

CONSTRUIRE L'AVENIR DE L'EPS :

REPENSER LA FORMATION ET LE
RECRUTEMENT DES ENSEIGNANT·ES

CONTRIBUTION

FÉVRIER 2025

L'EPS : L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

Introduction	3
1) Histoire de l'EPS	4
2) L'EPS dans le premier degré (école)	8
a) EPS	8
c) Sport Scolaire	10
d) 30 minutes d'Activité Physique Quotidienne (APQ)	11
e) Focus ESSMS	14
3) L'EPS dans le second degré (collège/lycée)	15
a) EPS	15
b) Sport scolaire	18
c) Spécialité EPPCS	20
4) Réformer le métier d'enseignant·e	22
a) Réformer le concours	22
b) Réformer la formation du Master MEEF 1er Degré	32
c) Réformer la formation du Master MEEF 2nd Degré EPS	33
d) Ouvrir à la recherche et au 3e cycle en EPS	35
e) Reconnaissance du métier d'enseignant·e	39
5) Une insertion professionnelle diversifiée	42
a) Diversifier la Licence EM	42
b) Le Master SPES (Sport, Politiques Éducatives et Société)	44
c) D'autres possibilités de carrière	45
6) Conclusion & Positions Phares	48
7) Lexique	50

Introduction

L'Éducation Physique et Sportive (EPS) est une discipline emblématique dans le cursus scolaire. Prenant place dès la maternelle et se poursuivant jusqu'à la fin du lycée, elle est d'une importance cruciale. En tant que discipline scolaire, elle joue un rôle majeur dans le développement physique, social et mental des élèves. Cet enseignement est mis en place par les professeur·es des écoles dans le primaire et par des professeur·es d'EPS dans le secondaire. De manière spécifique, dans le secondaire, l'unique formation pour accéder au métier d'enseignant·e d'EPS est la filière STAPS et plus particulièrement la mention éducation et motricité. Bien que mention historique de la filière STAPS et en prenant en compte toutes les évolutions de l'EPS, aujourd'hui l'EPS est mise à mal. Celle-ci est menacée par diverses réformes ainsi qu'un manque de moyen évident. Ces problématiques touchent autant la discipline elle-même que la voie d'accès au métier de professeur·e d'EPS. En partant de ce constat, une réforme de la formation est indispensable. Elle permettrait une juste reconnaissance de la formation et de la discipline ainsi qu'une formation en accord avec les besoins des étudiant·es. Cette contribution propose une révision de l'EPS dans sa globalité, allant d'une réforme de la formation des enseignants·et d'EPS, de la licence au concours, en passant par le master, et une insertion professionnelle diversifiée.

L'ANESTAPS tient à remercier chaleureusement la Commission Permanente EPS pour sa précieuse contribution à l'élaboration de cette contribution.

1) Histoire de l'EPS

L'Éducation Physique (EP) est une discipline scolaire, au même titre que les autres enseignements, avec des objectifs et un cadre à suivre pour respecter les programmes édités. L'EPS, discipline intégrante de l'école et de l'éducation, a toujours suivi le contexte social, sanitaire et économique en place. En retraçant son histoire, on remarque que l'Éducation physique n'a pas toujours eu la même vocation.

La fin du 19^e siècle est marquée par la fin des Empires (allemand, austro-hongrois, ottoman et russe), les nouveaux enjeux territoriaux et la succession des conflits qui entraînent des répercussions. Au lendemain de la défaite de la France contre la Prusse à Sedan en 1870, l'esprit de revanche domine. Il concerne alors l'école. Jules Ferry écrit que "tous les élèves qui fréquentent nos écoles sont amenés un jour à servir leur pays comme soldat : c'est une œuvre patriotique que nous poursuivons" (Bulletin administratif de l'instruction publique, 1881). Les guerres du 20^e siècle engendrent divers fléaux et épidémies qui déciment la population et la jeunesse est gravement touchée, notamment sur le plan sanitaire. C'est pourquoi, entre 1881 et 1959, l'EP à l'école devient un moyen de reconstruction physique et morale avec des enjeux hygiéniques. L'objectif est de construire des soldats.

