage des outils d'analyse formelle, des chercheurs ont entrepris de reconSIDérer les modalités d'appropriation de la littérature en contexte de formation. Ces approches renouvelées de la lecture littéraire sont intéressantes dans la mesure où elles placent au centre des réflexions la question de la réception des textes et interrogent le rôle imparti à l'élève lecteur qui est envisagé désormais comme un « sujet ». Placer au cœur des réflexions cette question du « sujet » permet de s'écartier quelque peu de la lecture-modèle, programmée par le texte (Rannou, 2013). Lors d'un colloque organisé en 2004 à Rennes, à partir duquel une attention soutenue va se porter sur la notion de « sujet lecteur » dans le champ de la didactique, l'objectif fixé alors par Rouxel et Langlade (coorganisateurs de l'évènement) est d'amener sous les projecteurs non pas l'élaboration de « réceptions étalons canoniques » ou la prescription de « gestes préconçus », mais bien au contraire les lectures « empiriques, singulières, réelles » (Rannou, 2013, p. 6).

Si, depuis, la notion de « sujet lecteur » est devenue incontournable au sein des approches didactiques de la littérature, elle ne fait pas pour autant consensus. Certains craignent en effet une dérive subjectiviste qui aurait finalement pour effet la confortation des élèves dans leurs préjugés. Par exemple, Dufays (2013) trouve problématique « de limiter le travail en classe à la conception non normative [du sujet lecteur], car l'usage scolaire de la lecture serait alors cantonné à un partage de subjectivités où l'élève n'apprendrait rien, resterait enfermé dans son propre horizon » (p. 85). D'autres chercheurs redoutent quant à eux le retour d'une approche traditionnelle de la littérature instaurant en normes une forme d'investissement personnel et un certain plaisir face au texte. Pour Nonnon (2008), s'il apparaît grandement légitime de replacer la question de la subjectivité de l'élève au cœur des recherches en didactique de la littérature, il s'agit toutefois de « penser le

rapport aux œuvres littéraires et leur rôle dans le développement des élèves sans tomber dans la révérence et les postulats non questionnés sur le rôle de la lecture dans la vie » (p. 94).

Afin de dépasser cette dichotomie qui tend, d'une part, à réduire la dimension subjective à la seule instance participative (immersion référentielle) et, d'autre part, à considérer la distanciation comme une prise de distance analytique par rapport au texte (analyse critique systématique de ses codes, structures, fonctionnements intertextuels, etc.), certains chercheurs proposent une approche qu'on pourrait qualifier d'intégrative. Par exemple, Gabathuler (2016) ou Sauvaire (2019) expliquent qu'une autre forme de distanciation intervient lors de la lecture, la distanciation de soi à soi, qui fonderait l'appropriation d'une œuvre. Cette distanciation n'est pas à considérer comme un saut hors de la subjectivité, mais bien au contraire comme la prise de conscience de sa propre subjectivité et de l'impact que cette subjectivité a sur la lecture. Cette prise de conscience amène le lecteur à prendre du recul par rapport à ses propres discours et pratiques langagières, favorisant ainsi le développement d'une posture réflexive (Sauvaire, 2019).

Cela dit, il nous paraît important de souligner que le sujet lecteur qui nous intéresse est avant tout un élève, un apprenti lecteur, et que le contexte scolaire implique un certain nombre de contraintes, notamment la nécessaire verbalisation orale ou écrite de l'expérience de lecture. À ce propos, à la suite de Daunay (2004), plusieurs travaux ont souligné l'importance de prendre en compte l'impact du contexte solaire, du système didactique et du travail de l'enseignant sur la réception des textes littéraires à l'école (Gabathuler, 2016 ; Védrines, 2023 ; Vuillet, 2017). Ces didacticiens soulignent qu'une éventuelle expérience de lecture est rendue possible en grande partie grâce au travail de l'enseignant, c'est-à-dire par le truchement de dispositifs d'enseignement qui créent les conditions nécessaires à l'activation, par les élèves, de ce mode de lecture (Gabathuler, 2018).

Ajoutons enfin qu'en raison du contexte particulier qu'est l'école, la forme et la fonction de cette expérience sont quelque peu différentes de celle vécue par un lecteur en dehors de l'école. Lorsqu'elle est constituée en objet d'enseignement, c'est-à-dire transposée de son contexte d'usage dans un contexte d'enseignement-apprentissage, toute pratique subit irrémédiablement des transformations ainsi qu'une forme de modélisation. Son usage n'est plus tout à fait le même que celui qui prévaut dans les pratiques sociales de références ni ne poursuit les mêmes finalités. Dans le cadre de la réception esthétique des œuvres, non seulement l'élève est amené à vivre une expérience, mais encore doit-il apprendre quelque chose de cette expérience (Gabathuler & Brunel, 2023). Selon Védrines (2023), dans le cadre de la lecture de textes littéraires, ce n'est pas tant l'expérience de l'émotion en tant que telle qui est objet d'enseignement, mais plutôt « sa modélisation, c'est-à-dire un savoir de l'émotion – ce qu'elle nous apprend, ce que nous

expérimontons par elle, mais aussi ce que la modélisation nous apprend sur l’émotion, la manière culturelle de la vivre » (p. 159). Ainsi, selon l’auteur, « l’école propose sa médiation spécifique », une médiation qui se distinguerait d’autres formes de médiation proposées par exemple « par les musées, les cinémas, les salles de concert, la télévision, etc. » (p. 159).

Médiation(s)

Afin de mieux saisir la spécificité de la médiation que propose l’école, revenons, dans un premier temps, sur les propositions de Vygostki (1925/2005) quant à la fonction de l’art dans le développement de l’individu et de la société. Le psychologue russe envisage les œuvres comme des instruments psychologiques qui, potentiellement, génèrent un travail des affects. Contrairement à certains de ses contemporains, il ne considère pas la relation esthétique comme un phénomène de « contagion émotionnelle » entre l’auteur et le lecteur (1925/2005, p. 334). La relation esthétique implique une forme de création de la part des individus. Dans le cas de la réception des textes littéraires, il s’agit pour le lecteur non seulement d’« éprouver le sentiment qui s’est emparé de l’auteur », mais il lui faut encore « surmonter de manière créative son propre sentiment, trouver sa catharsis, et seulement alors l’action de l’art s’exercera dans sa plénitude » (1925/2005, p. 345). La relation esthétique s’apparente à un processus dynamique qui débute par une réaction sensible, affective, puis s’accompagne d’une certaine mise à distance de ce vécu émotionnel. Comme nous l’avons vu plus haut, cette prise de recul ne signifie pas un détachement du sensible, mais plutôt une prise de conscience progressive par le lecteur de sa propre subjectivité, de son influence sur la réception du texte, ainsi que des éléments textuels qui suscitent ces résonances. Comme nous l’expliquent Morizot et Zhong Mengual (2018), une tension émerge lorsque certaines spécificités de l’œuvre interagissent avec ce qu’ils appellent « la part non résolue de l’individu » (p. 91). Le lecteur engage alors un double mouvement – il se tourne à la fois vers lui-même et vers le texte – qui peut devenir un levier de transformation et de développement ou, pour reprendre les termes de Morizot et Zhong-Mengual, donner lieu à une « rencontre individuante » (p. 92).

Toutefois, comme nous l’avons dit précédemment, cette médiation de l’œuvre ne va pas de soi, à fortiori pour des élèves apprentis lecteurs. En d’autres termes, pour que la médiation de l’œuvre puisse se développer, une autre médiation est nécessaire. Cette fois-ci de nature formative, cette médiation découle du travail de l’enseignant. Selon Schneuwly et Dolz (2009), ce sur quoi travaille l’enseignant, ce sont les processus psychiques des élèves. Ces processus étant immatériels et non directement manipulables, l’enseignant ne peut y avoir accès directement. Pour que des expériences et des apprentissages s’opèrent, l’enseignant doit ainsi créer les conditions

nécessaires pour que les élèves procèdent *par eux-mêmes* à des transformations de manières de penser, de parler, d'être, d'expérimenter ou d'agir. Dans le cadre de la réception de la littérature en classe, le travail de l'enseignant est de soutenir le processus de la relation esthétique en permettant aux élèves d'entrer en contact avec l'œuvre et d'éprouver ses effets tout en les accompagnant dans le développement d'une posture plus réflexive vis-à-vis d'eux-mêmes et de l'œuvre. Il y a ainsi, en contexte scolaire, une double médiation : une médiation formative et une médiation de l'œuvre.

Transposition didactique, forme scolaire et temporalité(s)

Si habituellement on envisage la transposition didactique comme un processus allant de la sélection de savoirs ou de savoir-faire « savants », à leur apprêttement en objet à enseigner, puis en objet effectivement enseigné, ce même processus de transposition s'opère également à partir de pratiques sociales. Ainsi, certaines pratiques culturelles et artistiques peuvent être candidates à la transposition didactique. Dias-Chiaruttini (2012) montre à ce propos l'impact qu'ont pu avoir certaines pratiques de médiation culturelle menées par des institutions comme les médiathèques sur les prescriptions relatives à la discipline français et sur la création de dispositifs didactiques favorisant (ou médiatisant) le développement d'une relation esthétique vis-à-vis des textes. Toutefois, la transposition de pratiques culturelles ou artistiques en classe rencontre parfois certaines résistances liées au fonctionnement même de l'école et à la forme scolaire.

Traditionnellement, on attribue à la forme scolaire une fonction unificatrice et stabilisatrice au sein des disciplines d'enseignement parce qu'elle permet (1) la structuration et l'organisation dans le temps de ce qui s'enseigne ; (2) elle « discipline » les élèves dans leur rapport aux objets d'enseignement (Thévenaz-Christen, 2008). Or, travailler en classe à l'émergence d'un rapport esthétique aux œuvres amène à considérer le temps didactique de manière sensiblement différente. Le temps de l'expérimentation esthétique entre en effet en tension avec ce que Sensevy (2019) appelle « le temps didactique classique » qui se distingue par son caractère « cartésien », « séquentiel », organisant les objets « du simple au complexe » (p. 95). Ce temps didactique classique que Sensevy désigne comme un « temps d'objet » ne favorise pas l'approfondissement ou le développement d'expérimentations « puisque dès qu'on pourrait approfondir, on doit passer à autre chose [...] au nouvel objet de savoir, au nouvel objet du programme ». Ce faisant, le temps didactique classique constraint enseignant et élèves à aborder les objets de manière superficielle. Or, une telle approche empêche l'activation d'une « expérience épistémique » permettant aux élèves d'« éprouver le savoir dans la durée propre de son étude » et à partir de la pratique (p. 98). Ces éléments nous semblent importants à prendre en considération dans le cadre d'un travail

sur la réception esthétique des œuvres en classe. Construire un rapport esthétique en classe nécessite un temps d'expérimentation, un certain usage pratique des textes littéraires. La pratique des œuvres est difficilement quantifiable en matière de temps et peut potentiellement varier en fonction des élèves et de leurs besoins. Cette question de la gestion du temps et de la difficulté à intégrer une approche plus expérientielle des œuvres en classe revient d'ailleurs fréquemment dans la bouche des enseignants, comme le montrent plusieurs recherches analysant des pratiques déclarées d'enseignants (Beaudry & Gabathuler, 2024 ; Dias-Chiaruttini, 2012).

Par ailleurs, la double médiation évoquée plus haut vient travailler la fonction d'uniformisation des modalités de socialisation en classe et la disciplinisation des élèves parce qu'elle soutient plutôt l'émergence de réceptions singulières, le partage de celles-ci et leur coexistence sans pour autant chercher une forme de consensus en valorisant, par exemple, une réception étalon unique (généralement celle de l'enseignant). À ce propos, Beaudry et Gabathuler (2024) montrent que travailler sur les usages esthétiques des œuvres conduit certains enseignants à envisager, par-delà la transmission de savoirs ou de techniques visant la résolution de problèmes, un enseignement prenant acte et soutenant l'émergence de nouvelles manières d'entrer en relation avec les œuvres et les autres. À travers l'analyse de pratiques déclarées, les deux chercheuses expliquent que les conceptions des enseignants relatives à leur travail et leur posture se transforment également, passant d'une approche essentiellement transmissive et descendante à une forme d'accompagnement au sens où l'entendent Rancière (1987) ou Dewey (1934/2010). Cet accompagnement se caractérise non pas par une horizontalité du rapport entre les individus – les enseignants restent plus experts que les élèves – mais par l'attention particulière portée aux modalités de socialisation avec et autour des œuvres (Beaudry & Gabathuler, 2024). Nous allons voir que ce soutien accordé par les enseignants à l'émergence d'une communauté d'expériences autour de l'œuvre est d'autant plus crucial pour aborder la poésie que celle-ci remet souvent en question, par sa forte altérité, l'utilisation d'une démarche d'analyse traditionnelle et séquentielle (Sensevy, 2019) et active du côté du lecteur une réponse épistémique pratique.

Des spécificités de la poésie

Dans les pages précédentes, nous avons présenté certains éléments clés de la réception des œuvres littéraires en classe. Nous allons à présent nous intéresser plus spécifiquement à l'enseignement du texte poétique contemporain. Nous verrons que les spécificités du genre poétique nous permettent de développer de manière plus approfondie une réflexion sur les implications propres à la réception des œuvres et plus spécifiquement sur la dimension sensible de la relation esthétique.

Temporalité de la poésie et oralité

La « disparition élocutoire du poète » pour reprendre la description mallarméenne de l’œuvre idéale (« l’œuvre pure ») dans la poésie moderne et contemporaine, à savoir le « détachement d’une énonciation purement personnelle » (voir Rodriguez, 2006), a pour conséquence l’émergence de nouveaux paradigmes dont une épaisseur du langage et un nouvel espace de communication. En jouant sur les effacements, les blancs ou les contraintes, le procès poétique opère chez le lecteur un sentiment de densité qui nécessite de creuser le sens par des jeux de langage et par une temporalité de lecture toute particulière.

De manière aussi inédite, le texte poétique ouvre un espace de communication entre les instances du poème, ses voix, et le lecteur. Cette énonciation partagée fait du poème un « quasi-sujet », et de la lecture, une relation transformationnelle. Le poème est le lieu d’une effectivité à transformer le sujet, et la lecture, une activité transsubjective (Martin, 2010) ou encore transindividuante (Simondon, 2017), si l’on considère que l’expérience poétique active à sa manière des modes d’existence du sujet et un égard aux contextes (Fallenbacher-Clavien & Michelet, 2023).

Cette relation entre le lecteur et le poème se passe à la fois sur le mode de l’immédiateté énonciative, puisque le poème fait irruption dans le réel au moment de son énonciation, dans sa capacité de transformation, et sur le mode d’un engagement spécifique et sensible du lecteur, par le rythme « [...] tendant à fondre le temps du texte et le temps du lecteur » (Meschonnic, cité dans Costa-Mendes, 2017, p. 144). En effet, le rythme chez le théoricien Meschonnic (2006) est identifié comme l’inscription du sujet dans son discours, c’est-à-dire l’expression de la singularité de l’auteur et de toutes les énonciations successives des formes du discours poétique. Ces réénonciations du discours, que Meschonnic désigne comme des formes d’oralité, sont l’inscription même du rythme du poème. Dans l’expérience de lecture, le poème se trouve par conséquent « réancré » dans cette oralité (Brillant Rannou, 2010, citée par Fallenbacher-Clavien & Michelet, 2023).

La temporalité du poème se distingue de celle des autres genres textuels scolaires, par exemple, les récits, genres majoritairement représentés dans les classes, où l’expérience de lecture est tout autre : une distension s’y joue, car le temps du lecteur est différent du déroulé du texte, à savoir le récit tel qu’il est déterminé et le récit en tant qu’il est progressivement actualisé par l’interprétant, notamment dans les effets de suspense, d’attentes ou d’anticipation qu’il provoque. Ce processus est qualifié de « temporalisation » par Ricoeur (1984) qui le lie au ressort narratif ou ressort de l’histoire. La « distension temporelle » provoquée par l’imprévisibilité et l’attente de la quête de l’histoire garantit l’immersion forte du lecteur par le phénomène d’identification et les affects qui l’accompagnent :

La distension temporelle s'exprime plus encore par le moyen des alternatives, des bifurcations, des connexions contingentes, et finalement par l'imprévisibilité de la quête en termes de succès et d'échec. Or la quête est le ressort de l'histoire en tant qu'elle sépare et réunit le manque et la suppression du manque, comme l'épreuve est le nœud du processus sans lequel rien n'arriverait. (Ricoeur, 1984, pp. 93-94, cité par Baroni, 2007, p. 136)

Le procès poétique impose une autre temporalité qui a de quoi dérouler le lecteur de récits et qui tient aussi à la fonction non référentielle de la poésie moderne et à son langage autotélique, contrairement au récit et à ses désignations de référents hors du texte. Il est fait d'une densité du langage, d'une immédiateté et d'une irruption du poème par son énonciation, ou encore, d'une convergence entre le temps du lecteur et le temps du texte.

La poésie contemporaine, qui poursuit une critique des formes et des contenus, s'y trouve concernée. Bien qu'elle s'intéresse davantage au réel, au monde social, sa résistance à en donner une représentation facilitée au lecteur a des conséquences sur son rythme toujours en tension entre productivité du sens et heurts (voir Émery-Bruneau et al., 2025).

Oralité et expérience sensible : enjeux didactiques

Le travail de l'oralité, induit par la forme des poèmes contemporains, révèle leur « valeur irremplaçable en tant qu'objets de l'expérience esthétique qu'[ils] génèrent et structurent » (Shusterman, 2019, p. 9). Les recherches récentes en didactique de la poésie (Boutevin et al., 2018 ; Brehm et al., 2025 ; Fallenbacher-Clavien & Michelet, 2024) explorent la singularité de l'expérience produite par des formes plus attentionnelles que référentielles, insistant sur le lien qui s'établit entre le travail du rythme et les effets de corps sur les élèves sujets lecteurs. Par leur mise en voix du poème, qui ne saurait être réduite à une simple oralisation, les élèves incarnent le texte. Chacun d'eux s'expose, avec sa voix, son corps, ses émotions et se risque, en tant que sujet, par un travail dans la langue qui dévoile sa réception sensible. Ce type d'expérience, désigné sous le terme d'expérience sensible (Brillant Rannou et al., 2024), se distingue de la relation esthétique au récit en ce qu'elle confronte plus directement l'élève à une forme de vulnérabilité (Pelluchon, 2018). Elle implique de fait la nécessité d'un nouage fort entre esthétique et éthique, qui pousse à inscrire l'expérience sensible dans des modalités de travail coopératives, donc moins risquées. Murzilli (2017) explique également la nécessité de faire communauté autour du poème en montrant que « le sens du texte n'est à chercher ni du côté de l'auteur, ni du côté du lecteur, mais au sein d'une communauté de formes de vie, dans la manière dont il prend vie au cœur d'expériences partagées et partageables » (p. 106). Une « communauté sensible » se constitue autour du poème, où chacun est également attentif à « la valeur propre du monde et des

êtres, à leur altérité et à leur singularité» (Pelluchon, 2018, p. 237). Ce mode de socialisation de l'œuvre exige une médiation délicate et prévenante de l'enseignant afin de soutenir chez les élèves l'attention à soi, aux autres, au texte et aux contextes dans le but de créer ensemble un « texte du lecteur » (Langlade & Fourtanier, 2007).

La réussite de l'expérience sensible dans le cadre scolaire demeure tributaire de plusieurs conditions. Nous l'avons signalé, il s'agit pour l'enseignant d'encourager ses élèves à faire communauté, à développer les conditions d'un savoir émergeant de l'échange des pratiques sensibles du texte, en développant une attentionnalité et une disponibilité à celles-ci. Il s'agit également d'inscrire le travail de la communauté sensible dans une temporalité flexible et plus imprévisible, qui accompagne les réénonciations successives du poème.

Pour y parvenir, il paraît nécessaire de s'affranchir, au moins partiellement, des contraintes et des déterminations temporelles qu'impose une forme scolaire dite classique, soumise à une exigence d'efficacité immédiate. La communauté sensible devrait pouvoir fonctionner dans une suspension du temps didactique, une « enclave pragmatique protégée » dans le quotidien de la classe, n'ayant d'autre finalité que l'attention soutenue à ce qui s'y passe (Schaeffer, 2015, p. 203).

D'un point de vue didactique, le défi consiste à articuler deux régimes temporels difficilement conciliables, un régime séquentiel, dans lequel « le maître est d'abord un 'chronomaitre', qui sait avant ce qui va se passer après » (Chevallard, cité dans Sensevy, 2019, p. 95) et une temporalité immersive, celle de l'expérience, où l'enseignant est médiateur et aménage les conditions d'une rencontre avec l'œuvre.

Comme première réponse à ce défi, nous avons conçu plusieurs séquences autour de poèmes contemporains qui s'approchent des conditions de réalisation d'une expérience sensible, tout en reconnaissant la difficulté de créer une « enclave pragmatique protégée » en milieu scolaire, surtout avec une finalité d'évaluation. C'est le processus d'élaboration de l'une d'elles, conçue pour le secondaire I et issue d'une recherche-action, que nous présentons, avec une attention marquée sur les outils favorisant la médiation de l'œuvre et celle, formative, de l'enseignant, plus particulièrement autour de la mise en voix des poèmes.

Démarche méthodologique et question de recherche

La séquence d'enseignement « Le Poème oralisé : de la mise en voix au vidéo-poème » (Ducrey-Evéquoz et al., 2025), conçue dans sa version initiale

par des chercheuses en didactique à partir de considérations théoriques et épistémologiques, a été testée dans un module de formation continue auquel ont participé volontairement cinq enseignants de français du secondaire I du Valais romand (élèves de 13 ans). Le groupe de recherche se composait de deux enseignantes novices (moins de deux ans de pratique) et de trois enseignants plus expérimenté·es (entre 5 et 15 ans de pratique). Mené sous la forme d'une recherche-action, le module s'inspirait du modèle du travail de l'enseignant (Goigoux, 2012) et de l'ingénierie collaborative de Sénéchal (2018), s'organisant en cinq étapes :

1. Un questionnaire adressé aux participant·es ciblant leur degré de familiarité avec la poésie contemporaine et son enseignement par l'expérience sensible. Le résultat de ce questionnaire permettait d'ajuster le contenu d'une première rencontre de formation.
2. Cette rencontre, d'une durée d'une demi-journée, s'est fixé comme but de présenter le cadre épistémologique et les concepts théoriques ayant orienté les choix de la séquence, notamment le concept d'expérience sensible, et d'indiquer les modalités de travail de la recherche-action (calendrier, attentes réciproques, charte éthique).
3. Une phase de test en classe a ensuite été réalisée, avec la demande de remplir, au fur et à mesure de l'avancée de la séquence, un journal de bord organisé sous forme de questions ouvertes (voir en annexe) visant à cibler les difficultés et les points forts observés dans la réalisation des activités, ainsi que les modifications suggérées. Une partie des questions portait plus spécifiquement sur la clarté et la complétude des indications pédagogiques, notamment dans les activités en lien avec l'écriture collective, puis avec la mise en voix et en vidéo des poèmes.
4. Une dernière rencontre, après dépouillement des questionnaires, a permis l'échange plus spontané des points de vue afin de faire émerger de nouvelles propositions de régulations. Ce temps de formation a été mené par deux des conceptrices de la séquence.
5. Finalement, sur la base des retours écrits, des discussions et des analyses de productions des élèves mises à disposition par les enseignants, la séquence a été régulée puis à nouveau testée auprès de deux autres enseignants afin de valider les régulations effectuées.

Ce protocole de recherche-action visait à répondre à la question de recherche suivante : comment didactiser des espaces de médiation de pratiques artistiques (ateliers coopératifs d'écriture, mise en voix et en vidéo de poèmes) au sein d'une séquence d'enseignement de la poésie pour articuler deux temporalités à priori peu conciliables : celle du temps scolaire et celle de l'expérience sensible ?

L'hypothèse posée au seuil de notre recherche-action postulait que le soin accordé aux outils didactiques facilitant la médiation, à savoir la modélisation de pratiques de référence artistiques, soutenues par des indications et supports pédagogiques à l'intention des enseignants, jouait

un rôle essentiel, en facilitant l'intégration de l'expérience sensible dans la temporalité scolaire imposée. Cette hypothèse s'est largement vérifiée, tout en ouvrant le champ à d'autres questionnements que nous aborderons en conclusion. Ce sont ces éléments de réponse que nous allons mettre en évidence dans la suite de cet article, en montrant comment ils ont modifié ou validé la construction de notre séquence.

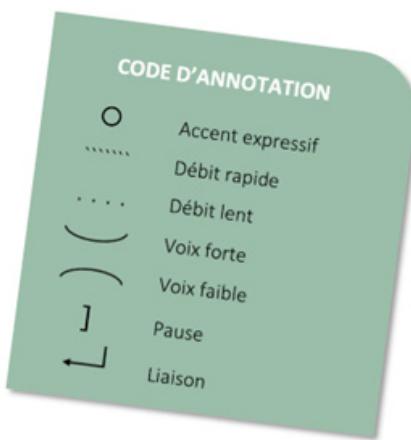
Séquence finalisée

Dans cette partie, nous présentons la séquence telle que nous l'avons finalisée, après avoir pris en compte les propositions de modifications formulées par les enseignants ayant participé à notre recherche-action. En regard de la présentation des activités, nous indiquerons dans quelle mesure et sur la base de quelles propositions certaines d'entre elles ont été régulées.

La séquence s'organise autour du recueil *Lalita Mantra*, de Maurizio Guerandi, paru en 2014. Conçue en six étapes, elle articule approche sensible et compréhensive de plusieurs poèmes du recueil avant la création, collective, d'un poème qui sera successivement annoté, mis en voix et, de manière facultative, mis en son et en images dans un vidéo-poème. La présence d'activités facultatives permet à l'enseignant d'adapter la séquence à l'intérêt de ses élèves et au temps dont il dispose pour travailler les objectifs liés à la poésie, ce qui a été relevé comme appréciable et participe déjà d'une conciliation possible des différentes temporalités scolaires que nous avons relevées. Les objectifs d'apprentissage se référant parfois d'autres cadres disciplinaires (Musique, Éducation numérique), ils sont toujours formulés en début d'activité afin de rendre visible la cohérence de la séquence avec le plan d'études dans son ensemble. Si toutes les activités ne sont pas obligatoires, le parcours poétique est globalement organisé de manière linéaire, reprenant à sa charge une temporalité didactique classique (Sensevy, 2019). Cependant, au sein de ce régime séquentiel, de multiples échappées sont proposées, qui réclament la mise à disposition d'un temps plus souple, un temps de l'expérience sensible durant lequel se coconstruisent des formes d'interprétation du poème.

La première étape propose de sensibiliser les élèves à la reconnaissance des effets d'annotation, d'abord par le recours, facultatif, à la musique, leur demandant d'être attentifs aux variations dans une étude de Chopin, puis dans deux poèmes mis en voix de manière contrastée. La projection des poèmes annotés et de la partition de Chopin montre aux élèves que la poésie, comme la musique, peut être annotée afin de produire des effets lors de sa mise en voix. L'étape se clôt par une première tentative d'annotation/mise en voix d'un poème contemporain, que les élèves choisissent dans un corpus proposé. Un code d'annotation est suggéré, mais il peut être modifié ou complété.

Figure 1 : Code d'annotation proposé pour l'étape 1.



La première étape n'a pas été modifiée. Le retour des enseignants était très positif, soulignant toutefois le besoin de rassurer les élèves pour les faire entrer dans la démarche, peu familière, de la mise en voix, et la difficulté de l'exercice de justification des annotations. Un participant suggère le recours, dès cette première étape, à la capsule illustrative explicitant le geste d'annotation et les justifications et intervenant à l'étape 4. Nous n'avons pas choisi de le faire, car les retours montraient tous l'intérêt du travail commun d'identification des différentes manières de justifier les annotations, malgré la difficulté de l'exercice. Quant au code d'annotation, la majorité des élèves a utilisé le code fourni, mais l'idée de pouvoir le compléter ou le modifier a permis à certains d'entre eux de s'approprier la démarche.

Les étapes 2 et 3 de la séquence travaillent la compréhension du poème central, choisi pour son sujet – l'identité –, qui peut parler aux adolescent·es. Les élèves abordent la compréhension de manière sensible, par la création d'un « texte du lecteur » à travers un caviardage de mots, avant d'entrer dans un travail plus sémantique sur les métaphores. La création d'un poème dans le poème révèle, au-delà d'une compréhension commune minimale de l'œuvre, ce que chacun y voit. La variété des « textes du lecteurs » prépare les élèves à une disponibilité du sens qui sera au cœur du travail de l'oralité et de la mise en voix. Nous n'avions pas demandé de retours spécifiques pour cette partie et aucune demande de modification majeure n'a été formulée par les enseignants.

L'étape suivante (étape 4) revient sur le geste d'annotation, mais en le poussant cette fois vers une démarche interprétative et en proposant un outil pour le faire. Une capsule créée pour la séquence met en scène une enseignante qui explicite, à partir d'un poème de Guerandi, son processus d'annotation et les différents types de justifications possibles, approfondissant le

travail déjà effectué lors de la première étape². Les élèves sont ensuite invités à annoter un poème dont ils ont déjà abordé les métaphores et investi le sens par le caviardage. Ils en proposent une annotation, par petits groupes, et la justifient en se basant sur la variété d'arguments que l'approche sensible encourage. Ceux-ci relèvent du rythme, de la sonorité, de l'énonciation ou de la concrétisation imageante (Lacelle & Langlade, 2007) et viennent compléter les arguments plus courants liés au sens. L'élaboration commune d'une compréhension par la mise en voix dépend étroitement de la qualité d'attention et d'échanges qui s'établissent dans la communauté constituée autour du poème. Pour favoriser cet échange, un moment d'autoévaluation, puis d'évaluations intergroupes est proposé, prenant appui sur des indicateurs d'observation afin de stimuler les échanges possibles.

Les retours sur cette étape montrent que le recours à l'enseignement explicite pour entrer dans une démarche nouvelle est apprécié des enseignants, notamment à travers la capsule d'explicitation de l'annotation et l'exemple d'un poème annoté et justifié de deux manières très différentes. Les enseignants relèvent que ce type d'outil, loin de contraindre, visibilise la liberté interprétative recherchée par la démarche sensible. Une enseignante souligne que le travail proposé dans cette étape a été constructif non seulement pour ses élèves, mais aussi *pour elle*. L'apport d'exemples est relevé comme essentiels. Dans cette perspective, nous avons régulé la version finale en proposant un exemple d'annotations et de justifications inspiré des réponses des élèves ayant testé la séquence. Nous avons également affiné les critères des dispositifs d'évaluation à partir de l'observation des productions des élèves. Les réactions des enseignants nous ont aussi confortées dans le choix d'une explication générale des intentions de la séquence et de ses enjeux d'apprentissage, avec un accent mis sur la dimension sensible par le travail de l'oralité du poème, ainsi que sur une présentation détaillée du recueil de poésie contemporaine sélectionné.

La cinquième étape adapte au cadre scolaire le procédé de l'écriture de pérégrination utilisé par Guerandi pour composer son recueil. Le poète explique avoir tiré au sort chaque jour un itinéraire le menant dans la campagne environnante pour composer des poèmes à partir de son immersion dans la nature. Les élèves s'en remettent eux aussi au hasard pour leur pérégrination poétique en bénéficiant cependant d'inducteurs d'écriture faisant appel aux sensations (De là où je suis, je vois, je sens, j'entends, etc.). Le poème créé en binôme est ensuite retravaillé à l'aide d'un atelier collectif d'écriture, puis mis en voix (étape 5) et en vidéo (étape 6), explorant la possibilité d'effets interprétatifs sonores et visuels.

Des variantes ont été observées dans la réalisation de ces deux dernières étapes. Une classe a travaillé la création poétique en préférant à la démarche de pérégrination physique un voyage mental. Les élèves ont dû fermer les

2. Étape 4, activité 1 : <https://tube.switch.ch/videos/WcO5g1kflh>

yeux et imaginer le paysage qu'ils ont ensuite mis en poème à l'aide des inducteurs sensoriels. Toutefois, nous n'avons pas inclus cette variante dans notre séquence, car le retour des autres enseignants a souligné l'enthousiasme soulevé par une activité de création poétique hors murs.

Les résultats de notre recherche-action montrent qu'à défaut de bénéficier d'un temps institutionnel suffisant, il convient de donner aux enseignants les moyens d'optimiser celui qui leur est imparti. Or, selon nous, ce travail d'optimisation passe par une didactisation des outils de médiation liés à ces pratiques nouvelles, s'adossant aux pratiques des enseignants.

Médiations de pratiques artistiques

La séquence finalisée présente des outils qui visent une forme de médiation de pratiques artistiques et poétiques de référence, autrement dit, des pratiques « authentiques » (voir Sensevy, 2019). Citons deux types d'outils de médiation : un premier type constitué de productions et pratiques tirées du Web et/ou créés à partir d'outils numériques, et un second, constitué par la forme de travail artistique et commune qu'est l'atelier.

Faisant partie du premier type d'outils, le vidéo-poème, rencontre d'une vidéo et d'un poème, est en plein essor sur le Web et les réseaux sociaux. Il remplit une multitude d'objectifs de création et de communication : que ce soient des poètes qui mettent en voix leurs poèmes dans une mise en scène ou un décor, nouvelle forme très prisée de promotion littéraire dans les magazines ou journaux en ligne ; des amateurs qui montent des films adaptés à des lectures de poèmes ; ou les films, qui deviennent des poèmes. Il nous a semblé indispensable de montrer des exemples de ces pratiques de poésie numérique aux élèves, et en l'occurrence, trois vidéos-poèmes : deux productions d'amateurs (l'une créée par des élèves adolescents³, l'autre primée par un concours de vidéos-poèmes⁴) et la production de Mathieu Lipé, artiste, musicien et slameur canadien⁵.

D'autres outils numériques sont présentés aux élèves pour leur permettre de se projeter dans l'activité d'annotation et de mise en voix. Tout d'abord, la séquence s'ouvre sur l'écoute d'un extrait d'une étude de Chopin et la projection de sa partition de musique, dans le but, nous l'avons dit, d'établir un parallèle entre l'activité d'annotation musicale (qui suggère des effets interprétatifs, notamment au niveau du tempo et de la nuance) et celle de l'annotation du poème qui, pour marquer un rythme, emprunte des signes de scansion constitués en code.

3. Étape 6, activité 1 de la séquence : <https://lycee-anguier.fr/un-video-poeme-en-ap>

4. *Ibidem* : <https://ladigitale.dev/digiview/#/v/64773f2cba1a9>

5. *Ibidem* : <https://ladigitale.dev/digiview/#/v/64773e11242a0>

Deux enregistrements de mises en voix contrastées du poème central de Guerandi (dont celle d'une adolescente⁶) sont ensuite proposés, pour faire percevoir d'éventuels effets (jeux sur le rythme, le débit, les sonorités, par exemple) et pour identifier un ressenti à l'écoute de chacune d'elles, afin de préparer les élèves à produire à leur tour une mise en voix.

Enfin, une vidéo du poète Maurizio Guerandi accompagne le travail sur le poème ; il s'y présente brièvement et parle des intentions qui ont guidé la création des poèmes de pérégrination de son ouvrage.

Considérons à présent le deuxième type d'outil représenté par l'atelier (atelier d'écriture, atelier d'annotation du poème et atelier de mise en voix) qui est l'intégration en classe d'une pratique sociale fréquente hors de l'école, ne serait-ce que les ateliers de « slam » ou les ateliers d'écriture. Ce dispositif permet une articulation de « la subjectivité d'une expression individuelle, à vocation identitaire, et la réflexivité qui se construit collectivement au travers de la posture [...] (de partage) » (Fabulet & Vorger, 2021, p. 117).

Dans l'atelier, un temps plus souple est à l'œuvre, celui des essais multiples, des va-et-vient entre immersion et feedbacks du groupe ou de l'enseignant « pour donner voix aux différences et aux langues en soi, (Vorger, 2019), tel est bien l'enjeu de tels dispositifs [...] » (p. 118).

Ces outils de médiation des pratiques culturelles de référence donnent à l'enseignement de la poésie une place singulière dans la discipline du français. Ils nourrissent cet enseignement au même titre que les outils de références propres à l'enseignement des arts. En effet, rappelons que les pratiques et postures artistiques (y compris celles qui sont artisanales) constituent les objets des didactiques des arts, des éducations artistiques et de leurs champs de recherche. Le passage de l'atelier à l'exposition, de la partition à l'interprétation, de la conception à la production, permet de penser les activités créatrices, grâce à la médiation des pratiques sociales de référence, en vue de leurs approches compréhensives et de leur enseignement (voir Didier, 2018).

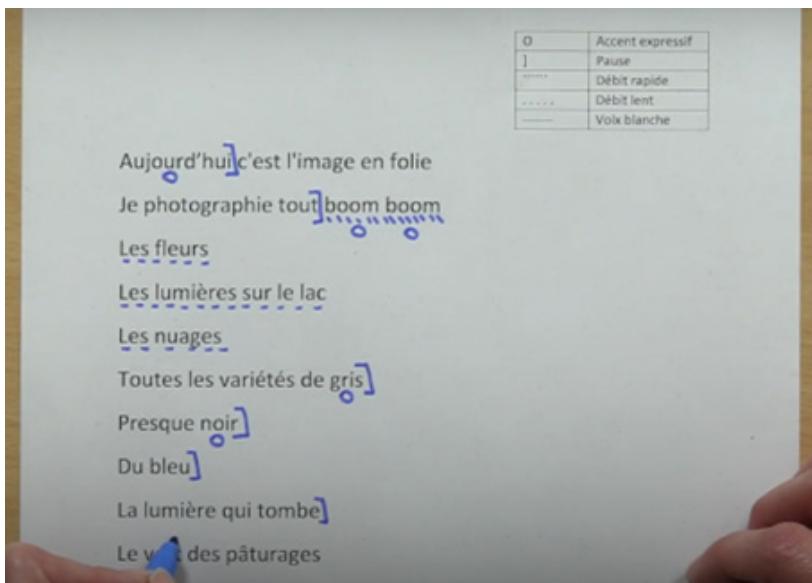
Les outils de médiation formative

Pour fonctionner dans le cadre scolaire, les médiations de pratiques artistiques sont appelées à être transposées à des fins d'apprentissage. Une seconde série d'outils soutient la médiation formative de l'enseignant pour activer la réponse sensible des élèves. En premier lieu, des supports pédagogiques proposent des amorces de discussion autour de la réception sensible

6. Étape 1, activité 2 de la séquence : mise en voix 1 : <https://tube.switch.ch/videos/0wblDZTY2Z> ; mise en voix 2 : <https://tube.switch.ch/videos/tWujVnQJJH>

des œuvres, le plus souvent sous forme de questions (Que ressentez-vous à l'écoute de chacune des mises en voix ? Y a-t-il un son, un mot, une sensation qui se détachent ?), mais également sous des formes plus visuelles (nuages de mots). Le travail de la mise en voix, au cœur de la séquence et dont les élèves ont pris connaissance à travers des productions diverses, est également détaillé dans une capsule vidéo animée par une enseignante. Celle-ci réalise l'exercice en rendant audible le fil de sa pensée, montrant que l'annotation est un processus fait d'élangs, d'hésitations, d'essais multiples, que l'élève peut annoter le texte en se laissant porter par lui (rythme, sonorité, émotions, etc.) et, surtout, qu'il faut passer par la pratique pour ajuster ses annotations.

Figure 2 : Vidéo d'annotation et de mise en voix⁷.



Conçue sur le modèle de l'enseignement explicite (Bissonnette et al., 2013), la vidéo est également assortie d'un exemple écrit d'annotations et de justifications du même poème, en utilisant les résultats reformulés de propositions d'élèves lors des premiers tests.

7. <https://tube.switch.ch/videos/WcO5g1kflh>

Figure 3 : Exemple d'annotations et de justifications inspirées de productions d'élèves.

RECOPIE LES MOTS OU LE VERS AVEC LE CODE D'ANNOTATION	JUSTIFICATION
v. 1 Aujourd'hui] c'est l'image en folie 	<ul style="list-style-type: none"> » Voice forte : pour faire ressortir le mot « folie » et montrer que dans la folie on peut crier sa joie. » Accent expressif : sur la première syllabe de folie pour montrer que la folie est joyeuse et entraînante (rythme entraînant).
v. 2 tout] boum boum 	<ul style="list-style-type: none"> » Pause : c'est comme si l'œil se préparait à tout regarder, tout « photographier ». On s'arrête pour se préparer à une attention soutenue. » Accent expressif : car c'est la seule onomatopée et on veut la mettre en évidence. La répétition du /u/ (assonance), fait penser au déclenchement automatique des appareils photos. » Débit rapide : qui mime les pulsations du cœur devant tant de choses à voir.

En plus de signaler la variété des annotations et des justifications possibles, ce dispositif introduit par le modelage cognitiviste une pratique peu connue des élèves et des enseignants pour aborder la poésie. Des conseils pratiques sont aussi proposés pour le travail de l'oralité, jouant sur les effets de corps en invitant les élèves à frapper dans leurs mains pour marquer le rythme, à répéter des mots étranges ou difficiles pour les faire sonner et en apprivoiser la forme. Dans tous les cas, c'est une posture auctoriale qui est suggérée puisque les élèves sont appelés à créer leur « texte du lecteur » par la réappropriation du poème à travers le travail de l'oralité.

L'articulation au sein de la séquence d'un double régime de médiations, des pratiques artistiques d'une part, des apprentissages par l'expérience sensible de ces œuvres d'autre part, devrait permettre à l'enseignant d'introduire plus efficacement le travail des élèves réunis en communautés sensibles. La présence de ces médiations coordonnées facilite, par imitation, conseils pratiques ou explicitation, l'entrée de l'enseignant et des élèves dans une temporalité de l'expérience sensible au service d'une interprétation partagée du poème.

Conclusion

Nous avons cherché à montrer comment, à travers une recherche-action, nous avons ajusté des outils de médiation permettant aux enseignants de développer en classe une relation esthétique au poème incluant l'expérimentation sensible. Il convient toutefois de garder à l'esprit que la séquence présentée et les outils de médiation qu'elle propose peuvent potentiellement

être appréhendés de manière très différente par les enseignants en fonction de leur familiarité avec de tels dispositifs de médiation artistique et culturelle. Les prescriptions officielles, tout comme les recommandations des chercheurs en didactique de la littérature, appellent à l'instauration d'une approche sensible aux textes littéraires. Or, mettre en œuvre une telle approche s'avère complexe, car elle se heurte au fonctionnement classique de l'école, notamment en ce qui concerne l'organisation temporelle des savoirs et des savoir-faire. Comme nous l'avons montré, le temps de l'expérience esthétique est difficilement quantifiable à priori et varie en fonction des textes, des contextes et des individus. Dans notre séquence, nous avons cherché à dépasser ces tensions en intégrant dans une organisation plutôt classique et chronologique des savoirs / savoir-faire des espaces de médiations favorisant le développement tout à la fois d'une expérimentation sensible et d'une forme de conscientisation de cette dernière. Ainsi, il y a d'un côté les activités qui engagent l'élève corporellement et émotionnellement (la mise en voix notamment) et il y a celles qui permettent aux élèves de conscientiser cet engagement et, ce faisant, de retourner au poème (l'annotation et la justification), l'objectif étant que les élèves comprennent que l'expérimentation sensible les informe tout à la fois sur eux-mêmes et sur le poème. Si notre travail porte spécifiquement sur l'enseignement de la poésie, il nous semble qu'il appelle, au-delà de l'enseignement littéraire, à une approche de la forme scolaire plus ouverte à la durée de l'expérience et valorisant ce que Sensevy appelle une épistémologie par la pratique.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Baroni, R. (2007). *La tension narrative. Suspense, curiosité et surprise*. Seuil.
- Beaudry, M.-C., & Gabathuler, C. (2024). Ce que l'éducation esthétique fait à l'école. *La pensée d'ailleurs*, 6.
- Bissonnette, S., Castonguay, M., Clermont, G., & Richard, M. (2013). *L'enseignement explicite*. De Boeck.
- Boutevin, C., Brillant Rannou, N., & Plissonneau, G. (Éds.) (2018). *À l'écoute des poèmes. Enseigner les lectures créatives*. Peter Lang.
- Brehm, S., Desjardins, M.-E., & Hammoun, S. (2025). Marcher en poésie. Une manière d'entrer en résonance avec l'œuvre de Marie Uguay ? *Carnets de Poédiles*, 2. <https://dx.doi.org/10.56078/carnets-poediles.570>
- Brillant Rannou, N. (2010). *Le lecteur et son poème. Lire en poésie. Expérience littéraire et enjeux pour l'enseignement du français en lycée* [thèse de doctorat en littérature française]. Université Rennes 2. <https://hal.science/tel-01200484v5>
- Brillant Rannou, N., Sauvaire, M., et Le Goff, F. (2024). *Expérience et partage du sensible dans l'enseignement de la littérature*. Les Presses de l'Écureuil.

- Costa-Mendes, R. (2017). J. Dewey et H. Meschonnic : traduire comme expérience. *Triages*, 29, 143-146.
- Daunay, B. (2004). Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français. *Le français aujourd'hui*, 157, 43-51.
- Dewey, J. (1934/2010). *L'art comme expérience* (trad. par J.-P. Cometti et al.). Gallimard.
- Dias-Chiaruttini, A. (2012). L'enseignement du français aux frontières de l'ex-trascolaire. *Recherches*, 57, 23-39.
- Didier, J. (2018). Didactique des arts. Acquis et développement. La culture professionnelle et le sens des objets d'enseignement. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 23, 107-117.
- Ducrey-Evéquoz, C., Fallenbacher-Clavien, F., & Michelet, V. (2025). Le Poème oralisé : de la mise en voix au vidéo-poème [Séquence d'enseignement]. <https://fredi.hepvs.ch/hepvs/documents/332210>
- Dufays, J.-L. (2013). Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? *ELLUG*, 73-86.
- Émery-Bruneau, J., Fallenbacher-Clavien, F., & Michelet, V. (Éds.) (2025). Que fait la poésie à l'école et que fait l'école à la poésie ? *Les Carnets de Poédiles*, 2. <https://carnets-poediles.pergola-publications.fr/index.php?id=391>
- Fabulet, A., & Vorger, C. (2021). S'y atteler en ateliers. *Le français aujourd'hui*, 1, 117-127.
- Fallenbacher-Clavien, F., & Michelet, V. (2023). L'annotation de poème et sa mise en voix : une approche sensible au service de l'oralité. *Les Carnets de Poédiles*, 1. <https://dx.doi.org/10.56078/carnets-poediles.156>
- Fallenbacher-Clavien, F., & Michelet, V. (2024). L'expérience sensible dans l'enseignement de la poésie au cycle 3 : quel outil didactique pour l'enseignante ? In Y. Buyck et al. (Éds.), *Actes du 6^e colloque de l'ARCD*, Genève.
- Fallenbacher-Clavien, F., Michelet, V., & Ducrey-Evéquoz, C. (2022). *Le Poème oralisé : de la mise en voix au vidéo-poème*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14883637>
- Gabathuler, C. (2016). *Apprécier la littérature. La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires*. Presses universitaires de Rennes.
- Gabathuler, C. (2018). Usages esthétiques de la littérature à l'école. In M.-C. Beaudry, S. Brehm & J.-F. Boutin (Éds.), *Discours, usages, traces de l'expérience esthétique en contexte scolaire : perspectives croisées* (pp. 99-115). EDUS.
- Gabathuler, C., & Brunel, M. (2023). Lire en développant une relation esthétique aux œuvres littéraires. In M. Brunel et S. Hébert (Éds.), *Lire les œuvres littéraires au Lycée* (pp. 67-77). L'Harmattan.
- Goigoux, R. (2012). Didactique du français et analyse du travail enseignant. À quelles conditions la didactique ne deviendra-t-elle pas un luxe inutile ? In M.-L. Élalouf, A. Robert, A. Belhadjin & M.-F. Bishop (Éds.), *Les didactiques en question(s). État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation* (pp. 33-42). De Boeck.
- Guerandi, M. (2014). *Lalita Mantra*. Samizdat.

- Lacelle, N., & Langlade, G. (2007). Former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des œuvres. In *Enseigner et apprendre la littérature aujourd’hui, pour quoi faire ?* (pp. 55-64). Presses universitaires de Louvain.
- Langlade, G., & Fourtanier, M.-J. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire. In E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin (Éds.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (pp. 101-121). Les Presses de l’Université de Laval.
- Louichon, B. (2024). Quel sensible partageons-nous ? In *Expérience et partage du sensible dans l’enseignement de la littérature* (pp. 53-69). Les Presses de l’écureuil.
- Martin, S. (2010). Présentation. Les Poèmes au cœur de l’enseignement du français. *Le français aujourd’hui*, 169, 3-14. <https://doi.org/10.3917/lfa.169.0003>
- Meschonnic, H. (2006). *La rime et la vie*. Gallimard.
- Morizot, B., & Zhong Mengual, E. (2018). *Esthétique de la rencontre. Lénigme de l’art contemporain*. Seuil.
- Murzilli, N. (2017). Comment agir en littérature avec J. Dewey ? *Triages, revue littéraire et artistique*, 29, 106-109.
- Nonnon, E. (2008). Travail des mots, travail de la culture et migration des émotions : les activités du français comme technique sociale du sentiment. In M. Brossard & J. Fijalkow (Éds.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactique* (pp. 92-121). Presses universitaires de Bordeaux.
- Pelluchon, C. (2018). *Éthique de la considération*. Seuil.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l’émancipation intellectuelle*. Fayard.
- Rannou, N. (2013). Avant-propos. *ELLUG*, 3-7.
- Ricœur, P. (1984). *Temps et récit II. La configuration dans le récit de fiction*. Seuil.
- Rodriguez, A. (2006). *Modernité et paradoxe lyrique. Max Jacob, Francis Ponge*. Jean-Michel Place.
- Sauvaire, M. (2019). La notion de réflexivité en didactique de la littérature. In N. Denizot, J.-L. Dufays & B. Louichon (Éds.), *Approches didactiques de la littérature* (pp. 107-124). Presses universitaires de Namur. <https://books.openedition.org/pun/6977>
- Schaeffer, J.-M. (2015). *L’Expérience esthétique*. Gallimard.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (Éds.) (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Presses universitaires de Rennes.
- Sénéchal, K. (2018). Impacts d’une collaboration avec des enseignants sur l’élaboration et la validation du produit d’une ingénierie didactique. *Recherches qualitatives*, 37(2), 128-149. <https://doi.org/10.7202/105211a>
- Sensevy, G. (2019). Forme scolaire et temps didactique. *Télémaque*, 95, 103-112.
- Shustermann, R. (2019). L’Expérience esthétique : de l’analyse à l’eros. *Nouvelle Revue d’esthétique*, 2, 111-128. <https://doi.org/10.3917/nre.024.0111>
- Simondon, G. (2017). *L’Individuation à la lumière des notions de forme et d’information*. Million.

- Thévenaz-Christen, T. (2008). Au cœur de la forme scolaire, la discipline. L'exemple du français parlé. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 30, 299-324.
- Védrines, B. (2023). *L'expérience de la subjectivité dans l'enseignement littéraire*. Peter Lang.
- Vorger, C. (2019). Slam entre les langues. De nouveaux chemins poétiques pour l'appropriation langagière et culturelle. In C. Bemporad & T. Jeanneret (Eds.), *Le Français dans le monde. Recherches et Applications*, 65, 31-47.
- Vuillet, Y. (2017). *À la recherche didactique de concepts pour penser, dire et agir le littéraire* [thèse de doctorat en sciences de l'éducation]. Université de Genève. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:129260>
- Wirthner, M. (2017). *Outils d'enseignement : au-delà de la baguette magique. Outils transformateurs, outils transformés dans des séquences d'enseignement en production écrite*. Peter Lang.
- Vygotski, L. S. (1925/2005). *La psychologie de l'art*. La Dispute.

Notices biographiques

Francine Fallenbacher-Clavien est professeure/chargée d'enseignement en didactique du français à la Haute école pédagogique du Valais. Docteure en sciences de l'éducation, elle est membre associée du GRALE (Didactique des langues en contexte plurilingue) de l'Université de Genève et membre du LAC (langues, arts, cultures : médiation et enseignement) de la HEP Valais. Ses recherches portent sur l'enseignement de la poésie contemporaine. Elle co-dirige la revue *Babel des Carnets de Poédiés*, sur l'enseignement de la poésie de la maternelle à l'université.

COURRIEL : FRANCINE.FALLENBACHER-CLAVIEN@HEPVS.CH

ORCID : [HTTPS://ORCID.ORG/0009-0001-9525-4008](https://orcid.org/0009-0001-9525-4008)

Chloé Gabathuler est professeure/chargée d'enseignement en didactique du français à la Haute école pédagogique du Valais. Docteure en Science de l'éducation, elle est spécialiste de l'enseignement de la littérature et des médiations culturelles en milieu scolaire. Team leader de l'équipe de recherche LAC (langues, arts, cultures : médiation et enseignement) et fondatrice du Lab Culture de la HEP-VS, elle explore la manière dont les objets culturels – artistiques, littéraires ou symboliques – participent au développement des élèves et à la transformation des pratiques éducatives.

COURRIEL : CHLOE.GABATHULER@HEPVS.CH

ORCID : [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0001-8000-7170](https://orcid.org/0000-0001-8000-7170)

Valérie Michelet est professeure/chargée d'enseignement en didactique du français à la Haute école pédagogique du Valais. Docteure en littérature, elle est membre de l'équipe de recherche LAC (langues, arts, cultures : médiation et enseignement) de la HEP Valais. Ses recherches actuelles portent sur l'enseignement de la littérature par l'expérience sensible, plus particulièrement de la poésie contemporaine.

COURRIEL : VALERIE.MICHELET@HEPVS.CH

ORCID : [HTTPS://ORCID.ORG/0009-0001-5922-7758](https://orcid.org/0009-0001-5922-7758)

ANNEXE

Journal de bord à remplir et à renvoyer 3 jours avant la 2^e séance

Sur la séquence en général, quelques questions qui peuvent guider votre réflexion :

- 1) Comment cela s'est-il passé ?
- 2) Quelles activités sont pertinentes / non pertinentes ? Quelles modifications proposez-vous ?
- 3) Les indications didactiques sont-elles suffisamment claires ? Quelles modifications proposez-vous ?
- 4) Combien de périodes avez-vous utilisées en tout ?
- 5) Retours plus précis sur les activités suivantes :
 - 1.3 : premier essai d'annotation/justification et de mise en voix.
 - 4.1 : annotation collective du poème et justifications
 - 4.2 : mise en voix collective du poème, enregistrement, autoévaluation et coévaluation intergroupes.
 - 5.2 : atelier coopératif de réécriture du poème créé collectivement (activité facultative)
 - 6.1 : découverte des vidéo-poèmes et coconstruction d'un modèle du genre.
 - 6) Comment percevez-vous les grilles d'évaluation (maniabilité, modifications, « trouvailles intéressantes » d'élèves...).

Le « temps » des techniques sportives dans le temps de la formation

Mathias Hofmeister^{ID} et Benoît Lenzen^{ID}

Université de Genève

RÉSUMÉ – Dans cet article, nous nous intéressons à l'enseignement des techniques sportives dans le parcours de formation à l'enseignement de l'éducation physique, objet d'étude qui suppose un double rapport au temps : 1) comment le « temps » des techniques, c.-à-d. leur évolution à travers les époques, est-il pris en compte dans la formation ? 2) quelles (dis)continuités observe-t-on dans ce parcours de formation ? À l'aide d'une méthodologie couplant des entretiens et des observations de cours universitaires, nous constatons une discontinuité interinstitutionnelle entre la formation disciplinaire et la formation à l'enseignement relativement à la technique sportive abordée tantôt comme « technique-produit », tantôt comme « technique-processus » (Robène, 2014). Cette tension impacte l'étudiant au centre du dispositif, qui doit opérer avec un certain « flou » entourant la relation enseignement-apprentissage (Lafont, 2002).

MOTS-CLÉS – techniques sportives, temporalité, formation, éducation physique, continuité.

POUR CITER CET ARTICLE – Hofmeister, M., & Lenzen, B. (2025). Le « temps » des techniques sportives dans le temps de la formation. *Raisons éducatives*, 29, 67–85.
<https://doi.org/10.3917/raised.029.0067>



© Hofmeister, Lenzen, 2025.

Cet article est publié dans la revue *Raisons éducatives* sous la licence Creative Commons Attribution 4.0 International.

Depuis notre position privilégiée de chercheurs et d'intervenants dans la formation des enseignants de disciplines artistiques et sportives de l'enseignement primaire, nous observons que le statut et la transmission des techniques dans les disciplines que sont les arts visuels, la musique et l'éducation physique font l'objet de discours et de pratiques extrêmement contrastés, allant du refus ou de l'incapacité à enseigner des techniques à une focalisation exclusive sur celles-ci. Dans cet article, nous mobilisons une partie des données en éducation physique (EP) récoltées dans le cadre d'un projet de recherche financé par Swissuniversities (TP2a_20, 2021–2024) qui s'intitule *Analyse des continuités intra- et interinstitutionnelles des formations à l'enseignement des disciplines artistiques et sportives de l'école primaire : l'exemple des techniques artistiques et sportives*.

