

# *La Réforme Curriculaire et l'Enseignement de l'Education Physique et Sportive à Dakar*

Souleymane Diallo

Sociologue du sport, enseignant-chercheur à l'Institut National Supérieur de l'Éducation Populaire et du Sport (INSEPS) de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal)



**Résumé** – L'ancienneté et l'importance de l'éducation physique et sportive ont favorisé son enseignement et sa validation institutionnelle internationale et nationale dans les établissements scolaires. Dans le primaire récemment, la discipline, devant se conformer, comme les autres dites cognitives, à la logique d'installation progressive de compétences déclinées en unités programmatiques, suscite des interrogations quant à l'application des principes de la réforme dans ce cours exigé sous ses formes de procédé de compétitions multiples par équipes et d'hébertisme dans l'examen du certificat d'Aptitude pédagogique et fait exclusivement en extra-muros. La recherche documentaire, des entretiens semi-directifs et directifs avec les acteurs et l'observation directe de séances pratiques ont permis d'abord de constater la méconnaissance des théories et l'ignorance des points d'application des principes par les maîtres. Ensuite, les planifications des enseignements inspirées des Guides pédagogiques qui font office de programmes sont en conformité avec l'esprit de la réforme en éducation physique et sportive particulièrement mais restent carrément en déphasage avec la pratique effective sur le terrain. En effet, les instituteurs sont beaucoup plus préoccupés par les apprentissages ponctuels sous forme de dominantes le jour de l'examen et inspirés des conseils des doyens et d'autres candidats heureux. Ainsi, le "tout" qui caractérise la compétence et ses décompositions à des fins didactiques ainsi que son évaluation et la remédiation ne peuvent et ne sont jamais faits dans cette activité. Enfin, la robotisation des élèves constatée tue l'intérêt et la motivation et participe à la violation des principes basiques de la réforme.

**Mots clés** – Education physique et sportive, Approche par les compétences, Ecole élémentaire, Certificat d'aptitude pédagogique.

**Abstract** – The age and importance of physical and sports education have favored its teaching and its international and national institutional validation in educational establishments. In primary school recently, the discipline, having to conform, like the other so-called cognitive, to the logic of progressive installation of skills declined in program units, raises questions as to the application of the principles of the reforms in this course required under its forms of process of multiple competitions by teams and of hebertism in the examination of the certificate of teaching aptitude and made exclusively in extramural. Documentary research, semi-directive and directive interviews with the actors and direct observation of practical sessions first of all revealed the ignorance of theories and the ignorance of the points of application of the principles by the masters. Then, the lesson plans inspired by the Educational Guides which serve as programs are in line with the spirit of the reform in physical sportive education in particular but remain squarely out of phase with actual practice in the field. In fact, teachers are much more concerned with one-off learning in the form of dominants on the day of the exam and inspired by the advice of deans and other happy candidates. Thus, the tout 'all' that characterizes competence and its decompositions for didactic purposes as well as its evaluation and remediation cannot and are never done in this activity. Finally, the robotization of students observed kills interest and motivation and contributes to the violation of the basic principles of the reform.

**Keywords** – Physical and sport education, Skills-based approach, Elementary school, Teaching aptitude certificate.

## I. INTRODUCTION

L'éducation corporelle, du physique a très tôt été intégrée dans les habitudes de l'homme pour différentes raisons « guerrière comme ce fut le cas à Sparte et esthétique à Rome pendant l'antiquité (H. I. Marrou, 1948) », « altruiste et naturel car le corps est le temple de l'âme et du cerveau » (G. Hébert, 2014, p. 16), etc. sans même pour autant que des démonstrations scientifiques rigoureuses ne la soutiennent véritablement. Le bien fondé de cet attachement à l'éducation corporelle quel que soit l'objectif visé résidait et réside toujours dans la recherche permanente de l'aptitude physique assortie d'une bonne sociabilité et d'une intelligence féconde source d'épanouissement. En effet, il est aujourd'hui établi que « l'exercice physique a une influence directe sur la majorité des cinq composantes mesurables morphologique, musculaire, motrice, cardiorespiratoire et métabolique (...). lorsque l'activité physique est pratiquée à une intensité, une durée et une fréquence appropriées, le corps répond par une série de changements positifs intégrés dans le fonctionnement de presque tous ses systèmes. » (J. B. Bizimana et al. P.25). C'est pourquoi, l'OMS (2018, p1), tout en faisant une précision conceptuelle, notait : « Le terme "activité physique" ne doit pas être confondu avec l'expression "faire de l'exercice", qui est une sous-catégorie de l'activité physique plus délibérée, structurée, répétitive, et qui vise à améliorer ou à entretenir un ou plusieurs aspects de la condition physique. Que le niveau d'intensité soit modéré ou plus fort, l'activité physique comporte des bienfaits pour la santé. » Face à cette situation attestant des bienfaits de l'éducation physique et du sport, les préoccupations vont être orientées vers l'indexation des textes et des niveaux d'applications pour une pratique effective des APS. Le cas échéant, l'UNESCO (1978, art.1) l'érige en « droit fondamental pour tous sans discrimination (...) ». Récemment, la CONFEJES (2019, p.6), après avoir constaté une léthargie dans la pratique de la discipline à l'école s'est lancé dans un plaidoyer mettant en exergue les avantages de l'EPS en ces termes « L'éducation physique et sportive est considérée comme un moyen d'éducation, de formation, d'amélioration de la santé physique et morale de l'individu. Sa pratique est une école pour la vie. » L'école va être un élément essentiel de promotion de cette volonté. Celle-ci a, en effet, la particularité de réunir pour l'essentiel des classes d'âges catégorisées selon les cycles et rangées dans le concept jeune. Mais, en fait, son acceptation dans le monde scolaire est antérieure à ces textes validés tant au niveau internationale que nationale parce qu'étant défendu en

