

Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation
www.la-recherche-en-education.org

N° 6 (2011), pp. 83-99

Analyse de l'évolution des curriculums de l'enseignement de l'Éducation Physique et Sportive (EPS) en République du Bénin de la période coloniale à nos jours

Kossivi Attiklemé

Université d'Abomey-Calavi
attiklemkossivi@yahoo.fr

Georges Kpazai

Université Laurentienne, Sudbury (Ontario)
gkpazai@laurentian.ca

Résumé

Le but de l'étude est d'analyser l'évolution des curriculums de l'Éducation Physique et Sportive (EPS) dans le système éducatif béninois, de la période coloniale à nos jours, afin de mieux comprendre les raisons de l'état actuel de l'enseignement de l'EPS. Les résultats des investigations socio historiques révèlent que de la période coloniale jusqu'en 1990, l'EPS n'a pas vraiment connu une évolution de son organisation et de son enseignement. Les véritables progrès observés dans la politique de son enseignement ne sont apparus qu'avec l'avènement du renouveau démocratique en 1990. Ils se traduisent en termes de versement des enseignants d'EPS au Ministère de l'Éducation Nationale, de l'élaboration d'un curriculum réel pour son enseignement et de l'augmentation de son volume horaire d'enseignement hebdomadaire passant de deux à trois heures.

Mots-clés : Bénin – Système éducatif – Éducation physique et Sportive – Curriculum

Introduction

Depuis son indépendance en 1960, le Bénin a été secoué par des crises sociales. La plus marquante de ces dernières fut celle de 1989 qui l'a conduit à la tenue de la « Conférence des Forces Vives de la Nation » en février 1990. Le projet de société issu de cette conférence a prescrit, entre autres, de doter le Bénin d'un système éducatif de qualité. Pour faire une suite à cette recommandation, le Ministère de l'Éducation Nationale organisa des États Généraux de l'Éducation (EGE) en 1990. Prenant appui sur les conclusions des États Généraux, les résultats de l'audit du Ministère de l'Éducation Nationale et sur un certain nombre d'études sectorielles réalisées sur le système éducatif, le Gouvernement adopte en janvier 1991 le « Document-cadre de la politique éducative ». Une vaste réforme touchant tous les ordres

d'enseignement (primaire, secondaire, technique, professionnelle et supérieur) et toutes les disciplines d'enseignement, dont l'Éducation Physique et Sportive (EPS) a eu lieu.

Le document-cadre mettait de l'avant la réorganisation des dispositifs de formation dans le but de démocratiser, de décentraliser le système éducatif et de fixer des principes d'enseignement clairs et cohérents. Il a même conduit actuellement à l'ébauche de nouveaux programmes définis en termes de compétences. Toutefois, dans le processus de sélection des contenus d'enseignement des nouveaux programmes en EPS, on assiste actuellement à une tension entre « convergences internationales et diversifications intra-nationales » (Badini, 1990 ; Erny, 2001). Il y a, d'une part, des pressions psychologiques externes en voulant calquer sur des pays modèles pour le Bénin en matière d'EPS tels que le Canada et la France et, d'autre part, la prise en compte des réalités internes, locales, visant ainsi l'intégration des pratiques physiques du patrimoine culturel béninois.

Le présent article vise à analyser l'évolution des curriculums de l'EPS dans le système éducatif béninois, et ce, depuis la colonisation jusqu'à nos jours. Il s'agit de mettre en évidence, les éventuelles « ruptures et continuités » relatives à cette périodisation historique.

1. Problématisation

Plusieurs travaux développés en sociologie de l'éducation et en sociologie du curriculum soulignent que l'école est non seulement un espace de circulation de flux, de production ou de reproduction d'inégalités (Bourdieu et Passeron, 1964) et d'interactions sociales (Van Zanten, 2000), mais aussi et surtout un lieu de sélection, de production, de transmission de valeurs, de symboles et de savoirs destinés à rendre l'élève compétent dans un ensemble de disciplines et d'activités (Arnaud, 1985 ; Forquin, 1989 ; Jonnaert, 2011 ; Jonnaert, Ettayebi & Defise, 2009). Elle concourt ainsi à homogénéiser une société en transmettant un socle de valeurs communes, dont le choix est souvent l'objet d'un débat agité et perpétuel (Durkheim, 1999 ; Mushi, 2011). À partir des années 1970, la sociologie du curriculum en grande Bretagne, tout en s'intéressant à l'école, perçoit les disciplines scolaires comme « des espaces privilégiés de sélection et de production, de transformation et de transposition, puis de transmission de valeurs, de savoirs, de connaissances, de compétences aux publics scolaires » (Klein, 2003). La sociologie britannique aborde la question de la « sélection culturelle scolaire » mise de l'avant par Forquin (1989) à partir de quatre thèmes dont deux retiendront notre attention : 1) la construction sociale des disciplines dans le système éducatif et 2) la « culture » à transmettre. Pour le premier thème, non seulement la « sélection culturelle » est relative aux trajectoires des carrières et aux méthodes d'enseignement, mais surtout aux contenus propres aux matières enseignées. Le deuxième thème, quant à lui, souligne que l'accomplissement révèle de multiples enjeux qui sont soient politiques, éthiques et philosophiques. La culture à transmettre se veut être la plus proche des structures du monde social (Forquin, 1989 ; Klein 2003). Elle engage un double processus de sélection des contenus que Chervel (1998) distingue en deux types de programmes : le programme d'étude ou d'éducation et le programme d'apprentissage. Pour lui, si le premier programme spécifie l'ensemble des disciplines scolaires qui participent à la formation de l'élève, le second programme, quant à lui, traduit le choix des savoirs à enseigner dans chaque discipline (au sein d'une filière, au niveau d'un enseignement, dans un cours).

Forquin (1989, 2008), s'intéressant au programme d'apprentissage, a montré que le choix des contenus ne se limite pas uniquement aux savoirs et matériaux culturels disponibles dans l'environnement immédiat. Car selon lui, l'entreprise va bien au-delà de l'immédiat pour une culture mondiale. Ainsi, selon cet auteur, l'idée est d'insérer dans le parcours éducatif de

l'élève, une culture « universelle ». Ainsi, les concepteurs des curriculums sont invités à aller puiser dans un répertoire de choix très large, lesquels choix lorsqu'ils sont décontextualisés ou inadaptés, peuvent être à l'origine de multiples problèmes tels que les chocs culturels, l'acculturation, l'indigénat juridique et politique, etc.

En EPS, Klein (2003) propose qu'il existe trois catégories d'explication possibles du choix de contenus de curriculums : 1) la première est celle des valeurs, des symboles, des savoirs et des connaissances qui, dans une matière scolaire, sont destinés à être transmis à une génération d'élèves dans un pays donné et à une période donnée ; 2) la deuxième catégorie est spécifique à la définition des savoirs scolaires. En effet dès lors que les savoirs scolaires concernent l'ensemble d'une communauté professionnelle, leur élaboration ne peut simplement consister en un travail théorique issu de quelques têtes pensantes. Élaborer des savoirs scolaires, c'est aussi construire des conventions, des règles de vie qui s'appliquent à tous, de l'ensemble restreint de la classe à celui, plus large, des professionnels ; 3) la troisième catégorie montre que les savoirs scolaires et les institutions qui les conçoivent, sont loin d'être des entités cognitives et sociales indépendantes de la sphère politique. La discipline est aussi le résultat de l'ensemble des décisions qui définissent ou entament le statut scolaire, orientent vers l'animation sportive ou vers un enseignement scolaire à part entière.

