

Quels savoirs pour la formation et la recherche en STAPS?

Claudine Martinez
UFR-STAPS Montpellier

I. Un peu d'histoire sur l'intégration universitaire

Au départ, des enseignants d'EPS plein d'énergie et de projets sont sollicités pour mettre en place les cursus de l'université naissante, remplaçant les CREPS, IREPS et ENSEP... La formation des enseignants d'EPS et la préparation au CAPEPS, en étaient le cœur.

Qui dit Université, dit Maîtres de conférence, Professeurs d'Université etc... Les enseignants certifiés que nous étions allaient devoir se diversifier.

Quelles thèses, quels travaux de recherche pour les STAPS ? Cette question ne s'est pas posée. Il allait y avoir des postes à prendre. Qui allait se donner les moyens (du temps, un champ de travail, un directeur) pour aboutir à une thèse qui pourrait être reconnue et déboucher sur un poste de maître de conférence ? Fleurirent alors des thèses en sociologie du sport, en histoire du sport en physiologie de l'effort et autres sujets relatifs au sport etc...

Pendant ce temps, des enseignants d'EPS s'investissaient à fond pour encadrer les étudiants, monter leurs cours, s'investir dans la préparation du CAPEPS, avant la création des IUFM, sans parler de leur engagement souvent bénévole dans la FPC bien vivante à l'époque. La théorisation des pratiques, qu'elles soient physiques ou d'enseignement occupait une bonne place, impulsée par les enseignants-militants des anciens stages Maurice Baquet, de l'amicale des enseignants EPS et ceux qui s'engageaient dans cette voie. Les travaux en didactique s'amorçaient sous l'impulsion de la section EPS de l'INRP. De nouveaux objets de recherche pointaient leur nez, mais ils demandaient des méthodes de recherche autres que celles alors en œuvre, dans les recherches reconnues à ce moment là dans les STAPS.

C'est dans ce contexte que s'est amorcée la rupture entre les préoccupations des enseignants d'EPS oeuvrant pour une formation de qualité au métier, ancrée dans les pratiques et ceux qui s'installaient dans les cours théoriques relatifs aux sciences d'appui. Cette dichotomie est bien sûr schématique au sens de De Montmollin (modèle simplifié de la réalité). Il faut la doubler d'une autre dichotomie, celle du modèle des savoirs qui animait les uns et les autres.

D'un côté des enseignants d'origines diverses quant à leurs pratiques antérieures, souvent pragmatiques, ne se posant pas de questions, ne remettant pas en cause le modèle dominant des rapports théorie-pratique. Modèle déductif, selon lequel la théorie est première et la pratique est vue comme application¹, comme mise en œuvre de données théoriques. Le modèle des écoles de cadres antérieures perdure avec la juxtaposition de cours d'anatomie, de physiologie d'histoire etc... Les pratiques physiques et les stages ou pratiques d'enseignement dans des établissements scolaires restent dans le cursus. Certains croient beaucoup innover en faisant une plus grande place aux sciences humaines, mais en gardant le même modèle, un savoir théorique désincarné, coupé des pratiques.

Sur un autre modèle², se retrouvent des « passionnés » de l'EPS militant pour améliorer la formation et qui pour un bon nombre, avaient passé beaucoup de leur temps dans des stages sur des formules d'innovation, de théorisation des pratiques et où la réflexion sur leur propre pratique était au cœur du processus de formation. Seulement ces démarches étaient marginales, peu formalisées (on ne parlait pas encore de « démarche réflexive », du moins en

¹ Cf. *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* D. Schön, 1983, traduction en français au Québec, Ed. Logiques, 1994

² Modèle où théorie et pratique entretiennent des rapports dialectiques, mais où la pratique est première (Cf. Article de G. Vergnaud dans l'ouvrage coordonné par J.M. Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, 1996).

France). Il était donc difficile d'envisager des travaux de recherche dans cette optique. Qui aurait pu les encadrer? Selon quelle méthodologie qualitative ? Et donc dans quel paradigme de recherche ? Les quelques-uns qui s'y sont risqués comme moi, se sont trouvés en difficulté et en opposition avec les critères scientifiques de la bible des STAPS, à savoir ceux de la méthode expérimentale. Un gros travail épistémologique nécessaire pour clarifier et faire monter ces recherches n'était pas encore amorcé du moins en France et surtout dans notre champ.