Lorsqu'on s'intéresse à l'EP et donc au sport en tant que référence culturelle (Kirk, 2010), il est difficile de ne pas parler des techniques sportives. Comme le mentionnent Robène et Léziart (2006), que cela concerne les conditions de performance, les modèles et stratégies de jeu ou le développement de technologies, tout dans le sport moderne renvoie d'une manière ou d'une autre à la technique. S'appuyant sur un premier élan entamé par Mauss et ses « techniques du corps » (1935), les travaux s'intéressant aux techniques sportives ont connu leur apogée dans les années 1980–1990, en soulevant au passage quelques polémiques. Parmi celles-ci, nous pouvons citer entre autres les travaux de Garassino (1980) qui les considèrent comme « maudite[s] » (p. 49) ou ceux de Goirand (1987) qui les qualifient de « rigides » et les comparent à un « frein à l'activité créatrice » (p. 16) dans le contexte d'enseignement de l'EP notamment. Cette période est également marquée par le « virage Stapsien »¹ au cours duquel une tension émerge (Robène, 2014) : doit-on considérer la technique sportive comme une « technique-produit », autrement dit une technique en tant que résultat d'une évolution déjà opérée, ou comme une « technique-processus » qui s'intéresse au sujet qui agit en situation, en fonction de contraintes rencontrées *in situ* ?

Cependant, d'une part, cet intérêt pour les techniques sportives a progressivement disparu du paysage de la recherche sur l'intervention alors que leurs difficultés de transmission dans le cadre de l'EP restent irrésolues, et d'autre part, il s'est tenu relativement éloigné du champ de la formation des enseignants de cette même discipline. Ward et al. (2022) précisent à ce propos que la technique sportive occupe une importance et une place différentes selon le modèle pédagogique d'enseignement de l'EP que l'on adopte. Dans cette contribution, nous souhaitons réactiver cet intérêt dans ce champ particulier, en interrogeant deux temporalités à priori peu compatibles :

1. Le « virage Stapsien » décrit un moment charnière dans l'histoire de l'évolution des travaux et recherches sur les questions de l'histoire du corps, du sport et des techniques sportives. Il tient son nom de « STAPS » qui signifie « sciences et techniques des activités physiques et sportives ».

le temps long de l'évolution des techniques sportives dans le champ sportif et le temps (relativement) court de la formation à l'enseignement. Concernant le premier temps long, il s'agit d'observer et de décrire la prise en compte (ou non) de la « dialectique constante » qui s'opère entre, d'un côté, l'« invention du sportif [...] en acte » et de l'autre, l'instauration de nouvelles règles visant une actualisation des pratiques et un maintien de « l'émotion collective dont chaque activité sportive est porteuse » (Léziart, 2010, p. 187). En d'autres mots, quand il s'agit de considérer et/ou de transmettre une technique sportive en tant qu'objet d'étude ou d'enseignement (Robène, 2014), il nous intéresse de voir si celle-ci est abordée sous le couvert d'un « processus » ou si elle est abordée pour elle-même, tel un « produit » fini. Pour le second temps, celui de la formation à l'enseignement, l'objectif est d'étudier les (dis) continuités interinstitutionnelles relatives à la considération et au statut de la technique sportive marquant le parcours de formation des étudiants lors de leur transition d'une formation disciplinaire en sciences du mouvement et du sport à une formation pédagogique/didactique à l'enseignement de l'EP.

Pour décrire cette double temporalité, nous analysons des entretiens ainsi que des observations réalisés avec différents intervenants de la formation disciplinaire et de la formation pédagogique/didactique des futurs enseignants d'EP. En corolaire, il nous semble également important de mettre en lumière la compréhension relative à la technique que les étudiants développent durant leur parcours.

Cadrage théorique

Dans cette section, nous présentons le double cadrage théorique que nous empruntons pour traiter notre problématique. Le premier volet conceptuel et théorique porte sur la question de la technique sportive, son développement historique et ses implications pour la formation. Le deuxième volet a trait à la question de la (dis)continuité dans le rapport personnel et institutionnel aux objets que les étudiants sont susceptibles de développer en formation.

La notion de technique sportive

Comme l'avance Robène (2017), « la technique est aujourd'hui reconnue comme l'une des grandes composantes du savoir-faire humain » (p. 97). Cet auteur fait le parallèle entre cette première idée et les techniques sportives que Vigarello définit comment étant « un ensemble de moyens transmissibles à mettre en œuvre par l'homme, pour effectuer le plus efficacement possible une tâche motrice donnée » (Vigarello & Vives, 1983, p. 45). La technique sportive s'inscrit ainsi dans un « processus libératoire » (Robène, 2017, p. 97)

par lequel l'être humain cherche à s'affranchir d'une « temporalité assujettie à l'ordre naturel » (p. 97), lui permettant ainsi de dépasser l'immédiateté de l'action. Autrement dit, elle constitue un outil permettant d'agir sur le temps en modulant l'instant présent, offrant à l'individu les moyens de répondre à des besoins identifiés dans le *hic et nunc* des situations motrices rencontrées. Son apprentissage est un processus long et évolutif, qui va de l'assujettissement à une contrainte immédiate vers une maîtrise du temps d'action, offrant plus de contrôle et de liberté dans l'exécution motrice.

La technique sportive représente également un « analyseur pertinent pour comprendre le sens que les pratiques acquièrent au fil du temps » (Robène, 2017, p. 97). En effet, en nous intéressant aux techniques sportives mises en place par l'homme au travers des activités physiques et sportives dans le temps, on s'aperçoit rapidement que celles-ci font l'objet de nombreuses évolutions et transformations au fil des contraintes rencontrées par les individus. Vigarello (2021) identifie quatre types de variations qui organisent l'évolution des techniques sportives dans le temps : (a) la *loi d'intégration*, qui renvoie à une « intégration progressive des forces, des fonctions et des sous-ensembles corporels au sein d'une même finalité technique » (p. 73), à l'exemple de l'utilisation de l'épaule puis des jambes pour porter un coup en boxe ; (b) la *filiation directe*, qui repose sur l'idée que certaines évolutions suivent une continuité déjà amorcée par différentes sous-nouveautés, à l'instar des différents correctifs apportés au lancer de poids depuis le 19^e siècle pour arriver à la forme que l'on connaît aujourd'hui ; (c) les *variations restreintes*, qui se rapportent à des changements moins linéaires prenant la forme de mutations, d'écart ou de réorientations, à l'image de la naissance du crawl en natation qui s'explique par une série de retouches ponctuelles des techniques de bras et de battements de jambes ; et (d) les *ruptures*, qui font référence à des changements de configurations « abruptes » qui bousculent les dispositifs techniques dans leur globalité, dont l'évolution subite de la technique du gardien de but en football, après la Seconde Guerre mondiale, lorsqu'il a été considéré comme le premier attaquant de l'équipe à travers ses relances, constitue un exemple typique.

Sur un temps long de l'histoire, les techniques sportives évoluent et sont signifiantes lorsqu'elles s'inscrivent dans une démarche d'« adaptation motrice ou de résolution de problèmes posés par un ensemble de contraintes » (Robène, 2017, p. 5). Cette assertion rejoue celle avancée notamment par Goirand (1987) qui cherche à s'éloigner d'une dimension « fixiste » de la technique pour se rapprocher davantage de la dynamique du sujet qui agit techniquement. À ce sujet, les travaux de Lafont (2002) mettent en évidence cette dissonance dans la manière de considérer (ou non) l'évolution de la technique sportive lorsqu'on en fait un objet de formation ou d'enseignement-apprentissage, c'est-à-dire sur un temps plus court. D'un côté, on trouve une approche plutôt techniciste centrée sur des apprentissages techniques au sens de « savoir-faire gestuels isolés de leur

contexte et de leur condition d'exécution » (Brau-Antony, 2001, p. 95), qui se rapporte à une vision de la technique comme « repliée sur elle-même » (Robène, 2014, p. 98), indépendante d'un besoin identifié par un individu à un moment *T*. Cette approche va souvent de pair avec une pédagogie du modèle du champion dont certains auteurs ont identifié les limites, en soulignant que l'assimilation de la technique à un mouvement exemplaire peut conduire à une vision réductrice de celle-ci (Vigarello et al., 1983). En considérant les techniques sportives pour elles-mêmes et uniquement pour elles-mêmes, on écarte « le sens du réel » (Léziart, 2003, p. 84) qui est à l'origine de leur évolution dans le temps. De l'autre côté, on trouve une approche qui ne s'oppose pas à la première, mais qui précise l'articulation nécessaire des techniques (au sens de gestes) aux « autres composantes de l'action [...] généralement aussi engagées » (Bouthier, 1997, p. 97). Ce dernier auteur parle notamment d'approche « tactico-technique » dans les jeux sportifs collectifs et note l'importance de la prise en compte des processus décisionnels et des conditions d'exécution qui donnent du sens à la technique « gestuelle ». Dans cette approche, la technique n'est pas considérée comme une fin en soi, donc comme un objet « abouti », mais comme un moyen d'adaptation aux contraintes rencontrées dans le jeu. De son côté, Marsenach (1991) différencie les savoirs « formels » (formes gestuelles emblématiques) des savoirs « fonctionnels » qui « définissent ce que les apprenants doivent réellement apprendre afin de construire une motricité plus évoluée » (Boudard & Robin, 2012, p. 26). La focale n'est ainsi pas mise sur les actions en elles-mêmes, mais sur les conditions qui permettent leur élaboration. Dans cette approche transparaît la valorisation d'une « technique-processus » qui vient en réponse à une recherche d'efficacité motrice propre à une difficulté rencontrée.

La (dis)continuité dans le rapport personnel et institutionnel aux objets et leur signification

La direction que nous donnons à notre approche conceptuelle et par conséquent à notre analyse est à inscrire dans l'ouverture que propose Chevallard (1999) dans sa théorie anthropologique du didactique relativement au statut du savoir. Selon lui, celui-ci est indissociable d'une (ou des) pratique(s) sociale(s) et d'un (ou des) domaine(s) de réalité propre(s) à une (ou plusieurs) institution(s) donnée(s). Il a ainsi recours à plusieurs notions qui élargissent une conception plutôt dichotomique du savoir (le savoir est transmis et l'élève sait / le savoir n'est pas transmis et l'élève ne sait pas) et propose, dans cet esprit, les notions d'objet, de rapport personnel à un objet et de rapport institutionnel à un objet.

Pour Chevallard (2003), l'objet représente « toute entité, matérielle ou immatérielle, qui existe pour au moins un individu. [...] toute œuvre, c'est-à-dire tout produit intentionnel de l'activité humaine, est un objet » (p. 81). Sur

base de cette conception relativement large de l'objet, il définit le rapport personnel à un objet comme suit : « le système de toutes les interactions que l'individu peut avoir avec cet objet – que le sujet le manipule, l'utilise, en parle, en rêve, etc. » (p. 81). Le rapport personnel à un objet est donc la manière dont l'individu *connaît* (au sens étendu de Chevallard) cet objet. Enfin, il définit le rapport institutionnel à un objet comme étant le rapport d'un individu avec un objet qui devrait être celui de l'institution (structure sociale telle que l'institut de formation) où vit cet objet donné ainsi que l'individu en question. En intégrant une institution où vit un objet donné, l'individu peut voir son rapport personnel à cet objet se créer ou évoluer pour entrer en résonance avec le rapport visé par l'institution.

Selon les écrits de Marty (2019) qui se base elle-même sur les travaux de Ligozat et al. (2011), la notion de « rapport aux objets » est à rapporter à celle d'« épistémologie pratique » (Sensevy, 2007) qui postule que « tout enseignant est doté d'une théorie d'action à usage professionnel qui peut avoir des conséquences pratiques sur le pilotage de la classe et plus particulièrement sur le système didactique lui-même » (Brau-Antony & Grosstéphan, 2017, p. 81). Marty (2019) avance l'idée que ces deux notions « visent à se placer à la hauteur de la lecture de la situation par l'individu. Autrement dit, elles participent de la même volonté de reconstruire les relations entre les objets du point de vue des sujets » (p. 28).

Pour rendre compte d'une potentielle évolution ou transformation des rapports aux objets et de l'épistémologie pratique de l'individu, Ligozat et al. (2011) se basent sur la notion de continuité de l'expérience proposée par Dewey (1938/2018) : les sujets construisent une continuité entre les expériences passées et présentes afin que l'expérience acquise dans une situation donnée devienne un instrument pour comprendre et gérer les situations qui suivent. Pour notre étude, le concept de continuité de l'expérience de Dewey apparaît comme un indicateur intéressant, à deux niveaux, pour décrire et interpréter la manière dont le rapport à l'objet que représentent les techniques évolue en formation : 1) dans le passage entre la formation disciplinaire et la formation à l'enseignement, dans le rapport institutionnel mis en avant par les formateurs et 2) dans l'épistémologie pratique de l'étudiant au centre du dispositif de formation en deux temps. Cette double approche permet d'articuler les dimensions institutionnelle et individuelle de la formation et offre ainsi une lecture complète du processus de transformation du rapport aux techniques, dans les discours et attentes des formateurs et dans la manière dont les étudiants construisent progressivement leur propre compréhension et appropriation des savoirs.

Méthodologie de recherche

Dans cette partie, nous présentons 1) le contexte dans lequel s'est déroulé cette recherche ainsi que les participants qui y ont pris part, 2) la récolte de données, 3) leur traitement et l'analyse à double volet envisagée pour renseigner notre objet d'étude.

Le contexte et les participants de l'étude

En ce qui concerne le contexte de l'étude, il convient tout d'abord de préciser que celle-ci touche à deux temps et lieux de formation qui sont représentés par 1) une formation disciplinaire (*bachelor*) en sciences du sport et 2) une formation à l'enseignement des disciplines artistiques et sportives au primaire. À l'issue de la formation à l'enseignement, les enseignants titularisés peuvent enseigner l'EP au primaire en tant que spécialistes de la discipline. La formation et le statut particulier de ces professionnels de l'EP sont propres au canton étudié et constituent, de fait, un fonctionnement qui se distingue des autres cantons suisses.

Les participants ont été approchés selon deux directives que se sont fixées les chercheurs. Premièrement, les deux institutions de formation (disciplinaire et à l'enseignement) devaient être représentées, c'est-à-dire que la cohorte de participants devait être représentative, au moins en partie, des deux institutions. Deuxièmement, les points de vue et/ou agirs des formateurs et des étudiants devaient être recueillis. Au total, six participants ont accepté de prendre part à cette étude descriptive : quatre formateurs pratiques en formation disciplinaire, une formatrice du domaine pratique en formation à l'enseignement et un ancien étudiant² ayant suivi la totalité du dispositif de formation.

Le recueil de données et ses outils

Pour cette recherche, nous avons adopté une méthodologie couplant différentes données que nous avons récoltées sur une année académique. Parmi celles-ci, nous trouvons 1) des entretiens semi-dirigés (De Ketela & Roegiers, 1996) et 2) des observations de cours en formations disciplinaire et à l'enseignement. Préalablement à cette récolte de données, les participants ont complété et signé un formulaire de consentement de participation et d'utilisation des données à des fins scientifiques et de formation.

2. D'autres étudiants ont été approchés mais n'ont pas répondu favorablement à notre requête.

Concernant les entretiens tout d'abord, nous avons élaboré différents canevas selon le statut de la personne interviewée (formateur ou ancien étudiant). Bien que ceux-ci diffèrent sur quelques items, les aspects abordés étaient similaires dans les deux canevas : leur définition de la technique, la place et le statut de la technique dans leur contexte, l'évaluation de celle-ci au sein des cours, les éventuelles tensions ou contradictions qu'ils observaient relativement à la considération de la technique et la conception des cours dispensés ou vécus. Au total, entre 12 et 15 questions étaient posées aux participants. En tant qu'intervieweurs, nous avons choisi de garder une attitude ouverte quant aux questions que nous posions de sorte à pouvoir les réorienter ou les réaménager au fil de l'échange avec les participants.

Ensuite, nous avons mené une observation de cours avec chaque formateur dans son institution respective. Lors de cette observation directe (sur le moment et sans enregistrement audiovisuel), nous avons été attentifs à ne pas perturber le déroulé du cours de façon à pouvoir « faire l'inventaire du réel » (Benedetto, 2000, p. 17) au mieux et rendre compte de la pratique effectivement mise en place. Un « plan d'observation » (Vermersch, 1984) systématique a été élaboré à partir de nos questions de recherche. Celui-ci visait à circonscrire notre regard sur les épisodes significatifs où la technique sportive (p. ex. le départ croisé en basket ou la position C+ en agrès) se donnait à voir 1) dans les caractéristiques des situations d'apprentissage proposées aux étudiants (objectifs, aménagement, rôles, etc.), 2) dans le contenu des interventions significatives des formateurs et 3) dans le contenu des éventuels apartés significatifs entre chercheur et formateur avant, pendant ou après le cours dispensé. Les notions de « technique-produit » et « technique-processus » ont éclairé nos observations quant aux rapports institutionnels à la technique promus par les formateurs. Ces observations de cours étaient ponctuelles dans le temps de la formation et déterminées par des autorisations d'accès au terrain qui ne nous ont pas permis de décrire une éventuelle évolution du statut et de la transmission de la technique sportive au fil des différentes séances.

Le traitement et l'analyse des données récoltées

Tous les entretiens menés ont été retranscrits intégralement avant d'être analysés. Les éléments issus des observations ont fait l'objet d'un tri et d'une sélection au regard des objets d'étude que nous considérions. L'articulation des deux types de données nous a permis de développer une compréhension fine des enjeux qui sous-tendaient les processus de formation relatifs au statut et à la transmission de la technique, que ce soit du côté des formateurs ou du côté des étudiants.

Pour analyser les données récoltées, nous nous sommes basés sur la méthodologie d'analyse de contenu de Bardin (2013). Nous avons tout

d'abord procédé à une première lecture flottante de notre corpus pour cerner les éléments de données qui renseignaient notre champ de recherche. Ensuite, nous avons émis des hypothèses quant à notre recherche portant, pour rappel, sur la dis(continuité) du statut et de la transmission de techniques dans la formation d'enseignants d'EP au primaire. Celles-ci se résument par l'idée générale qu'une discontinuité serait observable entre les deux temps de formation et que cette dernière impacterait le rapport personnel (Chevallard, 2003) des étudiants à l'objet que sont les techniques sportives. Enfin, nous avons analysé les différents épisodes significatifs identifiés préalablement au regard d'indices issus du corpus et des hypothèses de recherche préétablies. Nous précisons toutefois que nous nous sommes également appuyés sur les propositions de Mucchielli (1998) qui indiquent que le seul contenu à tolérer est celui qui est manifeste. En effet, nous avons limité l'inférence de résultats et nous avons considéré le contenu tel qu'il apparaissait dans nos données afin de coller plus justement à la réalité du terrain.

Résultats obtenus

Au cours de notre analyse, deux éléments de résultats majeurs ont émergé. Cette section consacrée à leur présentation sera ainsi construite autour de deux volets qui porteront sur 1) la technique sportive au cœur d'un double rapport institutionnel et 2) le rapport personnel composite à la technique sportive développé par l'étudiant en formation. Ces deux éléments de résultat seront mis en regard avec nos questions de recherche dans la section discursive de ce texte.

La technique sportive au cœur d'un double rapport institutionnel

Le premier élément de résultat fait référence au rapport institutionnel contrasté à la technique sportive entre les deux instituts de formation étudiés. Dans les paragraphes qui suivent, nous illustrons ce contraste au regard de deux dimensions qui structurent différemment les deux temps de formation : 1) le statut que revêt la technique sportive et 2) son approche dans les pratiques sportives.

Tout d'abord, le statut distinct que se voit octroyer la technique sportive dans les deux institutions est un premier indicateur d'un rapport institutionnel contrasté. En interrogeant certains formateurs des deux institutions, deux conceptions distinctes autour de la technique se dessinent. D'un côté, en formation disciplinaire dans la discipline des agrès, la technique est un incontournable qui définit en quelque sorte l'activité : « le travail technique

est indispensable pour réussir le mouvement », « c'est ce qui fait la qualité du mouvement ». De plus, la technique conditionne certains aspects de la pratique et de sa réussite : « ça dépend aussi des éléments, il y a vraiment des trucs que tu ne peux pas réussir si t'as pas de technique ». En sports collectifs, nous retrouvons cette importance donnée à la technique dans le discours d'un formateur : « on travaille des éléments de base à connaître car c'est un sport complexe si on n'est pas habitué ». Ce premier point de vue relatif au statut de la technique est contrebalancé par l'avis de la formatrice en formation à l'enseignement : pour elle, la technique faisant référence au « geste de l'expert, de la pratique de club ou culturelle », ne constitue pas une priorité dans l'apprentissage ou dans la pratique d'une activité sportive. Elle précise à ce propos que, pour elle, l'apprentissage se fait au travers d'un développement de compétences qui « prennent en compte plusieurs facteurs alors que l'apprentissage de gestes techniques c'est vraiment un truc à apprendre par cœur, à répéter alors qu'il n'y a pas la prise en compte de facteurs externes ou internes qui vont modifier notre façon d'agir ». Pour elle, la technique revêt une importance moindre et doit s'inscrire en soutien éventuel à un « projet » plus englobant, comme objet mobilisable par les élèves au service d'une compétence à construire : « elle peut servir à améliorer une compétence mais en aucun cas elle permet d'acquérir une compétence ». Le statut et la place donnés à la technique sportive diffèrent selon l'institution et laissent penser qu'elle n'est pas abordée de la même manière en formation disciplinaire et en formation à l'enseignement.

Le deuxième indicateur d'un rapport institutionnel à la technique contrasté entre les institutions confirme cette hypothèse. Nous relevons en effet deux aspects représentatifs d'une approche contrastée entre les deux institutions. Le premier fait référence à la technique comme condition d'entrée (ou non) pour aborder les activités dans leur forme complexe. Dans la formation disciplinaire en agrès, par exemple, le formateur affirme qu'un « socle de base [technique] » est à construire avant de pouvoir réaliser un mouvement : « en agrès on a besoin de techniques de base sur lesquelles on construit donc en fait il faut que les fondations et les bases techniques soient acquises de manière optimale pour pouvoir développer un mouvement ». Cette base technique représente ainsi un passage obligé que les apprenants sont amenés à maîtriser pour aborder la complexité : « tout se construit par rapport à un socle de base, des postures, des positions de base qui doivent être techniquement correctes sinon on ne peut pas construire ». Nous retrouvons cette même approche dans l'observation menée en sports collectifs, toujours en formation disciplinaire, où la première leçon du semestre est consacrée à l'apprentissage de mouvements fondamentaux du basketball, tels que le pied de pivot, le départ en dribble croisé ou ouvert, le tir en foulée (*lay-up*) ou la triple menace. À l'inverse, dans la formation à l'enseignement, la formatrice affirme que l'entrée dans l'activité « ne se fera jamais par la technique ». Selon elle, la technique doit uniquement être

abordée lorsque « dans une situation complexe [et qu'] on voit qu'il y a une lacune à un moment donné sur trop de tirs ratés par exemple ». En d'autres mots, c'est la situation complexe qui est révélatrice des difficultés et donc des éventuels besoins techniques des apprenants.

Le deuxième point de contraste observé est en lien avec la focale d'apprentissage mise sur la technique (ou non) dans les activités sportives. D'un côté, en formation disciplinaire, les techniques sont principalement abordées pour elles-mêmes, c'est-à-dire de manière décontextualisée et sans mise en lien avec une forme plus globale. Durant notre observation en basketball notamment, nous avons identifié deux moments de « travail technique » (appellation donnée par le formateur) durant lesquels sont travaillés 1) l'arrêt en deux temps puis le tir en foulée et 2) la feinte de tir puis drible et tir au panier. Ces deux moments portés sur le travail de techniques offensives ne comprennent pas de volet défensif et les liens entre ces techniques et une forme globale ne sont pas explicités par le formateur pendant les situations de jeu. Un exemple est le travail du « spin » qui a été abordé durant ce moment de « travail technique », sans défense, alors que celui-ci a justement pour but de créer de l'espace entre l'attaquant et le défenseur en situation de jeu. En outre, nous soulignons le nombre conséquent de techniques à entraîner par les apprenants durant cette même leçon, et qui n'ont en outre pas été reprises dans le jeu : tir en foulée, feinte de départ, feinte de tir, orientation à la réception, triple menace, spin, position de défense sur porteur et non-porteur de balle, etc. Dans la formation à l'enseignement, c'est une autre approche que nous percevons. Pour la formatrice, lorsqu'un travail technique est mis en place, il faut « cibler les choses importantes et pas donner tous les détails », de sorte à « pouvoir rapidement aller dans le jeu pour essayer ». Elle ajoute que ces moments de travail technique doivent être brefs et mis absolument en contexte par rapport au projet et à la compétence visée.

Le rapport personnel composite à la technique sportive de l'étudiant en formation

Le deuxième élément de résultat est lié au premier et touche au rapport personnel à la technique que l'étudiant développe en formation, au sein d'un dispositif en deux temps et à double allure. Dans les lignes qui suivent, nous décrivons ce rapport caractérisé par une forme de conception composite perceptible chez l'étudiant.

Le premier aspect qui ressort ici de notre analyse est à mettre en lien avec une forme d'ambivalence que l'étudiant perçoit dans la formation relativement au statut, à la transmission et à l'évaluation de la technique sportive. Dans le discours de l'étudiant, nous retrouvons différents éléments qui renvoient à ce qu'il identifie comme « un gros clivage » entre les deux

formations. Le premier fait référence à l'orientation technique que prennent (ou non) certains cours et leurs examens. Dans la formation disciplinaire, l'étudiant perçoit une orientation technique marquée qu'il contraste avec une orientation portée sur la compétence dans la formation à l'enseignement : « à l'uni [formation disciplinaire], il y a vraiment deux attentes sur la technique, il y a la technique individuelle et la technique méthodologique [...] un élève n'arrive pas à faire une roulade avant, qu'est-ce que vous proposez comme adaptation, du coup c'était pas tellement axé sur la compétence finale » et « en formation à l'enseignement on a pas beaucoup parlé finalement de technique [au sens de geste emblématique], on va dire que la compétence s'oppose un peu à la technique, l'objet de savoir c'est vraiment la compétence [au sens de capacité à agir dans une situation complexe] ». Le deuxième élément, toujours en référence à cette ambivalence perçue, s'illustre par l'écart notoire que l'étudiant met en lumière en ce qui concerne les références et les supports proposés et utilisés au sein de la formation. Lorsqu'il s'agit par exemple de concevoir et expérimenter des moments d'enseignement, l'étudiant affirme : « en formation initiale on a plutôt parlé des manuels fédéraux³ [...] c'était plus la référence que le PER⁴ [...] ils sont très technicistes et décontextualisés [...] soit ça part de la base et puis tu construis ton évaluation et puis tu espères que ça arrive dans les objectifs du PER, et en formation à l'enseignement c'est plutôt l'inverse ». L'étudiant, dans son passage interinstitutionnel, identifie le double rapport auquel est soumise la technique et se voit contraint de « pas mal jongler entre les deux » pour sa propre pratique.

Le deuxième aspect que nous relevons dans nos analyses est directement en lien avec cette dernière assertion et met en évidence une position d'« entredeux » de l'étudiant face à ce qui, pour lui, « manque finalement de vision globale » dans sa conception de la technique sportive et la manière dont il l'applique dans sa propre classe. Une première tension est observable dans la définition qu'il donne de la technique et sa manière de la concevoir. D'un côté, elle semble essentielle et fondamentale pour entrer dans certaines activités : « c'est un peu les fondements qu'on acquiert au début », « c'est vraiment un instrument qui nous permet de rentrer dans l'activité qui permet ensuite de travailler d'autres compétences ». Et de l'autre, la technique « c'est pas la finalité en soi » et celle-ci est « englobée dans une compétence plus large [...] c'est un axe de cette compétence ». La technique semble à la fois un passage obligé, un « socle de base » à maîtriser pour pouvoir aborder certaines activités, mais, parallèlement, elle ne doit pas être la finalité de l'enseignement et doit être abordée au sein d'une compétence identifiée. Ensuite, nous constatons une deuxième tension dans la pratique que

3. Les manuels fédéraux sont les ouvrages officiels de l'enseignement de l'éducation physique en Suisse depuis 1876 (la dernière édition a été publiée en 1998).

4. « PER » est l'acronyme de « Plan d'études romand » qui définit les contenus d'apprentissage au cours de la scolarité obligatoire en Suisse romande.

l'étudiant déclare mettre en œuvre. Ce dernier précise sa volonté de « ne pas faire du technicisme pur », de s'écartier de sa pratique en début de formation et qu'il considère comme « un enchainement d'exercices qui n'avaient aucun sens entre eux et qui n'étaient pas en adéquation avec l'objectif principal » ; parallèlement, il nuance son propos :

Je me catégoriserais plutôt comme quelqu'un qui fait du socioconstructivisme mais avec des limites parce que je pense que ça ne fonctionne pas tout le temps avec toutes les classes. J'essaie de m'adapter au mieux, avec des classes qui fonctionnent moins bien, je vais axer plus sur la technique parce que c'est là où il y a le moins de problèmes de discipline ou de tension.

L'étudiant met plus de sens derrière l'approche par compétences proposée en formation à l'enseignement, mais a tout de même recours à un format plus techniciste lorsqu'il estime que celui-ci est pertinent.

Discussion des résultats

Dans cette section, il s'agit de reprendre les éléments de résultats identifiés et de les mettre en discussion pour approcher une forme de réponse à notre problématique. Pour rappel, celle-ci porte sur la double temporalité à l'œuvre relativement à la technique sportive dans la formation de futurs enseignants d'EP au primaire : 1) comment le temps long des techniques est pris en compte dans la formation ? et 2) quelle (dis)continuité observe-t-on dans le temps (relativement) court de la formation de l'étudiant en lien avec cette problématique ?

Le temps long de la construction technique

À partir des résultats que nous avons pu mettre au jour, un premier élément de discussion transparaît relativement à la temporalité de construction de la technique sportive dans les instituts de formation étudiés. Bien que nos résultats n'aient pu couvrir l'ensemble des séances dispensées par les formateurs et par conséquent l'évolution possible de la transmission de la technique au fil de la formation, les rapports qu'entretiennent ces institutions avec la technique sportive sont révélateurs lorsqu'on les met en regard des notions de « technique-produit » et « technique-processus » de Robène (2014). Dans la formation disciplinaire tout d'abord, la technique telle qu'elle est abordée par les formateurs ne comporte pas de dimension historique et/ou adaptative où celle-ci viendrait en réponse à un besoin identifié *in situ*. Les techniques y sont principalement abordées pour elles-mêmes en tant qu'objets déjà construits, dans les moments d'entraînement, de manière

indépendante d'un contexte qui demanderait une adaptation ou une évolution quelle qu'elle soit du sujet. Nous l'avons vu notamment en agrès et en sports collectifs, une focale majeure est mise sur l'apprentissage et le travail de techniques « emblématiques » ou « représentatives » de la pratique sportive qui sont, finalement, peu reliées à un projet ou un objectif plus global. En outre, elles revêtent aussi un statut d'incontournable, prioritaire, pour entrer dans certaines tâches dites complexes. Cette première conception qui projette la technique en tant que « produit » fait également ressortir un type de guidage particulier des formateurs. Ceux-ci sont plutôt portés sur la répétition de modèles gestuels (Metzler, 1986, 1990) qui écarte la dimension temporelle de la technique, c'est-à-dire l'occurrence dans le temps des situations où cette dernière représente un instrument « libérateur ». Comme Léziart (2001) le montre dans le cadre de la formation d'entraineurs, nous pensons que la formation disciplinaire est soumise à une temporalité resserrée qui l'ancre possiblement sur « l'expérience pratique et faisant grande confiance à l'empirisme, voire à la transmission de recettes » (p. 243). À l'inverse, dans la formation à l'enseignement, la technique fait l'objet d'une autre approche qui converge plutôt vers la notion de « technique-processus ». La technique, dans ce deuxième contexte, revêt un statut différent ; elle est seconde et au service d'un besoin identifié par le sujet en situation. Elle n'est pas centrale dans le processus d'enseignement-apprentissage et est abordée uniquement lorsqu'elle permet de débloquer une situation complexe ou résoudre un problème identifié. Le type de guidage qui semble mis en avant par la formation à l'enseignement, pour en revenir à la distinction opérée par Metzler, se rapproche d'un guidage plutôt porté sur la recherche de développement chez l'élève d'une activité adaptative de la résolution de problème. Le deuxième rapport institutionnel à la technique que présente la formation à l'enseignement inscrit nécessairement celle-ci dans le temps dans le sens 1) qu'elle est travaillée, construite, selon les situations rencontrées par les sujets et 2) qu'elle représente un outil qui « permet un dégagement de l'immediat » (Robène, 2017, p. 97) de ces situations.

Le contraste observé entre les deux institutions relativement à la prise en compte du « temps » des techniques fait écho à une discussion déjà engagée par Léziart (2010) sur la nécessité, ou non, de faire revivre les stades évolutifs de la technique sportive dans l'enseignement. Pour cet auteur, considérer les techniques au travers des « significations profondes que l'homme [leur] a accordées au cours du temps » (p. 195) permet de leur donner un sens que l'on retrouve difficilement lorsqu'on transmet des savoir-faire ou gestes techniques voués à évoluer et donc à être caducs à un certain moment :

[...] il s'agit si l'on souhaite se situer dans une perspective formatrice de ne pas succomber à l'évènement, aux évolutions ponctuelles du sport, mais de chercher à comprendre ce qui anime l'homme au cours de son histoire dans ses rapports aux activités culturelles en général

et sportives en particulier. [...] Former des élèves c'est les inscrire dans les pratiques de leur temps. (Léziart, 2008, pp. 26-27)

Selon Léziart (2003), aborder l'EP sous sa forme « ponctuelle », c'est-à-dire qui écarte l'évolution et la constitution de la discipline à travers son histoire, permet difficilement d'inscrire la discipline dans une perspective culturelle qui se fixe de « saisir les interrogations, les hésitations, les imprécisions que la détermination sur le temps de ce qu'il faut enseigner d'une technique particulière génèrent » (p. 85).

Néanmoins, Léziart met également en avant l'idée que l'approche et la transposition de ces contenus à enseigner sont déterminées d'un côté par des choix éducatifs et donc politiques, et de l'autre, par les connaissances et l'épistémologie des personnes en charge de leur transmission. Ce deuxième aspect nous semble particulièrement intéressant à considérer dans le cadre de notre étude d'une formation en deux temps, dans deux « lieux » différents qui portent des enjeux potentiellement distincts vis-à-vis d'une transmission culturelle des pratiques sportives.

Le temps court de la formation des enseignants

Le deuxième aspect qu'il nous intéresse de mettre en discussion est en lien avec la continuité de l'expérience de formation vécue par l'étudiant relativement à la technique sportive. Nous l'avons vu, l'étudiant, au cours de sa formation à l'enseignement, est confronté à un double rapport institutionnel à l'objet que représentent les techniques, que l'on peut rattacher à deux expériences différentes. En effet, la « transaction qui s'établit entre un sujet et ce qui constitue à ce moment-là son environnement » (Dewey, 1938/2018, p. 479) qui caractérise l'« expérience » au sens de Dewey, et que l'on peut traduire ici par les situations de formation (incluant les types d'interaction avec les formateurs) met en scène la technique sous un jour différent selon l'institution dans laquelle elle est abordée. D'après Dewey, pour que l'expérience soit qualitative d'un point de vue éducatif, elle doit s'inscrire dans une forme de continuité marquée d'une direction stable ainsi que d'un « plan d'éducation » (p. 467) établi en fonction d'une méthode déterminée et d'un objectif à atteindre : « dans la mesure où elle est quelque chose de plus qu'une combinaison de mots, elle est un plan d'éducation [...] si elle n'est pas conçue de telle sorte [...] on peut dire qu'elle n'est rien » (p. 467). Dans le cas de la formation d'enseignants que nous étudions, l'approche de la technique laisse entrevoir une forme de disharmonie entre la formation disciplinaire et la formation à l'enseignement qui participe, à notre sens, à une césure dans le « continuum expérimental » (Dewey, 1938/2018, p. 467) de l'étudiant. Bien que les deux expériences de formation traitent d'un objet similaire, la direction d'étude adoptée diverge selon le contexte de formation et ne s'inscrit pas dans un plan éducatif conjointement déterminé. Cette hétérogénéité

fait écho à la variation des discours sur la technique que Vigarello et Vives mentionnaient déjà en 1983 et montre que leur évolution dans le temps demeure fluctuante et ne fait pas encore l'objet d'un consensus établi.

Le passage interinstitutionnel en tant que « point de rupture » de l'expérience de formation est un élément qui peut, et c'est notre postulat, expliquer la construction d'un rapport à la technique contrasté chez l'étudiant. Pour reprendre les termes de Dewey (1938/2018), les expériences vécues par les sujets sont toutes potentiellement porteuses, mais peuvent perdre en « valeur éducative » (p. 471) lorsqu'« un manque de liaison de l'ensemble » (p. 466) est perceptible. Il ajoute en outre que « l'énergie [des expériences] alors se dissipe et le sujet n'est qu'un dispersé de l'attention » (p. 466). La position d'« entredeux » et l'ambivalence constatées chez l'étudiant en formation en lien avec l'objet que représentent les techniques sont deux composantes d'un rapport particulier qui peut résulter d'une expérience de formation « discontinue ». Pour en revenir à notre contexte d'étude, la discontinuité interinstitutionnelle constitue une piste de compréhension possible d'une conception souvent constatée chez les enseignants d'EP, comme le relève Brau-Antony (2001) :

si les théories d'experts manifestent une certaine cohérence discursive, les conceptions des enseignants, elles, sont plus floues, plus composites et n'hésitent pas à mêler parfois des points de vue qui peuvent paraître contradictoires si on les rapporte aux écrits des experts. (p. 103)

Conclusion

Au travers de cette étude, nous avons cherché à mettre au jour la double temporalité à l'œuvre dans la formation de futurs enseignants d'EP du primaire en nous concentrant sur l'objet que représentent les techniques sportives. Nous dégageons de cette recherche deux éléments de résultat majeurs. Le premier dépeint une prise en compte contrastée du « temps » de la technique lorsqu'elle est abordée en formation. Parfois considérée comme un « produit » d'une évolution déjà opérée et parfois considérée comme un « processus » en réponse à un défi rencontré, la technique fait l'objet d'une conception ainsi que d'une construction hétérogènes selon le lieu où elle est abordée. Le second point qui ressort de cette étude est en lien avec le temps de la formation et montre une certaine discontinuité de l'expérience de l'étudiant au sein du dispositif, en relation toujours avec la technique sportive telle qu'elle apparaît, différemment, dans la formation disciplinaire et dans la formation à l'enseignement.

Le présent article rend compte d'un dispositif de formation complexe qui met en scène une technique sportive aux contours fragiles qu'il nous semble intéressant de creuser plus en profondeur dans l'optique de stabiliser les rapports à l'objet construits par les futurs enseignants et inscrire leurs expériences en formation dans une forme de continuité. En EP, la complexité de construction d'une culture technique est un phénomène déjà mis en exergue par Boudard et Robin (2012). Dans la continuité de nos travaux, il s'agit de poursuivre notre questionnement et d'ouvrir plus largement notre réflexion aux disciplines artistiques, telles que la musique et les arts visuels dans lesquelles la dimension technique est également prégnante. Dans la même idée, il nous semble intéressant d'étudier l'évolution (potentielle) de la transmission de la technique au fil de l'enseignement dispensé par un même formateur et donc des expériences éducatives (Dewey, 1938/2018) vécues par les étudiants en formation.

Financement

Cet article est un résultat d'un projet de recherche financé par Swissuniversities (TP2a_20, 2021-2024).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2^e éd.). Presses universitaires de France.
- Benedetto, P. (2000). *Introduction à la psychologie*. Hachette.
- Boudard, J.-M., & Robin, J.-F. (2012). Pratiques de régulation didactique en Éducation Physique et Sportive et place des savoirs techniques : illustration à travers une étude de cas. *Staps*, 95, 23-41.
- Bouthier, D. (1997). L'EPS et son rapport aux techniques. Spécial didactique : L'EPS dans l'école et la société d'aujourd'hui. *Spirales*, 8, 86-98.
- Brau-Antony, S. (2001). Les conceptions des enseignants d'éducation physique et sportive sur l'enseignement et l'évaluation des jeux sportifs collectifs : résultats d'une enquête. *Staps*, 56, 93-108.
- Brau-Antony, S., & Grosst Stephan, V. (2017). Épistémologie pratique des enseignants d'éducation physique et sportive et enseignement des sports collectifs. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20(1), 79-97.
- Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 19(2), 221-266.
- Chevallard, Y. (2003). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. In S. Maury & M. Caillot (Éds.), *Rapport au savoir et didactiques* (pp. 81-104). Éditions Fabert.

- De Ketela, J.-M., & Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. De Boeck.
- Dewey, J. (1938/2018). *Démocratie et éducation*. Suivi de *Expérience et éducation* (trad. par G. Deleldalle). Armand Colin.
- Garassino, R. (1980). La technique maudite. *EPS*, 164, 49-53.
- Goirand, P. (1987). Une problématique complexe : des pratiques sociales aux contenus d'enseignement en EPS. *Spirales*, 1, 7-38.
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. Routledge.
- Lafont, L. (2002). Technique, modèles et didactique de l'éducation physique et sportive. *Staps*, 59, 57-70.
- Léziart, Y. (2001). La formation des entraîneurs et les UFR STAPS. *Cahiers de l'INSEP*, 29, 239-244.
- Léziart, Y. (2003). Transposition didactique et savoirs de référence : illustration dans l'enseignement d'une pratique particulière de saut, le fosbury flop. *Science & Motricité*, 50, 81-101.
- Léziart, Y. (2008). Logique scolaire et logique sociale : détermination de l'identité scolaire de l'Éducation Physique et Sportive. *Spirale*, 42, 19-30.
- Léziart, Y. (2010). Anthropologie culturelle des APSA et épistémologie des savoirs à transmettre en EPS. In M. Musard, M. Loquet & G. Carlier (Eds.), *Sciences de l'intervention en EPS et en sport* (pp. 179-200). Éditions EP&S.
- Ligozat, F., Wickman, P. O., & Hamza, K. (2011, 9-13 février). *Using practical epistemology analysis to study the teacher's and students' joint action in the mathematical classroom* [présentation]. Seventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education, Poland.
- Marsenach, J. (1991). *Éducation physique et sportive : quel enseignement ?* INRP.
- Marty, L. (2019) *Continuité de l'expérience d'apprentissage et transposition didactique des savoirs dans l'enseignement de la physique : comparaison internationale dans le cas des propriétés de la matière* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation]. Université de Genève.
- Mauss, M. (1935). Les techniques du corps. *Journal de Psychologie*, 32(3-4), 271-293.
- Metzler, J. (1986). Essai de caractérisation de la pratique scolaire du volley-ball au collège. *Spirales*, 1, 103-135.
- Metzler, J. (1990). L'éducation physique au collège : le volley-ball en 4-3. Programme et évaluation au brevet. *Spirales*, 3, 107-159.
- Mucchielli, R. (1998). *L'analyse de contenu des documents et des communications* (8^e éd.). ESF.
- Robène, L. (2014). L'histoire des techniques et des technologies sportives : une matrice « culturelle » franco-française de l'histoire du sport ? *Science & Motricité*, 86, 93-104.
- Robène, L. (2017). Technologies et techniques des sports : le regard de l'histoire et des sciences humaines et sociales. *Science & Motricité*, 97, 1-7.

- Robène, L., & Léziart, Y. (2006). *L'homme en mouvement. Histoire et anthropologie des techniques sportives* (2^e éd.). Chiron.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy & A. Mercier (Éds.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 13-49). Presses universitaires de Rennes.
- Vermersch, P. (1984). L'observation systématique dans l'étude du fonctionnement cognitif. *Psychologie française*, 29(3-4), 297-302.
- Vigarello, G. (2021). Les techniques corporelles et les transformations de leurs configurations. *Staps* [Hors série], 73-78.
- Vigarello, G., & Vives, J. (1983). Technique corporelle et discours technique. *Revue EPS*, 184, 40-47.
- Ward, P., Fatih, D., Iserbyt, P., & Tsuda, E. (2022). Teaching sports in physical education. *Journal of Physical Education*, 93(1), 8-13.

Notices biographiques

Mathias Hofmeister est titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation et d'un master en didactique de l'éducation physique. Dans sa thèse, il s'est intéressé à la réflexion d'enseignants-stagiaires dans les interactions avec leurs formateurs en éducation physique lors d'entretiens postleçon. Il est maître-assistant dans l'équipe de didactique et épistémologie de l'éducation physique (DEEP.Ge) à Genève et s'intéresse principalement à l'accompagnement des stagiaires en formation et à l'éducation physique dans l'enseignement ordinaire.

COURRIEL : MATHIAS.HOFMEISTER@UNIGE.CH

ORCID : [HTTPS://ORCID.ORG/0009-0000-8045-961X](https://orcid.org/0009-0000-8045-961X)

Benoît Lenzen est titulaire d'un doctorat en éducation physique (2004) et d'un DES en pédagogie de l'enseignement supérieur (2003) de l'Université de Liège (Belgique). Il est actuellement professeur associé à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE) et à l'Institut universitaire de formation à l'enseignement (IUFÉ) de l'Université de Genève, où il dirige l'équipe de didactique et épistémologie de l'éducation physique (DEEP.Ge). Ses travaux actuels visent à décrire et/ou transformer les manières d'enseigner l'éducation physique au regard des traditions d'enseignement et des injonctions institutionnelles.

COURRIEL : BENOIT.LENZEN@UNIGE.CH

ORCID : [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0001-9775-0446](https://orcid.org/0000-0001-9775-0446)

Le temps du mouvement : une archéologie conceptuelle vygotskienne

Luis Radford 

Université Laurentienne, Canada

George Santi 

Université de Pavie, Italie

RÉSUMÉ – Dans cet article, nous abordons le concept de temps dans les problèmes de mouvement en mathématiques. Nous étudions la manière dont de futurs enseignants et futures enseignantes essaient de donner un sens aux procédures de résolution de problèmes issu de manuscrits mathématiques des XIII^e et XIV^e siècles où le temps apparaît encore comme entité non quantifiable. Dans une perspective d'archéologie conceptuelle vygotskienne, nous nous intéressons à la reconnaissance que font les futures enseignantes et futurs enseignants des traits conceptuels fondamentaux qui sous-tendent le temps dans ces problèmes historiques et aux possibles mises en correspondance qu'ils établissent avec le concept moderne de temps, correspondance qui pourrait aider à enrichir la compréhension mathématique-scientifique du temps.

MOTS-CLÉS – Vygotski, théorie de l'objectivation, épistémologie, concept de temps, didactique des mathématiques.

POUR CITER CET ARTICLE – Radford, L., & Santi, G. (2025). Le temps du mouvement : une archéologie conceptuelle vygotskienne. *Raisons éducatives*, 29, 87–111.
<https://doi.org/10.3917/raised.029.0087>



© Radford, Santi, 2025.

Cet article est publié dans la revue *Raisons éducatives* sous la licence Creative Commons Attribution 4.0 International.

À l'école, le temps en tant qu'objet d'étude apparaît à travers plusieurs problématiques générales. L'une d'elles concerne le temps comme chronologie, c'est-à-dire l'indexation historique des événements selon la mesure du temps (siècles, années, mois, semaines, heures, etc.). Une autre problématique, plus spécifiquement liée aux mathématiques, porte sur le temps comme concept imbriqué dans des problèmes de mouvement. C'est cette seconde dimension du temps qui nous intéresse dans cet article. Nous nous proposons d'examiner la manière dont des futurs enseignants et futures enseignantes de mathématiques parviennent à reconnaître des traits conceptuels fondamentaux qui sous-tendent le concept de temps dans des problèmes de mouvement. Pour ce faire, nous nous appuierons sur des problèmes provenant de manuscrits mathématiques des XIII^e et XIV^e siècles où le temps apparaît comme entité non quantifiable. Nous nous intéressons en particulier aux possibles mises en correspondances que les futures enseignantes et futurs enseignants établissent entre le concept moderne du temps et le concept mathématique prémoderne du temps, quand celui-ci n'était pas encore conçu comme un objet mesurable.¹

On peut poser la question : que gagne-t-on en procédant de la sorte ? Qu'apprend-on en faisant appel au concept de temps avant sa quantification ? Plus généralement, qu'apprend-on en faisant appel à l'histoire du savoir ? Piaget et Garcia (1989) remarquaient déjà que l'étude de la formation historique du savoir offre des pistes pour la compréhension du savoir lui-même, car celui-ci « ne peut pas être dissocié de son contexte historique » (p. 7). Elle peut également apporter des éléments de réponse aux questions concernant l'acquisition du savoir chez les élèves (Brousseau, 1989 ; Glaeser, 1981) et contribuer à la réflexion didactique en général (Barbin, 2022 ; Guillemette & Radford, 2022). Cependant, l'apport de l'histoire du savoir à l'acquisition de celui-ci repose, entre autres, sur la manière dont le savoir et son développement historique sont conçus. Dans cet article, nous adoptons une approche d'*archéologie didactique vygotskienne*.

Une archéologie didactique vygotskienne

Par archéologie didactique vygotskienne, nous entendons un travail d'épistémologie historique à visée didactique et dont le but est de mettre en évidence la manière dont un objet du savoir (dans notre cas, le temps) était conçu à un ou à des moments historiques précis. Elle est appelée vygotskienne car elle s'appuie sur une conception du savoir que Vygotski emprunte à Hegel et qui s'oppose à celle de Piaget et Garcia (1989), où le savoir est perçu comme dirigé par sa propre « logique interne » (p. 264) se manifestant dans des mécanismes universels de sa production, qui seraient

1. Nous suivons ici la datation générale qui place le début de la modernité à la fin du XV^e siècle.

l'assimilation et l'accommodation. Ce qu'on voit donc dans le développement ontogénétique de l'individu n'est qu'une répétition, une récapitulation, non pas de contenus, mais de cette logique interne universelle. Selon Piaget et Garcia, c'est justement l'omniprésence de cette logique interne qui expliquerait que l'on voit à l'œuvre « les mêmes processus cognitifs dans toutes les différentes périodes de l'histoire humaine et chez tous les enfants » (p. 266).

Vygotski, s'inspirant de Hegel, propose une vision alternative de la manière dont le savoir est construit et produit. Selon lui, le savoir et sa production ne sont pas universels, mais plutôt imbriqués dans leur contexte historique et culturel (Vygotsky, 1997). Le savoir se construit localement par l'entremise d'une dialectique coconstitutive de l'objet pensé et de la pensée qui pense l'objet ; une dialectique qui ancre l'histoire et la culture dans le devenir du savoir et de l'être (Radford, 2021). Le savoir apparaît ainsi dépourvu de la transcendance culturelle que lui confèrent Piaget et Garcia ; il est conçu comme une entité immanente au processus historicoculturel de sa production.

La visée didactique de cette archéologie prend son sens et sa fonction dans l'idée d'apprentissage que nous avons élaborée dans notre travail (Radford, 2021 ; Radford & Santi, 2022). Dans celui-ci, apprendre est conçu comme une rencontre avec un savoir produit historiquement et culturellement. Cette rencontre se déroule au sein de processus de prise de conscience (processus d'objectivation) qui sont sociaux, critiques, réflexifs, matériels et corporels, au cours desquels la logique culturelle du savoir en question prend sens pour les individus. Plutôt que passive, cette rencontre est créatrice de sens et de nouvelles idées.

Or, comme l'affirmait Vygotski (2019), le savoir que les individus rencontrent apporte avec lui, sous une forme sédimentée, les vestiges de ses formations conceptuelles antérieures. Nous défendons l'idée que prendre conscience de ces formations conceptuelles antérieures du savoir peut enrichir l'apprentissage.

Vue de cet angle, l'archéologie didactique vygotskienne se présente donc comme une composante organisatrice du contenu de l'activité d'enseignement-apprentissage. En suivant les principes de la théorie de l'objectivation (Radford, 2021), ce n'est pas l'action de l'élève qui est considérée comme l'unité d'analyse, mais l'activité collective d'enseignement-apprentissage. C'est ainsi que, avant d'examiner la manière dont des futurs enseignants et futures enseignantes des mathématiques rencontrent des formes conceptuelles sédimentées du temps et tentent de reconnaître des traits conceptuels fondamentaux qui sous-tendent le concept moderne de temps, nous procèderons à une réflexion épistémologique sur le temps.

Du temps comme rythme au temps bourgeois

À Gênes, le juriste Guglielmo da Sori écrit un testament se basant sur des faits rapportés par un témoin concernant la répartition de biens laissés par un Génois juste avant sa mort. Le document porte la date du 22 avril 1201. Quant à l'heure, da Sori écrit « *inter terciam et nonam* », c'est-à-dire « entre tierce et none » ou entre le milieu de la matinée et midi (Epstein, 1988, p. 253).

Comme le note Steven Epstein (1988) dans son étude sur le sens du temps dans la Gênes médiévale, les calendriers fournissaient l'année, le mois et le jour, mais pas l'heure. Epstein s'interroge : « Comment les gens savaient-ils l'heure ? » Il répond : « Ils ne le savaient pas ou ils ne s'en souciaient pas » (p. 242).

L'élucidation du temps, la détermination de sa nature et les formes de son calcul n'étaient pas présentes dans le contexte socioculturel des activités médiévales. Les gens vivaient soumis au cycle des saisons. Le temps ecclésiastique marquait les heures canoniques : prime correspondait au début de la journée ou à la première heure ; tierce au milieu de la matinée ; none à la mi-journée ; vêpres correspondait au milieu de l'après-midi et complies à la fin de la journée.

L'unité de temps de travail était la journée, définie par le lever et le coucher du soleil. Comme les heures dépendent du lever du soleil, leur durée varie en fonction des saisons. Le temps de travail, note Le Goff (2013),

est celui d'une économie encore dominée par les rythmes agraires, exempt de hâte, sans souci d'exactitude, sans inquiétude de productivité – et d'une société à son image, *sobre et pudique*, sans grands appétits, peu exigeante, peu capable d'efforts quantitatifs.

Les horloges mécaniques, les cadrans solaires et les sonneries de cloches semblent avoir été les principales méthodes utilisées pour marquer l'heure d'une manière approximative. Le temps était donc un élément médiatisé par des expériences auditives et visuelles. En tout état de cause, il n'était pas ressenti et exprimé numériquement. Les recherches d'Epstein montrent que les notaires ont commencé à enregistrer l'heure dans les documents juridiques, mais toujours de la manière la plus approximative possible à cette période historique (par exemple, « entre tierce et none », dans l'acte notarié mentionné ci-dessous ou « un peu après tierce », comme c'est le cas dans d'autres actes).

Mais au XII^e siècle, la conception du temps a changé dans de nouvelles directions, lorsque les marchands ont eu besoin d'une mesure plus fine du temps pour leurs activités. Un contrat entre deux commerçants de l'époque mentionne clairement la date de l'entente :

Témoin : Simone Bucuccio, Ogerio, Peloso, Ribaldo di Sauro et Genoardo Tosca. Stabile et Ansaldo Garraton ont formé une « *societas* » dans laquelle, suivant leurs déclarations, Stabile a apporté une contribution de 88 lires, et Ansaldo 44 lires. Ansaldo emporte ce capital, pour le faire fructifier, à Tunis ou partout ailleurs où doit aller le vaisseau qu'il prendra [...] À son retour, il remettra les bénéfices à Stabile ou à son représentant pour le partage. Déduction faite du capital, ils diviseront les profits par moitié. Fait dans la maison du Chapitre, le 29 septembre 1163. (Le Goff, 1986, pp. 20-21)

Peu à peu, les marchands ont pris conscience que gagner de l'argent nécessitait une utilisation rationnelle du temps. Un sens de la planification stricte et minutieuse est apparu afin de maîtriser l'intervalle entre la conception d'une entreprise et son exécution pour en tirer le plus grand profit possible. Le temps de l'Église et ses heures canoniques étaient, bien entendu, mal adaptés à la complexité croissante de la nouvelle vie économique. La journée en tant qu'unité de temps n'était plus appropriée, car il était clair que des décisions importantes prises à un certain moment de la journée plutôt qu'un peu plus tard pouvaient faire et défaire des fortunes. Apparaît ainsi ce que Le Goff (2013) appelle le *temps bourgeois*.

Le temps mathématique prémoderne

C'est dans l'esthétique du temps – c'est-à-dire, le temps ressenti comme expérience culturelle sensible, auditive et visuelle organisatrice de la vie – que, au Moyen Âge et au début de la Renaissance, le temps apparaît dans les problèmes mathématiques du mouvement.

