

SNEP

SUPPLEMENT
N° 755
20-05-2006

ORGANE du Syndicat National de l'Education Physique de l'Enseignement Public - FSU

EPS et **société**

snes **U.p**



Assises de la formation en EPS

30 et 31 mars 2006

- Compte-rendu

- Débats

- Impressions

LES ACTES DU FORUM ENFIN DISPONIBLES

Une revue *Contre-pied*
et un CD-ROM au prix
habituel de la revue !



A renvoyer au SNEP/Centre EPS
76, rue des Rondeaux, 75020 Paris

exemplaire(s)

du n° 18 de *Contre-pied* et le CD-ROM :
*Forum de l'EPS
et du Sport* } X 12 € (+ 2 € de port)

6 n° et 6 CD-ROM pour le prix de 5 = 60 € (port inclus)

Nom :

Prénom :

Organisme :

Adresse :

.....

Signature

Chèque à l'ordre de : Centre EPS et Société
CCP 41481 25 X La Source

(si nécessité de facture, nous le signaler)

ADRESSE DE LIVRAISON

Nom :Prénom :

Adresse :

Code postal :Ville :

Sommaire de la revue

● Édito

Plus que jamais : EPS et Société (J. Rouyer)

● Pour une EPS debout et solidaire

Ce qui pèse sur les pratiques (J.-P. Lepoix)

● Compte rendu de pratiques

Dire sa pratique n'est pas si facile (C. Pontais)

Le stage de course d'orientation des 6e (A. Garnier, J. Savel, M. Girard, P. Garnier)

Quand l'image de soi questionne notre enseignement (R. Claudel, P. Pezelier)

Conserver, attaquer pour faire vivre la balle (S. Reitchess)

Rencontre avec le 5e type... de compétence (F. Bergé)

La machine à explorer le temps (E. Berthélem)

Le cirque en EPS (L. Prudhomme-Poncet)

Rencontres d'escalade dans la Drôme (P. Garnier)

L'escalade pour de vrai (L. Deret)

Rugby : osons la mixité (S. Bergin)

Oser parler de sa pratique (J.-L. Ubaldi)

Une EPS pleine de promesses ? (A. Garnier)

● Contenus

Débat autour des contenus d'enseignement (A. Becker, F. Bergé, J. Marsenach)

● Polyvalence

Polyvalence, multi-activité, formation fondamentale, spécialisation...

l'EPS au bout de ses contradictions ?

Multiplicité des pratiques et unité disciplinaire (P. Goirand)

Permettre à l'EPS de rester en phase avec le contexte (G. Grosdemange)

Des choix douloureux mais nécessaires à l'efficacité (T. Garnier)

Qu'est-ce qui vaut la peine d'être appris ? (C. Couturier)

Ne pas isoler les pratiques en EPS du contexte dans lequel elles s'exercent ! (J. Lafontan)

(J. Lafontan)

● Magazine

Sommaire du cdrom

● Les conférences

C. Couturier. L'école, le sport, l'EPS. SNEP

W. Iwamoto. Intervention de l'UNESCO

R.- M. Repond. Intervention d'EUPEA

C. Mailliet. Intervention du CIEPSS

C. Pontais. Débusquer dans les pratiques... EPS et Société

D. Kambouchner. École et société à la croisée des chemins...

F. Castaing, A. Le Pors, Services publics, fonction publique, rôle de l'Etat

W. Gasparini. Les APSA à l'épreuve du néo-libéralisme.

J.-L. Ubaldi. L'EPS, pratique et innovation sociale

J. Lafontan. Allocution de clôture. SNEP

● Les tables rondes

-Sports, cultures du corps, cultures physiques et artistiques : y a-t-il un patrimoine à transmettre ?

-L'école, l'EPS, à l'épreuve des comparaisons internationale

-Les apprentissages à l'école

-École/hors École : spécificités et complémentarités

-Sport pour les femmes ou sport de femmes ?

-Santé et EPS

- Les enseignements artistiques en EPS : enjeu

-Sciences et techniques des APSA : quels rapports, vers quels métiers de l'intervention ?

-Sport, EPS et rapports Nord-Sud

-Les évolutions du métier d'enseignant au niveau national et international

-Sport et Médias

-Quelles acquisitions pour tous, fin de primaire, fin de collège ? C'est nécessaire, c'est possible !

-Olympisme

-Culture commune et disciplines

-Vers quels programmes en EPS ?

● Les agoras

Performance/exploit/compétition : quelles valeurs éducatives ? Sport, sports, jeux, loisirs

physiques : quelles pratiques innovantes ? EPS, sport et handicap : quelles activités adap-

tées ? Une éducation physique tout au long de la vie ? Quelle prise ne compte par l'école

de la diversité des cultures ? Y a-t-il une spécificité de l'EPS pour des publics difficiles ?

Enseignants d'EPS, conditions d'exercice. Les STAPS face à la réforme LMD. Etc.

RENCONTRE AVEC LA CONFÉRENCE DES DIRECTEURS D'UFRSTAPS

Vendredi 7 avril 2006

SNEP : A.Becker, C.Couturier, S.Lepuissant, C.Pontais
C3D : J.Bertsch (Paris XI Orsay), P.Pelayo (Lille), T.Letellier (Reims), P.Delamarche (Rennes) et JC.Doillon (Strasbourg)

Cette rencontre, à la demande du SNEP, a été l'occasion de faire le point et d'échanger sur un certain nombre de sujets qui préoccupent aujourd'hui la communauté des formateurs et des chercheurs STAPS. Elle nous a permis de faire un premier bilan sur les sujets suivants :

- la réforme LMD ;
- la question de l'avenir des staps ;
- le RNCP / la licence éducation et motricité ;
- l'évolution des licences ;
- les relations avec le MJS ;
- l'évaluation des formations ;
- les relations de la C3D avec les organisations étudiantes.

Cette réunion a constitué une « reprise de contact ». Sans avoir pu aller au fond des choses pour des raisons de temps, nous avons décidé ensemble du principe de rencontres plus fréquentes, sur des sujets plus ciblés pour pouvoir les traiter dans le détail.

SOMMAIRE

- **Edito** p. 3
- **Enjeux des assises** p. 4
- **Mémoire de STAPS** p. 5-6
- **RNCP** p. 7
- **Etude du CEREQ** p. 7
- **CNEESTAPS** p. 8
- **Les enseignements d'APSA en STAPS** . p. 9-11
- **Connaissance du milieu éducatif** p. 12
- **1er degré** p. 13-14
- **Master, recherche, débat** p. 14-15
- **Questions à F. Valenti** p. 16
- **Les recherches en EPS** p. 16-17
- **Recherche, éléments du débat** p. 18-19
- **Cahier des charges IUFM** p. 20
- **Formation à dominante, incidence** p. 21
- **Relation STAPS-IUFM** p. 21
- **Stage PE2** p. 22
- **Impressions des assises** p. 22-23
- **Syndicalisation** p. 24

Edito

Une nouvelle dynamique

Un succès pour les assises qui ont eu lieu les 30 et 31 mars et qui ont réuni plus de 80 participant-es. Celui-ci aura révélé deux choses : l'une, que le besoin de débattre est vif et qu'il ne s'est pas entièrement épuisé sur ces deux jours ; un nouveau rendez-vous est à prévoir l'an prochain. L'autre, que la grande diversité des situations entre les établissements, taraudés par l'autonomie et l'absence de normes nationales, conduit à des appréciations et des stratégies sensiblement divergentes pour faire face aux objectifs des uns et des autres. Cependant l'identité que nourrit le référent commun des pratiques physiques et sportives et la volonté de promouvoir leur statut social, culturel et scientifique demeure une boussole dont chacun-e a reconnu la nécessité. D'ailleurs cette perspective permet d'autant mieux de pousser à leur terme les contradictions qui nous agitent.

Il est clair que ce secteur est à la croisée des chemins : la réforme LMD, les effets de la loi Fillon sur les IUFM et la discipline EPS, les réorientations européennes sur le sport, complexifient l'analyse et ne la rend pas entièrement sereine. Nous nous sommes confortés dans l'idée que si le SNEP n'était pas plus combatif, c'est-à-dire, tout à la fois, producteur d'analyses, assembleur de revendications et initiateur des luttes, l'avenir, dont nous cherchons à définir les contours les plus prometteurs, nous échapperait pour les plus grands dommages portés aux valeurs et objectifs que nous cherchons à promouvoir.

Dans chaque établissement ces questions doivent être débattues ; ne nous cachons pas que cela implique un changement de braquet par rapport aux pratiques actuelles ! Mais si chacun n'est pas convaincu de cette orientation, personne d'autre n'assurera à votre place les tâches à accomplir pour bousculer une situation qui, dans l'immédiat, nous bouscule. Ce bulletin rend compte de la totalité du déroulement des Assises sous forme de dossiers : Licence STAPS, master/ recherche, IUFM, ainsi que des débats sur l'actualité.

Nous espérons qu'il enclenchera une nouvelle dynamique et permettra des débats dans tous vos établissements.



Jean LAFONTAN
Secrétaire Général
le 13 Mai 2006

ENJEUX DES ASSISES

Lorsque nous avons programmé les Assises, nous ne savions pas le tour que prendrait l'actualité, notamment l'immense mouvement de protestation contre le CPE, mais nous avons déjà mis en relation un certain nombre de réformes qui nous amenaient à dire qu'il était urgent de **relancer l'activité syndicale sur la formation en EPS et ses rapports avec les réformes universitaires.**

(Présentation : Claire PONTAIS)

Deux réformes : LMD et Loi d'orientation ont des conséquences pour la formation. Elles s'insèrent dans le cadre européen, sont liées aux injonctions de l'OCDE et entrent dans la nouvelle logique de la MOC (méthode ouverte de coordination) qui permet aux Etats, hors traités, hors contrôle des parlements et de toute négociation d'établir de nouvelles normes sociales ou culturelles. L'exemple caractéristique est la « stratégie de Lisbonne » (initiée depuis 2000) qui fixe à l'Europe l'objectif de devenir, en l'espace d'une décennie, « *l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde* ». Celle-ci a déjà inspiré le socle commun européen, les « compétences clés » et les niveaux de qualification, etc. En résumé, ces directives et autres recommandations prônent toujours plus le désengagement de l'état, l'autonomie renforcée, la concurrence entre les universités et l'ouverture sur les financements privés.

Quelles sont les conséquences sur la formation ?

La réforme LMD a obligé les UFR à revoir leurs maquettes, dans la précipitation et la confusion, sans aucun cadre national et sans moyens supplémentaires. Cette réforme dilue les Staps et peut conduire, dans le cadre de la politique actuelle, à leur probable disparition en tant que discipline universitaire. Il n'y a pas « officiellement » de master STAPS (même s'il ne faut pas trop se fier aux intitulés) et donc à terme pas de recherche STAPS... Par ailleurs les licences, dans la logique du RNCP, risquent de plus en plus de chercher à « coller » à un emploi précis et donc à se professionnaliser au détriment d'une formation initiale générale et ouverte. La bataille que nous avons menée sur l'intitulé de la licence éduc-mot au RNCP s'est jouée sur ce fond-là. Nous débattons de cela.

La loi d'orientation avec deux mesures importantes pour l'EPS :

- Une école peu ambitieuse centrée sur **son socle commun de connaissances** qui, selon le Haut conseil, est d'inspiration « européenne ». L'EPS exclue de ce socle, c'est le risque permanent de sortir du sys-

tème par une porte ou une autre ; c'est être en situation de devoir, à chaque réforme, réaffirmer la place de l'EPS pour qu'elle obtienne les moyens qui jusqu'à présent lui étaient alloués (ex. le cahier des charges des IUFM qui ne prévoit pas de cadrage horaire pour les disciplines hors socle),

- **L'intégration des IUFM** dans l'université, avec d'un côté le projet d'élévation du niveau de qualification des enseignants (niveau master) et de l'autre le risque de voir le rôle des IUFM dilué dans l'Université, sans moyens spécifiques pour la formation des enseignants. **Le cahier des charges des IUFM**, non encore officiel, est guidé par la volonté de former beaucoup d'enseignants à coûts constants, voire les diminuer puisque la LOLF prévoit 30% d'économie sur les concours. Dans ce cadre, ceux-ci ne seraient plus des éléments de formation mais uniquement des moyens de sélection. Il propose une formation des enseignants directement au contact du terrain après une formation universitaire pilotée par l'employabilité (ex : la bivalence avec 2 disciplines minimum pendant la formation universitaire pour les PE et l'élargissement aux disciplines connexes pour les PLC, les options complémentaires du CAPEPS, maths français LV, qui permettent le remplacement).

L'annonce de la chute des postes au Capeps est un problème supplémentaire de taille en réduisant les débouchés jusqu'alors les plus importants de la filière. Nous allons vite voir que contrairement à ceux qui pensent qu'une baisse dans les recrutements en EPS pourraient alimenter les autres filières, les répercussions sur l'ensemble des STAPS vont se faire sentir, par une baisse importante des entrées d'étudiants, avec inmanquablement des répercussions sur les postes...

Devant cet ensemble finalement très cohérent, **quelles réflexions/ actions / revendications** sont les plus porteuses pour l'avenir des STAPS et la formation de profs d'EPS ?

Nous avons voulu réunir tous les acteurs de la formation en EPS : Staps, IUFM, conseillers péda, étudiants. Ce type de réunion ne s'est pas tenu depuis de nombreuses années,

engendrant non seulement des ignorances mais aussi des incompréhensions entre les différents acteurs (cf. les textes préparatoires aux Assises sur le site)

Il s'agit donc de mettre à plat un certain nombre de problèmes sans tabou, ni hiérarchie entre les personnes présentes. Toutes les séquences n'auront pas les mêmes objectifs. Pour certaines il s'agit de ré-affirmer ou infirmer des revendications anciennes (Licence), pour d'autres il s'agit plutôt de construire des points d'appuis pour l'avenir (Master) ... Ces Assises n'étant pas un congrès, il n'y aura donc pas de décisions définitives, mais les réflexions menées doivent permettre aux instances du SNEP d'affiner ses mandats d'ici le congrès de l'an prochain. Il nous semble indispensable de constituer un réseau Staps/IUFM qui nous permette de relancer l'activité syndicale locale de façon ouverte et offensive : en un mot, reconstituer un véritable collectif !

De manière plus fonctionnelle, il s'agit de décider d'actions revendicatives dans la période à venir (fin d'année) en collaboration avec les étudiants.

Pour terminer, il faut rappeler que ces assises ont été co-organisées par le centre EPS et Société. Ce dernier se préoccupe évidemment des questions de formations et particulièrement de la liaison formation/recherche/innovation. Dans la perspective d'une relance de la réflexion sur le sujet et de la création d'un collectif, le Centre peut offrir un espace de rencontre et de rassemblement nouveau : si le SNEP est tenu par ses statuts de ne syndiquer que les professeurs d'EPS, tout le monde peut adhérer au Centre. Nous pourrions ainsi dépasser les clivages statutaires. Nous verrons dans les semaines qui viennent comment finaliser cette proposition.

Enfin il faut préciser que sont présents à ces journées, les syndicats de la FSU (SNESup, SNES et Snuipp), la CGT, l'AEAPS, l'USEP l'ARIS et la CNEESTAPS.

Ont également été invités, la C3D, la CDIUFM, l'Inspection Générale, l'UNEF, l'ANESTAPS, l'AFRAPS et l'ACAPS.

MÉMOIRE DE STAPS

J'ai la conviction que comprendre le présent et penser l'avenir suppose une connaissance critique de ce qu'a été notre histoire collective dans le domaine qui nous réunit aujourd'hui. Je crains que cette idée somme toute banale ne soit pas partagée par tout le monde. Je crois même qu'elle a du mal à s'installer dans la communauté STAPS telle qu'elle est.

Je ne vais pas faire œuvre d'histoire mais de mémoire. La distinction est importante, elle sert de mise en garde, elle doit éveiller votre esprit critique, car la mémoire qui va maintenant s'exprimer est une mémoire militante...

Pour tirer quelques matériaux communicables de cette approche mémoriale là, j'ai eu besoin de me donner quelques repères chronologiques personnels (à débattre éventuellement). Je vous propose donc de revenir à la période qui a précédé 1975, puis d'aborder les années 75-83 (avec un arrêt sur l'année 82), 83-95, puis la séquence de 95 à aujourd'hui.

Mon propos va principalement porter sur la formation des enseignants, si le temps me le permet j'aborderai la question de la recherche tant les choses sont liées.