Ces différentes explications montrent que « les avatars disciplinaires du 19^e ou du 20^e siècle, sont à saisir au carrefour des processus théoriques, institutionnels et politiques » (Klein, 2003, p. 10). Pour Arnaud (1985), l'EPS se justifie par une double posture conflictuelle au sein des curriculums scolaires : une posture de l'intégration et celle de l'exclusion. La posture de l'intégration exige de l'EPS, si elle veut être considérée par l'école, un des codes et des règles des disciplines traditionnelles selon lesquels « pour être considérée comme authentique matière d'enseignement, une discipline se doit de transformer l'objet de son enseignement en contenus structurés, hiérarchisés, évalués et si possible, différenciés » (*ibid.*, pp. 820-821). La thèse relative à la posture de l'exclusion de la discipline, provenant de la littérature anglophone, souligne le risque d'une désintégration de la discipline que celui d'une intégration (Hardman, 1994). Arnaud (1985) souligne, à cet effet, que l'EPS est en crise ; son statut s'affaiblit dans les curriculums au point de devenir une matière optionnelle ; ses objectifs et programmes restent vagues et peu explicites ; son efficacité est contestée ; son territoire se mêle à celui de l'éducation artistique ; ses horaires se réduisent ; ses examens son mal perçus ; elle perd ses enseignants généralistes au bénéfice de spécialistes sportifs peu formés. Ces éléments de dévalorisation sont autant d'arguments pour exclure la discipline des curricula et des horaires scolaires obligatoires.

Cette problématique de l'EPS qui privilégie les conditions, soit de son entrée à l'école ou soit les risques de sa sortie, si elle reste pertinente, ne prend pourtant pas en compte, de façon approfondie, la construction des contenus disciplinaires. Selon Klein (2003), elle interroge incomplètement sur la diversité des processus qui président à leur élaboration, la négociation des règles internes à la communauté professionnelle, les initiatives de politique éducative. Autrement dit, certains processus de disciplinarisation sont laissés dans l'ombre. Si l'intégration ou la marginalisation peuvent constituer, à tel moment de l'évolution d'un système éducatif, des tendances, elles sont surtout les résultantes d'une construction historique aux volets cognitif, social et politique. Elles servent de base à l'analyse d'une problématique « d'éducation physique faite qui peut s'enrichir d'une éducation physique en train de se faire » (Klein, 2003, p. 12). Elles orientent cette étude qui vise à comprendre, l'évolution des curriculums de cette discipline dans le système éducatif béninois de la période coloniale à nos jours. Il s'agit par période, d'analyser les aspects théoriques et cognitifs valorisés, notamment les valeurs, les symboles,

les savoirs et connaissances qui dans cette matière sont destinés à être transmis à une génération d'élèves à une période donnée. Autrement dit, savoir en quoi ces valeurs et savoirs sont simplement l'effet d'une transposition de connaissances savantes ou de pratiques sociales existantes en dehors de l'école, ou au contraire, délibérément construits par les responsables administratifs pour un usage proprement scolaire ? Sont-ils construits ou adaptés au contexte de chaque établissement ?

2. Méthodologie

2.1. La stratégie de recherche

Puisque notre but est de mieux comprendre les raisons de l'état actuel de l'enseignement de l'EPS, nous avons opté pour une stratégie de recherche de type qualitatif interprétatif axé sur l'analyse de contenus de différents documents (textes de politiques éducatives, de programmes, arrêtés et ordonnances) (Huberman et Miles, 1991 ; Van der Maren, 1995).

2.2. Les participants

En plus de l'analyse des documents, nous avons eu recours à des entretiens semi-dirigés avec douze personnalités du monde de l'éducation, soit a) deux anciens ministres dont l'un de la Jeunesse et des Sports et l'autre de l'éducation nationale (celui de la Jeunesse et des Sports a été Ministre dans la période de la Révolution Populaire du Bénin c'est-à-dire entre 1975 à 1989 ; celui de l'Éducation Nationale entre 1990 et 1996) ; b) un inspecteur de la Jeunesse et des Sports ; c) deux anciens Directeurs de l'Institut National de la Jeunesse, de l'Éducation Physique et du Sport ; d) quatre enseignants chercheurs et e) trois concepteurs des nouveaux programmes d'EPS.

Ces participants n'ont pas été choisis au hasard. Leur choix repose sur la connaissance du milieu, notamment : le poste occupé par le sujet en matière d'EPS pendant chacune des périodes et l'expérience professionnelle en regard de l'enseignement de l'EPS.

2.3. La stratégie de collecte des données

Deux types de données sont recueillis : 1) ceux provenant des textes de lois, de politiques et de programmes d'EPS existants et relatifs aux différentes périodes de l'histoire du Bénin ; 2) ceux provenant des données obtenues par des entretiens semi-dirigés avec les participants. Chacun des entretiens avait une durée de trente à soixante minutes et était enregistré sur bande audio. Notons que ces entretiens ont été conduits à partir de deux grilles d'entretien. Une première grille, s'adressant aux Ministres et comprenant des questions en lien avec la politique de l'EPS selon les différentes périodes ; une deuxième grille, s'adressant aux autres participants, comprenait des questions qui portaient sur le processus de conception des contenus de programmes en EPS, les valeurs, de même que les savoirs sous-tendant le processus de programmation.

2.4. Stratégie d'analyse des données

Une analyse qualitative de contenus des différents documents recueillis a été réalisée. Elle porte aussi bien sur les informations issues des textes de lois, de politique et de programmes d'EPS existants, que sur les informations recueillies par entretien. En effet, les entretiens semi-dirigés réalisés avec les participants ont été retranscrits intégralement. L'analyse de leurs contenus a permis de compléter les données recueillies par exploitation des documents disponibles, mais aussi de les trianguler. Ces données étudiées par période ont permis de retracer l'histoire de l'EPS au Bénin, de la période coloniale à nos jours.

3. Les résultats

3.1. L'évolution des curriculums de l'EPS au Bénin : de la période coloniale à 1990

Trois temps forts vont aider à approcher les caractéristiques du curriculum de l'EPS dans le système éducatif béninois : 1) de la période coloniale jusqu'à l'indépendance du Dahomey (aujourd'hui Bénin) en 1960 ; 2) de 1960 à 1990, une période caractérisée au Bénin par deux événements politiques importants : la révolution populaire du Bénin basée sur « le Marxisme-Léninisme » (de 1972 à 1989), la conférence des Forces Vives de la Nation organisée à Cotonou du 19 au 29 février 1990 et 3) de 1990 à nos jours, l'ère du renouveau démocratique au Bénin.

