

Préface

JEAN-PIERRE BARRUÉ

Inspecteur Général de l'Education Nationale – Education Physique et Sportive

Ne nous laissons pas impressionner par le titre de cet ouvrage « Autour du temps », qui laisse à penser à une réflexion philosophique. Il n'est pas sans rappeler une « Histoire du temps » (Attali, 1982¹), liant les outils de la mesure du temps aux pratiques humaines et sociales, reprenant ainsi à travers le quotidien une des questions philosophiques les plus anciennes et les plus permanentes. Le cœur de l'ouvrage n'est pas là, seulement l'esprit, invitant à réintroduire la dimension temporelle dans le quotidien de l'enseignement et de l'apprentissage. Ce livre est un ouvrage professionnel, rédigé par des professionnels, en direction des professionnels. Le sous-titre, beaucoup plus évocateur du contenu réel, renvoie directement au monde de l'éducation, à la question complexe de l'apprentissage, sans qu'il soit nécessairement restreint au cadre scolaire, mais tout en l'incluant explicitement. Le domaine de réflexion sur l'apprentissage dans les activités physiques et sportives collectives, constitue le cœur de l'ouvrage. Il recouvre le champ privilégié de recherche de ce laboratoire auquel sont rattachés les auteurs, enseignants d'EPS ou enseignants chercheurs.

Le titre de l'ouvrage peut donc apparaître soit comme un énoncé paradoxal soit comme un énoncé espiègle. Je crois, avec le respect que l'on doit aux auteurs que le choix a été fait de l'espièglerie, dans toute sa noblesse, celle qui est sérieuse et ironique, celle qui irrite et questionne, pour finalement inciter à la réflexion pour l'action. Je vous invite à l'entendre ainsi.

Si le lecteur trouve incontestablement des réponses très concrètes à des questions professionnelles que se pose un « béotien » ou un « non-spécialiste des sports collectifs », il est en mesure d'y percevoir non seulement les choix explicites mais également leur fondement. Le contenu de l'ouvrage articule dans la succession des articles et le plus

¹ Attali, J. (1982). *Histoire du temps*. Paris : Fayard.

souvent à l'intérieur de chaque article les dimensions de recherche, d'enseignement, d'apprentissage, répondant par voie de conséquence à des exigences de formation.

Au-delà de l'intérêt intrinsèque de l'ouvrage, son intérêt professionnel pour un lecteur étudiant ou enseignant d'Education Physique et Sportive, réside dans une production dans l'air du temps, rendant le contenu réellement compatible avec l'évolution des programmes d'enseignement de l'EPS. Il témoigne de l'attachement à construire des compétences effectives, en donnant la priorité à la mise en avant d'un apprentissage qui articule chez l'élève la perception, l'appropriation du sens des situations, la compréhension du pourquoi et du comment agir dans la situation et l'acquisition de nouveaux savoir-faire en situation. Les « compétences motrices » comme elles sont nommées dans l'ouvrage, combinent donc des connaissances, des capacités et des attitudes telles que retenues dans les programmes d'enseignement de l'EPS.

La question du sens de l'apprentissage trouve réponse dans l'offre d'une stratégie d'enseignement-apprentissage qui se réfère très explicitement aux théories socioconstructivistes. Cette théorie introduit le temps comme variable essentielle, induisant une même temporalité de succession des procédures offertes, quels que soient les sports collectifs.

De manière concrète elle se décline en quatre principes majeurs :

- identifier puis s'appuyer sur ce que sait faire l'élève en situation, comme savoir préalable à enrichir ;
- faire rechercher à l'élève les solutions et lui permettre de les confronter à la résistance du réel, à l'analyse critique des pairs et de l'enseignant, notamment par l'usage de l'image ;
- identifier les classes de solutions en fonction des classes de problèmes ;
- transformer les réussites occasionnelles en pouvoirs moteurs stables en favorisant les acquisitions de capacités nouvelles, y compris les habiletés techniques fines.