Un problème datant du VIII^e siècle, historiquement considéré comme le premier dans son genre, rédigé par Alcuin de York, l'une des principales figures de la réforme éducative de Charlemagne, dit ceci :

Il y a un champ de 150 pieds de long. À une extrémité se trouve un chien et à l'autre un lièvre. Le chien court après le lièvre. Le chien parcourt 9 pieds en un saut, tandis que le lièvre parcourt 7 pieds. Combien de pieds seront parcourus par le chien et le lièvre avant que le lièvre ne soit saisi ? (Alcuin, 2005, p. 68)²

Le problème nous laisse entrevoir la manière dont, à cette époque du Moyen Âge, la vitesse et le temps sont devenus, par l'entremise du mouvement, des objets de recherche et de discours mathématique. L'énoncé du problème révèle la dimension phénoménologique prégnante d'un monde qui n'est pas encore envahi par les horloges qui mesurent le temps avec une

2. Les traductions dans cet article sont libres.

grande précision numérique. L'espace est mesuré en « pieds », c'est-à-dire une forme déjà abstraite qui conserve son contenu incarné. La vitesse évoque la relation spatiale entre le mouvement d'un individu et son environnement. Le temps n'est pas explicitement mentionné dans le problème. Pour comparer la vitesse du chien et celle du lièvre, Alcuin a recours à la notion de saut. En un saut, le chien parcourt 9 pieds, alors que le lièvre en parcourt 7.

Comment alors, sans faire explicitement appel à l'idée de temps, résoudre ce problème ?

Passons à la solution. Alcuin dit :

La longueur du champ est de 150 pieds. Prenez la moitié de 150, soit 75. Le chien fait un saut de 9 pieds. 75 fois 9 font 675 ; c'est le nombre de pieds que le chien parcourt avant de saisir le lièvre entre ses dents. Comme le lièvre parcourt 7 pieds en un saut, multipliez 75 par 7, ce qui donne 525. C'est le nombre de pieds que parcourt le lièvre avant d'être rattrapé. (Alcuin, 2005, p. 68)

Le problème est posé en termes de sauts. Or, s'agit-il des sauts du chien ou des sauts du lièvre ? La solution du problème montre que le saut (*saltu* en latin) est à la fois celui du chien et celui du lièvre. Le saut coordonne le mouvement de ces animaux à l'instar d'une claqué des mains qui coordonne les diverses actions des musiciens d'un orchestre. Le temps n'apparaît donc dans le problème que de manière *oblique*. Après chaque saut, le chien se rapproche du lièvre de 2 pieds. Mais la distance qui les sépare est de 150 pieds. Le premier calcul de la solution (c'est-à-dire la moitié de 150) correspond ainsi au nombre de sauts requis pour que le chien rattrape le lièvre. Il faudra donc $150/2 = 75$ sauts. Ce nombre de sauts est ensuite multiplié par les 9 pieds que le chien parcourt en un saut l'expression médiévale de la « vitesse » puis par 7, c'est-à-dire le nombre de pieds que le lièvre parcourt en un saut. Les nombres obtenus sont les distances parcourues par chaque animal.

Mentionnons un autre problème, qui est d'ailleurs celui que nous avons posé aux futurs enseignants et futures enseignantes dont les réponses seront analysées plus bas. Il s'agit d'un problème du XIV^e siècle qui apparaît dans un manuscrit italien écrit par Paolo dell'Abbaco.

Un renard se trouve à 40 pas devant un chien, et 3 pas de ce dernier sont 5 pas du premier. Je demande en combien de pas le chien rattrapera le renard. (dell'Abbaco, in Arrighi, 1964, p. 78)

Le temps ne figure pas de manière explicite. Il est mentionné *implicite*ment à travers le mouvement. Nous constatons donc une similarité avec le problème d'Alcuin. Mais il y a aussi une différence : dans le problème de dell'Abbaco, l'idée de saut n'existe pas. Pour exprimer le temps, dell'Abbaco utilise le terme « pas » (*paxxj*), qui a deux sens. Tout d'abord, il est utilisé

pour mesurer l'espace (comme Alcuin utilisait les « pieds » dans le problème discuté ci-dessus). C'est ce sens qui apparaît dans l'énoncé du problème : 40 pas séparent le renard et le chien. Il s'agit de pas au sens de la mesure, ce que Heidegger exprimait en disant que c'est « la manière dont l'être humain se mesure avec les choses » (Heidegger, 2001, p. xxvi). Deuxièmement, le « pas » est utilisé dans le sens d'un *contrepoint* d'événements réapparaissant (une sorte de pendule, pour ainsi dire). Ce second sens de « pas » n'est pas clair dans l'énoncé du problème. Il n'est révélé que dans la solution. Examinons la solution de dell'Abbaco :

Procédez ainsi : si 3 vaut 5, combien vaut 5 ? Multipliez 5 par 5, soit 25, et divisez par 3, vous obtiendrez 8 1/3. Vous pouvez maintenant dire : pour chaque 5 de ces [pas] du chien, vous avez 8 1/3 [pas] du renard ; le chien s'approche donc du renard de 3 1/3 [pas du renard]. En combien de pas va-t-il [le chien] l'atteindre [le renard] en [parcourant] 40 pas ? Dites ensuite : si 5 valent 3 1/3, pour 40, combien en aurai-je ? Multipliez 5 par 40, soit 200, et divisez par 3 1/3. Ramenez [c'est-à-dire réduisez] au tiers, donc multipliez 3 par 200, ce qui fait 600, et divisez par 3 1/3, soit 10/3, puis divisez 600 par 10, cela donne 60. Et le chien fera 60 pas avant d'atteindre le renard. Et c'est fait. Et la preuve, c'est qu'en 60 pas le renard fait 60, et que le chien en 60 pas vaut 100 [c'est-à-dire que 60 pas du chien valent 100 pas du renard], parce que trois de ses [pas du chien] valent 5 [du renard] ; donc 60 pas [du chien] valent bien 100 [du renard]. C'est fait. (Arrighi, 1964, p. 78)

Dans la première partie, dell'Abbaco s'appuie sur la donnée de départ : 3 pas de chien sont égaux à 5 pas de renard (si C représente le pas du chien et R le pas du renard, nous aurions $3C = 5R$). Il calcule ensuite $5C$. Il trouve que $5C = 8\frac{1}{3}R$. Maintenant, nous devons voir le pas dans le deuxième sens : dell'Abbaco suppose que si le chien fait 5 pas, le renard fait également 5 pas (nous avons ici le pas comme marqueur de comptage des mouvements du chien et du renard). En revenant au premier sens du pas (le sens spatial), il peut affirmer que le renard a parcouru 5 pas de renard et en déduire que, en 5 pas, la distance entre le renard et le chien diminue de $(3 + 1/3)$ pas du renard. Sachant que 40 pas de renard les séparent, et continuant à utiliser la règle de trois, dell'Abbaco conclut que le chien devra parcourir 60 pas de renard pour atteindre le renard. Dans la preuve qu'il ajoute à la fin du problème, nous voyons clairement le deuxième sens du mot pas : « Et la preuve est qu'en 60 pas [60 tics du pendule] le renard fait 60 » [pas de renard] (le pas compris comme distance).

L'activité d'enseignement-apprentissage

Notre cadre théorique de référence est celui de la théorie de l'objectivation (Radford, 2021). Dans cette théorie, l'activité d'enseignement-apprentissage

comporte une tâche, c'est-à-dire une série de problèmes et des questions disciplinaires, en l'occurrence des questions mathématiques. Comme nous l'avons mentionné dans une section précédente, l'*archéologie didactique vygotskienne* se présente comme une composante organisatrice du contenu de l'activité d'enseignement-apprentissage. Elle offre un support à la conception de la tâche, le principe de base étant l'idée hégélienne selon laquelle tout processus de développement conserve son histoire en elle-même sous une forme sublimée (*sublated*). Hyppolite explique cette idée ainsi : chez Hegel (2018), tout concept va de l'abstrait au concret, il « s'élève à des développements de plus en plus riches, mais qui reproduisent en eux-mêmes les développements antérieurs en leur donnant une signification nouvelle » (Hyppolite, 1946, p. 66). De ce compte, comme le remarque Ilyenkov (2008, p. 208), « le problème est donc de découvrir sous quelle forme les conditions historiques de l'émergence et du développement d'un objet donné sont préservées aux stades supérieurs de son développement ». Ainsi, pour la tâche, nous avons retenu le problème de dell'Abbaco discuté ci-dessus. Comme nous l'avons vu, ce problème et sa solution font appel au concept prémoderne de temps.

Les étudiantes et étudiants ont lu d'abord un court texte que nous avons rédigé sur Paolo dell'Abbaco et son contexte historique et culturel. Cette mise en contexte est une partie importante de l'*archéologie vygotskienne didactique*, car elle offre un point d'ancrage à la rencontre que les étudiants et étudiantes feront avec le concept prémoderne du temps.

Cette rencontre est étudiée à travers des processus d'*objectivation*, c'est-à-dire ces processus sociaux, actifs, incarnés, discursifs, symboliques et matériels à travers lesquels les étudiantes et les étudiants rencontrent, remarquent et se familiarisent avec des systèmes de pensée, de réflexion et d'action culturellement et historiquement constitués. C'est la rencontre de l'*Autre* que l'on perçoit ou ressent comme une entité qui *objecte* – c'est-à-dire, étymologiquement parlant, quelque chose qui s'érige devant nous (Radford, 2002).³

Outre la tâche, l'activité d'enseignement-apprentissage comporte des formes circonstanciées de collaboration humaine. Dans notre cas, celles-ci vont au-delà d'une simple interaction instrumentale (à la Piaget) pour abonder dans une direction de rapports sociaux constitutifs des subjectivités émergentes. De là notre intérêt à la dimension corporelle et affective de l'apprentissage en tant que phénomène social, historique et culturel (Radford, 2015a).

Le contexte de l'activité d'enseignement-apprentissage que nous discuterons ci-dessous et de la prise des données correspondante est celui de la

3. C'est de cette idée de *rencontre* avec une entité qui se donne à la conscience en l'*objectant* (c'est-à-dire, en se manifestant comme l'autre de la conscience) que la théorie de l'*objectivation* prend son nom.

pandémie de covid-19. L'activité a été réalisée en deux sessions impliquant des futurs enseignants et futures enseignantes d'une faculté d'éducation italienne. Dix-sept étudiants et étudiantes d'un programme de maîtrise en éducation et l'un des auteurs de cet article (George Santi) qui enseigne l'éducation mathématique dans le cadre de ce programme ont participé à l'activité. La plupart des étudiants et des étudiantes viennent d'écoles secondaires de langues ou de sciences humaines où les mathématiques ne sont pas l'une des matières principales du programme. Une fois diplômés, ils et elles reçoivent une qualification nationale pour enseigner dans les écoles primaires italiennes. Le programme de la faculté d'éducation prévoit deux cours de mathématiques et d'enseignement des mathématiques et deux laboratoires d'exercices pratiques.

L'activité d'enseignement-apprentissage décrite ici s'inscrivait dans le cadre du Laboratoire d'enseignement des mathématiques. En raison de la pandémie, l'activité n'a pas eu lieu en présentiel ; elle s'est déroulée en ligne sur la plateforme Teams. Les participants et les participantes ont été divisés en sept groupes de deux à quatre membres. Ils et elles ont commencé à résoudre les problèmes de manière autonome et l'enseignant est intervenu lorsqu'ils et elles ne pouvaient plus continuer à les résoudre. Chaque étudiant et chaque étudiante avait allumé son micro et sa caméra vidéo. L'activité et les interactions avec l'enseignant ont été réalisées selon les principes du travail conjoint (Radford, 2021) où l'enseignant et la classe travaillent de concert. Pour cet article, nous rapportons le travail du groupe de Carla et Giada (pseudonymes), car ce groupe représentait le mieux les phénomènes observés dans le laboratoire virtuel. Giada et Carla ont participé à l'activité virtuelle depuis des lieux différents.

L'activité en ligne a imposé certaines limites au recueil de données qui peuvent être enregistrées sur vidéo dans les salles de classe en face-à-face. Par exemple, l'enregistrement vidéo fourni par Teams a parfois laissé l'activité kinesthésique des participants et des participantes en dehors du cadre d'enregistrement. Néanmoins, les enregistrements vidéo étaient suffisants pour effectuer notre analyse sémiotique multimodale (Radford 2015b).

La rencontre avec le temps prémoderne

Nous avons invité les étudiantes à se pencher sur deux problèmes historiques. Dans le cadre de cet article et des contraintes éditoriales, nous discutons ici des résultats du problème de dell'Abbaco mentionné ci-dessus, qui a fait l'objet de la première séance de l'activité d'enseignement-apprentissage.

Les étudiantes ont d'abord été invitées à lire le problème de dell'Abbaco en italien ancien et en italien moderne. Ensuite, elles ont lu la solution datant du XIV^e siècle citée ci-dessus. Elles ont été encouragées à en parler, à

exprimer leurs idées et à réfléchir à la façon dont le temps et l'espace étaient conçus, à la fois dans la formulation et dans la solution du problème. Ensuite, les étudiantes devaient formuler un problème similaire dans un contexte moderne (sans renards ni chiens) et identifier le lien avec le problème historique. Enfin, elles ont résolu leur problème à l'aide de la méthode de dell'Abbaco. Nous nous concentrerons sur la solution arithmétique proposée par Carla et Giada, et sur leur réaction à la solution proposée par dell'Abbaco.

Le renard, bouge-t-il ou non ?

Les étudiantes commencent par lire et analyser le texte du problème. Elles semblent désorientées devant l'énoncé et expriment leur embarras et leur désorientation par des rires. Carla demande si le renard est immobile, car cela n'est pas précisé. Évidemment, supposer que le renard est immobile simplifierait grandement le problème. Les étudiantes commencent à réfléchir à la relation entre les pas du chien et du renard et se rendent compte que le pas du chien est plus grand que celui du renard, mais cette réflexion ne les aide pas. Les étudiantes et le professeur essaient de comprendre, à l'aide de gestes, comment le chien et le renard se déplacent. Elles en concluent que le chien ayant un pas plus long que le renard, il le rattrapera tôt ou tard. Cependant, elles ne trouvent pas de lien entre le mouvement des animaux et le nombre de pas nécessaires au chien pour atteindre le renard. Elles sont ancrées dans la dimension spatiale et, en particulier, dans le fait que la distance entre les deux animaux diminue, mais elles ne trouvent pas de lien avec le temps représenté dans le problème par la notion de pas.

L'attention de Giada se porte à nouveau sur la relation entre les pas des deux animaux :

Épisode 1

1. G⁴ : Nous savons qu'au début, 40 pas les séparent.
2. P : Quels 40 pas ?
3. G : Les 40 pas du renard. Nous devons voir combien de temps il lui faut pour parcourir ces 40 pas (*pause de quelques secondes*) mais pendant ce temps, le renard a avancé.
4. P : C'est ça le problème...
5. G : Et donc, après, alors, parce que nous avons, alors nous avons le... parce que comme le chien avance le renard avance (*en rythmant avec l'index le chien qui avance pendant que le professeur montre la distance entre le chien et le renard qui diminue, voir fig. 1*) ; mais il avance plus lentement
4. Dans les transcriptions, C signifie Carla, G Giada et P professeur.

donc nous pouvons essayer de voir en combien de temps le chien couvre ces 40 pas du renard, et voir avec ces pas pendant ce temps combien le renard a avancé (*pause de quelques secondes*) ; ah non, parce que pendant ce temps le renard avance... uuh !

Figure 1 : Giada bouge son doigt en rythme pour indiquer les pas du chien tandis que le professeur déplace son stylo vers le paquet de mouchoirs en papier pour représenter le chien chassant le renard.



Dans les lignes 1 et 2, l'attention de Giada passe de la distance générique entre les deux animaux à la distance en pas mesurée en utilisant le pas du renard comme unité de mesure. En même temps, Giada introduit le temps que met le chien « pour parcourir ces 40 pas » (ligne 3), ce qui a un sens abstrait et générique et peu d'importance pour la solution du problème.

Les étudiantes doivent matérialiser la notion de temps dans le travail conjoint où Giada rythme avec son index le mouvement du chien accompagné par un recours au langage (« comme le chien avance, le renard avance », ligne 5) et, en même temps, le professeur, en déplaçant les deux objets, matérialise l'idée de la diminution de la distance entre les deux animaux.

Cet extrait met en évidence une découverte précoce de l'archéologie didactique vygotskienne de la notion de temps, qui peut être retracée

jusqu'au geste rythmique de l'index qui introduit le temps en tant que phénomène culturel, sensorimoteur et visuel. C'est dans le processus d'objectivation qui se déroule à l'intérieur du travail conjoint du professeur et des étudiantes que l'imbrication de signes et d'artéfacts permet une saisie théoricosensible du temps comme « quelque chose qui se produit encore et encore de manière régulière » (Feynman, 1963, p. 5-1). En prenant le terme contrepoint comme la combinaison de différentes parties dans un tout harmonieux, nous pouvons dire que le temps se montre comme contrepoint d'événements qui réapparaissent : la répétition du phénomène régulier et les pas simultanés des deux animaux, reconnaissables respectivement dans l'activité kinesthésique de Giada et du professeur (l'index de Giada qui bouge en rythme, voir fig. 1) et l'expression de Giada « comme le chien avance le renard avance » (ligne 5). Cependant, les étudiantes ne font pas le lien entre le changement de distance entre les deux animaux et le phénomène régulier qu'elles viennent d'identifier : c'est ce que souligne Giada lorsqu'elle dit « et non parce que pendant ce temps le renard avance... euh ! ».

Épisode 2

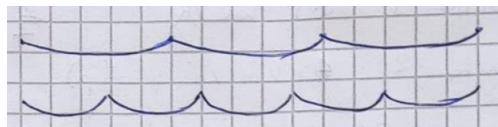
Carla revient sur la dimension spatiale du déplacement des deux animaux :

6. C : Je pensais commencer par voir combien de pas le chien fait pour faire les 40 pas du renard (*les étudiantes continuent à réfléchir, mais ne peuvent pas aller plus loin*).
7. P : (*Retenant les gestes de l'épisode précédent*). On peut donc dire que la distance est de 40 (*en montrant la distance initiale entre les deux animaux avec vos mains*), n'est-ce pas ?
8. C & G : Oui, c'est ça.
9. P : (*Retenant les gestes de l'épisode précédent*). Après un pas, le chien est allé un peu plus loin et le renard est allé un peu plus loin. Il y a maintenant une nouvelle distance. Comment trouver cette nouvelle distance ?
10. G : OK... le chien et le renard, donc...
11. P : Après un pas, où est le renard et où est le chien ?
12. G : Oui, mais combien représente un pas ?
13. P : Alors...
14. G : Je dois donc voir combien vaut un pas du chien par rapport à un pas du renard.
15. C : J'ai essayé de faire le multiple des deux nombres en utilisant les carrés du cahier. Le chien avance de 5 carrés pour chaque pas qu'il fait, alors que le renard avance de 3 carrés (*voir fig. 2*).
16. P : Vous avez donc représenté le fait que 3 pas du chien valent 5 du

renard, mais comment puis-je exprimer le pas du chien comme un pas du renard ?

17. G : Ahah ! Faisons une proportion.

Figure 2 : Carla dessine les pas du chien et du renard dans son cahier, en soulignant la relation entre les pas des animaux à l'aide des carrés.



Les étudiantes écrivent alors la proportion $3 : 5 = 1 : x$ et arrivent à la conclusion que le pas d'un chien mesure $5/3$ du pas du renard. Sur le chemin de la résolution du problème, elles ajoutent une autre découverte de l'archéologie didactique vygotskienne du concept de temps. Ayant réalisé que chaque mouvement rythmique de l'index de Giada marque le *mouvement simultané* du chien et du renard, elles peuvent maintenant quantifier le mouvement du chien par rapport à celui du renard. Les étudiantes n'ont plus à gérer que deux variables de contrepoint, « le pas de temps » correspondant à la répétition rythmique du déplacement de l'index de Giada (voir fig. 1) et « le pas d'espace » correspondant au déplacement des deux animaux (voir fig. 2).

Épisode 3

À ce stade, l'enseignant reprend le déplacement des deux objets pour matérialiser le déplacement des deux animaux (voir fig. 3) et les étudiantes suivent en disant $5/3$ pour le chien et 1 pour le renard. Les étudiantes comprennent maintenant de combien les deux animaux se déplacent (en mesurant le déplacement en pas de renard) à chaque « pas de temps », celui du mouvement de l'index de Giada sur la figure 1.

18. G : $5/3, 1 \dots$ euh !
19. P : Après que chacun ait fait son pas...
20. G : Le renard avance et arrive à 41, le chien avance et arrive à 1, ... (en prononçant les deux nombres en rythme, les deux index se rapprochent pour montrer que la distance entre les deux animaux diminue, voir fig. 3).
21. P : (corrige Giada) $5/3$.
22. G : C'est ça, $5/3$, puis $5/3$ et puis 41 (elle prononce à nouveau les deux nombres en rythme, les deux index se rapprochent pour montrer que la distance entre les deux animaux se réduit, voir fig. 3)
23. P : Quelle est la nouvelle distance entre le chien et le renard ?
24. G : (En écrivant sur le cahier d'exercices, voir fig. 4), je dois faire, mmm... une soustraction me vient à l'esprit, mais je ne suis pas convaincue.

25. P : Moi non plus.
 26. C : Moi non plus.
 27. G : Oui, c'est vrai, $41-5/3$; oui, c'est logique.

Figure 3 : Giada et le professeur bougent leurs doigts en rythme pour montrer que la distance entre les deux animaux diminue à chaque « espace-temps ».

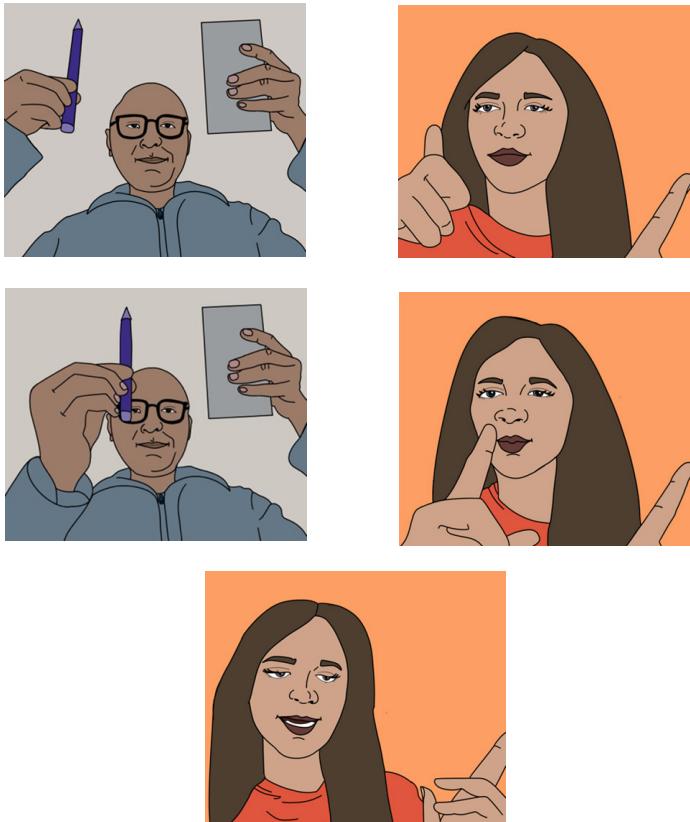
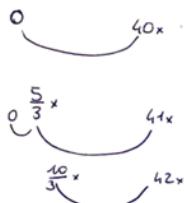


Figure 4 : Giada dessine sur le cahier la distance entre les deux animaux au départ, après 1 pas et après 2 pas.



Carla et Giada font les calculs et concluent que la nouvelle distance est de $118/3$.

Épisode 4

Elles sont maintenant en mesure de calculer après combien de pas le chien atteint le renard.

28. C : Après un pas, la distance a été réduite de $40 - 118/3 = 2/3$.
29. G : Nous aurions pu faire $5/3 - 1$ directement.
30. P : C'est vrai.
31. G : Nous devons déterminer à quel moment ils arrivent... 40 : Mais le renard est allé de l'avant (*perplexe*).
32. P : Et alors ?
33. G : Oui oui, d'accord (*reprend le geste de la fig. 3*).
34. C : $40 : 2/3$, ce qui fait 60.

Dans les épisodes 1 et 2, le temps s'est d'abord matérialisé dans l'interaction rythmique entre les gestes (le mouvement du doigt de Giada, fig. 1) cadencée par les mots « parce que comme le chien avance, le renard avance » (ligne 5). Le temps apparaît comme un contrepoint liant le déplacement rythmique du doigt (« pas de temps ») et le déplacement des animaux (« pas d'espace »). Les étudiantes ont mesuré (en pas de renard) le mouvement simultané des deux animaux et ont constaté qu'un pas de chien équivaut à $5/3$ d'un pas de renard (épisode 2). Dans l'épisode 3, les étudiantes prennent conscience qualitativement de la diminution de la distance initiale entre les deux animaux au fur et à mesure que le « pas de temps » s'écoule, avec les gestes de la figure 3 rythmés par l'expression « Le renard avance et arrive à 41, le chien avance et arrive à 1 » (ligne 20) et « puis $5/3$ et puis 41 » (ligne 22). Elles ont ensuite interrompu le « pas de temps » afin de mesurer la réduction de la distance ($2/3$ du pas du renard) entre les « pas d'espace » des deux animaux.

Dans le dernier épisode (épisode 4), elles ont relancé le « pas de temps » qui n'était plus corrélé au mouvement simultané des deux animaux, mais à un nouveau « pas d'espace » correspondant à la diminution ($2/3$) de la distance entre les deux animaux pour chaque « pas de temps ».

À ce stade, les étudiantes ont compté combien de ces nouveaux « pas d'espace » étaient nécessaires pour couvrir les 40 pas initiaux. Ceux-ci correspondent à 40 divisé par $2/3$, soit 60, et coïncident avec les « pas de temps », en vertu de la simultanéité entre les deux types de pas que les étudiantes ont matérialisée à travers une articulation de mots et de gestes (fig. 1 et ligne 5 ; fig. 3 et ligne 22).

Analyse de la solution de Paolo dell'Abbaco et de la solution algébrique

Les étudiantes et le professeur ont analysé ensemble la solution au problème de Paolo dell'Abbaco. Le professeur a fourni la solution, traduite de l'italien ancien à l'italien moderne.

Carla et Giada affirment que le raisonnement de Paolo dell'Abbaco est similaire au leur. Elles reconnaissent immédiatement la signification de la première proportion qui a la même structure que celle qu'elles avaient identifiée, à la différence que le deuxième rapport est $5/x$ au lieu de $1/x$, pour trouver que 5 pas du chien sont $25/3$ de pas du renard.

Le professeur attire l'attention sur le passage suivant de la solution d'Abbaco :

Maintenant vous pouvez dire : tous les 5 pas du chien sont $8 \frac{1}{3}$ de ceux du renard, donc vous y arrivez par 3 et $\frac{1}{3}$.

Les étudiantes, considérant l'observation de Giada à la ligne 29, vérifient immédiatement que $25/3 - 5 = 10/3$ (pas de renard), ce qui équivaut à la diminution de la distance entre le chien et le renard après 5 pas (« le pas de temps »). Elles reconnaissent également qu'elles auraient obtenu le même résultat en raisonnant sur la différence entre la distance initiale entre les deux animaux et la distance après 5 pas, stratégie qu'elles ont suivie pour résoudre le problème. Après avoir identifié de combien la distance entre les deux animaux diminue en 5 « pas de temps », elles remarquent que dell'Abbaco utilise une autre proportion pour calculer après combien de « pas de temps » le chien atteint le renard, alors qu'elles, en se concentrant sur 1 pas, ont calculé ces pas en effectuant la division 40 divisé par $2/3$.

Les étudiantes ont facilement compris le raisonnement de Paolo dell'Abbaco en attribuant une signification temporelle ou spatiale au terme « pas », comme l'exigeaient les différentes étapes de la résolution du problème.

En suivant l'invitation du professeur, les étudiantes ont résolu le problème de manière algébrique.

Épisode 5

35. C : J'ai d'abord voulu le refaire de façon algébrique, en prenant x pour le pas du chien et $5/3x$ pour le pas du renard, mais je n'ai pas pu arriver à l'équation.

Les étudiantes ne savent pas à quelle quantité physique attribuer l'inconnue. Le professeur suggère de raisonner en termes de distance par

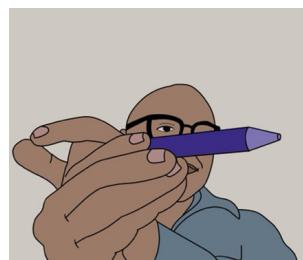
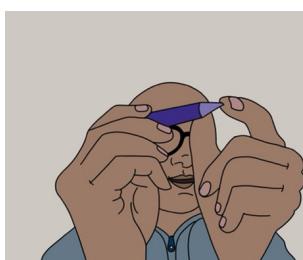
rappart à un point de repère et de considérer le point où le renard atteint le chien comme le point où le chien et le renard se trouvent exactement à la même distance d'un point de repère identifié.

36. G : Aha (*souriant mais incapable de continuer*).
37. C : Je ne sais pas, peut-être que $40x = 41x + 5/3x$.
38. P : $40x$ est...
39. C : $40x$ qui est le point initial.
40. P : Le point initial de quoi ?
41. C : Du renard.
42. P : Le point initial du chien est plutôt...
43. C & G : Zéro.
44. P : Après 1 pas ou n pas, où sera le chien ?

Carla et Giada ne peuvent plus continuer. Le professeur souhaite mettre en évidence la relation fonctionnelle entre la position du chien et les « pas de temps ». Le professeur a recours à un stylo pour indiquer les différentes positions du chien en tant que distances par rapport à sa position initiale, prise comme point de référence.

45. P : Après n pas le chien aura (*en indiquant le mouvement du chien sur le stylo avec les doigts, voir fig. 5*) ... Sachant que chaque pas du renard est de...
46. C & G : $5/3$ pas du renard.
47. P : Après 1 pas, après 2 pas, après n pas vous aurez $n^*5/3$ depuis l'origine (*en bougeant rythmiquement les doigts sur le stylo en indiquant le pas du chien, voir fig. 5*).
48. G : OK.
49. P : Et le renard, après un pas, après deux pas, ... (*en déplaçant rythmiquement les doigts sur le stylo pour indiquer le pas du renard, voir fig. 5*).
50. G : (*simultanément*) 42, 43, ...
51. P : En général, comment dit-on... ?
52. C : $40 + n$
53. G : Ah, bien sûr !

Figure 5 : Le professeur montre que la position des animaux dépend du temps en déplaçant rythmiquement les doigts le long du stylo. L'ouverture des doigts indique le pas du chien, lequel s'éloigne du point de référence à chaque pas de temps.



Carla et Giada développent l'équation $5/3n = 40 + n$, qu'elles résolvent facilement comme le montre la figure 6.

Figure 6 : Résolution de l'équation par Giada.

$$\begin{aligned} \frac{5}{3}n &= 40 \\ \frac{5-3}{3}n &= 40 \\ \frac{2}{3}n &= 40 \\ n &= 40 \cdot \frac{3}{2} \\ n &= 60 \end{aligned}$$

La résolution algébrique du problème de Paolo dell'Abbaco n'était pas facile à construire à partir de la solution arithmétique précédente. Nous rappelons que le problème ne fait pas de référence explicite au temps et que pour écrire une équation, la position des animaux (en tant que distance par rapport à un point de référence) en fonction du temps doit apparaître dans les deux membres de l'égalité. Dans la solution arithmétique, les étudiantes ont pensé à « remplir » la distance initiale entre les deux animaux avec un certain nombre de « pas d'espace » cadencés par le contrepoint avec le « pas de temps » qu'elles avaient actualisé avec le langage naturel du nœud gestuel (voir les fig. 1 et 3).

Dans la solution algébrique, deux fonctions doivent être traitées, celle qui relie le pas du chien au pas du renard (3 pas du chien équivalent à 5 du renard) et celle qui relie la position des deux animaux au temps. Cette approche peut s'inscrire dans la conception moderne et scientifique du mouvement basée sur la variation de la position en fonction du temps. Sans la variable temps, explicitement comprise comme une grandeur physique avec son unité de mesure, la solution algébrique est inaccessible à Carla et Giada.

L'épisode 5 montre comment, dans l'activité d'enseignement-apprentissage, l'archéologie didactique vygotskienne a permis de mettre au jour les formes historiques à partir desquelles est née et s'est développée la conception moderne du mouvement et du temps. Cette mise à jour rend possible un processus d'objectivation à travers lequel, dans la résolution arithmétique du problème, les étudiantes parviennent à saisir le temps comme un contrepoint d'événements récurrents (« le pas de temps ») qui rythment le remplissage de la distance entre les deux animaux par l'entremise de « pas d'espace ». Dans la résolution algébrique, le « pas de temps » prend le sens d'une variable dans la fonction position-temps. La notion moderne de mouvement a été réactualisée dans le processus d'objectivation d'abord au niveau sensorimoteur, le mouvement des doigts le long du stylo marquant la position de l'animal en fonction du temps (lignes 47 et 49, fig. 5). Par la

suite, à un niveau de généralisation plus importante, le temps a été pensé et conçu à un niveau symbolique, comme l'inconnue n , dans l'équation dont les membres comprennent les positions des animaux en fonction du temps. Nous constatons que le temps n'est pas encore compris au sens moderne scientifique avec son unité de mesure (seconde, minute, heure) mais avec une unité de mesure contextuelle que nous avons appelée « pas de temps ».

Carla et Giada répondent à quelques questions

Le protocole de recherche consistait à répondre aux questions suivantes : Comment le temps et l'espace sont-ils pris en compte dans la formulation et la résolution du problème du chien et du renard (par exemple, comment le temps, l'espace et la relation entre les deux sont-ils conçus et évoqués ? Quel est leur rôle ?)

Épisode 6

54. G : L'espace, oui, [*il est pris en compte*] parce que tout c'est des pas et il y a une distance. Le temps devient le nombre de pas. Il n'y a pas de temps.
Du temps, il y en a et il n'y en a pas. Pour faire un certain nombre de pas, il faut un certain temps.
55. P : Utilisez-vous le temps quelque part ou non ?
56. G : Oui, mais pas explicitement. Pour atteindre le renard, le chien prend du temps. Il faut du temps pour atteindre le renard. Carla va...
57. C : À mon avis aussi, dans la solution, il est dit : il atteindra le renard, ce qui implique du temps.
58. P : D'un point de vue opérationnel, comment l'utilisez-vous ou pourriez-vous vous en passer ?
59. C : À mon avis, c'est implicite et vous n'avez pas besoin de savoir combien de temps il lui faut pour résoudre ce problème.
60. P : Comment ne pas l'utiliser explicitement ?
61. G : En utilisant... en faisant le lien... à mon avis avec les pas, le temps est remplacé par les pas.
62. P : Les pas, c'est quoi ? L'espace ou le temps ?
63. C : Les deux. Lorsqu'ils font des pas, les enfants savent qu'ils prennent de l'espace et du temps. Par pas, nous entendons à la fois l'espace qu'ils parcourent et le temps qu'il leur faut pour le parcourir.
64. P : Quand dell'Abbaco dit que 5 pas du chien sont $25/3$ du renard, les pas signifient l'espace mais comptent aussi le temps, implicitement.
65. C & G : Exactement.

Ce dialogue montre que Carla et Giada sont parvenues à identifier dans la solution de Paolo dell'Abbaco la double signification du terme « pas », en tant

qu'espace et en tant que compteur de temps. À la ligne 55, Giada affirme que « le temps devient le nombre de pas ». Le nombre de pas se réfère au temps comme contrepoint des phénomènes qui se répètent, dans lesquels les « pas d'espace » sont explicites, mais les « pas de temps » sont implicites parce que, comme le dit Giada, « avec les pas, le temps est remplacé par des pas ».

Einstein écrit :

Si nous voulons décrire le mouvement d'un point matériel, nous donnons les valeurs de ses coordonnées comme fonctions du temps. Nous devons garder à l'esprit qu'une description mathématique de ce type n'a aucune signification physique à moins que nous ne soyons tout à fait clairs sur ce que nous entendons par « temps ». Nous devons tenir compte du fait que tous nos jugements dans lesquels le temps joue un rôle sont toujours des jugements d'événements simultanés. Si, par exemple, je dis : « Ce train arrive ici à 7 heures », je veux dire quelque chose comme ceci : « L'indication de la petite aiguille de ma montre sur 7 heures et l'arrivée du train sont des événements simultanés ». (Einstein, 1923, p. 86, souligné dans l'original)

Le temps est, selon Einstein, lié à l'espace. C'est cette coïncidence entre la position de l'aiguille de l'horloge et celle des deux animaux que dell'Abaco utilise quand il fait référence au terme « pas » dans un sens spatial et temporel. Pour résoudre le problème, Carla et Giada ont dû rendre explicite la coïncidence entre l'aiguille et la position des animaux à l'aide d'une articulation de mots et de gestes (voir fig. 1). Lorsque Carla affirme que « par pas, nous entendons à la fois l'espace parcouru et le temps nécessaire pour le parcourir » (ligne 64), elle fait référence à cette simultanéité de la position des animaux après un pas animal avec ce que nous avons appelé le « pas temporel ».

Le problème de Carla et Giada

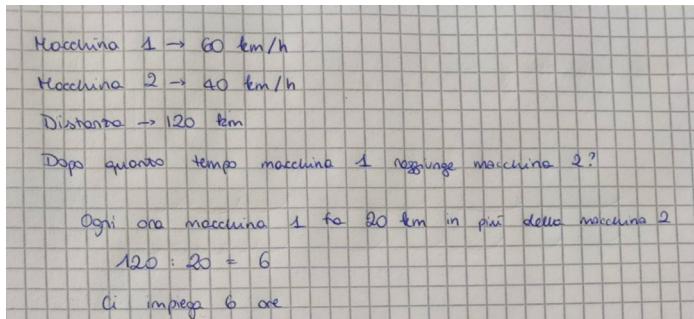
Carla et Giada sont invitées à poser un problème similaire à celui de Paolo dell'Abaco, dans un contexte contemporain, et à identifier le lien avec le problème du chien et du renard. Elles résolvent ensuite le problème en utilisant la méthode de Paolo dell'Abaco.

Après avoir discuté des moyens de transport et des unités à utiliser, en choisissant des nombres qui facilitent les calculs, les étudiantes formulent le problème suivant :

Nous avons donc une voiture 1 qui roule à 60 km/h, une voiture 2 qui roule à 40 km/h et la distance entre les deux est de 120 km. Après combien d'heures la voiture 1 atteint-elle la voiture 2 ?

66. G : Nous résolvons le problème de la même manière que précédemment. Celui-ci comprend déjà l'unité de mesure. C'est donc 6 heures.
 67. C : Oui, 6 heures (*voir fig. 7*).

Figure 7 : La résolution du problème de la course-poursuite des voitures par Carla.



Les étudiantes résolvent maintenant le problème en utilisant la méthode de Paolo dell'Abbaco.

68. G : Ahah !
 69. C : Reprenons la solution : si 40 vaut 60, que vaut 60 ? Donc $60 * 60 / 40 \dots$
 70. G : Il faut mettre en relation les deux nombres initiaux. Si on enlève les heures, il faut trouver un moyen de relier les... (*inaudible*)... Donc [les voitures] sont à 120 [km l'une de l'autre]. Pendant que la voiture 2 fait 40 km, la voiture 1 fait 60.
 71. P : OK.
 72. G : Pourquoi ne pas laisser les km. En fait, c'est comme tout à l'heure, pendant que le chien faisait ses 3 pas, le renard en faisait 5 (*en bougeant ses doigts de façon synchronisée, voir fig. 8*). C'est la même chose ici. La voiture 1 avance de 60 km et la voiture 2 avance de 40 (*en bougeant les doigts de façon synchronisée, voir fig. 8*).
 73. P : Comment résolvez-vous le problème ?
 74. G : Comment puis-je le résoudre ?
 75. P : Vous avez besoin d'une référence spatiale. D'abord, c'était le pas du renard, maintenant ?
 76. G : Maintenant la voiture 2.
 77. C : La voiture 1 est 3/2 de la voiture 2.
 78. G : La différence est donc de 1/2 (*la différence 3/2 - 1 = 1/2 étant la diminution de la distance entre les deux voitures dans un « pas de temps », correspondant à un des mouvements rythmiques des doigts de Giada, voir fig. 8*). Donc à chaque fois, la voiture 1 « mange » (*une métaphore pour dire « réduit »*) la moitié de la distance entre les deux voitures. Au total, la distance est de 3 (*le déplacement de la machine 2 en une heure, 40 km, est l'unité de mesure spatiale ; donc, $40 \text{ km} * 3 = 120$*) et elle l'atteint en 6, 6 heures.
 79. C : C'est 3p : 1/2p (*voir fig. 9*)

Figure 8 : Giada bouge ses doigts en rythme pour indiquer que les voitures avancent simultanément.



Figure 9 : La résolution d'un problème moderne à la manière de la Renaissance.

Abaco:

$$p = 40 \text{ km} \quad (\text{macchina 2})$$

$$3p = 120 \text{ km} \quad (\text{distanza})$$

$$\frac{3}{2}p = 60 \text{ km} \quad (\text{macchina 1})$$

Differenza $m_1 - m_2 = \frac{1}{2}$

$$3p : \frac{1}{2}p = 6$$

rifimenti + le macchina 2 (p)

En guise de conclusion

Dans cet article, nous avons proposé une archéologie didactique vygotskienne autour du concept de temps. Cette archéologie se présente comme composante organisatrice du contenu de l'activité d'enseignement-apprentissage qui vise à mettre en évidence la manière dont le temps était conçu avant sa formulation scientifique contemporaine.

En effet, dans l'activité d'enseignement-apprentissage, nous avons pu voir comment l'archéologie didactique vygotskienne a permis aux étudiantes de retracer les formes du concept de temps sédimentées dans l'archéotype moderne de temps. Ces formes sédimentées ont été matérialisées dans les gestes de Giada (fig. 8) cadencés par l'expression « En fait, c'est comme tout à l'heure, pendant que le chien faisait ses 3 pas, le renard en faisait 5. C'est la même chose ici. La voiture 1 avance de 60 km et la voiture 2 avance de 40 » (ligne 73). Au lieu du terme « pas », Giada utilise le terme « pendant » et le terme « et » pour exprimer la simultanéité. Après avoir réintroduit l'aiguille de l'horloge avec les gestes de la figure 8, Carla et Giada comptent combien de « pendant » il faut pour « manger » (mangiare) (ligne 78) les 120 km qui séparent les deux voitures et réalisent instantanément que les 6 « pendant » correspondent à 6 heures.

L'archéologie vygotskienne offre également aux étudiants et aux étudiantes l'occasion de s'insérer dans le contexte culturel de dell'Abbaco et de voir que l'objet pensé et la pensée qui pense l'objet se renforcent mutuellement. L'objet pensé (le temps, dans notre exemple) renvoie à un contexte historico-culturel précis dans lequel les individus vivent, pensent, ressentent et éprouvent le temps d'une manière tout à fait différente de celle qui sert aujourd'hui à organiser nos vies, depuis l'alarme qui nous réveille le matin jusqu'aux alarmes qui nous rappellent quotidiennement de courir à une rencontre ou de passer à l'épicerie. Objet et sujet sont ainsi interpénétrés par une dialectique qui ancre l'histoire et la culture dans le devenir du savoir et de l'être (Radford, 2021).

Remerciements

Cet article est un résultat d'un programme de recherche subventionné par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada / Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (CRSH / SSHRC). Nous tenons à remercier l'équipe éditoriale ainsi que les experts et les expertes pour leurs remarques.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alcuin (2005). *Giochi matematici alla corte di Carlo Magno. Problemi per rendere acuta la mente dei giovani* (trad. par R. Franci). Edizioni ETS.
- Arrighi, G. (1964). Paolo dell'Abbaco : Trattato d'Aritmetica. Domus Galileana.
- Barbin, E. (2022). On the role and scope of historical knowledge in using the history of mathematics in education. *ZDM – Mathematics Education*, 54(7), 1597–1611. <https://doi.org/10.1007/s11858-022-01410-1>

- Brousseau, G. (1989). *Les obstacles épistémologiques et la didactique des mathématiques*. In N. Bednarz & C. Garnier (Éds.), *Construction des savoirs, obstacles et conflits* (pp. 41-64). Agence d'Arc.
- Einstein, A. (1923). *The principles of relativity* (trad. par W. Perrett & G.B. Jeffery). Methuen and Company.
- Epstein, S. A. (1988). Business cycles and the sense of time in Medieval Genoa. *The Business Review*, 62(2), 238-260.
- Feynman, R. (1963). *The Feynman lectures on physics* (Vol. 1). Addison Wesley.
- Glaeser, G. (1981). Épistémologie des nombres relatifs. *Recherches en didactique des mathématiques*, 2(3), 303-346.
- Guillemette, D., & Radford, L. (2022). History of mathematics in the context of mathematics teachers' education : a dialogical/ethical perspective. *ZDM – Mathematics Education*, 54(7), 1493-1505. <https://doi.org/10.1007/s11858-022-01437-4>
- Hegel, G. (2018). *Phénoménologie de l'esprit* (trad. par B. Bourgeois). Vrin.
- Heidegger, M. (2001). *Zollikon seminars*. Northwestern University Press.
- Hypolle, J. (1946). *Genèse et structure de la phénoménologie de l'esprit de Hegel*. Aubier.
- Ilyenkov, E. (2008). *The dialectics of the abstract and the concrete in Marx's capital*. Aakar Books.
- Le Goff, J. (1986). *Marchands et banquiers du Moyen Âge*. Presses universitaires de France.
- Le Goff, J. (2013). *Pour un autre Moyen Âge. Temps, travail et culture en occident*. Gallimard.
- Piaget, J., & Garcia, R. (1989). *Psychogenesis and the history of science*. Columbia University Press.
- Radford, L. (2002). The seen, the spoken and the written. A semiotic approach to the problem of objectification of mathematical knowledge. *For the Learning of Mathematics*, 22(2), 14-23.
- Radford, L. (2015a). Of love, frustration, and mathematics : a cultural-historical approach to emotions in mathematics teaching and learning. In B. Pepin & B. Roesken-Winter (Éds.), *From beliefs to dynamic affect systems in mathematics education* (pp. 25-49). Springer.
- Radford, L. (2015b). Methodological aspects of the theory of objectification. *Perspectivas da Educação Matemática*, 8, 547-567.
- Radford, L. (2021). *The theory of objectification. A Vygotskian perspective on knowing and becoming in mathematics teaching and learning*. Brill. <https://doi.org/10.1163/9789004459663>
- Radford, L., & Santi, G. (2022). Learning as a critical encounter with the other : Prospective teachers conversing with the history of mathematics. *ZDM – Mathematics Education*, 54, 1479-1492. <https://doi.org/10.1007/s11858-022-01393-z>
- Vygotsky, L. S. (1997). *Collected works* (Vol. 4). Plenum Press.
- Vygotski, L. (2019). *Pensée et langage* (trad. par F. Sève). La Dispute.

Notices biographiques

Luis Radford est titulaire d'un doctorat en didactique des mathématiques de l'Université de Strasbourg. Il est actuellement professeur émérite à l'Université Laurentienne au Canada et professeur invité à l'Universidade Federal do Rio Grande do Norte au Brésil. Ses recherches portent sur le développement de la pensée algébrique, la relation entre pensée, être et culture, l'épistémologie des mathématiques et la sémiotique. Il travaille actuellement sur l'élaboration d'une théorie historico-culturelle de l'enseignement et de l'apprentissage : la théorie de l'objectivation.

COURRIEL : LRADFORD@LAURENTIAN.CA

ORCID : [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0001-6062-0605](https://ORCID.ORG/0000-0001-6062-0605)

George Santi est titulaire d'un diplôme de physique de l'Université de Milan et d'un diplôme d'enseignement en mathématiques, physique et éducation spéciale de l'Université de Bologne. Il a obtenu un master en mathématiques et didactique à l'Université de Bologne et un doctorat en histoire et en didactique des mathématiques à l'Université de Palerme. Il est professeur associé au département de mathématiques de l'Université de Pavie. Ses recherches portent sur le rôle de la sémiotique dans la pensée et le processus d'enseignement-apprentissage des mathématiques.

COURRIEL : GEORGE.SANTI@UNIPV.IT

ORCID : [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-5898-4538](https://ORCID.ORG/0000-0002-5898-4538)

La pratique musicale comme porte d'entrée dans l'Histoire ?

Fabio Antonio Falcone^{ID} et Isabelle Mili^{ID}

Université de Genève

RÉSUMÉ – Les compositeur·trice·s, les interprètes et les auditeur·trice·s ont chacun·e leur propre manière d’appréhender l’Histoire. Sachant que le répertoire instrumental et vocal amène les élèves à jouer et chanter des œuvres datées et situées, mais qu’il s’agit d’*interpréter* ces œuvres dans ce qui est, pour les élèves et les professeur·e·s, un *aujourd’hui*, cette contribution interroge les rapports qu’entretiennent l’enseignement-apprentissage de l’interprétation avec l’Histoire. En se basant sur l’analyse de plans d’études musicaux et d’entretiens avec 38 professeurs et 104 élèves amateurs·trice·s d’un conservatoire suisse, cette étude exploratoire met en lumière différentes approches relatives à l’intégration de la dimension historique dans l’enseignement instrumental et vocal. Des différences apparaissent dans le rapport à la partition – entre nécessité de la compléter dans le cas de la musique dite ancienne ou respect scrupuleux dans le cas des musiques classiques et contemporaines – comme dans les plans d’étude.

MOTS-CLÉS – didactique de la musique, réception musicale, médiation culturelle, interprétation, histoire.

POUR CITER CET ARTICLE – Falcone, F. A., & Mili, I. (2025). La pratique musicale comme porte d’entrée dans l’Histoire ? *Raisons éducatives*, 29, 113–138. <https://doi.org/10.3917/raised.029.0113>



© Falcone, Mili, 2025.

Cet article est publié dans la revue *Raisons éducatives* sous la licence Creative Commons Attribution 4.0 International.

Introduction

L'histoire de la musique entretient des liens particuliers avec l'Histoire¹. Qu'il s'agisse de mettre au jour des pratiques ancestrales (en lutherie, en improvisation, en composition, en orchestration...) ou de légitimer des interprétations, l'enquête historienne amène des nuances, des compléments et, parfois, débouche sur une signification nouvelle. Les compositeur·trice·s, les interprètes et les auditeur·trice·s, quant à eux/elles, s'approprient l'Histoire à leur façon.

Que l'exploration littéraire et l'étude de l'histoire entretiennent des rapports dynamiques est une thèse relativement nouvelle (Jablonka, 2014). Au XX^e siècle, l'histoire fut abordée avec un souci d'objectivation dans la démarche historiographique et avec le primat de l'analyse de sources historiques fiables – si possibles directes. Il s'agissait de se distancer « des procédés de la rhétorique historienne des romantiques » (Carbonell, 2009, p. 83).

À l'école et en-dehors de l'école, les élèves construisent notamment leur rapport au passé par le truchement d'albums, de livres, de films². La mise en récit de faits historiques marquants est devenue un pan important de la littérature enfantine et de la littérature jeunesse³. À l'école obligatoire, l'histoire s'appréhende notamment par des questions socialement vives (QSV) (Éthier et al., 2021 ; Heimberg, 2011, 2023 ; Legris, 2016 ; Tutiaux-Guillon, 2015). Ces QSV concernent non seulement l'enseignement de la discipline : histoire, mais aussi l'ensemble des sciences humaines et sociales. Les QSV sont considérées comme propices à la problématisation, au débat ainsi qu'à une approche interdisciplinaire.

Que temps et espace soient indissociables fait aujourd'hui consensus (Braudel, 2009 ; Bouron, 2016 ; Clerc, et al. 2019 ; De Saint-Martin, 1993 ; Le Quéré & Monteix, 2023 ; Nordman, 2016 ; Patat, 2005 ; Pitte, 2002 ; Salin, 2021). En 1998, Wallerstein affirmait que « Le temps et l'espace sont irrémédiablement associés et constituent une seule dimension, l'Espace-temps⁴ » (p. 71). An et al. (2015) soulignent le caractère permanent de ces deux marqueurs de l'Histoire humaine.

1. Tout au long de notre contribution, l'*Histoire* (Lehoërrf, 2020) se réfère à l'histoire de l'humanité, alors que le terme *histoire* fait référence à la discipline scientifique (Chapoutot, 2021).

2. Par exemple: TV5Monde & Quelle Histoire (2019, 16janvier), *Louis XIV* [vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=jqNXR73Du48> ; ou la sélection « Filmographie jeunesse » sur le site Enseigner l'histoire de la Shoah : <http://www.enseigner-histoire-shoah.org>.

3. Quelques exemples : Van Belle, C., & Miqueu, A. (2024). *Dans les pantoufles de Darwin*. Alisio ; Loyer, A. (auteure) & Hammel, J. (illustratrice) (2023). *À nous la Bastille*. Édition pouple fictions ; Delafosse, C. (2013). *Les portraits d'Arcimboldo*. Gallimard Jeunesse.

4. « Time and space are irremediably locked together and constitute a single dimension, TimeSpace ».

On retrouve ces deux marqueurs chez les historien·ne·s de la musique. Parmi les différents axes en relation avec l'espace-temps, la dimension nationale est très présente. Une démarche empruntée par les historien·ne·s de la musique consiste à se focaliser sur le lieu d'émergence d'une production musicale donnée, à placer celle-ci sur un axe chronologique, lui-même découpé en périodes. Le tout accompagné d'autres paramètres, par exemple la focalisation sur un·e compositeur·trice (la biographie du/de la compositeur·trice peut alors servir de base chronologique) ou, comme nous allons le voir, selon un classement par genre.

Musiques de cour, de ballet, funéraire, concertante, symphonique, suite, sonate, fantaisie, rhapsodie, madrigal, lied, oratorio, opéra... : les genres constituent une focale pour apprêhender une œuvre donnée. Chacun des genres examinés s'inscrit dans une temporalité particulière. Ce qui est susceptible d'entrainer des questionnements particuliers. Par exemple : un·e chanteur·euse en formation, qui s'essaie à une interprétation de *Ba-ta-clan* d'Offenbach, doit-il/elle savoir que *Ba-ta-clan* contient des citations des *Huguenots* de Meyerbeer ? Doit-il/elle tenir compte des visées d'Offenbach, à savoir le fait que celui-ci a entrepris, dans cette œuvre, de « parodier [...] le style et les conventions du grand répertoire » (Fulcher, 1988, p. 133) ?

Sachant que l'histoire de la musique est enseignée en tant que discipline aux niveaux préprofessionnel et universitaire (hautes écoles de musique, conservatoires nationaux supérieurs, Facultés de musique) – et pas aux premiers cycles, il revient aux professeur·e·s enseignant à des débutant·e·s ou à des amateur·trice·s de décider quels éléments historiques sont indispensables à l'interprétation d'œuvres instrumentales ou vocales étudiées par leurs élèves. Leur enseignement vise donc à transmettre des techniques instrumentales et vocales, mais aussi des savoirs utiles à l'interprétation d'une œuvre musicale donnée. Vignal (2005) définit ainsi l'interprétation :

Dans un sens large, l'interprétation d'une œuvre écrite désigne non seulement l'exécution de la partition, c'est-à-dire la réalisation fidèle des signes notés, mais aussi l'expression, le sentiment, la vie, les significations dont le ou les interprètes revêtent cette exécution, par une série d'actes et de décisions, qui, en principe, n'ont pas été déterminés par le compositeur [...], la marge de jeu et de décision laissée à l'interprète reste considérable et concerne notamment le choix des temps, du phrasé, de l'articulation [...], la sonorité, la réalisation des nuances, la conduite des voix parallèles, la « construction du discours »... (p. 419)

Notre questionnement porte sur la nature des contenus historiques transmis aux élèves pour la construction de l'acte interprétatif, puisqu'il s'agit, pour l'élève, d'apprendre à explorer cette « marge de jeu » mentionnée par Vignal, tout en respectant fidèlement la partition. Nous faisons deux hypothèses :

1) Les enseignant·e·s de musique enseignant aux débutant·e·s et aux amateur·trice·s font des choix, et ceux-ci pourraient nous renseigner sur les contenus historiques qui leur paraissent essentiels, dans le cadre d'un cours instrumental ou vocal visant à former des interprètes.

2) Dans ce contexte, ce que les élèves retiennent des rapports liant l'histoire et l'interprétation actuelle d'œuvres anciennes ou récentes mérite d'être exploré, pour déterminer s'il y a un corpus de notions qui se constitue au fil des leçons.

Nos questions de recherche en découlent :

- Est-ce que les plans d'études musicales – qui comportent des listes d'œuvres de référence pour chaque instrument et pour le chant – nous renseignent sur un certain rapport à l'histoire qui intervientrait dans le choix de ces références ?
- Quelles notions historiques sont intégrées dans l'enseignement instrumental ou vocal destiné à des débutant·e·s et à des amateur·trice·s ?
- Quelles sont les attentes des professeur·e·s quant au rôle de ces notions historiques, pour construire des savoirs utiles à l'interprétation ?
- Dans le cadre de cours instrumentaux ou vocaux, que peut-on en déduire quant aux rapports que les élèves construisent avec l'Histoire ?