3.1.1. L'EPS de la période coloniale au lendemain de l'indépendance

La période coloniale a essentiellement marqué l'Afrique par un système éducatif caractérisé par différentes réformes de l'enseignement :

- La première qui fait l'objet de l'arrêté du 24 novembre 1903, est signée par le gouverneur général « Roume », en référence aux travaux de Benavot *et al.* (1992), qui expliquent le consensus global réalisé sur les curriculums officiels des écoles primaires des régions de l'Afrique sous saharienne et de l'Europe de l'Est. Elle organise un véritable service de l'enseignement en Afrique Occidentale française (AOF) et introduit l'enseignement primaire, supérieur, commercial et agricole dans chaque colonie. Au Dahomey, cet enseignement est dispensé au « cours normal indigène » de l'école Victor Ballot en 1916 à Porto-Novo.
- La deuxième réforme a fait l'objet de l'arrêté du 16 novembre 1918. Elle est organisée par le gouverneur général « Angoulvant » et a généré le système éducatif colonial de l'enseignement secondaire et technique proprement dit, enseignement dispensé au lycée Faidherbe de Saint Louis à Dakar et conduisant au brevet de capacité coloniale (BCC), équivalent au BAC français. Elle repose selon Yun-Kyung (1992), sur les travaux qui consacrent l'introduction des disciplines comme les langues, les mathématiques, les sciences sociales et l'éducation morale ou religieuse dans les curricula nationaux de l'enseignement secondaire depuis 1850. Les arts et l'EPS, nouveaux arrivés vers la fin du XIX^e siècle dans ce système, se sont implantés au moment où les pays européens commençaient à viser une éducation globale des élèves en tant que citoyens futurs, au lieu de l'instruction nécessaire aux travailleurs pour tenir leur poste de travail. En ce qui concerne spécifiquement le curriculum de l'EPS, Kamens *et al.* (1992), ont montré que l'Afrique et d'autres régions colonisées auraient résisté à son introduction au système éducatif jusqu'aux années 1960, à cause de ses implications racistes (supériorité du corps européen). Mais un mouvement général a mis fin à ce genre de racisme.
- La troisième réforme a fait l'objet de l'arrêté du 1^{er} mai 1924. Signée par le gouverneur générale « Carde », elle est caractérisée par le renforcement de l'enseignement technique, et son accession par voie de concours. Elle conduit au baccalauréat plus une année de formation professionnelle. Sa finalité est de sortir instituteur.
- La quatrième réforme, la plus importante, a fait l'objet de l'arrêté du 15 septembre 1945. En référence aux travaux d'Egée-Kuehne et Denise (2003), elle réorganise l'enseignement en AOF, avec un renforcement plus accru de la décentralisation. Elle est caractérisée par :
 - l'introduction des curriculums français dans le système éducatif en AOF, condition *sine qua none* de délivrance des diplômes de même niveau qu'en France ;

- la formation des maîtres nationaux, indispensables à l'extension de l'enseignement réclamé par la population africaine.

On y trouve beaucoup de traits de l'organisation de l'enseignement en France, en même temps que des traits spécifiques aux africains. Cette organisation subsistera jusqu'à la conquête de l'indépendance par toutes les colonies françaises d'Afrique. Elle restera encore dans certains États indépendants de l'Afrique de l'Ouest, notamment au Dahomey (Bénin) jusqu'en 1970.

Les curriculums (programmes et les manuels) de toutes les disciplines de l'enseignement de l'époque, « visent à convaincre le jeune africain, de son état d'infériorité « congénitale », du barbarisme de ses ancêtres, de la bonté et de la générosité de la nation colonisatrice qui, mettant fin à la tyrannie des chefs noirs, a apporté la paix, l'école, le dispensaire, etc. » (Zomahoun, 2008, 8). Quel était alors le statut de l'EPS dans cette éducation coloniale où les curriculums exécutés sont « d'un niveau assez bas et compatible avec l'incapacité intellectuelle de l'africain » (*ibid.*, 2008, 9) ? Quel type de savoir y était dispensé, lorsque ces curriculums montrent « la nécessité de doser judicieusement les connaissances que les populations africaines sont capables d'assimiler » (*ibid.*) ? Particulièrement à l'enseignement secondaire et technique, où les curriculums semblent être les mêmes qu'en métropole en raison de sa destination, qu'en est-il de l'EPS ?

En référence à Klein (2003), l'EPS de cette période (que l'auteur situe autour du 19^e siècle), entrainait en salle de classe en France en qualité de gymnastique. Elle vise à « poursuivre le travail de discipline des esprits par une mise en forme des corps » (Klein, 2003, 7). Dans les colonies de l'AOF, elle avait la même valeur qu'en France et était utilisée pour des fins variables selon le contexte de formation. Pour les concepteurs des curriculums, elle était utilisée pour favoriser une hygiène de corps et habituer les élèves à bien se tenir, grâce à un ensemble de règles ; pour le recteur d'académie, le maître fait appel à cette discipline quand il se trouve en face d'une question d'hygiène » (*ibid.*). Toutefois, cette approche de l'EPS ne repose sur aucun curriculum formel d'enseignement dans les colonies de l'AOF. Ce qui montre de toute évidence que l'EPS constituait aussi bien en France que dans les colonies, « une discipline faite de valeurs et de connaissances à transmettre, de règles de conduite communes à une communauté professionnelle, faite aussi de l'instrument dont la fonction est de maintenir la règle » (*ibid.*, 8).

Au Bénin, l'histoire de cette discipline, selon le discours des participants, révèle que l'EPS est intégrée à la formation des élèves en tant que discipline scolaire dès les premières années de l'instauration de l'école. Sous l'égide de l'inspection du sport scolaire, cette intégration concerne aussi bien l'enseignement primaire (le premier degré) que secondaire (le second degré). Son enseignement est assuré par des militaires, dans les perspectives de l'hygiène du corps, de discipliner les élèves et surtout de pratiquer du sport. Il s'agit « d'une gymnastique sportive » (Aïna, 2008 ; Zomahoun, 2008) ou une EPS préparant à la pratique du sport. Si cette stratégie de formation a eu le mérite d'associer la discipline à l'éducation des élèves, elle ne manque pas de susciter une interrogation sur sa contextualisation en fonction des caractéristiques propres à l'environnement béninois.

3.1.2. L'EPS des années 1960 à 1972 : une éducation physique à visée sportive

Les années 60 caractérisent essentiellement, l'accession des territoires de l'ex-Afrique Occidentale Française au statut internationalement reconnu d'États souverains. Mais « malgré la montée du nationalisme en Afrique, les difficultés en Algérie et l'indépendance accordée aux

colonies d'Afrique occidentale, la France par divers accords de coopération, a su maintenir sa puissance et son influence dans tous les domaines de l'activité nationale, en imposant le français comme langue officielle dans l'administration générale et scolaire » (Zomahoun, 2008). Il s'agit en fait d'une indépendance des colonies françaises « accompagnée de grands espoirs et de non moins grandes illusions » (Bianchini, 2004).