Le champ des STAPS s'est diversifié très tôt avec les différentes filières et le problème posé par leurs débouchés (problème des métiers du sport). Le champ de l'EPS drainant la majorité des étudiants fut souvent perçu comme une menace devant être circonscrite par les collègues des autres filières.

Dans ce contexte, quels furent les enseignants pourvus des diplômes nécessaires, pour obtenir les premiers postes universitaires, pour assumer les responsabilités dans les organismes comme le CNU et d'autres ? Seuls les collègues disposant du diplôme de l'INSEP, seul lieu de recherche antérieur pour le sport, ou bien ceux qui avaient engagé une thèse en relation avec le sport dans les sciences biologiques ou en sciences humaines dans une autre faculté pouvaient s'orienter dans cette voie. Mais les tâcherons de l'EPS, le nez complètement dans le guidon, vu l'importance du boulot pour alimenter quotidiennement leurs enseignements et leurs engagements d'organisation et de gestion, ne pouvaient s'engager dans des études pour aller ultérieurement vers une thèse. De ce fait, ils ont fait tourner les enseignements, assumer des responsabilités lourdes d'organisation, de gestion et se sont faits progressivement écarter des lieux de décisions.

Ces deux logiques se sont affrontées, de façon plus ou moins nette et plus ou moins vive suivant les lieux. Bref, les passionnés, les tâcherons de l'EPS se sont retrouvés sur la touche. Cette génération d'enseignants est en voie d'extinction car beaucoup sont déjà partis à la retraite et les derniers ne vont pas tarder à partir.

II. La situation actuelle.

Que se passe t'il aujourd'hui ? Qui tient les rênes des STAPS ? Qui donne les qualifications pour pouvoir postuler sur les postes des UFR-STAPS ? Selon quels critères ? Qui rédige les maquettes ? Les normes sont établies sur quelles bases ? En fonction de quel modèle de formation ?

La logique de carrière universitaire des enseignants est totalement opposée à celle qui pourrait présider à l'organisation des études dans l'intérêt des étudiants et des compétences qu'ils pourraient acquérir, avant leur entrée à l'IUFM, pour ceux qui vont vers l'enseignement. L'avancée dans la carrière dépend actuellement de la production de l'enseignant à la fois en quantité, le nombre d'articles produits mais aussi en qualité et celle-ci est évaluée au type de revue dans lesquelles ils paraissent . Il est plus important de pouvoir écrire en Anglais que de se faire comprendre par des collègues de terrain. Un ouvrage ou un article dans une revue professionnelle n'ont aucune valeur. A se demander, si l'objet de recherche a vraiment une importance ? Le but est d'abord de percer et de se faire reconnaître. Donc conformité, orthodoxie à l'égard de ceux qui détiennent les pouvoirs constituent les meilleurs gages de réussite.

En conséquence, le recrutement est plus souvent dicté par les besoins d'une équipe de recherche que par les besoins en formation. C'est ainsi que rentrent sur des postes STAPS des gens qui n'ont eu aucune formation STAPS, laissant les dossiers d'enseignants chevronnés avec un doctorat sur le carreau, parce que leurs orientations de travail ne sont pas celles de

l'équipe de recherche en place. Une fois nommé, ce que ces gens là pourront enseigner ne constitue apparemment pas un problème.

Maintenant, de jeunes agrégés ou maîtres de conférence produits par le système se retrouvent dans la filière enseignement, alors qu'ils n'ont quasiment pas ou voire pas du tout enseigné en établissement. La boucle est bouclée !

A ces aspects de l'histoire vient s'ajouter la suppression du concours d'entrée en première année, ce qui entraîna un véritable ras de marée, du moins dans certaines UFR (800 au lieu de 80, 120 étudiants). Bien sûr, les moyens n'ont pas suivi pour permettre de multiplier ce qui existait. Les moyens étant calculés selon des normes, -c'est-à-dire celles s'adressant aux autres UFR (intégration oblige !)- ils ne prenaient pas en compte les spécificités de nos études. Avec cet événement se combinant aux facteurs précédents, la logique de gestion a nécessairement pris le pas sur la logique de formation. Si les études se sont poursuivies, leur contenu a nécessairement changé. Les CM (cours magistraux) ne posaient pas de problèmes si ce n'est de trouver des amphis assez grands, mais les TD ne purent suivre et les TP ou pratiques physiques furent réduits à la portion congrue. Quant à l'encadrement des stages, il n'en était plus question ou alors avec un tel saupoudrage de TD que ceux-ci sont devenus, une expérience plus ou moins vague et variable de terrain, donnant une coloration pratique aux études.