Méthodologie

Notre étude a un caractère exploratoire. Du fait que la compréhension de faits du passé peut trouver son origine dans de multiples sources et pratiques, il se peut que le cas particulier de la construction d'une expertise d'interprète musical·e constitue un cas intéressant. Du fait que l'étude de l'interprétation musicale s'appuie sur des catégories se référant à des traditions et à des pratiques historiquement datées et situées, c'est à l'analyse des références présentes dans les plans d'études que sera consacrée la première partie de cette recherche. Dans un deuxième temps, il s'agit de solliciter des acteur·trice·s de la formation instrumentale ou vocale : des enseignant·e·s et des élèves amateur·trice·s. Qu'ont-ils/elles à dire sur le rapport à l'Histoire qui se noue en recherchant un ou des modes d'interprétation musicale ?

Le couplage entre

- l'analyse des prescriptions émises dans le cadre d'une formation musicale destinée à des amateur·trice·s, avec son volet consacré à l'interprétation, et

- les déclarations des acteur·trice·s de cette formation, à propos de ce qui pourrait bien constituer une voie d'accès à l'Histoire humaine complémentaire d'autres voies (par exemple : la lecture d'albums ou de livres consacrés à des sujets historiques, les cours d'histoire donnés à l'école obligatoire, mais aussi le suivi des actualités ou les témoignages pluriénérationnels) n'a pas encore fait l'objet de recherches en sciences de l'éducation.

À propos de l'interprétation des œuvres musicales du passé, la recherche musicologique a systématiquement exploré et souligné

l'aspect nécessairement interdisciplinaire d'une telle recherche [...] au carrefour de l'histoire de la musique et de son interprétation, et d'une histoire culturelle à la fois attentive aux pratiques sociales, aux mutations de la sensibilité et aux conditions économiques et institutionnelles de la production, de la circulation des hommes et des musiques, et de l'exécution des œuvres. (Quéniaart, 2009, p. 204)

En outre, la recherche musicologique a mis en lumière et analysé finement des pratiques d'enseignement musical du passé. Ceci en croisant des sources multiples : anciens traités, manuels, règlements d'études, cahiers d'exercices, contrats de travail, documents comptables, échanges épistolaires... Mais son objet n'est pas de saisir ce qui, *aujourd'hui*, du point de vue des acteur·trice·s de l'étude de l'interprétation, contribue à tisser, en tant qu'interprète, des rapports particuliers avec l'Histoire.

Charle (2015) fournit une explication à cette lacune :

Plus encore qu'en matière d'arts plastiques, l'histoire des cultures a longtemps hésité à s'aventurer sur le terrain musical. Elle était partagée entre la vanité de reprendre les conclusions d'une discipline bien établie, l'histoire de la musique, ou de paraphraser maladroitement une spécialité encore plus redoutable, la musicologie, alors que ceux qui la pratiquent ne disposent pas en général des compétences techniques ou érudites qui vont de pair avec ces deux domaines. (p. 264)

C'est dans ce contexte qu'une étude comme celle-ci prend son sens : sans prétendre aucunement à l'exemplarité des déclarations des acteur·trice·s qui ont participé au recueil de données, la démarche exploratoire consiste à

1. déterminer des indicateurs de la manière d'appréhender l'histoire à travers des plans d'études musicaux actuels ;
2. interroger des acteur·trice·s de la formation musicale d'un conservatoire donné sur le rôle de l'Histoire dans le travail d'interprétation ;
3. analyser l'articulation entre ces deux types de paramètres (les indicateurs historiques des plans d'études et les indicateurs historiques

décelables dans les verbatims des élèves – débutants et amateurs – et de leurs enseignant·e·s).

La visée est ici de décrire, distinguer puis comprendre des faits éducatifs relatifs à l’Histoire, dans un contexte d’enseignement instrumental et vocal institutionnel déterminé. Les actions effectuées dans ce contexte se déroulent dans un cadre de prescriptions. Elles sont déterminées par le fait qu’il s’agit d’une formation musicale, comprenant des activités et un savoir particuliers, au service de l’interprétation musicale. Ce pan de la formation musicale repose notamment sur des classifications de genres, de styles, d’esthétiques, de gouts, indissociables de traditions et de repères historiques. Toutes les références à des traditions et tous les repères sont ici pris en compte, qu’ils soient d’ordre musicologique ou non. Griffiths (2015) revient sur la distinction entre recherche en éducation positiviste et interprétagtive :

L’approche positiviste repose sur une épistémologie qui considère que le monde est constitué de faits et de théories qui peuvent être falsifiés ou vérifiés en testant des hypothèses. L’approche interprétagtive considère que le monde est constitué de significations sociales construites par les êtres humains. Celles-ci peuvent être interprétées et comprises, mais les mesures sont relativement insignifiantes à cet égard. Il n’est donc pas surprenant que la recherche quantitative soit souvent considérée comme positiviste parce qu’elle repose sur des mesures et peut utiliser des techniques statistiques. De même, la recherche qualitative, qui utilise des données telles que des mots et des images, est souvent considérée comme interprétagtive. Mais cela est trop simpliste. Il n’est pas nécessaire de tester les hypothèses à l’aide de statistiques ; les significations peuvent être étudiées et comptées.⁵

La recherche exposée ici est une recherche interprétagtive au sens de Griffiths (2015) et c’est aussi une recherche exploratoire : à partir des significations construites par les protagonistes de cette étude, il s’agira de poursuivre et d’approfondir la nature des rapports à l’Histoire qui se constituent au fur et à mesure de la formation musicale.

5. « A positivist approach depends on an epistemology which takes the world as made up of facts and theories which can be falsified or verified through the testing of hypotheses. The interpretivist approach takes the world as made up of social meanings constructed by human beings. These can be interpreted and understood but measurement is relatively insignificant in doing so. Not surprisingly, then, quantitative research is often assumed to be positivist because it depends on measurement and may use statistical techniques. Similarly, qualitative research which uses data such as words and pictures is often assumed to be interpretivist. But this is too simplistic. Hypotheses need not be tested using statistics ; meanings can be surveyed and counted. »

Exploration ciblée de plans d'études : à la recherche d'indices

Nous avons analysé quarante-et-un plans d'études relatifs aux cursus des instruments musicaux enseignés dans le Conservatoire Populaire (CPM) et le Conservatoire de Musique (CMG) de Genève. Les plans d'études, mis à disposition par la Fédération des écoles genevoises de musique⁶ (FEGM), sont consultables sur les pages internet des conservatoires genevois. Lorsque le plan d'études relatif à un instrument spécifique ne fournissait pas d'indications précises concernant les œuvres de référence, nous avons contacté les professeur-e-s chargé-e-s de l'enseignement afin de recevoir une liste des morceaux enseignés selon les différents cycles d'enseignement. Au total, quinze professeur-e-s d'instruments ont répondu à notre appel, apportant davantage de précision. Certains des professeur-e-s ont transmis des listes de pièces qu'ils travaillent habituellement avec leurs élèves lors d'exams de fin de cycle, d'auditions, en fonction des niveaux de difficulté. D'autres professeur-e-s nous ont orientés vers les listes de pièces proposées par la Fondation pour l'enseignement de la musique (FEM, s.d.).

Par le biais d'une analyse de contenu (Bardin, 2003), nous avons interrogé les plans d'études, à la recherche d'éléments susceptibles de contribuer à la construction de savoirs historiques chez l'élève. Sur la base d'une procédure d'analyse catégorielle ouverte (Bardin, 1993, p. 253 ; 2003, p. 152), nous avons cherché à identifier la présence de logiques partagées sous-jacentes à l'organisation des programmes d'études, en accordant une attention particulière aux critères portant sur des paramètres ayant un rapport à l'Histoire. Une « lecture conceptuelle » (Paillé & Mucchielli, 2021, p. 389) des données nous a permis de générer des catégories au fur et à mesure que nous avancions dans notre analyse et, en même temps, de faire émerger une signification sous-jacente aux éléments détectés, en accord avec notre problématique de recherche. Dans un deuxième moment, nous avons analysé les listes de pièces afin d'en relever des critères d'organisation. Pour cela, nous avons pris en considération le répertoire proposé dans les plans d'études analysés précédemment et celui proposé dans les plans d'études de la FEM. Nous avons complété notre corpus de données par les listes de pièces reçues de la part des enseignant-e-s. Enfin, nous avons examiné certains des morceaux constituant les listes de référence, en portant notre attention sur des indicateurs de contenus historiques susceptibles de devenir des outils pour l'enseignant-e, pour la construction de savoirs interprétatifs chez l'élève.

6. En 2010, les trois institutions d'enseignement musical constituant la FEGM — le Conservatoire de musique de Genève, le Conservatoire populaire de musique et l'Institut Jaques-Dalcroze — se sont jointes à d'autres institutions présentes sur le Canton de Genève pour former la CEGM : <https://cegm.ch>.

Entretiens

Nous partons d'une réalité caractéristique de l'enseignement instrumental : la grande diversité des répertoires, y compris pour ce qui est de leur ancrage historique. Les clavecinistes, par exemple, travaillent surtout des œuvres écrites aux XVII^e, XVIII^e et XX^e siècles. Tout se passe comme si le XIX^e siècle « n'existe pas » pour ces instrumentistes... Par contre, les violonistes travaillent des œuvres des XVII^e, XVIII^e, XIX^e, XX^e et XXI^e siècles. À son répertoire d'œuvres pour le violon, l'École Vincent-d'Indy juge utile de joindre quatre annexes, dont une « servant à situer les œuvres et les compositeurs dans leur contexte géographique et temporel » (2023, p. 3).

C'est pourquoi nous avons choisi de conduire des entretiens avec des protagonistes de l'enseignement instrumental et vocal très variés.

Population des professeur·e·s

Sur une soixantaine de professeur·e·s contacté·e·s, trente-huit professeur·e·s d'instrument et de chant d'un conservatoire suisse ont pris part à un entretien. Les entretiens se sont déroulés entre le 28.01.2019 et le 04.05.2022.

Ces professeur·e·s enseignent respectivement les instruments à

- cordes frottées : le violon (5), le violoncelle (2), la contrebasse (1), le violon ancien (1), la viole de gambe (1) ;
- cordes pincées : la guitare classique (2), la harpe (2), le clavecin (2) ;
- vent : la flute traversière (1), la clarinette (4), le hautbois (1), le basson (1), la trompette (1), le trombone (1), la flute de pan (1), la flute à bec et le traverso (2) ;
- percussion (1).

En outre, ils /elles enseignent

- le piano (5) et le piano jazz (1) ;
- l'accordéon (1) ;
- le chant lyrique (1) et le chant baroque (1).

Durant l'entretien, les questions posées aux professeur·e·s concernent leur définition de l'interprétation, la manière dont ils/elles conçoivent la transmission de l'interprétation durant les cours d'instrument ou de chant et la dimension historique de l'interprétation. La dernière question de l'entretien était : « Quels outils utilisez-vous pour que l'élève différencie la manière de jouer des œuvres ou des morceaux qui sont historiquement datés ? ». Tous les entretiens ont été transcrits.

Population d'élèves

L'organisation des entretiens avec les élèves s'est faite en s'appuyant sur le corps enseignant. Certain·e·s enseignant·e·s qui n'avaient pas pris part à un entretien ont néanmoins proposé à leurs élèves de participer à cette recherche. De grandes plages horaires ont été réservées, durant lesquelles les élèves pouvaient donner leur point de vue sur la référence à des interprétations historiques ou sur l'origine historique de l'œuvre étudiée. Ceci à partir de deux questions de départ :

1) « Est-ce que tu pourrais mentionner un titre – celui d'un morceau – qui montre que le morceau a une histoire / que cela montre que c'est un morceau du passé ? »

2) « Écoutes-tu d'autres interprétations des morceaux que tu travailles ? »

Cent-quatre élèves de ce conservatoire ont pris part à un entretien. Les entretiens se sont déroulés entre le 19.06.2019 et le 23.06.2022. Ils ont été organisés par groupes d'élèves étudiant chez le/la même professeur·e et ont eu lieu en présentiel et ont été enregistrés. Tous les entretiens ont été transcrits⁷.

Ces élèves étudient respectivement

- dans les cordes frottées : le violon (14 élèves), l'alto (1), le violoncelle (10), la contrebasse (1) ;
- dans les cordes pincées : la guitare classique (4), la harpe (4), le clavecin (8) ;
- dans les vents : la clarinette (3), le hautbois (4), le basson (7), la trompette (1) ;
- la percussion (1) ;
- le chant lyrique (4) ;
- le piano (5) ;
- le piano jazz (4) ;
- l'accordéon (6) ;
- l'orgue (6) ;
- la flute à bec (8) ;
- le traverso (1) ;
- le violon ancien (6) ;
- le chant baroque (7).

7. Monsieur Ignacio Monge a très largement contribué à la récolte et transcription des données.

Analyse des données

Exploration ciblée de plans d'études : approche analytique

Description des plans d'études

Les plans d'études en vigueur dans les deux conservatoires genevois s'inscrivent en complémentarité avec le « Plan cadre d'études musicales » de la FEGM. Ils se structurent en trois catégories distinctes : un « Plan instrumental général », une section dédiée à la « Maitrise instrumentale commune », et une section consacrée aux « Spécificités instrumentales ».

Pour chacune de ces catégories, sont définis :

- Les contenus d'enseignement,
- Les objectifs ou compétences visées,
- Les modalités de formation,
- Les critères d'évaluation.

Ces éléments sont organisés par ordre alphabétique et déclinés en fonction des paliers ou cycles d'enseignement spécifiques à chaque instrument.

Logiques sous-jacentes à l'organisation des plans d'études

Une première analyse des plans d'études a permis d'identifier les axes principaux autour desquels les contenus d'enseignement et les objectifs sont déterminés. Ces axes peuvent être synthétisés comme suit :

- Connaissances musicales générales : compréhension des paramètres simples et complexes de la musique (rythme, pulsation, timbre, phrasé, nuances, cadences, formes musicales...), type d'écriture (polyphonie, monodie...), notations, pratiques spécifiques (diminutions, ornementation...), etc.
- Maitrise instrumentale : acquisition des connaissances liées à la technique instrumentale (posture, tenue de l'instrument, technique instrumentale et vocale, doigtés, souffle, indépendance des mains, articulation, positions, etc.).
- Compréhension du texte musical : exploration de styles, d'esthétiques, de genres musicaux, titres des œuvres, compositeurs, caractères, etc.
- Connaissances organologiques : compréhension du fonctionnement des instruments, leurs entretien, accordage, etc.

Les éléments susceptibles de contribuer à la construction de savoirs historiques chez l'élève traversent l'ensemble des axes mentionnés

précédemment. L'analyse détaillée des items a permis de regrouper ces éléments dans les catégories suivantes :

- Connaissances musicales générales.
- Styles.
- Genres musicaux.
- Esthétiques.
- Techniques instrumentales et vocales.
- Pratiques musicales.
- Éléments organologiques.

Le tableau ci-dessous présente ces catégories, accompagnées de quelques exemples d'items tirés des plans d'études (premier et deuxième cycle).

Tableau 1 : Catégories de contenus d'enseignement musicaux entretenant des rapports avec l'Histoire.

Catégories	Exemples
Connaissances musicales générales	Analyse des partitions pour situer son style d'interprétation (date/époque, pays) ; lecture des clés anciennes ; étude des tempéraments anciens ; Études des danses anciennes : caractère, tempo ; différents types de notations ; 5/4, 7/4, 11/8, rythmes afro, arabes, indiens, ... ; approche des divisions et diminutions ; lecture des divers styles de tablature (italienne, française) ; gérer le tempo en fonction du style et du caractère musical ; travail d'œuvres polyphoniques, etc.
Styles	Pratique des divers styles ; notions de style ; jouer en respectant les différents styles de musique ; l'élève présente deux pièces de style et de langue différents ; interpréter et rendre explicites les différents styles du répertoire ; approche historique et stylistique de différents styles du répertoire par leur pratique (ancien comme contemporain) ; utilisation et reproduction d'ornements propres aux différents styles ; le programme est composé, par exemple, de quatre pièces de styles variés en lien avec les objectifs, les contenus et les modalités du plan d'études, etc.
Genres	Étude des danses anciennes ; standards modernes ; blues mineurs dans tous les tons ; Jazz waltz ; travail du répertoire (Lied-Oratorio-Opéra), etc.
Esthétiques	Langage contemporain ; ouverture sur le répertoire contemporaine ; interprétation de partitions : différentes esthétiques ; s'exprimer en respectant les aspects théâtraux du chant ; utiliser les trilles et les ornements nécessaires aux morceaux ; la littérature musicale de l'époque baroque à l'époque contemporaine ; exercices en lien avec la rhétorique musicale et sa mise en pratique, etc.

Catégories	Exemples
Techniques	Pratique et approfondissement de tous les types de coup d'archet en rapport avec les différents styles de musique ; techniques liées à la musique contemporaine ; études des danses anciennes : coup d'archet ; Lecture et technique à partir de pièces classiques (Bach...) ; pratique d'éléments techniques propres à la musique contemporaine ; travail des ornements basiques propres aux différents styles ; études dans tous les styles ; l'apprentissage du clavecin et du style baroque font appel au raffinement du toucher, à la diversité de l'articulation ; exercices portant sur l'ornementation spécifique à chaque pays, etc.
Pratiques	Pratique de la musique d'ensemble ; pratique d'orchestre, le programme peut être composé de pièces de caractères différents dont une œuvre d'ensemble et éventuellement une improvisation ; approche et approfondissement du « consort » ; approche de la basse continue ; improvisation libre sur signes, etc.
Organologie	Diapason 440 Hz, 415 Hz et 392 Hz ; introduction de la flute à clés ou d'un instrument avec diapason plus grave (392 Hz) ; initiation au traverso Renaissance ; acquisition éventuelle d'un deuxième instrument (luth baroque, archiluth, guitare baroque) ; accorder son instrument, etc.

Logiques sous-jacentes à l'organisation du répertoire

Les plans d'études organisent les œuvres de référence en fonction d'un critère principal : par compositeur-trice-s ordonné-e-s par catégories découlant de styles ou époques. Parmi les exceptions, l'exemple fourni par le plan d'études du cours de basson est éloquent, pour ce qui est de son rapport à l'histoire de la musique. Il propose, dans le cycle élémentaire, deux catégories principales — morceaux pour basson solo et morceaux accompagnés au piano — pour ensuite distinguer, à partir du cycle secondaire supérieur, les morceaux accompagnés au piano de ceux avec basse continue. Sachant que la pratique de la basse continue a été très répandue entre 1600 et 1750 mais délaissée ensuite, on constate que c'est une césure historique dans les pratiques musicales qui constitue un des éléments organisateurs de ce plan d'études.

Contenus historiques susceptibles de participer à la construction de savoirs interprétatifs : un exemple issu du répertoire

Notre exemple concerne une œuvre du compositeur György Kurtág : « Játékok⁸ » (« Jeux »).

Le texte introductif à « Játékok », tel que proposé par Kurtág lui-même, mentionne :

Nous devrions faire usage de toutes nos connaissances et de tous nos souvenirs ; déclamation libre, musique populaire (parlando-rubato), chant

8. <https://brahms.ircam.fr/fr/work/jatekok>

grégorien ainsi que toute la pratique de la musique improvisée (Kurtág, 1979, Introduction à Játékok, p. 1).

« Játékok », qui se présente comme une collection de pièces brèves pour piano, figure au plan d'études piano du Conservatoire Populaire de Musique de Genève (cycles élémentaire et secondaire), mais aussi de nombreux autres conservatoires. Les titres de différentes pièces font explicitement référence au passé, quand bien même l'écriture musicale est caractéristique de la seconde moitié du XX^e siècle. En 1979, Kurtág choisit d'intituler certaines pièces de « Játékok » : Hommage.... à Verdi / à Bartók/ à Beethoven/ à Tchaïkovsky/ à Paganini ou à Farkas Ferenc.

Figure 1 : Partition n° 1 : début de l'*Hommage à Paganini*, de Kurtág (1979).

L'*Hommage à Farkas Ferenc* (2) peut s'analyser à la manière d'un palimpseste. Du point de vue de la structure, la première phrase est répétée deux fois (en rouge dans la figure ci-dessous), avant de se raréfier progressivement : dès la troisième ligne, la mélodie transposée perd des notes, puis des mesures, à chaque itération, ces dernières étant substituées par des silences de plus en plus prolongés (en bleu dans la figure). En outre, dans la reprise des éléments de la mélodie sont relevables des petites modifications rythmiques (en vert dans la figure). Il est légitime de se demander quel sens un-e élève débutant-e pourrait attribuer à cette forme d'écriture. Kurtág fait ici référence à un genre musical emblématique des pays de l'Europe de l'Est, la Colinda. Ce genre de musique vocale traditionnelle a perduré à travers les siècles par transmission orale, et est aujourd'hui inscrit au patrimoine culturel immatériel de l'UNESCO⁹. Comme l'observe Marian-Bălașa (2003,

9. Nous renvoyons à Cepraga et al. (2004).

pp. 119-120), le chant de la Colinda est caractérisé par la répétition fréquente de chaque vers, pouvant aller jusqu'à quatre fois, des refrains s'entrelaçant régulièrement, et des paroles fragmentées par des pauses ou prolongées par des voyelles, engendrant ainsi une diversité perpétuelle de structures. Les similitudes entre le type d'écriture musicale employé par Kurtág dans *Hommage à Farkas Ferenc* (2) et la forme spécifique de la Colinda sont manifestes. Ce qui est susceptible, en principe, d'apporter à l'élève des éléments utiles à son interprétation.

Figure 2 : Partition n° 2 : structure de l'*Hommage à Farkas Ferenc* (2) de Kurtág (1979).

Vivace, dolce
PPP una corda
Ped. af. fine

meno p

Analyse des entretiens

Entretiens avec les professeur·e·s

Sans surprise au vu des répertoires de référence, les professeur·e·s sont unanimes pour dire

- qu'ils/elles s'appuient sur des repères de nature historique dans leurs cours, à des fins d'interprétation ;
- qu'il y a toujours une part de liberté de l'interprète qui subsiste. En d'autres termes, il est légitime pour chacun·e de travailler à élaborer une interprétation spécifique.

Ce qui est reconnu par les professeur·e·s, ce sont les deux faces indissociables de l'interprétation. D'un côté, le nécessaire rattachement à l'analyse de la partition correspondante et à des repères et sources historiques ; de l'autre, le caractère singulier de chaque interprétation, avec sa part de subjectivité. En somme, l'interprète fait appel à plusieurs types de ressources personnelles (émotionnelles, narratives...), mais il /elle ne peut pas, pour autant, traiter arbitrairement le texte musical.

Les professeur·e·s sont aussi d'accord sur la nécessité d'un guidage pédagogique concernant ces deux faces de l'interprétation. Le respect du texte, l'analyse de celui-ci et son insertion dans une tradition musicale donnée justifient une approche savante¹⁰. Des contenus que les débutant·e·s découvrent et que les plus avancé·e·s approfondissent. La nécessité d'une pédagogie individualisée (quasiment *sur mesure*), qui passe notamment par un très large éventail de choix dans le répertoire et dans les expériences réalisées en cours, fait consensus dans le corps professoral qui a pris part à notre étude. Se pose dès lors la question de la compatibilité entre cette conduite si ajustée et l'atteinte d'un autre objectif qui rallie les professeur·e·s : préparer l'élève à être un·e passeuse·use, qui donne vie à une œuvre écrite appartenant à un patrimoine culturel que l'Unesco qualifie d'immatériel (Unesco, s.d.).

Au passage, le fait que l'œuvre étudiée soit fréquemment antérieure à la naissance de l'élève est déterminant. Comme le dit une professeure en riant,

On ne peut pas demander à Mozart : « Pourquoi tu as écrit là un forte et ici un piano – que je dois faire tout de suite ? ».

Pour que l'articulation entre la fidélité à la partition et la part subjective propre à l'interprète puisse fonctionner, attardons-nous sur les moyens dont les professeur·e·s se dotent. Un de ces moyens est l'analyse.

Le rôle de l'analyse pour honorer les spécificités des œuvres étudiées

Selon Decroupet (2011), pour saisir les caractéristiques de la musique tonale (qui constitue la grande majorité des œuvres étudiées par les élèves),

il s'agit de regrouper les perspectives schoenbergienne et schenkérienne, comme l'avait fait Célestin Delière. Les modèles sont notamment *Classical Forms* de William Caplin et *Analysis of Tonal Music* d'Allen Cadwallader et David Gagné. (p. 19)

Nous nous doutons qu'une telle approche concerne plutôt des interprètes professionnel·le·s ou en voie de professionnalisation. Dans le contexte d'un conservatoire accueillant des débutant·e·s et des amateur·trice·s, le rapport aux œuvres se construit différemment... Pourtant, 36 professeur·e·s (sur les 38 qui ont participé aux entretiens) mentionnent l'analyse comme

10. Savant, dans l'acception : développant une expertise dans le domaine.

indispensable à la connaissance de l'œuvre étudiée. Certain·e·s précisent qu'il s'agit

- de « faire comprendre, dès la 1^{re} année, que la musique ce n'est pas une quantité énorme de sons, mais ce sont de petits matériaux, de petits bouts de phrases qui forment un discours » ;
- « avec les petits qui apprennent un menuet [...] de faire les rois qui bougent, et qui saluent chaque troisième temps » ;
- « pour les très petits, qu'ils se rendent compte à l'écoute qu'il y a quelque chose de particulier : quelque chose de cyclique, ou un changement d'ambiance [...], sans forcément mettre le mot musico-logique dessus » ;
- d'« aider à comprendre la pièce, en analysant sa forme » ;
- de « caractériser le style » de l'œuvre étudiée, grâce à des « codes » sous-jacents dans la partition ;
- d'« apprendre à décoder, à faire des hypothèses » ;
- de « différencier des esthétiques, des tempéraments¹¹ » ;
- de « ne pas faire quelque chose qui soit complètement hors style » ;
- de « savoir quels ornements on va mettre, et où on va les mettre » ;
- de détecter « une ponctuation, qui est sous-entendue par plein d'éléments harmoniques qu'un musicien avancé connaît et qu'un débutant, par définition, ne connaît pas » ;
- de « remarquer que, par exemple, dans la basse, on a une figure qui est tout d'un coup très apparente, ça peut être un ground¹² » ;
- de « rester dans le style, parce que, si on est submergé d'émotion, on peut étouffer l'œuvre, en fait ».

Dans tous les cas, l'analyse met au jour « quelque chose de plus que les notes » prises l'une après l'autre : notamment la nature et l'enchaînement des accords (l'harmonie), les rapports entre les différentes strates sonores ou voix (le contrepoint), la forme et le genre (avec les caractéristiques propres à une sonate, à une gigue, à une fugue, etc.).

Finalement, le travail analytique tient compte des paramètres principaux qui permettent de rattacher l'œuvre à une tradition, tout en mettant en évidence ses caractéristiques stylistiques propres. Par exemple, la *forme Da capo*, en trois parties, comporte deux parties identiques ou similaires : la 1^{re} et la 3^e. On schématise ainsi cette forme : ABA ou ABA'. Très présente dans les airs d'opéra aux XVII^e et XVIII^e siècles, elle laisse à l'interprète la liberté

11. Ici, il s'agit de la répartition des intervalles à l'intérieur de la gamme. En l'espèce, la professeure réalise des accordages différents de son clavecin, selon le tempérament qu'elle juge approprié pour une œuvre donnée.

12. « Ce terme correspond, dans la terminologie anglaise, à la basse obstinée [...] » (Vignal, 2005, p 366).

d'introduire des ornements dans la partie A' – des ornements qui peuvent être improvisés. Pour un·e élève de chant, détecter une forme ABA dans un opéra antérieur au XIX^e siècle débouche souvent sur les moyens d'introduire des ornements dans une mélodie.

Éviter les anachronismes. Le rôle des sources historiques et musicologiques

Signe que les départements dits de *musique ancienne* n'affichent pas les mêmes rapports à l'histoire de la musique que d'autres départements (*classique et contemporain ou jazz*), les textes de présentation de ces départements diffèrent sensiblement.

À titre d'exemple, le site du Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris mentionne explicitement l'étude des sources historiques comme une composante de la formation en *musique ancienne* :

En vue d'une pratique éclairée, aux cours d'instruments (clavecin, pianoforte, flute baroque, hautbois ancien, clarinette historique, basson ancien, cor naturel, luths et théorbe, violon baroque, violoncelle baroque, contrebasse historique et viole de gambe), s'ajoute l'étude des sources historiques – les traités – et des sources musicales originales. (Conservatoire national, s.d.)

Cette présentation de la formation indique que, pour être interprétées aujourd'hui, les musiques antérieures au XIX^e siècle doivent nécessairement faire l'objet d'une étude historique basée sur des « sources musicales originales ». Dans la pratique, nombreux·euses sont les musicien·ne·s qui recourent à des facsimilés, des traités et méthodes initialement publiés il y a plus de deux siècles, ainsi que des sources épistolaires et littéraires (par exemple, des récits de voyageur contemporains de l'œuvre musicale étudiée). Sans oublier qu'on joue, aujourd'hui, fréquemment sur des instruments qui sont des copies d'anciens instruments¹³ (Harnoncourt, 1982, p. 95). Toutes ces actions accomplies par les interprètes de *musique ancienne* peuvent être comprises comme fournissant le moyen d'éviter des interprétations anachroniques¹⁴.

13. Les Siècles, un orchestre français dirigé par François-Xavier Roth, change même d'instruments dans un même programme de concert. Cet Orchestre se présente comme « jouant chaque répertoire sur les instruments historiques appropriés ». <https://www.lessiecles.com/les-siecles/>

14. Selon Harnoncourt (1982, p. 14) : « Face à la musique historique, il est deux attitudes radicalement différentes, qui correspondent à deux manières de la rendre non moins différentes : l'une la transpose au présent ; l'autre essaye de la voir avec les yeux de l'époque où elle est née [...] La première conception est la plus naturelle et la plus courante à toutes les époques où il existe une musique contemporaine vraiment vivante [...] La deuxième conception – celle qui prétend être fidèle à l'œuvre – est sensiblement plus récente que celle dont il était question plus haut, ne datant que du début du XX^e siècle à peu près. Depuis, on exige de plus en plus des restitutions de musique historique qu'elles soient « authentiques », et certains interprètes – non des moindres – prétendent en avoir fait leur idéal ».

Le texte du Conservatoire national supérieur de Paris présentant la formation aux *disciplines instrumentales classiques et contemporaines* mentionne, quant à lui :

La formation aux disciplines instrumentales s'inscrit au cœur de la mission du Conservatoire de Paris depuis son origine en 1795. Au lendemain de la Révolution française, la République recherche des musiciens de haut niveau capables de célébrer ses valeurs et ses triomphes, donnant aux artistes un rôle central dans la société. La plupart des grands interprètes de l'histoire de la musique en arpenteront les couloirs. Aujourd'hui encore, nombreux d'artistes reconnus à l'échelle nationale ou internationale en sont issus. Étudier au Conservatoire, c'est s'inscrire dans leur sillage. (Conservatoire national, s.d.)

Il n'est pas question, ici, d'éviter des interprétations anachroniques. L'histoire prise en considération se présente comme un continuum, sur plus de deux siècles de transmission ; de maître à élève ou de musicien·e chevronné·e à musicien·e encore inexpérimenté·e. Qu'aujourd'hui encore, l'étudiant·e soit placé·e « dans le sillage » d'une longue série de générations de « musiciens de haut niveau » témoigne d'une certaine conception de la transmission des savoirs nécessaires à l'interprète actuel·le.

Tout se passe comme si le milieu du XVIII^e siècle marquait une césure. Celle-ci délimite le répertoire des musicien·ne·s qui jouent de la *musique ancienne*. Les déclarations des enseignant·e·s ayant participé à cette étude font écho à cette bipartition.

Références bibliographiques et autres références

Dans nos entretiens, ce sont les enseignant·e·s de *musique ancienne* qui citent spontanément des « références ». Ils /elles mentionnent :

- des informations qu'on reçoit des traités et des méthodes¹⁵ ;
- des règles, établies à partir des traités, verbalisées plus simplement pour les élèves et que l'élève apprend, étape après étape ;
- les partimenti¹⁶ ;
- des pas de danse, puisque la musique baroque, c'est fait pour être dansé, la plupart du temps ;
- des facsimilés ;
- une nomenclature d'ornements.

15. En relation avec l'enseignement du belcanto, Martin Balmori (2016) en mentionne vingt-six, pour les XVII^e et XVIII^e siècles.

16. Les partimenti sont des exercices graduels réunis en cahiers proposant une approche systématique et permettant l'apprentissage de la basse chiffrée et de l'improvisation sur une basse (Cafiero, 2020 ; Falcone, 2022).

Pour leur part, les enseignant-e-s des *disciplines instrumentales classiques et contemporaines* mentionnent l'importance des « époques », des « courants », de la nécessité de différencier le jeu en fonction de la « période » : baroque ou autre. Les sources historiques ne sont pas précisément mentionnées dans leurs propos – signe qu'elles ne sont pas au premier plan.

Un professeur s'exprime ainsi :

On a hérité des siècles d'évolution de la notation. Quand les élèves sont assez grands pour relativiser, pour comprendre que ça change d'une période à l'autre, une indication de nuance chez Debussy, elle n'est pas à prendre de la même manière que chez Haydn ou Mozart. Dans leur cas, le signe du crescendo était nouveau, c'était quelque chose qu'on venait d'inventer. Alors que Debussy, il en truffe ses partitions.

Contrairement à leurs collègues de *musique ancienne*, les enseignant-e-s des *disciplines instrumentales classiques et contemporaines* insistent sur la nécessaire « fidélité » à la partition, c'est-à-dire au respect scrupuleux des signes musicaux et des indications (de tempo, de caractère, etc.), en tenant compte de l'époque de création. Un enseignant le formule ainsi :

Il y a des choses qui sont marquées [...] si on change quelque chose, on perd quelque chose de plus ou moins essentiel de cette œuvre.

Rapport à la lutherie et à la facture instrumentale

Une professeure de violon « moderne » explique qu'il faut tenir compte du fait qu'

à certaines époques, quand les cordes étaient en boyau, l'archet baroque comptait quasiment la moitié des crins par rapport à l'archet moderne et aussi une dizaine de centimètres de moins, donc on ne peut jouer de la même manière les œuvres baroques et les autres.

Le cas particulier de l'enseignement du jazz instrumental

Considérant l'introduction relativement récente de l'étude du jazz dans les institutions de formation musicale occidentales¹⁷ ainsi que le rôle très différent que joue la partition de jazz vs la partition « classique », le

17. Si l'on prend le cas de la France, la première classe de jazz dans un conservatoire français a accueilli des élèves en 1968 ; il a fallu attendre 2010 pour que la majorité des conservatoires français propose, dans son offre de formation, des ateliers et / ou des cours de jazz. <https://www.journal-laterrasse.fr/hors-serie/la-transmission-du-jazz-en-france-histoire-et-perspectives/>

cas des enseignant·e·s de jazz est particulier. Pour rappel, leur enseignement consacre une place cruciale à l'improvisation. Et ce dès les débuts à l'instrument.

L'enseignant de jazz déclare :

Pour l'interprète, cinq points sont importants. D'abord les sources historiques, indépendamment du style : c'est important de savoir ce qui se passe historiquement [...] notamment d'où vient la pièce. Le deuxième point, c'est le savoir-faire qui est différent par rapport aux périodes musicales [...] Par exemple, le be-bop ou le free jazz, ce n'est pas du tout la même manière d'aborder les morceaux. Le troisième point, c'est d'identifier les aptitudes des grands interprètes – Oscar Peterson, Herbie Hancock, Chick Corea, par exemple.

Dans cet extrait, le professeur reprend à son compte les perspectives des professeur·e·s *classiques* et de *musique ancienne* : il commence par relever l'importance des sources historiques (même si celles-ci sont bien plus récentes que celles mentionnées par ses collègues de *musique ancienne*) et par la nécessité de connaître le contexte de création (une préoccupation commune aux *classiques* et à la *musique ancienne*). Puis il distingue des « périodes » et des « grands interprètes » (à l'instar des *classiques*).

Entretiens avec les élèves

Les élèves de musique ancienne : une grande liberté d'interprétation

Ce qui frappe les plus jeunes élèves, c'est qu'« on ajoute des notes » à celles imprimées sur la partition.

L'ensemble des élèves insiste d'ailleurs sur l'ornementation, qu'il incombe de déterminer, et sur l'étendue des choix à effectuer pour interpréter ce répertoire ancien. Outre l'ornementation, les choix mentionnés par les élèves concernent le tempo, la prise en compte du caractère du morceau ou l'instrument. Par exemple, une grande partie des œuvres des XVI^e, XVII^e et XVIII^e siècles peut être jouée, à choix, par un instrument à cordes ou à vent, de la même tessiture. Ce qui, d'après les élèves, confère au jeu instrumental une grande liberté d'interprétation. Une élève l'exprime ainsi :

Dans cette époque, les compositeurs ils écrivaient moins de détails ; enfin il y avait moins ce côté de tout écrire. [...] Du coup, il y a vraiment cette liberté dans le tempo, de faire des ralentis, de mettre des ornements dans les cadences ou ce genre de chose. [...] Enfin la page, elle est plus blanche, on va dire ; du coup, c'est à nous de la remplir.

Tou·te·s les élèves de *musique ancienne* relèvent l'importance du contexte d'émergence des œuvres.

Toutes les *Suites françaises*, c'est vraiment des suites qui ont été jouées dans la cour du roi..., et ça se ressent dans la manière assez droite, assez fière de ces morceaux.

Les élèves des musiques classiques et contemporaines : fidélité à la partition, au compositeur et inscription dans une tradition de « grands interprètes »

Ces élèves reviennent inlassablement sur l'importance des « périodes » ou « époques » pour l'interprétation. Pourquoi placer telle œuvre dans telle période ? Où finit la période baroque ? Les élèves ne se prononcent pas. Contrairement aux professeur·e·s, qui s'appuient sur l'analyse des formes pour opérer un classement chronologique périodique, les élèves adoptent celui-ci comme des catégories toutes faites et dont les causes sont tacites, voire impénétrables.

Le soin à accorder à la lecture de la partition est communément partagé :

Notre but, c'est vraiment de faire passer la volonté du compositeur. [...] On est au bout de la chaîne de transmission. À un bout, on a le compositeur, de l'autre, l'interprète. Le medium, c'est hyper terre à terre. C'est une partition, du papier, c'est des notes écrites. [...] [Il faut] réussir à gérer tout ça, à la fois une compréhension de l'œuvre globale du compositeur et ensuite l'œuvre qu'il a écrite. Et puis d'interpréter ce qui a été écrit, en mettant bien sûr en contexte [...]. On sait bien qu'il y a des questions de styles selon l'époque.

Et les « grands interprètes » sont des références importantes pour l'interprétation :

J'écoute souvent des interprétations de morceaux par Heinz Holliger, un compositeur et hautboïste suisse. Et je trouve intéressant. [...] Il a quasiment, je pense, enregistré tout le répertoire de hautbois.

Tou·te·s les élèves s'intéressent au contexte de création.

Une élève cite la chanson « Sunday, Bloody Sunday », dont elle souligne qu'elle a « marqué l'Irlande » parce qu'elle « raconte un épisode sanglant ». Elle ajoute : « c'est assez prenant, on va dire ! ».

Les élèves de jazz

Les élèves de jazz reprennent à la fois certains marqueurs de l’interprétation en *musique ancienne* et certains du *classique*. Ils mentionnent

- la transmission des émotions (les *affects*) comme faisant l’objet d’une recherche personnelle, par tâtonnements, essais successifs ;
- les grandes figures du jazz visibles sur internet, comme sources d’imitation ou d’information, et
- l’importance du contexte de création.

Un étudiant dit, à propos de *I've got rythm* [de George et Ira Gershwin, publié en 1930 et repris par une multitude de musicien·ne·s par la suite, dont Charlie Parker et Dizzy Gillespie, n.d.r.] :

De base, c'est un morceau d'une comédie musicale des années... , je dirais : 50, 60, 70, enfin ces années-là. C'est devenu un standard de jazz et beaucoup de musiciens, que ce soient des pianistes, des trompettistes, ou plein de musiciens, l'ont repris en mettant leurs idées. Pratiquement toutes les versions sont différentes.

Conclusion

Un trait saillant qui ressort des entretiens avec les élèves est leur rapport aux partitions musicales. Celles et ceux qui étudient la *musique ancienne* considèrent qu’une partition est incomplète et qu’il leur revient de la compléter. Celles et ceux qui sont inscrits dans l’étude des *musiques classiques et contemporaines* partent du principe qu’une partition est d’abord un texte à respecter scrupuleusement.

Un point commun à tou·te·s les acteur·trice·s de l’enseignement musical concerne le découpage de l’histoire de la musique en périodes. Le type de découpage que Lehoërrff (2018) considère comme procédant par « divisions » chronologiques, qui « ne sont pas juste une affaire de boîtes dans lesquelles on rangerait des tranches du temps » (p. 27). Pour les classiques, la césure du milieu du XVIII^e siècle joue un rôle central : elle marque la fin de la période « baroque » et donc de la *musique ancienne*.

Ce qui distingue fortement les professeur·e·s, c’est le rapport qu’ils /elles instaurent entre analyse du texte musical, histoire de la musique, sources musicologiques et interprétation. Une analyse qu’il leur incombe de faire, puisque, d’une part, les élèves des cycles élémentaire et secondaire n’ont pas les outils pour la faire eux-mêmes ; et, d’autre part, parce que l’analyse nourrit l’interprétation du texte musical, en mettant la structure de l’œuvre jouée ainsi que des références historiques sous-jacentes en évidence.

Le débat scientifique autour de l’interprétation musicale met en évidence la difficulté de lui attribuer une définition univoque. Aborder l’interprétation, c’est interroger le statut de l’œuvre, le lien entre analyse et interprétation (Dunsby, 2004, p. 1045), le rôle de la « musique écrite et de la musique jouée » (Gallico, 2004, p. 1009) ou encore la notion d’« authenticité » (Harnoncourt, 1982, p. 16 ; Nattiez, 2004, p. 1128), parmi d’autres enjeux. Autant d’éléments qui permettent d’assimiler l’interprétation musicale à une question socialement vive, en raison des débats qu’elle suscite et des enjeux culturels, éducatifs et esthétiques qui lui sont associés¹⁸. Le traitement en classe des QSV demande une articulation entre le cognitif et l’affectif dans une visée interdisciplinaire (Simonneaux & Legardez, 2011, p. 23). Passant « de la répétition à la compréhension (Johsua 1999) et de l’exposition des savoirs au questionnement du monde (Chevallard, 1991) » (cités par Simonneaux & Legardez, 2011, p. 18), l’étude des QSV s’inscrit dans un changement de paradigme scolaire. Nous entrevoyons la possibilité de qualifier les questions découlant de l’interprétation musicale de « questions esthétiquement vives ». Des « QEV » nécessitant, outre la prise en compte de la sensibilité de l’élève, la mobilisation de savoirs spécifiquement musicaux et de savoirs découlant de l’historiographie.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- An, L., Tsou, M. H., Crook, S. E., Chun, Y., Spitzberg, B., Gawron, J. M., & Gupta, D. K. (2015). Space-time analysis : Concepts, quantitative methods, and future directions. *Annals of the Association of American Geographers*, 105(5), 891-914.
- Bardin, L. (1993). L’analyse de contenu et de la forme des communications. In S. Moscovici & F. Buschini (Éds.), *Les méthodes des sciences humaines* (pp. 243-270). Presses universitaires de France.
- Bardin, L. (2003). *L’analyse de contenu*. Presses universitaires de France.
- Bouron, J.-M. (2016). De l’espace au territoire. Histoire de l’appropriation missionnaire d’une circonscription apostolique au nord de la Gold Coast. *Histoire, monde et cultures religieuses*, 37, 83-102. <https://doi.org/10.3917/hmc.037.0083>
- Braudel, F. (2009). *L’Identité de la France* (Tome 1 : Espace et histoire). Flammarion.
- Cafiero, R. (2020). *La didattica del partimento. Studi di storia delle teorie musicali*. Libreria Musicale Italiana.
- Carbonell, Ch.-O. (2009). *L’historiographie*. Presses universitaires de France.

18. Simonneaux et Legardez (2011, p. 16) définissent une « question (triplément) socialement vive » comme « une question qui prend (ou qui est amenée à prendre) forme scolaire et qui possède les caractéristiques suivantes : elle est vive dans la société [...] elle est vive dans les savoirs de référence [...] elle est vive dans les savoirs scolaires ».

- Cepraga, D. O., Renzi, L., & Sperandio, R. (2004). *Le nozze del sole, canti vecchi e colinde romene*. Carocci.
- Chapoutot, J. (2021). *Les 100 mots de l'histoire*. Presses universitaires de France.
- Charle, C. (2015). *La dérégulation culturelle. Essai d'histoire des cultures en Europe au XIX^e siècle*. Presses universitaires de France.
- Clerc, P., Deprest, F., Labinal, G., & Mendibil, D. (2019). *Géographies : épistémologie et histoire des savoirs sur l'espace*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.clerc.2019.01>
- Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris (s.d.). Disciplines instrumentales classiques et contemporaines. Repéré à <https://www.conservatoiredeparis.fr/fr/departement/disciplines-instrumentales-classiques-et-contemporaines>
- De Saint-Martin, M. (1993). *L'espace de la noblesse*. Éditions Métailié. <https://shs.cairn.info/l-espace-de-la-noblesse--9782864241412?lang=fr>
- Decroupet, P. (2011). Vers des outils de base pour comprendre les langages de la musique savante occidentale. *Musurgia*, XVIII, 19-52. <https://doi.org/10.3917/musur.111.0019>
- Dunsby, J. (2004). Analyse et interprétation. In J.J. Nattiez (Éd.), *Musiques. Une encyclopédie pour le XXI^e siècle. Tome 2, Les savoirs musicaux* (pp. 219-231). Actes Sud.
- École de musique Vincent-d'Indy (2023). *Répertoire de violon*. <https://emvi.qc.ca/upload/files/Repertoire-de-violon-2023.pdf>
- Éthier, M. A., Lefrançois, D., & Larocque, S. (2021). Les Questions socialement vives et l'enseignement des sciences humaines et sociales au Québec : des visées délibératives confrontées au paradoxe curriculaire. *Carrefours de l'éducation*, 2, 115-131.
- Falcone, F. A. (2022). De l'articulation entre savoirs experts et savoirs savants chez Fedele Fenaroli (1730-1818). Une analyse de ses *Regole Musicali* et de ses trois premiers livres de *partimenti*, du point de vue de la construction d'une technique. *Recherche en éducation musicale*, 37, 1-42.
- FEM (Fondation pour l'enseignement de la musique) (s.d.). [Plans d'études.] <https://fem-vd.ch/pedagogie/plans-detudes/>
- Fulcher, J. (1988). *Le grand opéra en France : un art politique*. Belin.
- Gallico, C. (2004). Éditions critiques de la musique baroque. In J.J. Nattiez (Éd.), *Musiques. Une encyclopédie pour le XXI^e siècle. Tome 2, Les savoirs musicaux* (pp. 1007-1023). Actes Sud.
- Griffiths, M. (2015). Research. In S. Wallace (Éd.), *A Dictionary of Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acref/9780199679393.001.0001>
- Harnoncourt, N. (1982). *Le discours musical. Pour une nouvelle conception de la musique*. Gallimard.
- Heimberg, C. (2011). Vers une pédagogie des mémoires. In A. Legardez (Éd.), *Développement durable et autres questions d'actualité* (pp. 231-247). Educagri Éditions. <https://shs.cairn.info/developpement-durable-et-autres-questions-d-actual--9782844448415?lang=fr>

- Heimberg, C. (2023). Les milieux ouvriers et populaires face à l'école publique. In R. D'Enfert, F. Mole & M. Vergnon (Éds), *Circulations en éducation* (pp. 235-249). Presses universitaires de Grenoble.
- Jablonka, I. (2014). *L'histoire est une littérature contemporaine. Manifeste pour les sciences sociales*. Seuil.
- Le Quéré, E., & Monteix, N. (2023). Espaces urbains de production et histoire des techniques à Délos : premiers résultats. *Revue archéologique*, 75, 129-135. <https://doi.org/10.3917/arch.231.0129>
- Legris, P. (2016). Enseigner les sciences humaines et sociales : une promesse difficile. *EspacesTemps.net*. <https://www.espacestems.net/articles/enseigner-les-sciences-humaines-et-sociales-une-promesse-difficile/>
- Lehoërrff, A. (2018). *Par les armes. Le jour où l'homme inventa la guerre*. Belin.
- Lehoërrff, A. (2020). *Le néolithique*. Presses universitaires de France.
- Kurtág, G. (1979). *Játékok*, pour piano. Editio Musica Budapest.
- Marian-Bălașa, M. (2003). The real being of the folk song : actual and virtual forms. *Studia Musicologica Academiae Scientiarum Hungaricae*, 44(1/2), 119-126.
- Martin-Balmori, I. (2016). *Didactique du belcanto : approche épistémologique des contenus d'enseignement et des pratiques de transmission* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation]. Université de Genève. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:88094>
- Nattiez, J.-J. (2004). Interprétation et authenticité. In J.-J. Nattiez (Ed.), *Musiques. Une encyclopédie pour le XXI^e siècle. Tome 2, Les savoirs musicaux* (pp. 1128-1142). Actes Sud.
- Nordman, D. (2016). À propos d'une *Histoire du Maroc* : l'espace et le temps. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 71, 923-950. <https://shs.cairn.info/revue-annales-2016-4-page-923?lang=fr>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd.). Armand Colin. <https://shs.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200624019?lang=fr>
- Patat, J.-P. (Ed.) (2005). *Histoire de l'Europe monétaire*. La Découverte.
- Pitte, J. (2002). La géographie au service de l'histoire. *Hypothèses*, 5, 75-78. <https://doi.org/10.3917/hyp.011.0075>
- Quéniant, J. (2009). Bernard Dompnier (Ed.), *Maîtrises et chapelles aux XVII^e et XVIII^e siècles. Des institutions musicales au service de Dieu*, Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise Pascal, 2003, 568 p., ISBN 2845162138. *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 3, 204-205.
- Salin, F. (2021). Les dispositifs de l'asile saisis par l'espace et l'histoire : lecture croisée de Karen Akoka et Camille Schmoll. *Cultures & Conflits*, 122, 201-206. <https://doi.org/10.4000/conflits.23062>
- Simonneaux, L., & Legardez, A. (2011). Introduction générale. Didactique des questions socialement vives Répondre aux besoins de formation dans la société postmoderne. In A. Legardez (Ed.), *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation* (pp. 15-29). Éducagri Éditions. <https://doi.org/10.3917/edagri.legar.2011.01.0015>

- Tutiaux-Guillon, N. (2015). Questions socialement vives et recompositions disciplinaires de l'histoire-géographie : entre opportunités et résistances. In F. Audiger, A. Sgard, N. Tutiaux-Guillon (Éds.), *Sciences de la nature et sciences de la société dans une école en mutation. Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances ?* (pp. 139-150). De Boeck Université. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:78937>
- Unesco (s.d.). Qu'est-ce que le patrimoine culturel immatériel ? Repéré à <https://ich.unesco.org/fr/qu-est-ce-que-le-patrimoine-culturel-immateriel-00003>
- Vignal, M. (dir.) (2005). *Dictionnaire de la musique*. Larousse.
- Wallerstein, I. (1998). The time of space and the space of time : the future of social science. *Political geography*, 17(1), 71-82.

Notices biographiques

Fabio Antonio Falcone est membre de l'équipe de recherche en didactique des arts, de la musique et du mouvement (DAM) en tant que chargé d'enseignement. Titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation, sa thèse a porté sur l'individuation de pratiques d'enseignement de l'improvisation au clavier à partir de l'analyse didactique de méthodes anciennes (XVI^e-XVIII^e siècles). Ses recherches actuelles portent sur l'articulation entre médiation culturelle et enseignement ; les apprentissages stylistiques et techniques effectués dans la construction d'une expertise d'interprète ; la construction d'un rapport particulier à l'histoire par le truchement de l'interprétation d'œuvres de différentes époques.

COURRIEL : FABIO-ANTONIO.FALCONE@UNIGE.CH

ORCID : [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0001-6310-4024](https://ORCID.ORG/0000-0001-6310-4024)

Professeure honoraire auprès de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, **Isabelle Mili** a enseigné la didactique musicale depuis 1996. Elle a dirigé l'équipe de recherche DAM (Didactique des arts et du mouvement), dédiée aux arts visuels, à la musique, à la danse, au théâtre et à toutes les disciplines artistiques enseignées dans les écoles primaires et secondaires ainsi que dans les hautes écoles. Elle a été directrice de l'Institut universitaire de formation des enseignant-e-s (IUFE).

COURRIEL : ISABELLE.MILI@UNIGE.CH

ORCID : [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0003-0511-048X](https://ORCID.ORG/0000-0003-0511-048X)

Achtsamkeit in der Schule: Ein Spannungsfeld zwischen pädagogischem Gegenwarts- und Zukunftsbezug?

Martin Viehhauser, Prof. Dr.^{ID}

Universität Freiburg i.Ü.

ABSTRAKT – Der Beitrag diskutiert den Trend von Achtsamkeit in Schulen unter dem Aspekt der Zeit. Während Achtsamkeit eine kontemplative Praktik mit Fokus auf den Gegenwartsmoment beschreibt, enthält die temporale Struktur von Schule einen Zukunftsbezug. Am Beispiel der in den letzten Jahren entstandenen Wirkungsforschung zu achtsamkeitsbasierten Interventionen (*mindfulness-based intervention*, MBI) insbesondere im Bereich der exekutiven Funktionen werden aktuelle Formierungen in der Morphologie von Schule analysiert. Der Beitrag öffnet damit einen kritischen Blick auf gegenwärtige Spannungsfelder, welche Achtsamkeit mit dem Gegenwartsfokus im mitunter zukunftsbezogenen Strukturgefüge schulischer Pädagogik aufwirft.

SCHLÜSSELWÖRTER – Achtsamkeit, Schulumfeld, pädagogische Struktur, Gegenwartsfokus.

ZITIERWEISE – Viehhauser, M. (2025). Achtsamkeit in der Schule: Ein Spannungsfeld zwischen pädagogischem Gegenwarts- und Zukunftsbezug? *Raisons éducatives*, 29, 139–159. <https://doi.org/10.3917/raised.029.0139>

Une traduction française de cet article est disponible :

Viehhauser, M. (2025). La « pleine conscience » à l'école : un champ de tension entre l'orientation éducative vers le moment présent et vers l'avenir ? *Raisons éducatives*, 29, 161–181. <https://doi.org/10.3917/raised.029.0161>



© Viehhauser, 2025.

Cet article est publié dans la revue *Raisons éducatives* sous la licence Creative Commons Attribution 4.0 International.

Achtsamkeit in der Schule aus zeitlicher Perspektive

Der schulische Trend der Achtsamkeit präsentiert sich auf mehreren Ebenen als ein Thema der Zeit. In erster Linie wird Achtsamkeit gemäss der von Jon Kabat-Zinn (Kabat-Zinn, 1990) in den 1970er Jahren geprägten Standarddefinition als ein Modus der Aufmerksamkeit für die Gegenwart und die Erfahrung von Moment zu Moment gefasst (Bishop et al., 2004). In dieser Definition wird Achtsamkeit als mentaler Zustand (*state*) oder eine Persönlichkeitseigenschaft (*trait*) verstanden, in nicht urteilender Weise und ohne emotionale Reaktivität den Fokus der Gedanken, Gefühle oder Wahrnehmungen von Moment zu Moment wandern zu lassen (Schonert-Reichl et al., 2015, S. 3). Auf die Zeitlichkeit bezogen, präsentiert sich hier Achtsamkeit als eine Fixierung auf die Gegenwart und den Moment im «Hier und Jetzt».

Die Kultivierung einer achtsamen Form von Aufmerksamkeit als eine mentale Fähigkeit erfolgt auf einer weiteren Ebene über Übungen und Praktiken, für die Schulen zeitliche Räume bereitstellen müssen, etwa für meditative Aktivitäten wie Atemübungen, Body Scans oder Aktivitäten, welche Flow-Erfahrungen unterstützen (z.B. Ausmalen von Mandala). Diese Übungen beruhen im Wesentlichen auf körperlichen Techniken. Hierbei schwankt die Diskussion zwischen den Argumenten, Achtsamkeit sei ein zeitfressendes add-on oder ein zeitliches Investment, das Renditen beispielsweise in besseren schulischen Leistungen abwirft (Krämer, 2019, S. 197).