amont par des spécialistes de l'éducation qui avaient constaté les avantages de l'éducation physique et sportive. Sont de ceux-là J J Rousseau (1996, p. 32) pour qui « plus le corps est faible, plus il commande ; plus il est fort, plus il obéit (...). Voulez-vous donc cultiver l'intelligence de votre élève, cultiver les forces qui doivent le gouverner, exercer continuellement son corps, rendez le robuste et sain pour le rendre sage et raisonnable, qu'il travaille, qu'il agisse, qu'il court, qu'il crie, qu'il soit toujours en mouvement, qu'il soit un homme par la rigueur et bientôt il le sera pour la raison ». Mais il faut souligner que Rousseau était un théoricien de l'éducation. Son constat a semble-t-il inspiré beaucoup de pédagogues soucieux de la pratique effective de la discipline car dans le même sillage, Frère Macaire (1962), entre autres acteurs de l'école, défendait son intégration dans les activités de classe du maître tout en argumentant sa position : « L'éducation physique et sportive a sa place dans les emplois du temps (...) Comme les autres matières, l'éducation physique participe à l'éducation générale des enfants en développant leurs capacités à s'adapter, à s'exprimer et à communiquer. (...) Elle redresse et développe le corps du petit écolier que de longues heures d'immobilité en classe fatiguent. »

Au Sénégal, l'enseignement de l'EPS a existé avant et après l'accession du pays à la souveraineté internationale notamment dans le primaire et va connaître plusieurs méthodes d'enseignement dont l'hébertisme (G. Hébert, 2014, p. 16) et Procédé de Compétitions Multiples par Equipes (PCME) décrit par la Circulaire 00042 (1973) toujours en vigueur. Aussi, les innovations pédagogiques dans l'enseignement primaire se sont succédées embarquant dans leurs mouvances et le plus souvent les didactiques des disciplines comme ce fut le cas avec la PPO (Pédagogie Par Objectifs) pour une plus grande rationalité dans l'acte d'enseigner, l'approche modulaire inspirée l'aéronautique, la pédagogie par alternance favorisant le savoir-faire pratique et récemment (l'APC) l'Approche Par les Compétences communément appelée Curriculum de l'Education de Base (CEB) généralisé depuis 2012 dans l'élémentaire et dont les documents de chevet de l'instituteur sont les Guides pédagogiques (MEN, 2013). L'approche est régie par des théories, des principes, des déclinaisons programmatiques allant de la compétence à la l'intégration pour toutes les activités dont l'EPS. Parallèlement, l'examen du CAP (Certificat d'Aptitude Pédagogique) où l'enseignement du PCME ou de l'hébertisme obligatoire est régi par des textes réglementaires dont ceux cités plus haut, toujours en vigueur et antérieurs à l'APC. C'est ainsi que la combinaison

didactique à faire par les instituteurs candidats au CAP a suscité à notre niveau l'interrogation suivante : L'enseignement de l'éducation physique et sportive dans la pratique du CAP dans les écoles élémentaires dakaroises et dont les déclinaisons programmatiques figurent en bonne place dans les guides pédagogiques suite à la généralisation du curriculum de l'éducation de base en 2012, est-il conforme à l'esprit et aux principes directeurs qui soutiennent cette réforme pédagogique ? L'objectif dans cette recherche est d'appréhender la compréhension théorique de cette réforme en rapport avec l'enseignement de l'EPS et d'analyser les pratiques enseignantes dans ce domaine pour déterminer le degré de conformité par rapport à la réforme de l'APC. Pour ce faire, la méthodologie de recherche déclinée sera suivie des résultats qui feront l'objet d'une discussion.

## **II. LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE**

La méthode qualitative a été utilisée avec comme techniques de collecte de données la recherche documentaire (Guides pédagogiques, Auteurs, Documents formation des instituteurs aux APC, journaux de classes, planifications, etc. ) et des entretiens semi directifs puis directifs séparés avec douze (12) instituteurs candidats au Certificat d'aptitude pédagogique et exerçant dans quatre (4) Inspections de l'éducation et de la formation (Dakar Plateau, Grand Dakar, Pikine et Rufisque) de la région de Dakar en raison de trois (3) instituteurs par inspection. Ils sont dans des écoles différentes et à double cycle complet au moins (12 classes minimum). Parmi eux sept (7) sont des dames et le reste de l'effectif est constitué par des hommes. Cette situation est due au fait que les femmes sont plus nombreuses dans le corps des instituteurs en exercice à Dakar. Le choix des établissements obéit à un souci de maillage du territoire dakarois en matière d'éducation formelle. Mieux l'observation directe de deux (2) séances d'enseignement de l'EPS présentées par chacun d'eux nous a permis de suivre vingt-quatre (24) leçons dont 18 PCME dans les classes des cours élémentaires et moyens et 6 hébertismes à la première étape (CI et CP). Rappelons que le choix des candidats au CAP est déterminé d'une part par le fait qu'ils sont quasiment les seuls à enseigner l'EPS et d'autre part, ils attendent les inspecteurs en commission d'examen. Ces derniers sont chargés de veiller à l'effectivité de l'enseignement curriculaire dans toutes les disciplines.

Dans un souci de vérification des données qui nous ont été fournies par les maîtres, nous avons eu des échanges avec deux (2) directeurs d'écoles (Grand Dakar et Pikine) ayant capitalisé plus de 10 ans de gestion d'établissements

élémentaires et qui, par conséquent, ont encadré beaucoup de candidats au CAP. Dans la même logique, des entretiens semi-directifs sont réalisés avec 2 inspecteurs de l'éducation et de la formation à Dakar Plateau et à Rufisque.

Deux (2) variables importantes ont été choisies pour la compréhension de l'écart entre la logique curriculaire et l'enseignement de l'éducation physique et sportive dispensé par les candidats au CAP. Il s'agit d'une part de la connaissance des théories et des principes de l'APC par les instituteurs. D'autre part, les teneurs des documents de gestion de la classe et des enseignements de ces maîtres sont analysés en rapport avec les réalités de la pratique effective de l'activité sur le terrain d'EPS. Les indicateurs qui ont permis de les vérifier sont exposés dans les résultats de la recherche.