En effet, l'espoir issu de la première conférence continentale sur le développement de l'éducation en Afrique, organisée du 15 au 25 mai 1961 à Addis-Abeba (Éthiopie), sous l'égide des Nations Unies et de l'UNESCO, a théoriquement mis fin aux réformes éducatives coloniales. Mais « au lendemain de l'indépendance, rien n'a fondamentalement changé dans l'école coloniale et dans le système général d'enseignement » (*ibid.*, 8). Au Dahomey (Bénin), l'éducation est demeurée depuis l'indépendance comme « un processus de formation et de développement des connaissances, des aptitudes, de l'esprit et du caractère de l'individu ; elle englobe l'acquisition du savoir, du savoir-faire et du savoir-être ». La première réforme éducative après l'indépendance y a vu le jour en 1970. Du nom de ses initiateurs, cette réforme dite « Grosse Tête /Dossou-Yovo », deux inspecteurs de l'académie d'outre-mer, représentant le gouverneur français au Dahomey en matière d'éducation, s'est appesantie sur la démocratisation (les familles sont libres d'inscrire leurs enfants dans les établissements publics et privés) et la décentralisation de l'école (création des écoles un peu partout dans les villages). En fait, son objectif est de restructurer le système éducatif hérité de la colonisation pour : 1) préparer les élèves à la vie des métiers, dans le cadre de l'adaptation de l'école au milieu ; 2) former des citoyens du point de vue moral et civique ; 3) introduire la technologie dans les curriculums d'enseignement et 4) orienter les élèves à chaque palier du système scolaire, de manière à former un type d'homme intégré à son milieu, en dispensant un enseignement technique et scientifique, tout en priorisant l'enseignement rural.

Mais cette réforme a échoué, à cause de la mise à l'écart des associations et organisations dans l'élaboration de la loi, et surtout à cause des curriculums d'enseignement qui, à tous les niveaux, sont loin de montrer une certaine décolonisation. A l'image des autres pays de la sous-région tels le Sénégal et le Burkina Faso, dans ces curriculums « les langues nationales n'ont pas leur place, tandis que l'histoire et la géographie, loin d'être décolonisées, sont toujours enseignées d'un point de vue français sinon occidental » (Bianchini, 2004). Ainsi, les écoles, les collèges et l'université apparaissent sans racine dans la culture dahoméenne. De ce fait, il s'agit d'une réforme néocoloniale imposée, étrangère aux aspirations profondes du peuple dahoméen, mais conforme aux intérêts de l'ancienne puissance coloniale qui vise notamment, « à opposer les élèves des zones rurales et des zones urbaines et à créer une fracture sociale en introduisant dans l'enseignement, la notion de ruralisation dont le lieu d'application est la campagne » (Forum national sur le secteur de l'éducation ; 2007, 09). Quelle est la place de l'EPS dans cette réforme dont la visée globale est de former « des individus aptes à collaborer avec l'administration et les entreprises françaises » (*ibid.*) ?

L'EPS est restée pendant cette période calquée sur le modèle français. Adoptée dans le contexte conjoncturel de la période coloniale, correspondant en France à l'essor et à la valorisation du courant sportif, cette forme d'EPS s'est vue renforcée par les dispositions et autres manquements politiques ayant ponctué la période post coloniale au Bénin. En effet, durant les dernières années de la colonisation, mais aussi la décennie qui suivra l'avènement de l'indépendance, la volonté politique de l'État béninois était d'« affirmer son identité, entre autres sportive, par rapport à la France et par rapport aux autres Nations de l'Afrique Ouest Francophone » (Gouda, 1997).

Dans ce contexte d'apprentissage à l'exercice de la responsabilité nationale, l'EPS bien qu'intégrée au système scolaire en tant que matière d'enseignement, va être utilisée pour servir de tremplin au développement du sport de compétition. La discipline est tout simplement récupérée par la tendance à la détection et à l'élitisme sportif, encouragée par la politique gouvernementale mise en place en matière de sport. La revue de littérature et même la charte des sports consultées à cet effet, font état d'une confusion ou tout simplement d'une équivalence sans équivoque entre « pratiquer l'EPS » et « pratiquer le sport », l'EPS est égale au Sport (Gouda, 1986).

Il apparaît ainsi que, depuis son transfert et son adoption, « l'EPS n'a subi aucune modification synchronique comme le résultat d'une confrontation et d'un ajustement quelconque avec la structure de l'identité de l'environnement béninois » (Odjoussou, 2003).

Le modèle français, calqué durant l'époque coloniale, n'est passé après son adoption par aucune phase de re-modélisation afin de l'adapter à la nature du contexte béninois. A l'instar de la France, les enseignants de cette discipline composés encore de missionnaires français, de cadres nationaux formés en France et d'anciens sportifs dahoméens, vont relever du Ministère de la Jeunesse et des Sports, tout en intervenant dans le système scolaire. Aucun programme d'enseignement de cette discipline ne sera formalisé, pour permettre un enseignement cohérent et uniformisé dans les établissements. Il revient à l'enseignant d'élaborer son programme dont l'enseignement sera bien souvent « réduit à une recherche de résultat spectaculaire ou à une simple préparation aux examens, sans un véritable travail de fond dans le milieu scolaire » (Akplogan 1986).

Le 26 octobre 1972, un coup d'état militaire dirigé par le Général Mathieu Kérékou, a mis un terme à cette pratique néocolonialiste. Pour Zomahoun (2008), il s'est agi d'une véritable révolution aussi bien politique qu'éducative, qui a mis fin « au laisser-aller ou laisser-faire qui a caractérisé le système éducatif dahoméen de 1960 à 1972.» (p. 2)

3.1.3. L'EPS de 1972 à 1989 : l'avènement du gouvernement militaire révolutionnaire et la tentative d'une EPS humaniste

De 1972 à 1989, on assiste à la période de la révolution populaire au Bénin. Selon Aïna (2008) et Odjoussou (1989), l'enjeu majeur de la politique mise en place peut se résumer à l'affaiblissement de la légitimité des royaumes traditionnels dans le but d'augmenter celle du Parti État. L'orientation Marxiste et Léniniste de la politique du pays a conduit en 1975, à une nouvelle réforme de l'enseignement basée sur la revalorisation des langues nationales, la réhabilitation de la culture béninoise et l'adaptation aux besoins des masses laborieuses.

Cette réforme béninoise repose sur l'ordonnance n° 75-30 qui stipule que :

- « *l'école nouvelle doit être libérée de toute domination étrangère et de toute aliénation culturelle ;*
- *elle doit être intégrée au milieu social national, tout en constituant un centre promoteur de développement politique, économique, social et un moyen de salut collectif qui favorise la participation de tous à la production ;*
- *elle doit être démocratique et populaire, obligatoire et gratuite, politique et laïque ;*
- *elle doit utiliser toutes les compétences intellectuelles et techniques disponibles, et les structures traditionnelles d'enseignement, assurer la liaison de tous les ordres*

d'enseignement avec la vie pratique et le milieu social par l'initiation à la production, d'où l'école est une unité de production ;

- *quant aux langues nationales, elles doivent être introduites progressivement dans l'enseignement, comme des matières d'enseignement et comme véhicule du savoir ;*
- *enfin l'enseignement, doit faire une place de choix à l'EPS fondée sur la pratique effective du sport et de l'athlétisme, en vue de donner à la Nation, des hommes équilibrés physiquement et intellectuellement ».*

En fait, le curriculum d'éducation mis de l'avant, à cette période, est qualifié de « curriculum national d'édification de « l'école nouvelle ». Ses finalités étaient d'assurer la formation d'un Homme politique, conscient des problèmes de son pays ; un patriote convaincu, décidé à participer au développement économique et social de son pays, d'un type d'homme nouveau, intégré à son milieu, fier de servir et de défendre avec un esprit de désintéressement, les intérêts de son peuple et enfin, d'un citoyen nouveau, libéré des complexes et réflexes d'étrangers qui l'éloignent de son peuple et de ses valeurs. Dans ce contexte où le régime marxiste-léniniste va toutefois marquer sa volonté d'intégrer les pratiques corporelles traditionnelles à l'EPS, cette ambition va rester à l'étape d'intention et contraster avec la réalité de la discipline, dont le programme est resté sans aucune modification. Toutefois, il a eu le mérite de créer en 1974, son propre Institut National d'Enseignement d'Éducation Physique et du Sport (INEEPS) aujourd'hui appelé « Institut National de la Jeunesse de l'Éducation Physique et du Sport (INJEPS) » ; Institut chargé de la formation des cadres nationaux des domaines de la jeunesse, du loisir, de l'éducation physique et des sports.