Aus dem instrumentellen Argument ergibt sich eine wiederum andere Ebene der Zeitlichkeit, die enger auf pädagogische Zusammenhänge bezogen und mit dem Konzept der Entwicklungszeit verbunden ist (vgl. Hoffmann-Ocon et al., 2023, S. 17-20). Achtsamkeit, die abstrahierend formuliert eine Kompetenz des Fokussierens bezeichnet, ist im schulischen Kontext mit dem Lernen verbunden. Insofern öffnet sich die Gegenwartsfixierung der Achtsamkeit im pädagogischen Sinn in eine Ziel- und Zukunftsorientierung, indem sie die Hoffnung nährt, dass Leistungs- und Lerneffizienz der Schüler:innen gesteigert werden können. Hierbei wird Achtsamkeit als «Tool» (Ergas, 2019) oder als «verfügend-funktionalistisches» Element (Schmidt, 2020) für das pädagogische Handeln wirksam. Zentrale Zielbereiche betreffen neben dem schulischen Leistungsbereich die Gesundheit und das Wohlbefinden sowie die Emotionsregulation und auf das Selbst bezogene Kompetenzen (Valtl, 2018, S. 9).

Achtsamkeit in der Schule präsentiert sich auf der Ebene der schulischen Temporalitäten (zeitliche Organisation von Schule, Lernen und Entwicklung in der Gegenwart für ein künftiges Werden) in einer komplexen und mitunter ambivalenten oder auch paradoxalen Beschaffenheit (Sauerborn et al., 2022). Die pädagogische Kultureigenschaft von Schule enthält einen wesentlichen Bezug auf die Zukunft (Decuyper & Vanden Broeck, 2020). Dieser Bezug

ist zugleich mit Vergangenheit verknüpft, die ebenfalls der schulischen Wissenskultur eigen ist (Einführung in Kulturtechniken und überlieferten, etablierten Wissensbeständen) (vgl. Hoffmann-Ocon et al., 2023, S. 20-23). Die Relationierung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft betrifft insgesamt die sozialisatorische Funktion der generationellen gesellschaftlichen Reproduktion oder auch, spezifischer gefasst, die auf Ziele ausgerichtete Orientierung in der Gestaltung von Unterricht und Lernprozessen. Mit Achtsamkeit ist hingegen eine Gegenwartszentrierung impliziert, welche das Erleben und die Erfahrung im «Hier und Jetzt» in den Vordergrund rückt und die im Rahmen der schulischen respektive pädagogischen temporalen Struktur der Zukunftsorientierung eine Spannung erzeugt.

Inwiefern fügt sich der Trend der Kultivierung der kontemplativen Aufmerksamkeit für den Gegenwartsmoment in schulische Zeitlichkeit ein? Am Beispiel von Achtsamkeit in der Schule geht der vorliegende Beitrag der Morphologie von Schule im Zusammenhang mit Zeitlichkeit am Beispiel von Achtsamkeit nach. Der Begriff der Morphologie öffnet in Anlehnung an Masschelein und Simons (Masschelein & Simons, 2015) einen analytischen Zugriff, der Schule als (offene) «form of gathering» zum Gegenstand der Analyse macht, indem schulische Formationen in diversen Facetten (etwa Praktiken, Routinen, Materialitäten, Anordnungen von sozialen Formationen und unbelebten Objekten) ergründet werden. Masschelein und Simons identifizieren in der Steuerung von Aufmerksamkeit (*attention*) ein für die Zeitlichkeit der Schule spezifisches Kulturelement (Masschelein & Simons, 2015, S. 88). Im vorliegenden Beitrag wird eine Formierungsmöglichkeit von aktueller schulischer Aufmerksamkeit auf der temporalen Ebene schulischer Kultur im erwähnten Spannungsfeld schulischer Achtsamkeit zwischen pädagogischem Zukunftsbezug und Gegenwartsfixierung thematisiert.

Achtsamkeit in der Schule: Eine neue Nuancierung zeitlicher schulischer Regime?

Der Blick auf schulische Morphologie ermöglicht einen kritischen Blick auf die Schule. Der Trend der Achtsamkeit, der in den letzten 10 bis 20 Jahren enorm an Dynamik gewonnen hat (Schmidt, 2020, S. 21), ist im schulischen Zusammenhang auch Ausdruck der hegemonialen Auseinandersetzung um die Schule und ihre Gestalt in Gegenwart und Zukunft. Auf dieser Ebene geht der Beitrag der These nach, dass mit Achtsamkeit ein Begriff im schulpädagogischen Handeln und erziehungswissenschaftlichen Diskurs modelliert wird, der Erwartungen für eine als ideal imaginierte Morphologie von Schule greifbar und Bewegungen zu deren Modellierung möglich macht (Forster, 2013; Koselleck, 2021). Auf dieser epistemologischen Ebene gelangen bildungs- und disziplinpolitische Implikationen von schulischer Achtsamkeit in das Blickfeld,

die Fragen dahingehend aufwerfen, inwiefern psychologisch-humanistische Paradigmen des Selbstbezugs und der Innerlichkeit die morphologischen Verschiebungen gegenwärtiger Schule prägen.

Der Beitrag greift die genannten Ebenen von Zeitlichkeit in der Thematik der schulischen Achtsamkeit (Gegenwartsfokus, Anspruch auf Schaffung zeitlicher Räume, ambivalente «um-zu»-Struktur, kontemplative Ethik des Erlebens und der Erfahrung im «Hier und Jetzt») auf und arbeitet exemplarisch an Forschungen zu achtsamkeitsbasierten Interventionen (*mindfulness based interventions, MBI*) morphologische Elemente von Schule heraus. Ein besonderes Augenmerk wird dabei auf die Wirkungsforschung zu den exekutiven Funktionen gelegt. Exekutive Funktionen (das sind mentale Prozesse der kognitiven Kontrolle und Steuerung, um Ziele zu erreichen) bilden in den in den letzten Jahren zahlreich publizierten Effektivitätsstudien zu schulischer Achtsamkeit einen wesentlichen Eckpfeiler, nebst der Dimensionierung in sozial-emotionale Kompetenz und psycho-soziale Gesundheit (vgl. z.B. Dunning et al., 2019). In diesem Zuschnitt, der sich auf die Funktionalität kontemplativer Praktiken für schulische Leistungsfähigkeit konzentriert, lassen sich mit dem Thema der schulischen Achtsamkeit und der bewussten Erfahrung von Gegenwart zeitliche Regime der schulpädagogischen Orientierung auf Zukunft zur Diskussion stellen, um gegenwärtige Optionen in der Entwicklung von schulischer «Morphologie», um die Formulierung von Masschelein und Simons (2015) aufzugreifen, sichtbar zu machen.

Achtsamkeit und pädagogische Politiken

Die Kategorie der Zukunft ist, wie weiter oben erwähnt, ein charakteristisches Element der Zeitlichkeit von Pädagogik im allgemeinen und Schule im spezifischen. Sie wirkt wesentlich auf der Ebene des schulischen Wissens und relationiert Überlieferung und schulische Gegenwart mit Blick auf Entwicklung: «[E]ducation has always been a matter of time and change» (Decuyper & Vanden Broeck, 2020, S. 603). Decuyper und Vanden Broeck bringen zum Ausdruck, dass Erziehung, Bildung und Lernen als Prozesse zu fassen sind, die in den Horizont eines künftigen Werdens, also der Zukunft, vordringen. Diese Prozesse bezeichnen eine temporale Logik spezifischer pädagogischer Vorgänge, in denen der Zukunftsbezug als konstruktives Element wirksam ist. Die temporale Logik lässt sich auf die Formung von Schule als pädagogisches System übertragen, in dem gesellschaftlicher Wandel über die Erziehung einzelner Schüler:innen organisiert wird.

In der politischen Auseinandersetzung um Schule entfaltet der Bezug auf die Zukunft eine steuernde Eigenschaft, «that explicitly seeks to steer or more implicitly nudge educational actors and/or systems in preferred directions» (Decuyper & Vanden Broeck, 2020, S. 603). Wie Forster in Anlehnung an

Mollenhauer ausführt, ermöglichen Zukunftskonstruktionen die Organisation und Artikulation von «gegenwärtigen Erfahrungen, Hoffnungen, Vorstellungen und Sehnsüchte[n]» (Forster, 2013, S. 45). Eine solche Konstruktion, die durch das Erdenken von Zukunft entsteht, ermöglicht eine Anpassung von stets strittigen Prioritäten und ist mehr oder weniger explizit von Vorstellungen zur Art des gesellschaftlichen Wandels geprägt.

Kann der Begriff und das Phänomen Achtsamkeit in der Schule unter diesem Blickwinkel der pädagogischen Politiken betrachtet werden? Achtsamkeit erscheint im gesellschaftlichen Kontext betrachtet als ein Begriff, der auf Erfahrungen (etwa Beschleunigung des Privat- und Arbeitslebens oder gesundheitliche Krisen wie Zunahme von Stress und Depressionen; vgl. Valtl, 2018) reagiert und die Sehnsucht nach einem Wandel (sozial, politisch) bündelt (Forster, 2013, S. 38). Im Weiteren soll Achtsamkeit genauer umrissen und aufgrund der Möglichkeit einer genaueren Analyse unterzogen werden, dass aus dem Bezug zwischen Erfahrung und Erwartung heraus Achtsamkeit einen Wandel von Schule stimulieren und ein konstruktives Potential entfalten kann.

Begriff und Phänomen «Achtsamkeit»

Achtsamkeit ist ein Begriff mit erheblichem Bedeutungsüberschuss. In inhaltlicher Hinsicht bezeichnet er mit mentalen Prozessen, einem Bewusstseinszustand oder einer Persönlichkeitseigenschaft zugleich mehrere Ebenen, wobei eine einheitliche Definition nicht gegeben ist (Van Dam et al., 2018; Valtl, 2018, S. 3). Versuche der begrifflichen Kanonisierung gehen meist auf Kabat-Zinns Begriffsbestimmung zurück (Bishop et al., 2004; Shapiro et al., 2006). Im allgemeinen Sprachgebrauch ist Achtsamkeit eine Formulierung, die u.a. für Praktiken und Übungen diversester Ausgestaltung (von Atemübungen über Body Scans zu Gehmeditationen) verwendet wird. Er präsentiert sich somit als ein *umbrella term* (Chiesa et al., 2011, S. 451; Sedlmeier, 2023; Van Dam et al., 2018), der sich gerade in der Mehrdeutigkeit zur Bündelung diverser Konzeptionen eignet. Der gemeinsame Nenner ist der Fokus auf den gegenwärtigen Moment.

Als eine selbstregulatorische Kompetenz gefasst, wird Achtsamkeit von Neugierde gegenüber, Offenheit für und Akzeptanz der Gegenwart von Moment zu Moment charakterisiert als eine Art von «nonelaborative, nonjudgmental, present-centered awareness in which each thought, feeling, or sensation that arises in the attentional field is acknowledged and accepted as it is» (Bishop et al., 2004, S. 232). In einem einflussreichen theoretischen Text präzisieren Shapiro et al. die von Kabat-Zinn geprägte Definition in den drei Axiomen *Absichtlichkeit* («On purpose»), *Aufmerksamkeit* («Paying attention») und *Haltung* («In a particular way») als grundlegende

Charakterisierungen von Achtsamkeit (IAA-Modell: *intention, attention, attitude*) (Shapiro et al., 2006, S. 375). Im pädagogischen Zusammenhang justiert Young diese Modellierung auf die Dimensionen Konzentration, Klarheit und Gleichmut (CCE-Modell: *concentration, clarity, equanimity*) (Young, 2016; vgl. auch Valtl, 2018). Zusammengefasst ergeben sich daraus folgende Kernaspekte von Achtsamkeit im pädagogischen Zusammenhang: *present moment awareness and responding with acceptance* (Renshaw et al., 2022, S. 136).

Die Praktiken von Achtsamkeit haben ihren Ursprung im Buddhismus (Gethin, 2011), wo Achtsamkeit – ungeachtet jeweiliger Akzentuierungen unterschiedlicher buddhistischer Schulen (z.B. in den beiden Hauptströmungen Theravada oder Mahayana) – in einen religiösen Kontext eingebettet praktiziert wird (z.B. im Zusammenhang des edlen achtfachen Pfads zum Erlöschen des Leidens und Weg zur Erlösung, der Meditation, Weisheit und Benehmen beinhaltet) (Sedlmeier, 2023; Schmidt, 2020, Kap. 5). Achtsamkeit im Westen ist ein Import, der in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts einsetzt und den Begriff mit dem mentalen Zustand von Bewusstheit assoziiert, in dem eine aus den buddhistischen Lehren entnommene ethische Haltung impliziert ist (Gethin, 2011, S. 265). Die explizite Anknüpfung an buddhistische Lehren bildet jedoch in der westlichen Aneignung keine Voraussetzung.

Im Zusammenhang von psychosozialer Gesundheit, der im aktuellen Achtsamkeitsdiskurs der konzeptuelle Hauptanker ist, ist die Aneignung des Begriffs eng mit Kabat-Zinn und seinem ab den späten 1970er Jahren an der University of Massachusetts etablierten Programm der achtsamkeitsbasierten Stressreduktion (*mindfulness-based stress reduction, MBSR*) verbunden. Meditative Praktiken werden in diesem Programm in einen medizinischen Kontext transferiert. Achtsamkeit präsentiert sich konzeptuell aus dem buddhistischen Zusammenhang herausgelöst, auch wenn die Pflege dieses Zusammenhangs nicht unterbunden wird (auch Kabat-Zinn erwähnt immer wieder die buddhistischen Wurzeln) (Gethin, 2011). Sie wird praktisch und auf Nützlichkeit ausgerichtet modelliert, was aus buddhistischen Positionen zu Kritik geführt hat (vgl. Purser, 2019) – entsprechend bedeutsam ist in dieser Modellierung die wissenschaftliche Absicherung durch Evidenz (Schmidt, 2020).

Im Spiegel gesellschaftlicher (nicht nur schulischer) Entwicklungen zeigt sich Achtsamkeit seit einigen Jahrzehnten in einer Konjunktur (Maynard et al., 2017, S. 14), sodass vielfach von einem «Hype» gesprochen wird (Valtl, 2018, S. 7; Van Dam et al., 2018). Gesellschaftliche Beschleunigung in beruflichen wie privaten Bereichen mit der verbreitet wahrgenommenen Stress- und Angstbelastung, den zunehmenden psychischen Erkrankungen oder der medialen Erreichbarkeit akzentuieren seit mehreren Jahren das gesellschaftspolitische Interesse für die Förderung von Gesundheit

und Wohlbefinden. Vor allem in den USA und Grossbritannien sind seit etwa zehn Jahren parlamentarischen Gruppierungen (etwa die britische parteienübergreifende Gruppe *The Mindfulness Initiative*) oder nicht gewinnorientierten Organisationen (etwa die US-amerikanische Stiftung *Mindful Nation*) aktiv in der Etablierung und Umsetzung einer politischen Agenda, die von Konzepten der Achtsamkeit definiert wird. Achtsamkeit verweist begrifflich über die Beschreibung von individuellen Zuständen und Eigenschaften hinausgehend somit auf ein kulturelles Phänomen, das in unterschiedlichen Spielarten eine Verhältnisbestimmung des einzelnen zur Welt ermöglicht. Wie Schmidt herausarbeitet, modellieren sich diese im westlichen Kontext in den drei wesentlichen Formen einer Distanzierung von den Zumutungen der Welt, einer sorgenden Suchbewegung zu einer authentischen Position unter den gegebenen und als problematisch erkannten Bedingungen oder einer funktionalistischen Verfügung zur besseren Bewältigung von Anforderungen (Schmidt, 2020).

Achtsamkeit im Kontext Schule: Zum Stand der Wirkungsforschung

Achtsamkeit beinhaltet die eine oder andere Form von kontemplativer Praktik. Im schulischen Bereich zeigt sich jedoch auch, was allgemein festzustellen ist: was genau unter schulischer Achtsamkeit oder achtsamkeitsbasierten Aktivitäten fällt, ist nicht definiert oder reglementiert und damit divers was Umfang, Ziele oder Formen anbelangt (Ergas, 2019). So zeigen die in den letzten Jahren zahlreich entstandene Wirkungsforschung sowie mittlerweile Reviews und Metaanalysen zu Studien über achtsamkeitsbasierte Interventionen (*mindfulness-based interventions, MBI*) in Schulen ein heterogenes Bild (Felver et al., 2016, S. 39).

Ein themenbezogener Blick in Reviews und Metaanalysen zeigt die Bedeutung, welcher der Erforschung von Wirkung in der aktuellen achtsamkeitsbezogenen pädagogischen Forschung zukommt (Valtl, 2018). Spezifisch die Forschung zu MBI nimmt breiten Raum ein, die Effekte in kognitiven und psychosozialen Bereichen untersucht, die tendenziell Potentiale zur Verbesserung entsprechender Fähigkeiten identifizieren (Carsley et al., 2018; Dunning et al., 2019; Flook et al., 2010; Klingbeil et al., 2017; Maynard et al., 2017; Meiklejohn et al., 2012; Schonert-Reichl et al., 2015; Zenner et al., 2014; Zoogman et al., 2015). Diese Forschung weist jedoch einen (impliziten) Affirmationsbias auf, der sich aus dem Umstand erklären lässt, dass sich Achtsamkeit als pädagogisches Thema in Forschung und Schulpraxis erst etablieren muss (zu Limitationen der MBI-Forschung vgl. auch Felver et al., 2016, S. 41). Bislang sind Stichproben verhältnismässig klein oder Erkenntnisleistungen heuristischer Natur; die Anzahl von Studien

mit Kontrollgruppendesigns und Zufallsstichproben ist ebenfalls zu gering (Dunning et al., 2019; Felver et al., 2016, S. 41), als dass Metaanalysen oder Reviews substantiell mehr als Trends ausweisen könnten. Es existieren wenige Längsschnittstudien und Effekte werden häufig aus Selbstreporten von Schüler:innen, Erziehungsberechtigten oder Lehrpersonen und diese unmittelbar oder kurz nach den Interventionen abgeleitet. Die achtsamkeitsbezogene Professionalität und Expertise der Personen, die MBI durchführen, wird wenig systematisch berücksichtigt und soziale oder kulturelle Kontexte von Klassen und Lernsettings, in denen MBI durchgeführt werden, wenig präzise kontrolliert. Was die Domänen anbelangt, in den Effekte gesucht werden, stehen die überfachlichen Zusammenhänge (personal, sozial, methodisch) im Zentrum. Die Dimensionierung von Effekten im fachlichen Lernen (*academic performance* in Fächern) spielt hingegen kaum eine Rolle (vgl. aber Bakosh et al., 2016, die positive Effekte auf Lernergebnisse in Lesen und naturwissenschaftlichen Bereichen identifizieren). Insgesamt richten sich die Erkenntnisinteressen der MBI-Forschungen auf die Bereiche Wohlbefinden, psychische Gesundheit, sozial-emotionale Kompetenzen, Kognition und exekutive Funktionen und physische Gesundheit (Valtl, 2019).

Einige der genannten Lücken der Wirkungsforschung sollte die gross angelegte britische *My-Resilience-in-Adolescence* (MYRIAD) Studie schliessen, die bis dato die umfangreichste Studie aus dem MBI-Bereich ist. Sie wendet ein randomisiertes Kontrollgruppendesign an und untersucht Effekte an mehr als 8'000 Schüler:innen im Alter von 11 bis 13 Jahren, die an 84 Sekundarschulen in Grossbritannien entweder eine schulische Achtsamkeitsintervention oder ein herkömmliches Programm sozial-emotionalen Lernens absolviert haben (Kuyken et al., 2022; Montero-Marin et al., 2022). Gerade diese Studie aber zeigt kaum signifikant bessere Effekte oder sogar in gewissen Zielgruppen (Schüler:innen, die im Bereich mentaler Gesundheit, insbesondere im Zusammenhang mit Depression und allgemeinem Wohlbefinden, gefährdet sind) schlechtere Effekte gegenüber den konventionellen Angeboten sozial-emotionalen Lernens.

Curriculare Implementierungen von Achtsamkeit an Schulen

Die Popularität des Achtsamkeitstrends spiegelt sich im Schulbereich neben forschungsbasierten Interventionen in zunehmenden Initiativen zur curricularen Verankerung von Achtsamkeit wider (Krämer, 2019, S. 269; Meiklejohn et al., 2012, S. 298ff.; Valtl, 2018, S. 13). Insbesondere im angelsächsischen Raum sind diverse Programme entstanden, welche Achtsamkeit als Teil des schulischen Curriculums etablieren (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Beispiele prominenter curricularer Verankerungen von Achtsamkeit an Schulen im angelsächsischen Raum (vgl. Bostic et al., 2015; Meiklejohn et al., 2012, S. 299–301; Valtl, 2018, S. 13).

Intervention/Programm/ Curriculum	Jahr	Beschreibung
<i>Inner Kids Program,</i> www.susankaisergreenland.com	2001	Ein von Susan Greenland für Schulen entwickeltes, halbstrukturiertes und flexibel einsetzbares Programm mit spielerischen Übungen für Kinder zwischen 4 und 18 Jahren zur Förderung von Aufmerksamkeit, emotionaler Ausgeglichenheit und Mitgefühl (Galla et al., 2016; Greenland, 2010).
<i>Still Quiet Place,</i> www.stillquietplace.com	2002	Ein auf MBSR basierendes Programm von Amy Saltzman zur Vermittlung von Techniken für Kinder und Jugendliche zum Stressmanagement. Das Programm wird acht Wochen in wöchentlichen Lektionen von 45 Minuten und eineinhalb Stunden durchgeführt (Saltzman, 2014; Saltzman & Goldin, 2008).
<i>Inner Resilience Program,</i> www.lindalantieri.org/the-inner-resilience-program	2002	Ein von Linda Lantieri und anderen als Reaktion auf die 9/11-Anschläge entwickeltes Programm zur Stärkung von Resilienz. Das Programm für Kinder bis zur 8. Schulstufe beinhaltet die regelmässige Integration von kontemplativen Praktiken in den Unterricht (Entspannungsübungen und Aufmerksamkeitsübungen) sowie eine spezifische Ausbildung von Lehrpersonen als Voraussetzung zur Implementierung (Lantieri, 2014; Lantieri et al., 2016).
<i>MindUP,</i> www.mindup.org	2004	Ein von der Goldie-Hawn-Stiftung initiiertes Programm mit drei entwicklungsangepassten Levels für Kinder von ca. 3 bis 7, 7 bis 10 und 10 bis 14 Jahren mit 15 wöchentlichen Einheiten von ca. 45 Minuten mit Achtsamkeitsübungen zur Förderung von Selbstwahrnehmung, fokussierter Aufmerksamkeit, Selbstregulation und zur Reduktion von Stress. Lehrpersonen werden spezifisch ausgebildet (The Hawn Foundation, 2011; Schonert-Reichl et al., 2015).

<i>Learning to BREATHE,</i> www.learning2breathe.org	2008	Es handelt sich um ein von Patricia Broderick entwickeltes sechswöchiges, in den Unterricht integriertes Curriculum für Jugendliche zur Stärkung von emotionalen Regulationsfähigkeiten, Aufmerksamkeit und Stressmanagement (Erkennen von Gedanken und Gefühlen und Steuerung negativer Emotionen). Das Akronym BREATHE steht für <i>body, reflections, emotions, attention, tenderness</i> und <i>health habits</i> . Die Einheiten gruppieren sich um Themenschwerpunkte (z.B. Körperbewusstsein, Umgang mit Gefühlen, Abbau negativer Selbsturteile u.a.m.) und beinhalten Inputs, diskursive Elemente in der Gruppe und Meditationen, die von Jugendlichen zu Hause weitergeführt werden können (Broderick, 2013; Broderick & Metz, 2009).
<i>The Mindful Education,</i> www.danielrechtschaffen.com	2014	Eine von Daniel Rechtschaffen entwickelte strukturierte didaktische Modellierung, die eine achtsame <i>literacy</i> in den fünf Kompetenzbereichen physisch, mental, emotional, sozial und global beschreibt. Das didaktische Modell wird über eine Vielzahl an Übungen und Unterrichtssequenzen implementiert (Rechtschaffen, 2014, 2016/2018)

Achtsamkeit kann direkt in spezifischen Programmen bzw. Interventionen oder indirekt in der Vermittlung der Lehrperson oder einer externen Person, die eine persönliche Achtsamkeitshaltung entwickelt und entsprechend verinnerlicht hat, sowie in einer Mischform eingesetzt werden (Meiklejohn et al., 2012, S. 294). Der Unterschied lässt sich in der Differenz eines *achtsamen Unterrichtens* vs eines *Unterrichtens von Achtsamkeit* festmachen. Ergas identifiziert in einer Analyse des aktuellen achtsamkeitspädagogischen Diskurses drei Rollen, die Achtsamkeit hierbei einnehmen kann: Achtsamkeit *in, als und von* Erziehung und Bildung (Ergas, 2019). In der ersten Rolle wird Achtsamkeit für pädagogische Zwecke funktionalisiert und als Werkzeug eingesetzt. Sie stellt die Systemlogik von Schule nicht in Frage, sondern optimiert diese; laut Ergas ist die Rolle aktuell am häufigsten anzufinden. Die zweite Rolle (Achtsamkeit als Erziehung und Bildung) versteht Achtsamkeit als einen Weg, der die Formung eines bestimmten Ethos' bzw. eines tugendhaften Lebens mit Elementen wie Mitgefühl, Selbsterkenntnis usw. zum Ziel hat. Die dritte Rolle (Achtsamkeit von Erziehung und Bildung) spielt ihr Potential in der Kritik von Pädagogik aus, indem der pädagogische Prozess selbst zum Gegenstand von Achtsamkeitserfahrung gemacht

wird. Damit kann Achtsamkeit die Möglichkeit eröffnen, Aufmerksamkeit auf den pädagogischen Prozess zu lenken. Pädagogik ist hier als ein Weg konzipiert, der sich in einem kontemplativen Modus realisiert. Als kritische Pädagogik ermöglicht sie eine Abgrenzung von der schulischen Systemlogik. Achtsamkeit sollte in dieser Hinsicht den Weg für die Geistesschulung ebnen, die in der kontemplativen und körperlich fundierten Praxis im «Hier und Jetzt» liegt und die ökonomische bzw. meritokratische Ausrichtung der Schule untergräbt (Ergas, 2019, S. 352-354).

Schulische Achtsamkeitspraktiken sind in der Regel körperorientiert, wobei Aufmerksamkeit gegenüber dem Atmen einen grundlegenden Stellenwert einnimmt (Kaltwasser, 2013). Die Körperorientierung ist der Modus, um das Erfahren an den Moment zu binden und ein Anhaften der Gedanken im Rückblick auf Vergangenes oder im Imaginieren bzw. Planen von Künftigem zu unterbrechen. Laut Ergas müssen Achtsamkeitspraktiken zumindest die Komponenten Aufmerksamkeit (*attention*) für den Moment (z.B. das Atmen oder anderen Körperempfindungen), Haltung (*attitude*) des nicht-bewertenden Annehmens und Absicht (*intention*) zur Bindung der Aufmerksamkeit auf den Gegenwartsmoment beinhalten (Ergas, 2019, S. 342). Schulische Achtsamkeitspraktiken sind somit im Wesentlichen kontemplativ ohne Reflexionsschleifen insofern konzipiert, als es sich um eine Technik handelt, die die Aufmerksamkeit auf den Körper lenkt und das Abschweifen des Geistes diszipliniert.

Exekutive Funktionen und schulische Achtsamkeit

Die einleitend erwähnten Analysen von Masschelein und Simons (Masschelein & Simons, 2015, S. 92) postulieren für die gegenwärtige Schule den Wert produktiver Zeit (vgl. auch Forster & Scherrer, 2019). Die Zeit, die in der Schule verbracht wird, erscheint als Investment, das im Lernen getätigter wird. In diese schulische Formation fügt sich die Mehrzahl der MBI-Studien ein, welche die Effektivität allgemein (Felver et al., 2016; Zenger et al., 2014) oder in spezifischen Bereichen wie Wohlbefinden und sozial-emotionalen Fähigkeiten (Schonert-Reichl et al., 2015), zur Linderung von Angst (Ruiz-Íñiguez et al., 2020) oder – was im Folgenden im Zentrum stehen wird – für die exekutiven Funktionen (Flook et al., 2010) anstreben. Damit soll ein genauerer Blick auf die u.a. mit Ergas erwähnte funktionalistische Rolle von Achtsamkeit gelenkt werden, welcher die Spannung von schulischer Achtsamkeit in der temporalen Struktur von Schule verdeutlicht.

Exekutive Funktionen sind die Grundlage für die Steuerung von zielorientiertem Verhalten (Diamond, 2013; Flook et al., 2010, S. 71). Sie beinhalten die Fähigkeit zur Impulskontrolle (selbstkontrollierte Verhaltenssteuerung und Unterdrückung von kognitiven Interferenzen), die Funktionen des

Arbeitsgedächtnisses (Informationen im Bewusstsein zu behalten und zu prozessieren) und die kognitive Flexibilität (Verschiebung von Denkweisen, Perspektivenübernahme) (Diamond, 2013). Auf das schulische Lernen bezogen, sind diese Funktionen in Aktivitäten relevant, welche die gezielte Informationsverarbeitung (Steuerung der Arbeitsgedächtnisfunktion), die Lenkung der Aufmerksamkeit und Konzentration oder die Impulsunterdrückung betreffen. Diese Aktivitäten sind als selbstregulatorische Fähigkeiten wirksam, welche die Regulierung von Ressourcen zur Erreichung von Zielen bezeichnen (Schonert-Reichl et al., 2015, S. 3). Exekutive Funktionen greifen auf der Ebene der Metakognition (planen und überwachen) und Verhaltenssteuerung.

In diesen Prozessen betreffen die exekutiven Funktionen die Prozessierung und Steuerung von momentanen Informationen. Anders als in der Definition von Achtsamkeit als nichtwertender Modus von Moment zu Moment in einer Haltung von Akzeptanz (kontemplatives Schema) erfüllen die exekutiven Funktionen im Zusammenhang des schulischen Lernens eine kognitive Kontrolle und Steuerung des Gegenwartsmoments und der Aufmerksamkeit in Hinblick auf ein zukünftiges Ziel (zielorientiertes Schema):

Inhibitory control (one of the core EFs) involves being able to control one's attention, behavior, thoughts, and/or emotions to override a strong internal predisposition or external lure, and instead do what's more appropriate or needed. (Diamond, 2013, S. 2)

Hierzu ein Beispiel aus der MBI-Forschung, das exekutive Funktionen zum Gegenstand hat: Die Studie von Flook et al. (Flook et al., 2010) untersucht in einem Kontrollgruppen-Design mit Zufallsstichprobe die Effekte von achtsamkeitsbasierten Praktiken des bewussten Wahrnehmens (*mindful awareness practices*) auf die exekutiven Funktionen von Schüler:innen im Alter von 7 bis 8 Jahren. Mit dieser Intervention wird eine Verbesserung der Bewusstheit und Aufmerksamkeit in der Gegenwartserfahrung von Moment zu Moment angestrebt. Die dafür angewandten Praktiken beinhalteten Formen von Meditation, Yoga, Tai-Chi oder Atemübungen (Flook et al., 2010, S. 72), welche den Fokus auf einen Gegenstand der Aufmerksamkeit lenken. Die Studie zielt im Rahmen von Atemübungen auf Verbesserungen der Bewusstheit auf folgenden Ebenen ab (Flook et al., 2010, S. 74): (a) gegenüber dem Selbst (sinnliches Erleben, Regulierung der Aufmerksamkeit oder Bewusstheit von Gedanken und Gefühlen), (b) gegenüber anderen (in der körperlichen Relationierung von sich und anderen oder der Bewusstheit von Gedanken oder Gefühlen anderer) und (c) gegenüber der Umgebung (Aufmerksamkeit für die Verbindungen zwischen Personen, Orten oder Dingen). Sie zeigt, dass achtsamkeitsbasierte Übungen Verbesserungen der exekutiven Funktionen in den Dimensionen *initiate* (z.B. die Aufmerksamkeit auf den Atem lenken), *monitor* (z.B. den Atem beobachten oder

bemerken, wenn sich das bewusste Wahrnehmen der Atmung auf andere Bewusstseinsinhalte verlagert) oder *shift* (z.B. Aufmerksamkeit auf den Atem zurücklenken). Die durch Achtsamkeit geförderten Fähigkeiten werden im Bereich der exekutiven Funktionen insgesamt in der Selbstregulation von Aufmerksamkeit gesehen, d.h. Aufmerksamkeit kontrollieren zu können, indem sie absichtsvoll auf Gegenstände fokussiert, aufrechterhalten oder umgelenkt wird (vgl. hierzu auch Meiklejohn et al., 2012, S. 296). Die für die exekutiven Funktionen wesentliche Dimension auf ein Ziel hin, die z.B. in spezifischen Lernzielen operationalisiert wird, wird hingegen wenig greifbar. Flook et al. messen anhand von Aussagen von Eltern und Lehrpersonen die Auswirkungen kontemplativer Praktiken auf die exekutiven Funktionen, die jedoch im eher kognitiven Schema der schulischen Lernkultur generisch und daher wenig aussagekräftig bleiben. Die Dimension der Zielorientierung, die schulischen Aufgaben eigen ist, bleibt unterbestimmt.

Ein weiteres Beispiel: Die Gruppe um Schonert-Reichl untersucht die Effekte des von der Goldie-Hawn-Foundation initiierten *MindUP*-Curriculums (vgl. Tab. 1) u.a. auf die Fähigkeiten der kognitiven Kontrolle (neben Stressregulation, Wohlbefinden und prosozialem Verhalten) (Schonert-Reichl et al., 2015). Dieses Curriculum basiert auf Prinzipien des sozial-emotionalen Lernens und ist beeinflusst von Paradigmen der Positiven Psychologie. In der Studie mit Kontrollgruppendesign werden mit Schüler:innen im Übergang in die Adoleszenz in den zwölf Einheiten des *MindUP*-Programms einmal wöchentlich in 40- bis 50-Minuten-Einheiten Trainings zu exekutiven Funktionen und Selbstregulation (z.B. achtsames Riechen und Tasten), sozial-emotionales Verstehen (z.B. über Geschichten Perspektiven anderer einnehmen) und positive Stimmung (z.B. optimistische Perspektiven entwickeln, Dankbarkeitsübungen) durchgeführt zusätzlich zu täglichen kürzeren, aber mehrmaligen Kernübungen wie achtsames Atmen (Schonert-Reichl et al., 2015, S. 6). «*MindUP children, in contrast to children in a social responsibility program, showed significant improvements in EFs [exekutive Funktionen, MV], self-report measures of well-being, and self- and peer-reported prosocial behavior*» (Schonert-Reichl et al., 2015, S. 17). Insbesondere in der Impulskontrolle werden positive Effekte identifiziert. Jedoch wird auch hier wenig ausformuliert, inwiefern eine schulpädagogische, also auf schulisches Lernen bezogene Förderung der exekutiven Funktionen stattfindet.

Die hier präsentierten Studien sind zwei Beispiele der Forschung zur Effektivität von schulischer Achtsamkeit mit Fokus auf die exekutiven Funktionen oder naheliegenden Elementen wie Arbeitsgedächtnis (weitere Beispiele: Flook et al., 2010; Jha et al., 2010; Napoli et al., 2005; Quach et al., 2016). Sie zeigen für den Anwendungsfall Schule ein ähnliches Bild wie für den Bereich Public Health allgemein: Die mittlerweile zahlreichen MBI-Studien sind theoretisch meist auf die Messung von Outcome bezogen und aber nicht konzise darin, wie Achtsamkeit

definiert ist (Sedlmeier, 2023). In schulbezogenen Untersuchungen von MBI fällt auf, dass begriffliche Auseinandersetzungen einerseits wenig differenzierte Modellierungen präsentieren (z.B. hinsichtlich der Ebenen von Achtsamkeit als Konzept oder als Praktik) und andererseits mit Blick auf exekutive Funktionen bestimmte begriffliche Inkohärenzen (z.B. zur Vereinbarkeit des Kontroll- und Steuerungsaspekts von exekutiven Funktionen, der kognitive Bewertungsleistungen voraussetzt, oder zur Fähigkeit des Arbeitsgedächtnisses, Informationen mental zu prozessieren) im paradigmatischen Rahmen quantitativer Forschung, welche die Wirkung achtsamkeitsbasierter Interventionen auf schulische Leistungsfähigkeit messen, nicht ausreichend adressiert sowie die pädagogische Fundierung (z.B. Interventionen zur Optimierung von Lernen?) kaum hinterfragt wird.

Diskussion, Schlussfolgerungen und Forschungsperspektiven

Der Achtsamkeitstrend in der Schule wie auch im pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Diskurs reflektiert die Konjunktur von Themenlagen wie Wohlbefinden, Entfaltung von Fähigkeiten oder Vulnerabilität und Resilienz, die von der Positiven Psychologie beeinflusst sind und zunehmend im schulischen Bereich Beachtung finden. Diese Konjunktur spiegelt das Aufkommen einer «therapeutischen Weltsicht» wider, die Rice Anfang der 2000er für Schulen im US-amerikanischen Schulen feststellt (Rice, 2002). Diese Entwicklungen rücken zum einen die psychische Gesundheit in die Perspektive von Lebenszufriedenheit und zum anderen die Schule als eine Umgebung in den Fokus, in der beinahe alle Kinder einer Gesellschaft viel Zeit verbringen und die somit durch verbessertes Wohlbefinden die breite Gesellschaft zur Prävention von aktuell zunehmenden psychischen Erkrankungen wie Depression wie auch zur volkswirtschaftlichen Wohlfahrt über optimiertem Outcome erreichen kann (Huebner et al., 2022; Seligman et al., 2009).

Im abschliessenden Teil dieses Textes sollen die entfalteten Annäherungen zum schulischen Achtsamkeitstrend mit der Bedeutung, welche darin die Fixierung auf die Gegenwart erhält, zu einer Diskussion um mögliche Elemente schulischer Morphologie und Forschungsperspektiven führen. Der «Hype» um Achtsamkeit in der Schule artikuliert dabei auf paradoxale Weise die Spannung zwischen Gegenwart und Zukunft respektive Erfahrung und Erwartung.

Nach Rice beruht das therapeutische Ethos auf Anschauungen der humanistischen Psychologie nach Prägung von Maslow oder Rogers. Diese Prägung beinhaltet als zentrale Denkprinzipien die Annahmen, der Mensch sei von Natur aus gut und aber psychisch krankheitsanfällig, wenn diese

Natur kulturell oder gesellschaftlich unterdrückt werde (Rice, 2002, S. 19–22). Ziel sei ein gesellschaftlicher Kontext, in dem sich die Persönlichkeit und das «Selbst» authentisch entfalten können, indem Raum für die Impulsivität und die darin quasi natürlich zum Ausdruck gebrachte angeborene Moralität gegeben werde. Dieses Programm zielt auf die Kultivierung eigener Interessen und Fähigkeiten. Dieses Ethos auf den institutionellen Rahmen der Schule gemünzt, impliziert den Abbau organisatorischer Zwänge, welche den spontanen und selbstorganisierten Drang des Explorierens verhindern (Rice, 2002, S. 23). Dies hätte etwa Auswirkungen auf herkömmliche schulische Strukturen wie die Organisation von Raum oder Zeit (z.B. Strukturierungen von Lektionen oder Klasseneinteilungen nach Jahrgängen).

Wie verhält sich das «therapeutische» und präventive Ethos mit Achtsamkeit? In Hinblick auf das Thema Zeitlichkeit ist die Parodoxie auffällig, dass Kindern, denen zugesprochen wird, *in der Gegenwart zu leben*, mit Achtsamkeitsübungen ein Werkzeug für den Modus des Erlebens von Moment zu Moment vermittelt wird. Achtsamkeitsübungen sollen damit Schüler:innen vor den Zumutungen des schulischen Systems mit seinem auf Output und schulische Leistung orientierten Bezug auf Zukunft in gewisser Weise schützen. Hierbei zeigt sich, morphologisch betrachtet, die Ambivalenz schulischer Formen zwischen Leistungsorientierung und Wohlbefinden sowie zwischen objektiven, von aussen gesetzten Bildungsstandards und kontemplativer Selbstbezogenheit (Ergas, 2014). Der Sinn von Schule wird damit zur Disposition gestellt. «American students», so Rice in einer pointierten Synthese zur «therapeutischen Schule», «may not actually know mathematics, but they feel good about their knowledge of mathematics» (Rice, 2002, S. 28).

Am Beispiel von MBI-Forschung im Bereich der exekutiven Funktionen kommt das Spannungsfeld zwischen kognitiven Anforderungen der schulischen Kultur und einer gefühls- sowie körperbasierten Verankerung im Moment zur Überwindung von Leiden (einem buddhistischen Grundmotiv von Achtsamkeit, vgl. Gethin, 2011, S. 268) zur Geltung. Paradoxal ist hierbei, dass die für Selbstregulation erforderlichen metakognitiven Prozesse stets ein Überwachen und Urteilen beinhalten, die nach den Standardauffassungen von Achtsamkeit zu überwinden seien. Hier fehlt es, wollte man die schulischen Initiativen eines achtsamen Curriculums weiterdenken, an einer kompetenztheoretischen Modellierung, welche es ermöglichen würde, 'geeignete' und 'ungeeignete' Aufmerksamkeitsgegenstände innerhalb der schulischen Aufgabenkultur zu unterscheiden.

Daraus ergibt sich eine Forschungsperspektive, nach der empirische Studien zu kontemplativen Interventionen auf die Auswirkungen auf das schulische Lernen und auf lerntheoretische Modelle des Erwerbs schulischer Kompetenzen abzielen sollten. Dies kann sich sowohl auf das fachliche Lernen als auch auf fächerübergreifende Aspekte, z.B. beim moralischen

Lernen, beziehen. Die im Text skizzierte konzeptionelle Debatte zeigt, wie wichtig für empirische Forschungsansätze eine konzeptionelle Klärung der Achtsamkeit als Instrument ist, das in der Schulpädagogik eingesetzt wird, um die Leistungen zu optimieren oder das Wohlbefinden im System Schule zu verbessern (Ergas, 2019, S. 345).

Tieferliegender fehlt es jedoch auch an einer Klärung des Konzepts von Achtsamkeit, das zwischen Kommodifizierung (z.B. Achtsamkeit zur Stressreduktion und instrumentelle Optimierung der exekutiven Funktionen, vgl. Ergas, 2014; Purser, 2019; Reveley, 2016; Rey, 2023) und kontemplativer Neujustierung von Schule (Ergas, 2019) schwankt. Aktuell scheint es diese konzeptuelle Flexibilität des Begriffs der Achtsamkeit zu sein, von der ein stimulierende Dynamik von kontemplativen Praktiken in der Formung schulischer Morphologie ausgeht, die in ihrer zeitlichen Struktur auf Performanz und Leistungserbringung in der Zukunft ausgerichtet ist. Forschungsperspektiven ergeben sich daher auch in Bezug auf die Epistemologie und Normativität des Begriffs Achtsamkeit und der Kategorie Präsenz. Solche Forschungen können dazu beitragen, die Auswirkungen der Bildungspolitik auf die gegenwärtige Schulmorphologie zu analysieren und kritische Perspektiven auf diese zu eröffnen.

Danksagungen

Der Autor dankt Petra Bleisch und Lea Sara Mägli wie auch den Gutachtenden für wertvolle Hinweise zum Text.

LITERATUR

- Bakosh, L. S., Snow, R. M., Tobias, J. M., Houlihan, J. L., & Barbosa-Leiker, C. (2016). Maximizing Mindful Learning: Mindful Awareness Intervention Improves Elementary School Students' Quarterly Grades. *Mindfulness*, 7(1), 59–67. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0387-6>
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230–241. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Bostic, J. Q., Nevarez, M. D., Potter, M. P., Prince, J. B., Benningfield, M. M., & Aguirre, B. A. (2015). Being Present at School. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 24(2), 245–259. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2014.11.010>
- Broderick, P. C. (2013). *Learning to breathe: A mindfulness curriculum for adolescents to cultivate emotion regulation, attention, and performance*. New Harbinger Publications.

- Broderick, P. C., & Metz, S. (2009). Learning to BREATHE: A Pilot Trial of a Mindfulness Curriculum for Adolescents. *Advances in School Mental Health Promotion*, 2(1), 35–46. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2009.9715696>
- Carsley, D., Khoury, B., & Heath, N. L. (2018). Effectiveness of Mindfulness Interventions for Mental Health in Schools: A Comprehensive Meta-analysis. *Mindfulness*, 9(3), 693–707. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0839-2>
- Chiesa, A., Calati, R., & Serretti, A. (2011). Does mindfulness training improve cognitive abilities? A systematic review of neuropsychological findings. *Clinical Psychology Review*, 31(3), 449–464. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.11.003>
- Decuyper, M., & Vanden Broeck, P. (2020). Time and educational (re-)forms—Inquiring the temporal dimension of education. *Educational Philosophy and Theory*, 52(6), 602–612. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1716449>
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64(1), 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Dunning, D. L., Griffiths, K., Kuyken, W., Crane, C., Foulkes, L., Parker, J., & Dalgleish, T. (2019). Research Review: The effects of mindfulness-based interventions on cognition and mental health in children and adolescents – a meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(3), 244–258. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12980>
- Ergas, O. (2014). Mindfulness in education at the intersection of science, religion, and healing. *Critical Studies in Education*, 55(1), 58–72. <https://doi.org/10.1080/17508487.2014.858643>
- Ergas, O. (2019). Mindfulness In, As and Of Education: Three Roles of Mindfulness in Education. *Journal of Philosophy of Education*, 53(2), 340–358. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12349>
- Felver, J. C., Celis-de Hoyos, C. E., Tezanos, K., & Singh, N. N. (2016). A Systematic Review of Mindfulness-Based Interventions for Youth in School Settings. *Mindfulness*, 7(1), 34–45. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0389-4>
- Flook, L., Smalley, S. L., Kitil, M. J., Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J., Ishijima, E., & Kasari, C. (2010). Effects of Mindful Awareness Practices on Executive Functions in Elementary School Children. *Journal of Applied School Psychology*, 26(1), 70–95. <https://doi.org/10.1080/15377900903379125>
- Forster, E. (2013). Die Sehnsucht in der Pädagogisierungskritik. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Pädagogisierung* (S. 37–54). Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Forster, E., & Scherrer, M. (2019). Die ökonomische Funktion der Zeit in erziehungswissenschaftlichen Diskursen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 40(3), 571–585. <https://doi.org/10.25656/01:18081>
- Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., & Black, D. S. (2016). Mindfulness Training to Promote Self-Regulation in Youth: Effects of the Inner Kids Program. In K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (Hrsg.), *Handbook of Mindfulness in Education. Integrating Theory into Practice* (S. 295–311). Springer.

- Gethin, R. (2011). On some definitions of mindfulness. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 263–279. <https://doi.org/10.1080/14639947.2011.564843>
- Greenland, S. K. (2010). *The mindful child: How to help your kid manage stress and become happier, kinder, and more compassionate* (1st Free Press trade pbk. ed). Free Press.
- The Hawn Foundation. (2011). *The MindUP curriculum: Brain-focused strategies for learning—And living*. Scholastic Inc.
- Hoffmann-Ocon, A., Kössler, T., & Reh, S. (2023). In A. Hoffmann-Ocon, T. Kössler & S. Reh (Hrsg.), *Temporalitäten. Zur Geschichte des Verhältnisses von Erziehung, Zeit und Zeiten* (S. 11–26). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25658/Z79M-HG89>
- Huebner, E. S., Furlong, M. J., Allen, K.-A., Vella-Brodrick, D., Suldo, S. M., & Gilman, R. (2022). A Selected Introduction to the Science and Practice of Positive Psychology in Schools. In K.-A. Allen, M. J. Furlong, D. Vella-Brodrick, & S. M. Suldo (Hrsg.), *Handbook of Positive Psychology in Schools* (3. Aufl., S. 3–11). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003013778-2>
- Jha, A. P., Stanley, E. A., Kiyonaga, A., Wong, L., & Gelfand, L. (2010). Examining the protective effects of mindfulness training on working memory capacity and affective experience. *Emotion*, 10(1), 54–64. <https://doi.org/10.1037/a0018438>
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*. Delacorte.
- Kaltwasser, V. (2013). *Achtsamkeit in der Schule: Stille-Inseln im Unterricht: Entspannung und Konzentration* (2. Auflage). Beltz Verlag.
- Klingbeil, D. A., Renshaw, T. L., Willenbrink, J. B., Copek, R. A., Chan, K. T., Haddock, A., Yassine, J., & Clifton, J. (2017). Mindfulness-based interventions with youth: A comprehensive meta-analysis of group-design studies. *Journal of School Psychology*, 63, 77–103. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.03.006>
- Koselleck, R. (2021). *Begriffsgeschichten: Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache* (5. Auflage). Suhrkamp.
- Krämer, S. (2019). *Wache Schule - mit Achtsamkeit zu Ruhe und Präsenz: Mit CD*. Junfermann Verlag.
- Kuyken, W., Ball, S., Crane, C., Ganguli, P., Jones, B., Montero-Marin, J., Nuthall, E., Raja, A., Taylor, L., Tudor, K., Viner, R. M., Allwood, M., Aukland, L., Dunning, D., Casey, T., Dalrymple, N., De Wilde, K., Farley, E.-R., Harper, J., ... Williams, J. M. G. (2022). Effectiveness and cost-effectiveness of universal school-based mindfulness training compared with normal school provision in reducing risk of mental health problems and promoting well-being in adolescence: The MYRIAD cluster randomised controlled trial. *Evidence Based Mental Health*, 25(3), 99–109. <https://doi.org/10.1136/ebmental-2021-300396>
- Lantieri, L. (2014). *Building emotional intelligence: Practices to cultivate inner resilience in children*. Sounds True.

- Lantieri, L., Nambiar, M., Harnett, S., & Kyse, E. N. (2016). Cultivating Inner Resilience in Educators and Students: The Inner Resilience Program. In K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (Hrsg.), *Handbook of Mindfulness in Education* (S. 119–132). Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2_8
- Masschelein, J., & Simons, M. (2015). Education in times of fast learning: The future of the school. *Ethics and Education*, 10(1), 84–95. <https://doi.org/10.1080/17449642.2014.998027>
- Maynard, B. R., Solis, M. R., Miller, V. L., & Brendel, K. E. (2017). Mindfulness-based interventions for improving cognition, academic achievement, behavior, and socioemotional functioning of primary and secondary school students. *Campbell Systematic Reviews*, 13(1), 1–144. <https://doi.org/10.4073/CSR.2017.5>
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., Frank, J., Burke, C., Pinger, L., Soloway, G., Isberg, R., Sibinga, E., Grossman, L., & Saltzman, A. (2012). Integrating Mindfulness Training into K-12 Education: Fostering the Resilience of Teachers and Students. *Mindfulness*, 3(4), 291–307. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0094-5>
- Montero-Marin, J., Allwood, M., Ball, S., Crane, C., De Wilde, K., Hinze, V., Jones, B., Lord, L., Nuthall, E., Raja, A., Taylor, L., Tudor, K., MYRIAD Team, Blakemore, S.-J., Byford, S., Dalglish, T., Ford, T., Greenberg, M. T., Ukoumunne, O. C., ... Kuyken, W. (2022). School-based mindfulness training in early adolescence: What works, for whom and how in the MYRIAD trial? *Evidence Based Mental Health*, 25(3), 117–124. <https://doi.org/10.1136/ebmental-2022-300439>
- Napoli, M., Krech, P. R., & Holley, L. C. (2005). Mindfulness Training for Elementary School Students: The Attention Academy. *Journal of Applied School Psychology*, 21(1), 99–125. https://doi.org/10.1300/J370v21n01_05
- Purser, R. E. (2019). *McMindfulness: How mindfulness became the new capitalist spirituality*. Repeater.
- Quach, D., Jastrowski Mano, K. E., & Alexander, K. (2016). A Randomized Controlled Trial Examining the Effect of Mindfulness Meditation on Working Memory Capacity in Adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 58(5), 489–496. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.09.024>
- Rechtschaffen, D. J. (2014). *The way of mindful education: Cultivating well-being in teachers and students* (First edition). W.W. Norton & Company.
- Rechtschaffen, D. J. (2016/2018). *Die achtsame Schule - Praxisbuch: Leicht anwendbare Anleitungen für die Vermittlung von Achtsamkeit* (M. Harpner, Übers.; 1. Auflage). Arbor Verlag.
- Renshaw, T. L., Weeks, S. N., Roberson, A. J., Upton, S. R., Barr, J. D., Phan, M. L., & Farley, C. D. (2022). Cultivating Mindfulness in Schools to Promote Well-Being. In K.-A. Allen, M. J. Furlong, D. Vella-Brodrick, & S. M. Suldo (Hrsg.), *Handbook of Positive Psychology in Schools* (3. Aufl., S. 135–148). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003013778-11>

- Reveley, J. (2016). Neoliberal meditations: How mindfulness training medicalizes education and responsibilizes young people. *Policy Futures in Education*, 14(4), 497–511. <https://doi.org/10.1177/1478210316637972>
- Rey, J. (2023). "Notice how you feel" and "train your brain". In J. Hangartner, H. Durler, R. Fankhauser, & C. Girinshuti (Hrsg.), *The Fabrication of the Autonomous Learner* (1. Aufl., S. 91–104). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003379676-7>
- Rice, J. S. (2002). The therapeutic school. *Society*, 39(2), 19–28. <https://doi.org/10.1007/BF02717525>
- Ruiz-Íñiguez, R., Santed Germán, M. Á., Burgos-Julián, F. A., Díaz-Silveira, C., & Carralero Montero, A. (2020). Effectiveness of mindfulness-based interventions on anxiety for children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Early Intervention in Psychiatry*, 14(3), 263–274. <https://doi.org/10.1111/eip.12849>
- Saltzman, A. (2014). *A still quiet place: A mindfulness program for teaching children and adolescents to ease stress and difficult emotions*. New Harbinger Publications.
- Saltzman, A., & Goldin, P. (2008). Mindfulness based stress reduction for school-age children. In L. A. Greco & S. C. Hayes (Hrsg.), *Acceptance and mindfulness interventions for children* (S. 139–161). New Harbinger.
- Sauerborn, E., Sökefeld, N., & Neckel, S. (2022). Paradoxes of mindfulness: The specious promises of a contemporary practice. *The Sociological Review*, 70(5), 1044–1061. <https://doi.org/10.1177/00380261221108570>
- Schmidt, J. (2020). *Achtsamkeit als kulturelle Praxis: Zu den Selbst-Welt-Modellen eines populären Phänomens*. transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839452301>
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51(1), 52–66. <https://doi.org/10.1037/a0038454>
- Sedlmeier, P. (2023). What Mindfulness, and for Whom? And Why Might it Work? *Mindfulness*. <https://doi.org/10.1007/s12671-023-02218-0>
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62(3), 373–386. <https://doi.org/10.1002/jclp.20237>
- Valtl, K. (2018). Pädagogik der Achtsamkeit. Ein Literaturbericht. *Schule im Aufbruch*, 3.

- Valtl, K. (2019). *Die Effekte achtsamkeitsbasierter Interventionen im Bildungswesen.* https://achtsamkeit.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_achtsamkeit/Valtl__2019__Effekte_achtsamkeitsbasierter_Interventionen_im_Bildungswesen.pdf
- Van Dam, N. T., Van Vugt, M. K., Vago, D. R., Schmalzl, L., Saron, C. D., Olendzki, A., Meissner, T., Lazar, S. W., Kerr, C. E., Gorchov, J., Fox, K. C. R., Field, B. A., Britton, W. B., Brefczynski-Lewis, J. A., & Meyer, D. E. (2018). Mind the Hype: A Critical Evaluation and Prescriptive Agenda for Research on Mindfulness and Meditation. *Perspectives on Psychological Science*, 13(1), 36–61. <https://doi.org/10.1177/1745691617709589>
- Young, S. (2016). What Is Mindfulness? A Contemplative Perspective. In K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (Hrsg.), *Handbook of Mindfulness in Education* (S. 29–45). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2_3
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools. A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>
- Zoogman, S., Goldberg, S. B., Hoyt, W. T., & Miller, L. (2015). Mindfulness Interventions with Youth: A Meta-Analysis. *Mindfulness*, 6(2), 290–302. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0260-4>

Kurzbiografie

Dr. Martin Viehhauser ist Titularprofessor in Didaktik Erziehungswissenschaften an der Universität Freiburg i.Ü. und Dozent im Fachbereich Allgemeine und Historische Pädagogik am Institut Primarstufe der Pädagogischen Hochschule FHNW. Er hat seinen Masterabschluss in Pädagogik an der Universität Wien und das Doktorat an der Universität Freiburg i.Ü. mit einer bildungshistorischen Arbeit zur gesellschaftlichen Erziehung über Stadtraumgestaltung erlangt. Er interessiert sich in seiner Forschung für Themen der Pädagogik des Raums, von Formen pädagogischen Wissens und der Lehrpersonenbildung.

E-MAIL : MARTIN.VIEHHAUSER@UNIFR.CH

ORCID : [HTTPS://ORCID.ORG/0009-0002-3884-1289](https://orcid.org/0009-0002-3884-1289)

La « pleine conscience » à l'école : un champ de tension entre l'orientation éducative vers le moment présent et vers l'avenir ?