## **III. LES RÉSULTATS**

La réforme curriculaire a fait ses débuts au Sénégal en 1996 avec une mise à l'essai et sa généralisation est parachevée en 2012. Elle concerne à la fois les disciplines dites cognitives et celles connexes comme l'EPS et est adossée à des théories desquelles les techniciens ont tiré des principes d'application pratique. Après les sessions de formation et plusieurs années de pratique, des interrogations sur la connaissance des théories et principes de l'APC, les références documentaires des instituteurs pour la préparation des cours d'APS et les pratiques effectives sont préoccupantes.

### **1. La compréhension des théories et principes de la réforme APC ?**

Le curriculum est une nouvelle approche adoptée au Sénégal grâce à la pertinence de ses fondements théoriques assortis de principes fondamentaux qui permettent une application pédagogique pour toutes les disciplines et particulièrement pour l'EPS essentiellement corporelle et en extra muros. Il se pose ainsi, pour sa pratique efficiente, la problématique de la compréhension théorique de la réforme par les instituteurs.

#### **1.1. Méconnaissance des théories**

Le savoir-agir dont se targue l'APC est avant tout soutenu par un corps apte, aptitude à laquelle les auteurs ont fait allusion. Dans sa liste de capacités à développer chez l'enfant par l'éducation, E. Durkheim (1922, p. 51) met en première position l'état physique dont le façonnage à l'instar des autres activités scolaires doit s'inscrire dans une logique progressiste. Le travail pour le développement de l'esprit doit ainsi s'accompagner d'un corps qui suit quasiment la même cadence dans sa croissance. Du point de

vue pédagogique, cela signifie que les programmes restent toujours en vigueur mais ils doivent être adaptés, constamment réajustés et réorganisés en fonction des étapes du développement des écoliers et inclusifs de la totalité de l'être, des profils recherchés et formulés en termes de compétences qui, selon Jacques Tardif (1992) doivent être : « comme un système de connaissances déclaratives (le quoi), conditionnelles (le quand et le pourquoi) et procédurales (le comment) organisées en schémas opératoires. La compétence correspond donc à un savoir-agir complexe. La coordination de ces différents savoirs autorise en effet à l'intérieur d'une famille de situations, d'une part l'identification de problèmes et d'autre part leur résolution efficace en s'appuyant sur des ressources internes et externes. » Par conséquent, les compétences constituent les programmes, contiennent les contenus à enseigner et s'intègrent dans un tout complexe et significatif, celui du curriculum qui comprend les finalités, les enjeux, le profil de sortie, les déclinaisons didactiques, les ressources requises, les choix méthodologiques, la description des dispositifs d'évaluation et de remédiation. Le tout est surtout caractérisé par une grande cohérence. De façon plus explicite, Parmentier, De Ketele, Lebrun et al. (1997, p.7) ont identifié dans la globalité de ce champ pédagogique les étapes suivantes : « au centre, les activités pédagogiques (enseignement et apprentissage) ; en amont, le curriculum ; en aval, les résultats des activités pédagogiques ; transversalement, les facteurs de contexte interne (environnement académique et étudiant) et les facteurs de contexte externe (politiques, sociaux, culturels, économiques). Le tout forme un système aux interactions complexes car aucune des composantes n'agit seule et, en conséquence, ne peut être étudiée isolément. ». Le cas échéant, les activités des enseignants dans toutes les disciplines outils doivent être basées sur des orientations programmatiques déclinées en compétences en rapport avec les profils dictés par les exigences des Guides pédagogiques. Ensuite, les disciplines deviennent des outils au service de l'installation des compétences qui peuvent être disciplinaires ou faisant appel à plusieurs matières. Ainsi, l'interdisciplinarité s'érige en obligation. Enfin, l'évaluation de la compétence exigera une intégration des acquis pour laquelle Diao Faye (2013) a identifié trois composantes : « La première est relative à l'interdépendance des différents éléments à intégrer. L'enseignant cherche à savoir ce qui les rapproche, met en évidence leurs points communs, renforce les liens qui existent entre eux, les assemble, les associe, les fait adhérer entre eux, mais sans toutefois les fusionner ni les confondre. En un mot, il les regroupe en un système dont le principe de base est : "le tout est supérieur à la somme

des parties". Ensuite, la coordination des éléments consiste à créer une dynamique dans laquelle toutes les ressources interdépendantes sont mises en mouvement de manière articulée, coordonnées. C'est la mobilisation des acquis. Enfin, la troisième composante est la polarisation en intégration c'est-à-dire que la mise en mouvement se fait dans un but bien précis en particulier pour produire du sens. La complexité et la globalité qui caractérisent la compétence devraient donc apparaître dans l'intégration des acquis en évaluation que Xavier Roegiers (2012) qualifie de « piste pour placer l'efficacité au service de l'humanisme » conçu par l'auteur comme la combinaison du savoir, du savoir-faire, du savoir-être et du savoir-devenir moulé dans le corps en tant qu'entité biologique et construit social. Il reste à savoir si les acteurs à la base sont conscients de cette interdépendance logique entre ces savoirs et le corps à construire de manière concomitante. Les instituteurs ne s'en soucient quasiment pas. La connaissance de ces noms d'auteurs et bien d'autres ayant théorisé l'APC ne semble pas être une priorité. Les rares souvenirs qui leur restent en tête ont été mémorisés pendant les séminaires de formation. Il s'agit notamment de Xavier Roegiers et de Jean-Marie De Ketele. Leurs théories sont méconnues. La priorité est la pratique des activités en classes et hors de celles-ci pour l'EPS. En fait, ce qui préoccupe, constatent les inspecteurs, ce sont les étapes des leçons à respecter pour échapper aux critiques des examinateurs au CAP. Les plus réfractaires à l'innovation ne cherchent même pas, pour l'enseignement de l'EPS, à comprendre les compétences définies et les décompositions didactiques qui en sont faites. Bien évidemment, les pratiques anciennes basées sur les expériences des doyens encadreurs sont beaucoup plus valorisées par ces instituteurs que les théories qui soutiennent cette nouvelle approche. Ils finissent par devenir des automates avec des pratiques dont les connexions avec les théories ne peuvent être établies par eux-mêmes. De ce fait, les arguments ne sont jamais au rendez-vous pour la défense des options méthodologiques.