L'entrée, dans les années 60, de la France dans les « Trente Glorieuses » (Jean Fourastié, 1979) la fait basculer vers la modernité. Indépendance (énergétique, militaire) et quête de puissance pousse vers l'élitisme. Le sport étant révélateur de la force d'un pays dans les relations internationales, l'élite sportive devient une priorité nationale. Les circulaires de 1961 et 1962 fixent l'entrée définitive du sport à l'école. La nouvelle crise des « 30 piteuses » (Nicolas Baverez, Les 30 piteuses, 1998) touche la jeunesse en termes d'insertion professionnelle et d'intégration. Par la loi Avice en 1984, l'EP épouse les ambitions de l'école, dernière grande institution d'encadrement : la rénovation du système éducatif, la lutte contre l'échec scolaire, et la réduction des inégalités sociales et culturelles. L'EP passe alors de la construction d'une élite sportive à un objectif de transmission de compétences.

En 1981, l'EP devient l'Éducation Physique et Sportive (EPS), elle est rattachée au Ministère de la Jeunesse et des Sports avant d'être déléguée au Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse en 1989. La tendance Sport de Haut Niveau recule au profit de la tendance du sport éducatif et du sport pour tous. L'école se veut désormais formatrice de citoyen·nes responsables et autonomes. La pratique des Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA) est donc un moyen de parvenir à cette finalité. Aujourd'hui, l'EPS a un aspect cumulatif : les APSA comme développement des ressources, comme vecteur d'une culture, comme utilité sociale et comme développement de la citoyenneté. Cela n'empêche pas l'EPS d'être menacée, notamment avec la diminution d'heures hebdomadaires allouée à l'EPS dans les programmes, passant de 4 heures au début du collège, à 2 heures au lycée. En 2008, Nicolas Sarkozy retire l'exigence hebdomadaire de l'EPS, ainsi, théoriquement, une classe de neige peut assurer l'horaire annuel d'EPS.

En effet, François Dubet a récemment rappelé une déclaration de Nicolas Sarkozy : « Tendons la main à ceux qui le méritent, pour les autres, de toute façon, il n'y a pas grand-chose à faire... » (Grenet & Dubet, 2021). Ces propos ne s'inscrivent pas dans une perspective visant à donner les moyens aux enseignant·es de permettre à tous les élèves de réussir. Par ces mots, l'ancien président de la République justifie une réduction du budget de l'État, notamment en diminuant le nombre de postes de fonctionnaires. Dès sa mise en œuvre en 2008, l'Éducation nationale perd 11 000 postes (S. Berstein et P. Milza, 2009). Toutefois, les programmes de 2008 ne sont pas en adéquation avec ces propos. En effet, les enseignant·es d'EPS ont pour mission de « permettre à tous les élèves de développer et mobiliser leurs ressources individuelles ». Cette situation génère donc une confusion entre les exigences imposées aux enseignant·es et les moyens que l'État leur alloue. Par ailleurs, dans le cadre de la réforme de 2009, Luc Chatel prône la réduction des inégalités, tandis que le président lui-même semble délaisser « les autres ». Par conséquent, la réduction du nombre de postes en 2009 apparaît comme une manière contradictoire de se concentrer sur la priorité éducative énoncée dans son programme (Bulletin SNEP, 2019).

Ensuite, à l'arrivée de François Hollande, une loi sur la refondation de l'école légitime davantage l'EP et le sport scolaire. En effet, les articles 1 et 2 représentent une "victoire historique" car il est précisé qu'il y aura 3 heures de sport scolaire, marquant ainsi une rupture totale avec le Plan Soisson de 1978. Cela fut possible grâce à des enseignant-es, acteur-ices au sein du SNEP ou non, qui se sont mobilisé-es sans cesse pour affirmer la place prépondérante de l'EPS et de son sport scolaire au sein du système éducatif.

Suite à l'arrivée d'E. Macron au pouvoir, les politiques éducatives ont mis en place le dispositif 2SC2 pendant la période du Covid, puis les 30 minutes d'activités physiques quotidiennes dans les écoles, dont l'objectif est de lutter contre l'augmentation de la sédentarité et de l'obésité. Dès lors, plusieurs enseignants se manifestent, car ces dispositifs représentent une menace pour leur profession. En effet, ils remettent totalement en cause le travail des enseignant-es, en supposant qu'ils sont incompetents et qu'ils ne font pas leur travail. Si la sédentarité est un enjeu majeur, alors pourquoi ne pas augmenter les horaires effectifs en EPS et renforcer la formation initiale dans le premier et le second degré ?