Martin Viehhauser^{ID}

Université de Fribourg

RÉSUMÉ – Cet article examine l'introduction de la « pleine conscience » dans les écoles, sous l'angle du temps. Alors que « la pleine conscience » est une pratique contemplative centrée sur le moment présent, la structure temporelle des activités scolaires a une composante progressive, en vue d'acquisitions futures. Les recherches sur l'impact des interventions basées sur la « pleine conscience » (*mindfulness-based interventions, MBI*) menées ces dernières années, notamment dans le domaine des fonctions exécutives, permettent d'analyser l'émergence de cette tendance actuelle dans les institutions scolaires. Le présent article pose un regard critique sur les champs de tension actuels, qui résultent de cette focalisation sur l'instant présent, alors que la structure de la pédagogie est marquée par une orientation vers le futur.

MOTS-CLÉS – pleine conscience, milieu scolaire, structure pédagogique, perception du présent.

POUR CITER CET ARTICLE – Viehhauser, M. (2025). La « pleine conscience » à l'école : un champ de tension entre l'orientation éducative vers le moment présent et vers l'avenir ? *Raisons éducatives*, 29, 161–181. <https://doi.org/10.3917/raised.029.0161>

Traduction française par Isabelle Mili de l'article original en langue allemande :

Viehhauser, M. (2025). Achtsamkeit in der Schule: Ein Spannungsfeld zwischen pädagogischem Gegenwarts- und Zukunftsbezug? *Raisons éducatives*, 29, 139–159. <https://doi.org/10.3917/raised.029.0139>



© Viehhauser, 2025.

Cet article est publié dans la revue *Raisons éducatives* sous la licence Creative Commons Attribution 4.0 International.

La « pleine conscience » à l'école dans une perspective temporelle

Les adeptes de la « pleine conscience » en milieu scolaire suivent une tendance qui se présente à plusieurs niveaux comme une thématique temporelle. La « pleine conscience » est d'abord considérée comme un mode d'attention au présent et à l'expérience d'une succession de moments, selon la définition standard donnée par Jon Kabat-Zinn (Kabat-Zinn, 1990) dans les années 1970 (Bishop et al., 2004). Selon cette définition, la « pleine conscience » est comprise comme un état mental (*state*) ou une caractéristique personnelle (*trait*), qui permet de laisser le focus des pensées, sentiments ou perceptions se déplacer d'un moment à l'autre, sans jugement et sans réactivité émotionnelle (Schonert-Reichl et al., 2015, p. 3). En ce qui concerne sa dimension temporelle, la « pleine conscience » est considérée ici comme une fixation sur le moment présent : ici et maintenant.

La culture d'une forme consciente de l'attention en tant que capacité mentale s'effectue en outre par des exercices et des pratiques pour lesquels les écoles doivent prévoir des espaces temporels. Il s'agit en l'espèce de pratiques méditatives : exercices de respiration, scannage mental du corps ou d'autres pratiques, favorisant une forme d'immersion (par exemple, colorier un mandala). Ces exercices sont essentiellement basés sur des techniques physiques. Au sujet de ces pratiques, les avis divergent : pour les uns, celles-ci prennent du temps, alors que pour d'autres, c'est un investissement qui produit, par exemple, de meilleures performances scolaires (Krämer, 2019, p. 197).

De ce dernier argument découle un autre niveau de temporalité, plus étroitement lié aux contextes pédagogiques et connecté avec le concept de développement (voir Hoffmann-Ocon et al., 2023, pp. 17-20). La « pleine conscience », qui désigne de manière abstraite une compétence de concentration, est alors associée à l'apprentissage dans le contexte scolaire. Dans cette perspective, la fixation sur l'instant présent est de nature pédagogique et s'ouvre à une orientation vers des objectifs et un avenir, en nourrissant l'espoir que l'efficacité de la performance et de l'apprentissage des élèves puisse être améliorée. La « pleine conscience » devient ainsi un « outil » (Ergas, 2019) ou un élément « de portée fonctionnelle » (Schmidt, 2020), à disposition pour l'action pédagogique. Outre le domaine scolaire, les domaines cibles principaux concernent la santé et le bien-être ainsi que la régulation des émotions et les compétences autoréférencées (Valtl, 2018, p. 9).

À ce niveau, la « pleine conscience » à l'école, en relation avec les temporalités scolaires (organisation temporelle de l'école, développement dans le présent pour un futur, se présente dans une configuration complexe, parfois ambivalente ou même paradoxale (Sauerborn et al., 2022). La culture

pédagogique de l'école est intrinsèquement référée à l'avenir (Decuyper & Vanden Broeck, 2020). Cette référence est, en même temps, liée à l'orientation vers le passé, qui est également propre à l'école (transmission des techniques culturelles et savoirs scolaires établis) (voir Hoffmann-Ocon et al., 2023, pp. 20-23). Considérée dans une perspective globale, la mise en relation scolaire passé-présent-futur englobe un processus de socialisation, dans une dynamique de reproduction sociale générationnelle ou encore, plus spécifiquement, orienté vers des objectifs d'enseignement et d'apprentissage. La « pleine conscience » implique par contre une centration sur le présent et met l'accent sur l'expérience vécue « ici et maintenant », ce qui crée une tension avec l'orientation vers l'avenir de la culture scolaire.

Dans quelle mesure la tendance à cultiver l'attention contemplative pour le présent s'inscrit-elle dans le temps scolaire ? À partir de l'exemple de l'introduction de la « pleine conscience » dans le monde scolaire, cet article explore la structure de l'école en relation avec le temps. L'appui sur la notion de morphologie développée par Masschelein et Simons (2015) permet une approche analytique de l'école comme « forme ouverte » de rassemblement, en explorant les formations scolaires sous leurs diverses facettes (par exemple : pratiques, routines, aspects matériels, diversité de formes sociales et d'objets immatériels). Masschelein et Simons (2015) identifient dans le contrôle de l'attention un élément culturel spécifique à la temporalité de l'école (p. 88). Dans le présent article, c'est la possibilité d'émergence d'une forme d'attention scolaire spécifique qui est examinée, sachant qu'elle est marquée par la tension déjà mentionnée, entre les niveaux temporels de la culture scolaire, d'une part, et la fixation sur le présent, d'autre part.

« Pleine conscience » à l'école : un nouveau nuancage du régime temporel scolaire ?

L'examen de la morphologie scolaire permet de jeter un regard critique sur l'école. Dans le contexte scolaire, le courant de la « pleine conscience », qui a pris un élan considérable au cours des dix à vingt dernières années (Schmidt, 2020, p. 21), est également l'expression de confrontations à visée hégémonique au sujet de la forme actuelle et future de l'école. La présente contribution soutient la thèse selon laquelle le terme « pleine conscience » suscite des attentes concernant une morphologie scolaire imaginée comme idéale à propos des actions pédagogiques et dans le discours pédagogique. Un terme, aussi, qui rend possibles les mouvements pour la modélisation de l'école (Forster, 2013 ; Koselleck, 2021). Sous cet angle épistémologique, les implications éducatives et disciplinaires de la « pleine conscience » en milieu scolaire entrent en jeu. Elles soulèvent des questions sur la manière dont des paradigmes humanistes tels que le rapport à soi et à sa vie intérieure

peuvent influer sur les changements « morphologiques », selon la formulation de Masschelein et Simons (2015), de l'école actuelle.

Dans cette contribution, nous abordons les différents niveaux de temporalité liés à la « pleine conscience » déjà mentionnés (concentration sur le présent, revendication de créer des espaces temporels, structure ambiguë « en vue de », éthique contemplative de l'expérience vécue « ici et maintenant ») et faisons le point sur des recherches partant d'interventions basées sur la pleine conscience (*mindfulness based interventions, MBI*) pour discuter des éléments morphologiques de l'école. Une attention particulière est accordée aux recherches ayant étudié l'impact de ces interventions sur les fonctions exécutives. En effet, les fonctions exécutives (c'est-à-dire les processus mentaux du contrôle cognitif, pour atteindre des objectifs) constituent un pilier essentiel dans de nombreuses études récentes mesurant l'efficacité de la « pleine conscience » en milieu scolaire, en plus de l'évaluation des effets produits sur les compétences socioémotionnelles et sur la santé psychosociale (voir par exemple Dunning et al., 2019). Dans cette optique, qui se concentre sur la fonctionnalité des pratiques contemplatives sur la performance scolaire, on peut questionner le régime temporel de la « pleine conscience » en milieu scolaire et rendre visibles les options actuelles dans le développement de la morphologie scolaire.

La « pleine conscience » et les politiques éducatives

La catégorie du futur est, comme mentionné plus haut, un des éléments caractéristiques de la temporalité de la pédagogie en général et de l'école en particulier. Elle s'inscrit au niveau des savoirs scolaires et met en relation passé et présent, dans la perspective d'un futur : « L'éducation a toujours été une affaire de temps et de changement »¹ (Decuyper & Vanden Broeck, 2020, p. 603). Decuyper et Vanden Broeck expriment que l'éducation, la formation et l'apprentissage doivent être considérés comme des processus qui pénètrent dans l'horizon d'un devenir : ils anticipent l'avenir. Ces processus désignent une logique temporelle de démarches pédagogiques spécifiques, dans lesquelles la référence au futur est un élément constructif. La logique temporelle peut être appliquée au façonnement de l'école en tant que système pédagogique, dans lequel les changements sociétaux sont amenés par le biais de l'éducation donnée aux élèves.

Dans le débat politique autour de l'école, la référence à l'avenir va de pair avec la prise en main d'une conduite « qui cherche explicitement à orienter ou plus implicitement à pousser les acteurs et/ou systèmes éducatifs

1. « [E]ducation has always been a matter of time and change ».

vers des directions préférentielles »² (Decuypere & Vanden Broeck, 2020, p. 603). Comme l'explique Forster (2013) en s'inspirant de Mollenhauer, les constructions du futur permettent d'organiser et d'articuler « les expériences actuelles, des espoirs, des idées et des aspirations »³ (p. 45). Une telle construction, qui naît de l'imagination du futur, permet un changement des priorisations, qui sont en principe toujours contestées, et est plus ou moins explicitement marquée par des idées sur la nature du changement social.

La notion et le phénomène de la « pleine conscience » à l'école peuvent-ils être considérés sous l'angle de la politique éducative ? Dans le contexte social actuel, la « pleine conscience » apparaît comme une réaction à des expériences (par exemple, l'accélération de la vie privée et professionnelle ou les crises sanitaires, l'augmentation du stress et de la dépression ; voir Valtl, 2018). C'est aussi un terme qui semble fédérer les aspirations au changement (social, politique) (Forster, 2013, p. 38). Par la suite, il s'agit de mieux définir ce terme et d'analyser plus précisément ses potentialités, en partant de la relation entre expérience et expectative que la « pleine conscience » suscite – et qui pourrait stimuler le changement au sein des écoles et recéler un potentiel constructif.

Notion et phénomène de « pleine conscience »

La « pleine conscience » est un terme polysémique, sinon ambigu. Sur le plan du contenu, il désigne plusieurs niveaux de processus mentaux, d'un état de conscience ou de caractéristiques de la personnalité ; il n'y a pas de définition unitaire (Van Dam et al., 2018 ; Valtl, 2018, p. 3). Les tentatives de canonisation conceptuelle sont généralement basées sur la définition de Kabat-Zinn (Bishop et al., 2004 ; Shapiro et al., 2006). Dans le langage courant, la « pleine conscience » est une formulation utilisée pour des pratiques et des exercices multiformes (des exercices de respiration aux scannages mentaux du corps, en passant par des marches méditatives). Il se présente ainsi comme un terme englobant (*umbrella term*) (Chiesa et al., 2011, p. 451 ; Sedlmeier, 2023 ; Van Dam et al., 2018), qui du fait de son caractère polysémique – voire ambigu – est propice au regroupement de diverses conceptions. Le dénominateur commun est l'accent mis sur le moment présent.

En tant que compétence autorégulatrice, la pleine conscience se caractérise par la curiosité, l'ouverture et l'acceptation du présent, d'un moment à l'autre ; elle est considérée comme une sorte de « conscience non élaborée, sans jugement, centrée sur le présent, dans laquelle chaque pensée, sentiment ou sensation qui surgit dans le champ attentionnel est reconnu et

2. « That explicitly seeks to steer or more implicitly nudge educational actors and/or systems in preferred directions ».

3. « Gegenwärtige [...] Erfahrungen, Hoffnungen, Vorstellungen und Sehnsüchte ».

accepté tel qu'il est »⁴ (Bishop et al., 2004, p. 232). Dans un texte théorique qui a essaimé, Shapiro et al. (2006) reprennent la définition de Kabat-Zinn, avec ses trois axiomes caractérisant la « pleine conscience » : l'intentionnalité (« On purpose »), l'attention (« Paying attention ») et l'attitude (« In a particular way ») (*modèle IAA : intention, attention, attitude*) (Shapiro et al., 2006, p. 375). Dans le contexte pédagogique, Young ajuste cette modélisation et introduit ces trois dimensions : concentration, clarté et équanimité (*modèle CCE : concentration, clarity, equanimity*) (Young, 2016 ; voir aussi Valtl, 2018). En résumé, il s'ensuit que les aspects fondamentaux de la « pleine conscience » dans le contexte pédagogique sont : « la prise de conscience du moment présent et la réponse par l'acceptation »⁵ (Renshaw et al., 2022, p. 136).

Les pratiques de la « pleine conscience » trouvent leur origine dans le bouddhisme (Gethin, 2011), où celle-ci est pratiquée dans un contexte religieux – indépendamment des particularités respectives des différentes écoles bouddhistes, par exemple dans les deux courants principaux, Theravada ou Mahayana (Sedlmeier, 2023 ; Schmidt, 2020, chapitre 5). Une des formulations usitées dans ce contexte est celle du « noble sentier octuple » qui mène à l'extinction de la souffrance et à la rédemption, par le truchement de la méditation, de la sagesse et d'un certain comportement. La « pleine conscience » en Occident est une importation qui débute dans la seconde moitié du XIX^e siècle et qui associe ce terme à l'état mental de conscience, dans lequel est impliquée une attitude éthique tirée des enseignements bouddhistes (Gethin, 2011, p. 265). Le lien explicite avec les enseignements bouddhistes n'est cependant pas une condition préalable à l'appropriation occidentale.

Dans le contexte de la santé psychosociale, qui est le principal ancrage conceptuel du discours actuel sur la « pleine conscience », le terme est étroitement lié à Kabat-Zinn et à son programme de réduction du stress (*mindfulness-based stress reduction, MBSR*), qui s'est implanté à partir de la fin des années 1970 à l'Université du Massachusetts. Dans ce programme, les pratiques méditatives sont transférées dans un contexte médical. La « pleine conscience » se présente conceptuellement détachée du contexte bouddhiste, même si la référence à ce contexte perdure – Kabat-Zinn mentionne, lui aussi, régulièrement les racines bouddhistes (Gethin, 2011). On assiste à la mise en place d'une pratique orientée vers l'utilité, ce qui a conduit à des critiques de la part des positions bouddhistes (cf. Purser, 2019) – dans cette mise en œuvre, la garantie scientifique fournie par des preuves est par conséquent importante (Schmidt, 2020).

Dans le paysage des évolutions sociales (et pas seulement scolaires), la « pleine conscience » s'inscrit dans une certaine conjoncture, depuis

4. « Nonelaborative, nonjudgmental, present-centered awareness in which each thought, feeling, or sensation that arises in the attentional field is acknowledged and accepted as it is ».

5. « Present moment awareness and responding with acceptance ».

quelques décennies (Maynard et al., 2017, p. 14), si bien que l'on parle souvent d'un « hype » (engouement) (Valtl, 2018, p. 7 ; Van Dam et al., 2018). L'accélération des changements sociaux, dans les domaines professionnels et privés, avec la perception répandue du stress et de l'anxiété, l'augmentation des maladies psychiques ou l'accessibilité médiatique, accentue depuis plusieurs années l'intérêt sociopolitique pour la promotion de la santé et du bien-être. Aux États-Unis et en Grande-Bretagne, notamment, des groupes parlementaires (comme le groupe britannique interpartis *The Mindfulness Initiative*) ou des organisations à but non lucratif (comme la fondation américaine *Mindful Nation*) sont actifs depuis une dizaine d'années dans l'établissement et la mise en œuvre d'un agenda politique guidé par des notions de « pleine conscience ». Au-delà de la description de caractéristiques et d'états individuels, la « pleine conscience » renvoie donc à un phénomène culturel qui permet, sous différentes formes, de définir le rapport de l'individu au monde. Comme le souligne Schmidt, ces caractéristiques se présentent, dans le contexte occidental, essentiellement sous trois formes : une distanciation par rapport aux contraintes du monde, la recherche d'une position authentique dans des conditions données et reconnues comme problématiques, une disposition pragmatique pour mieux faire face aux exigences (Schmidt, 2020).

La « pleine conscience » dans le contexte scolaire : état de la recherche mesurant son efficacité

La « pleine conscience » prend appui sur toutes sortes de pratiques contemplatives. Dans le domaine scolaire, on fait le même type de constat que dans d'autres domaines : ce qui relève exactement de la « pleine conscience » en milieu scolaire n'est ni défini, ni règlementé et est donc variable en ce qui concerne son ampleur, ses objectifs ou ses formes (Ergas, 2019). Ainsi, les nombreuses recherches récentes sur les effets de ces pratiques ainsi que les revues et mét-analyses portant sur les interventions basées sur la « pleine conscience » (*mindfulness-based interventions*, MBI) dans les écoles composent un tableau hétérogène (Felver et al., 2016, p. 39).

Un regard thématique sur les revues et les mét-analyses montre l'importance accordée à l'étude des effets de la « pleine conscience » dans la recherche pédagogique actuelle (Valtl, 2018). La recherche sur la MBI occupe une large place, examinant ces effets dans les domaines cognitifs et psychosociaux, et cherchant à identifier des potentiels d'amélioration de certaines capacités (Carsley et al., 2018 ; Dunning et al., 2019 ; Flook et al., 2010 ; Klingbeil et al., 2017 ; Maynard et al., 2017 ; Meiklejohn et al., 2012 ; Schonert-Reichl et al., 2015 ; Zenner et al., 2014 ; Zoogman et al., 2015). Ce pan de la recherche présente toutefois un biais de confirmation (implicite),

dû au fait que la « pleine conscience » n'est pas encore identifiée en tant que thématique pédagogique dans la recherche et la pratique scolaire (sur les limites de la recherche sur la MBI, voir également Felver et al., 2016, p. 41). Jusqu'à présent, les échantillons sont relativement petits ou les résultats sont de nature euristique ; le nombre d'études avec des groupes contrôle et des échantillons aléatoires est également trop faible (Dunning et al., 2019 ; Felver et al., 2016, p. 41) pour que les méta-analyses ou les revues puissent faire ressortir autre chose que des tendances. Il existe peu d'études longitudinales et les effets sont souvent déduits des déclarations d'élèves, d'acteurs/trices éducatifs/ves ou d'enseignant-es, immédiatement ou peu après les interventions. Le professionnalisme et l'expertise en matière de « pleine conscience » des personnes qui réalisent des MBI ne sont pas systématiquement pris en compte et les contextes sociaux ou culturels des classes ainsi que les contextes d'apprentissage dans lesquels les MBI sont réalisées ne sont pas contrôlés avec précision. En ce qui concerne les domaines dans lesquels les effets sont recherchés, les contextes mixtes (personnels, sociaux, méthodologiques) sont privilégiés. En revanche, la mesure des effets dans l'apprentissage disciplinaire (*academic performance* dans les disciplines) ne joue guère de rôle (voir toutefois Bakosh et al., 2016, qui identifient des effets positifs sur les résultats d'apprentissage en lecture et dans les domaines scientifiques). Dans l'ensemble, les recherches sur les MBI s'intéressent au bien-être, à la santé mentale, aux compétences socioémotionnelles, à la cognition et aux fonctions exécutives ainsi qu'à la santé physique (Vatlı, 2019).

L'étude britannique à grande échelle *My Resilience in Adolescence* (MYRIAD), qui est à ce jour l'étude la plus complète dans le domaine de la MBI, devrait combler certaines des lacunes mentionnées dans la recherche sur les effets. Elle utilise un modèle de groupe contrôle randomisé et examine les effets sur plus de 8 000 élèves âgé-es de 11 à 13 ans qui ont suivi soit une intervention de « pleine conscience » à l'école, soit un programme d'apprentissage socioémotionnel traditionnel dans 84 écoles secondaires en Grande-Bretagne (Kuyken et al., 2022 ; Montero-Marin et al., 2022). Or, cette étude ne montre guère d'effets significatifs, voire de moins bons effets par rapport aux offres conventionnelles d'apprentissage socioémotionnel dans certains groupes cibles (élèves à risque dans le domaine de la santé mentale, notamment en ce qui concerne la dépression et le bien-être général).

Intégrations curriculaires de la « pleine conscience » dans les écoles

La popularité du mouvement prônant la « pleine conscience » suscite des initiatives en nombre croissant, visant à ancrer celle-ci dans les

programmes scolaires (Krämer, 2019, p. 269 ; Meiklejohn et al., 2012, p. 298 et suivantes ; Valtl, 2018, p. 13). Dans les pays anglo-saxons en particulier, divers programmes ont vu le jour qui intègrent la « pleine conscience » dans le curriculum scolaire (cf. tableau 1).

La « pleine conscience » peut être utilisée directement dans le cadre de programmes ou d'interventions spécifiques, indirectement par l'intermédiaire de l'enseignant-e ou d'une personne externe qui a développé une attitude personnelle de ce type et qui l'a intériorisée, ou encore sous une forme mixte (Meiklejohn et al., 2012, p. 294). L'enseignement *en pleine conscience* et l'enseignement de la « pleine conscience » sont à différencier. Dans une analyse du discours actuel sur la pédagogie de la « pleine conscience », Ergas identifie trois rôles que celle-ci peut jouer, suivant qu'elle intervient dans l'éducation, en tant qu'éducation à la « pleine conscience » ou encore comme « pleine conscience » de l'éducation et de la formation (Ergas, 2019). Dans le premier rôle, elle fonctionne à des fins pédagogiques et est utilisée comme outil. Elle ne remet pas en question la logique du système scolaire, mais l'optimise ; selon Ergas, ce rôle est actuellement le plus fréquent. Le deuxième rôle (la « pleine conscience » en tant qu'éducation et formation) se considère comme un chemin qui vise à former un certain éthos ou une vie vertueuse, avec des éléments tels que la compassion, la connaissance de soi, etc. Son troisième rôle (la « pleine conscience » de l'éducation et de la formation) s'exerce potentiellement dans la critique de la pédagogie, en faisant du processus pédagogique lui-même l'objet d'une expérience de « pleine conscience ». Celle-ci peut ainsi offrir l'opportunité d'attirer l'attention sur le processus pédagogique. La pédagogie est ici conçue comme un chemin dans un mode contemplatif et est appréhendée comme une pédagogie critique par rapport à la logique du système scolaire. La « pleine conscience » devrait à cet égard ouvrir la voie à la formation de l'esprit, en vue d'une pratique incorporée contemplative (« ici et maintenant »), qui mine les orientations économiques et méritocratiques de l'école (Ergas, 2019, pp. 352–354).

Les pratiques scolaires de « pleine conscience » sont généralement orientées vers le corps, avec la respiration comme pôle privilégié (Kaltwasser, 2013). L'orientation corporelle est le mode qui permet de lier l'expérience au moment présent et d'interrompre le courant des pensées rétrospectives, imaginaires ou la planification de l'avenir. Selon Ergas, les pratiques de « pleine conscience » doivent au moins comprendre les composantes suivantes : l'*attention* fixée sur le moment présent (par exemple la respiration ou d'autres sensations corporelles), l'*attitude* d'acceptation non évaluative et l'*intention* de fixer l'attention sur le moment présent (Ergas, 2019, p. 342). Les pratiques de « pleine conscience » à l'école sont donc essentiellement conçues de manière contemplative, sans boucles réflexives, dans la mesure où il s'agit d'une technique qui attire l'attention sur le corps et discipline le vagabondage de l'esprit.

Tableau 1 : Exemples d'ancrage de la pleine conscience dans les programmes scolaires anglo-saxons (cf. Bostic et al., 2015 ; Meiklejohn et al., 2012, pp. 299-301 ; Valtl, 2018, p. 13).

Intervention/Programme/ Curriculum	Année	Descriptif
<i>Inner Kids Program</i> , www.susankaisergreenland.com	2001	Programme semi-structuré et flexible développé par Susan Greenland à l'intention des écoles, comprenant des exercices ludiques pour les enfants de 4 à 18 ans afin de favoriser l'attention, l'équilibre émotionnel et la compassion (Galla et al., 2016 ; Greenland, 2010).
<i>Still Quiet Place</i> , www.stillquietplace.com	2002	Programme d'Amy Saltzman basé sur la MBSR pour enseigner aux enfants et aux adolescent-es des techniques de gestion du stress. Le programme se déroule sur huit semaines, à raison de leçons hebdomadaires de 45 minutes et d'une heure et demie (Saltzman, 2014 ; Saltzman & Goldin, 2008).
<i>Inner Resilience Program</i> , www.lindalantieri.org/ the-inner-resilience-program	2002	Programme de renforcement de la résilience développé par Linda Lantieri et al., en réaction aux attentats du 11 septembre. Le programme, destiné aux enfants jusqu'à la 8 ^e année scolaire, comprend l'intégration régulière de pratiques contemplatives dans l'enseignement (exercices de relaxation et d'attention) ainsi qu'une formation spécifique des enseignant-es comme condition préalable à sa mise en œuvre (Lantieri, 2014 ; Lantieri et al., 2016).
<i>MindUP</i> , www.mindup.org	2004	Programme initié par la Fondation Goldie Hawn, avec trois niveaux adaptés au développement des enfants d'environ 3 à 7 ans, 7 à 10 ans et 10 à 14 ans, réparti sur 15 séances hebdomadaires d'environ 45 minutes d'exercices de <i>pleine conscience</i> pour favoriser la perception de soi, la focalisation de l'attention, l'autorégulation et la réduction du stress. Les enseignant-es reçoivent une formation spécifique (The Hawn Foundation, 2011 ; Schonert-Reichl et al., 2015).

Intervention/Programme/ Curriculum	Année	Descriptif
<i>Learning to BREATHE,</i> www.learning2breathe.org	2008	Il s'agit d'un curriculum de six semaines pour les jeunes, développé par Patricia Broderick et intégré dans les cours, visant à renforcer les capacités de régulation émotionnelle, l'attention et la gestion du stress (reconnaissance des pensées et des sentiments et gestion des émotions négatives). L'acronyme BREATHE signifie : <i>body, reflections, emotions, attention, tenderness et health habits</i> . Les unités sont regroupées autour de thèmes principaux (par exemple la conscience du corps, la gestion des émotions, la réduction des jugements négatifs sur soi-même, etc.) et comprennent des apports (<i>inputs</i>), des éléments discursifs en groupe et des méditations, qui peuvent être poursuivies par les jeunes à la maison (Broderick, 2013 ; Broderick & Metz, 2009).
<i>The Mindful Education,</i> www.danielrechtschaffen.com	2014	Modèle didactique structuré, développé par Daniel Rechtschaffen, qui décrit une littératie dans cinq domaines de compétences : physique, mental, émotionnel, social et global. Le modèle didactique est mis en œuvre par le biais de nombreux exercices et séquences d'enseignement (Rechtschaffen, 2014, 2016/2018).

Fonctions exécutives et « pleine conscience » scolaire

Les analyses de Masschelein et Simons (2015, p. 92) mentionnées en introduction postulent la valeur du temps productif pour l'école actuelle (voir aussi Forster & Scherrer, 2019). Le temps passé à l'école apparaît comme un investissement réalisé dans l'apprentissage. C'est dans cette formation scolaire que s'inscrit la majorité des études MBI qui visent l'efficacité en général (Felver et al., 2016 ; Zenner et al., 2014) ou dans des domaines spécifiques, comme le bien-être et les capacités socioémotionnelles (Schonert-Reichl et al., 2015), pour soulager l'anxiété (Ruiz-Íñiguez et al., 2020) ou – ce qui sera au centre de notre propos – pour les fonctions exécutives (Flook et al., 2010). Il s'agit ainsi de porter un regard plus précis sur le rôle fonctionnaliste de la pleine conscience, évoqué entre autres avec Ergas, qui met en évidence une tension de la « pleine conscience » scolaire dans l'organisation temporelle de l'école.

Les fonctions exécutives sont à la base du contrôle du comportement orienté vers un but (Diamond, 2013 ; Flook et al., 2010, p. 71). Elles comprennent la capacité de contrôle des impulsions (gestion autocontrôlée du comportement et suppression des interférences cognitives), les fonctions de la mémoire de travail (retenir et traiter les informations) et la flexibilité cognitive (déplacement des modes de pensée, prise en compte des perspectives) (Diamond, 2013). Appliquées à l'apprentissage scolaire, ces fonctions sont pertinentes dans les activités qui concernent le traitement ciblé de l'information (contrôle de la fonction de mémoire de travail), la direction de l'attention et de la concentration ou la maîtrise des impulsions. Ces actions sont efficaces en tant qu'aptitudes autorégulatrices de gestion des ressources, pour atteindre des objectifs (Schonert-Reichl et al., 2015, p. 3). Les fonctions exécutives interviennent au niveau de la métacognition (planifier et surveiller) et du contrôle du comportement.

Dans ces processus, les fonctions exécutives concernent le traitement et le contrôle des informations du moment. Contrairement à la définition de la « pleine conscience » comme procédant de manière non évaluative, non valorisante et dans une attitude d'acceptation dans une succession d'instants (schéma contemplatif), les fonctions exécutives dans le contexte de l'apprentissage scolaire procèdent à un contrôle cognitif de l'instant présent et à la gestion de l'attention, en vue d'un objectif futur (schéma orienté vers un but) :

Le contrôle inhibiteur (l'une des principales FEs [fonctions exécutives, MV]) implique la capacité à contrôler son attention, son comportement, ses pensées et/ou ses émotions afin de passer outre une forte prédisposition interne ou un attrait externe, et de faire ce qui est plus approprié ou nécessaire.⁶ (Diamond, 2013, p. 2)

Voici un exemple tiré de la recherche sur la MBI, qui a pour objet les fonctions exécutives : l'étude de Flook et al. (2010) examine les effets de pratiques de « pleine conscience » (*mindful awareness practices*) sur les fonctions exécutives d'élèves âgés de 7 à 8 ans dans le cadre d'un groupe contrôle à échantillonnage aléatoire. Cette intervention vise à améliorer la conscience et l'attention dans l'expérience du présent, d'un moment à l'autre. Les pratiques utilisées incluent des formes de méditation, de yoga, de taïchi ou des exercices de respiration (Flook et al., 2010, p. 72) qui permettent de se concentrer sur un objet. Dans le cadre des exercices de respiration, l'étude vise à améliorer la conscience aux niveaux suivants (Flook et al., 2010, p. 74) : (a) vis-à-vis de soi (expérience sensorielle, régulation de l'attention ou conscience des pensées et des sentiments), (b) vis-à-vis des autres (dans la

6. « Inhibitory control (one of the core EFs [executive functions, MV]) involves being able to control one's attention, behavior, thoughts, and/or emotions to override a strong internal predisposition or external lure, and instead do what's more appropriate or needed ».

relation physique entre soi et les autres ou la conscience des pensées ou des sentiments des autres) et (c) vis-à-vis de l'environnement (attention aux liens entre les personnes, les lieux ou les choses). Elle montre que les exercices basés sur la « pleine conscience » apportent des améliorations des fonctions exécutives dans les dimensions dites « *initiate* » (qui facilite le début d'une action, par exemple diriger l'attention sur la respiration), « *monitor* » (p. ex. observer la respiration ou remarquer lorsque la perception consciente de la respiration se déplace vers d'autres contenus de conscience) ou « *shift* » (p. ex. rediriger l'attention vers la respiration). Dans le domaine des fonctions exécutives, les capacités favorisées par la « pleine conscience » sont globalement considérées comme l'autorégulation de l'attention, c'est-à-dire le fait de pouvoir contrôler l'attention en la focalisant intentionnellement sur des objets, en la maintenant ou en la redirigeant (cf. également à ce sujet Meiklejohn et al., 2012, p. 296). En revanche, la dimension de l'orientation objective, essentielle pour les fonctions exécutives – opérationnalisée par exemple dans des objectifs d'apprentissage spécifiques – ne peut être mise en évidence. Flook et al. mesurent, à partir de témoignages de parents et d'enseignant-es, des effets de pratiques contemplatives sur les fonctions exécutives, qui restent, dans le schéma plutôt cognitif de la culture d'apprentissage scolaire, génériques et donc peu significatifs. La dimension de l'orientation vers des objectifs dans le traitement des tâches scolaires reste donc sous-déterminée.

Autre exemple : le groupe de Schonert-Reichl étudie les effets du curriculum *MindUP* initié par la Goldie-Hawn-Foundation (cf. tableau 1), entre autres sur les capacités de contrôle cognitif (en plus de la régulation du stress, du bien-être et du comportement prosocial) (Schonert-Reichl et al., 2015). Ce curriculum est basé sur les principes de l'apprentissage socioémotionnel et est influencé par les paradigmes de la psychologie positive. Dans l'étude avec groupe de contrôle, des élèves en transition vers l'adolescence sont entraîné-es une fois par semaine pendant 40 à 50 minutes dans les douze unités du programme *MindUP* sur les fonctions exécutives et l'autorégulation (p. ex. sentir et toucher attentivement), la compréhension socioémotionnelle (p. ex. adopter le point de vue d'autrui par le biais d'un récit) et l'humeur positive (p. ex. développer des perspectives optimistes, exercices de gratitude), en plus d'exercices quotidiens plus courts mais répétés comme la respiration attentive (Schonert-Reichl et al., 2015, p. 6). « Les enfants *MindUP*, contrairement aux enfants participant à un programme de responsabilité sociale, ont montré des améliorations significatives dans les FE [fonctions exécutives, MV], les mesures autoreportées du bien-être, et le comportement prosocial autorapporté et rapporté par les pairs »⁷ (Schonert-Reichl et al., 2015, p. 17). Des effets positifs sont notamment identifiés dans

7. « *MindUP children, in contrast to children in a social responsibility program, showed significant improvements in EFs [executive functions, MV], self-report measures of well-being, and self- and peer-reported prosocial behavior* ».

le contrôle des impulsions. Toutefois, là encore, il n'est guère précisé dans quelle mesure les fonctions exécutives sont stimulées dans un cadre pédagogique, en faveur des apprentissages scolaires.

Les études présentées ici sont deux exemples de recherches sur l'efficacité de la pleine conscience scolaire, axées sur les fonctions exécutives ou sur des éléments proches comme la mémoire de travail (autres exemples : Flook et al., 2010 ; Jha et al., 2010 ; Napoli et al., 2005 ; Quach et al., 2016). Elles offrent, dans le cas d'application à l'école, un tableau similaire à celui du domaine de la santé publique en général : les nombreuses études MBI se réfèrent théoriquement à la mesure de l'*outcome* (résultats) et restent évasives quant à la définition de la « pleine conscience » (Sedlmeier, 2023). Dans les études scolaires sur la MBI, on remarque que les discussions conceptuelles présentent d'une part des modélisations peu différenciées (p. ex. en ce qui concerne les niveaux de la « pleine conscience » en tant que concept vs en tant que pratique) et d'autre part, en ce qui concerne les fonctions exécutives, certaines incohérences conceptuelles (p. ex. sur la compatibilité des aspects contrôle et gestion des fonctions exécutives, qui presuppose des performances d'évaluation cognitives, ou sur la capacité de la mémoire de travail à traiter mentalement des informations). Les fonctions exécutives ne sont pas suffisamment abordées dans le cadre paradigmique de la recherche quantitative qui mesure les effets des interventions sur la performance académique, et le fondement pédagogique (p. ex. interventions visant à optimiser l'apprentissage) n'est guère questionné.

Discussion, conclusions et pistes de recherche

La tendance qui consiste à introduire « la pleine conscience » à l'école ainsi que dans le discours des sciences de l'éducation et de la pédagogie reflète une conjoncture où le bien-être, l'épanouissement des capacités ou la vulnérabilité et la résilience constituent des thèmes récurrents. Cette tendance s'inscrit dans le cadre de l'influence de la psychologie positive et d'un intérêt accru pour ces questions dans le domaine scolaire. Cette conjoncture voit l'émergence d'une « vision thérapeutique du monde » que Rice constate au début des années 2000 dans les écoles américaines (Rice, 2002). Ces développements placent, d'une part, la santé mentale dans la perspective d'une vie satisfaisante et considèrent, d'autre part, l'école comme un environnement dans lequel presque tous les enfants d'une société passent beaucoup de temps, ce qui amène l'école au centre des préoccupations partagées. Par conséquent, des attentes surgissent : grâce à un bien-être amélioré, la société dans son ensemble serait apte à agir pour la prévention de maladies psychiques, qui sont actuellement en augmentation, telles que la dépression, et à promouvoir, grâce à ce geste de prévention, la

prospérité économique par le biais d'un *outcome optimisé* (Huebner et al., 2022 ; Seligman et al., 2009).

Dans la partie finale de ce texte, les approches développées sur la mode de la « pleine conscience » à l'école, avec l'importance qu'elle accorde à la fixation sur le présent, doivent conduire à une discussion sur les composantes possibles de la structure scolaire et à de possibles pistes de recherche. L'engouement pour la « pleine conscience » à l'école articule la tension entre le présent et l'avenir, ou entre l'expérience et l'attente.

D'après Rice, l'éthique thérapeutique repose sur les conceptions de la psychologie humaniste sous l'influence de Maslow ou Rogers. Ces principes de pensée comprennent l'hypothèse que les humains sont naturellement bons, mais qu'il est sujet à des maladies psychiques si cette nature est réprimée culturellement ou socialement (Rice, 2002, pp. 19-22). Dans cette optique, l'objectif est de créer un contexte social dans lequel la personnalité et le « soi » peuvent s'épanouir de manière authentique, en laissant une place à l'impulsivité et à la moralité innée qui s'y exprime quasi naturellement. Ce programme vise à cultiver les intérêts et les capacités propres à chacun-e. Cette éthique appliquée au cadre institutionnel de l'école implique la suppression des contraintes organisationnelles qui empêchent la pulsion d'exploration spontanée et autoorganisée (Rice, 2002, p. 23). Cela aurait par exemple des répercussions sur les structures scolaires traditionnelles, telles que l'organisation de l'espace ou du temps (p. ex. structuration des leçons ou répartition des classes par année d'âge).

Comment l'« éthique thérapeutique » et préventive se transpose-t-elle à la « pleine conscience » ? En ce qui concerne le thème de la temporalité, il est frappant de constater le paradoxe suivant : les enfants qui sont censés vivre dans le présent se voient transmettre, par le biais d'exercices de « pleine conscience », un outil pour un mode d'expérience à effectuer dans une succession d'instants. Les exercices de « pleine conscience » sont censés, d'une certaine manière, protéger les élèves des contraintes du système scolaire, orienté vers la performance académique. D'un point de vue morphologique, cela montre l'ambivalence des organisations scolaires, entre l'orientation vers la performance et le bien-être, entre les standards de formation objectifs, fixés de l'extérieur, et l'égocentrisme contemplatif (Ergas, 2014). Le sens de l'école est ainsi remis en jeu : « les élèves américain-es ne connaissent peut-être pas réellement les mathématiques, mais sont satisfaits de leurs connaissances en la matière »⁸ (Rice, 2002, p. 28)

L'exemple de la recherche MBI dans le domaine des fonctions exécutives met en évidence la tension entre les exigences cognitives de la culture scolaire et un ancrage basé sur le moment présent, à l'écoute de ses sentiments et

8. « American students may not actually know mathematics, but they feel good about their knowledge of mathematics ».

de son corps, dans le but de surmonter la souffrance (un sujet bouddhiste qui est une caractéristique fondamentale de la « pleine conscience », cf. Gethin, 2011, p. 268). Le paradoxe est que les processus métacognitifs nécessaires à l'autorégulation impliquent toujours une surveillance et des jugements qui doivent être surmontés selon les conceptions standards de la « pleine conscience ». Si l'on voulait approfondir les initiatives scolaires visant à inclure la « pleine conscience » dans le cursus, il faudrait s'appuyer sur une modélisation théorique des compétences, qui permettrait de distinguer les objets « appropriés » des objets « inadaptés » pour l'apprentissage scolaire. Actuellement, une telle modélisation fait défaut.

Il en résulte une perspective de recherche selon laquelle les études empiriques sur les interventions contemplatives devraient cibler les effets sur l'apprentissage scolaire et les modèles théoriques d'apprentissage de l'acquisition de compétences scolaires. Cela peut concerner aussi bien l'apprentissage dans les domaines disciplinaires que les aspects transversaux, par exemple dans l'apprentissage moral. Le débat conceptuel esquissé dans ce texte montre l'importance, pour les approches de recherche empirique, d'une clarification conceptuelle de la « pleine conscience » en tant qu'outil utilisé dans la pédagogie scolaire pour optimiser les performances ou améliorer le bien-être au sein du système (Ergas, 2019, p. 345).

De même, il manque une clarification approfondie du concept de « pleine conscience » qui fasse le lien entre des usages banalisés (par exemple, pour réduire le stress et pour l'optimisation instrumentale des fonctions exécutives – cf. Ergas, 2014 ; Purser, 2019 ; Reveley, 2016 ; Rey, 2023) et une forme de réajustement contemplatif de l'école (Ergas, 2019). Aujourd'hui, il semble que ce soit la souplesse épistémologique du terme « pleine conscience » qui insuffle une dynamique stimulante à la pratique contemplative envisagée comme pratique insérée dans la vie scolaire ; d'autant que la structure temporelle de l'école est orientée vers la performance et les prestations à fournir, encore et encore. Des perspectives de recherche apparaissent donc également en ce qui concerne l'épistémologie et la normativité de la notion de « pleine conscience » et de la catégorie « présence ». De telles recherches peuvent aider à analyser les impacts des politiques éducatives sur la morphologie scolaire actuelle et à ouvrir des perspectives critiques sur celles-ci.

Remerciements

L'auteur remercie Petra Bleisch et Lea Sara Mägli ainsi que les évaluateurs/trices pour leurs commentaires utiles sur ce texte.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bakosh, L. S., Snow, R. M., Tobias, J. M., Houlihan, J. L., & Barbosa-Leiker, C. (2016). Maximizing Mindful Learning: Mindful Awareness Intervention Improves Elementary School Students' Quarterly Grades. *Mindfulness*, 7(1), 59-67. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0387-6>
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology : Science and Practice*, 11(3), 230-241. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Bostic, J. Q., Nevarez, M. D., Potter, M. P., Prince, J. B., Benningfield, M. M., & Aguirre, B. A. (2015). Being Present at School. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 24(2), 245-259. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2014.11.010>
- Broderick, P. C. (2013). *Learning to breathe : A mindfulness curriculum for adolescents to cultivate emotion regulation, attention, and performance.* New Harbinger Publications.
- Broderick, P. C., & Metz, S. (2009). Learning to BREATHE: A Pilot Trial of a Mindfulness Curriculum for Adolescents. *Advances in School Mental Health Promotion*, 2(1), 35-46. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2009.9715696>
- Carsley, D., Khoury, B., & Heath, N. L. (2018). Effectiveness of Mindfulness Interventions for Mental Health in Schools: A Comprehensive Meta-analysis. *Mindfulness*, 9(3), 693-707. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0839-2>
- Chiesa, A., Calati, R., & Serretti, A. (2011). Does mindfulness training improve cognitive abilities? A systematic review of neuropsychological findings. *Clinical Psychology Review*, 31(3), 449-464. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.11.003>
- Decuyper, M., & Vanden Broeck, P. (2020). Time and educational (re-)forms—Inquiring the temporal dimension of education. *Educational Philosophy and Theory*, 52(6), 602-612. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1716449>
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64(1), 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Dunning, D. L., Griffiths, K., Kuyken, W., Crane, C., Foulkes, L., Parker, J., & Dalgleish, T. (2019). Research Review: The effects of mindfulness-based interventions on cognition and mental health in children and adolescents – a meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(3), 244-258. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12980>
- Ergas, O. (2014). Mindfulness in education at the intersection of science, religion, and healing. *Critical Studies in Education*, 55(1), 58-72. <https://doi.org/10.1080/17508487.2014.858643>
- Ergas, O. (2019). Mindfulness In, As and Of Education: Three Roles of Mindfulness in Education. *Journal of Philosophy of Education*, 53(2), 340-358. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12349>

- Felver, J. C., Celis-de Hoyos, C. E., Tezanos, K., & Singh, N. N. (2016). A Systematic Review of Mindfulness-Based Interventions for Youth in School Settings. *Mindfulness*, 7(1), 34-45. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0389-4>
- Flook, L., Smalley, S. L., Kital, M. J., Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J., Ishijima, E., & Kasari, C. (2010). Effects of Mindful Awareness Practices on Executive Functions in Elementary School Children. *Journal of Applied School Psychology*, 26(1), 70-95. <https://doi.org/10.1080/15377900903379125>
- Forster, E. (2013). Die Sehnsucht in der Pädagogisierungskritik. In A. Schäfer & C. Thompson (Éds.), *Pädagogisierung* (pp. 37-54). Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Forster, E., & Scherrer, M. (2019). Die ökonomische Funktion der Zeit in erziehungswissenschaftlichen Diskursen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 40(3), 571-585. <https://doi.org/10.25656/01:18081>
- Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., & Black, D. S. (2016). Mindfulness Training to Promote Self-Regulation in Youth: Effects of the Inner Kids Program. In K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (Éds.), *Handbook of Mindfulness in Education. Integrating Theory into Practice* (pp. 295-311). Springer.
- Gethin, R. (2011). On some definitions of mindfulness. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 263-279. <https://doi.org/10.1080/14639947.2011.564843>
- Greenland, S. K. (2010). *The mindful child: How to help your kid manage stress and become happier, kinder, and more compassionate*. Free Press.
- The Hawn Foundation (2011). *The MindUP curriculum: Brain-focused strategies for learning—And living*. Scholastic Inc.
- Hoffmann-Ocon, A., Kössler, T., & Reh, S. (2023). In A. Hoffmann-Ocon, T. Kössler & S. Reh (Éds.), *Temporalitäten. Zur Geschichte des Verhältnisses von Erziehung, Zeit und Zeiten* (pp. 11-26). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25658/Z79M-HG89>
- Huebner, E. S., Furlong, M. J., Allen, K.-A., Vella-Brodrick, D., Suldo, S. M., & Gilman, R. (2022). A Selected Introduction to the Science and Practice of Positive Psychology in Schools. In K.-A. Allen, M. J. Furlong, D. Vella-Brodrick, & S. M. Suldo (Éds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools* (3^e éd., pp. 3-11). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003013778-2>
- Jha, A. P., Stanley, E. A., Kiyonaga, A., Wong, L., & Gelfand, L. (2010). Examining the protective effects of mindfulness training on working memory capacity and affective experience. *Emotion*, 10(1), 54-64. <https://doi.org/10.1037/a0018438>
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*. Delacorte.
- Kaltwasser, V. (2013). *Achtsamkeit in der Schule: Stille-Inseln im Unterricht: Entspannung und Konzentration* (2^e éd.). Beltz Verlag.
- Klingbeil, D. A., Renshaw, T. L., Willenbrink, J. B., Copek, R. A., Chan, K. T., Haddock, A., Yassine, J., & Clifton, J. (2017). Mindfulness-based interventions with youth: A comprehensive meta-analysis of group-design studies. *Journal of School Psychology*, 63, 77-103. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.03.006>

- Koselleck, R. (2021). *Begriffsgeschichten: Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache* (5^e éd.). Suhrkamp.
- Krämer, S. (2019). *Wache Schule – mit Achtsamkeit zu Ruhe und Präsenz: Mit CD*. Junfermann Verlag.
- Kuyken, W., Ball, S., Crane, C., Ganguli, P., Jones, B., Montero-Marin, J., Nuthall, E., Raja, A., Taylor, L., Tudor, K., Viner, R. M., Allwood, M., Aukland, L., Dunning, D., Casey, T., Dalrymple, N., De Wilde, K., Farley, E.-R., Harper, J., ... Williams, J. M. G. (2022). Effectiveness and cost-effectiveness of universal school-based mindfulness training compared with normal school provision in reducing risk of mental health problems and promoting well-being in adolescence: The MYRIAD cluster randomised controlled trial. *Evidence Based Mental Health*, 25(3), 99-109. <https://doi.org/10.1136/ebmental-2021-300396>
- Lantieri, L. (2014). *Building emotional intelligence: Practices to cultivate inner resilience in children*. Sounds True.
- Lantieri, L., Nambiar, M., Harnett, S., & Kyse, E. N. (2016). Cultivating Inner Resilience in Educators and Students: The Inner Resilience Program. In K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (Éds.), *Handbook of Mindfulness in Education* (pp. 119-132). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2_8
- Masschelein, J., & Simons, M. (2015). Education in times of fast learning: The future of the school. *Ethics and Education*, 10(1), 84-95. <https://doi.org/10.1080/17449642.2014.998027>
- Maynard, B. R., Solis, M. R., Miller, V. L., & Brendel, K. E. (2017). Mindfulness-based interventions for improving cognition, academic achievement, behavior, and socioemotional functioning of primary and secondary school students. *Campbell Systematic Reviews*, 13(1), 1-144. <https://doi.org/10.4073/CSR.2017.5>
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., Frank, J., Burke, C., Pinger, L., Soloway, G., Isberg, R., Sibinga, E., Grossman, L., & Saltzman, A. (2012). Integrating Mindfulness Training into K-12 Education: Fostering the Resilience of Teachers and Students. *Mindfulness*, 3(4), 291-307. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0094-5>
- Montero-Marin, J., Allwood, M., Ball, S., Crane, C., De Wilde, K., Hinze, V., Jones, B., Lord, L., Nuthall, E., Raja, A., Taylor, L., Tudor, K., MYRIAD Team, Blakemore, S.-J., Byford, S., Dalglish, T., Ford, T., Greenberg, M. T., Ukoumunne, O. C., ... Kuyken, W. (2022). School-based mindfulness training in early adolescence: What works, for whom and how in the MYRIAD trial? *Evidence Based Mental Health*, 25(3), 117-124. <https://doi.org/10.1136/ebmental-2022-300439>
- Napoli, M., Krech, P. R., & Holley, L. C. (2005). Mindfulness Training for Elementary School Students: The Attention Academy. *Journal of Applied School Psychology*, 21(1), 99-125. https://doi.org/10.1300/J370v21n01_05
- Purser, R. E. (2019). *McMindfulness: How mindfulness became the new capitalist spirituality*. Repeater.

- Quach, D., Jastrowski Mano, K. E., & Alexander, K. (2016). A Randomized Controlled Trial Examining the Effect of Mindfulness Meditation on Working Memory Capacity in Adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 58(5), 489-496. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.09.024>
- Rechtschaffen, D. J. (2014). *The way of mindful education: Cultivating well-being in teachers and students*. W.W. Norton & Company.
- Rechtschaffen, D. J. (2016/2018). *Die achtsame Schule – Praxisbuch: Leicht anwendbare Anleitungen für die Vermittlung von Achtsamkeit* (trad. par M. Harpner ; 1^e éd.). Arbor Verlag.
- Renshaw, T. L., Weeks, S. N., Roberson, A. J., Upton, S. R., Barr, J. D., Phan, M. L., & Farley, C. D. (2022). Cultivating Mindfulness in Schools to Promote Well-Being. In K.-A. Allen, M. J. Furlong, D. Vella-Brodrick, & S. M. Suldo (Éds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools* (3^e éd., pp. 135-148). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003013778-11>
- Reveley, J. (2016). Neoliberal meditations: How mindfulness training medicalizes education and responsibilizes young people. *Policy Futures in Education*, 14(4), 497-511. <https://doi.org/10.1177/1478210316637972>
- Rey, J. (2023). "Notice how you feel" and "train your brain". In J. Hangartner, H. Durler, R. Fankhauser, & C. Girinshuti (Éds.), *The Fabrication of the Autonomous Learner* (1^e éd., pp. 91-104). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003379676-7>
- Rice, J. S. (2002). The therapeutic school. *Society*, 39(2), 19-28. <https://doi.org/10.1007/BF02717525>
- Ruiz-Íñiguez, R., Santed Germán, M. Á., Burgos-Julién, F. A., Díaz-Silveira, C., & Carralero Montero, A. (2020). Effectiveness of mindfulness-based interventions on anxiety for children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Early Intervention in Psychiatry*, 14(3), 263-274. <https://doi.org/10.1111/eip.12849>
- Saltzman, A. (2014). *A still quiet place: A mindfulness program for teaching children and adolescents to ease stress and difficult emotions*. New Harbinger Publications.
- Saltzman, A., & Goldin, P. (2008). Mindfulness based stress reduction for school-age children. In L. A. Greco & S. C. Hayes (Éds.), *Acceptance and mindfulness interventions for children* (pp. 139-161). New Harbinger.
- Sauerborn, E., Sökefeld, N., & Neckel, S. (2022). Paradoxes of mindfulness: The specious promises of a contemporary practice. *The Sociological Review*, 70(5), 1044-1061. <https://doi.org/10.1177/00380261221108570>
- Schmidt, J. (2020). *Achtsamkeit als kulturelle Praxis: Zu den Selbst-Welt-Modellen eines populären Phänomens*. Transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839452301>
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51(1), 52-66. <https://doi.org/10.1037/a0038454>

- Sedlmeier, P. (2023). What Mindfulness, and for Whom? And Why Might it Work? *Mindfulness*. <https://doi.org/10.1007/s12671-023-02218-0>
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62(3), 373-386. <https://doi.org/10.1002/jclp.20237>
- Valtl, K. (2018). Pädagogik der Achtsamkeit. Ein Literaturbericht. *Schule im Aufbruch*, 3.
- Valtl, K. (2019). *Die Effekte achtsamkeitsbasierter Interventionen im Bildungswesen*. https://achtsamkeit.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_achtsamkeit/Valtl__2019__Effekte_achtsamkeitsbasierter_Interventionen_im_Bildungswesen.pdf
- Van Dam, N. T., Van Vugt, M. K., Vago, D. R., Schmalzl, L., Saron, C. D., Olendzki, A., Meissner, T., Lazar, S. W., Kerr, C. E., Gorchov, J., Fox, K. C. R., Field, B. A., Britton, W. B., Brefczynski-Lewis, J. A., & Meyer, D. E. (2018). Mind the Hype: A Critical Evaluation and Prescriptive Agenda for Research on Mindfulness and Meditation. *Perspectives on Psychological Science*, 13(1), 36-61. <https://doi.org/10.1177/1745691617709589>
- Young, S. (2016). What Is Mindfulness? A Contemplative Perspective. In K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (Éds.), *Handbook of Mindfulness in Education* (pp. 29-45). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2_3
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools. A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>
- Zoogman, S., Goldberg, S. B., Hoyt, W. T., & Miller, L. (2015). Mindfulness Interventions with Youth: A Meta-Analysis. *Mindfulness*, 6(2), 290-302. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0260-4>

Notice biographique

Le **Dr. Martin Viehhauser** est professeur titulaire de didactique en sciences de l'éducation à l'Université de Fribourg et chargé de cours dans le domaine de la pédagogie générale et historique à la Haute École pédagogique FHNW (Haute École spécialisée du Nord-Ouest de la Suisse, Institut de formation des enseignant-es primaires). Il a obtenu son master en pédagogie à l'Université de Vienne et son doctorat à l'Université de Fribourg, avec une thèse sur l'éducation sociale et la conception pédagogique de l'espace urbain. Dans ses recherches, il s'intéresse aux thèmes de la pédagogie de l'espace, des formes de connaissances pédagogiques et de la formation des enseignant-es.

COURRIEL : MARTIN.VIEHHAUSER@UNIFR.CH

ORCID : [HTTPS://ORCID.ORG/0009-0002-3884-1289](https://orcid.org/0009-0002-3884-1289)

Évolution conceptuelle de l'évaluation formative dans ses rapports aux temps : une analyse critique

Lucie Mottier Lopez^{ID}, Natalia Constenla Martinez^{ID},
Lionel Dechamboux^{ID}, Céline Girardet^{ID},
Margaux Schindelholz et Aurélie Simon^{ID}

Université de Genève

RÉSUMÉ – Cet article interroge l'évolution des différents rapports aux temps multiples de l'évaluation formative des apprentissages des élèves, partant de la pédagogie de maîtrise des années 1970 jusqu'aux reconfigurations conceptuelles contemporaines francophones et anglophones. Deux axes structurent l'analyse critique : la planification et la régulation. Dès la pédagogie de maîtrise, le temps est considéré comme faisant partie du « problème » de l'apprentissage des élèves. Le texte analyse la transformation progressive de la conceptualisation de ce temps, d'abord unidimensionnel associé à une appréhension physique et objective, puis de façon systémique en prenant en compte la pluralité des espaces-temps et des rapports subjectifs en jeu. Passant du « temps pour apprendre » à « l'apprentissage du temps », les enjeux d'une évaluation continue pour apprendre durablement (ECPA) sont présentés, incluant des temporalités et régulations plurielles, flexibles, non linéaires, extensives.

MOTS-CLÉS – évaluation formative, régulation, planification, temporalité, évaluation continue pour apprendre durablement (ECPA).