## 1.2. Les principes de l'APC et la pratique de l'EPS au CAP

Si les développements des auteurs qui se sont distingués dans l'approche par les compétences ne sont pas connus des praticiens, il ne devrait pas, dans les normes, en être de même pour les principes qui en sont tirés et qui régissent directement les pratiques des maîtres particulièrement en matière d'éducation physique et sportive. Les principes sont bien connus car ils figurent dans les Guides pédagogiques qui font office de programmes. Ils sont au nombre de cinq à savoir : « *Le tout n'est pas la somme des parties* », « *Tout*

*n'a pas la même importance* », « *Même le plus compétent commet des erreurs* », « *Ce qui distingue le professionnel expert de celui qui ne l'est pas réside, notamment, dans son pouvoir efficace de remédier* ». « *Ce qui est significatif pour l'enfant résiste mieux à l'usure du temps* ». En effet, en référence à tout le processus décliné par les auteurs et figurant dans les Guides pédagogiques, chaque principe à un niveau d'application. Le premier se rapportant aux caractéristiques de globalité et de complexité fait référence en amont au "tout" que constitue la compétence et en aval à l'évaluation de celle-ci pour appréhender, non pas la maîtrise des aptitudes atomisées et enseignées par séquence de 45 mn, mais le degré d'intériorisation corporel de l'intégration des ressources programmatiques en situations complexes. Exemple : les préparations séparées et séquencées d'une équipe en endurance et en technico tactique en plusieurs leçons chacune ne suffisent pas pour la rendre compétente car l'exercice du tout significatif est absent. Ce principe régissant l'intégration des ressources apprises est incompris des enseignants qui l'expliquent différemment sans jamais pouvoir indexer son niveau d'application dans le processus d'enseignement de la compétence. Il en est de même pour le second principe « *tout n'a pas la même importance* » applicable dans l'évaluation de la compétence qui doit être critériée. En fait, entre les critères minimaux et les critères de perfectionnement auxquels l'enseignant doit attribuer respectivement  $\frac{3}{4}$  et  $\frac{1}{4}$  des points, il n'y a pas le même poids docimologique. Ces deux (2) critères, incompris des maîtres, devraient permettre à ces derniers de mettre en place un dispositif d'évaluation de la compétence. Après explications suite à l'incompréhension constatée, certains défendent même l'impossibilité d'évaluer la compétence en EPS et n'hésitent pas à replacer la leçon d'EPS du jour dans le cadre de l'examen du CAP où seule la prestation en présence de la commission compte. Toute la préparation concrète sur le terrain y est aussi orientée. Après le passage de la commission, la discipline est reléguée aux oubliettes au profit des disciplines dites cognitives. Dans les établissements, seuls les candidats au CAP font l'EPS et ne se cachent pas de dire aux visiteurs, exceptés les inspecteurs, qu'après l'examen leurs priorités sont ailleurs.

Les deux (2) principes suivants (« *Même le plus compétent commet des erreurs* », « *Ce qui distingue le professionnel expert de celui qui ne l'est pas réside, notamment, dans son pouvoir efficace de remédier* ») permettent de reconsidérer l'erreur en la différenciant de la faute et à la capacité de l'enseignant à remédier efficacement aux manquements constatés. Pour celles

commises sur le terrain, dans l'enseignement d'une ressource avec un objectif opérationnel, la remédiation est faite presque de manière automatique dans l'atelier abritant la dominante. Le cas échant, les rentrées de touche mal exécutées, les ballons mal réceptionnés, les impulsions et réceptions mal faites au saut, les mauvais départs en vitesse, etc. sont rectifiés séance tenante, démonstration à l'appui par les maîtres. Mais il se pose à leur niveau la question de la remédiation après l'évaluation de la compétence. Bien évidemment, les manquements soulignés à propos des deux premiers principes resurgissent ici parce qu'il s'agit de répertorier et de catégoriser les erreurs constatées dans l'évaluation du tout significatif de la compétence par l'intégration des ressources, d'en déterminer les sources et de proposer un dispositif de remédiation différenciée.

Enfin, le dernier principe « *Ce qui est significatif pour l'enfant résiste mieux à l'usure du temps* » implique la convocation du sens dans les enseignements apprentissages en général et dans l'éducation physique et sportive en particulier. Dans ces établissements, les élèves exécutent de manière mécanique tous les gestes et mouvements dictés par l'enseignant. La situation qui donne envie de jouer est presque absente. En d'autres termes, il n'y a pas d'enjeux qui favorisent naturellement la motivation.

En somme, les théories sur lesquelles l'approche par les compétences est fondée et qui permettent la déclinaison du tout que constitue la compétence complexe en ressources à intégrer dans des situations significatives en évaluation ne sont pas connues des enseignants. Bien évidemment, la relation avec l'EPS n'est pas faite. Aussi, les cinq (5) principes qui en sont tirés ne font pas l'objet d'applications sur le terrain d'APS car seuls les enseignements ponctuels de dominantes par atelier et par séance de 45 ou 60 minutes adossés à des objectifs opérationnels préoccupent les candidats au Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP).

## **2. Des documents de gestion des enseignements en APC à la pratique de l'EPS : un écart de taille**

L'approche par les compétences est régie par une documentation assez dense. Il en est de même pour les APS en général et dont l'enseignement surtout dans les écoles élémentaires requiert une pédagogie et un ensemble d'outils exigés. Il se pose ainsi la question de savoir si les maîtres adaptent bien leurs documents de préparation des leçons d'EPS aux exigences du curriculum et de l'EPS.