Le système s'est encore plus bureaucratisé côté enseignement et est devenu encore plus « scolaire » pour les étudiants. Chaque année, le premier but est de faire fonctionner la machine universitaire : pourvoir chaque cours avec un enseignant et un lieu de travail, assurer ce que les maquettes proposent pour chaque diplôme, respecter les normes d'effectifs (CM, TD, TP) pour le fonctionnement, délivrer les diplômes selon les règles établies etc.... Dans ce cadre, l'étudiant moyen cherche uniquement à obtenir son diplôme au moindre coût. Les enseignants non chercheurs travaillent dans des conditions qui se dégradent de plus en plus (Des horaires farfelus : 7h 30 à la piscine ou cours entre 12 et 14h ou encore de 18 à 20h...). Ils sont donc indisponibles pour échanger entre eux ou avec les étudiants.

Si je résume les logiques qui me paraissent avoir orienté les STAPS,

- d'abord celle de l'obtention rapide des postes d'enseignants-chercheurs, en collant à l'orthodoxie des modèles dominants (sur les rapports théorie-pratique et avec le paradigme de recherche des sciences dures),
- l'évolution des recherches pour satisfaire aux besoins de carrières de ces enseignants (par les productions).
- puis celle de la gestion des flux trop importants d'étudiants.

Ce panorama traduit le vécu de formateurs à l'intérieur de l'institution, qui ont connu la naissance des STAPS, qui ont expérimenté des protocoles de formation opérant et qui constatent la situation catastrophique d'aujourd'hui. La logique en place tourne le dos à des formations de qualité des intervenants de demain, quel que soit leur secteur d'intervention. Elle risque de se retourner aussi contre la recherche, si celle-ci ne se saisit pas de la spécificité des STAPS.

Je ne parle pas de la situation de violence ainsi produite avec l'échec massif des étudiants en 1ère année (cette année, chez nous, 140 admis en D2 sur presque 800 entrant) et le nombre de diplômés en STAPS à la recherche d'un emploi (en particulier Licence, Maîtrise). Attention à ce qui va se passer quand le « ras'l'bol » sera trop grand !

III. Un peu d'utopie

J'ai essayé de décrire de façon schématique, comment les STAPS se sont installés sans en avoir forcément conscience, autant sur le terrain des études que sur celui de la recherche, sur un modèle des rapports théorie-pratique qui pose problème.

Avec ce modèle, nos formations reposent sur la tête. Dans un ouvrage déjà ancien, 1983, D. Schön (américain) parle du modèle de la « science appliquée ». Il montre pourquoi ce modèle où la pratique résulte d'une application de la théorie, (modèle déductif) ne peut convenir aux métiers complexes et mouvants qui sont ceux de l'intervention avec des interactions humaines. Il propose celui de « la science action » où les rapports entre la pratique et la théorie sont de nature dialectique. Il suffit de sortir un peu des STAPS pour s'apercevoir que ce modèle dialectique n'est pas nouveau en France et que de nombreux auteurs nous fournissent de précieuses données, que ce soit par exemple :

- Pierre Gillet avec son ouvrage de 1987, « pour une pédagogie où l'enseignant-praticien »,
- l'équipe de Georges Lerbet en sciences humaines à l'Université de Tours. Avec, par exemple « la formation par production de savoirs » (1993)
- ou celle du CNAM avec J. Marie Barbier (Savoirs théoriques et savoirs d'action, 1996),
- Pierre Vermersch avec l'explicitation du vécu d'action,
- des ethnologues, anthropologues etc...

Certes, les formations reposant sur des théories d'où l'on tire les applications pratiques sont relativement simples à faire fonctionner. Depuis le temps qu'elles sont en œuvre chez nous, l'échec pour former des intervenants efficaces n'apparaît pas encore de façon évidente. Les pirouettes explicatives sont suffisamment nombreuses. On va me répondre que l'université ne forment pas aux métiers, mais se contente de dispenser des savoirs, sanctionnés par des diplômes. Quels sont donc les savoirs spécifiques aux STAPS ?