Avant 75, les IREPS (qui pour certaines ont déjà une très longue histoire universitaire), les CREPS formaient deux catégories d'enseignants. Une formation « longue » à bac+4, une courte (cantonnée dans les CREPS) dont le niveau et la durée ont évolué dans le temps pour terminer à bac+3. Il serait utile de revenir sur le contenu de ces cursus et d'envisager les filiations qui lient encore aujourd'hui pour une part ce passé avec le présent. Incontestablement cette histoire a marqué notre histoire commune.

En revenant sur les textes syndicaux on s'aperçoit que les motions de congrès des années 70, traitant de la revendication de l'intégration universitaire de l'EPS parlaient d'un « deug eps » et évoquait déjà la question de la diversification des débouchés professionnels et des filières ad-hoc qui pouvaient découler de cette hypothèse.

La diversification est donc une vieille histoire déjà porteuse à cette date de contradictions (deug EPS et diversification).

De façon complémentaire, l'histoire des rôles et des fonctions qu'occupèrent pendant longtemps dans ce qu'on appelle le monde sportif ou des activités physiques, les professeurs d'EPS et les maîtres d'EPS, serait aussi instructive. La « nouveauté » n'est pas toujours ce qu'on croit.

En 75, le pouvoir cède à la pression syndicale et crée le deug « STAPS » (sciences et techniques des APS), certes dérogoire puisque relevant du ministère de la jeunesse et des sports, mais constituant une première grande étape dans l'intégration universitaire de notre « discipline ». Le sigle STAPS (et non EPS) a sa propre histoire. Elle mériterait aussi d'être approchée d'un point de vue historique et donc critique.

Permettez-moi une petite digression. Avant 1975 un professeur d'EPS (bac+4) avait une formation d'environ 4200h, aujourd'hui (ou plutôt jusqu'en 2002) en comprenant l'année de stage (bac+5) la durée de sa préparation au métier avoisine au maximum 2600h. Il faut avoir la mémoire de cela et pourtant ne pas lui faire dire ce qu'elle ne dit pas. Aucun élément fiable ne permet de tirer de cette réalité des appréciations globales d'ordre qualitatif. Mais les faits demeurent et ce sont les enseignements techniques (APSA) et préprofessionnels qui ont fait les frais de cette diminution drastique des horaires... « compensés » sans doute pour une amélioration qualitative des enseignements scientifiques académiques (fin de la dégression).

La licence est créée dans la foulée du deug en 76 mais il faudra attendre le changement politique de 1981, le passage de l'EPS à l'EN pour voir l'émergence d'un second cycle universitaire complet en STAPS (maîtrise) et d'un troisième cycle (DEA, DESS, doctorat). Soisson et Alice Saunier-Seite s'étaient opposés jusqu'en 1981 à cette opération.

C'est en juillet 81 qu'avec le cabinet de Savary la question de l'achèvement de l'intégration universitaire est débattue avec difficulté tant les réticences persistent. La scientificité du cursus est fortement interrogée par nos interlocuteurs et la possibilité d'un bond en avant universitaire pour les STAPS, pesée et repesée. Cela explique sans doute le refus d'ouvrir des maîtrises STAPS générales et l'imposition par l'administration des seules maîtrises professionnelles qui ont perduré formellement jusqu'à la réforme LMD. Quoi qu'il en soit le début des années 81 marque l'achèvement de l'intégration universitaire des STAPS. Dans le prolongement de la loi Savary sur l'enseignement supérieur (1984) les UEREPS cèdent la place à des UFRSTAPS cette fois non dérogoire, de plein droit. Simultanément c'est aussi la création de l'agrégation d'EPS.

Dès 81, des débats très vifs se développent dans la communauté STAPS, entre le SNEP, le cabinet du Ministre, le service EPS (dont l'une des préoccupations étaient de contenir

« l'influence du SNEP ») sur l'évolution de l'encadrement des formations et sur la constitution d'un premier corps d'enseignants-chercheurs en STAPS capable de nourrir au plan scientifique les études et donc de produire des connaissances pertinentes.

3 positions se dessinent. La première est portée par un certain nombre de professeurs d'EPS qui ont créé ou développé les UEREPS. Ils sont connus et reconnus comme pédagogues et ou techniciens au plan national, voire international. Ils demandent la mise en place de procédures particulières d'intégration dans le corps des maîtres assistants (à l'époque). Ils ont le soutien du SNEP. La seconde est constituée d'enseignants d'EPS ayant acquis des thèses dans des disciplines universitaires constituées. Ils demandent à occuper les premiers postes créés en STAPS (74ème section du CNU). Leur logique est monodisciplinaire et académique (centrifuge par rapport aux STAPS pourrions nous dire). La troisième est composée de jeunes enseignants d'EPS qui intègrent d'emblée les normes universitaires en vigueur, s'engagent avec force dans des travaux scientifiques académiques et prônent l'excellence scientifique.

Un décret publié en 82 règle le problème, l'académisme l'emporte. Seule ouverture, les agrégés pourront prétendre à l'intégration (sans thèse) dans le corps des maîtres assistants de l'époque. Cette disposition disparaîtra ultérieurement. Un collègue, je crois en tout et pour tout a pu bénéficier de ce dispositif. La VAE n'existait pas à cette époque, la procédure dite des thèses sur travaux était peu accessible. Je me souviens très bien des difficultés de notre camarade René Deleplace engagé sans succès dans un dispositif de ce type. Pourtant il avait (ce que de nombreux collègues n'avaient pas fait) formidablement formalisé et théorisé ses expériences de pédagogue et de technicien.

Le CNU sera donc constitué sur une base académique, il imposera ce modèle par tous les moyens et combattra pendant longtemps toute tentative de déroger à cette ligne, tous travaux en sciences et techniques des APS, didactiques, technologiques, « interventions » prônant à minima la pluridisciplinarité, voire l'interdisciplinarité.

Je me souviens encore de ce colloque à la Sorbonne organisé à cette époque par l'AEEPS qui invitait les « praticiens » et les « chercheurs », (comme si les « chercheurs » n'avaient pas de pratiques et les « praticiens » pas de réflexion c'était la façon à l'époque de distinguer les genres) à croiser leurs points de vue.

Des néo-universitaires STAPS, professeurs d'EPS sont venus doctement expliquer à une assemblée respectueuse, que le développement de la recherche en STAPS supposait au mieux une mise à distance de l'EPS et de ses problèmes voire une rupture à la fois historique et épistémologique avec elle. La logique était quasiment d'ordre psychanalytique. Il fallait quelque part tuer le père pour être, croître, s'émanciper et s'ouvrir sur le paradis scientifique qui s'annonçait.

Quoi qu'il en soit cette période institutionnelle majeure a laissé beaucoup de collègues au bord du chemin, blessés, frustrés, dévalorisés. C'est aussi un formidable patrimoine de compétences, de connaissances, des acquis fondamentaux au plan des démarches et de la méthodologie qui pouvaient venir participer à la construction de l'objet scientifique STAPS qui a été méprisé, repoussé du pied.

Cela a constitué une erreur stratégique que l'on continue de payer aujourd'hui et que l'on paiera encore demain. Les STAPS n'avaient rien à gagner dans ces choix.

Ceux qui prennent dès cette époque les rennes de la recherche, venant des sciences «dures» ou des sciences «molles» unis autour du même modèle, ne manqueront pas ultérieurement de se déchirer entre eux (voir aujourd'hui l'hégémonie des sciences de la vie en STAPS).

Devenant «pilotes» de la recherche ils acquièrent statutairement le pouvoir d'orienter le contenu des études et occupent des postes stratégiques. Les conflits sont évidents entre ceux qui de fait ont le pouvoir et ceux qui le subissent sans toujours se donner les moyens de s'y opposer. Ces luttes se sont traduites et se traduisent très concrètement dans l'organisation des études et des contenus de maquettes de diplômes.

Bien sûr localement les lignes de partage, les rapports de force ont pu échapper à cette règle. Une minorité d'enseignants-chercheurs de sensibilité différente, d'orientation scientifique diverse (non sans contradiction personnelle) ont refusé d'entrer dans le genre dominant. Il y a parmi ceux-là, ceux qui ont voulu valoriser les champs de la didactique, de la technologie, de l'intervention, ceux qui ont développé des travaux «académiques» tout en restant très liés à l'EPS. Je pourrais mettre des noms sur ces différents cas de figure.

Le sigle STAPS devrait être interrogé. Le passage de l'idée de deug EPS en 70 à deug STAPS en 75 mérite réflexion. Quelle est la genèse de ce concept, que révèle-t-elle ? Incontestablement il indique une volonté de croiser, d'articuler sciences et techniques, a minimum il invite à une pluridisciplinarité «active», fonctionnelle, articulée, voire à l'interdisciplinarité.

Il eut été cohérent avec le projet de 75 de recruter des enseignants-chercheurs qui possédaient a minimum la double valence (scientifique et technique) ou qui auraient eu une caractéristique technologique forte (sciences et techniques). Il n'en a rien été. L'option scientifique retenue par le CNU est de type «centrifuge» dominé par la discipline d'origine (sciences de la vie, sciences humaines) et délaisse donc la problématique STAPS.

Je voudrais évoquer à ce propos Alain Duret, dont la disparition précoce a été une perte pour les STAPS. Professeur des universités, physicien d'origine, enseignant à l'ENS Cachan, il est à ma connaissance le seul enseignant-chercheur (non STAPS non professeur EPS) à avoir travaillé sur la place et le contenu de la bio-mécanique nécessaire et suffisante rapportée aux STAPS. Il était entré, lui, dans une démarche «centripète» ou l'objet STAPS (technologique pour lui) était pilote des contenus scientifiques d'appui.

Entre 81 et 95, l'université intègre au moins formellement les STAPS dont le maillage se renforce en France (certains ont dit et disent encore qu'elles ne font qu'y camper...). C'est une intégration ambiguë puisque le numerus clausus est maintenu, mettant à l'abri les UFR de la massification/démocratisation du second degré engagé dès 85.

Cette position illégale explose en 95 devant les décisions successives des tribunaux administratifs défavorables aux concours d'entrée dans les UFR. Le SNEP avait à l'époque demandé à Bayrou une réflexion et un passage progressif au droit commun. Isolé sur cette position il a assisté à l'entrée en masse d'étudiants qui précédemment chaque année étaient rejetés des UFRSTAPS. Le bilan de cette crise de développement reste à faire, les universités mais surtout le ministère n'ayant jamais accompagné le phénomène d'un engagement humain, financier et matériel (installations sportives) à la hauteur des besoins. Des UFR sont créées, des antennes se développent sous la pression souvent des élus. Cette crise du nombre provoque une crise d'orientation. Entre 95 et 2001, trois tables rondes exigées par le SNEP se tiendront, elles associeront dans des configurations différentes les syndicats, le MEN, le MJS, le CNU (74è), la conférence des directeurs. L'une d'entre elle donnera lieu à un rapport, resté sans suite, de la directrice de l'enseignement supérieur de l'époque.

L'encadrement des STAPS est le plus faible de tout l'enseignement supérieur, des régressions importantes se produisent tant dans le domaine des APSA que dans celui de la professionnalisation. Dans beaucoup d'établissements, 60% des enseignements sont dispensés par des vacataires avec les problèmes de cohérence et de liaison «théorie / pratique» que cela pose.

C'est dans cette situation qu'intervient la réforme LMD en 2001/2002.

Nous n'aurons pas aujourd'hui de discussion sur le fond de la réforme elle-même. Pourtant quatre ans après le début de l'aventure, elle serait intéressante et instructive. Elle apparaît en tout cas comme étant d'abord de nature franco-française et peu convaincante au moins sur deux de ses principes de base : lisibilité des parcours de formation et mobilité franco-française des étudiants. Nous pourrions aussi débattre du principe «d'adossement» et de la conception qui semble prévaloir à la DES du rapport formation/recherche.

En STAPS, deux éléments sautent aux yeux. D'abord, au nom de l'adossement à la recherche (quelle recherche en STAPS ?) et d'une définition implicite et évolutive des domaines, il n'y a plus formellement de second cycle en STAPS. Certes les intitulés peuvent être trompeurs et il faut être prudent.

Ensuite ce qu'on pourrait appeler une sorte d'effet master sur le 1er cycle : 17 licences ne sont plus identifiées comme domaine STAPS contrairement aux engagements en 2002 de Monteil. La procédure propre à la réforme (contrainte temporelle considérable, poids et pression des «experts» de la DES), le renforcement de l'autonomie (disparition du cadre national) et la concurrence à venir (ou déjà présente) conduisent à l'émergence de diplômes hyper-localisés, fortement marqués par les rapports de forces, les arrangements voire encore les dynamiques d'établissement.

La réforme LMD vient en fait en STAPS, de façon assez générale et sauf exception, conforter les défauts déjà existants dans les maîtrises, les DEA et les DESS (monodisciplinarité, évacuation des pratiques...). C'est en quelque sorte une double peine pour les STAPS. L'identité certes déjà insuffisante des STAPS, en particulier l'absence d'articulation sciences et techniques, la juxtaposition des différents types de savoirs se trouvent trop souvent accentués, la pluridisciplinarité réduite, du moins en second cycle. Vive les sciences du sport ou encore du mouvement.

Simultanément, la même réforme dans d'autres pays européens fait apparaître l'existence de masters STAPS voire même EPS !

Que comprendre ?

Certains ont certainement profité de la réforme pour innover (à coût constant). Mon propos est peut-être un peu caricatural. Il est fait pour débattre, alors maintenant débattons et essayons de voir comment se dessine l'avenir de la formation des professeurs d'EPS.

Alain Becker

Registre national des certifications professionnelles (RNCP)

L'aspect le plus déterminant des luttes étudiantes STAPS en 2004, au-delà des recrutements en EPS, était le refus de voir l'accès des diplômés STAPS à « l'emploi sportif » soumis à l'autorité et à l'appréciation du Ministre des sports.

La colère, légitime, s'est nourrie d'une tentative de Jean-François Lamour de remettre en cause les équilibres difficilement acquis autour de l'article 43 de la loi sur le sport modifiée en 2000. Non content d'avoir récupéré en totalité les activités abusivement intitulées « à environnement à risques » (formation et certification), il souhaitait, par le biais d'un projet de décret unique, contrôler la totalité de l'emploi rémunéré sportif, contenu et certification.

L'impressionnante mobilisation des STAPS a débouché sur une négociation menée par Matignon et par un décret publié en juillet 2004. Les universités sont habilitées à proposer des diplômes relatifs aux métiers du sport (sécurité des pratiquants). Ils sont inscrits de droit au RNCP, après regard du MEN, ils sont ensuite automatiquement inscrits sur une liste arrêtée par le ministre de la jeunesse et des sports (après information de la commission nationale des certifications professionnelles - CNCP) et ouvrent droit à l'emploi dans les limites précisées par les fiches RNCP. Partant de là, chacun comprend l'intérêt des fiches RNCP qui déterminent le champ et la nature des emplois sportifs pouvant être occupés par des diplômés STAPS (le ministère des sports conservant son droit de police du point de vue de la législation et de la réglementation en vigueur).

Un accord s'était fait (réunion de Madère) au sein de la conférence des directeurs sur un certain nombre de fiches. C'est le contenu de la fiche relative à la licence éducation-motricité que le SNEP a contesté. Après un débat interne au MEN (conférences des directeurs, DES, SNEP) cette fiche a été modifiée dans le sens que le SNEP souhaitait celui d'une ouverture de ce diplôme vers des métiers autre que l'enseignement, tout en l'inscrivant clairement dans le champ de l'éducation par la pratique des APSA. Au-delà des STAPS, à terme, tous les diplômés universitaires devront être inscrits au RNCP.

Le travail critique engagé par le SNEP sur la fiche licence éducation-motricité un peu dans l'urgence devrait être prolongé sur les autres diplômes... Les masters seront soumis au même dispositif et là aussi des réflexions sérieuses s'imposent. Ces fiches et leurs contenus ne sont pas sans conséquences sur les responsabilités de l'Etat (du MEN, de la DES) quant à l'adéquation, compétences visées, contenus et démarches de formation, moyens attribués aux universités.

Il restera à obtenir, dans l'intérêt des diplômés, l'inscription la plus rapide possible de tous les diplômés STAPS au RNCP et la parution rapide de l'arrêté du MJS ouvrant, pour les diplômés, l'accès au travail.

ETUDE DU CÉREQ «Génération 2001» :

un ancien étudiant en STAPS sur deux travaille hors du champ sportif

Le Céreq constate que d'une manière générale, la situation des sortants de l'enseignement supérieur se dégrade. Le taux de chômage des jeunes sortis de l'enseignement supérieur en 2001 est de 11%, alors qu'il était de 6% en 1998. Certains diplômés (écoles de la santé et du social, BTS, DUT, écoles d'ingénieurs) voient tout de même leurs débouchés professionnels préservés.