## 2.1. Les documents outils de référence des instituteurs pour l'EPS

Le cours pratique de l'éducation physique et sportive sur le terrain est la dernière étape d'un long processus qui commence par la planification des enseignements sur deux (2) ou trois (3) mois. C'est un tableau standard proposé par les inspections qui permet de loger les compétences, les paliers, les objectifs d'apprentissages et les objectifs spécifiques mais aussi, d'aménager un ou des moments d'intégration des acquis c'est-à-dire des ressources. Ainsi, la planification basée sur les Guides du curriculum qui font

office de programmes est une obligation. C'est certainement la raison pour laquelle les planifications affichées de l'ensemble des instituteurs contiennent des compétences à installer chez apprenants dans les activités cognitives ainsi que dans les activités physiques et sportives. Les enseignants de la première étape étaient tous dans l'enseignement de la compétence de base suivante « *Intégrer des règles de jeu et des activités motrices simples dans des situations ludiques, physiques et sportives.* ». Précisément, la programmation concerne le palier 2 et l'objectif d'apprentissage (OA) N° 3 décliné ainsi qu'il suit :

Tableau 1 : Déclinaison du palier 2 de la première étape en OA, OS et contenus

| Palier 2 : Intégrer des règles de jeu, des activités motrices simples ainsi que des principes élémentaires de fair-play dans des situations ludiques. |                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|
| Objectifs d'apprentissage 3                                                                                                                           | Objectifs spécifiques                                                        | Contenus                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Durée                      |
| S'exercer à des jeux fonctionnels                                                                                                                     | Pratiquer des jeux fonctionnels traditionnels en cours dans le milieu proche | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jeu à la corde</li> <li>- exercices d'adresse : lancer sur une cible</li> <li>- Règles de fair-play : ne pas chahuter, ne pas humilier, réconforter l'adversaire (vaincu ou blessé), etc.</li> <li>- Jeux traditionnels : langabouri, baye khaal, takk beut, gar tombé (sans frappe), etc.</li> </ul> | 4 séances de 30 mn chacune |

Source : Contenus du Guide pédagogique planifié par les enseignants de la première étape.

À la deuxième étape, la compétence de base à atteindre spécifiquement dans les activités physiques et sportives est ainsi formulée : « *Intégrer des règles de base, des activités motrices et des techniques simples dans des situations*

*d'initiation sportive* ». Elle fait office de programme et est décomposée en quatre paliers. Là aussi, le deuxième palier figure dans les planifications affichées.

Tableau 2 : Déclinaison de l'OA3 du palier 2 de la deuxième étape OS et contenus.

| Palier 2 : Intégrer des activités motrices, des règles de base, des techniques simples et la coordination corporelle dans des situations d'initiation en athlétisme. |                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|
| Objectif d'apprentissage3 (OA3)                                                                                                                                      | Objectifs spécifiques          | Contenus                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Durée                      |
| Pratiquer l'athlétisme                                                                                                                                               | Pratiquer le saut en longueur. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Activités préparatoires : à saute-mouton, saut à cloche pied, saut à pieds joints</li> <li>- techniques de saut en longueur : course d'élan rapide, jambe d'attaque le plus près possible de la planche d'appel sans mordre, sauter vers le haut et vers l'avant, se cambrer vers l'avant à l'atterrissage pour aller le plus loin possible.</li> </ul> | 3 séances de 30 mn chacune |

|  |                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                            |
|--|----------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|
|  | Pratiquer le lancer de précision | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Activités préparatoires : balancement de bras, assouplissement des épaules, flexion des jambes, inclinaison du tronc (latérale, d'avant en arrière...)</li> <li>- Techniques de lancer de précision (atteindre une cible fixe ou mobile) : viser juste, doser son lancer, appréciation correcte de la vitesse de déplacement de la cible.</li> </ul> | 3 séances de 30 mn chacune |
|--|----------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|

Source : Contenus du Guide pédagogique planifiés par les enseignants pour les 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> étapes.

En réalité, ces décompositions des compétences figurent textuellement dans les Guides pédagogiques du curriculum. Ainsi, les candidats échappent aux reproches d'enseignement hors programmes que les inspecteurs sont prompts à leur adresser. Ces planifications sont signées par les directeurs qui doivent aussi recevoir les préparations de l'activité sous forme de fiches dans un document appelé journal de classe. Sa signature par le chef d'établissement est signe de validation. C'est là que le dilemme des enseignants est constaté. En fait, la symbiose entre le procédé de compétitions multiples par équipes (PCME) ou l'hébertisme et les contenus programmatiques planifiés posent problème. La référence aux volontés parfois individuelles des inspecteurs et aux conseils des directeurs prennent le dessus sur les objectifs spécifiques et les contenus planifiés. En outre, les candidats de la zone déjà vus et qui ont réussi ont une forte influence sur ceux qui attendent les commissions. Les suggestions en matière de dominante sont intégrées dans les cours d'EPS en PCME et en hébertisme au détriment de la planification signée et affichée. Ces candidats préparent et gardent par devers eux des fiches qui ne doivent être mentionnées dans le journal de classe que le jour de l'examen avant que la commission ne commence le travail en classe pour les formalités d'identification des candidats exigées dans les procès-verbaux d'examen. La position du contenu de l'OS dans le processus d'installation de la compétence importe peu. En conséquence, le non-respect de la programmation favorise des enseignements de dominantes circonstancielles indépendantes de la compétence et du palier. C'est pourquoi, l'intégration en EPS n'est jamais au rendez-vous dans ces établissements. D'ailleurs, les cours d'EPS en extra muros s'arrêtent après le passage de la commission d'examen du CAP.