Mais malgré ces quelques aspects positifs du curriculum de « l'école nouvelle », il a été accompagné de nombreuses dérives, tributaires de paradigmes philosophiques tels que la recherche de comportements observables dans toutes les activités, le découpage trop poussé des contenus d'enseignement et des unités d'apprentissage ayant de multitudes objectifs opérationnels. De plus, une insuffisance de finalisation et de contextualisation des apprentissages scolaires est relevée. Après cinq ans d'application de ce curriculum d'éducation, Zomahoun (2008) souligne qu'une évaluation populaire a montré, entre autres : 1) une déviation par rapport aux objectifs initiaux assignés au curriculum ; 2) une non application de la méthode d'enseignement prévue par la loi d'orientation (d'où une pratique anarchique sur le terrain) ; 3) une incapacité de plus en plus accentuée des élèves à parler et à écrire correctement la langue française et 4) une insuffisance de ressources humaines, matérielles et financières mises à la disposition de l'école nouvelle.

A l'issue du séminaire bilan de « l'école nouvelle » organisé en 1981 à Cotonou, « le bébé est jeté avec l'eau de bain » et le curriculum abandonné au profit des anciens curriculums hérités des effets de la colonisation française. Ainsi, à la fin des années 1980, l'EPS béninoise est caractérisée par une intégration remarquable des activités modernes, lesquelles assurent l'essentiel et le monopole des activités physiques et sportives, moyens d'éducation. En 1987, elle a été dotée d'un curriculum d'éducation par objectifs, une première légitimation de l'EPS. Le contenu de ce curriculum repose pour l'essentiel, sur les disciplines sportives de premiers ordres, notamment : 1) l'athlétisme (les sauts, les lancers et les courses), 2) la gymnastique sportive, singulièrement celle au sol avec les éléments d'équilibre, d'appuis, de maintien, de sauts et tours, et 3) les sports collectifs qui sont fortement présents à travers la pratique du football, du handball, du basket-ball et du volley-ball. Le cadre général d'orientation de l'EPS structure celui-ci en indiquant les activités physiques, sportives et artistiques (APSA) servant de base à l'enseignement de l'EPS. Il définit les objectifs à atteindre sans préciser, toutefois,

les contenus à enseigner ou les niveaux d'exigence pour les élèves en matière d'apprentissage. Ainsi, l'enseignant à la liberté d'enseigner ce qu'il veut et ce qu'il juge utile à l'élève. Cependant, son action pédagogique s'inscrit dans une logique d'EPS acquise à la cause du développement du sport comme l'atteste Gouda (1986).

Cet échec de l'école nouvelle n'est pas resté sans conséquence au plan politique, économique et social. La crise économique internationale de 1989, les pressions sociopolitiques internes au Bénin, de même que les pressions externes des institutions financières (la Banque Mondiale, le Fonds Monétaire International) ont conduit le Général Mathieu Kérékou, Président en exercice du Bénin, à accepter l'idée d'une « Conférence des Forces Vives de la Nation ». Cette conférence fut organisée à Cotonou du 19 au 29 Février 1990 et elle marqua, non seulement la fin du régime marxiste-léniniste, mais aussi le début d'une ère nouvelle pour le Bénin.

3.2. Le curriculum de l'EPS de 1990 à nos jours

Cette période est ponctuée de plusieurs événements qui n'ont pas laissé le système éducatif en général et l'EPS en particulier indifférent. On peut y distinguer deux périodes importantes : celle de la transition démocratique (1990 à 1991) et celle du renouveau démocratique (1991 à nos jours).

3.2.1. L'EPS durant la période de la transition politique au Bénin

Des états généraux de l'Éducation qui se sont déroulés au cours de la période transitoire (avant l'instauration du nouveau gouvernement), jetteront les grandes lignes de ce qui va constituer la nouvelle politique éducative béninoise. Cette dernière va affirmer sa volonté de donner à l'enseignement, un nouvel élan basé sur la démocratie et les Droits de l'Homme. Sans pour autant remettre en cause le principe de son intervention dans ce secteur, ou encore inventer un système éducatif tout nouveau, il est plutôt question de promouvoir une meilleure représentation de l'Éducation Nationale, en favorisant des formations plus complètes et mieux adaptées aux béninois.

Suivant le projet et le plan des prévisions, l'EPS n'est pas laissée pour compte. La première charte des Sports élaborée au lendemain des États Généraux, témoigne d'ailleurs de cette ambition. Datée du 25 Février 1991, elle se fait en effet le devoir de défendre la discipline, notamment au travers de son titre 2, des Chapitres II et III, en lui désignant une double tutelle : le Ministère de la Jeunesse et des Sports, et celui de l'Éducation Nationale. Au regard de ces dispositions prises en faveur de l'EPS, tout laissait augurer une nouvelle orientation et un meilleur cadrage de son enseignement. Seulement, durant la décennie qui suivra, aucune réforme ne viendra affectée de façon significative l'EPS et l'offre qu'elle propose. Les divers projets d'intention en faveur de la discipline, contrastent fortement avec la réalité qu'elle va connaître. Cette situation traversée par cette discipline académique est d'ailleurs mise en exergue par les travaux de Gouda (1986). Ceux-ci révèlent que durant les années après l'avènement de la Démocratie, l'EPS est marquée par la léthargie qui était la sienne avant le revirement politique de 1990. Dans ce contexte, il faut attendre les années 1998-1999, pour voir l'élaboration d'un véritable curriculum destiné à structurer cette matière d'enseignement, à lui donner des contenus précis.

3.2.2. Le curriculum de l'EPS des années 1991 à 2004 : l'instauration du nouveau curriculum

Sous le signe du premier gouvernement du régime du Renouveau Démocratique, dirigé par le Président Nicéphore Dieudonné Soglo (de 1991 à 1996), le Bénin a retrouvé une paix sociale et politique, une stabilité économique et le soutien de toutes les organisations internationales.