« Les meilleurs chimistes ont besoin d'instruments de qualité pour mener à bien des expériences précises. » Selon nous, il en va de même pour les enseignant-es d'EPS. Nous avons besoin de meilleures conditions de travail et d'outils pour répondre à des exigences de plus en plus élevées. Non seulement il est précisé que ce dispositif est distinct de l'EPS, mais il est aussi mentionné que ce projet peut être soutenu par les clubs sportifs (circulaire 2022). Selon nous et d'autres acteurs, comme le SNEP qui partage cet avis (Bulletin, 2019), le ministère semble privilégier l'intervention des collectivités territoriales plutôt que d'accorder plus de moyens à ses « agent-es ». Il s'agit là d'une véritable « menace pour la discipline ».

Cependant, cela ne signifie pas que l'EPS se réduit à un simple enjeu de santé, ou que cet enjeu soit surreprésentée dans notre société. Elle doit, et elle peut, avec davantage de moyens, répondre à cet enjeu, tout en conservant ses autres missions qui font sa spécificité.

Suite à l'héritage des Jeux Olympiques de 2024, les enseignant-es militent pour des politiques ambitieuses portées par le service public ministériel et sont sceptiques des dispositifs tels que les "2 heures de sport à l'école" et les "30 minutes de bougeotte à l'école primaire" (Héritage des JO, SNEP, 2024). Par ailleurs, les "2 heures de sport à l'école" et le discours de notre ancien ministre, "L'École à la française, notre école, c'est aussi l'apprentissage du corps et du respect qui lui est dû, c'est l'apprentissage du sport, c'est l'éducation physique et sportive" (G. Attal, Revue EP.S 400, 2023), soulèvent des interrogations. Selon nous, ces dispositifs et ce discours représentent une confusion disciplinaire de ce qu'est l'EPS, menant à une dédisciplinarisation. Ne s'agirait-il pas d'un retour en arrière par rapport aux convictions de Coubertin, voire à la politique de M. Herzog ? Cela donne une idée de ce que les politiques souhaitent faire de l'EPS à l'école. Cependant, l'EPS doit-elle accepter cette sportivisation à la lumière de son passé et des problématiques qu'elle a rencontrées dans les années 1970 ? De plus, l'héritage des Jeux sur la discipline sera nul (O. Chauvaux, 2024). En effet, avec un budget amputé de 60 millions d'euros, l'État, confronté à un problème financier, annonce qu'elle ne pourra pas tenir ses promesses annoncées avant les JO.

Le XXI^e siècle marque un changement de paradigme, dans la mesure où ce n'est plus « l'élève qui doit s'adapter à l'école, mais l'école qui doit s'adapter à l'élève » (C. Sève & N. Terré, EPS du dedans, 2016). Pour ce faire, les enseignants d'EPS et d'autres disciplines doivent travailler ensemble pour aider les élèves à construire leur propre parcours de formation, tout en assurant leur bien-être (Compétences professionnelles, 2013). Toutefois, les exigences institutionnelles sont en décalage avec les moyens donnés aux enseignants, notamment ceux d'EPS. En effet, des enseignants du 1^{er} degré, très peu formés à l'EPS, rencontrent des difficultés à enseigner cette discipline. De plus, les infrastructures sont inéquitables selon les établissements, et les classes comptent parfois un nombre d'élèves très élevé.

Tout cela fera l'objet de discussions dont le but est d'obtenir les moyens nécessaires pour réellement répondre à toutes ces exigences institutionnelles, et pourquoi pas les dépasser, afin de viser l'excellence pour tous nos élèves dans leur singularité propre.