Aussi, les emplois du temps proposés au niveau national sont ceux du curriculum car les disciplines outils avec les appellations exigées dans l'APC y figurent. C'est ainsi que seules 30 et 45 minutes hebdomadaires sont réservées à

l'EPS respectivement à la première étape et les autres niveaux. Dans les faits, les candidats respectent les horaires des disciplines cognitives et font presque chaque jour APS pour disent-ils installer les automatismes du PCME ou de l'hébertisme chez les élèves.

Par ailleurs, il faut noter que certains instituteurs – ils sont moins nombreux – ne font pas des planifications sur mesure et par eux même. Certains enseignants et/ou inspecteurs leur proposent des planifications toutes faites et basées sur les progressions harmonisées. Des compétences dans le domaine des APS y figurent mais ne sont pas respectés sur le terrain de PCME.

## 2.2. Des séances d'EPS pratique pour la réussite au CAP et non pour l'installation de la compétence.

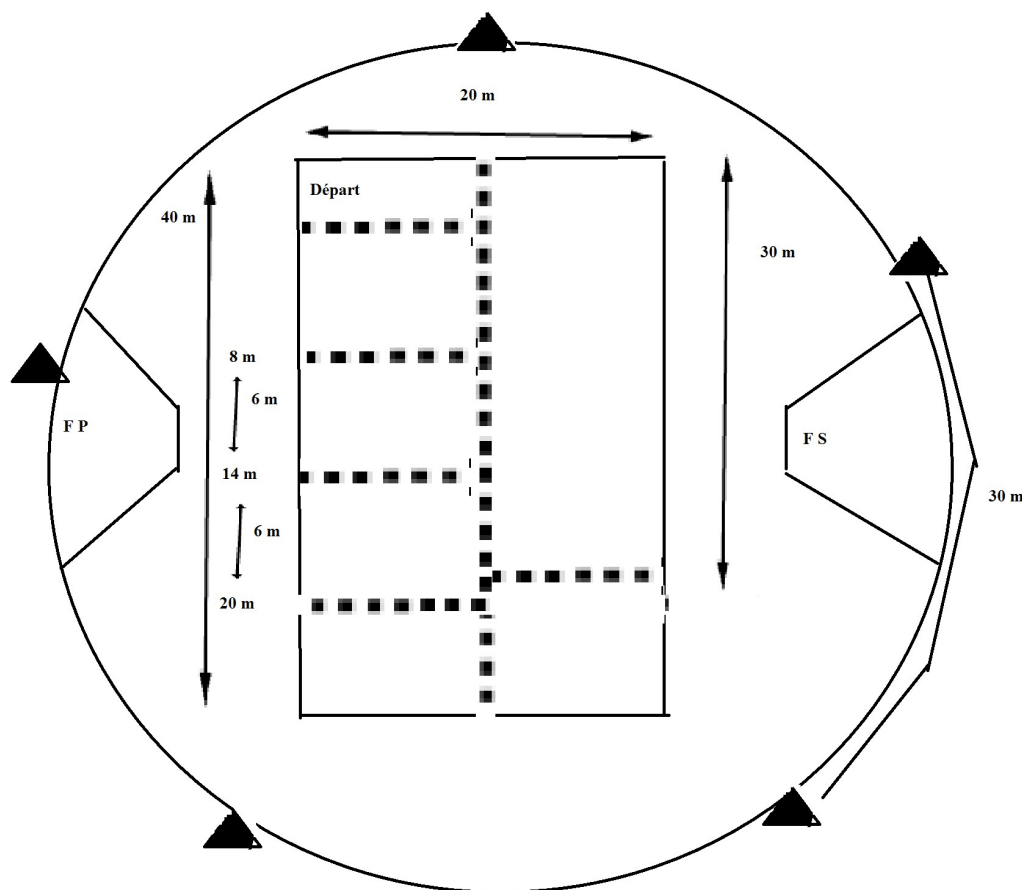
Sur le terrain, la primeur est accordée au Procédé de compétitions multiples par équipes (PCME) et à l'hébertisme exigé dans la partie pratique du CAP. C'est ce que les 9/12 candidats qui tiennent des cours élémentaires et moyens font presque chaque jour. Cette technique communément appelée méthode du cercle est décrite dans la circulaire 00042 citée plus haut. Le schéma de traçage du terrain ci-dessous est assez illustratif :

L'utilisation de ce terrain de 150 mètres de circonférence et 23, 88m de rayon avec trois (3) ateliers au maximum à l'intérieur permet de pratiquer plusieurs sports en même temps. Tous les élèves participent en tant que joueurs ou officiels. Dans les principes, soutiennent les inspecteurs « c'est l'occasion de choisir des contenus planifiés et de les enseigner sous forme de dominantes dans un atelier pour chaque séance. ». Du CE1 au CM2, c'est l'enseignement de l'athlétisme qui est planifié de Janvier à Mars. Les objectifs spécifiques portent sur le saut en longueur et le lancer de précision avec plusieurs contenus qui doivent faire l'objet de dominantes. Sur les terrains, le lancer de précision n'est ni préparé, ni pratiqué. Mais la réalité est tout autre. Au saut en longueur, les maîtres ajoutent le football, la course de relais, la course de vitesse, la passe à 10, etc. Rappelons que le

cercle doit abriter trois (3) ateliers qui font des disciplines différentes. Il existe donc un écart - les directeurs et les inspecteurs l'ont souligné - entre la pratique réellement faite et la planification basée sur les principes de l'approche par les compétences. Ainsi, l'EPS devient une activité orientée essentiellement vers la réussite au CAP plutôt que

l'installation de la compétence. Pourtant, nous constatons avec les inspecteurs qu'il n'y a pas incompatibilité entre les deux (2). Autrement dit, pour se conformer à la planification validée, les candidats peuvent belle et bien faire le lancer de précision.

Schéma 1 : Terrain circulaire pour la pratique du PCME.