Pour les Staps, sur un échantillon de 1 300 étudiants sortis du système universitaire en 2001, le Céreq constate que trois ans après leur entrée sur le marché du travail, 53% des jeunes issus de ces filières travaillent dans un autre domaine que le sport. Ce sont surtout les non-diplômés de 1er cycle et les détenteurs de DEUG ou de DEUST qui ont des emplois sans lien avec le sport (respectivement 75% et 56% d'entre eux).

Ceux qui exercent un métier dans le domaine des APSA occupent souvent des emplois liés à la formation: moniteur, animateur, formateur...ils sont issus majoritairement de la filière Education et motricité. Un quart de ceux issus des autres filières complètent leur formation universitaire

par des brevets d'État du ministère de la Jeunesse et des Sports pour pouvoir exercer un emploi dans leur champ de compétences.

Lorsque ces jeunes ne s'insèrent pas dans le domaine des APS, ils deviennent sapeurs-pompiers, gendarmes, policiers ou militaires (15%), vendeurs (14%), surveillants (9%).

Les jeunes issus des Staps sont moins au chômage que les autres sortants de l'enseignement supérieur (8% contre 12%) mais ils sont plus précaires (36% d'emplois à durée limitée), même si l'emploi précaire décroît avec le niveau de diplôme. Leurs rémunérations sont légèrement inférieures à la moyenne.

Enquête du Crédoc (info de la lettre de l'économie et du sport du 5 mai 2005) : parmi les 5 métiers les plus recherchés pour l'année 2006, les animateurs socio-culturels et sport et de loisirs arrivent en 3^e position, derrière les agents d'hôtellerie et agents d'entretien.

SITES INTERNET

Deux sites à votre disposition :

www.snepfsu.net

Le site du SNEP, dans sa rubrique « péda », dispose d'un espace spécifique sur les formations : STAPS, Formation continue, IUFM, plus une rubrique spécifique « CAPEPS ». Vous pouvez suivre sur ces rubriques l'ensemble de l'activité syndicale sur le sujet. Les documents étant mis par ordre chronologique, vous pouvez avoir l'historique de cette activité sur les dernières années. Un outil efficace et qui rend transparent ce que dit ou fait le SNEP. Dans ces rubriques vous trouverez également des contributions diverses sur les sujets en débat.

Sur ce site, les contributions des Assises :

- B.Lebouvier-F.Ouire (IUFM St. Lô) : analyse des fonctionnements dominants des stagiaires PLC2 et des conseillers péda
- G.Lecuivre (UFR Nancy) : formation et analyse du réel de l'activité des enseignants d'EPS.
- P.Grassetie (IUFM Bordeaux) : incidences de la formation à dominante
- A.Becker (Secrétaire national du SNEP) : réforme LMD, formation des enseignants d'EPS : l'enjeu du nouveau premier cycle universitaire
- S.Lepuissant (UFR Rennes) : recherche-Formation en APSA et contexte « politico-scientifique » en STAPS
- G.Papellier (UFR Paris XI Orsay) : livres propos sur l'état et la défense des STAPS
- Appel des assises et d'autres encore...

www.contrepied.net

Le site de la revue Contre-pied est un jeune site qui ne traite pas pour l'instant de la question des formations, mais il offre nombre de documents intéressants pour les formateurs et présente l'activité de Centre EPS et Société.

Bientôt, c'est-à-dire au cours de l'année prochaine, nous allons réunir ces deux outils pour offrir à tous un véritable «portail de la formation en EPS». A bientôt donc sur Internet,

Christian COUTURIER christian.couturier@snepfsu.net

Pourquoi une nouvelle association en STAPS ?

La Coordination Nationale des Étudiants et Enseignants en STAPS (CNEESTaps) est une association née du mouvement de 2004 et a pour objectif de coordonner, de représenter et d'informer les étudiants STAPS (Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives) de France. La création d'une association était nécessaire pour offrir une structure permettant cela.

En 2006, suites aux attaques sur les STAPS, il semblait fondamental de réunir de nouveau la coordination pour travailler avec l'ensemble des acteurs s'intéressant aux problèmes liés aux STAPS et à l'EPS (Éducation Physique et Sportive).

Cette association se compose de 10 membres au conseil d'administration (CA) qui sont, une présidente, un trésorier, un trésorier adjoint, un secrétaire, un secrétaire adjoint et cinq vice-présidents qui représentent 5 régions découpées par indice téléphonique.

Lors des coordinations nationales, sont invités deux représentants par UFR, les syndicats, ainsi que les associations étudiantes se préoccupant de nos revendications.

La structuration de cette association reste cependant à poursuivre.

Pour être au mieux représentatif des STAPS nous cherchons, au maximum, à être à l'écoute, à dialoguer avec l'ensemble des acteurs, nous organisons des débats surtout sur Internet, etc. ...

Se pose la question de pourquoi créer une structure qui était censée déjà exister avec l'ANESTAPS ? Celle-ci n'est, à notre avis, plus représentative de l'ensemble des étudiants. De plus les choix qu'elle opère ne vont pas dans le sens de la volonté de la majorité des étudiants.

Nos revendications s'organisent donc autour des points suivants :

● Convention Collective Nationale sur le Sport

Face aux risques de précarisation que représente la convention collective pour l'emploi sportif, nous demandons le retrait de l'actuel projet et la remise en chantier d'une nouvelle convention en collaboration avec l'ensemble des organisations représentatives.

Nous cherchons donc à obtenir des rendez-vous avec les responsables des syndicats étant en charge de cette convention pour

évoquer nos inquiétudes et nos mécontentements. Des rencontres, avec le Ministre de l'Emploi, de la Cohésion sociale et du Logement, Jean-Louis BORLOO, ainsi que le Ministre délégué à l'Emploi, au Travail et à l'Insertion professionnelle des jeunes, Gérard LARCHER, sont envisagées afin de sensibiliser et de trouver des solutions concernant la convention.

● Registre Nationale des Certifications Professionnelles (RNCP)

En raison du formidable élan que peuvent représenter les fiches RNCP pour les diplômés STAPS et des risques que présente l'actuelle rédaction, nous demandons la suspension de la procédure d'adoption des fiches RNCP dans leur version actuelle et leur remise en chantier en collaboration avec l'ensemble des organisations représentatives. Les fiches RNCP des licences STAPS mentions Éducation et Motricité (EM), et Entraînement sont parues. Grâce au mouvement STAPS et à l'intervention de différents acteurs comme le SNEP notamment, la fiche RNCP de la licence EM s'est ouverte permettant aux titulaires de ce diplôme d'élargir leurs débouchés. Nous souhaitons qu'au vue des fiches RNCP, soit mis en place les moyens en adéquation avec le niveau de compétence demandé par ces fiches RNCP.



● EPS

Nous demandons dès cette année un recrutement permettant l'application pleine et entière de l'ensemble des programmes de la discipline (UNSS, effectif maximum par classes, dédoublement, etc...).

La mise en place d'un plan pluriannuel de recrutement des enseignants d'EPS élaboré en concertation avec une commission pari-

taire (ministère, syndicats, étudiants, ...), sur des critères précis et vérifiables, permettant l'identification sur des bases objectives des besoins de création de postes en EPS dans le secondaire.

Le rétablissement dès 2006 du nombre de postes, conforme avec les prévisions de la Direction de l'Évaluation et de la Prospective. Pour que cela se fasse nous cherchons à récupérer les chiffres, nécessaires à l'évaluation des besoins en nombre de postes, dans l'ensemble des rectorats. Ces derniers étant reticents à nous les fournir, nous multiplions nos demandes auprès des élus afin de les obtenir.

Autres revendications :

- **Demande d'excuses du ministre à l'ensemble de la filière STAPS et EPS pour la politique menée et les mensonges utilisés pour la justifier**

- **Retrait total de la loi Fillon et remise en chantier d'une nouvelle loi d'orientation pour l'école**

La CNEES cherche donc à organiser des actions communes, d'une part sur un plan national, d'autre part sur un plan local, mais coordonnées nationalement.

Les priorités sont donc centrées sur l'EPS et les chiffres concernant le recrutement, les moyens alloués aux STAPS, la modernisation des formations et l'insertion professionnelle des diplômés. Pour ce faire, nous tentons de multiplier les rencontres avec les élus de tout bord, pour qu'ils fassent pression sur les rectorats ainsi que sur les différents ministères concernés.

La CNEES poursuit des objectifs à long terme qui sont l'implantation d'associations dans chaque UFR avec des élections chaque année, ainsi que la défense, la vigilance et la participation à tout ce qui touche les STAPS. Ensuite à moyen terme, de pérenniser ce qui a été mis en place par l'ensemble des étudiants et de fédérer les bonnes volontés vers la concrétisation de nos objectifs. Et enfin, à court terme, de relancer la mobilisation et fixer de nouveaux objectifs en terme de date pour de prochaines mobilisations, réunir de nouvelles coordinations nationales, harceler le ministère et ses représentations pour que ce qui a été dit dans le huit clos d'un entretien apparaisse enfin au grand jour !

**Benoît GOBILLOT, Étudiant Paris XII
Représentant National de la CNEESTAPS**

FORMATION EN EPS : L'ENJEU DU PREMIER CYCLE UNIVERSITAIRE

Trop souvent la qualification des enseignants d'EPS est ramenée à la nature et à la qualité du concours. Depuis 1991 et la création des IUFM, on évoque aussi l'année de PLC2, rarement ou en tout cas trop rarement on s'interroge sur la contribution des diplômes universitaires (anciennement deug, licence et maîtrise, aujourd'hui licence et master dans le cadre de la réforme LMD à la formation des enseignants.

La thèse avancée dans les « assises de la formation » est inverse aux représentations spontanées de trop de nos collègues. Le nouveau premier cycle comme hier le deug et la licence sont à nos yeux un élément déterminant et structurant de la préparation aux métiers de l'enseignement de l'EPS. C'est finalement très banal de penser comme dans d'autres domaines (les mathématiques, les études littéraires, l'histoire, la biologie, les langues...) que les diplômes supérieurs dans le prolongement du lycée doivent faire de chaque étudiant un individu cultivé dans le domaine des APSA et capable, à un premier niveau de compétences, de mettre en perspective cette culture du point de vue d'un enseignement donc d'une éducation. On le voit bien toute la réflexion nécessaire, hier comme aujourd'hui, tourne autour de l'idée qu'on se fait d'un étudiant en STAPS cultivé.

Par le passé, des réponses ont été apportées (avant 1975) qui faisaient part belle aux pratiques, qu'elles soient physiques ou professionnelles. Après 76 et 81, mais surtout après 85, on a pensé que la culture scientifique (sciences des APS) suppléerait l'effondrement dans la même période de la place des pratiques. La nostalgie n'a pas lieu d'être en l'occurrence, encore moins le respect conformiste de l'existant. Les assises ont été décidées avec lucidité pour penser un nouveau contenu aux STAPS qui vise « l'intervention » dans le domaine des APSA. Nous ne sommes pas démunis. Depuis un certain temps, des pistes ont été explorées. Ceux qui, avec beaucoup de difficulté, ont porté l'option technologique dans la communauté des STAPS proposent le dépassement des situations antérieures. Il nous faut aujourd'hui convaincre, rassembler, recréer des collectifs ambitieux et optimistes. C'est le sens de nos assises.

ATELIER : LES ENSEIGNEMENTS D'APSA EN STAPS

État des lieux & Revue de questionnements

Synthèse : **Samuel LEPUISSANT**

Cette contribution est une tentative de synthèse de l'atelier «quels enseignements des APSA, quelle nature et quels enseignements des connaissances scientifiques ?». Elle s'appuie sur l'enquête «l'enseignement des APSA» renseignée par 15 UFRAPS avant les Assises.

1. Des volumes et des APSA extrêmement divers.

• **Les volumes bruts par années : révélateurs de stratégies de formation ou adaptation à la pénurie ?**

Lorsque l'on calcule les volumes horaires attribués à l'enseignement des APSA dans les 15 UFRAPS, on note des valeurs qui vont du simple au double (127 heures annuelles en moyenne pour Rouen contre 267h pour Lyon). Ainsi, un étudiant traversant le cursus de Lyon passe deux fois plus de temps dans des enseignements liés aux APSA que son collègue de Rouen.

On observe cependant des stratégies d'UFR quant à la répartition des volumes sur les trois années. Certaines UFR équilibrent les trois années (Nice : 200 heures chaque année). D'autres (Marseille et Orsay) font le choix de déséquilibrer les années en défaveur de L1 afin de donner plus en L2 et L3.

L'ensemble des UFR note qu'elles souhaiteraient renforcer le volume. Soit pour ne pas avoir de choix à faire entre que de la théorie ou que de la pratique, soit, pour pouvoir diversifier les pratiques ou encore pour pouvoir approfondir certaines APSA.

Questionnements : Ces disparités en termes de volumes et de répartitions sont-elles la conséquence de l'éclatement des cadrages nationaux ? Ne reflètent-elles pas, au sein de chaque UFRAPS, les biais de la liberté et de l'autonomie qui laissent au rapport de force interne le rôle de définir une politique de formation ? Ces différences ne démontrent-elles pas, enfin, la difficulté de reconnaissance et donc de défense des APSA dans le monde universitaire dont la concurrence entre les disciplines est exacerbée par des réformes à moyens constants ?

• **Le nombre d'APSA offert : Une nécessaire discussion sur la polyvalence des étudiants-es.**

Ici encore, de grandes disparités existent. Lyon propose 26 APSA dans son cursus, là où Toulon en propose 10. Ces données ne signifient pas qu'un lyonnais traverse 26 APSA en trois ans mais, qu'il peut, par le choix des menus, être confronté à une grande variété d'APSA. La taille de l'UFR est inévitablement un facteur essentiel de la quantité d'APSA programmées. Ayant plus d'étudiants, ces UFR doivent proposer un nombre important de menus. Les petites UFR (antennes) résolvent

DÉBAT LICENCE

Le débat sur la Licence a été introduit par l'exposé de deux cursus Licence : celui de Dijon (D. Merle) et celui de Rouen (D. Ade et X. Baguelin).

Il a été suivi de 3 ateliers : pré-professionnalisation, place des APSA (exposé de S. Lepuissant à partir d'une enquête sur 15 Staps), et «parcours 1er degré (exposé du parcours d'Orsay par M. Romain et une enquête sur 15 Staps).

Les exposés et les résultats des enquêtes sont en intégralité sur le site. Les articles qui suivent sont le compte rendu des débats.

le problème de la polyvalence (s'il en est un ?), en proposant des groupements (Sport-co, Appn, combat) à l'intérieur desquels les étudiants découvrent une « famille » d'activités. Certaines UFR offrent des options « lourdes » (85h année pour Rouen, 96h à Rennes en L1) d'autres ne fonctionnent qu'en polyvalences.

Toutes les UFR proposent le « carré magique » : Athlétisme, Natation, Gymnastique sportive, Sport Collectif. Il est à noter que la Danse est, elle aussi, présente dans toutes les UFR.

Viennent ensuite le Judo, l'Escalade, le Badminton, le Tennis, le Tennis de Table, la Voile, la C.O et la GR. Pour finir, il reste une

quantité d'APSA proposées par 2 ou 3 UFR : Ski, Préparation physique, Boxe, Acrogym...

Questionnements: Une «formation équilibrée» en APSA se réfère-t-elle nécessairement aux huit groupes du collège ? Un étudiant-e doit-il avoir traversé les huit groupes d'activités durant ses trois années de licence pour être culturellement formé ? Peut-on intervenir sur le nombre d'APSA sans prendre en compte des exigences des concours de recrutement ? Ne devient-on polyvalent-e qu'en faisant de la polyvalence ? Ne serait-il pas souhaitable d'articuler la formation des APSA autour d'une option forte, profonde, conséquente et intégrative des autres enseignements (mentions E&M, sciences, professionnalisation...) ? et d'une polyvalence réduite (qu'il resterait à définir), ou encore d'aller vers une option intégrant sa propre polyvalence.

• Place respective des enseignements théoriques et pratiques.

La répartition « théorie-pratique » est très variée dans la forme, dans son organisation horaire. On navigue entre un enseignement à 100% pratique intégrant la formation ou des informations théoriques sur l'installation et un enseignement uniquement théorique (surtout

vu en L3). Entre ces deux « extrêmes » de nombreux possibles : 1/3 théorie, 2/3 pratique (Lyon), 50/50 (L3 Rennes, Rouen), 18h pratique et 3h théorie en CM (Limoges), liberté de choix pour les enseignant-es de placer des TP sur le semestre.