POUR CITER CET ARTICLE – Mottier Lopez, L., Constenla Martinez, N., Dechamboux, L., Girardet, C., Schindelholz, M., & Simon, A. (2025). Évolution conceptuelle de l'évaluation formative dans ses rapports aux temps : une analyse critique. *Raisons éducatives*, 29, 183–205. <https://doi.org/10.3917/raised.029.0183>



© Mottier Lopez, Constenla Martinez, Dechambaux, Girardet, Schindelholz, Simon, 2025.

Cet article est publié dans la revue *Raisons éducatives* sous la licence Creative Commons Attribution 4.0 International.

La « culture temporelle » imprègne et structure l'école occidentale (Damhuis, 2017) à l'aide de nombreux dispositifs : plans d'études et programmes, cycles et/ou degrés scolaires, périodes de formation (trimestres ou semestres), grilles horaires, planifications de l'enseignant, outils de communication avec les parents de façon journalière ou hebdomadaire, etc. Cette organisation temporelle, arbitraire tout en étant culturellement ancrée, a un rôle structurant sur les pratiques d'enseignement et sur les apprentissages des élèves. L'évaluation contribue à cette structure temporelle, notamment quand la demande institutionnelle est de certifier ponctuellement les apprentissages et acquis des élèves à des moments prédefinis et à des fréquences qui doivent être unifiées entre enseignants, entre établissements scolaires. Dans les représentations sociales, l'évaluation tend à rester associée à ces enjeux ponctuels de certification des acquis des élèves (e.g., Mottier Lopez, Simon et al., 2024). Réalisée à la fin d'une unité ou période d'enseignement, précédée habituellement d'un temps de « révision », l'évaluation se réalise le plus souvent de façon décrochée des situations d'enseignement et d'apprentissage, à des moments explicitement identifiés comme tels (Yerly & Monney, 2022). Quasi exclusivement centrée sur des enjeux de certification et de sélection (Crahay et al., 2019), cette conception « étroite » de l'évaluation a pourtant été fortement mise en question dès les années 1970, en faveur d'une évaluation dite *formative* visant à se mettre au service des progressions d'apprentissage des élèves (impliquant donc une dimension processuelle et temporelle). Ce faisant, elle questionne la qualité et les caractéristiques des enseignements qui doivent permettre aux élèves de maîtriser les objectifs à atteindre sur un temps institutionnellement défini dans des plans d'études.

Le but de ce texte théorique est de problématiser l'évolution conceptuelle de l'évaluation formative (EF) autour de deux axes liés à la problématique du temps pour apprendre : la planification de l'enseignement et la régulation des apprentissages des élèves. Ces deux axes sont traités dans chaque partie du texte, dont la première rappelle la justification temporelle qui a fondé le modèle initial de l'EF dans la pédagogie de la maîtrise (PM) (Bloom et al., 1971). La deuxième présente l'EF dite élargie, associée aux travaux francophones ; puis la troisième traite de l'*Assessment for Learning* et du *Sustainable Assessment*, proposés par la littérature anglo-saxonne. Avant une brève conclusion, la quatrième partie discute quelques développements associés à la modélisation conceptuelle d'une évaluation continue pour apprendre durablement, toujours en lien avec la question des temporalités dans l'EF.

L'évaluation formative dans la pédagogie de maîtrise : une justification temporelle

Le temps a représenté un paramètre fondateur de l'EF au cœur de la PM des années 1970 et suivantes. Ainsi s'exprimait Bloom (1974) dans son article *Time and Learning* : « nous avons estimé que si nous pouvions fournir le temps et l'aide nécessaires et motiver les élèves à utiliser le temps disponible, la plupart d'entre eux pourraient atteindre le niveau de réussite requis¹ » (p. 684). Comme observé par Chopin (2010), il s'agit d'un changement de perspective majeur, qui postule « l'existence d'un temps d'apprentissage propre à chaque élève, déterminant les conditions de son apprentissage » (p. 15). Le postulat optimiste de la PM est « que dans les conditions appropriées d'enseignement, presque tous les élèves (95%) peuvent maîtriser la matière enseignée, et ceci jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, voire au-delà » (Huberman, 1988, p. 13). Pour étayer cette hypothèse, Bloom et al. (1971) s'appuient sur « le modèle scolaire » de Carroll (1963, 1965, cité par Huberman, 1988) qui considère que « l'aptitude scolaire pour une branche donnée était définie comme le temps requis par l'élève pour apprendre la branche à un niveau spécifique dans un temps spécifique » (p. 14). Le degré d'apprentissage scolaire serait fonction du rapport entre temps passé et temps requis ; il dépendrait des caractéristiques de l'élève (en termes notamment de « persévérance ») et de l'enseignement (en termes d'occasions réellement fournies pour apprendre).

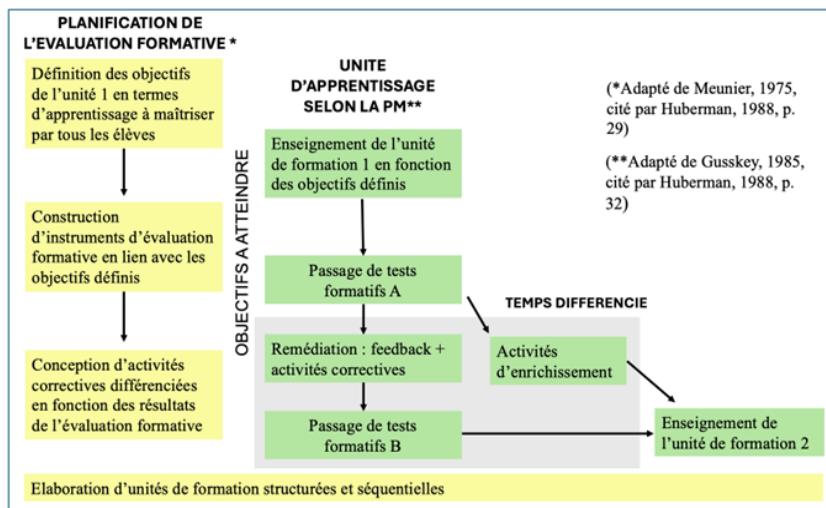
Bien que pouvant sembler aujourd'hui d'une autre époque², ces termes et ces arguments ont fondé la PM pour justifier un temps différencié visant à permettre à la grande majorité des élèves de maîtriser des objectifs d'apprentissage aux seuils de réussite définis. Les applications de ce raisonnement ont débouché sur des propositions concrètes, notamment concernant la planification de l'enseignement qui doit³ intégrer explicitement l'EF par rapport à des objectifs d'apprentissage préalablement précisés, servant de guide à l'enseignement et de référentiel à l'EF et à ses activités de remédiation (fig. 1). L'enseignant est invité à réaliser une planification stricte, rythmée temporellement par des phases d'enseignement, de contrôle (tests) et de remédiation déterminant la réalisation et les contenus de l'unité suivante.

1. « We reasoned that if we could provide the time and help needed and could motivate the student to use the time available, most students could be brought to the criterion level of achievement » (Bloom, 1974, p. 684).

2. Nous reprenons volontairement les termes utilisés par les auteurs cités.

3. Nous utilisons sciemment le registre prescriptif ici car telle était bien l'intention des auteurs : élaborer des prescriptions pour un enseignement efficace.

Figure 1 : Planification de l'EF dans les unités de formation⁴ selon la PM (adapté de Huberman, 1988).



Il y a cinquante ans, ces éléments étaient vus comme innovants sur plusieurs points : définir préalablement des objectifs d'apprentissage pour assurer une cohérence entre l'enseignement et l'évaluation (on parlerait aujourd'hui d'alignement) ; anticiper des évaluations formatives ainsi que des activités correctives différencierées avant l'évaluation sommative ; insister sur la qualité de l'enseignement et ses caractéristiques – devant inclure des espaces-temps différenciés (en gris dans la fig. 1).

Depuis, la littérature a largement mis en question ce modèle pédagogique, en raison, notamment, d'une conception bémoriste amenant à une maîtrise vue comme superficielle des apprentissages, à l'illusion d'une progression d'apprentissage devant être linéaire (du plus simple au plus complexe), à un morcellement négatif des apprentissages, à une centration sur les comportements observables au détriment de processus cognitifs plus complexes (Huberman, 1988). Crahay (2012) relève par ailleurs que la PM ne répond pas à un ensemble de questions. Par exemple, combien de tests formatifs et de feedbacks sont nécessaires au regard des caractéristiques des élèves et des seuils de maîtrise à atteindre, compte tenu du temps scolaire disponible et de sa structuration institutionnelle peu flexible ?

On retiendra néanmoins qu'un des principes majeurs de la PM était d'assurer que chaque élève bénéficie d'un temps d'apprentissage suffisant, reconnu comme étant différent pour chacun. Le temps apparaît comme une donnée objective, en tant que « quantité » qui se « mesure », et qui a de la

4. Terme utilisé dans les écrits, que nous associerions aujourd'hui à une séquence d'enseignement.

valeur comme « ressource » (Damhuis, 2017)⁵. Ce temps objectif se pense au regard d'un horizon d'attentes (les objectifs à maîtriser), d'une intentionnalité. Il est explicitement mis en relation avec les caractéristiques des élèves, de l'enseignement, de l'évaluation, notamment des activités de remédiation. Ce faisant, le temps fait partie intégrante du « problème » de l'apprentissage des élèves et donc des enjeux pour l'enseignement et pour l'évaluation. Ce temps demeure cependant unidimensionnel, associé à une appréhension physique et objective, n'incluant pas les perceptions temporelles subjectives des élèves, par exemple. Sous la responsabilité de l'enseignant, il est un objet de planification rationnelle, de découpage et de contrôle⁶, par le moyen de tests formatifs, visant à prendre en considération de façon séquentielle les rythmes différents d'apprentissage des élèves.

L'évaluation formative « élargie » : des régulations d'apprentissage consubstantielles aux temporalités de l'enseignement et de l'évaluation

Les critiques adressées à la PM et à l'EF (orchestrée quasi exclusivement par l'enseignant, ponctuelle, essentiellement fondée sur des tests de type papier-crayon, séparation nette entre enseignement, test et remédiation) ont débouché sur un ensemble de travaux francophones qui, réunis, ont proposé une perspective dite « élargie » de l'évaluation formative (Allal & Mottier Lopez, 2005). Sans reprendre ici tous les points d'ouverture énoncés par cette perspective entre les années 1980 et 2005⁷, nous poursuivons sur les enjeux de régulation et de planification.

À la suite d'un article de Cardinet (1977), des travaux francophones ont engagé une transformation conceptuelle majeure de l'EF en introduisant le concept de *régulation*, préféré à celui de remédiation dans la PM. Considérée comme plus large, la régulation des apprentissages englobe les activités de remédiation⁸ (fig. 1 plus haut) tout en y ajoutant les enjeux de régulation de l'enseignement et de différenciation pédagogique (e.g., Allal, 1979). La figure 2 donne à voir cette reconfiguration de l'EF autour des régulations dites immédiates (les flèches ondulées dans la figure) ou différées (régulations rétroactive ou proactive dans la figure), vues comme consubstantielles au temps de l'enseignement et de l'évaluation. Nous présentons ci-dessous

5. Comparativement à d'autres conceptions du temps, incluant notamment un ressenti subjectif du temps que nous aborderons plus loin dans le texte.

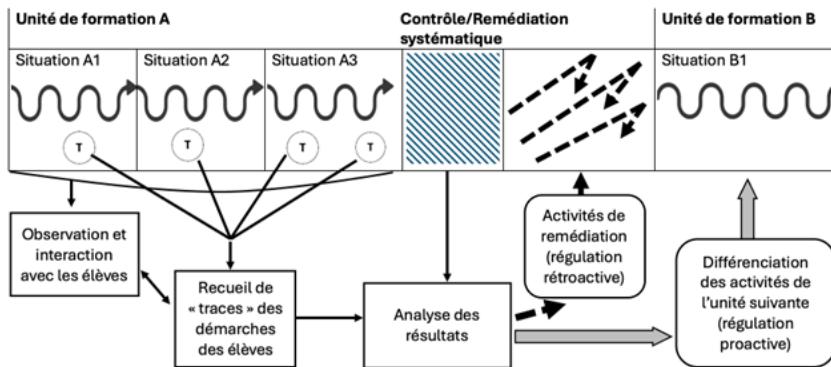
6. Une conception de la maîtrise du temps en phase avec la culture industrielle de l'époque (Damhuis, 2017).

7. Voir Allal et Mottier Lopez (2005) pour un bilan exhaustif.

8. Pour rappel, fondées sur le feedback fourni par l'évaluation suivi d'activités dites corrective, étant distinctes de l'enseignement dans la PM.

les définitions initiales de ces deux types de régulation afin de les discuter de façon critique.

Figure 2 : Processus de régulations dans une conception élargie de l'EF (repris d'Allal, 1988, p. 105).



Régulation immédiate : des régulations interactives incluant l'élève

Pour Allal (1988), l'EF doit pouvoir « favoriser un processus de régulation interactive dans le contexte habituel de la classe » (p. 101) et intervenir « dès le début d'une activité d'apprentissage en tant que facteur favorisant la construction active par les élèves de leurs connaissances et leurs savoir-faire » (p. 102). Cette régulation n'attend pas la passation du test formatif après le temps d'enseignement comme proposé par la PM. Elle peut avoir lieu *tout au long de l'unité de formation*, pendant les activités d'enseignement et d'apprentissage, par le moyen d'évaluations informelles et d'interactions entre l'élève et le matériel, l'élève et d'autres pairs, l'élève et l'enseignant.

À la suite des premières propositions des années 1980, de nombreux travaux francophones ont étudié les occasions formatives qui existent au fil des leçons, dans différentes disciplines scolaires (e.g., les travaux cités par Allal et Mottier Lopez, 2005), y compris dans des perspectives renouvelées de l'apprentissage (e.g. Dechamboux, 2018) ou combinées à des approches didactiques (e.g. Chanudet, 2019 ; Seguel Tapia, 2023). Par rapport à la PM, la régulation interactive immédiate met en question sa rythmicité ternaire (enseignement, contrôle, remédiation), qui assume de se déplacer vers un rythme complexe et dynamique, voire mouvant, se saisissant de chaque instant au gré des besoins des élèves. En 1983, Allal parlait de l'importance de « l'intuition » de l'enseignant dans l'EF, pointant du doigt que cette dernière

ne pouvait pas être totalement planifiée et instrumentée (c'est-à-dire fondée sur des outils formels d'évaluation). On y accepte une part d'imprévu, de singularité, de créativité qui se concrétise dans des opportunités privilégiées pour les enseignants et les élèves de prendre conscience de leur vécu subjectif à des fins d'objectivation, d'autoévaluation et d'autorégulation (Allal, 1993). L'élève, ce faisant, apparaît impliqué dans l'EF comparativement à la PM. On peut postuler que la régulation interactive s'approche, sans pour autant le problématiser explicitement, d'un rapport plus subjectif et pluriel aux temps de l'apprentissage, car elle inclut activement l'élève dans une interaction de médiation (et de prise de conscience métacognitive) avec l'enseignant, avec des pairs, avec des situations à des fins d'autorégulation.

Régulations différées : rétroactive ou proactive

Allal (1988) distingue la régulation immédiate de deux autres types de régulation dites « différées », considérées comme complémentaires. Il s'agit de :

- La *régulation rétroactive* qui correspond au feedback suivi d'activités correctives de la PM de Bloom et al. (1971) (fig. 1). Sur le plan temporel, cette régulation différée est vue comme engageant un « retour en arrière » (vers le passé) en reprenant des points qui ont posé problème à l'élève et qui l'empêchent d'atteindre les objectifs d'apprentissage définis pour l'unité de formation concernée (flèches traitillées dans la fig. 2).
- La *régulation proactive* qui initie une dynamique temporelle prospective : tout en prenant appui sur des activités de l'élève passées et évaluées, cette régulation différée se projette dans une unité future de formation et de nouvelles activités (pas encore travaillées), y compris vers de nouveaux objectifs d'apprentissage (flèches grises remplies dans la fig. 2). Le postulat de la régulation proactive est que l'apprentissage de l'élève et son approfondissement « se fera mieux dans un nouveau contexte que par la reprise de la tâche non réussie ou par la ré-étude de la matière non comprise » (Allal, 1988, p. 103).

Ainsi, ces régulations débouchent sur une planification et une conception de tâches à reprendre⁹ (régulation rétroactive) ou de nouvelles tâches (régulation proactive), avec l'intention de soutenir les progressions d'apprentissage des élèves, nécessitant une régulation de l'enseignement. La définition de ces deux types de régulation associée à l'EF dans les années 1980 montre que la représentation du temps (qui permet de qualifier la régulation d'immédiate ou de différée) reste fortement liée à la structuration de chaque unité de formation (et succession d'unités) et à l'évaluation formelle des productions des élèves sous le contrôle de l'enseignant quasi exclusivement.

9. Dans des modalités pouvant être différentes.

Ces catégories ont été largement reprises dans la littérature spécialisée sur l'EF, incluant des transformations conceptuelles et un certain brouillage par rapport à leur dimension temporelle à la suite, notamment, de l'évolution des approches et des moyens didactiques, de l'importance accordée à la notion de compétence et aux situations complexes d'apprentissage à proposer aux élèves, et plus généralement de l'appréhension plus systémique et située de l'activité humaine. À titre d'exemple, la régulation proactive est parfois associée à une anticipation des difficultés potentielles des élèves et activités à concevoir en conséquence, sans être systématiquement précédée par des résultats d'évaluation pour fonder les décisions de planification et conception. La régulation est ici *a priori* (Mottier Lopez, 2000) et non différenciée au sens d'Allal (1988). Un autre exemple : dans des tâches complexes d'apprentissage (e.g., des résolutions de problèmes mathématiques, Mottier Lopez, 2008), une évaluation sous forme de mise en commun avec les élèves est réalisée (régulation interactive immédiate) débouchant sur une reprise différenciée de la tâche. La poursuite de l'activité par l'élève, à la suite d'une évaluation (interactive), est difficile à qualifier : ni totalement rétroactive (car n'étant pas une « remédiation » ou « correction »), ni totalement proactive (car restant ancrée dans la même situation complexe). Une question est celle de l'identification du repère qui justifie le caractère immédiat ou différé de la régulation : faut-il une coupure temporelle marquée par le temps de l'horloge (une nouvelle leçon par exemple) ou marquée par un temps didactique et évaluatif (e.g., une mise en commun) ?

Un autre obstacle est de considérer l'immédiat et le différé comme étant exclusifs l'un de l'autre, alors que la régulation différée s'appuie au moment de sa réalisation sur des régulations interactives immédiates ; quant à la régulation immédiate, elle est susceptible de soutenir « en acte » des dynamiques proactive et/ou rétroactive en tant que « mouvements » de régulation située (Mottier Lopez, 2015). Les temporalités font ici système : les activités passées coexistent dans l'immédiat, cet immédiat intègre l'avenir projeté (les apprentissages à réaliser et la régulation de l'enseignement à envisager). Le passé, le présent, le futur n'étant ici plus conçus comme des moments strictement distincts et successifs, les catégories de la régulation associée à l'EF élargie demandent, selon nous, à être repensées en des termes plus systémiques.

Poursuivons maintenant avec quelques propositions issues des travaux anglophones, toujours en ciblant de façon critique les enjeux de planification et de régulation des apprentissages.

Assessment for Learning et Sustainable Assessment : des évaluations résolument prospectives

Tout comme pour les travaux francophones, les chercheurs anglophones ont largement revisité les conceptions initiales de l'EF de la PM, également après avoir constaté, entre autres, que « le terme 'formatif' lui-même peut être interprété de différentes manières et signifie souvent simplement que l'évaluation est fréquente et planifiée en même temps que l'enseignement »¹⁰ (Broadfoot et al., 1999, p. 7). Parmi différentes propositions anglophones¹¹, nous retenons ci-dessous *Assessment for Learning* (AfL¹²) et *Sustainable Assessment* (SA) qui thématisent, notamment, différents empans temporels à des fins de soutien à l'apprentissage des élèves.

AfL : une évaluation tournée vers les prochaines étapes d'apprentissage et conséquences des feedbacks

C'est à la suite d'une demande politique du *British Educational Research Association's Policy Task Group on Assessment*¹³ que le modèle AfL a été initié, dans un contexte de réforme curriculaire (1988) centrée sur des évaluations externes à forts enjeux, tendant à minorer le rôle important de l'EF en classe (évaluation interne). Or, la définition de l'AfL convoque la dimension temporelle en la positionnant fermement comme servant à « identifier les prochaines étapes pour tirer parti des succès et des points forts et corriger les faiblesses »¹⁴ (Broadfoot et al., 1999, p. 7). La notion de « prochaine étape » (next step) est au cœur de la modélisation autour de trois processus clés qui orientent la planification et la conception des tâches et activités soutenant les progressions différencierées des élèves : « (1) Où l'apprenant en est-il actuellement ? (2) Où l'apprenant doit-il arriver ? (3) Comment y parvenir ? »¹⁵ (Wiliam, 2013, p. 16). Ces trois questionnements-processus demandent à être intégrés aux activités quotidiennes d'enseignement et d'apprentissage et se déclinent en différentes stratégies largement développées et étudiées par

10. « The term 'formative' itself is open to a variety of interpretations and often means no more than that assessment is carried out frequently and is planned at the same time as teaching » (Broadfoot et al., 1999, p. 7).

11. Pour un aperçu de ces différentes propositions, voir Mottier Lopez et al. (2021).

12. Allal et Laveault (2009) ont proposé de traduire AfL en français par « évaluation-soutien d'apprentissage » (ou ESA). Nous choisissons pour notre part de garder le terme anglais.

13. Devenu plus tard le *Assessment Reform Group*, ARG.

14. « identify the next steps to build on success and strengths as well as to correct weaknesses » (Broadfoot et al., 1999, p. 7).

15. « (1) Where the learner is right now (2) Where the learner needs to be (3) How to get there » (Wiliam, 2013, p. 16). Ces trois questions ont fait l'objet de quelques variations au fil des publications sur AfL. Nous ne les explicitons pas ici.

la littérature de recherche. Comme montré dans le tableau 1, ces questions s'adressent également à l'élève (en tant qu'apprenant et en tant que pair), soulignant ainsi le rôle crucial de leur implication active et leur coresponsabilité dans l'évaluation.

Tableau 1 : Aspects de l'EF (adapté et traduit de Wiliam, 2011, p. 12 ; 2013, p. 16).

	Où l'apprenant doit-il arriver ?	Où l'apprenant en est-il actuellement ?	Comment y parvenir ?
Enseignant	Clarifier les objectifs d'apprentissage et partager les critères de réussite	Concevoir des discussions, des activités et des tâches efficaces en classe qui permettent de mettre en évidence les apprentissages	Fournir des feedbacks qui font progresser les apprenants
Élève pair	Comprendre et partager les objectifs d'apprentissage et les critères de réussite	Mobiliser les apprenants en tant que ressources pédagogiques les uns pour les autres	
Apprenant	Comprendre les objectifs d'apprentissage et les critères de réussite	Mobiliser les apprenants en tant que responsables de leur propre apprentissage	

Pour Broadfoot et al. (2002), tout en restant flexible et en impliquant les élèves, la planification de l'AfL doit identifier les objectifs et critères d'évaluation, prévoir les temps de recueil d'informations et de feedback, s'adapter aux progressions différencierées d'apprentissage.

Comparativement à l'EF élargie, la notion de feedback reste au cœur de la conceptualisation de l'AfL et plus généralement des travaux anglophones associés à l'EF. Wiliam (2011) critique toutefois le choix de Bloom dans la PM d'avoir différencié chronologiquement feedback et activités correctives subséquentes (fig. 1). Pour lui, le suffixe « back » indique la direction du flux d'information produite par l'évaluation sans signifier une chronologie. L'auteur regrette que la notion de feedback soit souvent utilisée « pour désigner simplement toute donnée relative à l'écart entre le niveau de performance actuel et le niveau souhaité, ou pire, simplement pour décrire le niveau de performance actuel »¹⁶ (p. 4). Pour Black et Wiliam (1998), le feedback ne doit pas se réduire à cette simple rétroaction. Ayant la fonction de réduire les écarts entre les connaissances ou performances actuelles de l'élève et les objectifs visés (Hattie & Timperley, 2007), il doit aussi inclure ce qui est fait pour permettre aux élèves d'améliorer leurs apprentissages (s'approchant en ce sens de la notion de régulation présentée plus haut dans

16. « To denote simply any data about the gap between current and desired level of performance, or worse, simply for descriptions of the current level of performance » (Wiliam, 2011, p. 4).

l'EF élargie). Plus encore, à la suite d'autres auteurs, Wilimam (2011) considère que le feedback ne peut être qualifié de feedback que s'il enclenche effectivement un impact positif sur les performances futures des élèves. Ce critère a pour intérêt de souligner que tout feedback ou rétroaction d'évaluation (une note, un résultat, un commentaire qualitatif écrit ou oral) n'est pas formatif *de facto*. Mais la conséquence conceptuelle de cette proposition est d'inclure dans la notion de feedback l'ensemble des actions et processus conduisant à l'impact positif visé. Autrement dit, feedback et régulation se confondent. Les travaux francophones cités plus haut ne partagent pas cette conception dont le risque, d'une part, est une forme de syncrétisme peu euristique sur le plan scientifique et peu opérationnelle pour orienter les pratiques concrètes en classe. D'autre part, elle tend selon nous à minimiser l'importance de l'intention de l'action, en termes d'impulsion et de motivation, y compris de son écologie et temporalité à des fins de régulation.

Dépasser une vision à court terme de l'évaluation, en faveur d'un apprentissage à soutenir tout au long de la vie

Par rapport à notre problématique du temps pour apprendre, les modèles AfL et *Sustainable Assessment* (SA) partagent une même préoccupation qui est de ne pas rester centrés sur des apprentissages et réussites ponctuelles des élèves à court terme, mais d'y inclure les enjeux d'un apprentissage continu tout au long de la vie (*lifelong learning*). À partir de leur analyse des publications des dix premières années de la revue *Assessment in Education* (1993-2003), Broadfoot et Black (2004) ont constaté une « incompatibilité apparente entre les politiques qui conduisent à une culture éducative de plus en plus axée sur les tests dans de nombreuses régions du monde et l'engagement politique explicite en faveur de l'apprentissage tout au long de la vie »¹⁷ (p. 11). Les développements ultérieurs sur l'AfL sont sensibles à une politique incitant les jeunes à rester plus longtemps dans les systèmes formels de formation puis à se former régulièrement au cours de leur carrière. Les travaux australiens de Boud (2000 ; Boud & Falchikov, 2005) sur le SA considèrent également essentiel de former les élèves à devenir des apprenants tout au long de leur vie, pour apprendre à faire face aux nombreux défis et imprévus que la société future ne manquera pas de leur réservier, critiquant ce faisant l'évaluation « traditionnelle » qui tend à se concentrer sur les résultats immédiats dans des évaluations ponctuelles.¹⁸ Directement inspirée des travaux sur le développement durable, l'ambition du SA est de soutenir

17. « Apparent incompatibility between policies which lead to an increasingly "test-driven" educational culture in many parts of the world alongside an explicit policy commitment to encouraging "lifelong learning" » (Broadfoot & Black, 2004, p. 11).

18. Ces constats ont été formulés dans le contexte essentiellement de l'enseignement supérieur.

nir l'apprentissage tout au long de la vie tout en répondant aux exigences immédiates des objectifs d'apprentissage scolaires (Boud, 2000), reprenant ainsi la perspective de répondre aux besoins du présent sans compromettre l'environnement pour les générations futures. La temporalité à long terme des enjeux formatifs de l'évaluation amène les auteurs à reconnaître, dans la perspective d'un apprentissage continu, qu'« il ne s'agit pas d'une notion qui peut être rattachée à des activités particulières ou qui est indépendante du contexte d'apprentissage... Elle devra être continuellement réinventée et reconceptualisée par les enseignants et les apprenants au fil du temps¹⁹ » (Boud, 2000, p. 163). Pour Broadfoot et al. (2002), dans l'AfL, les compétences d'autoévaluation sont pour cela cruciales à développer chez les élèves afin qu'ils aient le désir et la capacité de prendre en charge leurs apprentissages de façon continue. Dans le SA, les travaux de Boud insistent également sur le développement de la compétence à porter des jugements critiques et éclairés, considérés comme un indicateur clé de la présence d'une évaluation durable. Celle-ci nécessite en effet, selon eux, des questionnements critiques et réflexifs sur la nature des tâches et des dispositifs proposés, de l'engagement conjoint (des enseignants et des élèves) dans les apprentissages dans l'ici et maintenant des situations et tout à la fois au-delà de l'immédiat. Le champ lexical du temps²⁰, omniprésent dans les textes australiens (Boud, 2000 ; Boud & Falchikov, 2005 ; Boud & Soler, 2016), témoigne de l'importance accordée par les auteurs aux dimensions temporelles de l'évaluation. Un changement de paradigme est assumé : « l'évaluation doit être alignée non seulement sur les résultats d'apprentissage immédiats, mais aussi sur ce qui est attendu à long terme en matière d'apprentissage formel, non formel ou informel »²¹ (Boud & Falchikov, 2005, p. 40). Cette proposition inclut les expériences en famille, au travail et dans tout autre lieu communautaire qui soit une source potentielle d'apprentissages (Boud, 2000).

Eu égard à nos deux axes de problématisation du rapport au temps de l'évaluation (planification, régulation de l'apprentissage), on retiendra de ces travaux que l'ambition d'une telle évaluation durable conduit à une prise en compte de la pluralité des espaces-temps, à la fois du présent et de l'avenir des apprenants. Tout en restant crucial, l'enjeu de la planification-projection des trajectoires d'apprentissage inclut la nécessité « d'équiper » les apprenants de compétences transversales d'autoévaluation, de jugements critiques,

19. « It is not a notion that can be located in particular activities or which is independent of the context of learning ... It will need to be continually reinvented and reconceptualised by teachers and learners over time » (Boud, 2000, p. 163).

20. Particulièrement les termes exprimant une temporalité longue tels que *future, life, lifelong, lifetime, long-term, sustainable, sustainability*.

21. « Assessment must be aligned not only to immediate learning outcomes, but also with what is expected for long-term formal, non formal or informal learning » (Boud & Falchikov, 2005, p. 40).

d'autorégulation²² pour soi et avec les autres, au regard des contraintes et ressources contextuelles et culturelles des situations expérimentées.

Une évaluation continue pour apprendre durablement : ouverture à une appréhension processuelle et extensive du temps

Dans cette partie, nous terminons avec nos récents travaux menés dans divers contextes d'enseignement (école obligatoire, préprofessionnel et universitaire) portant sur une évaluation continue pour apprendre durablement (ECPA). Ces travaux exploitent les apports des travaux francophones et anglophones cités plus haut, en les colorant de nos propres orientations théoriques (Girardet, 2020, 2021 ; Mottier Lopez, 2021 ; Mottier Lopez & Girardet, 2021, 2022 ; Mottier Lopez et al., 2021). Le tableau 2 expose les principaux fondements de l'ECPA conceptualisés dans nos publications.

Du point de vue des enjeux du « temps pour apprendre », une des caractéristiques de l'ECPA est de concevoir des fils explicites de cohérence entre différentes tâches évaluatives interrelées entre elles, intégrées à l'enseignement et l'apprentissage, visant à soutenir non seulement des compréhensions et réussites ponctuelles, mais également une progression au fil des tâches et au-delà.

Une planification flexible, incluant la « voix des élèves » : des espaces pour développer leurs « compétences temporelles » ?

Notre hypothèse est que les espaces-temps de l'ECPA, sources de dynamiques complexes de régulation comme exposé plus haut, sont potentiellement émancipateurs en offrant des occasions d'expression et de prise en compte de la « voix des élèves » (Mottier Lopez, 2025 ; Mottier Lopez, Girardet et al., 2024). À la suite du courant de recherche *Childhood Studies*, la notion de voix des élèves vise à reconnaître leur agentivité (*agency*) dans l'évaluation, en tant qu'individus apprenants, acteurs de leur propre vie et sujets politiques construisant activement un sens au monde qui est le leur, y compris dans la création de celui-ci (Garnier, 2015 ; Mayes et al., 2019).²³

22. Sans nier les enjeux disciplinaires spécifiques.

23. Voir les critiques que nous formulons également à propos des travaux sur la voix des élèves dans Mottier Lopez (2025) susceptibles de renvoyer à un modèle néolibéral et individualiste, attaché aux concepts polysémiques d'agentivité, d'autonomie, d'émancipation, de démocratie, entre autres.

La prise en compte de leur voix dans l’ECPA invite à les considérer comme partie prenante des processus et décisions évaluatives, en appréhendant leur présent vécu comme un « présent prolongé » (Damhuis, 2017) par les liens construits entre les situations passées expérimentées et un avenir projeté.

En étant adaptative à des fins de différenciation pédagogique et d’inclusion (Mottier Lopez, 2021), la planification de l’ECPA est flexible²⁴ tout en prévoyant explicitement des espaces d’expression et de prise en compte de la voix des élèves. Le tableau 3 présente quelques enjeux de cette planification. Les propositions qui concernent la voix des élèves proviennent de nos recherches en cours, notamment dans un contexte de classes flexibles (e.g., Girardet et al., 2024 ; Mottier Lopez, Girardet et al., 2024).

**Tableau 2 : Principaux fondements conceptuels de l’ECPA
(adapté de Mottier Lopez & Girardet, 2021, p. 6).**

Fondements conceptuels d’une évaluation continue pour apprendre durablement	
Dialogique	Intègre dans un rapport dialogique (au sens de Morin, 2005) les différents usages de l’évaluation, construisant ensemble la finalité d’une évaluation continue pour apprendre durablement
Située	N’est pas seulement centrée sur l’individu, mais considère une relation de coconstitution et de corégulation avec les contextes éducatifs et leur ancrage sociohistorique et culturel
Authentique	Répond à une activité sociale finalisée et s’appuie sur les caractéristiques des situations du monde professionnel ou autre
Continu	Est intégrée aux situations didactiques dans une succession de tâches interrelées finalisées par un but commun, permettant de révéler la façon dont les élèves apprennent au fil du temps
Durable	Articule des temporalités courtes et longues, visant à préparer les apprenants à leurs besoins professionnels futurs et à faire face aux nombreux défis et imprévus du futur
Collaborative	Est partagée, coordonnée entre pairs experts et novices liés par une relation de coresponsabilité
Adaptée	Différencie les tâches évaluatives et les régulations afférentes en fonction des profils des apprenants
Réflexive	Intègre des processus de conscientisation critique et d’autoévaluation (au sens large) visant l’accroissement de l’autonomie de l’individu et des groupes sociaux concernés
Éthique	Est formative, bienveillante, exigeante en se fondant sur les valeurs éthiques et d’intégrité morale

24. Comme souligné par Broadfoot et al. (2002) pour AfL.

Tableau 3 : Planification flexible de l'ECPA qui inclut la voix des élèves.

Planification flexible	Par l'enseignant (inspiré de Yerly & Monney, 2022), exemples	Expression et prise en compte de la voix des élèves, exemples
Structurée Par des objectifs visés Des temps finalisés	<ul style="list-style-type: none"> Définir les objectifs d'apprentissage et les critères d'évaluation par rapport aux attendus institutionnels et sociaux Identifier les différents temps d'enseignement et d'apprentissage, incluant les situations d'évaluation et autoévaluation au sens large au fil d'une séquence d'enseignement et entre séquences 	<ul style="list-style-type: none"> Les élèves sont encouragés à identifier leurs objectifs personnels d'apprentissage en lien avec les objectifs prescrits et leurs projets Les élèves sont invités à planifier et gérer leurs activités d'apprentissage sur des temps plus ou moins délimités (avec des plans de travail par exemple), y compris pour choisir les évaluations et sources de régulation qui les aident à progresser
Dynamique Ouverte à une planification souple, permettant une régulation des intentions initiales	<ul style="list-style-type: none"> Planifier les grandes lignes des séquences tout en réservant des espaces ouverts qui permettent des approfondissements, des retours en arrière, des avancées plus rapides Anticiper les moyens (formels et informels) pour une évaluation en continu de la progression des élèves vers les objectifs visés à court et plus long terme 	<ul style="list-style-type: none"> Les élèves sont invités à participer à l'interprétation consciente des informations recueillies et aux choix qui les concernent, dans une perspective de différenciation pédagogique Les moyens évaluatifs sont diversifiés en fonction du déroulement effectif de la séquence en s'appuyant sur l'expérience des élèves et l'expression de leur voix
Interactive Incluant des temps explicites d'interactions et d'échanges autour des enjeux de l'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> Planifier des temps de co-construction des critères avec les élèves pour établir des liens avec leurs expériences d'apprentissage et d'évaluation Planifier des moments pour expliciter aux élèves les intentions des démarches évaluatives, leur agencement dans la séquence, leur rôle, la façon dont elles sont vécues 	<ul style="list-style-type: none"> Les élèves participent à la définition des critères, y compris pour choisir ceux pour lesquels ils se mettent en projet pour progresser Les élèves ont des espaces protégés pour exprimer leurs ressentis, leurs émotions, la pression évaluative, y compris négative, qu'ils peuvent ressentir

L'implication de l'élève dans les enjeux de planification et de gestion de l'ECPA au fil des situations vise à développer chez eux des compétences transversales vues comme cruciales pour un apprentissage tout au long de la vie : apprendre à faire des choix éclairés, savoir s'autoévaluer et s'autoréguler, y compris dans des modalités sociales et collaboratives, développer un esprit

critique sur soi et sur les situations, argumenter un point de vue et écouter celui des autres, etc. Des compétences qui figurent dans les plans d'études d'aujourd'hui.²⁵ Nous postulons que l'intégration de la voix des élèves dans les enjeux de planification représente également des opportunités pour les élèves de prendre conscience et d'apprendre à gérer la pluralité des temps, entre le temps dominant géré par l'enseignant, associé à la culture temporelle du contexte scolaire, son propre temps d'apprentissage et ses perceptions subjectives qui varient en fonction de son engagement dans les tâches, de sa motivation, de sa fatigue, de ses émotions, de ses projets, etc., et les temps différenciés des pairs. À la suite de Dumhuis (2017)²⁶, nous pourrions parler ici de « compétences temporelles » à développer chez les élèves à des fins de plus grande autonomie et d'un pouvoir d'agir accru, passant du « temps pour apprendre » à « l'apprentissage du temps ». Des travaux ultérieurs seront à mener pour étayer cette hypothèse.

Ouverture à une régulation-éco-extensive ?

L'ECPA est une proposition de modélisation conceptuelle de l'EF en tant que pratique et activité foncièrement situées (tableau 2). L'évaluation est alors conçue dans une relation dite dialectique²⁷ avec les contextes et situations sociales expérimentées, les dispositifs et outils dont les usages sont négociés²⁸ avec les élèves dans chaque microculture de classe (Mottier Lopez, 2021). Penser l'évaluation en ces termes amène à reconnaître une irréductible complexité des sources multiples de régulation qui existent potentiellement, dans des temporalités plurielles, flexibles, non linéaires. Bréchet (2022) parle de « contextualité régulatrice » afin, notamment, d'insister sur la pluralité des régulations (en tant que processus portant à la fois sur les actions et la pensée) qui se mêlent, se composent, s'enchevêtront en dehors de toute maîtrise achevée, y compris à propos de leurs effets. En puisant dans les travaux d'Edgard Morin, Bréchet argumente que cette « incomplétude se présente ainsi comme un invariant, comme une constante de notre existence, qui manifeste que l'homme existe en même temps qu'elle nous interdit d'imaginer l'accès à une connaissance ou une vérité absolue, totale, complète, exhaustive » (p. 105). Cette position, loin d'être relativiste à nos yeux, représente une impulsion formatrice à la régulation des apprentissages. Dans une perspective d'évaluation située, nous la qualifions de « régulation-éco-extensive » : « éco » pour signifier l'ensemble des dimensions foncièrement interconnectées et systémiques du monde

25. Comme c'est le cas du Plan d'études romand (PER) en Suisse qui parle de « capacités » transversales.

26. A noter que les travaux de l'autrice ont été réalisés dans un contexte professionnel.

27. *Dialectique* au sens de Lave (1988), c'est-à-dire qui désigne une relation dynamique de co-constitution et de co-structuration entre les plans de la microculture de classe.

28. Au sens interactionniste du terme.

– qu'elles soient naturelles, sociales, culturelles – tout en étant (d'où les traits d'union) « extensive » dans le sens des horizons d'attentes et d'intentionnalités (incluant donc des temporalités) qui ouvrent à des expériences larges et variées pour progresser dans des contextes scolaire et extrascolaire ; ce, *sans délimiter une finitude* (en référence à l'incomplétude argumentée par Bréchet, 2022). Nous concevons cette régulation dans une relation dialectique aux situations vécues. Elles se co-constituent avec les activités individuelles, interpersonnelles et collectives et les contextes expérimentés (Mottier Lopez, 2016). Nos travaux ultérieurs sur l'ECPA contribueront à circonscrire les portées euristique et pratique de cette proposition théorique que la problématique du « temps pour apprendre » et de « l'apprentissage du temps » a fait émerger.

Brève conclusion

Ce texte a problématisé l'évolution des différents rapports aux temps de l'EF des apprentissages des élèves au fil de diverses modélisations théoriques depuis la proposition initiale de Bloom et al. (1971) jusqu'à aujourd'hui. Nous avons choisi de nous focaliser sur l'EF sans toutefois aborder les enjeux des autres fonctions de l'évaluation. Si, dans les premiers travaux de Bloom et de l'EF élargie, les fonctions étaient conçues comme devant être distinctes les unes des autres, les travaux contemporains sur l'AfL et sur l'ECPA englobent toutes les formes d'évaluation, y compris sommatives et certificatives, susceptibles d'impulser des effets positifs sur les apprentissages des élèves. Nous n'avions pas la place d'en faire ici un objet de discussion. De plus, certains travaux présentés dans cet article peuvent être vus comme caractéristiques des critiques leur étant adressées par Allal et Mottier Lopez (2005), à savoir qu'ils apparaissent essentiellement fondés sur des développements théoriques sans preuves expérimentales, bien que nourries par d'abondantes études empiriques (recherches-action et recherches collaboratives, observations en classe, études de cas, enquêtes par questionnaires et entretiens). De très nombreuses recherches anglo-saxonnes, expérimentales ou quasi expérimentales, ont toutefois largement démontré les apports et les effets positifs de l'EF (et feedbacks et régulations qu'elle génère) (Black & Wiliam, 1998 ; Lee et al., 2020), justifiant de poursuivre les travaux malgré les résistances et difficultés régulièrement observées dans le terrain (e.g., la synthèse de Mottier Lopez & Girardet, 2022, et celle de DeLuca et al., 2012, qui proposent des pistes de développement professionnel pour les surmonter). Une autre critique qu'on pourrait adresser aux travaux présentés dans cet article concerne leur caractère qui peut parfois sembler prescriptif, en raison de leurs énoncés qui visent à orienter les pratiques professionnelles en faveur d'une évaluation « à visage humain » (Hadji, 2021) ; une évaluation qui se revendique comme étant

pédagogique et éducative. Nous ne partageons pas cette critique car ces travaux assument pleinement leur ancrage en sciences interventionnelles de l'éducation, en tant que sciences fondamentales qui ont l'ambition de comprendre les processus éducatifs dans une approche critique et, à la fois, en tant que sciences ingénieriques qui ont une visée fonctionnelle d'efficacité et d'utilité sociale (Sensevy, 2021) pour offrir des conditions aux élèves pour toujours mieux apprendre et progresser. Et ces conditions ne peuvent, selon nous, se soustraire aux enjeux d'une évaluation continue pour apprendre durablement.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allal, L. (1979). Stratégies d'évaluation formative : conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application. In L. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud (Éds.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (pp. 153-183). Peter Lang.
- Allal, L. (1983). Évaluation formative : entre l'intuition et l'instrumentation. *Mesure et évaluation en éducation*, 6, 37-57.
- Allal, L. (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. In M. Huberman (Ed.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise* (pp. 86-126). Delachaux et Niestlé.
- Allal, L. (1993). Régulations métacognitives. In L. Allal, D. Bain & P. Perrenoud (Éds.), *Évaluation formative et didactique du français* (pp. 81-98). Delachaux et Niestlé.
- Allal, L., & Laveault, D. (2009). Assessment for learning : évaluation-soutien d'apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 99-106.
- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2005). Formative assessment of learning : A review of publications in French. In *Formative Assessment – Improving Learning in Secondary Classrooms* (pp. 241-264). OECD-CERI Publication.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box : Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-144.
- Bloom, B. (1974). Time and learning. *American psychologist*, 29(9), 682-688.
- Bloom, B. S., Hasting, J. T., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. McGraw-Hill.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment : Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167. <https://doi.org/10.1080/713695728>
- Boud, D., & Falchikov, N. (2005). Redesigning assessment for learning beyond higher education. In A. Brew & C. Asmar (Eds.), *Higher education in a changing world : Proceedings of the 28th HERDSA Annual Conference* (pp. 34-41). HERDSA. <https://herdsa.org.au/publications/journals/research-and-development-higher-education-higher-education-changing-world-2>

- Boud, D., & Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400-413. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133>
- Bréchet, J.-P. (2022). *Le dialogue avec le monde. Le défi de régulation de la connaissance et de l'action*. Editions Matériologiques.
- Broadfoot, P., & Black, P. (2004). Redefining assessment ? The first ten years of assessment in education. *Assessment in Education : Principles, Policy & Practice*, 11(1), 7-26. <https://doi.org/10.1080/0969594042000208976>
- Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardner, J., Gipps, C., Harlen, W., James, M., & Stobart, G. (1999). *Assessment for Learning : Beyond the black box*. Assessment Reform Group.
- Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardner, J., Harlen, W., James, M., & Stobart, G. (2002). *Assessment for Learning : 10 principles*. Assessment Reform Group.
- Cardinet, J. (1977). *Objectifs éducatifs et évaluation individualisée* (2^e éd. Rapport n° R77.05). Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.
- Chanudet, M. (2019). *Étude des pratiques évaluatives des enseignants dans le cadre d'un enseignement centré sur la résolution de problèmes en mathématiques* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation]. Université de Genève. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:125833>
- Chopin, M.-P. (2010). Les usages du « temps » dans les recherches sur l'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 170, 87-110. <https://doi.org/10.4000/rfp.1614>
- Crahay, M. (2012). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. De Boeck.
- Crahay, M., Mottier Lopez, L., & Marcoux, G. (2019). L'évaluation des élèves : Docteur Jekyll and Mister Hyde de l'enseignement. In M. Crahay (Ed.), *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* (pp. 358-425). De Boeck.
- Damhuis, L. (2017). *Ce que maîtriser son temps veut dire : comprendre l'idée sociale de compétence temporelle* [Thèse de doctorat en sciences économiques et sociales]. Université catholique de Louvain. https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:185583/dastream/PDF_01/view
- Dechamboux, L. (2018). *L'enquête formative dans le paradigme de l'évaluation située : une modélisation enactive de l'activité évaluative d'enseignantes lors de séances de production écrite au CP* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation]. Université de Genève.
- DeLuca, C., Luu, K., Sun, Y., & Klinger, D. A. (2012). Assessment for learning in the classroom : Barriers to implementation and possibilities for teacher professional learning. *Assessment Matters*, 4, 5-29.
- Garnier, P. (2015). L'« agency » des enfants. Projet scientifique et politique des « Childhood studies ». *Education et sociétés*, 36, 159-173.
- Girardet, C. (2020). Lorsque les étudiant·es produisent et reçoivent des feedbacks entre pairs à l'université : étude des perceptions d'un dispositif d'évaluation continue facilité par le numérique. *La Revue L'EeE*, 2. <https://doi.org/10.48325/rleee.002.04>

- Girardet, C. (2021). Lorsque les étudiant·es produisent et reçoivent des feedbacks entre pairs à l'université : les émotions pour apprendre. *La Revue LEeE*, 5. <https://doi.org/10.48325/rleee.005.01>
- Girardet, C., Mottier Lopez, L., & Simon, A. (2024, 5 juillet). La voix des élèves dans la co-construction des critères d'évaluation au cœur de l'évaluation continue pour apprendre à l'école primaire. In C. Girardet, Y. Mercier-Brunel & L. Mottier Lopez (resp.), *Les voix des élèves : quelles prises en compte dans les évaluations en éducation ? [Symposium]*. Réseau international franco-phone de recherche en éducation et formation (REF), Fribourg, Suisse.
- Hadji, C. (2021). *Le défi d'une évaluation à visage humain*. ESF Éditions.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Huberman, M. (Éd.) (1988). *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise*. Delachaux et Niestlé.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice : Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge University Press.
- Lee, H., Chung, H. Q., Zhang, Y., Abedi, J., & Warschauer, M. (2020). The effectiveness and features of formative assessment in US K-12 Education : A systematic review. *Applied Measurement in Education*, 33(2), 124-140. <https://doi.org/10.1080/08957347.2020.1732383>
- Mayes, E., Finneran, R., & Black, R. (2019). The challenges of student voice in primary schools : Students 'having a voice' and 'speaking for' others. *Australian Journal of Education*, 63(2), 157-172. <https://doi.org/10.1177/0004944119859445>
- Mottier Lopez, L. (2000). De l'analyse a priori à la régulation. *Math-école*, 191, 32-42.
- Mottier Lopez, L. (2008). *Apprentissage situé : la microculture de classe en mathématiques*. Peter Lang.
- Mottier Lopez, L. (2015). *Évaluations formative et certificative : enjeux pour l'enseignement*. De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2016). La microculture de classe : un cadre d'analyse et d'interprétation de la régulation située des apprentissages des élèves. In B. Noël & S.C. Cartier (Eds.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (pp. 67-78). De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2021). Une évaluation continue pour apprendre durablement, une évaluation à visée inclusive. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 9-16.
- Mottier Lopez, L. (2025). Voix des élèves et microcultures de classe : enjeux pour une évacuation. In J.-F. Marcel & C. Gremion (Éds.), *Évacuation dans l'institution. Oser le rapprochement entre émancipation et évaluation* (pp. 81-102). Cépadués Éditions.

- Mottier Lopez, L., & Girardet, C. (2021). Accompagnement doctoral à l'écriture et à l'évaluation scientifiques : objectivation du dispositif expérimenté autour des articles du numéro 3 de La Revue LEeE. *La Revue LEeE*, 3. <https://doi.org/10.48325/rleee.003.08>
- Mottier Lopez, L., & Girardet, C. (2022). Une évaluation pour apprendre durablement : défis et dispositifs pour la formation universitaire des étudiants et des étudiantes en sciences de l'éducation. In M. A. Almeida de Oliveira (Ed.), *Formação de professores e profissionalização docente : Práticas situadas* (pp. 311-377). Pipa Comunicação. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:179259>
- Mottier Lopez, L., Girardet, C., & Naji, T. (2021). L'évaluation continue pour apprendre : enjeux de la pluralité des feedbacks entre pairs dans un cours universitaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 44(2), 1-34. <https://doi.org/10.7202/1090461ar>
- Mottier Lopez, L., Girardet, C., & Simon, A. (2024). Écouter la voix des élèves ? *Cahiers pédagogiques*, 590, 30-33. <https://doi.org/10.3917/cape.590.0030>
- Mottier Lopez, L., Simon, A., & Girardet, C. (2024, 5 juillet). Quelles sont les représentations et les croyances d'enseignant-es du secondaire quand on les invite à pratiquer une ECPA qui sollicite la voix de leurs élèves ? In C. Girardet, Y. Mercier-Brunel & L. Mottier Lopez (resp.), *Les voix des élèves : quelles prises en compte dans les évaluations en éducation ? [Symposium]*. Réseau international francophone de recherche en éducation et formation (REF), Fribourg, Suisse.
- Seguel Tapia, F. (2023). *Des régulations, au sein d'une microculture de classe genevoise de 8H, soutenant la construction de la compréhension de L'Indien de la Tour Eiffel : quatre études sur une séquence d'enseignement sur un récit d'une énigme criminelle* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation]. Université de Genève. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:166560>
- Sensevy, G. (2021). Des sciences interventionnelles ancrées sur des alliances entre recherche et terrain ? Le cas des ingénieries coopératives. *Raisons éducatives*, 25, 163-194. <https://doi.org/10.3917/raised.025.0163>
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning ? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>
- Wiliam, D. (2013). Assessment : The bridge between teaching and learning. *Voices from the Middle*, 21(2), 15-20.
- Yerly, G., & Monney, N. (2022). La planification flexible des démarches d'évaluation, un levier vers une évaluation pour apprendre ? *Mesure et évaluation en éducation*, 45(3), 33-60. <https://doi.org/10.7202/1106853ar>

Notices biographiques

Lucie Mottier Lopez est professeure ordinaire à l'Université de Genève et dirige le groupe de recherche EReD (évaluer, réguler et différencier pour apprendre). Son domaine de recherche est celui de l'évaluation et de la régulation des apprentissages dans les systèmes d'enseignement et de formation, incluant des enjeux de développement professionnel. Ses études actuelles portent sur la voix des élèves dans des évaluations à visée émancipatrice et sur les processus de co-constitution référentielle et de régulation dans une perspective d'évaluation située.

COURRIEL : LUCIE.MOTTIER@UNIGE.CH

ORCID : [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-9374-7300](https://orcid.org/0000-0002-9374-7300)

Natalia Constenla Martinez est détentrice d'une maîtrise en analyse et intervention dans les systèmes éducatifs délivrée par la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Elle est chargée d'enseignement et collaboratrice scientifique à l'Université de Genève dans l'équipe EReD (évaluer, réguler et différencier pour apprendre). Ses intérêts portent sur l'évolution des croyances des futurs enseignants sur l'évaluation scolaire, l'évaluation des apprentissages, le développement professionnel et les motivations relatives à la construction de l'identité professionnelle.

COURRIEL : NATALIA.CONSTENLAMARTINEZ@UNIGE.CH

ORCID : [HTTPS://ORCID.ORG/0009-0001-1954-6033](https://orcid.org/0009-0001-1954-6033)

Lionel Dechamboux est chargé d'enseignement à l'Université de Genève (Section des sciences de l'éducation) dans l'équipe EReD (évaluer, réguler et différencier pour apprendre) sous la direction de la professeure Lucie Mottier Lopez qui a également codirigé sa thèse de doctorat avec le professeur Germain Poizat (Université de Genève). Ses intérêts scientifiques actuels sont liés à l'évaluation formative et certificative, la référentialisation, l'activité des évaluateurs en situation.

COURRIEL : LIONEL.DECHAMBOUX@UNIGE.CH

ORCID : [HTTPS://ORCID.ORG/0009-0007-5099-7047](https://orcid.org/0009-0007-5099-7047)

Céline Girardet est maîtresse d'enseignement et de recherche dans l'équipe EReD (évaluer, réguler et différencier pour apprendre) à l'Université de Genève. Elle est détentrice d'une thèse de doctorat en sciences de l'éducation portant sur l'évolution des croyances et pratiques relatives à la gestion de classe des enseignants de la formation professionnelle. Ses intérêts actuels portent notamment sur les apprentissages réalisés au travers de dispositifs d'évaluation continue pour apprendre dans divers contextes éducatifs ainsi que sur les enjeux des recherches participatives et collaboratives.

COURRIEL : CELINE.GIRARDET@UNIGE.CH

ORCID : [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-6467-5678](https://orcid.org/0000-0002-6467-5678)

Margaux Schindelholz est titulaire d'un master en sciences de l'éducation de l'Université de Genève, avec une spécialisation en analyse et intervention dans les systèmes éducatifs. Elle a été assistante au sein de l'équipe EReD (évaluer, réguler et différencier pour apprendre) de mars 2024 à janvier 2025. Elle possède une solide expérience en enseignement primaire acquise dans divers cantons de Suisse romande. Elle a également exercé la fonction de doyenne de l'école obligatoire vaudoise pour les niveaux 7-8P (élèves entre 10 et 12 ans).

COURRIEL : MARGAUXSCHINDELHOLZ@HOTMAIL.COM

Aurélie Simon est candidate doctorante à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève dans le cadre d'une recherche soutenue par le Fonds national suisse. Enseignante premier degré en France puis formatrice d'enseignants, elle obtient un master en métiers de la formation et de l'encadrement des adultes en 2022. Elle rejoint l'équipe EReD (évaluer, réguler et différencier pour apprendre) en 2023. Sa thèse porte sur la prise en compte de la voix des élèves dans des activités de co-construction de critères à des fins d'évaluation continue pour apprendre.