Côté recherche, le paradigme de la méthode expérimentale est le seul reconnu en STAPS comme scientifique. Ses critères de scientificité sont les seuls valides. Il n'est qu'à regarder les travaux reconnus ces deux dernières années, par la 74^{ème} section du CNU, pour attribuer les qualifications ! Si d'autres travaux commencent sérieusement à se faire cherchant d'autres méthodes, ils restent en marge !

III.1 Quels pourraient être les savoirs spécifiques en STAPS ?

Ce champ n'a de sens que par les pratiques auxquelles il renvoie

- celles des pratiquants -sportifs, élèves- c'est-à-dire ceux qui apprennent et produisent une performance physique pour laquelle ils sont éduqués. Leur propre corps fait partie de leur « objet » de travail.
- celles des intervenants -enseignants en milieu scolaire³ ou entraîneurs en milieu sportif- pour lesquels «l'objet» de travail, n'est pas un objet inanimé, mais un groupe d'êtres humains comme lui, donc dotés d'une activité propre. Elles supposent donc une dimension relationnelle, et ces acteurs ne peuvent jamais en être totalement maîtres.

Ce sont deux niveaux de pratiques de nature différente, bien qu'articulées entre elles.

³ Milieu scolaire au sens large, comprenant également les secteurs d'éducation spécialisée.

Le problème de la spécificité des STAPS ne serait-il pas alors identique à celui des Sciences de l'Éducation ? Les savoirs universitaires résultent-ils de discours «sur» ou «à propos» des APS, de l'EPS, selon une démarche de pensée déductive ou bien sont-ils investis dans les pratiques et il s'agirait alors de les mettre à jour, de les extraire?

Pratiques et connaissances.

Toute pratique est à la fois processus et produit. Elle résulte de l'activité du sujet et d'une multitude de facteurs au moment précis de sa production. Elle est à l'interface du sujet agissant (avec son histoire, ses moyens du moment) et du milieu extérieur auquel il est confronté (groupe de pratiquants, contexte...). Elle est donc contingente singulière et constitue une totalité complexe présentant deux facettes.

L'une, externe facilement accessible à un observateur extérieur par les diverses traces qu'elle peut laisser. L'autre, interne renvoie au vécu subjectif de l'acteur, mais est plus difficilement accessible. Peut-on vouloir rendre compte de pratiques sans articuler les deux facettes qui la constituent?

L'héritage du positivisme et le souci d'une « certaine objectivité » ont conduit beaucoup de travaux à rester sur la seule facette externe.

L'interne n'a intéressé que des travaux relatifs à des pathologies (la méthode clinique) ou bien n'est approchée que par des instruments comme des enquêtes, des questionnaires etc... sur des grands nombre et traités en 3^{ème} personne, c'est-à-dire à travers la subjectivité implicite du chercheur, même s'il utilise des outils objectifs comme les statistiques.

Accéder au vécu subjectif des acteurs, par des verbalisations fiables en première personne n'est plus une entreprise impossible. Les travaux de Pierre Vermersch et du GREX⁴ ont fait reculer un certain nombre de croyances et de limites relatives à ce qu'il est possible de faire verbaliser. Ils permettent aussi de créer les conditions pour rendre conscientisables des données de l'action, c'est-à-dire qui ne sont pas accessibles, de façon spontanée, à la conscience réfléchie du sujet. Pendant trop longtemps des chercheurs sont restés sur le fait que si le sujet ne peut dire comment il s'y est pris, s'il ne s'en rappelle plus, c'est donc perdu, inaccessible.

Il ne faudrait pas non plus avoir une attitude naïve, en prenant tout ce que le sujet dit comme correspondant au vécu authentique. Il peut tenir un discours sur sa pratique sans être en contact avec celle-ci, en se référant à ce qu'il sait ou croit savoir et dans ce cas, il ne fait pas appel à la même mémoire. Des indicateurs observables permettent d'identifier ces deux positions de paroles. Le vécu du sujet, s'il lui est familier ne lui est pas forcément connu. Il doit faire l'objet d'une « saisie réflexive authentique pour devenir connaissance »⁵.

Saisir les pratiques, c'est pouvoir articuler ces deux facettes. Pour ce faire, les travaux sur la subjectivité du vécu des pratiques, ne peuvent s'inscrire dans le paradigme de la méthode expérimentale. Il serait temps que les STAPS laisse une place conséquente à ce type de travaux et s'ouvrent à d'autres paradigmes de recherche même si les méthodes sont encore critiquables. Pouvons nous continuer à ignorer ces pans entiers des pratiques, à laisser de côté cette dimension phénoménologique, avec le prétexte que l'on ne sait pas bien faire ?