Questionnements : Un enseignement théorique ne se fait-il qu'en salle de TD ? Qu'y a-t-il comme intérêts et limites, à rassembler des cours théoriques d'APSA en amphi afin de multiplier les créneaux de pratiques d'APSA ? La proposition d'un enseignement en « doublette » est-elle pertinente ? Comment faire pour que, l'articulation CM TD TP rende compte d'une pédagogie, d'un projet de formation et non d'un simple dispositif de répartitions des moyens ?

2. La liaison et l'intégration des différents types de connaissances comme nœud des transformations des contenus de formation ?

• Qu'est ce que connaître des APSA à des fins d'éducation ?

Cette notion de « connaissance des APSA »

est problématique. Elle l'est d'autant plus qu'elle suppose d'intégrer des savoirs de nature différente.

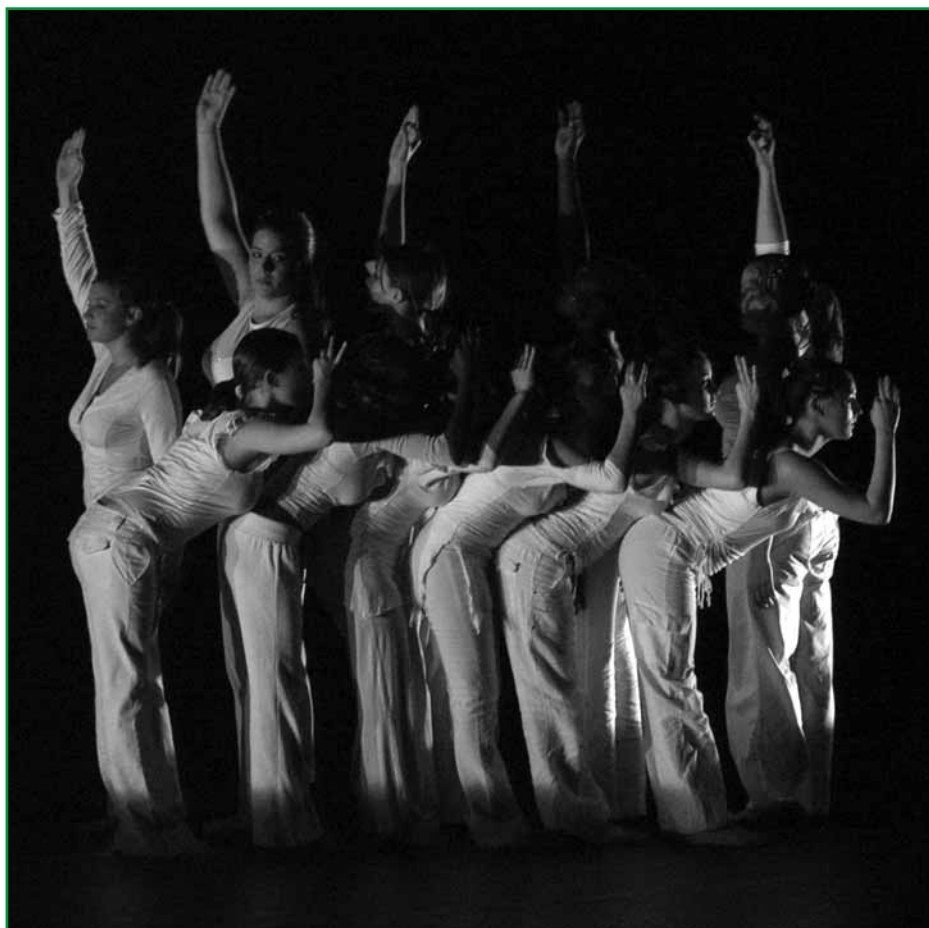
• Les enseignements de pratiques « performatives » dans les APSA

Afin de les justifier, tout le monde s'accorde pour dire que connaître l'APSA nécessite fondamentalement la connaissance s'appuyant sur une pratique personnelle. Cependant, cet accord ne lève pas l'interrogation sur le type de pratique nécessaire. Si, connaître une APSA (pour celle(s) relevant du corpus de connaissances obligatoires), suppose d'être performant dans cette APSA (la résolution pratique, les connaissances qui accompagnent la réponse adaptée à ce qui est établi comme l'essentiel de l'activité.), la connaissance d'une APSA ne peut se réduire à une expérience, du moins au niveau de l'exigence universitaire que nous souhaitons, même si la connaissance de cette APSA suppose, bien sûr une expérience dans celle-ci. D'ailleurs, que devrait-on vivre, ressentir, incorporer dans une APSA pour estimer la connaître ? D'une manière plus dialectique, la connaissance pratique ne serait-elle pas l'intégration de sensations en situation de performance, de connaissances et de repères sur sa transformation personnelle dans l'APSA ? Cette dernière perspective ne donnerait-elle pas alors le sens des enseignements comme lieu de réflexion, rationalisation des expériences pratiques, d'intégration de connaissances, d'éclairages théoriques des modes et des conditions de la production de la performance elle-même ?

• Les enseignements de pratiques d'intervention dans les APSA.

L'interrogation sur les contenus pratiques semble s'éclaircir car ces connaissances pratiques se rapprochent de l'éducation... On entre dans le domaine des « connaissances professionnelles », d'essence théorico-pratique, qui sont analysées comme un ensemble de pratiques de transformations des pratiques des autres (élèves, joueurs...). Comment intervenir avec un groupe pour apporter des transformations significatives ? Les séances s'orientent alors sur des activités d'observation, de diagnostic, de régulation, d'animation. Ces pratiques sont à la fois réalisées à l'intérieur des enseignements dispensés dans les UFR mais aussi lors des différentes mises en stage.

Questionnements : Si se former, mais aussi se former à se former (l'extension de ses compétences à partir de compétences initiales) cela doit évidemment, pour l'intervention, passer par la construction de soi comme individu per-



formant et éclairé sur sa performance, cela doit-il conduire à accepter comme principes de formation, le découpage L1, L2, L3 très souvent proposé : pratique personnelle, pratique d'observation, pratique d'intervention. Le problème étant de passer d'une activité de performance dans une APSA pour soi à une activité performante dans l'accès d'autres que soi à la performance : l'intervention.

• **Les enseignements théoriques.**

Derrière la notion de contenus théoriques, se retrouvent un ensemble de connaissances et d'informations très diverses. Au regard des enquêtes, on repère des contenus allant de la connaissance du règlement à l'analyse biomécanique des techniques en passant par l'histoire de l'APSA ou bien encore l'organigramme de la fédération sportive correspondante. En quoi, ces connaissances, sont-elles issues d'un processus de théorisation des pratiques ? La formulation opposant « théorie » d'un côté, et « pratique » de l'autre n'est, semble-t-il, pas de nature à faciliter l'éclaircissement du problème.

Questionnements : Au regard de cette structuration, l'intervention ne serait-elle pas conçue comme l'aboutissement d'un processus de formation ? Existerait-il alors des connaissances préalables à l'intervention ? Comment passer d'une conception « cumulative » (qui fonctionne indéniablement) à une perspective « intégrative » qui fait de l'aller-retour pratique/théorisation l'axe d'intégration des contenus ? N'y a-t-il pas comme pour les pratiques des paliers relatifs à l'intervention. On peut alors questionner l'intérêt du passage d'une didactique de l'APS à une didactique de la formation ? Bel objet de recherche ...

3. Une structuration « traditionnelle » des 3 années pour construire un intervenant : d'une vision cumulative à une approche intégrative ?

La majorité des UFR structure l'enseignement des APSA sur les trois années comme suit :
Questionnements : Au regard de cette structu-



ration, l'intervention ne serait-elle pas conçue comme l'aboutissement d'un processus de formation ? Existerait-il alors des connaissances préalables à l'intervention ? Comment passer d'une conception « cumulative » (qui fonctionne indéniablement) à une perspective « intégrative » qui fait de l'aller-retour pratique/théorisation l'axe d'intégration des contenus ?

4. Le lien entre les enseignements scientifiques et les enseignements des APSA.

Là encore, la diversité est la règle. La majorité des enquêtes révèle que le lien entre ce qui s'enseigne dans les APSA et les enseignements scientifiques est, soit inexistant, soit au bon vouloir des enseignant-es en charge de

ces enseignements. Ceci se résumant généralement par des illustrations pendant les CM ; a minima dans le domaine de la motricité animale... a maxima dans le domaine des APSA (« sans nécessairement avoir été vécu par les étudiant-es »).

Questionnements : La faiblesse d'articulation entre les enseignements scientifiques et les enseignements d'APSA ne doit-elle être portée que par les « universitaires » ? Les quelques enseignants chercheurs provenant d'autres domaines que les STAPS ne doivent pas, à eux seuls, dédouaner l'ensemble de la communauté STAPS de leur responsabilité dans cette faiblesse de liens. Comment pourrait fonctionner cette relation ? Que les enseignants-chercheurs interviennent plus sur les APSA ? Que les « second degré » s'engagent davantage dans une fonction d'ingénieur (à l'interface entre les sciences et les pratiques) ? Que les thèmes soient communs, par année, à tous les enseignements ? La liaison est complexe, elle mérite donc des investigations, des tentatives...

	Théorie	Pratique
Licence 1	Connaissances réglementaires, techniques, historiques, culturelles...	Découverte et amélioration de la pratique personnelle.
Licence 2	Analyse des pratiques, des niveaux, des problèmes fondamentaux...	Observation et pratique personnelle. Animation.
Licence 3	Construction de contenus, de séquences, de situations justifiées au regard de niveaux scolaires.	Animation de séquences. Vivre des situations d'apprentissage scolaires.



ATELIER : CONNAISSANCES ET EXPÉRIENCES DU MILIEU ÉDUCATIF (stages, rôles des CP, quels effets sur l'ensemble de la formation).

SYNTHÈSE : *Christian COUTURIER*

La discussion a surtout porté sur les stages, leur place et leur conception, avec leur corollaire, le rôle des CP. La question d'une pré-professionnalisation d'une autre nature n'a pas été évoquée. Le stage, même si des remarques liées à la place, la conception, la théorisation de la pratique des APSA (autre commission) ont été faites, reste dans les représentations de chacun le moyen privilégié et essentiel de la pré-pro.

Dans un premier temps, les obstacles pesant sur la mise en stage ont été relevés, et parmi les plus importants, les modalités de choix et de formation des CP (on devrait dire plutôt non-choix et non-formation dans la plupart des cas), et de plus en plus souvent la résistance des IPR qui « freinent », soit pour des raisons de sécurité (obstacle relevé dans plusieurs académies), soit pour des raisons de non maîtrise de la situation. A d'autres endroits au contraire la formation des CP est prise en charge et planifiée (stages FPC, rencontres formateurs/conseillers...).

La fonction des différents stages a ensuite été évoquée. Quelles modalités et quelles centrations au cours du cursus ? Un mouvement assez majoritaire se dégage, reposant sur une forme de progressivité et d'adaptation des modalités en fonction essentiellement de la place du concours qui, on le voit bien, reste très structurant dans l'organisation des études.

La progressivité s'organise ainsi :

- En licence L1 et L2, prise de contact avec différents milieux de pratique des APSA et d'animation

- En L3, prise de contact avec le milieu scolaire avec une forme de « dégrossissage » basée sur une initiation à l'intervention. C'est là qu'interviennent les premiers CP pour un premier contact avec le métier

- En plc1, préparation en fonction des exigences du concours (pas d'intervention, mais observation « armée » pour répondre aux exigences du mémoire et oral 1). Le CP est un préparateur CAPEPS.

- En plc2, c'est le travail sur la complexité du métier. Le CP est un « compagnon » qui transmet les « tour de main ».

Mais ce modèle issu de l'histoire de nos formations, pourrait être interrogé de différentes façons :

- Les exigences du CAPEPS, prenant appui sur l'évolution du métier et de ses missions (en perpétuelle augmentation) amènent peut-être à vouloir très tôt (trop tôt ?) commencer la « professionnalisation » et demander aux étudiants des choses qu'ils ne sont pas capables de faire. En particulier on peut se demander si la formation effective à l'observation a été suffisante pour que les étudiants puissent tirer pleinement profit de leurs stages. Or il semble que de cette formation serait une dimension essentielle qu'il faudrait développer pour d'une certaine façon « rentabiliser » les stages.



- La partition observation/intervention, en particulier entre Licence et PLC1 est aussi à interroger. Les deux ne forment-elles pas un couple inséparable pour une véritable incorporation des connaissances ? Par ailleurs il y a une grande hétérogénéité des étudiant-es, entre ceux et celles qui font de l'animation depuis longtemps (centres aérés...) qui entraînent en club, les redoublants... Ne faudrait-il pas un peu plus personnaliser les stages en fonction,

pas forcément du niveau d'étude, mais du niveau de compétences acquises dans le domaine de l'intervention. Tout en considérant qu'il ne suffit pas d'avoir une expérience pour être formé. Le travail se ferait alors avec le CP sur la base d'un démarche personnalisée, ce qui implique de poser à nouveau la question de la formation des CP.

- Ne faut-il pas plutôt interroger une nouvelle répartition entre formation à l'intervention en APSA en général, dans différents lieux (niveau licence STAPS) et formation en IUFM ce qui suppose une réorganisation des contenus en établissant les points communs et les différences des différentes « interventions » possibles .

Quel que soit de toute façon le bout par lequel on prend le problème, on débouche sur un certain nombre de remarques qui peuvent nous guider :

- Il faut de véritables espaces de transmission de l'expérience et de la culture professionnelle, pour des gens qui sont ensuite censés se former tout au long de la vie. Cela suppose d'identifier les savoir faire professionnels prioritaires à transmettre et les processus par lesquels les transmettre puisqu'un simple compagnonnage ne suffit pas. Se pose aussi la question de comment articuler cela avec la préparation au concours aujourd'hui.

- Il faut identifier les obstacles d'aujourd'hui pour les combattre (problèmes matériels, logistiques, de statut, financiers...) ou les considérer en terme didactique (identification des compétences minimales requises pour entrer dans le métier, formalisation et transmission de l'expérience...) pour bâtir de véritables contenus de formation.

- Pour le CP, il s'agit d'une tâche complexe, voire d'un nouveau métier qu'il faut prendre en compte : formation, moyens... Quelle est aujourd'hui la nature et le statut du « conseil pédagogique » ?

- Il faut enfin prendre en compte les travaux de recherche qui se développent sur le sujet, et trouver le moyen d'associer à ces travaux les conseillers pédagogiques : on retrouve alors une préoccupation et une revendication ancienne qui consiste à lier formation – recherche – intervention.

ATELIER : «parcours 1^{er} degré» : quelle spécificité ?

Synthèse : Claire PONTAIS

Les constats ont été fait à partir d'un exposé du parcours 1er degré à Orsay par Marie Romain ainsi qu'un bilan des 15 enquêtes reçues au SNEP lors de la préparation des Assises (voir sur le site).

Sur 15 Licence éducation et motricité, 10 ont un parcours spécifique 1er degré. Les 5 qui n'ont pas encore y réfléchissent pour diversifier les parcours et répondre à la demande des étudiants qui choisissent ce débouché (jusqu'à 1/3 d'une promotion).

C'est sans doute une bonne nouvelle pour l'avenir de l'EPS à l'école primaire ! On peut espérer que la formation initiale de ces jeunes (Staps + Iufm) les rendra aptes à jouer un rôle de personnes ressources EPS dans les écoles..

Les constats :

Certains UFR proposent un stage d'observation en école primaire pour tous ou au choix en L1 ou L2.

Les *parcours spécifiques* commencent en L3 (avec information fin L2) ; ils sont tous intégrés dans un tronc commun à tous. Beaucoup de parcours sont liés essentiellement au stage en L3 (stage massé et/ou stage filé) avec des modules spécifiques autour du stage (parfois très limités), un dossier et/ou une soutenance (avec les mêmes exigences que le 2nd degré). Lorsqu'il y a des contenus spécifiques, ils portent souvent sur :

- le système éducatif (spécificité du primaire, cycles, le rapport aux collectivités territoriales)
- les APSA (des APSA choisies par rapport au primaire, une APSA traitée spécifiquement pour le primaire, une APS menée dans une classe primaire).

Dans les maquettes reçues, l'histoire de l'EPS dans le primaire n'apparaît pas, ni la spécificité française (ces thèmes sont peut-être intégrés dans le tronc commun). La dimension interdisciplinaire est évoquée, certains demandent une animation en français ou maths durant le stage, mais elle ne se traduit pas par des éléments théoriques de didactique comparée. Certains UFR travaillent avec l'USEP de la même manière qu'avec l'UNSS.