En outre, les élèves sont robotisés. De la prise en main à la proclamation des résultats, les étapes de la leçon et les actions de jeu et d'organisation sont exécutées de manière très mécanique. Dans certaines séances, les élèves ne se parlent pas même s'ils sont de la même équipe. En voulant faire des remarques et des critiques à leurs coéquipiers, ils tournent d'abord les yeux vers le maître. Autrement dit, la satisfaction des attentes de l'instituteur priment sur l'envie de jouer, de gagner et de manifester sa joie. Avec cette façon de faire, les enseignements dans cette discipline outil n'ont pas de sens pour les écoliers et le principe basique qui préconise de donner du sens aux activités dans les APS, est bafoué. Pourtant, les IO (Instructions Officielles) de 1978 du Sénégal sont claires sur cette question : « À partir du CE1, il s'agira d'assurer son éducation corporelle en le familiarisant

avec le sport par la pratique des formes adaptées de la compétition. » Ainsi, « La méthode pédagogique est simple. Elle est basée sur l'intérêt, le jeu apparaissant comme l'instrument privilégié en vue d'un enseignement attrayant, le seul qui, à cet âge, soit véritablement accepté. » Au CI et au CP, ces principes des jeux et de la réforme sont aussi transgressés presque de la même manière. En conséquence, les maîtres, n'ayant pas enseigné les ressources (contenus) planifiés, ne font ni d'intégration partielle, ni intégration à l'ordre de la compétence planifiée et déclinée en OA, OS et contenus, ni évaluation, ni remédiation après cette dernière.

En somme, les documents utilisés par les enseignants sont les Guides Pédagogiques qui font office de programmes. Ils sont à la base des planifications des enseignants et la conformité avec les décompositions des

compétences en EPS est constatée. Les fiches du PCME et de l'hébertisme sont conçues et appliquées sur le terrain avec des objectifs déclarés et perçus orientés vers la réussite au CAP avec des activités différentes de celles planifiées et avec une robotisation des élèves tuant l'intérêt et la motivation et violant les principes d'application de la réforme curriculaire.

#### IV. DISCUSSION DES RÉSULTATS

En sciences humaines et sociales, la vérité scientifiquement trouvée est variable dans le temps et dans l'espace. C'est certainement pour cette raison que R. Zouckermann (1968, p.241) notait « la difficulté de convaincre en science même si le chercheur arrive à une vérité. » Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette situation. Entre autres causes, H. I. Marrou (1975, p.2) indexe notamment « les démarches utilisées et les contraintes liées à l'objet de recherche ». En effet, dans cette étude, seuls 12 candidats au CAP choisis au hasard simple dans 4 inspections sur les 9 que compte la région de Dakar sont interrogés sur un effectif total dépassant 200 dans le territoire régional. Cette situation pose un problème d'exhaustivité. L'interrogation et l'exploitation des réponses de tous les enseignants candidats ou de la majorité peuvent indubitablement faire évoluer les réalités trouvées car le constat des niveaux d'information et des engagements en faveur de l'application des principes de la réforme curriculaire en général et en EPS en particulier varie d'un maître à un autre. Aussi, l'éducation physique et sportive est diversement considérée par les pratiquants. Mieux, l'étude a seulement ciblé les candidats au CAP. Pourtant l'obligation de faire cette activité qui figure dans l'emploi du temps de toutes les classes incombe à tous les maîtres. Nous avons rencontré sur le terrain quelques rares instituteurs qui n'ont aucune pression liée à l'examen du CAP et qui font l'EPS avec leurs élèves. Chez eux, on peut se poser la question de savoir si l'application des principes de la réforme curriculaire pour l'activité qui nous intéresse est une réalité.

Ensuite, l'exploitation des documents de gestion des classes (planifications, emplois du temps, fiches, etc.) et l'observation participante ont permis de découvrir l'écart entre les projets d'enseignements validés pour l'EPS et les pratiques concrètes sur le terrain, mais aussi de remettre en question certaines assertions d'enseignants interrogés qui prétendent appliquer la réforme dans toute sa rigueur alors que la méconnaissance des théories et principes qui soutendent l'APS est constatée. Les fondements de leurs pratiques sont en réalité inspirés des conseils des doyens, des suggestions d'un inspecteur relayées d'un candidat à l'autre, etc. et qui sont beaucoup plus orientées vers la

pratique le jour de l'examen que vers un projet d'installation d'une compétence en EPS.

En outre, l'appréhension de la problématique de l'enseignement de l'EPS dans les écoles élémentaires de la région de Dakar commande de considérer les positions contradictoires pour une meilleure compréhension des résultats trouvés. C'est le cas d'assertions d'instituteurs rencontrées grâce à l'observation des pratiques de terrain et non prises en compte parce que ne faisant pas partie des enquêtes ciblées. Si certains d'entre eux sont favorables à l'enseignement de l'EPS en convoquant les avantages, d'autres par contre pensent que l'instituteur n'est pas spécialiste des Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS). Pour ces derniers, seul le CAP peut les pousser à faire l'activité avec leurs élèves. Ainsi, la confrontation des positions contradictoires et l'interrogation des écoliers des maîtres candidats et non candidats pourrait faire évoluer les résultats trouvés dans le sens de leur relativisation. De l'avis de B. Jurdan (1998 : 279) « il est nécessaire de prendre en compte les divergences, de multiplier toujours plus les éléments d'une situation afin de créer les conditions d'une controverse positive sur la validité des résultats ».

Enfin, plusieurs études (Ch. Delorme, 2008), (A. Del Rey, 2010) et rapports (JICA, 2012 et 2015) se sont intéressées à l'effectivité de l'application de la réforme curriculaire en général dans les écoles élémentaires et des difficultés rencontrées. Le focus est principalement mis sur les disciplines outils dites cognitives notamment celles relatives au français et aux mathématiques et qui font aujourd'hui l'objet de renforcement dans plusieurs IEF du Sénégal. La question de l'EPS curriculaire reste pendante car aucune de ces recherches ne la mentionne concrètement encore moins en faire un objet d'étude spécifique. La sensibilisation sur son importance et sa compatibilité avec les principes d'application du curriculum nécessitent davantage d'éclairages et de plaidoyers scientifiquement et pédagogiquement conduits.