De ce point de vue le modèle proposé par les auteurs, constitue une réponse claire et appropriée aux attentes des programmes, favorisant l'accès à des « compétences motrices ». Le modèle constitue un possible d'enseignement, qui provoque un type d'apprentissage compatible avec les exigences institutionnelles en termes d'acquis et de nature des acquis chez l'élève. Il revient à l'enseignant de maîtriser la conduite du processus pour attester non pas de la pertinence du modèle de formation, mais de son efficacité. Enfin, ce modèle n'est pas le seul possible, mais il constitue manifestement un possible.

Derrière le modèle et la centration sur le temps, deux éléments importants intéressent autant l'inspecteur général que tout enseignant : trouve-t-on dans ces propositions des éléments qui éclairent le problème de l'apprentissage dans les différents sports collectifs ? Existe-t-il une vision et des outils permettant tant à l'enseignant « non-spécialiste » qu'à l'élève, de mieux comprendre les déterminants de l'apprentissage dans le sport collectif concerné comme au sein des différents sports collectifs ?

L'ouvrage offre manifestement une solution concrète qu'il ne m'appartient pas de discuter au regard des autres solutions disponibles mais seulement d'apprécier en termes de pertinence professionnelle. Quatre points la caractérisent me semble-t-il et témoignent d'une temporalité pensée et intégrée :

- une alternance entre des types de situations (de jeu réduit problématisé, d'apprentissage technique, de jeu réel) ;
- une conception de ce qui caractérise les niveaux de maîtrise de l'affrontement collectif (espace de jeu effectif, configurations prototypiques dynamiques) ;
- une méthode transversale qui sert d'outil à l'élève pour comprendre, se situer et apprendre (alternance entre la pratique motrice et l'analyse de pratique puis la mise en projet), mais aussi à l'enseignant pour offrir à l'élève un processus de formation qui, par sa répétition dans le temps, transforme un effet de la « magie de la tâche » en une attitude construite dans le savoir-apprendre ;
- une vision concrète de la planification de l'enseignement, qui suppose une connaissance de la non-linéarité du temps d'apprentissage. Aux nœuds d'apprentissage qui supposent un « temps long », de la durée (expérimentation, observation, analyse contradictoire, reformulation, ...), répondent des temps courts d'apprentissage. Cet ensemble non linéaire constitue une vision temporelle clairement identifiée qui peut aider les équipes et les enseignants à justifier les apprentissages massés et de longue durée.

Enfin, le point le plus délicat est la conception didactique particulière qui vise à supplanter la centration de l'apprentissage sur l'espace par une centration sur le temps, ou pour être entièrement exact « Passer de l'espace au temps et du temps à l'espace ». Par exemple passer de la question « Ai-je la place pour passer la balle ? » à « Ai-je le temps de passer la balle ? » Question d'experts et pourtant question essentielle, qui conduit à accéder non seulement à une classique vision spatiale des espaces occupés ou libres et à des configurations statiques de positions des joueurs, mais à introduire le temps comme facteur de décision. Il s'agit en réalité de doter l'élève ou le joueur d'un analyseur supplémentaire sur l'espace, celui qui traduit la dynamique effective, c'est-à-dire la réalité. Centrer l'apprentissage sur cette perception du temps nécessaire, c'est introduire une distanciation supplémentaire qui se traduit par la construction de la notion de vitesses comparées et relatives des mobiles, les seules qui offrent les fenêtres temporelles pour une action efficace.

Pari audacieux, mais très stimulant qui conduit l'inspecteur général à trouver dans ces contenus un exemple prometteur de ce qu'il y a à savoir pour que l'élève accède aux compétences attendues présentes dans les programmes d'enseignement.

« Mi-heuristique mi-pragmatique », pour reprendre avec respect un extrait d'article, l'ouvrage est riche de plusieurs enseignements. Il témoigne de l'intérêt majeur à fédérer

Autour du temps

le travail d'équipe autour de conceptions partagées. Il propose une vision à la fois utile pour prolonger la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage, mais aussi des outils concrets pour conduire un processus d'apprentissage signifiant pour l'élève, tout en offrant à l'enseignant l'accès à un processus d'enseignement réfléchi.

Jean-Pierre Barrué

Le 9 janvier 2009