2) L'EPS dans le premier degré (école)

a) EPS

Sur le site du ministère de l'Éducation Nationale, on peut lire que *"l'éducation physique et sportive (EPS) vise le développement des capacités motrices et la pratique d'activités physiques, sportives et artistiques. Elle contribue à l'éducation à la santé en permettant aux élèves de mieux connaître leur corps, et à l'éducation à la sécurité, par des prises de risques contrôlées. Elle éduque à la responsabilité et à l'autonomie, en faisant accéder les élèves à des valeurs morales et sociales, telles que le respect de règles, le respect de soi-même et d'autrui."*

C'est à partir des années 2000 et notamment avec la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances que l'EPS développe son inclusivité. Comme indiqué dans la finalité de l'EPS, la discipline cherche à former un·e citoyen·ne "cultivé·e" et "socialement éduqué·e". Les APSA enseignées en EPS ne sont pas une finalité, mais utilisées comme outil, un support d'apprentissage de valeurs, de compétences.

Néanmoins, toutes les enquêtes (notamment le rapport de la Cour des comptes de 2019) montrent que de très nombreux élèves ne bénéficient pas de trois heures d'éducation physique et sportive par semaine. **En primaire, malgré les 3h d'EPS officielles, le SNEP-FSU (syndicat national de l'éducation physique) décompte en moyenne seulement 1h30 à 2h effectives d'EPS par semaine.** À savoir que, sur deux heures d'EPS, le temps d'aller sur l'infrastructure sportive empiète du changement sur les heures effectives de pratique.

De plus, cette notion d'inclusivité peut être discutée, étant donné que les APSA supports choisies ne prennent pas toujours en compte la diversité des capacités des élèves. En effet, les APSA proposées en EPS restent majoritairement adaptées aux élèves sans besoins spécifiques, et les adaptations pour les élèves en situation de handicap sont souvent limitées et non adaptées.

Enfin, les cours d'EPS peuvent manquer d'apprentissages contribuant à la formation d'individu·es conscient·es et informé·es sur les enjeux sociaux et sociétaux, comme les notions de transition écologique ou d'égalité de genres.

Dans cette perspective, nous pensons que **l'augmentation, le maintien et la réalisation des heures d'EPS devient plus que nécessaire**. À l'école primaire, le besoin va au-delà de l'augmentation du nombre d'heures, mais passe surtout par une meilleure formation des futur-es enseignant-es de primaire aux enjeux de l'EPS pour qu'ils soient correctement réalisés, ce que nous verrons dans la partie b).

L'intégration de pratiques parasportives, inclusives ou partagées dans les cycles d'EPS, ainsi que l'inscription d'un cycle obligatoire de pratique parasportive, inclusive ou partagée en EPS pour tous les élèves à l'école primaire, constituent une priorité majeure pour promouvoir une approche véritablement inclusive, citoyenne et émancipatrice du sport. De plus, ces pratiques profiteront à l'ensemble des élèves, y compris les élèves sans besoins spécifiques, en développant des compétences d'adaptation, d'entraide et une meilleure compréhension des enjeux liés au handicap.

Nous souhaitons également **l'intégration de sensibilisation aux enjeux sociaux et sociétaux** dans les programmes d'EPS. Ces modules devront aller au-delà des compétences physiques, abordant des sujets tels que les discriminations, l'égalité de genres, la transition écologique, etc, grâce à une collaboration avec des associations ou intervenant-es spécialisé-es sur ces thématiques. Pour plus d'informations, vous pouvez vous référer aux contributions "Égalité de genres dans le mouvement sportif", "Sport et Handicap" et "Sport et Environnement", "Livrable lutte contre les discriminations."

En bref, l'ANESTAPS demande :

- La mise en place effective de 3 heures hebdomadaires d'EPS en primaire, conformément aux recommandations officielles.
- Une augmentation progressive vers 4 heures d'EPS par semaine pour répondre aux enjeux de santé publique et aux objectifs éducatifs.
- Des moyens matériels et humains renforcés pour garantir une mise en œuvre optimale des heures d'EPS.
- L'intégration du parasport et sport partagé dans le choix des APSA en EPS.

- La sensibilisation aux enjeux sociétaux et sociétaux en cours d'EPS à travers une collaboration avec des associations ou intervenant·es spécialisé·es sur ces thématiques.

c) Sport Scolaire

Dans le premier degré, le sport scolaire s'appuie principalement sur l'Union Sportive de l'Enseignement du Premier degré (USEP). Il constitue un prolongement des apprentissages réalisés en EPS, tout en offrant un espace privilégié pour favoriser la découverte et la diversité des activités physiques, sportives et artistiques. L'USEP joue un rôle central dans la structuration des activités sportives, notamment à travers des rencontres sportives locales, départementales ou nationales, et contribue au développement des valeurs citoyennes dès le plus jeune âge.