Le statut d'État de Droit de l'Homme et de Démocratie pluraliste, a permis aux dirigeants politiques d'alors, d'engager des négociations avec tous les secteurs de la vie sociale et économique, dont prioritairement le secteur de l'éducation. En effet, pour satisfaire à certaines des revendications des syndicats des enseignants et organisations estudiantines, la question de révision des programmes d'enseignement a été engagée. L'EPS n'en était pas épargnée. Conçu par l'Institut National de la Formation et de la Recherche en Éducation (INFRE), en collaboration avec certains professionnels enseignants, cadres et inspecteurs de la discipline, ces programmes disciplinaires, conformément à la finalité de l'éducation adoptée au Bénin, se proposent de contribuer à : « former un être capable de se prendre en charge suivant les données de son environnement ». Alors qu'à partir de ce nouveau dispositif, on était en droit d'espérer une autre vitesse pour l'EPS, une fois de plus, les prescriptions et diverses recommandations incorporées dans ce plan d'étude, ne changent rien à l'orientation préexistante. L'EPS va conserver la même organisation fonctionnelle, comme l'indiquent les résultats des travaux d'Odjoussou (2003), corroborés par l'état des lieux mentionné dans le guide de l'actuel programme. Ces travaux dressent le bilan presque désastreux et inopérant d'une structuration dont l'existence est complètement ignorée par certains enseignants et non suivie par les autres. Toutefois une avancée majeure est à mettre à l'actif de cette tentative de réorganisation de l'EPS en 1999. Les enseignants d'EPS ont obtenu, non seulement leur reversément au Ministère de l'Éducation Nationale (et donc une reconnaissance de la discipline comme matière d'enseignement à part entière), mais aussi le passage de l'enseignement de cette discipline de deux heures à trois heures hebdomadaires (pour ce qui est de la durée formelle impartie à son enseignement au niveau secondaire). Encore faudrait-il que cette recommandation soit effectivement respectée dans la pratique. Ce n'était encore pas tout à fait le cas jusqu'en 2004, date de l'introduction des « Nouveaux Programmes », appelés normalement à marquer un tournant dans l'évolution de la discipline, à l'inverse peut être des anciens dispositifs qui eux, ont subi un échec.

3.2.3. L'EPS des années 2004 à nos jours : Un nouveau curriculum défini en termes de « compétences »

Les nouveaux curriculums se présentent comme l'approche de solution adaptée à la nouvelle vision assignée à l'école béninoise. Ils sont définis pour toutes les disciplines et font suite à la réforme du système éducatif béninois engagée depuis 1991. L'espoir dont ils sont porteurs à travers un changement épistémologique de la didactique qu'ils proposent, semble occulter la survivance des processus éducatifs préexistants, non seulement à travers la nature du système didactique, mais aussi les caractéristiques du système d'enseignement au Bénin. Cette réforme curriculaire, conçue et élaborée suivant une approche systémique, est activée au moyen de quinze plans d'actions, pour réduire les incohérences constatées et optimiser les résultats. Ces plans d'actions couvrent trois domaines : 1) le volet « Pédagogie » qui regroupe les programmes d'études, la formation des enseignants, les manuels scolaires et matériels didactiques, le réseau documentaire, l'évaluation des apprentissages et l'orientation scolaire ; 2) le volet « Planification » qui regroupe la carte scolaire, l'augmentation des chances d'accès, l'école de qualité fondamentale et le système d'information et 3) le volet « Institutionnel » qui s'intéresse au processus budgétaire, à l'organisation, aux ressources humaines, à la formation administrative, à l'équipement et à la viabilité financière et à la participation du public.

Dans les orientations devant inspirer l'action éducative, le Ministère de l'éducation nationale a mis l'accent principalement sur les valeurs que l'école béninoise doit cultiver, sur les finalités qu'elle doit poursuivre et aussi sur les éléments du profil à dégager (compétences recherchées) de l'élève à la fin de sa formation. Les deux fondements épistémologiques retenus pour les nouveaux curriculums sont le socioconstructivisme et le cognitivisme.

Les mutations du monde actuel imposent à l'école, la vocation de définir les habiletés et les attitudes nécessaires pour préparer la jeune génération à la vie. Pour y parvenir, quelques principes de la psychologie cognitive, de l'épistémologie et des pédagogies nouvelles ont été identifiés. Ils servent à préciser les conditions nécessaires pour un apprentissage significatif et durable de la part de l'élève.

3.2.3.1. Les caractéristiques des nouveaux curriculums

Sur la base de ces principes généraux, les responsables de la réforme curriculaire ont mis au centre de l'action éducative l'apprentissage des élèves. Cette démarche, davantage respectueuse de l'essence du processus enseignement-apprentissage, fait recours aux trois phases importantes de l'acte d'apprentissage :

- « L'Introduction » : c'est la phase de l'éveil du désir d'apprendre, de la mise en branle des processus mentaux des élèves, de l'activation de leurs savoirs ;
- « La Réalisation » : c'est la phase du passage des connaissances préalablement acquises aux nouveaux savoirs et l'intégration de ces derniers ;
- Le « Retour et projection » : c'est la phase de :
 - retour sur ce qui a été appris et sur les démarches utilisées pour apprendre ;
 - réajustement (consolidation) ou d'enrichissement des apprentissages réalisés ;
 - l'énoncé des idées sur ce qu'on peut faire avec ce qu'on a appris.

La conception de l'apprentissage ainsi caractérisée remet fondamentalement en cause le rôle de l'enseignant et l'ensemble de la vie de l'école. Elle a aussi un effet direct sur le type de programmes d'études, le choix des contenus de formation et leur prise en compte dans un guide pédagogique. À la différence des curriculums antérieurs qui prennent surtout en compte des contenus notionnels à enseigner, le nouveau curriculum d'éducation est fondé sur des compétences, décomposées en capacités et habiletés que les élèves ont à construire et à développer. Il est conçu et élaboré suivant une approche systémique, et est dit : « programmes par compétences », « programmes à matières et à savoirs intégrés ». Des documents d'accompagnement dits « programmes guides » fournissent des informations à l'enseignant par rapport à son travail.

Trois catégories de compétences sont retenues par ce curriculum :

- les compétences transversales d'ordres intellectuel, méthodologique et social ;
- les compétences transdisciplinaires liées à l'expérience de la vie ;
- les compétences par champ de formation ou de discipline (ou compétences disciplinaires) de mesure et de conception d'apprentissage.

Le programme d'études est une composante du curriculum. Pour qu'il soit appliqué, un certain nombre de conditions doivent être réunies. Nous retiendrons ici trois de ces conditions. Elles concernent : la formation des enseignants, le matériel didactique et l'évaluation des apprentissages des élèves.

La discipline peut ainsi nous rendre compte de la façon dont elle a émergé et évolué au sein de la société, mais aussi au sein de l'école à partir notamment de la nature et du type de rapport qu'elle a eu avec cette institution. Cette évolution de l'EPS pose les problèmes de son

positionnement dans le système éducatif et de son traitement didactique en général, et au Bénin en particulier.

3.2.4. Le nouveau curriculum d'EPS et le système éducatif actuel au Bénin

Pour peu qu'on interroge la position qu'occupe aujourd'hui au Bénin cette discipline dans le champ scolaire, elle peut répondre de sa présence dans tous les trois ordres d'enseignement, et de sa contribution effective à la formation des élèves durant toute leur scolarité.

Aux niveaux maternel et primaire, elle occupe généralement un créneau d'une heure, pris sur n'importe quel jour de la semaine, et la didactique de la discipline est laissée aux bons soins des instituteurs. Ces derniers sont parfois relayés dans cet enseignement, par des étudiants stagiaires de l'INJEPS. Sa prise en compte dans la formation des élèves durant le cursus primaire, est d'autant plus significative, que la matière est partie prenante des épreuves qui sanctionnent l'obtention du Certificat d'Étude Primaire (C.É.P).