#### V. CONCLUSION

Le curriculum est une approche pédagogique nouvelle introduite dans l'enseignement élémentaire au Sénégal depuis 1996. Sa généralisation est achevée en 2012. Elle est adossée à des théories scientifiquement validées et desquelles cinq (5) principes d'application sont déduits. Elle suppose, dans toutes les disciplines cognitives et l'éducation physique et sportive, la formulation des programmes en compétences complexes, évaluables et leurs déclinaisons en paliers, en objectifs d'apprentissage et spécifiques avec des contenus ou ressources précisés dans les Guide

pédagogiques qui font office de programmes. En fait, à Dakar, la méconnaissance de ces fondements théoriques de la réforme et de ses cinq (5) principes directeurs impacte négativement sur l'enseignement des APS à Dakar. Le processus d'installation de la compétence obéit à une logique d'unité de ses plus petits éléments constitutifs (les ressources) et se termine par l'évaluation critériée situationnelle pendant les moments d'intégrations qui sont faits par les maîtres candidats au CAP dans les autres disciplines outils sauf en EPS. Seuls les enseignements ponctuels de dominantes par atelier et par séance adossés à des objectifs opérationnels préoccupent les candidats au CAP. Pourtant, les outils documentaires c'est-à-dire les Guides pédagogiques et les planifications sont congruents laissant ainsi percevoir la volonté des maîtres d'appliquer les directives de la réforme en EPS particulièrement. Mais la réalité lisible dans les journaux de classes, fiches EPS et la pratique réelle de l'activité sur le terrain est autre. La logique de réussite au CAP conditionnée par une pratique de 45 mn de Procédé de compétitions multiples par équipes du CE1 au CM2 ou de 30 mn d'hébertisme à la première étape prend le dessus sur les exigences d'installation à moyen ou long terme de la compétence et par conséquent de son évaluation par des situations significatives d'intégration. Au PCME et même dans l'hébertisme, la robotisation des élèves exécutant de manière mécanique les gestes, actions et paroles dans le terrain d'EPS, de la prise en main à la proclamation des résultats, dénature les sports et jeux pratiqués et tue l'intérêt et la motivation. Ainsi, les principes basiques de la réforme curriculaire sont transgressés.

#### REFERENCES

- [1] Bizimana Jean Berchmans, Lawani Mansourou Mohamed, Akplogan Bernabé, Gaturagi Charles (2016), Activités physiques libres ou encadrées et condition physique liée à la santé chez des adultes burundais : étude transversale, In *The Pan African Medical Journal*, Volume 25, p. 38.
- [2] Circulaire interministérielle n°0042 du 16 mai 1973 MEN/SEJS, relative à l'enseignement des activités physiques et sportives dans l'enseignement élémentaire au Sénégal
- [3] CONFEJES (2019), Plaidoyer pour la relance de l'éducation physique et sportive à l'école, Dakar, Juin.
- [4] Del Rey Angelique (2010), *À l'école des compétences: de l'éducation à la fabrique de l'élève performant*. Paris : La Découverte.
- [5] Delorme Charles (2008), *L'approche par les compétences : entre les promesses des déclarations et les réalités du terrain, reconnaissance ou négation de la complexité*. Dans Moussadak Ettayebi, Renato Opertti et Philippe Jonnaert (Dir.), *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs* (p. 113-126). Paris : L'Harmattan.
- [6] Faye Diao (2013), *Cours de psychopédagogie intitulé : Des objectifs à la compétence*, Faculté des sciences et technologies de l'éducation et de la formation (FASTEF).
- [7] Hébert Georges, (2014), L'éducation physique, cité par Philippe-Meden Pierre, dans « *Les Palestres Hébertistes* », *La Gazette Coubertin*, n° 38, p. 16-17
- [8] Instructions Officielles n°00691/MEN/SG/DP, du 19 janvier 1978. (Sénégal)
- [9] Japan International Coopération Agency (JICA), (2012) et (2015), Rapports sur l'éducation de base au Sénégal.
- [10] Jurdant Baudouin (1998), *Impostures scientifiques*, Paris/Nice, La découverte/Alliages.
- [11] Macaire Frère et De La Moureyre (1962), *Notre beau métier. Manuel de pédagogie appliquée*, Paris, Editions Les classiques africains.
- [12] Marrou Henri-Iréné (1948), *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Paris, Editions Le Seuil.
- [13] Marrou Henri-Iréné (1975), *De la connaissance historique*, Paris, Editions Seuil.
- [14] Ministère de l'éducation Nationale du Sénégal (MEN), 2013, Guides pédagogiques révisés première, deuxième et troisième étape.
- [15] OMS (2018), Rapport de travaux sur « la stratégie mondiale pour l'alimentation, l'exercice physique et la santé » rendu public le 23 Février.
- [16] Parmentier P., De Ketele J.-M., Lebrun M. & Draime J. « *Recherches dans le domaine de la pédagogie universitaire à l'UCL. Bilan et impact sur la performance académique de l'étudiant en candidature* » In Revue Pédagogies, n° 11, p. 7-22, 1997.
- [17] Roegiers X. & al. , *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ? Placer l'efficacité au service de l'humanisme*, Bruxelles, De Boeck, 2012.
- [18] Rousseau Jean Jacques, 1996, *l'Emile ou de l'éducation*, Paris, Edition Ganier Flammarion.
- [19] Tardif (Jacques), *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Québec, Les Editions Logiques, 1992.
- [20] UNESCO, 1978, Charte Internationale de l'éducation physique et du sport, Article premier.
- [21] Zouckermann R. (1968), *Galilée, penseur libre*, Paris, Editions de l'Union Rationaliste.