En conclusion, si la spécificité des STAPS , réside dans les savoirs véhiculés par les pratiques, ne serait-il pas urgent qu'ils se démarquent des autres disciplines qui lui servent de sciences dites d'appui et qui remplissent pour l'essentiel aujourd'hui nos cursus d'études, leur donnant leur légitimité scientifique au regard du paradigme de recherche dominant ?

⁴ GREX : groupe de recherche à l'explicitation. Son journal interne « Expliciter » est accessible sur le site du web : www.grex.net, ainsi que les différents articles de Pierre Vermersch.

⁵ P. Vermersch

III.2 Des retombées pour les formations.

Ce que nous venons de développer, sur les pratiques et la connaissances de celles-ci, ouvre un nouvel espace de travail essentiel dans le cadre du deuxième modèle de formation proposé, celui que Schön appelle le modèle de la « Science-Action ». Il articulerait l'espace des pratiques et celui des sciences dites fondamentales ou sciences d'appui. Véritable interface entre les deux, je l'appelle pour l'instant « champ et sciences de l'entre deux ».

Il serait constitué d'une part, d'un travail selon une démarche inductive, favorisant le réfléchissement de moments clés de la pratique, donnant matière à une production écrite individuelle. Il permettrait ensuite un entraînement à la problématisation (Cf. St Arnaud quand il parle du passage du « problem setting au problem solving⁶).

D'autre part, dans l'autre sens, un autre type de travail serait de mobiliser des données des sciences d'appui pour éclairer, contribuer à la problématisation, ou expliquer les phénomènes constatés (bio-mécanique, neuro-physiologie, psychologie etc...). Nous retrouvons là, « l'approche multi-référencée » d'Ardoino. L'espace me manque pour développer des exemples.

Tout ceci peut aider à repositionner la fonction des pratiques dans les études. Deux types de pratiques comme je l'ai déjà souligné sont à distinguer. Les premières ou pratiques physiques qui ont, me semble-t-il, la finalité de préparer les secondes à savoir les pratiques d'intervention.

Quel vécu dans les APSA à proposer dans les UFR-STAPS ?

Le postulat selon lequel il suffit de savoir faire, pour « faire faire » reste encore très ancré autant dans notre société qu'en STAPS !⁷. Il empêche peut-être de questionner les contenus de cette formation et le type d'évaluation qui s'y pratique. Quel est le minimum de vécu nécessaire pour un étudiant en STAPS ? Dans quelles APSA ? Quels critères pour les évaluer ? L'évaluation dans les polyvalences se fait-elle sur les mêmes critères que pour la spécialité (pour peu que les étudiants en aient une)? Le contrôle des aptitudes physiques à l'entrée ayant été supprimé, le niveau bac en EPS étant ce qu'il est, nous avons des étudiants débutants à tous les niveaux du cursus et dans toutes les APSA. Faut-il mettre des niveaux de pratiques dissuasifs et élitistes ?

Il y a consensus pour reconnaître la nécessaire place aux pratiques physiques dans les cursus. Par contre leur contenu comme leur but, leur fonction dans les études sont rarement discutés. Dans la logique de gestion actuelle, l'évaluation redevient identique à celle des clubs, à savoir une performance selon les critères des pratiques sociales actuelles. A la compétition et à la rencontre se substitue le contrôle ou partiel, c'est-à-dire une note qui rentre ensuite dans une comptabilité complexe pour l'obtention du diplôme.

Si la pratique physique est pour l'enseignement un support nécessaire, elle n'est pas une finalité. Les UFR-STAPS ne sont pas des clubs (mis à part le rôle de la FNSU) et n'ont pas les moyens d'amener les étudiants à un haut niveau de pratique.