COURRIEL : AURELIE.SIMON@UNIGE.CH

ORCID : [HTTPS://ORCID.ORG/0009-0009-7095-8218](https://orcid.org/0009-0009-7095-8218)

Temporalités des réformes et acteurs de l'éducation : une discussion du concept de fast-politique

Xavier Pons^{ib}

Université Claude Bernard Lyon 1

RÉSUMÉ – La notion de fast-politique (*fast policy*) est de plus en plus utilisée dans la littérature anglophone pour caractériser l'évolution des modes de construction des politiques d'éducation, et quasiment pas dans la littérature francophone. Cet article discute les apports et les risques associés à l'usage de cette notion sur la base de deux recherches récentes. Il met en évidence que l'import de cette notion dans le champ de l'analyse des politiques d'éducation s'est traduit par une précision de ses contours (cinq marqueurs de cette fast-politique sont identifiés) mais que celle-ci peut rester un concept étroit (*thin*) si elle n'est pas couplée à d'autres. Il illustre ensuite le travail d'analyse inductive prudente et de (re)contextualisation des marqueurs de cette fast-politique nécessaire à l'objectivation de cette dernière, et l'intérêt de recourir à cette perspective théorique pour réintroduire les enjeux de temporalités politiques dans l'analyse du travail des acteurs scolaires.

MOTS-CLÉS – *fast policy*, gouvernance, politiques d'éducation, temporalités, réformes.

POUR CITER CET ARTICLE – Pons, X. (2025). Temporalités des réformes et acteurs de l'éducation : une discussion du concept de fast-politique. *Raisons éducatives*, 29, 207–228. <https://doi.org/10.3917/raised.029.0207>



© Pons, 2025.

Cet article est publié dans la revue *Raisons éducatives* sous la licence Creative Commons Attribution 4.0 International.

La maîtrise des temporalités constitue une qualité nécessaire à l'art de gouverner (Marrel & Payre, 2018). Depuis les années 2000 au moins, plusieurs travaux qui émanent de disciplines différentes et qui couvrent divers domaines d'action convergent pour pointer tour à tour la norme du présentisme (Hartog, 2003), l'accélération (du progrès technique, du changement social, du rythme de vie) comme expérience fondamentale de la modernité (Rosa, 2010) ou encore la forte dépendance à l'égard d'une « culture de l'urgence » (Aubert, 2009).

L'analyse des politiques publiques n'échappe pas à cette tendance, comme en témoigne la notion de *fast-policy* que nous proposons de traduire en français par le terme « fast-politique »¹. Inventée par deux géographes nord-américains – Jamie Peck, de l'Université British Columbia de Vancouver, et Nik Theodore de l'Université d'Illinois de Chicago –, cette notion est de plus en plus employée dans des publications internationales anglophones pour caractériser l'évolution de la gouvernance des systèmes d'éducation², en particulier dans les pays occidentaux. Elle l'est beaucoup moins en revanche dans la recherche francophone.

L'objet de cet article est ainsi de proposer une discussion scientifique des limites et des apports potentiels, sur les plans théorique et méthodologique, de l'usage de cette notion pour penser les transformations récentes de la construction des politiques d'éducation (*policy making*) ainsi que leurs effets sur les acteurs scolaires.

Pour cela, nous nous appuyons sur deux recherches : une revue de littérature sur la fabrique des politiques d'éducation en France, au cours de laquelle nous avons été amené à utiliser cette notion pour décrypter les évolutions récentes de cette fabrique, et donc à effectuer des recherches bibliographiques sur elle (Pons, 2024) et une recherche en cours (le projet Genie-2f présenté dans l'encadré 1). Cette dernière porte sur les effets des transformations actuelles de la gouvernance de l'enseignement fondamental sur l'encadrement intermédiaire dans plusieurs systèmes scolaires francophones (nous nous concentrerons sur le cas de la France où nous participons directement à l'enquête de terrain).

La confrontation des résultats obtenus dans ces deux recherches montre que, si la notion connaît un certain succès et est plus complexe qu'elle n'y paraît, son opérationnalisation dans une recherche empirique n'est pas si évidente, tant sur le plan de la conceptualisation théorique (comment ne pas se laisser séduire, et donc endormir sur le plan conceptuel, par la puissance suggestive

1. Claude Lessard préfère l'expression de « court-termisme » (Lessard, 2021). Nous avons jugé plus pertinent de faire apparaître en français le terme *policy*, traduit habituellement en science politique par « politique publique » et de conserver l'adjectif « fast », désormais passé dans le langage courant comme en témoigne la notion de fastfood (une allusion que nous souhaitons par ailleurs conserver).

2. De manière cohérente avec la perspective de ce numéro, l'éducation désigne dans cet article les enseignements primaire et secondaire relevant de la scolarité obligatoire.

de la métaphore ?) que de l'administration de la preuve (comment objectiver l'existence de cette fast-politique ?). Néanmoins, le jeu en vaut la chandelle, car cette notion semble correspondre assez fortement à l'expérience vécue par les acteurs et elle permet d'insister d'une nouvelle manière sur les enjeux de temporalités dans la mise en œuvre des réformes (et sur leurs effets).

Nous procédons en deux temps pour rendre compte de ces éléments. Dans une première partie plus théorique, nous définissons la notion et discutons de ses usages dans le champ de recherche international sur les politiques d'éducation. Dans une seconde partie plus méthodologique, nous nous appuyons sur une enquête exploratoire effectuée dans le cadre du projet Genie-2f pour illustrer certains défis posés par l'opérationnalisation de cette notion dans un dispositif de recherche.

La fast-politique : définitions, manifestations, usages

À l'origine, des recherches en géographie

La notion de fast-politique a été forgée dans le cadre de travaux qui, depuis les années 2000, étudient de manière ethnographique des programmes d'action publique, souvent expérimentaux, qui visent à renforcer la participation des citoyens dans la gouvernance urbaine locale et qui sont développés dans un grand nombre de pays du Sud comme les aides budgétaires conditionnées, octroyées par des organismes internationaux (*conditional cash transfers*) ou les budgets participatifs (*participatory budgeting*). Au cours de ces enquêtes, Jamie Peck, seul d'abord puis en collaboration avec Nik Theodore, observe que les gestionnaires de ces programmes sont toujours sommés d'aller plus vite et que ce rythme soutenu est le produit d'une organisation complexe. Il utilise la métaphore du tapis roulant pour en rendre compte :

Les gestionnaires de programmes sont sur des tapis roulants créés par d'autres, contraints et forcés par une combinaison de relations concurren-
tielles et des systèmes de règles supérieurs.³ (Peck, 2002, p. 350)

Quelques années plus tard, les deux auteurs retracent la généalogie d'une initiative développée à New York pour lutter contre la pauvreté. Étonnamment, cette initiative s'inscrit dans le modèle des *conditional cash transfers* mis en œuvre dans une trentaine de pays du Sud, pays qui s'inspirent eux-mêmes d'expériences antérieures menées à Mexico City. Ils interrogent alors cette « émulation politique frappante entre le Nord et le Sud » (*striking case of South-North policy emulation*) et en concluent qu'un nouveau régime de politique publique se développe, qu'ils qualifient de fast-politique.

3. Dans tout l'article, il s'agit de nos propres traductions.

Encadré 1. Le projet Genie-2f

Dans la deuxième partie de cet article, nous nous appuierons sur les premiers résultats d'une enquête qualitative exploratoire effectuée en 2023-2024 avec Thierry Bouchetal, Hélène Buisson-Fenet et Quentin Magogeat sur la régulation des écoles primaires françaises dans deux départements contrastés du point de vue de leur morphologie scolaire et des réformes managériales qui y sont menées.

Cette enquête, assise sur deux revues de littérature francophone, a consisté à analyser de manière thématique des observations de réunions formelles d'acteurs de l'encadrement intermédiaire des écoles primaires (formations des participants aux évaluations d'écoles, conseils d'inspecteurs au cours desquels les inspecteurs d'un même département discutent de la mise en œuvre des réformes dans leurs circonscriptions), la documentation produite par le ministère sur les instruments managériaux étudiés (textes officiels de cadrage, documents non publics transmis en cours d'enquête), un corpus de 369 dépêches de l'agence de presse spécialisée AEF (sur les politiques en cours) et vingt-cinq entretiens individuels. Deux furent menés au niveau national et vingt-trois en département (quatorze dans la Loire, neuf dans les Bouches-du-Rhône) auprès d'inspecteurs, de directions d'école et de conseillers pédagogiques de circonscription.

Cette enquête s'inscrit dans un projet de recherche comparatif plus large qui a débuté en 2023, que nous coordonnons et qui regroupe à ce jour une quinzaine de chercheurs francophones : le projet Genie-2f (Gouvernance et encadrement intermédiaire de l'enseignement fondamental en contexte francophone) qui vise à étudier les effets des évolutions récentes de la gouvernance des écoles fondamentales sur les acteurs de l'encadrement intermédiaire en Belgique francophone, en France, en Ontario (francophone), au Québec et dans deux cantons suisses. L'un des premiers travaux effectués dans ce projet est de définir analytiquement et d'identifier empiriquement qui sont ces acteurs. En France, ils désignent essentiellement les trois groupes professionnels susmentionnés.

Ce projet est toujours dans sa phase de conception et est financé pour le moment par l'Université Lyon 1 dans le cadre d'un appel à projets interne (appel « accueil enseignants-chercheurs » 2023 et 2024) et par le Laboratoire de l'éducation (LLE) rattaché au CNRS et à l'ENS de Lyon (appel à « projets émergents » 2024).

Ce qui peut à première vue sembler être un exemple aberrant d'apprentissage transfrontalier des politiques attire en fait l'attention sur un [régime] complexe émergent de fast-politique – qui est toujours centré sur certains sites d'autorité discursive, de capacité organisationnelle et de pouvoir financier, mais qui est de plus en plus constitué par des processus lointains d'expérimentation volontaire, d'apprentissage réciproque et de propagation assistée par l'évaluation [...] Pendant ce temps, les « consommateurs » de ces fast-politiques, comme l'administration Bloomberg et des dizaines de gouvernements nationaux du Sud, ont été en mesure d'endormir et d'accélérer à la fois leurs processus de réforme « nationaux » respectifs, en s'engageant de manière sélective et instrumentale dans des « modèles qui marchent » en fonction des circonstances et des objectifs politiques locaux. (Peck & Theodore, 2010, p. 206)

Dans cet article souvent cité, ils proposent ainsi une première définition de la notion de fast-politique. Dans les « systèmes de fast-politique » nous disent-ils :

Les instances compétentes s'engagent dans des formes de plus en plus énergiques d'évaluation rapide, de mise en évidence des « leçons » que l'on peut tirer d'expériences extralocales, de modélisations technocratiques et de réformes accélérées, toutes activement soutenues par un réseau tentaculaire d'intermédiaires et d'entrepreneurs politiques. (Peck & Theodore, 2010, pp. 195-196)

Une telle définition donne à voir trois caractéristiques essentielles de la fast-politique. La première, sans doute la plus fondamentale, est l'accélération des processus de réforme. Dans ce régime de fast-politique, les acteurs, au premier rang desquels les responsables politiques, fabriquent des politiques publiques selon des temporalités toujours plus courtes, dans l'urgence. C'est le premier sens du terme « fast ». Ne prenant pas le temps en général de la consultation des acteurs locaux ou de l'examen approfondi des spécificités des contextes, ils promeuvent – deuxième caractéristique – des mesures ou des programmes qui circulent intensément au niveau international et qui sont présentées par des réseaux d'acteurs mondialisés comme des idées « qui marchent » quels que soient les contextes, des « solutions miracles » pour les auteurs (Peck & Theodore, 2015). Cette préférence donnée rapidement à des solutions politiques génériques dont l'efficacité a été démontrée ailleurs dans une forme de standardisation internationale de la fabrique des réformes n'est pas sans suggérer un autre sens de l'adjectif « fast », en référence au modèle du fastfood mondialisé. Enfin, dernière caractéristique, les imaginaires politiques à l'origine de ces mesures ou de ces programmes sont *debordered*, terme à comprendre ici dans le sens d'une

déconstruction des frontières (notamment nationales) qui bornent habituellement les réflexions politiques.

Les auteurs ne concluent pas pour autant à l'imposition unilatérale de ce régime qui suscite inévitablement des résistances locales selon eux, et ils nous invitent ainsi à étudier non seulement ce qu'ils appellent les « mondes de la fast-politique »⁴, que ceux-ci se situent à l'échelle transnationale ou nationale, mais aussi leur rencontre problématique avec les contextes locaux.

Un certain succès dans la littérature anglophone sur les politiques d'éducation

Cette notion de fast-politique est de plus en plus utilisée dans la littérature internationale anglophone sur les politiques d'éducation et la gouvernance des systèmes scolaires⁵. Ce succès relatif a sans doute été favorisé par la reprise assez précoce de la notion par l'une des figures de proue de ce champ de recherche : Stephen Ball. Alors Professeur de sociologie à l'Institut d'éducation de Londres et cofondateur du célèbre *Journal of Education Policy*, ce dernier intègre cette notion dans ses analyses critiques de la fabrique des politiques d'éducation anglaises, notamment celle créant les *academies*⁶, un programme emblématique – selon l'auteur – d'une fast-politique portée par des élites et des compagnies privées imposant leurs visions des enjeux aux acteurs locaux (Ball, 2005).

Plusieurs travaux mettent ainsi en évidence des cas emblématiques de fast-politique dans le champ de l'éducation. Le plus parlant est sans doute celui des politiques curriculaires avec l'exemple de l'intégration de la programmation en informatique dans les curriculums de pays aux systèmes scolaires pourtant différents (Angleterre, Australie et Suède). Cette intégration a été effectuée dans ces trois systèmes sensiblement aux mêmes (courtes) périodes et elle a été poussée par un réseau d'action publique puissant composé notamment de grandes entreprises internationales

4. La notion de « mondes » reste employée de manière descriptive par les auteurs qui parlent aussi volontiers de « champs » (*policy fields*) même si, au regard de l'usage qui est fait de la fast-politique dans des travaux sur les politiques d'éducation que nous présentons ci-dessous, une approche par les mondes sociaux tels qu'ils ont pu être définis par les sociologues de Chicago pourrait s'avérer féconde (Céfai, 2015).

5. Le contraste avec la littérature francophone est saisissant. D'après nos recherches bibliographiques sur plusieurs bases de données en ligne (Cairn, Erudit, OpenEdition et GoogleScholar) effectuées dans le cadre d'une revue de littérature récente (Pons, 2024), aucun article francophone n'a recours à cette notion, à deux exceptions près qui la citent de manière ponctuelle (Chauvel, 2022 ; Lessard, 2021).

6. Dans le système scolaire anglais, les *academies* désignent des établissements financés par l'État (et non plus les collectivités locales) et dirigés par des *trusts*, c'est-à-dire des fondations privées à but non lucratif auxquelles elles appartiennent et qui eux-mêmes sont soumis au droit de l'entreprise.

(Williamson et al., 2019). Autre exemple probant : les politiques récentes de développement professionnel des enseignants en Australie, en Finlande et en Suède. Mises en œuvre très rapidement, elles ont de nombreux points communs, notamment celui de s'appuyer sur une conception particulière de la recherche devant porter à la connaissance des professionnels, par ailleurs ouverts à l'innovation et à l'autoformation, des pratiques et des outils fondés sur des preuves (*evidence based*) (Hardy et al., 2020). Dernier exemple probant : les politiques d'éducation déployées en temps de crise sanitaire. Plusieurs travaux insistent en effet sur le rôle d'accélérateur de la logique de fast-politique joué par la crise sanitaire suscitée par l'épidémie de Covid-19, cette crise ayant vu se développer dans plusieurs pays une gouvernance accélérée de l'éducation par les données statistiques (Grek & Landri, 2021).

Un import source de clarifications

La mobilisation de la notion de fast-politique pour décrypter les caractéristiques actuelles du *policy making* en éducation dans plusieurs pays a souvent été l'occasion de préciser les contours de cette notion.

Plusieurs recherches permettent de caractériser les acteurs qui composent ces réseaux d'action publique mondialisés pourvoyeurs de solutions politiques « qui marchent », réseaux qui risqueraient de rester bien abstraits dans l'analyse sans ces précisions empiriques⁷. Claude Lessard (2021) évoque évidemment les organisations internationales, notamment l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) qui, si elle constitue un « apprenant perpétuel » dont les préconisations sont plus diversifiées que ses détracteurs le disent parfois, n'en reste pas moins un acteur et un espace majeur de cette circulation internationale des bonnes pratiques prétendument légitimées par des preuves. Bob Lingard étudie, à travers l'exemple d'un *think tank* conservateur australien (le *Center for Independant Studies*), le rôle clé joué par ce type d'organisme en termes de pouvoir d'influence auprès des décideurs et des responsables éducatifs, mais aussi comme canal de diffusion massive dans l'opinion publique d'idées prêtées à l'usage politique⁸ qu'ils reprennent le plus souvent aux organismes et experts internationaux (Lingard, 2016). Ben Williamson et ses collègues insistent quant à eux sur la capacité de compagnies privées à faire valoir leurs intérêts auprès des responsables éducatifs comme dans le cas de la programmation informatique. Ils

7. Cette précision est d'autant plus nécessaire que la tonalité critique des travaux de Jamie Peck et Nik Theodore les amène parfois à qualifier ces acteurs de manière imagée et dépréciative sans que l'on sache véritablement à quoi ces catégories correspondent. Sont ainsi pointés les « colporteurs de modèles », la « classe mobile de gourous de la politique » ou les « consultants péripatéticiens » (Peck & Théodore, 2015).

8. Nous traduisons ainsi l'expression *d'ideas for policies* qui seraient *user-oriented* utilisée par l'auteur.

prennent l'exemple emblématique de la firme Oracle, qui en 2016 déclarait être implantée dans plus de 110 pays et y développer des solutions utiles à plus de 30 millions d'élèves (Williamson et al., 2019). Ces acteurs n'auraient cependant pas un rôle aussi important en matière de fast-politique si leurs intérêts ne convergeaient pas avec ceux de certains responsables éducatifs des systèmes scolaires (nationaux ou infranationaux) comme le montre Bob Lingard dans le cas de l'Australie, mais aussi avec ceux d'experts nationaux exerçant leur pouvoir d'influence au sein de ces systèmes. Comme le met en évidence Saija Volmari (2022) dans le cas des réformes curriculaires en Finlande et en Norvège, ces experts nationaux jouent un rôle essentiel de traducteurs (*translators*) qui favorise la diffusion des fast-politiques. Cette traduction consiste essentiellement à établir des liens, si possible nouveaux et conformes à leurs intérêts, entre le passé et le présent, entre différents segments du système scolaire et entre les espaces d'échanges nationaux et internationaux (Volmari, 2022). Enfin, les États eux-mêmes peuvent parfois contribuer de manière significative à cette fast-politique, notamment ceux qui sont très bien classés dans les palmarès internationaux. Plusieurs travaux mettent ainsi en évidence les choix délibérés de promotion au niveau mondial d'une marque « Singapour » par les autorités politiques de ce pays, par exemple à travers la fameuse « méthode de Singapour » d'enseignement des mathématiques, mais pas seulement (Le & Edwards, 2023).

L'import de la notion de fast-politique dans le champ des politiques d'éducation a aussi été l'occasion de préciser les propriétés de celle-ci. Pour mener à bien leur comparaison des politiques de développement professionnel des enseignants dans trois pays (Australie, Finlande et Suède), Ian Hardy et ses collègues ont éprouvé le besoin de définir des « marqueurs », c'est-à-dire des thèmes importants emblématiques des réformes menées et qu'ils pouvaient ainsi étudier de manière comparative. Ils en distinguent cinq : le statut social des enseignants, les conceptions de la qualité de ceux-ci, le rôle accordé à la littératie et la numératie, les conceptions de la recherche et la rapidité des réformes (Hardy et al., 2020). Nous avons nous-même repris cette idée de marqueur dans notre analyse de l'évolution des modes de fabrique des politiques d'éducation en France, mais selon une acception légèrement différente. Nous comprenons les marqueurs au sens de Ian Hardy et de ses collègues, plus comme les dimensions d'une grille d'analyse empirique des réformes étudiées dans les trois pays en contexte de fast-politique plutôt que comme les caractéristiques ou propriétés fondamentales de cette notion théorique même. Ce sont ces propriétés fondamentales que nous avons tenté de décrire en distinguant cinq marqueurs de la fast-politique (Pons, 2024) :

1. Un gouvernement accéléré de l'éducation.
2. La promotion de solutions politiques « miracles », génériques et décontextualisées qui circulent intensément au niveau international.
3. Le rôle clé de réseaux d'acteurs internationalisés dans leurs diffusion et promotion.

4. La focalisation des fast-politiques sur trois types de réformes qui accentuent la néolibéralisation de l'école (les réformes curriculaires, managériales et du professionnalisme enseignant).
5. La moindre qualité des politiques ainsi fabriquées de manière plus rapide et plus standardisée.

Nous avons identifié ces cinq marqueurs par une revue de littérature : ils ne découlent pas d'une conceptualisation théorique que nous aurions imaginée, mais d'une synthèse de travaux empiriques. Ils ne sont donc pas tous de même nature. Les trois premiers renvoient au processus de fabrique lui-même, tandis que le quatrième précise les objets des politiques d'éducation fabriquées selon le modèle de la fast-politique (tels qu'ils apparaissent dans les travaux consultés) et le cinquième relève plus d'une appréciation générale portée par les auteurs. Cette appréciation transparaît indirectement quand par exemple point dans certains écrits la critique de la standardisation abusive des politiques d'éducation à laquelle donne lieu ce mode de fabrique (standardisation qui n'est pas sans rappeler l'image du fastfood). Ce cinquième critère ne relève donc pas d'une définition à priori, par ailleurs bien délicate à établir, de ce que serait une politique éducative de qualité. Précisons également que si pour Jamie Peck et Nik Theodore, la fast-politique est un régime profondément néolibéral, ces marqueurs ne sont pas en eux-mêmes, intrinsèquement et systématiquement, d'orientation néolibérale (on peut gouverner vite par exemple sans inscrire son action dans un référentiel néolibéral) même si de fait, c'est le plus souvent cette orientation qui est prise.

Enfin cet import a permis de rappeler, dans le sens même des analyses de Jamie Peck et Nik Theodore⁹, que si les mondes de la fast-politique sont de plus en plus nombreux et puissants, les politiques d'éducation effectivement mises en œuvre sont toujours le produit de la rencontre de cette dernière avec des contextes politiques domestiques qui facilitent plus ou moins son développement. L'analyse précise des politiques australienne, finlandaise et suédoise de développement professionnel des enseignants révèle qu'en contexte les marqueurs de la fast-politique sont plus ou moins forts ou convergents : la Finlande semble moins exposée que les autres pays à l'impératif d'accélérer les réformes ou aux débats sur le statut des enseignants ; les recherches qui y sont développées semblent accorder une plus grande importance qu'en Australie au modèle de l'enseignant expert engagé dans un processus d'apprentissage professionnel permanent ;

9. « L'objectif de la problématisation en termes de fast-politique est donc d'explorer à la fois les liens et les contradictions entre les espaces lisses imaginés et créés par les modèles politiques globaux et la réalité plus banale et 'collante' de la mise en œuvre quotidienne, entre le monde apparemment illimité du gourou politique de la classe d'affaires et du consultant péripatéticien, d'une part, et les sphères plus circonscrites habitées par les administrateurs locaux, les parties prenantes et les travailleurs de première ligne, d'autre part » (Peck & Theodore, 2015, p. XVII).

la focalisation politique sur la « qualité » des enseignants semble plus forte en Suède que dans les autres pays, etc. L’analyse du poids des *think tanks* par Bob Lingard offre un autre exemple de cette importance des contextes locaux. Si ces organismes gagnent en influence et peuvent ainsi être les vecteurs d’une fast-politique, c’est bien parce que, sur un plan plus structural, le fonctionnement d’ensemble du *policy making*, en l’espèce australien, le permet. L’affaiblissement structurel du pouvoir de l’État, la perte d’influence des anciennes orthodoxies de politiques publiques, la dominance dans le champ politique d’acteurs opportunistes avares de connaissances pour l’action (*opportunistic cognitive misers*) ou encore la forte médiatisation des programmes constitutifs des politiques d’éducation par des chaînes d’information continue destinées à un grand public et ayant un besoin chronique d’idées et d’analyses instantanées accessibles au plus grand nombre, sont autant d’éléments de contexte favorisant un régime de fast-politique (Lingard, 2016).

Les risques évitables d’une notion potentiellement « étroite »

Malgré ces clarifications, le recours à la notion de fast-politique présente à nos yeux deux risques principaux sur un plan théorique. Ces risques peuvent cependant être évités s’ils sont bien identifiés et si les malentendus potentiellement liés à l’usage de la notion sont dissipés.

Le premier risque est de surinterpréter la nouveauté du phénomène qu’elle entend désigner en usant d’une formule suggestive séduisante, mais pas forcément originale ou pertinente. Car à bien regarder les cinq marqueurs de la fast-politique que nous avons identifiés ci-dessus, ils ont tous déjà été amplement documentés dans la littérature. Nous l’illustrons ici par quelques références seulement, mais celles-ci ne sont que des éléments de champs de recherche particulièrement dynamiques. L’accélération des temps politiques n’est en rien une spécificité de la dernière décennie selon les historiens (Bouton, 2023). Le rôle de réseaux d’experts internationaux dans la fabrique des politiques d’éducation (Normand, 2010) et la circulation, pour ne pas dire le « voyage » (Ozga & Jones, 2006), des solutions ou préconisations politiques ont été maintes fois étudiés dans une littérature foisonnante sur les transferts de politiques publiques en éducation (Steiner-Khamsi & Waldow, 2012). Il en va de même de la néolibéralisation – l’une des conclusions les plus répandues dans la littérature internationale sur les politiques d’éducation – et de la managérialisation de l’école sous l’effet d’un gouvernement par les nombres (Felouzis & Hanhart, 2011 ; Normand, 2011). Même la métaphore du fastfood, suggérée dans le terme *fast-politique*, a déjà plus de 30 ans d’existence si l’on prend pour exemple les travaux sur la « McDonaldisation » du métier d’enseignant en Angleterre (Dale, 1994).

Néanmoins, l'intérêt théorique de la notion de fast-politique ne réside pas à nos yeux dans l'approfondissement de chaque marqueur pris isolément, mais dans le fait de pouvoir les penser ensemble et, en procédant de la sorte, d'identifier un changement plus structurel. Ce que les auteurs pointent parfois par l'usage du terme « régime », ainsi que les effets de ce dernier sur les acteurs des systèmes scolaires, qui voient se multiplier des politiques d'éducation décontextualisées qui servent d'autres intérêts et dont le sens peut leur échapper. Les auteurs le disent eux-mêmes concernant la question des transferts de politique publique, une notion très documentée dans la littérature (Delpeuch, 2009).

Les fast-politiques peuvent donc avoir besoin d'être technocratiquement essentialisées et codifiées pour « voyager », mais elles existent dans un état perpétuel de transformation à chaque fois et partout où elles « touchent » et ensuite « marchent ». Il ne s'agit pas d'un processus littéral de transfert en tant que tel, mais plutôt d'un processus continu de mutation politique. (Peck & Theodore, 2010, p. 207)

Le deuxième risque est de recourir à un usage exclusif de la notion alors que cette dernière a de fortes chances de rester « étroite » (*thin* en anglais). Par cet adjectif, nous désignons, dans le prolongement de célèbres travaux en philosophie de la morale (Williams, 1994) ou d'autres en science politique sur le populisme par exemple¹⁰, un concept véhiculant une appréciation générale des phénomènes qu'il désigne sans pour autant permettre une caractérisation précise et substantielle de ces derniers. C'est ce qui explique que, dans plusieurs publications ayant recours à cette notion, les auteurs éprouvent le besoin de la coupler à d'autres. Par exemple, pour mener à bien leur analyse du rôle joué en Australie par trois acteurs clés en matière de fast-politique – l'OCDE, le groupe d'édition Pearson et l'État australien¹¹ –, Steven Lewis et Anna Hogan éprouvent le besoin de compléter la notion de fast-politique par des outils théoriques leur permettant d'étudier le poids des contextes locaux et des trajectoires longues de réforme comme les théories de la dépendance au sentier¹² ou des mondialisations vernaculaires¹³ (Lewis & Hogan, 2019).

10. Populisme souvent présenté comme une *thin ideology* qui ne peut se suffire à elle-même et qui doit toujours être adossée à une autre idéologie, comme le nationalisme (Stanley, 2008).

11. Ces acteurs ont en commun d'éditer des textes présentant ce qui « marche » dans le monde en matière d'éducation. Il s'agit des rapports *Pisa for Schools* pour l'OCDE, des rapports *The Learning Curve* pour Pearson et des rapports *What Works Best* pour l'État australien.

12. Cette théorie très célèbre décrit un processus de reproduction institutionnelle selon lequel plus un choix institutionnel perdure dans le temps, plus il est difficile de le modifier (Mahoney, 2000).

13. D'après cette théorie, il n'y a pas une seule forme de mondialisation (de l'économie, de la culture, de l'éducation etc.) qui consisterait en un alignement des pays sur des normes transnationales. Au contraire, on observe différentes mondialisations vernaculaires,

Saija Volmari (2022), quant à elle, a besoin de la notion de champ (*fast policy fields*) pour analyser le rôle de traducteurs des experts nationaux finlandais et norvégiens. C'est précisément ce que nous avons dû faire aussi au moment de penser l'évolution des modèles de fabrique des politiques d'éducation en France, en couplant la notion de fast-politique à celle d'incrémentalisme pour concevoir le modèle dit du « puzzle accéléré » (Pons, 2024). Selon ce modèle, la fabrique des politiques d'éducation consiste à avancer par petites touches successives, mais le plus rapidement possible sur des dossiers que l'on dépolitise en les présentant comme très techniques, apparemment déconnectés les uns des autres, et dont l'évolution serait naturelle. Néanmoins, une fois mis bout à bout, ces dossiers dessinent progressivement un changement structurel et politique de plus grande ampleur. Ce changement n'est cependant jamais vraiment présenté dans sa totalité ni ses finalités précisées : c'est seulement lorsque la dernière pièce du puzzle est posée que le nouveau paysage institutionnel se donne à voir à l'observateur. Ce modèle de fabrique presse ainsi les acteurs à faire évoluer leurs pratiques, mais sans toujours leur donner à voir explicitement les finalités et le sens qui sont visés, ce que résume assez bien la métaphore du tapis roulant citée plus haut.

D'autres couplages théoriques importants pourraient être effectués¹⁴, par exemple avec certains travaux néoinstitutionnalistes consacrés aux enjeux politiques de la mondialisation (Maroy & Pons, 2023), notamment pour approfondir la question du mimétisme institutionnel : comme le suggère la citation plus haut sur la nécessaire essentialisation des fast-politiques pour leur permettre de voyager, il est possible que ce modèle se généralise du fait de l'importance prise aujourd'hui par les processus de mimétisme institutionnel dans la fabrique des politiques d'éducation.

Quel que soit le couplage théorique effectué, il devra permettre d'articuler plus fortement les marqueurs de la fast-politique entre eux : c'est assurément parce que la fast-politique consiste à reproduire ce qui se fait ailleurs qu'elle peut aller vite ; sans doute le modèle de l'*evidence-based policy* qui souvent sert à justifier ces solutions miracles contribue-t-il à couper court aux discussions scientifiques (Draelants & Revaz, 2022) ; sans doute aussi la déconstruction des frontières contribue-t-elle à dépolitiser certains débats et à faciliter la circulation de ces solutions... autant d'hypothèses à explorer.

c'est-à-dire des formes de mondialisation locales propres à des histoires et des contextes culturels et politiques qui sont plus ou moins porteurs de pratiques et de représentations spécifiques (Appadurai, 2010).

14. Les remarques qui suivent découlent d'une discussion avec les évaluateurs qui ont expertisé une première version de cet article. Nous tenons à les remercier pour leurs remarques et espérons poursuivre cette discussion à d'autres occasions.

Une notion délicate à opérationnaliser, mais euristique

Même ainsi complétée sur le plan théorique, la notion de fast-politique n'en reste pas moins difficile à opérationnaliser dans le cadre d'une recherche empirique car son usage pose plusieurs défis à l'analyse. Pour les illustrer, nous nous appuyons sur une enquête empirique en cours présentée dans l'encadré 1. Pour pouvoir tirer pleinement profit de cet exemple, quelques précisions préalables sur le cas étudié nous semblent nécessaires.

La nouvelle régulation des écoles primaires françaises : éléments de contexte

En France, les écoles primaires sont composées en grande majorité d'enseignantes et sont dirigées par des personnes qui ont une décharge d'enseignement, partielle ou totale, afin d'assurer la fonction de direction. Les écoles n'ont par ailleurs pas de personnalité juridique en droit administratif français : elles n'existent pas juridiquement en tant qu'établissements. Elles désignent des bâtiments et des locaux mis à disposition de l'État par les communes pour que celui-ci assure sa mission d'éducation (les enseignants recrutés par concours appartiennent à la fonction publique d'État).

Les directions d'école n'ont donc pas d'autorité hiérarchique sur les enseignants : leurs supérieurs hiérarchiques directs sont les inspecteurs de l'Éducation nationale à la tête des circonscriptions administratives du premier degré, auxquelles sont rattachées les écoles ; les inspecteurs doivent rendre des comptes aux autorités départementales et académiques de l'Éducation nationale.

Ce fonctionnement contraste grandement avec celui de l'enseignement du second degré dans lequel les chefs d'établissement appartiennent à un corps de personnels de direction à part entière, sont à la tête d'« établissements publics locaux », avec une personnalité juridique propre et une autonomie, et participent à l'évaluation des enseignants. Depuis plusieurs décennies, les responsables politiques ont tenté de faire évoluer cette situation sans jamais y parvenir car les acteurs de l'enseignement primaire sont attachés à ce fonctionnement. Les questions du statut juridique des écoles primaires, de la fonction de direction ou du devenir des circonscriptions du premier degré sont donc anciennes et récurrentes.

C'est dans ce contexte que sont lancées à partir de la rentrée 2021 plusieurs réformes importantes de la régulation des écoles primaires : expérimentation du programme des « écoles du futur » à Marseille ; loi du 2 décembre 2021 confiant aux directions d'école une autorité fonctionnelle

sur les personnels des écoles lors des temps scolaires ; systématisation des évaluations standardisées des acquis des élèves à tous les niveaux ; généralisation du programme des « écoles du futur » (juin 2022) ; lancement du programme « Notre école faisons-la ensemble » (fonds de 500 millions d'euros dédiés à des projets d'innovation sélectionnés par un appel à manifestations d'intérêts) ; lancement de la première campagne d'évaluations des écoles primaires au cours de l'année 2022-2023 par le Conseil national d'évaluation, etc.

Ce cas nous est donc apparu comme un exemple probant de fast-politique en éducation en France, mais encore fallait-il s'en assurer.

Objectiver la présence des marqueurs : induction et recontextualisation

Pour pouvoir établir l'existence d'un régime de fast-politique, il faut pouvoir objectiver la présence des marqueurs de cette dernière. L'usage du pluriel est essentiel ici : il s'agit de raisonner de manière systémique et non par marqueur. Dit autrement, l'existence d'un seul marqueur ne suffit pas à conclure à l'existence d'une fast-politique. Par exemple, il devient presque banal pour les acteurs contemporains de l'école de souligner une accélération des temps éducatifs et de ce fait un décalage entre le temps éducatif et le temps politique (Ferhat, 2023). Par conséquent observer une accélération ne suffit pas à conclure à l'existence d'une fast-politique.

Pour cela, deux opérations nous paraissent nécessaires sur le plan analytique. La première est de parvenir à se doter de sources d'information fiables, continues et cruciales sur les réformes annoncées, que le chercheur analyse de manière inductive. Poursuivons l'exemple du premier marqueur. L'établissement d'une chronologie fine du processus de réforme est une étape décisive dans l'analyse pour pouvoir objectiver l'existence d'une accélération. Or, du fait d'une grande instabilité conjoncturelle de la fabrique des politiques d'éducation en France (Pons, 2024), il reste très difficile de retracer à postériori les processus de réforme successifs, aussi bien leur démarrage, que leur terminaison ou leur abandon. Comment dès lors pouvoir se prononcer sur le rythme même des réformes ? De manière emblématique, la *World Education Reform Database* construite par des chercheurs de l'Université de Stanford, l'une des bases les plus conséquentes constituées à ce jour sur les politiques d'éducation menées dans un grand nombre de pays du monde¹⁵, s'avère particulièrement pauvre au moment d'étudier un cas spécifique. Et pourtant, il s'agit d'une base qui permet à ses utilisateurs de pointer des tendances de fond dans les processus de réforme, comme l'accroissement du management par les nombres dans les organisations éducatives (Bromley et

15. Cette base est disponible sur <https://wecd.stanford.edu>.

al., 2024). Pour le cas de la France, seules 21 réformes sont listées depuis 2017 (l'une des périodes les mieux renseignées par ailleurs) qui sont de statuts divers (loi, dispositifs, création d'un Conseil scientifique...) et qui ne prennent pas en compte un nombre bien plus important de mesures adoptées tout au long de la période. C'est pourquoi les dépêches d'une agence de presse spécialisée dans le champ de l'éducation, l'agence AEF, ont constitué une source décisive pour établir des chronologies de réformes. Si cette source n'est pas parfaite – les informations publiées dépendent évidemment de la structuration interne de ce média et des catégories de classement des journalistes –, elle n'en constitue pas moins une source très fiable (car les acteurs institutionnels étant ses clients, l'agence a intérêt à suivre précisément l'actualité proprement institutionnelle, donc la complexité des processus de réforme successifs) et une source qui permet d'accéder à des données relativement continues. Mais établir la chronologie ne suffit pas pour ce premier marqueur, car l'accélération reste une notion relative. Comment pouvoir conclure à l'existence d'un processus continu qui va objectivement plus vite ? En l'espèce, c'est la convergence d'un certain nombre de faits donnés à voir par cette source qui nous a permis de conclure de manière inductive à une accélération des réformes dans l'enseignement primaire français : l'annonce d'un plan d'urgence à Marseille, à vocation totalisante quelques mois seulement après l'établissement d'un diagnostic critique sur les écoles de cette commune ; le télescopage sur une année scolaire (2021-2022) de plusieurs réformes majeures âprement discutées depuis plusieurs années ; l'annonce de la généralisation des « écoles du futur » avant l'évaluation de ce programme expérimental, plus précisément avant même sa terminaison ; la reprise de cette annonce en quelques semaines par toute la chaîne de commandement ou encore les témoignages des acteurs faisant part de l'effet de surprise de ces annonces.

Comme le suggèrent déjà certains éléments ci-dessus, l'objectivation de la présence des marqueurs requiert du chercheur, et pour chacun d'eux, un travail de (re)contextualisation des mesures annoncées. Concernant le marqueur 1 (gouvernement accéléré), c'est parce que les débats sur les directions d'école primaire sont anciens, nombreux et sensibles que le télescopage des réformes sur une année scolaire interpelle. Pour le marqueur 2 (solutions miracles décontextualisées), au-delà du contenu des discours politiques eux-mêmes qui prêtent à certaines solutions proposées des vertus parfois bien diverses, c'est la connaissance de ces mêmes débats – notamment ceux concernant la création d'un statut administratif pour les écoles primaires sur le modèle des établissements secondaires –, ainsi que le refus régulier de la part d'une partie importante des enseignants du primaire de ce modèle depuis plusieurs années, qui permet de mesurer le caractère décontextualisé des mesures proposées par le pouvoir exécutif. La dimension « miraculeuse » de ces mesures en faveur de l'autonomie des écoles primaires promue par des réseaux d'acteurs mondialisés (marqueur 3)

se dégage grâce à la lecture des publications internationales sur le sujet et du leitmotiv que constitue l'accroissement de l'autonomie des établissements dans les discours de certains experts de l'OCDE. Le marqueur 4 est l'un des plus simples à objectiver puisqu'il renvoie au contenu thématique même des programmes d'action publique qui, dans le cas étudié de l'enseignement primaire en France, recouvrent aussi bien des enjeux curriculaires (réforme en cours des programmes d'enseignement), que managériaux (développement d'outils comme les projets innovants, les évaluations d'école, les évaluations standardisées des acquis des élèves, les appels à projets...) ou professionnels (évolution du statut des directions d'école). Enfin, le dernier marqueur sur la moindre qualité des fast-politiques, marqueur à forte tonalité critique, est sans doute celui qui expose le plus le chercheur à des jugements de valeur potentiels, et ce d'autant plus que les jugements de fait sur un processus de réforme incrémentale, par définition jamais pleinement terminé, sont délicats à établir. En l'espèce, dans le cadre d'une enquête exploratoire, l'équipe de recherche s'est limitée aux témoignages des acteurs, notamment des inspecteurs, qui pointaient par exemple la faible qualité des projets d'innovation des écoles primaires conçus dans ce contexte d'accélération des réformes managériales en matière de régulation des écoles primaires.

Précisons que ces deux opérations analytiques – induction et recontextualisation – peuvent parfois entrer en tension, en particulier quand la fast-politique étudiée par le chercheur se développe de manière incrémentale, comme dans le cadre du modèle « puzzle accéléré ». Tout au long de la recherche en effet, à chacune de ses présentations ou même dans le dialogue interne entre les membres du projet Genie-2f, il s'agit de ne pas s'écartez d'une ligne de crête délicate entre deux impératifs pouvant diverger :

- Respecter un raisonnement inductif rigoureux, donc ne pas surinterpréter les données ou les faits établis – des faits qui en raison même de la logique incrémentale à l'œuvre en matière de fabrique des réformes sont toujours de portée limitée (les mesures annoncées à Marseille ne sont qu'expérimentales ; les évaluations d'école effectuées pour les équipes locales ne sont pas publiées ; la nouvelle autorité des directions d'école ne serait que fonctionnelle, etc.).
- Contextualiser chacune des pièces du puzzle, contextualiser la réforme d'ensemble en la comparant à d'autres systèmes scolaires, voire rappeler les compossibles¹⁶ pour tenter de déchiffrer la logique de fabrique à l'œuvre, mais sans que l'interprétation ne décolle des données ni n'entre dans une science politique fiction.

16. Certes par exemple les évaluations d'écoles ne sont pas publiques mais dans certains systèmes scolaires dans lesquels elles le sont devenues, on a souvent commencé par institutionnaliser l'outil d'évaluation et ensuite on a publié les évaluations. Le chercheur peut aussi avoir à le rappeler.

L'intérêt de travailler sur les temporalités politiques du travail des acteurs

Cependant, ces défis méthodologiques liés à l'opérationnalisation dans une recherche empirique d'une notion théorique par ailleurs délicate à manipuler n'enlèvent rien à l'intérêt de recourir à celle-ci pour au moins deux raisons.

La première est que d'après les premières recherches disponibles, cette notion semble correspondre à l'expérience vécue des acteurs qui en identifient même certaines dimensions assez clairement. C'est l'un des résultats de la grande enquête par questionnaire effectuée par Meghan Stacey et ses collègues auprès de plus de 18 000 enseignants australiens. Ces derniers déclarent une intensification de leur charge de travail entre 2013 et 2017 et imputent cette intensification à la multiplication de réformes dans un temps court, en particulier en matière d'autonomie des établissements – multiplication qui affecte la confiance des enseignants en leur institution. Les auteurs concluent à la nécessité de développer une démocratie plus « lente » (*slow democracy*), prenant le temps de consulter les acteurs (Stacey et al., 2023). Notre enquête auprès d'inspecteurs de l'enseignement primaire confirme ce point : ces derniers témoignent à plusieurs reprises de la soudaineté des réformes en cours, réformes toutes déclarées comme prioritaires, qui se multiplient et qu'ils doivent perpétuellement agencer dans des temps courts. Et ils confirment en entretien les effets en cascade potentiellement problématiques de ce type de fast-politique, par exemple sur la qualité des projets d'innovation retenus dans le cadre des programmes dits des « écoles du futur » ou « Notre école faisons-la ensemble ».

La deuxième raison est qu'interroger la présence d'un régime de fast-politique et ses effets potentiels constitue une occasion supplémentaire et potentiellement très fertile de remettre au centre de l'analyse l'enjeu majeur des temporalités politiques dans le travail des professionnels de l'éducation. Les « signaux politiques » constituent en effet l'une des variables clés du travail de production de sens auquel se livrent les acteurs au moment de mettre en œuvre les réformes (Spillane et al., 2002). L'enquête en cours auprès des acteurs de l'encadrement intermédiaire des écoles primaires en France montre que l'accélération peut se traduire par une pression hiérarchique supplémentaire, qu'elle soit d'ordre politique ou administratif, une pression source de moindre qualité (par exemple pour ce que nous étudions, en matière de projets d'innovation des écoles) et de méfiance critique, mais aussi par des temporisations étonnantes (au regard des accélérations). Ce qui met les acteurs de l'encadrement intermédiaire dans une position délicate vis-à-vis des acteurs des établissements auprès de qui ils doivent impulser

les changements¹⁷. Face à cela, ces acteurs de l'encadrement intermédiaire développent plusieurs ruses ou stratégies d'adaptation, donc une activité en soi qui fait pleinement partie de leur travail d'encadrement, pour minimiser ces contraintes temporelles. L'enquête donne à voir plusieurs exemples. Il peut s'agir parfois, selon un schéma d'adaptation primaire assez classique (Goffman, 2013), d'optimiser l'organisation de son temps de travail (et son articulation avec les temps domestiques), dans l'espoir de ne surtout pas être débordé, de répondre à temps aux injonctions urgentes qui se multiplient et de pouvoir ainsi se donner des marges de manœuvre supérieures dans un second temps. Il peut s'agir aussi d'établir une procédure informelle définissant les modalités de prise de contact de la part de leurs interlocuteurs, selon le degré d'urgence des situations : du cas le moins urgent passant par un mail adressé à un secrétariat aux heures ouvrables au cas le plus urgent d'une conversation par téléphone portable sur un temps domestique. Il peut s'agir encore de coupler les dossiers à traiter les uns aux autres (certains interlocuteurs utilisent la métaphore du Tétris en entretien pour désigner cette activité de regroupement supposé efficace de dossiers à traiter qui « tombent d'en haut » afin de ne pas se laisser déborder), ou d'instruments à mettre en œuvre pour espérer faire d'une pierre plusieurs coups. Certains interlocuteurs voient même dans ces couplages la raison d'être même de leur pilotage.

Conclusion : la fast-politique comme horizon ou comme stimulus

Au terme de cette discussion scientifique, il nous semble que l'usage de la notion théorique de fast-politique dans le champ des recherches internationales sur la construction des politiques d'éducation et la gouvernance des systèmes scolaires s'est plutôt traduit par une amélioration de la notion sur le plan conceptuel. Initialement très imagée, définie en des termes généraux, voire abstraits, et par des formulations très condensées, étayée parfois par des propos très critiques et peu précis, son import dans ce champ de recherche a permis d'identifier ses ambivalences, de trouver des voies pour contourner certains risques liés à son usage et de préciser ses contours (à travers notamment la question des marqueurs). Le tout sans

17. Par exemple, alors que la réforme de la régulation des écoles primaires s'accélère et que la loi du 2 décembre 2021 introduit un changement important pour les directions d'école, il faut attendre le 14 aout 2023, en pleines vacances scolaires donc, pour que les dispositions les plus importantes de cette loi soient transposées dans un décret d'application. Les inspecteurs ont ainsi été placés dans une position délicate pendant 18 mois vis-à-vis des acteurs des écoles primaires : ils devaient les enjoindre à adopter rapidement un nouveau mode de fonctionnement sur un sujet faisant débat depuis des décennies sans savoir sur quelles bases règlementaires précises opérer ce changement.

renoncer complètement à la tonalité critique de la métaphore, ni à l'intérêt de penser de manière plus structurelle et systémique à la fois des éléments déjà pointés dans la littérature, mais pas forcément toujours articulés entre eux (notamment sur les questions de temporalités politiques). En ce sens, la fast-politique peut bien constituer un horizon d'analyse pertinent du chercheur sur les politiques d'éducation, une interprétation finale forte sur la signification profonde du *policy making* mondialisé actuel et ses dérives potentielles. Nous avons pu pointer certaines de ces dérives possibles dans un ouvrage récent (privatisations accrues, développement d'une nouvelle forme de technocratie mondialisée, politiques d'éducation décontextualisées, découplage prononcé entre la fabrique de ces dernières et leur mise en œuvre réelle), parmi lesquelles la perte du sens et des finalités proprement éducatifs de la politique d'éducation constitue un enjeu majeur (Pons, 2024).

Cependant, l'analyse des effets de cette fast-politique sur les acteurs des systèmes scolaires requiert une opérationnalisation de cette notion dans un dispositif de recherche qui n'est pas toujours évidente. De même qu'il ne suffit pas d'observer l'existence d'un marqueur caractéristique pour pouvoir conclure à une fast-politique avérée – il faut bien pour cela établir l'existence de plusieurs marqueurs par un juste équilibre entre analyse inductive rigoureuse des données et recontextualisation objectivée de l'objet –, il ne suffit pas d'observer des acteurs pris dans des temporalités politiques particulières pour pouvoir imputer les évolutions observées au stimulus particulier que constituerait la fast-politique en question.

En somme, il convient non seulement de démêler plus précisément les causalités à l'œuvre, mais aussi d'affiner les outils théoriques à notre disposition permettant de penser ces temporalités politiques. Dans ce sens, la typologie proposée par Franchesca Morais (2024) pourrait s'avérer très utile. L'auteure souhaite dépasser l'alternative binaire entre *fast* et *slow* politique présente dans la littérature internationale. À cette fin, elle propose une typologie des temporalités politiques à l'œuvre quand des politiques publiques sont mobiles (*policy mobilities*), c'est-à-dire quand elles voyagent intensément dans le monde. Elle distingue ainsi le rythme des réformes (i.e. les alternances répétées de moments de mouvements et d'immobilisme, de pics et de creux), le tempo des acteurs (les différences de vitesse dans la mise en œuvre des changements selon les positions ou les points de vue des acteurs), les phases de synchronisation ou de disjonction des réformes et enfin les temporalités conçues par des agents du temps (*timing agents*) qui essaient de façonnner un nouveau rapport au temps (*timecraft*) des acteurs (Morais, 2024). La fast-politique pourrait alors apparaître comme un cas particulier (de rythme accéléré, de tempo rapide, de synchronisation des agendas politiques mondiaux et locaux et d'harmonisation forcée des rapports au temps des acteurs scolaires), mais un cas parmi d'autres dont l'investigation doit encore être opérationnalisée.

Enfin, puisque ce modèle de fabrique semble désormais mieux identifié, s'ouvre un chantier de recherche majeur sur les contextes politiques et éducatifs propices au développement de la fast-politique. Dans le cas de la France, nous avons trouvé une première explication dans les logiques de fabrique des politiques d'éducation elles-mêmes (Pons, 2024). D'autres pistes sont à creuser aussi bien dans le fonctionnement du champ politique (les périodes de transition ou d'alternance politiques sont-elles par exemple plus propices au développement d'une fast-politique ?) que dans les propriétés de la gouvernance des systèmes éducatifs.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Appadurai, A. (2010). *Modernity at large : Cultural dimensions of globalization*. University of Minnesota Press.
- Aubert, N. (2009). *Le culte de l'urgence : la société malade du temps*. Flammarion.
- Ball, S. J. (2005). Radical Policies, Progressive Modernisation and Deepening Democracy : The Academies programme in action. *FORUM*, 47(2), 215.
- Bouton, C. (2023). Accélération de l'histoire et expériences du temps dans la modernité : *Administration & Éducation*, 179(3), 7-15.
- Bromley, P., Nachtigal, T., & Kijima, R. (2024). Data as the new panacea : trends in global education reforms, 1970–2018. *Comparative Education*, 60(3), 401-422.
- Cefai, D. (2015). Mondes sociaux. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.4921>
- Chauvel, S. (2022). Postface : Pourquoi sélectionner les individus dans les systèmes scolaires massifiés ? *Formation emploi*, 158, 235-238.
- Dale, R. (1994). The McDonaldisation of Schooling and the Street-level Bureaucrat. *Curriculum Studies*, 2(2), 249-262.
- Delpeuch, T. (2009). Comprendre la circulation internationale des solutions d'action publique : panorama des policy transfer studies. *Critique internationale*, 43(2), 153-165.
- Draelants, H., & Revaz, S. (2022). *L'évidence des faits. La politique des preuves en éducation*. Presses universitaires de France.
- Felouzis, G., & Hanhart, S. (2011). *Gouverner l'éducation par les nombres ? Usages, débats et controverses* (Raisons éducatives n° 15). De Boeck.
- Ferhat, I. (2023). Des horloges désaccordées ? Temps de l'École, temps des politiques. *Administration & Éducation*, 179(3), 41-49.
- Goffman, E. (2013). *Asiles : études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*. Minuit.
- Grek, S., & Landri, P. (2021). Editorial : Education in Europe and the COVID-19 Pandemic. *European Educational Research Journal*, 20(4), 393-402.

- Hardy, I., Heikkinen, H., & Olin, A. (2020). Conceptualising and contesting 'fast policy' in teacher learning : a comparative analysis of Sweden, Finland and Australia. *Teacher Development*, 24(4), 466-482.
- Hartog, F. (2003). *Régimes d'historicité : présentisme et expériences du temps*. Seuil.
- Le, H., & Edwards, D. B. (2023). Singapore's educational export strategies : 'branding' and 'selling' education in a favourable global policy marketspace. *Comparative Education*, 59(1), 38-58.
- Lessard, C. (2021). L'OCDE et l'éducation : déclinaison d'un changement institutionnel et impératif d'adaptation d'un apprenant perpétuel. *Éthique en éducation et en formation : Les Dossiers du GREE*, 11, 101.
- Lewis, S., & Hogan, A. (2019). Reform first and ask questions later ? The implications of (fast) schooling policy and 'silver bullet' solutions. *Critical Studies in Education*, 60(1), 1-18.
- Lingard, B. (2016). Think Tanks, 'policy experts' and 'ideas for' education policy making in Australia. *The Australian Educational Researcher*, 43(1), 15-33.
- Mahoney, J. (2000). Path Dependence in Historical Sociology. *Theory and Society*, 29(4), 507-548.
- Maroy, C., & Pons, X. (2023). Globalization, New Institutionalisms, and the Political Dimension. In P. Mattei, X. Dumay, E. Mangez & J. Behrend (Éds), *The Oxford Handbook of Education and Globalization* (pp. 147-169). Oxford University Press
- Marrel, G., & Payre, R. (2018). *Temporalité(s) politique(s) : le temps dans l'action politique collective*. De Boeck supérieur.
- Morais, F. (2024). Beyond 'fast' and 'slow' : explicating the multiple temporalities of policy mobilities. *Mobilities*, 19(4), 756-772.
- Normand, R. (2010). Expertise, Networks and Indicators : The Construction of the European Strategy in Education. *European Educational Research Journal*, 9(3), 407-421.
- Normand, R. (2011). *Gouverner la réussite scolaire : une arithmétique politique des inégalités*. Peter Lang.
- Ozga, J., & Jones, R. (2006). Travelling and embedded policy : the case of knowledge transfer. *Journal of Education Policy*, 21(1), 1-17.
- Peck, J. (2002). Political Economies of Scale : Fast Policy, Interscalar Relations, and Neoliberal Welfare. *Economic Geography*, 78(3), 331-360.
- Peck, J., & Theodore, N. (2010). Recombinant welfare, across the Americas : Transnationalizing 'fast' social policy. *Geoforum*, 41(2), 195-208.
- Peck, J., & Theodore, N. (2015). *Fast policy : Experimental statecraft at the thresholds of neoliberalism*. University of Minnesota Press.
- Pons, X. (2024). *La fabrique des politiques d'éducation. La rapidité sans la qualité*. Presses universitaires de France.
- Rosa, H. (2010). *Accélération : une critique sociale du temps*. La Découverte.
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy Implementation and Cognition : Reframing and Refocusing Implementation Research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387-431.

- Stacey, M., McGrath-Champ, S., & Wilson, R. (2023). Teacher attributions of workload increase in public sector schools : reflections on change and policy development. *Journal of Educational Change*, 24(4), 971-993.
- Stanley, B. (2008). The thin ideology of populism. *Journal of Political Ideologies*, 13(1), 95-110.
- Steiner-Khamisi, G., & Waldow, F. (Éds.) (2012). *Policy borrowing and lending in education*. Routledge.
- Volmari, S. (2022). Constellation of trajectories and fast policy worlds : a spatiotemporal reading of experts' positions and social encounters in Finland's and Norway's recent curriculum reforms. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 8(3), 184-195.
- Williams, B. (1994). *Ethics and the limits of philosophy*. Harvard University Press.
- Williamson, B., Bergviken Rensfeldt, A., Player-Koro, C., & Selwyn, N. (2019). *Education recoded : Policy mobilities in the international 'learning to code' agenda*. *Journal of Education Policy*, 34(5), 705-725.

Notice biographique

Xavier Pons est professeur des universités en sciences de l'éducation à l'Université Claude Bernard Lyon 1, chercheur au Laboratoire Éducation, cultures et politiques et chercheur associé au Centre de recherche sur les inégalités sociales de Sciences Po. Docteur en science politique, habilité à diriger des recherches en sociologie, membre de plusieurs projets de recherche comparatifs, ses travaux de sociologie de l'action publique et des problèmes publics portent principalement sur les transformations de l'État et des modes de gouvernance en éducation, les réformes des administrations scolaires et les modes de structuration du débat public en éducation.

COURRIEL : XAVIER.PONS.PRO@GMAIL.COM

ORCID : [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-4431-9844](https://orcid.org/0000-0002-4431-9844)