Au niveau secondaire, le choix des activités supports ainsi que les modes d'enseignement sont assurés par un corps de professeurs qualifiés, issus pour la grande majorité de l'INJEPS, et affectés dans divers collèges et lycées du pays.

Les dispositions prises lors des États Généraux sur l'Éducation béninoise en 1990, font mention dans la réorganisation de l'EPS, d'une durée de trois heures par séance, au lieu des deux heures jusqu'alors observées. Toutefois, il faudra attendre les années 2000, pour en voir une application pas tout à fait suivie dans les collèges et lycées du pays.

De façon pratique, la durée des séances oscille entre deux et trois heures hebdomadaires, d'une classe à l'autre et la pratique de la discipline est obligatoire pour tous les élèves, hormis ceux qui disposent d'une dispense sportive. Les cours se déroulent sur des espaces à ciel ouvert, aménagés par les élèves et/ou le professeur, et les horaires de leur déroulement sont fixés par l'administration de chaque école, parfois en accord avec l'enseignant.

A cette étape de la scolarité, la pratique de l'EPS revêt aussi un intérêt particulier, car les contrôles continus participent à la réussite ou à l'échec des élèves, et les examens qui y sont organisés au BEPC tout comme au BAC, comptent pour l'oral de l'obtention de ces diplômes.

Les seules difficultés actuelles du curriculum de l'EPS, aux différents ordres scolaires, résident dans sa mise en œuvre. La démarche d'enseignement/apprentissage/évaluation à laquelle il renvoie en EPS, transforme complètement l'acte professoral traditionnel de l'enseignant d'EPS vers l'adoption d'une EPS plus discursive que pratique ou physique. Ce qui conduit à s'interroger sur la conception de l'EPS qui a orienté les contenus d'enseignement de cette discipline. Les enseignants éprouvent donc de la difficulté à mettre ce curriculum en œuvre dans les collèges et lycées, fautes de son inadéquation au contexte d'enseignement, de son interprétation non univoque et de son caractère très complexe.

Au niveau universitaire, l'enseignement de l'EPS est moins répandu que dans les deux premiers ordres d'enseignement. Il ne s'adresse qu'à un public spécifique, en l'occurrence aux étudiants inscrits dans des écoles et instituts universitaires spécialisés, comme : l'École Polytechnique d'Abomey-Calavi (EPAC), l'Institut Universitaire et Technologique (IUT) de Lokossa. Comme à l'enseignement secondaire, la programmation des séances d'EPS est établie dans ces écoles par l'université en accord avec le professeur d'EPS, et la formation proposée fait l'objet d'une évaluation comptant pour la validation du diplôme par l'étudiant.

Là encore, les contenus de nouveaux curriculums n'y sont pas encore définis et les enseignants continuent de mettre en application les curriculums basés sur les objectifs.

Conclusion

Le but de cette étude est d'analyser l'évolution des curriculums de l'EPS dans le système éducatif béninois de la période coloniale à nos jours. Des investigations menées, il ressort que deux temps forts ont caractérisé l'évolution de celui-ci dans le système éducatif béninois, malgré les multiples réformes d'enseignement qu'imposent les divers revirements politiques de ce pays.

En effet, l'organisation et l'enseignement de cette discipline se sont conformés à celui de la France, de la période coloniale jusqu'en 1990, c'est-à-dire une trentaine d'années après son indépendance. Pendant toute cette période, il s'agit d'une EPS dans les perspectives du développement du sport, malgré les diverses réformes de l'enseignement, notamment la première, initiée en 1970 par l'État dahoméen en vue de restructurer le système éducatif hérité de la colonisation (la réforme Grosse-Tête / Dossou-Yovo) et la seconde, par le parti de la révolution populaire du Bénin en 1975 (l'école nouvelle). Cette constance dans l'évolution de l'EPS dans le système éducatif, malgré les soubresauts politiques des systèmes éducatifs en général, est significative de son rapport au sport et de sa fonction première en Afrique, celle où « l'EPS doit préparer au sport ». À cet effet, pendant longtemps et même encore de nos jours, dans certains pays de l'Afrique tels que le Togo, la gestion de la discipline relève encore du Ministère de la Jeunesse et Sport. Les enseignants de cette discipline continuent d'émarger dans ce Ministère, même s'ils interviennent dans les établissements scolaires. S'appuyant sur ces données, on peut dire que l'EPS a un lien générique avec le sport. Sa fonction relative à la détection et « sa conception culturelle » (Dhellemmes, 1984, Jourdan, 2005 ; Klein, 2003), l'explique.

Le second temps de l'évolution du curriculum de l'EPS dans le système éducatif béninois, est celui des années 1990 à nos jours. Il montre une certaine rupture dans la continuité conceptuelle de l'EPS, source de déconstruction des évidences des périodes précédentes. C'est dans cette période que l'EPS a connu une légitimation dans le système éducatif. Les enseignants de la discipline sont passés du Ministère de la Jeunesse et des Sports au Ministère de l'Éducation Nationale et la durée théorique de l'enseignement de deux heures à trois heures hebdomadaires. Deux curriculums formels d'études ont marqué son intégration réelle au système éducatif : un curriculum défini en termes d'objectifs et un curriculum basé sur des compétences datant respectivement de 1987 et de 2004. Même si l'application du dernier pose encore des problèmes d'interprétation et de définition de contenus pour tous les niveaux de classe, il faut reconnaître que ces curriculums ont le mérite d'intégrer totalement l'EPS au système d'enseignement et montrent que la conception de la discipline n'est pas que culturelle. Elle est à la fois développementale et intégratrice (Jourdan, 2005 ; Klein, 2003). L'EPS évolue ainsi au gré de l'évolution sociale et donc du système d'éducation ou du type d'homme à former au Bénin.

Références bibliographiques

- AÏNA J. A., *Les programmes par compétences en EPS au Bénin : une problématique de l'évolution des pratiques enseignantes*, Mémoire de Master en STAPS, UFRSTAPS de Rennes, Université de Rennes 2, France, 2008, non publié.
- AKPLOGAN B., *Planification de l'enseignement de l'éducation physique dans le moyen général*, Mémoire de maîtrise STAPS, Porto-Novo, Bénin, 1986.