Il me paraît indispensable de sortir du patchwork actuel que constituent les cours. A partir de l'analyse précédente sur les rapports entre pratique et connaissances, un espace spécifique de

⁶ Yves Saint Arnaud : *Connaître par l'action*, PUF, Montréal, 1992

⁷ Sur ce point, chaque type de pratique renvoie à un « objet » différent, des compétences différentes et un champ de connaissances beaucoup plus large pour les deuxièmes. Cf. thèse « microgénése de la compétence pédagogique, p. 13 à 16.

travail (TD) permettant d'installer les étudiants dans une démarche réflexive (réfléchissante) sur leur pratique, permettrait à la formation d'avancer dans deux directions parallèles :

- un premier niveau de retour réflexif sur des moments clés de leur pratique physique personnelle, ouvrirait vers la voie technologique (accès à la conscience de son propre vécu, formalisation, éclairage par des savoirs des disciplines d'appui : bio-mécanique, neuro-physiologie, psychologie etc...). Il aurait des conséquences sur la suite de la pratique de l'étudiant grâce aux prises de conscience opérées.
- Un deuxième niveau pourrait être celui de l'acte d'enseignement ou d'entraînement dans lequel s'inscrit sa pratique physique préparant ou/et entrant en relation avec le même type de travail mené en parallèle, sur leur pratique d'intervention. Ce niveau suppose le travail précédent relatif à la pratique physique, contenu du cours et nécessite l'accès de l'étudiant à un autre couche de ce même vécu. Cet accès n'a rien de spontané. Ce n'est pas parce qu'un formateur fera vivre des pratiques innovantes, que l'étudiant pourra ensuite les reproduire. Cela passe par un réfléchissement de ce vécu sur ce pôle là. L'isomorphisme spontané ne semble fonctionner que sur les pratiques traditionnelles !

Les pratiques d'intervention

Les connaissances relatives à l'objet enseigné (APSA, EPS...) ne suffisent pas pour alimenter des pratiques d'intervention efficaces. Là aussi le même modèle est à mettre en œuvre, pour partir de la prestation de l'intervenant novice et lui permettre de la faire évoluer, non en considérant ce qu'il faudrait qu'il fasse mais ce qu'il fait réellement, ses réussites comme ses difficultés⁸. Cette formation a place dans les études dès la première année. Si cela était, nous n'aurions pas, là aussi d'éternels débutants en intervention que ce soit en PLC2 à L'IUFM ou en Maîtrise (filière professionnelle) avec toutes les conséquences fâcheuses pour la suite de leur carrière (du moins du point de vue des élèves qui vont les subir). Cela permettrait aussi au débat sur la professionnalisation de ne pas rester un discours abstrait de formateurs . A quoi servirait une année supplémentaire d'étude à l'IUFM, si la logique de formation reste la même. Ce qui est inopérant sur 5 ans le sera encore sur 6. Le problème n'est pas quantitatif mais dans la nature même des études proposées et des stimulations faites aux apprenants.

En formation continue

Ce modèle mis en place pour la formation professionnelle continue permettrait de constituer des réseaux qui serviraient de terrains à certains chercheurs soucieux de retombées en EPS. Ce serait permettre aux collègues de travailler sereinement sur leur pratique dans des petits groupes animés par des formateurs compétents à la fois en EPS et en formation d'enseignants.

J'ai bien annoncé dans ce chapitre « un peu d'utopie » ! Certes cet espace de travail, de formation, de recherche suppose une rupture dans la conception du « formateur ». Ce n'est pas celui qui distille le savoir au goutte à goutte, mais qui suscite, qui guide, accompagne les formés dans leur propre démarche. C'est certainement moins facile et moins valorisant !

Pour sortir de l'utopie, il faudrait pouvoir penser, comment amorcer le processus, quels dispositifs mettre en place pour que les formateurs acquièrent les compétences à ce type de

⁸ Voir l'article de notre collègue Jean-Guy Caumeil de Saint Etienne dans la revue Hyper n°: 210

fonctionnement tout en formant déjà. J'ai mes petites idées sur la question, mais elles sont totalement utopiques dans notre système puisque cela n'a pu se mettre en place jusque là !... Un point d'ancrage aurait pu être dans mon UFR, la formation à l'intervention (en EPS) en licence et maîtrise qui mettait en relation des étudiants-stagiaires, leur CP (conseillers pédagogiques) et un formateur. Nous avions deux jours de travail par an ensemble. Il manquait le consensus sur le modèle de travail !

Je suis d'accord pour dire que je donne un point de vue forcément partiel et partial. Le but est de faire discuter et si possible de se sortir de la situation actuelle. Alors, je me garderai de conclure. Partir dans l'utopie masque mal mon pessimisme, alors je continue de rêver :

- que ne pourrait-on faire si la logique de carrière des enseignants en STAPS convergeait avec celle de la formation des étudiants ?
- si le renversement pour mettre les pratiques au cœur des STAPS s'opérait ?

Hélas, on ne construit pas avec des «Si», alors ?