Place des Maths –Français

La question est posée en terme de préparation au CRPE et/ou aux tests d'entrée à l'IUFM. Différentes formes existent :

- cours à l'extérieur de l'Ufrstaps : en sciences de l'éducation ou modules libres.
- à l'Ufrstaps : modules de maths, français, LV, encadrées par des profs extérieurs (IUFM ou autres) ou des collègues de l'Ufrstaps (ex : prof de physique pour les maths). Certains proposent des épreuves plus intégrées (Orsay), où les étudiants font le même

travail écrit que les 2nd degré mais sous forme de note de synthèse (type épreuve de français au CRPE).

Les renseignements que nous avons eu ne permettent pas de dire sur quel temps sont pris ces enseignements. Ils font l'objet de choix (ex : maths –français à la place d'une APS polyvalence).

Le débat :

Ces parcours 1er degré correspondent au souci de diversifier les débouchés, mais interrogent la spécificité Staps. Le débat a porté sur deux questions essentielles :

- quel équilibre entre préparation au concours et contenus universitaires de la Licence Education et motricité ?
- que veut dire spécificité « 1er degré » en Staps ? quand doit-il commencer, sur quoi doit-il porter ? quelle progressivité des enseignements par rapport à ce qui se fait à l'IUFM.

Quel équilibre entre préparation au concours et contenus universitaires ?

La prise en compte de la polyvalence :

Le CRPE (ou les test d'entrée à l'IUFM) constituent une pression incontestable sur les formateurs et les étudiants. C'est une demande légitime des étudiants de « rattr-

page » ou « soutien » (c'est sans doute nécessaire en français notamment). Cela semble efficace puisque les Staps sont de plus en plus nombreux à devenir profs d'école. Maintenant que le CRPE intègre l'histoire-géographie, les staps vont-ils y préparer ? ...on voit bien qu'il faut trouver des gardes fous si on ne veut pas enlever toute légitimité universitaire au cursus Licence....et que les étudiants n'aient pas l'impression de faire la même chose en Staps et en PE1 !

Si l'institution était logique, pour préparer à la polyvalence des PE, l'université devrait proposer des enseignements de pré-pro dans chaque discipline enseignée à l'école primaire ! Actuellement la responsabilité de cette préparation est renvoyée sur les étudiants qui doivent, avant d'entrer à l'IUFM, valider beaucoup de choses sans que les enseignements correspondants ne leur soit assuré : LV, TICE, natation, pratique physique, etc. On peut concevoir qu'il faut un minimum de connaissances en maths et français pour devenir PE... Mais « prépare-t-on à la polyvalence par la polyvalence ? Certains pensent qu'un cursus disciplinaire ne peut préparer à un métier polyvalent ...cela se discute ! c'est un débat de même nature que celui entre polyvalence et option sportive pour les profs d'EPS.

Est-il possible de faire de la didactique comparée EPS-maths-français, si on n'a pas une connaissance précise d'une didactique ? Le



curcus Staps devrait permettre aux étudiants, à partir des connaissances disciplinaires et des connaissances sur l'intervention, de construire des outils utilisables ensuite à l'IUFM dans d'autres disciplines (sous réserve connaissances spécifiques suffisantes).

Quelle spécificité d'un parcours premier degré ?

Y-a-t-il une didactique spécifique des APSA pour le 1er degré ? ne faudrait-il pas mieux que les étudiants aient des « connaissances de base » solides sur les APSA avant de se poser les questions spécifiques de l'école primaire ? Mais quelles sont ces connaissances de base ? Plusieurs exemples ont été donnés : les aspects anthropologiques des APSA, la connaissance fonctionnelle de classification(s), une bonne connaissance de la natation et de la façon dont un terrien devient nageur... Ces connaissances ne sont pas spécifiques au premier degré mais sont déterminantes pour pouvoir ensuite observer les enfants, comprendre leur fonctionnement, s'éloigner des pratiques formelles d'APSA (encore souvent présentes en fin de cursus Staps), s'éloigner des pratiques peu ambitieuses, imprégnées de psychomotricité, sous prétexte que les enfants sont petits et ne savent rien faire, alors qu'ils ont des possibilités immenses !

Pour les PIUFM présents dans le débat, la spécificité du 1er degré réside surtout sur les fonctions de l'enseignant et non dans la spécificité de l'élève ; les problèmes de polyvalence, d'interdisciplinarité, de mise en œuvre spécifique (pour la maternelle par exemple) doivent plus relever de l'IUFM que de la Licence Staps.

Poursuite du travail en commun Staps-IUFM :

Au plan local, des collaborations doivent s'instaurer pour penser ensemble les continuités et les ruptures entre les deux institutions. L'intégration des IUFM dans l'université devrait accélérer le processus, mais nous pouvons aussi prendre des initiatives syndicales. Dans les petites structures Staps, ces collaborations pourraient permettre la diversification des cursus impossibles jusqu'à présent faute d'encadrement.

Le problème de la formation des formateurs et des conseillers péda se pose avec encore plus d'acuité que dans le second degré. Les CPC EPS ne pouvant suivre tous les PE en stages, les PE « à dominante » ne pourraient-ils pas jouer ce rôle ? Voilà un bon projet pour la formation continue !

DÉBAT

La séquence a débuté par l'exposé du contenu de 3 masters (Créteil, JF. Robin, Lyon, A. Roger, Bordeaux, L. Lafont), elle a permis de soulever deux types de débats : celui autour du besoin de recherche en intervention/éducation et celui autour du niveau de qualification de reconnaissance des enseignants. Celui-ci implique un certain nombre d'exigences pour la formation des enseignants pour obtenir des équivalences entre la préparation capes et la 2è année d'IUFM.

Le besoin de recherche en intervention/éducation

Il y a un indéniable besoin de recherches en intervention en APS et éducation en général qui n'est pas satisfait. L'existence ou non d'un master sur la question des Staps aura des conséquences sur la dynamisation de ces recherches.

Le refus de Monteil (Directeur de la DES) d'accorder un domaine Staps pour le 2nd cycle est lié à deux interrogations : une sur la validité des recherches en Staps et l'autre sur les débouchés professionnels à ce niveau de qualification.

Nous constatons aujourd'hui que, le domaine Staps n'existant plus, certains masters sont tout de même explicitement tournés vers l'intervention ou didactique mais ceux-ci ont souvent été obligés de se regrouper dans des domaines plus vastes, avec le risque permanent de dilution de ces recherches.

Les collègues responsables de masters recherche font les constats suivants : ils accueillent peu d'étudiants, ils ont un problème d'absentéisme de l'ordre de 50% liés aux débouchés et aux motivations des étudiants (master comme substitut à l'entrée à l'IUFM). Ils sont soumis à des contraintes notamment financières (leur master a moins d'heures que dans les DEA précédents) et à des enseignements imposés (TICE, LV).

Pour eux, les points positifs du master sont l'augmentation des échanges européens pour les étudiants et la formation de formateurs.

Master comme élévation du niveau de qualification

Les enseignants du 2nd degré sont recrutés à bac+3 depuis 1950 (bac+4 pour les agrégés) ; ceux du primaire ont bénéficié d'une élévation de leur niveau de recrutement à la création des IUFM, unifiant ainsi tous les corps d'enseignants. Tous les pays européens tendent vers une reconnaissance d'un niveau master

pour les enseignants. Cela soulève deux questions :

- la question du niveau de qualification pour un métier de conception : aujourd'hui 60% des jeunes passant le capes ont des maîtrises, celles-ci sont reconnues nécessaires pour obtenir le capes. Ce n'est pas le cas en EPS, mais il est très difficile d'avoir le capes du premier coup et les formateurs reconnaissent que pour intégrer les connaissances nécessaires, les articuler et les restituer au regard d'un problème posé, il faudrait une année de plus de formation.

- la question des rémunérations qui est certes corporative, mais qui a une influence sur l'image du métier dans la société. La faible rémunération des enseignants par rapport à des métiers aux qualifications équivalentes participent à la dévalorisation de cette profession. Le gouvernement n'a jusque là pas reconnu la qualification des enseignants à bac+5 pour ne pas les payer plus !

Dans l'idéal, nous revendiquons donc que chaque enseignant puisse accéder à un master dans le cadre de sa formation (et non en plus, selon le choix de chacun, comme le prévoit le comité de suivi des Masters). Il ne s'agit pas, pour nous, de simplement valider la formation actuelle avec un master, mais de profiter de l'exigence du master pour améliorer la formation, notamment les contenus du concours et les exigences relatives au mémoire en seconde année d'IUFM. Tout étudiant doit avoir la possibilité de valider des ECTS au cours des deux années d'IUFM.

Deux problèmes émergent :

La concurrence master / concours :

Le recrutement par concours une spécificité française. Dans la quasi-totalité des autres pays européens, le jeune titulaire de son master cherche un travail dans les établissements ou régions qui ont le pouvoir de recruter. Dans le cadre de la baisse drastique du nombre de fonctionnaires, nous pourrions avoir à terme sur le « marché de l'éducation » des jeunes titulaires du capes ou de l'agrégation (fonctionnaires) et d'autres « mastérisés » appelés à

être contractuels dans les établissements pour répondre aux besoins non satisfaits. Si la question est d'abord politique (choix/dépenses publiques), et si le comité de suivi écarte pour le moment cette idée, il nous faut tout de même penser les masters pour éviter la concurrence. Il y a une apparente contradiction : un master « enseignement » correspondrait à nos exigences mais ferait double emploi avec les capeps ; un master « éducation » à l'intitulé plus large éviterait la concurrence mais nous éloignerait de nos préoccupations enseignantes... En tout état de cause, au delà des intitulés, l'enjeu est l'amélioration de la formation et de la professionnalité des enseignants. Nous avons donc un chantier à explorer : quels types de master pour les enseignants ? à quel moment l'obtient-on ? peut-on raisonnablement exiger un master pour tous sans brader ce diplôme ? à quelles conditions ?

Etablir des relations capeps- agrégation -master :

Les 3 masters exposés aux Assises ont montré qu'il y avait des liens plus ou moins étroits entre le Capecs et les masters, qui se traduit à minima par une temporalité M1 fixée sur la temporalité Capecs et jusqu'à 12 UE du master en correspondance avec la formation capecs (écrit/oral). Tout simplement pour répondre à une demande des étudiants qui s'inscrivent parfois (souvent ?) en master parce qu'ils n'ont pu rentrer à l'IUFM, ou parce qu'ils ne veulent pas perdre totalement une année s'ils sont collés au Capecs, ou encore parce que les formateurs ont souhaités que la préparation Capecs soit une année reconnue au plan universitaire. Cette relation capecs- master a suscité des interrogations :

- le master doit-il servir de préparation au concours ou doit-il être une contribution forte à la qualification des enseignants en complémentarité des épreuves ? les deux sont-ils compatibles ? n'y a-t-il pas un risque d'appauvrissement de la formation scientifique au service exclusif des besoins du concours ? ne vaudrait-il pas mieux allonger le temps de formation universitaire ?
 - comment dépasser les aspects formels du concours tout en apportant une forte contribution au métier ?
 - ce débat sur le master n'implique-t-il pas une évolution des concours ?
- etc...

Nous sommes au cœur d'un débat qui ne fait que commencer. Nous appelons les collègues à y contribuer en dépassant l'aspect structurel des cursus et sans a priori sur les concours qui doivent évoluer.

Claire Pontais



Comité de suivi des masters

(résumé de l'avis adopté par le comité de suivi le 15 février 2006)

Le comité de suivi donne ici sa philosophie des rapports envisagés entre formation des maîtres et Master.

On peut noter que cet avis se situe d'emblée « dans l'hypothèse d'un statu quo sur la place du concours de recrutement des enseignants dans la fonction publique ».

L'obtention d'un master est importante pour au moins deux raisons : ceux qui échouent au concours et qui veulent se tourner vers d'autres voies, et la mobilité européenne.

La mise en place de nouveaux diplômes devra, selon le comité, s'accompagner d'une clarification de la formation universitaire des maîtres, s'ouvrir internationalement et poser la question de la recherche.

Le comité propose des masters uniquement pour ceux qui le souhaitent car « la seule réussite à un concours d'enseignement de la fonction publique ne peut valoir délivrance automatique d'un master ». Il faudra donc que l'étudiant suive des unités d'enseignement complémentaires. La validation serait laissée à l'appréciation de l'équipe de formation du mas-

ter visé. Tout ceci devra amener naturellement les universités à « travailler à la construction de parcours complémentaires de formation pour tous les étudiants qui intègrent l'IUFM nantis d'une seule licence et qui souhaitent obtenir un master ».

Par ailleurs elle pourra promouvoir « toute forme de validation des acquis de l'expérience pour les enseignants actuellement en fonction qui postuleraient à un diplôme de master ».

En ce qui concerne le 1er degré, le comité de suivi note que l'université est généralement moins impliquée, mais que cette implication est maintenant nécessaire et appelle des « changements institutionnels, mais aussi pédagogiques et conceptuels complexes ». Pour lui, le ministère doit clarifier ses objectifs à moyen terme, « c'est le seul moyen de piloter la nécessaire diversité de la phase transitoire sans risquer de trop grandes divergences qui se traduiraient in fine par des inégalités peu rattrapables ».

Notre commentaire : les inégalités ne se renforcent-elles pas chaque fois que diminuent les accroches disciplinaires (zapping des épreuves du concours, diminution des horaires disciplinaires en PE2, suppression de la dominante) ? voir texte intégral sur le site.

Questions à Francis VALENTI, secrétaire national chargé des questions de recrutement, formation des personnels et entrée dans le métier.

Question : Le SNES revendique depuis longtemps une élévation du niveau de recrutement des enseignants. Sur quoi se fonde cette revendication ?

Le SNES défend en effet l'idée qu'il faut élever et unifier les niveaux de recrutement, dans la perspective d'une agrégation revalorisée qui serait la référence pour tous dans le second degré. Contrairement à ce qui se dessine dans les projets actuels du gouvernement, nous sommes persuadés qu'il faut des personnels plus qualifiés et mieux formés pour répondre aux besoins d'une école qui permette à tous les jeunes d'en sortir avec une qualification reconnue et d'accéder à une culture commune épanouissante et riche. Il s'agit de défendre l'idée que nous exerçons des métiers de conception hautement qualifiés et empêcher les tentatives actuelles de redéfinir à la baisse nos missions, voire de nier la spécificité même de nos métiers. Pas question d'accepter une dévalorisation relative, par rapport à des nouveaux métiers pour lesquels le

niveau de recrutement est plus élevé que le nôtre et alors que dans certains secteurs ce niveau a été porté au master (exemple : les commissaires de police). Ensuite, dans le système de recrutement par concours nationaux, qui doit rester le mode exclusif de recrutement à nos yeux, le niveau de recrutement conditionne le niveau de rémunération et les obligations de service. Enfin, il faut avoir à l'esprit la nécessité d'améliorer l'attractivité de nos métiers dans un contexte de renouvellement massif de la profession.

Question : La mise en place du cursus LMD dans l'enseignement supérieur vous a-t-elle amenés à reformuler cette revendication ?

A la reformuler, forcément, à la décliner en étapes en l'articulant à la revendication d'une reconnaissance de la qualification réelle des enseignants. Tout en rappelant l'urgence et la nécessité de rétablir des pré-recrutements massifs et d'étendre les aides sociales aux étudiants dans une logique de démocratisation des études. Notre revendication de recrutement des certifiés à la maîtrise a perdu sa pertinence. Il nous paraît nécessaire de porter désormais le curseur à Bac+5 (ou M2), qui est désormais le niveau de référence pour nos métiers. Pour cela nous pensons qu'il faut ménager des étapes

intermédiaires. Concernant les certifiés et les CPE, la validation du master à l'issue de la formation en deuxième année d'IUFM pourrait constituer une première étape. L'objectif étant d'articuler obtention du master complet et succès au concours. Les pistes explorées par le comité de suivi du master montrent que c'est réaliste. Il faut rappeler qu'en l'état actuel, les enseignants, recrutés à Bac +3 (Bac+4 pour les agrégés) ont en fait, après l'année de préparation du concours et l'année de stage en seconde

Pour le SNES, il faut aller vers un recrutement au niveau du master

année d'IUFM, une formation de niveau Bac+5. Il s'agit aussi de faire reconnaître parallèlement ce niveau de qualification, notamment en termes de rémunération. Elever le niveau de recrutement suppose évidemment de repenser les concours et la formation professionnelle, d'approfondir notre réflexion commune sur l'articulation entre master et formation des maîtres. En en pesant bien les difficultés, voire les dangers, mais aussi l'opportunité d'un adossement productif à la recherche.