- ARNAUD P., La didactique de l'éducation physique, dans P. Arnaud et G. Boyer (sous la direction), *Psychopédagogie des APS*, pp. 241-289, Toulouse, Éditions Privat, 1985.
- BADINI A., *Système éducatif traditionnel moaga (Burkina Faso) et action éducative*, thèse pour le Doctorat d'État es-lettres et sciences humaines, Université de Lille III, France, 1990.
- BENAVOT A., YUN-KYUNG C., DAVID H. K., SUK-YING W., Knowledge for the masses: World models and national curricula, 1920-1986, in J. W. Meyer, D. Kamens, and A. Benavot (dir.), *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*, pp. 40-62, Washington, DC, Falmer, 1992.
- BERNSTEIN B., On the classification and framing of educational knowledge, in M. F. D. Young (ed.), *Knowledge and control: New Directions for the Sociology of Education*, London, Collier-Macmillan, 1971.
- BIANCHINI P., *École et politique en Afrique noire. Sociologie des crises et des réformes du système d'enseignement au Sénégal et au Burkina Faso (1960-2000)*, Paris, Karthala, 2004.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.-C., *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964.
- BOUSLAMA F., *Le curriculum d'éducation physique souhaité par les enseignants d'EPS : contribution à la didactique curriculaire*, Mémoire pour l'obtention du Mastère en didactique des disciplines, non publié. Université de Tunis, ISFF du Bardo, 2008.
- CHERVEL A., *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, 1998.
- DHELLEMMES R., Réflexion sur les pratiques athlétiques, *Revue EPS* n° 188, 24-29, 1984.
- DURKHEIM E., *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1999.
- EGÉA-KUEHNE D., Understanding Curriculum in France: A Multifaceted Approach to Thinking Education, in W. F. Pinar (dir.), *International Handbook of Curriculum Research*, pp. 329-365, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 2003.
- ESLAND G. M., Teaching and learning as the organization of knowledge, in M. F. D. Young (dir., ed.), *Knowledge and control*, pp. 70-115, London, Collier, Mac Millan, 1971.
- ERNY P., *L'enfant et son milieu en Afrique noire. Essai sur l'éducation*, Paris, Payot, 1978.
- ERNY P., *Ethnologie de l'éducation*, Paris, l'Harmattan, 1991.
- ERNY P., *Essais sur l'éducation en Afrique noire*, Paris, l'Harmattan, 2001.
- FORQUIN J.-C., La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation, *Revue française de sociologie*, avril-juin, vol XXV, n° 2, 1984.
- FORQUIN J.-C., *École et culture*, De Boeck, Bruxelles, 1989.
- FORQUIN J.-C., *La sociologie du curriculum : apports théoriques fondamentaux*, Presses universitaires de Rennes, 2008.
- JONNAERT Ph., Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés, *Revue Internationale d'Éducation*, 56, 135-145, 2011.
- JONNAERT Ph., ETTAYEBI M. et DEFISE R., *Curriculum et compétences, un cadre opérationnel*, Bruxelles, Éditions De Boeck Université, 2009.
- GOUDA, S. *États, Sports et politique : cas du Bénin, du Congo, du Niger et du Sénégal*. Thèse de doctorat de l'Université Joseph Fourier de Grenoble, Grenoble 1, 1986, non publié.
- HARDMAN K., Physical education within the school curriculum: a beautiful dream? in J. Mester (ed.), *2nd European Forum Sport Sciences in Europe 1993: Current and future perspectives*, pp. 544-560, Aachen, Verlag et verlag, 1994.
- HOUNTONDJI J., *L'histoire des réformes des systèmes éducatifs au Bénin*, Dossier BEP n° 4, 11-12, 2000.

- ISAMBERT-JAMATI V., *Crises de la société, crises de l'enseignement*, Paris, PUF, 1970.
- JOURDAN I., *L'évolution du rapport au savoir comme révélateur de la logique de professionnalisation : six études de cas en formation initiale en EPS à l'IUFM de Midi Pyrénées*. Thèse de doctorat de l'Université de Toulouse III, Université Paul Sabatier de Toulouse, France, 2005, non publié.
- KAMENS D., YUN-KYUNG C., The Formation of New Subjects in Mass Schooling : Nineteenth Century Origins and Twentieth Century Diffusion of Art and Physical Education, in J. W. Meyer, D. Kamens, and A. Benavot (ed.), *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*, pp. 152-164, Washington, DC, Falmer, 1992.
- KLEIN G., Une affaire de discipline. L'éducation physique en France et en Europe (1970-2000), *Recherche et Formation et Revue EPS*, Paris, 2003.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONAL, *Document cadre de politique éducative*, Cotonou, 1991.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONAL, *Table ronde secteur de l'éducation*, vol. 1 et 2, Cotonou, 1996.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONAL, *Le programme d'édification de l'école nouvelle*, INFREE, Porto-Novo, 1983.
- MUSHI P., Le curriculum en Tanzanie : entre nécessités politiques, besoin de cohérence et problèmes de mise en œuvre, *Revue Internationale d'Éducation*, n° 56, 111-122, 2011.
- ODJOUSSOU M., Éducation Physique et Sportive au Bénin : offre d'une discipline, réalités en matière de pratique d'un milieu. Mémoire de DEA, UFR APS, Université de Rennes, 2003, non publié.
- VAN ZENTEN A., *L'école. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 2000.
- YUN-KYUNG C., The Origins and Expansion of Primary School Curricula: 1800-1920, in J. W. Meyer, D. Kamens and A. Benavot (ed.), *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*, pp. 63-73, Washington, DC, Falmer, 1992.
- ZOMAHOU A. C., *Le système éducatif Béninois de la période précoloniale à nos jours : une approche comparée des contenus enseignés en EPS au secondaire*, Mémoire de maîtrise STAPS, INJEPS, Porto-Novo, Bénin, 2008, non publié.

Resumen

El objetivo de este estudio es analizar el desarrollo del currículo de Educación Física y Deportiva (EFD) en el sistema educativo beninés, de la época colonial hasta el presente, para entender mejor las razones del estado actual de la enseñanza de la EFD. Los resultados de las investigaciones socio-históricas revelan que, durante el período colonial hasta 1990, la EFD no ha evolucionado realmente en términos de organización y de enseñanza. Los verdaderos progresos observados en la política de la enseñanza sólo aparecieron con la renovación democrática en 1990, y se traducen en términos de pago de los profesores de EFD en el Ministerio de Educación, en el desarrollo de un currículo para la enseñanza real y en el aumento semanal de dos para tres horas lectivas.

Palabras-clave: Benín – Sistema educativo – Educación Física y Deportiva – Currículo

Abstract

The aim of this study is to analyze the evolution of Physical Education and Sports (PES) curriculum in the Beninese education system from the colonial period to now in order to better understand the reasons for the current state of the PES Teaching. The results of socio-historical investigations reveal that from the colonial period to 1990, despite various political changes and reforms of the education system, the PES has not known real change in its organization and teaching. The improvements observed in the policy of teaching appeared only with the advent of democratic renewal in 1990. They are translated into terms of putting the PES Teachers under the responsibility of the Ministry of Education, the development of a real curriculum of teaching and, at last, the increasing of teaching-learning time going from 2 to 3 hours weekly.

Keywords: Benin – Education System – Physical Education and Sports – Curriculum

Resumo

O objectivo deste estudo é o de analisar a evolução dos currículos de Educação Física e Desportiva (EFD) no sistema educativo beninense, desde o período colonial até aos nossos dias, a fim de se compreender melhor as razões do estado actual do ensino da EFD. Os resultados das investigações sócio-históricas revelam que, do período colonial até 1990, não houve na EFD não uma verdadeira evolução em termos de organização e de ensino. Os verdadeiros progressos observados na política de ensino desta disciplina só surgiram com a renovação democrática em 1990 e, traduzem-se, em termos de pagamento dos professores de EFD no Ministério da Educação, na elaboração de um currículo real para o ensino real e no aumento semanal de duas para três horas lectivas.

Palavras-chave: Benim – Sistema educativo – Educação Física e Desportiva – Currículo