Recherche

LES RECHERCHES DONT ON A BESOIN AUJOURD'HUI EN EPS

Pourquoi les recherches sur l'EPS sont-elles délaissées en STAPS ? Pourquoi une telle faiblesse sur le plan didactique et technologique ? Quel potentiel et modalités de recherche en IUFM actuellement ?

Le SNEP et le SNESup ont demandé à Daniel Bouthier de répondre à ces questions pour introduire ce débat sur la recherche en EPS. Une grande partie de ce débat est retranscrite ici.

Pourquoi les recherches en STAPS délaissent-elles l'EPS ?

Probablement plusieurs facteurs peuvent être avancés, notamment :

- D'une part l'intégration universitaire, s'est réalisée du fait des premiers universitaires en STAPS, formés par nécessité dans des sciences d'appui, sur des objets de recherche le plus souvent distants des terrains professionnels de l'EPS. Dans un certain nombre des cas il en est résulté une recherche de distinction par rapport aux centrations antérieures sur des questions de formation des enseignants d'EPS, avec le passage des UEREPS aux UFRAPS. Dans les cas les plus défavorables c'est à un véritable démarquage voire à un rejet de la référence à l'enseignement de l'EPS, que l'on a assisté. Ainsi alors qu'il ne viendrait à

l'idée de personne de recruter un « mathématicien » qui ne saurait pas faire de maths, le recrutement en STAPS a favorisé le recrutement d'enseignants chercheurs éloignés de l'EPS et du sport ! Crise d'adolescence des STAPS sans doute pas seulement.

- D'autre part les militants de la formation des enseignants d'EPS sont restés le plus souvent focalisés en priorité sur la préparation au concours et la formation continue, minorant dans un premier temps l'intérêt de développer un second cycle consistant dans la filière « éducation et motricité », appuyé sur une dynamique locale de recherche scientifique structurée et reconnue. Dans ce contexte de retard relatif du développement de recherche en EPS et de discrimination négative de la part de la plupart des universitaires en STAPS pour ces recherches et ces chercheurs,

l'écart s'est creusé. Rappelons que le 1er DEA de didactique des APS n'est apparu que 15 ans après le 1er DEA STAPS, à Orsay, et qu'il n'a du sa création et sa survie qu'à l'accueil bienveillant des Sciences de l'éducation associées à l'INRP.

- De plus, il ne faut pas cacher que lorsque la recherche aborde les problèmes de terrain, elle n'a pas toujours les éléments théoriques et méthodologiques disponibles pour aborder cette complexité. Un chercheur qui commence une thèse et qui veut approfondir les connaissances sur les pratiques, l'activité des pratiquants et l'intervention éducative de l'enseignant doit faire 3 thèses en une ! L'objet est complexe, le nombre d'universitaires pour encadrer ces travaux est limité et la production prend du temps ; nous cumulons donc les handicaps...

Il existe tout de même aujourd'hui des équipes ou des groupes de recherche au sein d'équipes plus larges, reconnues par le MENESR en STAPS ou en Sciences de l'Éducation. C'est le cas au sein des Universités de Besançon, Bordeaux, Créteil, Toulouse, Lyon, ou Rennes, pour ne citer que les plus étoffées à ce jour. Toutefois ce sont des structures fragiles, menacées par la politique scientifique ministérielle d'excellence et de créneaux porteurs... Elles peinent à regrouper une masse critique de chercheurs et à assurer une production scientifique continue et élargie sur les grandes questions cruciales pour l'EPS, telle que la réclame la profession.

La discrimination négative s'est longtemps durablement manifestée au CNU STAPS, obligeant certains collègues à obtenir leur qualification dans d'autres sections. Ce qui ne serait pas toujours aisé pour certains qualifiés en STAPS s'ils devaient eux aussi concourir dans les CNU de leur science d'appui... Il faut cependant prendre acte de certaines évolutions positives ces dernières années au CNU STAPS, au regard des travaux en technologie, didactique. C'est sans doute à la fois le produit de l'évolution du niveau quantitatif et qualitatif des productions dans ces domaines, et de l'ouverture progressive du CNU à ces questions.

Le potentiel de recherche en IUFM :

Cet exposé s'appuie sur une enquête faite à l'occasion des Assises : sur les 30 IUFM (25 grosses académies), 10 ont répondu (voir sur le site).

Au plan quantitatif :

on peut estimer, sur l'ensemble des IUFM, qu'il y a l'équivalent d'une « bonne » équipe de recherche si on se réfère aux critères habituels (5 PU, 20 à 25 MCF, de nombreux second degré docteurs ou en cours de thèses) sur le thème de l'intervention éducative en EPS (terme plus approprié que « sciences de l'intervention » qui ne distingue pas l'enseignant, du médecin ou du manager qui eux aussi interviennent). Cependant ces chercheurs sont dispersés et il est urgent de réfléchir aux modalités d'une mutualisation potentielle.

Au plan des publications de postes (pour cette année), l'EPS n'est pas particulièrement maltraitée pour les PU (2 sur 10 postes), un peu moins bien dotée en MCF (4 sur 33).

Au plan qualitatif :

Les thématiques de recherche sont variées : conseil pédagogique et tutorat, identité professionnelle, apprentissage-évaluation, recherche sur les savoirs et leur appropriation, perspectives sociologiques, etc.

Les structures :

Il y a deux sortes d'équipes. Celles qui sont intégrées aux Sciences de l'éducation avec des perspectives de recherche générales au sein desquelles il y a des petites cellules EPS et celles qui sont spécifiquement centrées sur l'intervention éducation en EPS.

Du point de vue de l'adossement, il y a des équipes mixtes IUFM-Universités et des équipes interrégionales qui permettent de rompre l'isolement de chercheurs et de reconstituer une masse critique sur des thèmes identiques. Il y a aussi des équipes complètement intégrées à des équipes universitaires, parfois avec leurs objets propres, mais aussi parfois sur des objets totalement différents.

Un des risques est de voir des équipes entières totalement absorbées par des thèmes généraux. Lorsque le l'EPS est un sous-problème dans une macro-structure, compte tenu des politiques financières, elle a peu de chances de survivre. C'est ce qui est arrivé pour l'EPS au Canada avec le Sida et le thème de santé.



Les modalités :

On repère 3 grandes modalités :

● une insertion dans des diplômes universitaires avec des master et doctorats. Ces équipes sont pérennes et produisent des docteurs.

● des groupe recherche et formation : qui sont centrés sur la formation de formateurs. Ceci sont à durée limitée, un ou deux ans, renouvelable une fois. Il y a donc une plus grande rotation des équipe et une difficulté à assurer la pérennité de la recherche.

● des séminaires de recherche, ponctuels mais intéressants pour la dynamique locale et l'enrichissement des formations.

Bilan et perspectives

Les recherches sont centrées sur l'articulation pratique-recherche et formation. Il existe un potentiel de recherche plus important qu'il y a quelques années mais aussi plus dispersé. Celui-ci doit être mutualisé.

Par contre, il y a un net recul des incitations et soutiens institutionnels. Dans les années 90, la DES, la DESCO, l'IG EPS, l'INRP étaient source d'appel d'offres et d'innovations, à l'origine de structures locales de recherche (Dijon, Nantes, Créteil, etc...). Ce pilotage national est absent aujourd'hui, alors que les besoins sociaux de recherche en EPS et en éducation sont toujours aussi forts. Les fédérations sportives, le management investissent dans la recherche ...! l'Education Nationale non ! Au plan syndical, la FSU, le SNEP ne devraient-ils pas être force de stimulation (le SNUipp l'a été) pour initier des recherches?

Piste de travail syndical : actuellement 9 IUFM se sont fédérés autour d'un dispositif de lutte contre la drogue et la prévention des conduites addictives. Ils ont un partenariat avec la mission interministérielle, un soutien de INPES et ont constitué un réseau pour monter une équipe de recherche avec 4 grands objectifs :

- faciliter la communication de chercheurs isolés
- optimiser les ressources en terme de formation de formateurs
- élaborer des outils de formation et fédérer les outils existants
- organiser des colloques

Pourquoi ne construirions-nous pas un tel dispositif autour de l'EPS ? Certes, il n'y a pas la même sensibilité au plus haut-niveau sur les questions de l'EPS et sur les drogues, mais nous pourrions avoir un réseau qui aurait un lien avec les directeurs d'IUFM, la C3D STAPS et des missions interministérielles (santé et éducation par ex). Il serait utile de créer (appellation à étudier) la conférence des responsables de départements ou structures EPS des IUFM pour faire front et peser sur un certain nombre de décisions.

Le Centre EPS et Société pourrait constituer un terrain d'accueil pour la mise en place de ce réseau.

Daniel BOUTHIER,
IUFM d'Aquitaine, Bordeaux

sont retranscrites ici une grande partie des interventions des collègues

Christian Couturier

Pour provoquer un peu le débat, je voudrais dire, dans la continuité de l'intervention que nous avons faite Paul, Alain et moi à Grenoble au colloque de l'ARIS, qu'en tant que prof on peut continuer à se poser la question de l'utilité de la recherche pour la discipline.

Sans même aller jusqu'à parler en terme d'utilité, la présence tout simplement de la recherche dans le champ de l'EPS n'est pas très visible.

Pour aller plus loin, cette fois-ci en tant que syndicaliste, la recherche n'a pas à ma connaissance investi les « grandes » questions que nous nous posons ces dernières années dans le cadre des débats vigoureux sur les programmes (sur les classifications notamment) et l'évaluation.

A ma connaissance, seule la recherche de l'INRP sur l'évaluation dirigée par B. David contredit ce que je viens de dire. Je reprends donc le titre, qui était une question, de notre intervention : l'EPS a besoin de la recherche, la recherche a-t-elle besoin de l'EPS ?

Jackie Marsenach

Je voudrais revenir sur la différence de point de vue entre Christian et Daniel. Quand on fait le bilan de la recherche, on ne peut pas dire effectivement que rien ne se fait. Mais il y a une parcellisation des thèses sur des sujets extrêmement restreints et à aucun moment il n'y a d'effort de synthèse de tout cela que l'on pourrait mettre à disposition des enseignants. Il y a un travail spécifique, de recensement, à faire.

Mon deuxième point concerne la communication des produits de recherche. Tant que les enseignants-chercheurs et les thésards ne feront par eux-mêmes l'effort de traduire en direction des enseignants ce qu'ils ont fait, on aura des problèmes...

A la revue Contrepied, on s'attaque au problème avec une rubrique « la recherche, ça peut servir ». Je peux vous dire que c'est un exercice périlleux. Les tentatives que nous faisons montre bien cette difficulté qu'il faudrait surmonter.

Yvan Moulin

Dans ce processus, s'il y a un élément utile, c'est le mémoire professionnel. Je considère qu'il y a matière à irriguer la réflexion des produits de la recherche, dans une conception un peu novatrice du mémoire.

Cela suppose d'aller vers les travaux et voir ce qu'ils ont de pertinent par rapport à une problématique d'enseignement. D'accord sur l'idée de la FPC.

De façon complémentaire à ce qui vient d'être dit, d'un côté il faut faire un travail de lisibilité c'est sûr, de l'autre il faut habituer les jeunes dans les UFR ou IUFM à aller s'emparer de ce qui se fait.

Daniel Bouthier

Je ne peux pas laisser dire à Christian qu'il n'y a pas de recherche ! Certes, il n'y en a sans doute pas assez, mais il y a eu des travaux sur les représentations, sur la mixité, sur la technologie et les TICE en EPS, sur la violence, sur la polyvalence/spécialisation dans le premier degré, sur les étudiants STAPS, sur la didactique des APSA, sur langage et motricité... et 3 thèses sur l'histoire du SNEP ! Si on fait le compte on doit être entre 50 et 100 thèses sur des objets susceptibles d'intéresser la profession ! Certes, il est difficile de les réinvestir directement dans l'intervention professionnelle. Mais la recherche n'a pas pour seule fonction de répondre vite et bien à des questions de terrain. Parfois les délais sont longs pour avoir des réponses valides, généralisables, suffisamment proches du fonctionnement effectif des enseignants et de leurs conditions d'enseignement pour avoir une pertinence professionnelle. Ceci étant il y a aussi des types de recherche dont la diffusion fait partie du travail du chercheur, comme dans les recherches dites « technologiques » ou en intervention, et pour lesquelles cela constitue une validation externe indispensable.

Annie Garnier

Il y a sans doute un effort à faire de la part des chercheurs pour rendre lisibles leurs travaux, quelle que soit la discipline.

Mais les produits de la recherche ne peuvent pas être directement utiles à la prise de décision des enseignants pour s'approprier quelque chose qui n'entre pas dans leurs gestes professionnels, qui vient buter sur les contraintes professionnelles...

Il est donc illusoire de croire que les produits peuvent être directement utilisés. Il faut les travailler. Je ne vois pas où cela pourrait se faire ailleurs qu'en FPC.

D'autre part en formation initiale, j'ai l'impression que tout le monde se fiche des travaux de recherche : ils n'irriguent pas la formation !

Richard Reffuggi

Sur la mise en disposition des travaux, il y a effectivement une question de savoir-faire... mais il faut aussi prendre conscience que c'est contradictoire avec la logique institutionnelle dans laquelle se trouve le chercheur. S'il veut subsister dans son labo, il doit produire des articles dans un certain type de revue et pas dans d'autres. Autrement le labo est mort. On peut le regretter mais c'est comme ça ! Deuxièmement, je pense qu'il faut éviter de parler de « la » recherche. Il y a différentes recherches et leurs rapports aux pratiques sont différents. Dans le paysage actuel l'INRP manque terriblement. C'était une institution qui permettait des recherches répondant à des préoccupations professionnelles. Troisièmement : les finances sont le nerf de la guerre. Dans mon université, il y a une restructuration complète : réorganisation de la recherche à partir d'un pilotage socio-économique, rapprochement recherche/milieu industriel piloté par l'argent. Il y a des grandes entités qui se construisent sur cette base ; dans ces restructurations les problématiques de l'enseignement ne sont portées par aucun financement. Tant que nous serons dans cette logique-là, on aura du mal à exister. Ou alors on risque d'exister à partir du privé, c'est à dire pour la marchandisation des savoirs (enseignement à distance...).

Jean Pierre Lepoix

Depuis hier, je trouve le débat trop « technique », cela me gêne. Si on en reste là, on ne trouvera pas d'issue. Il faut venir sur le terrain des luttes. C'est un débat syndical qu'il faut avoir, qui pose le problème en terme de rapports de forces. Si je prends l'exemple que vient de prendre Richard, la difficulté des labo... Et alors ? C'est comme le reste, ça peut bouger !

De l'extérieur, on a l'impression d'un système avec une chape de plomb... Alors comme ça la recherche ne pourrait produire que des objets inaccessibles pour tous ceux qui en auraient besoin ? C'est un sacré problème quand même ! Les enseignants ne pourraient avoir accès à ce qui a fait l'objet de tant de travail, et qui du coup ne sert pas autant qu'il pourrait servir. Ou on laisse les choses en l'état, ou on se dit « qu'est ce qu'on fait de cette réalité-là ? ». Qui doit faire le travail de diffusion ? Les directeurs de thèses ? Des structures intermédiaires ? Dans tous les cas, tant qu'on n'aura pas mis les étudiants en présence de démarches de recherches, ça restera toujours une nébuleuse pour eux. Il faut tenter de dépasser tout ça

Alain Barbot

Tous ceux qui font des recherches sont enseignants-chercheurs. On parle recherche, mais il ne faut pas sous-estimer l'impact que l'on peut avoir en tant qu'enseignant dans nos différents cours pour diffuser le produit issu de notre activité de recherche.

Il y a des contradictions : côté profession, quand les travaux de la recherche sont trop loin du terrain, ils heurtent les conceptions des collègues sur telle ou telle activité et les recherches sont jugées incompréhensibles.

Côté universitaire, quand c'est trop près du terrain, ce n'est pas de la vraie recherche !

Alain Becker

Dans notre histoire, à chaque fois que l'on a réuni les conditions pour faire travailler ensemble les praticiens et chercheurs, il y a eu des effets sur les pratiques. Elles doivent réunir 3 termes : recherche, innovation, formation.

Aujourd'hui à l'aube des logiques universitaires et professionnelles qui se dessinent, comment peut-on retrouver ces conditions nationalement et localement ?

Deux pistes :

- dans chaque formation, intégrer les formateurs dans les travaux de recherches.
- mutualiser : comment utiliser plus et mieux internet ?

Qu'est ce que le syndicat peut apporter en terme de rapports de forces ?

Pour le moment, que faisons-nous pour promouvoir la recherche ? Rien dans le bulletin national, pas de demandes à la DESCO pour financer des recherches... A minima, il faudrait faire un bilan régulier. Qui peut faire ce bilan ?

Yvon Léziart

Il y a effectivement un débat autour de l'idée de vulgarisation. Question compliquée et importante. Les questions de l'enseignement trouvent leur sens dans la pratique de l'EP.

Les sciences mono-disciplinaires fortes en STAPS ont beaucoup de mal à justifier leur lien avec la pratique.

A Rennes, les recherches que nous engageons sont des recherches qui partent de la pratique d'enseignement. Ça crée des obligations de diffusion ou de vulgarisation par rapport au champ.

Le moins que puisse faire un chercheur en didactique, c'est de rendre lisible les productions qu'il fait. Ça naît des pratiques, il faut en quelque sorte que ça retourne aux pratiques. C'est la grande force des recherches en enseignement dans le milieu STAPS.

La difficulté, c'est que pour qu'elles soient formatées scientifiquement, elles sont obligées de prendre de la distance avec le concret immédiat. Après, toute la question est de savoir comment on retourne vers le concret.

Actuellement, on ne forme pas les étudiants à être des lecteurs de la recherche. Il y a là un manque à gagner considérable. On ne le fait pas à cause de la pression du CAPEPS qui amène à ne lire que des résumés et des documents pré-digérés.

Les masters auraient cette vocation de présenter les produits de la recherche. De l'autre côté le chercheur doit faire un effort pour être lu et compris. C'est compliqué. Il doit retraduire son travail, ce qui n'est pas valorisé au plan des carrières.

Le rôle de l'INRP a été capital. Aujourd'hui il faut tenter de recréer ce type de structure. Peut-être aussi pourrions-nous profiter de l'intégration des IUFM pour développer certaines recherches coopératives.

On peut peut-être alors recréer la dynamique de l'INRP sous une nouvelle forme.



CAHIER DES CHARGES DES IUFM

une modification en profondeur de la formation des enseignants

Le projet de cahier des charges pour la formation initiale des enseignants issu de la commission Pietryk est en discussion au Haut Conseil de l'Education (HCE). Ce cahier des charges est une déclinaison scrupuleuse de la loi d'orientation (socle commun, projet personnel de l'élève, évolution des missions des enseignants). Il s'inscrit dans le cadre européen avec un « référentiel de compétences ».

Sans changer l'architecture de la formation, par des ajustements apparemment minimes, le projet modifie en profondeur la conception de la formation, sur fond d'évolution des missions des enseignants.

Alors que le temps de la formation n'est pas allongé, la liste impressionnante des priorités nationales (éducation à la santé, citoyenneté, défense, sécurité routière, développement durable, égalité garçons-filles, etc.) met en avant le rôle de l'éducateur plutôt que celui d'enseignant, enseignant vu comme applicateur plutôt que concepteur. Ses devoirs et obligations sont rappelés de manière insistante ainsi que le rôle hiérarchique des chefs d'établissements et des inspecteurs.

Alors que la formation devrait être considérée comme un processus allant de la première année d'université à l'entrée dans le métier, la pré-professionnalisation est essentiellement orientée vers l'augmentation de la polyvalence ou bivalence des enseignants et le projet propose une totale dichotomie entre formation disciplinaire (qui s'arrête après le concours) et formation professionnelle limitée à la deuxième année d'IUFM, qui se passe pour moitié sur le terrain.

Pour les PLC EPS qui ont 10h d'enseignement, les multiples stages (stage en responsabilité, stage de pratique accompagnée, stage dans un autre niveau d'enseignement, stage en AIS, stage en entreprise, stage à l'étranger (ces deux derniers n'étant pas obligatoires) pèseront très lourds. Quelle place restera-t-il pour les formations disciplinaires à l'IUFM ?

Pour les PE, s'ajoute une nouveauté. Ceux-ci seraient un jour par semaine en « stage filé » en remplacement des décharges de directeurs, ce qui alourdit la durée du stage et modifie sensiblement la conception de la formation. La formation disciplinaire sera réduite d'autant ; le cadrage horaire ne concernant que les disciplines du socle, avec 240h de français-maths sur 450h de formation, il ne restera pas grand

chose pour le reste... Il n'est fait aucune allusion à la dominante que certains directeurs s'empressent de supprimer.

Le mémoire, qui fait l'objet de nombreux débats (certains voulant le supprimer purement et simplement) est présent dans une annexe très courte, qui ne fait aucune allusion au master. Elle précise uniquement que le mémoire « n'est ni un rapport de stage, ni un mémoire de recherche » et qu'il « met en évidence la nécessité d'analyser et de réfléchir sur les pratiques ».

L'établissement devient LE lieu privilégié de formation, y compris en délivrant des éléments d'évaluation, sans qu'aucun dispositif ne le prépare à assurer cette fonction. Le texte précise même que « la reconnaissance de l'établissement comme lieu de formation ne saurait aboutir à la constitution de réseaux figés d'établissements » ; remarque cohérente puisque cela obligerait à ne plus concevoir les stagiaires comme moyens d'enseignement !

L'accumulation des stages déséquilibre la formation qui s'éloigne fortement d'une formation « intégrée » où la formation disciplinaire serait en étroite relation avec les analyses de pratiques. En effet, la faiblesse des propositions pour accompagner ces stages induit un compagnonnage sans possibilité de recul réflexif réel. Quid des formateurs à temps plein puisque ceux-ci « sont en contact avec les réalités du métier et bénéficient d'une expérience réelle et continue » qu'ils partagent avec les stagiaires ?

Face à un tel projet, nous ne pouvons que nous interroger sur la place effective de l'IUFM à l'avenir. Entre les préparations concours de l'université d'un côté, et les établissements comme lieu de formation professionnelle de l'autre, cet institut risque de n'être qu'un endroit où s'organisent les multiples stages sans pouvoir jouer le rôle intégrateur de l'alternance qui devrait être le sien.

Ce cahier des charges est très cohérent avec les réductions budgétaires, la loi d'orientation et la réforme de la fonction publique. Pour une école peu ambitieuse, la formation n'a pas besoin d'être ambitieuse ! Nous sommes loin d'une intégration des IUFM à l'université qui devrait être l'occasion de construire une formation améliorée, inscrite dans la durée, plus ambitieuse en terme de niveau de recrutement et de qualification, renforcée dans ses dimensions universitaires et plus en prise avec la recherche.

Dans chaque IUFM, mais aussi en collaboration avec les collègues des Staps et de l'Université, il est nécessaire de mener le débat sur l'ensemble du processus de formation, les moyens de cette formation et l'avenir des personnels dans le cadre de l'intégration à l'université. Ces débats peuvent avoir lieu dans le cadre syndical mais nous devons les exiger de la part de l'institution, sinon l'intégration ne sera qu'une affaire technique et non une occasion d'améliorer collectivement la formation.

Claire PONTAIS

Voir le cahier des charges sur le site à la rubrique pda/dossiers/speciaux/formations/IUFM

Enquête IUFM rentrée 2006-2007		
Renvoyer à Claire PONTAIS 76, rue des Rondeaux, 75020 Paris		
Quelles sont les conséquences de la baisse des postes au Capéps en terme d'heures et de postes de formateurs et d'inscriptions P.I.C1 :		
	2005-2006	Prévisions 2006-2007
Nombre de P.I.C2		
Nombre de formateurs (temps plein + décharges + HC)		
Commentaires (existence de sous-services, postes à cheval, etc.)		
Nombre de P.I.C1 / capacité d'accueil		
Nombre de formateurs (temps plein + décharges + HC)		
Commentaires		

Incidences de la formation à dominante

Pascal Grassetie, prof EPS à l'IUFM d'Aquitaine a mené une enquête auprès de 189 titulaires de 1ère, 2ème et 3ème année (T1, T2, T3) du département de la Gironde pour mieux connaître la réalité de l'enseignement de l'EPS dispensé à l'école primaire par les professeurs des écoles récemment sortis du système de formation. Elle constitue une sorte d'évaluation des formations, notamment de la formation à dominante mise en place à l'IUFM d'Aquitaine depuis la rentrée 2002. L'enquête a porté sur les difficultés des PE à enseigner telle ou telle discipline, l'appel à des intervenants extérieurs, les échanges de service, etc... Les résultats révèlent des effets significatifs de la formation à « dominante EPS » :

- Les enseignants qui ont suivi cette formation consacrent plus de temps à l'enseignement de l'EPS, qui est alors conforme aux exigences des programmes.
- Ils utilisent un spectre plus large d'APSA dans leurs programmations (notamment APPN, jeux de raquettes) proposant ainsi une éducation physique et sportive plus variée et plus équilibrée.
- Ces jeunes collègues font significativement moins appel aux intervenants extérieurs que leurs collègues pour l'enseignement de l'EPS. Lorsqu'ils y font appel le partenariat semble mieux maîtrisé.
- Pour bon nombre d'entre eux, ils s'engagent dans l'animation de l'USEP. Les postes « Pass Usep » qui jusque là demeuraient vacants sont aujourd'hui occupés par des jeunes ayant suivi la formation à dominante EPS.

● Par contre, un des objectifs poursuivis en formation se trouve en décalage avec la réalité. Il s'agit de la volonté de former des personnes ressources susceptibles de nourrir des échanges de service. Or, l'enquête montre que les jeunes font moins d'échanges de service en EPS qu'en français ! (4,2% pour 5,3% en français, loin derrière les LV à 18%). Il semble donc qu'ils souhaitent garder la maîtrise et voir leurs élèves évoluer en EPS. Ce qui interroge la formation qui doit mieux intégrer les données du travail en équipe visant la mutualisation des compétences acquises plus que l'échange de service en EPS. A l'heure où le ministère semble vouloir supprimer les dominantes, il est nécessaire de diffuser les résultats de cette enquête et peser pour que les futurs plans de formation les intègrent.

Voir le site à la rubrique péda/dossiers spéciaux/formations/IUFM

Débat sur les relations STAPS - IUFM

Tout le monde a constaté des rapports pour le moins distants, sauf exception, entre IUFM et UFRSTAPS. Plusieurs explications ont été données : l'histoire des Staps qui étaient des instituts de formation avant l'heure, la confrontation de logiques différentes (universitaire, prépa concours, professionnelles), des problèmes de reconnaissance de compétences, voire des « guerres de territoires », auxquels s'ajoutent les statuts différents des formateurs.

Compte tenu de la fragilité des Staps, de l'intégration incertaine des IUFM dans l'Université, il est apparu nécessaire de dépasser les clivages liés aux institutions pour pouvoir défendre la formation en EPS tout au long du cursus. Quel modèle de formation voulons-nous pour quel enseignant d'EPS ?

Deux écueils sont à éviter :

- Commencer la professionnalisation dès L1 ou L2 sans en concevoir la progressivité (qui suppose continuités et ruptures); ce qui crée chez les étudiants le sentiment de faire la même chose tout le long du cursus et qui affaiblit la dimension universitaire du 1er cycle.
- Entériner une coupure avec d'un côté ce qui relèverait des APS (formation académique) et ensuite la professionnalisation en EPS (formation professionnelle), sans lien avec la recherche.

C'est dans cette direction que voudrait nous emmener le cahier des charges de la formation de la commission Pietryk en considérant

que toute la formation disciplinaire se termine avec l'obtention du concours et qu'ensuite la formation se fait essentiellement sur le terrain, avec un pilotage par le Rectorat.

Nous devons collectivement repenser l'ensemble du cursus :

- qu'est-ce qu'une formation fondamentale dans le champ des APSA ?
- une formation à l'intervention en APS ?
- et une formation à l'intervention en EPS ?

Puis au plan syndical, mettre en cohérence les exigences sur les contenus et les moyens.

L'INTÉGRATION DES IUFM EN MARCHÉ ?

La loi sur l'école a prévu l'intégration des IUFM à l'université dans un délai de 3 ans, c'est-à-dire avant avril 2008. Pour des raisons institutionnelles, la bascule à l'université doit se faire un premier janvier. Il ne reste donc que le 1^{er} janvier 2007 et le 1^{er} janvier 2008 pour intégrer tous les IUFM dans l'Université.

La stratégie décidée par l'actuel ministre, proche de celle de l'escargot, ne permettra pas de tenir ces délais. Le cabinet et la DES ont donc mis en place une nouvelle méthode en désignant des IUFM pilotes qui affronteront dès 2007 les difficultés réelles. Les conseillers d'établissement sont donc chargés de dresser une liste de 4 à 5 IUFM représentatifs des difficultés que va poser l'intégration : problèmes de personnels, budgétaires, patrimoniaux, d'organisation des services (documentation, informatique...)

L'échéance se rapproche donc.

Les formateurs doivent s'engager pleinement, avec le SNEP et le SNESup dans le processus qui doit se dérouler dans la transparence la plus totale. L'intégration à l'université doit permettre de réaliser l'ambition que nous partageons pour la formation des enseignants : les directeurs d'IUFM, les recteurs et les présidents d'universités ne peuvent décider seuls de cela. Dans chaque IUFM, les formateurs doivent revendiquer la création d'une commission de suivi et nouer des contacts partout avec les sections Snesup des universités pour préparer au mieux l'intégration.

Michèle GABERT responsable IUFM SNESup

STAGE PE2 : logique de remplacement contre logique de formation

Nous avons appris par la presse que le ministère proposait de remplacer un des trois stages en responsabilité des PE2 en un stage filé pour « améliorer l'alternance », dès la rentrée 2006. Ce stage filé permettrait de régler le conflit lié à la grève administrative des directeurs d'école en leur attribuant une décharge d'un jour par semaine.

Le ministère, sous couvert d'une avancée – certes réelle - pour les directeurs, porte un coup bas à la qualité de la formation en passant d'une logique de formation à une logique de remplacement. En effet, contrairement à des modèles existants de stage filé (type Lyon), le ministère ne propose aucun dispositif d'accompagnement sérieux et ambitieux pour éviter une formation faite d'actions juxtaposées et il renvoie en PE1 et en T1 (1ère année de titulaire) un certain nombre d'enseignements sans donner de garantie.

Le stage filé durera toute l'année, il commence dès le jour de la pré-rentrée. Il ne s'interrompt que lorsque le stagiaire effectue deux autres stages en responsabilité de 3 semaines dans des cycles différents. Ce dispositif augmente fortement la durée du stage en responsabilité et diminue d'autant les formations notamment disciplinaires, dont le volume est déjà très faible. Il change aussi fondamentalement le rapport du stagiaire à la formation en le plaçant dans une situation d'urgence permanente par rapport à la préparation de classe. Il calque la formation des PE2 sur celle des PLC2 sans en gommer les aspects négatifs que nous dénonçons depuis toujours : la non progressivité dans la mise en œuvre de la responsabilité, le faible temps de formation à l'IUFM, la difficulté à se dégager de l'urgence de la classe pour analyser ses pratiques, le manque de temps et de recul pour faire un mémoire... Ces critiques, relevées pour des stagiaires spécialistes d'une seule discipline (deux au plus), ne pourront que s'accroître avec des PE polyvalents, concernés par des niveaux très différents. (un PE2 dont le stage filé se situe en

Petite Section peut-il se centrer sur le cycle 3 et inversement ?). Contrairement au PLC2, le PE2 se trouvera dans une fausse responsabilité puisque le directeur, présent en permanence dans l'école, sera, qu'il le souhaite ou non, un modèle prégnant, ainsi que le référent pour les parents.

Pour clore ce tableau, la formation continue, existant jusqu'à présent grâce aux stages des PE2, se trouve amputée d'un tiers !

Le SNESUP et le SNEP – qui n'ont pas du tout été associés à la concertation sur ce sujet alors qu'ils sont directement concernés par en tant que formateurs - ont interpellé le ministre. Ils ont demandé que la mesure soit proposée en 1ère année de titulaire, permettant ainsi une entrée progressive des PE dans le métier, en exerçant à mi-temps lors de la 1ère année. Ils ont réaffirmé qu'une formation d'enseignants concepteurs passe par une relation formation-terrain intégrée et non un simple compagnonnage et que cela nécessite un accompagnement spécifique par des équipes pluricatégorielles de formateurs.

Mais le ministère est pressé. Une circulaire, non négociée avec les formateurs, est applicable dès la rentrée, le SNEP et le SNESUP demandent le report de l'application de cette circulaire. Ils appellent les collègues des IUFM à être très vigilants et à peser de tout leur poids pour imposer qu'un véritable plan de formation ambitieux accompagne ce nouveau dispositif (responsabilité de l'IUFM, travail du stagiaire piloté par la formation et non par les besoins immédiats de l'école, moyens supplémentaires pour l'encadrement et les visites, etc.). En ce qui concerne l'EPS, une bataille spécifique doit s'engager, notamment pour défendre un enseignement effectif dans l'école par le PE2 ainsi que l'existence de la dominante.

Claire Pontais

IMPRESSIONS DES ASSISES

Christian Alin (IUFM Lyon)

Je retiens des assises essentiellement la mise à l'ordre du jour du triptyque *Innovation-Formation-Recherche*. Je ne suis pas syndiqué au SNEP, mais je suis un militant de l'EPS qui a toujours lié sa pratique professionnelle aux problématiques de l'innovation, de la formation et de la recherche. Dans une histoire politique où l'EPS est en danger, tant sur la question du socle commun que sur celle des postes d'enseignants ou encore des difficultés qui lui sont faites pour trouver une place reconnue dans les recherches universitaires, qu'un grand syndicat, comme le SNEP, remette à l'ordre de ses préoccupations pédagogiques, techniques et politique le triptyque *Innovation-Formation-Recherche* me paraît absolument pertinent et fondamental.

Je rappelle que ce triptyque, vécu dans les années 70-90 au sein de structures comme les stages Maurice Baquet, les stages de réseaux régionaux et décentralisés MAFPEN ou les recherches conduites à l'INRP par R. Mérand et J. Marsenach, s'est révélé sans conteste d'une

efficacité professionnelle réelle et reconnue tant dans l'apport de connaissances théoriques et scientifiques que dans l'apport de dispositifs et d'outils de formation.

Incontestablement la recherche universitaire dite STAPS a minoré, pour toutes sortes de raisons (technique, politique, je dirais souvent scientifiques), les recherches portant sur le domaine de la didactique et des pratiques liées à l'éducation physique et sportive, pour se consacrer à des objets lui apparaissant comme soit moins complexes, soit plus « scientifiques ». Cette posture menée de façon radicale par la 74e section du CNU, pour acquérir au sein de l'université une légitimité scientifique, a eu pour résultat de couper la recherche en APS et/ou en EPS des pratiques ordinaires et quotidiennes. À l'heure de l'intégration des IUFM à l'université, à l'heure du LMD, il était effectivement important que ces questions de formation et de recherche soient débattues de façon approfondie, technique, politique et démocratique...

Philippe Amarouche (UFR Nantes)

Ces deux journées ont permis de réels échanges. Elles nous sortent d'un relatif isolement et permettent de mieux mesurer la diversité des situations et des analyses locales. Elles situent de manière plus fondamentale les enjeux et les perspectives. Je retiens essentiellement qu'il est de notre responsabilité individuelle et collective de relancer le dialogue local et national entre institutions (STAPS, IUFM, Inspection, MEN) et entre acteurs (enseignants-chercheurs et enseignants-formateurs, étudiants).

La réflexion sur la filière EM constitue ici, sans exclusive vis-à-vis des autres filières, un ciment pour enrôler et inscrire dans la durée l'action à mener pour le développement de l'EPS et de l'intervention éducative dans le domaine des APSA. Au-delà de la seule EPS, pour laquelle il faut poursuivre le combat sur les postes, une réflexion sur les métiers et les bassins d'emplois autour de la filière EM doit être menée.

Jean-Pierre Lepoix (lycée de Corbeil)

La fixation forte sur les structures et les contraintes de l'université m'ont rappelé, après coup, les discours des collègues qui, dans les bahuts, théorisaient leur incapacité à se bouger par l'omniprésence des maths et le devoir de conformité avec les programmes et les lpr.

Il y a des spécificités certes, des pesanteurs sans doute plus marquées à l'université que dans les bahuts où la marge de manœuvre semble plus grande, mais ne peut-on concevoir la question dans son ensemble : des établissements scolaires aux lufm, de quelle EPS et de quel sport a-t-on besoin dans cette société ?

Si les Staps en tant que structure sont menacés, les besoins à satisfaire sont énormes : c'est un point d'appui considérable, comment s'en sert-on pour faire avancer notre conception (s'il y en a une) des formations ?

Dans cette optique il s'agit de mettre en relation les besoins des établissements avec les possibilités des universités en matière de recherche et de formation initiale. Les possibilités d'interventions des lufm dans les stages de formation continue sur la base des besoins formulés par les praticiens.

Cela nécessite des luttes communes pour gagner des structures, des moyens, des contenus. A chaque niveau ses difficultés mais à chacun la responsabilité de s'engager, d'abord chez soi, mais aussi collectivement.

Vincent Lamotte (IUFM La Réunion)

J'ai beaucoup apprécié ces Assises pour 3 raisons principales :

D'une part, elles ont constitué pour moi un bon bol d'oxygène intellectuel. En effet, les occasions d'échanger avec les collègues sur la formation des enseignants sont plus que rares, pour ne pas dire inexistantes. D'autant plus que nous sommes à 10 000 km de vous. Cela dit, j'aurais aimé avoir plus de temps pour partager nos expériences, notamment sur l'année PLC 2 qui constitue à mon avis la réelle spécificité des IUFM. C'est en effet au cours de cette année que nous devons réellement prendre en compte les questions de l'entrée dans le métier. A ce titre, je suis loin d'être convaincu de la pertinence du mémoire professionnel sous sa forme actuelle. Quid également des questions de traitement de la violence ou des comportements anormaux dans le cadre concret des classes. Ou encore de la formation des conseillers pédagogiques. Bref, je crois que si l'on considère que le métier d'enseignant nécessite une formation spécifique (et non un simple compagnonnage), faut-il encore en apporter la preuve. Nos maquettes doivent pour cela répondre aux vraies questions posées par le terrain. A ce propos, il me semble que le

Centre EPS et Société peut constituer indéniablement un lieu de réflexion privilégié (j'espère qu'il y aura un numéro sur la formation des enseignants et que nous pourrions y participer).

D'autre part, les Assises ont permis de mettre en évidence l'hétérogénéité plus qu'importante des STAPS en France... et par là-même leur fragilité. S'il est vrai qu'historiquement les STAPS se sont constituées autour de l'EPS, les choses ont aujourd'hui bien changé. Peut-être paie-t-on le prix de la mise aux normes universitaires ? En tout cas, je crois qu'il ne faut pas complètement se fier à ce qui s'est dit aux Assises. En effet, n'étaient réunis dans la salle que des personnes qui sont convaincues que les STAPS ont pour fonction de préparer à l'intervention sur les APSA (écoles, clubs, milieux spécialisés, haut-niveau...). Mais cette conception est loin d'être partagée par tous les membres de la communauté STAPS en France...

Yvon Léziart (UFR Rennes)

Nous avons eu durant ces assises un public particulier des Staps : majoritairement des profs second degré soucieux de la préparation au Cipeps. Il y a donc une relative homogénéité des présents. Imaginez la diversité d'idées que l'ensemble des personnels enseignants des UFRAPS développe !!!

Je pense que nous avons la matière pour un numéro de Contrepied sur les formations...

Je pense également (j'espère) que pour l'ensemble des présents la situation s'est un peu clarifiée quant aux différences à établir entre une préparation à un concours (Cipeps) et une formation universitaire autour des questions de formation (la filière éducation et motricité). Il faut vraiment travailler sur cette différence pour produire des maquettes éducation et motricité de bonne qualité. Dans les difficultés universitaires que nous rencontrons aujourd'hui, l'enjeu est capital. Je pense également qu'il faut réorganiser des séminaires nationaux autour des questions de didactique. Ce type de recherche est comme chacun sait le premier touché lors des restrictions budgétaires. L'exemple de l'Inrp montre à quel point ce type de structure peut dynamiser des recherches. Les questions de formation ne peuvent trouver pertinence que si l'on associe en permanence analyse des pratiques professionnelles et recherche. Il ne faut pas en faire un slogan. Il faut travailler sur la mise en fonctionnalité de ces deux domaines.

Paul Goirand (Centre eps et société)

Les contenus de formation :

Une démarche de travail pourrait s'amorcer en prenant le problème de la formation non plus par

la coordination des structures (vœux pieux pour beaucoup encore, tant les difficultés héritées de l'histoire semblent insurmontables) mais par le contenu de la formation. Ensuite seulement voir comment l'articuler en différentes années, dans la collaboration obligatoire UFR et IUFM.

Pour moi, l'enjeu est un contenu articulé autour d'une démarche de théorisation de la pratique physique et pédagogique (observation, problématisation, incorporation de données théoriques, reproblématisation et hypothèses d'action) : démarche spiralaire, s'il en est. Certains insistent sur l'importance de l'option qui seule, en ce moment, permet une telle approche.

Insister sur l'importance de la pratique (physique de performance et pédagogique adaptée) comme approche sensible de la réalité, point de départ d'une approche rationnelle.

A propos de l'incorporation de données théoriques. C'est un réel problème que de définir ces données. Elles dépendent du niveau de théorisation de la pratique et elles sont adaptées au niveau d'assimilation des étudiants. Qui établit le programme en psychologie, en sociologie, en bio-mécanique, etc. ? Les psychologues, les sociologues, les bio-mécaniciens, etc. du simple point de vue de leur discipline ? Ou bien les responsables de la formation STAPS en collaboration avec les psy, les socio, les bioméca, etc. pour une formation d'étudiants qui ne seront jamais ni psychologues, ni sociologues, ni bio-mécaniciens, etc. ? Ces données doivent être des données intermédiaires entre les exigences disciplinaires scientifiques et les besoins de la formation (étapes de la théorisation) et dispensées aux étudiants par des personnes intermédiaires. Je veux bien débattre de tout cela, à l'aune de ce que nous avons mis en place à l'UFRSTAPS de Lyon.

Un travail a déjà été initié dans ce sens lors des stages M.Baquet ; Yvon Léziart et d'autres ont écrit des choses qui sont disponibles.

Cette démarche est incompatible avec un éparpillement des études sur trop d'APS, au nom de la sacro-sainte polyvalence. La pratique (physique ou pédagogique) doit être organisée sur la base d'une polyvalence réduite, étendue en volume et en durée et approfondie. Ce qui s'est dit sur l'option devrait confirmer cette perspective.

Enfin, l'ensemble des informations mises en cohérence confirme les graves dangers que la discipline court en ce moment. Il faudrait en profiter pour prendre la défense de la discipline par le bout de la formation et du recrutement et avoir un discours adapté vis-à-vis de « l'armée » des formateurs. Alors en attendant le Contre-pied sur ce sujet, le bulletin national pourrait faire un effort dans ce sens.

Comment se syndiquer ?

Je me syndique immédiatement avec la possibilité de fractionner et de différer les retraits

MODALITÉS

- Remplissez soigneusement la présente fiche de renseignements
- Consultez ci-contre le montant des cotisations
- Libellez le (les) chèque(s) à l'ordre du « SNEP... »
(Datez du jour de la signature)
- A renvoyer au 76, rue des Rondeaux 75020 Paris

JE CHOISIS DE PAYER EN *

un seul versement
(joindre 1 chèque)

La meilleure solution pour le SNEP

plusieurs versements :

1 2 3 chèques

4 5 6 chèques

*cocher la (les) case(s) correspondante(s)

DATES DE RETRAITS DEMANDES

- le 30
- le 30
- le 30
- le 30
- le 30
- le 30

66%
de la cotisation
déductible
des impôts

COTISATIONS SNEP 2005-2006

Catégorie/Echelon	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Profs EPS et Sport	100 €	100 €	119 €	126 €	133 €	142 €	151 €	161 €	173 €	186 €	200 €
Profs Hors Classe	151 €	170 €	183 €	195 €	211 €	225 €	237 €				
Biadmissible	111 €	121 €	128 €	134 €	143 €	152 €	160 €	173 €	186 €	200 €	210 €
Agrégés + C.T.P.S.	111 €	111 €	145 €	157 €	168 €	181 €	193 €	208 €	223 €	237 €	250 €
Agrégés Hors Classe	200 €	212 €	223 €	237 €	250 €	267 €	279 €	293 €			
AE - CE - PEGC		103 €	109 €	114 €	119 €	126 €	132 €	139 €	146 €	155 €	163 €
CE - PEGC Hors Classe			154 €	162 €	186 €	200 €					
CE - PEGC Classe except.		201 €	211 €	225 €	237 €						
M.A.	96 €	101 €	115 €	123 €	130 €	136 €	142 €				

- PLC2 prof EPS stagiaire - prof sport stagiaire : 100 € - PLC2 agrégé(e) stagiaire : 111 €
- Stagiaire non reclassé : selon échelon de la catégorie d'origine
- Congé formation : 100 €
- Vacataire - Contractuels - Congé parental - Disponibilité - Abonnement : 60 €
- Temps partiels, CPA : selon échelon et quotité de traitement (minimum 60 €) - CFA : 80% de la cotisation actuelle.
- Abonnement bulletin : Etudiant (sur présentation justificatif) : 30 € - Autres : 60 €
- Retraité(e)s :

Montant de la pension mensuelle	Inférieure à 1 300 €	entre 1 301 € et 1 500 €	entre 1 501 € et 1 700 €	entre 1 701 € et 1 900 €	entre 1 901 € et 2 100 €	entre 2 101 € et 2 300 €	entre 2 301 € et 2 500 €	entre 2 501 € et 2 700 €	entre 2 701 € et 2 900 €	entre 2 901 € et 3 100 €
Groupe et Cotisation 05/06	58 €	65 €	72 €	79 €	87 €	95 €	102 €	110 €	117 €	124 €

- Collègue exerçant en DOM, TOM : tarifs publiés localement incluant le supplément avion.
- Etranger : ajoutez supplément avion obligatoire (15 €) :

Réduction d'impôts correspondant à 66% de la cotisation. L'attestation est délivrée pour la déclaration des revenus de l'année civile pour la (les) cotisation(s) payée(s) durant cette même année civile.

FICHE DE RENSEIGNEMENTS 2005-2006

NOM

Sexe (*) F M

Date de naissance (indispensable pour la mise à jour du fichier)

Prénom Nom de jeune fille Echelon Temps partiel

CFA 50% CFA 80% CFA

Adhérent en 04/05 OUI NON (cocher la bonne case) si oui, numéro d'adhérent :

Entourez nettement votre catégorie, votre situation, votre position administrative

CATEGORIE

- Pour les stagiaires déjà enseignants (titulaire ou MA), du second degré entourez la catégorie d'origine
- Pour les retraités, entourez également la catégorie de fin de carrière et indiquez votre groupe de cotisation (voir tableau des cotisations)

PLC1	Etudiant	Prof EPS	Prof Sport stagiaire	Agrégé	CTPS	C. E.	C. E. H. CL	C. E. CL. ex.
PLC2	Prof EPS	Prof EPS H. CL.	Prof Sport.	Agrégé H. CL.	A. E.	PEGC	PEGC H. CL.	PEGC CL. ex.
PLC2	Agrégé	Bi-admissible	Prof Sport. H. CL.	MA	Contractuel	Vacataire	Retraité grp.	

SITUATION

Titulaire Prof EPS stagiaire Prof. sport stagiaire Agrégé stagiaire

POSITION ADMINISTRATIVE

Activité Dispo. Cong. Parent. Cong. Form. Autres congés

Etablissement (d'affectation ou de rattachement) ou service

Code postal Commune (Ville) Pays Code établissement ou service

Tél. établissement ou service

TZR oui non

Adresse personnelle

Code postal Commune (Ville) Pays Téléphone

Portable 0 6

Adresse électronique personnelle (e.mail) : (lisible, SVP)

Pour vos communiquer une information urgente ou importante, le SNEP pourra utiliser cette adresse.

♦ ATTENTION CHANGEMENT (*) : adresse établissement ou service état civil Téléphone Adresse électronique

♦ Envoi Bulletin (*) : Adresse établissement adresse personnelle

♦ COLLEGE MUTÉ(E) : l'an dernier, j'étais syndiqué(e) dans le département de : dans l'académie (ou territoire) de :

(*) (cocher la bonne case)

Je souhaite ne pas recevoir le bulletin "papier" et être averti de la parution des bulletins à l'adresse e-mail ci-dessus, afin de les télécharger sur le site du SNEP (format PDF)

Autorisation indispensable pour recevoir le bulletin.

J'accepte de fournir au SNEP les informations nécessaires me concernant et l'autorise à faire figurer ces informations dans des fichiers et des traitements informatisés dans les conditions fixées par les articles 26 et 27 de la loi du 6/01/78. Cette autorisation est révoquée par moi-même dans les mêmes conditions que le droit d'accès en m'adressant au :

SNEP - Service Informatique, 76, rue des Rondeaux 75020 Paris.

Date : Signature :