Le sport scolaire dans le premier degré permet de mettre en avant les valeurs d'entraide, de respect et de plaisir de pratiquer. Les événements organisés par l'USEP, souvent en partenariat avec les collectivités territoriales, encouragent une approche collective et festive des activités physiques, sportives et artistiques, tout en renforçant les liens entre les élèves, les enseignant·es et les familles.

Cependant, le sport scolaire rencontre plusieurs défis. Parmi ceux-ci, on peut noter la difficulté d'organiser des événements sportifs en raison du manque de moyens logistiques et humains alloués aux associations sportives (AS) des écoles, ainsi qu'une implication parfois limitée des équipes pédagogiques en raison d'un manque de formation spécifique.

De plus, la bonne mise en place du sport scolaire dans les écoles dépend généralement de la volonté des enseignant·es de l'établissement, ce qui peut créer des inégalités avec des écoles sans sport scolaire et d'autres avec un sport scolaire très développé.

Pour renforcer la place du sport scolaire dans le premier degré, il est crucial **d'améliorer la formation initiale et continue des professeur·es des écoles, de**

renforcer les partenariats avec les collectivités et d'encourager la mise en place de projets inter-écoles.

De plus, le renforcement de **l'intégration de pratiques parasportives** dans le sport scolaire constitue une priorité majeure pour promouvoir une approche véritablement inclusive et citoyenne du sport. L'USEP travaille déjà à cette mise en place, notamment à travers le dispositif "Ma classe aux Jeux" et également à travers des rencontres sportives scolaires inclusives.

En bref, l'ANESTAPS demande :

- Une valorisation et un soutien accru du sport scolaire dans le premier degré.
- Une meilleure formation des enseignant-es, initiale et continue, pour intégrer les enjeux du sport scolaire.
- Des partenariats renforcés avec les collectivités territoriales.
- Le renforcement des pratiques parasportives et partagées dans les associations sportives (AS) pour tous les élèves à l'école primaire.

d) 30 minutes d'Activité Physique Quotidienne (APQ)

La sédentarité chez les jeunes représente un véritable enjeu de santé publique : seule la moitié des garçons et un tiers des filles âgés de 6 à 17 ans atteignent les recommandations de l'Organisation mondiale de la Santé, qui conseille une heure d'activité physique quotidienne.

Pour y remédier, l'Éducation Nationale a instauré en 2022 le dispositif "30 minutes d'activité physique quotidienne" (30' APQ), un programme destiné à encourager le mouvement dès le plus jeune âge en milieu scolaire.

La Directrice Générale de l'Enseignement Scolaire, Caroline Pascal a affirmé en 2024 que 100% des écoles les avaient mises en place. Cependant, un récent rapport d'évaluation territorial du dispositif par les sénatrices Laure Darcos et

Béatrice Gosselin montrent que seule 42 % des établissements appliquent effectivement ces 30 minutes pour la majorité de leurs élèves.

Actuellement, les 30 minutes d'APQ (30'APQ) manquent de clarté dans leurs objectifs et leur organisation. Le dispositif est souvent confondu avec l'Éducation Physique et Sportive (EPS), alors qu'il devrait être complémentaire, étant donné que **les 30' APQ ont pour objectif de "faire bouger", et l'EPS d'éduquer.**

Les enseignant-es sont insuffisamment formé-es pour intégrer l'activité physique quotidienne dans leur pratique car comme vu précédemment, les futur-es professeur-es des écoles ne reçoivent en moyenne que 40 heures de formation en EPS sur deux ans.

En outre, de nombreuses écoles manquent d'infrastructures adaptées et de matériel. Sur les 45 000 écoles, seules 17 000 ont reçu des kits sportifs. Enfin, la coordination entre établissements scolaires, collectivités territoriales et acteur-ices du monde sportif reste limitée.

Nous pensons que ce dispositif est une réponse concrète aux recommandations pré-citées, cependant plusieurs solutions permettraient sa bonne mise en œuvre.

Il est nécessaire de **différencier les 30' APQ de l'EPS**, qui reste une discipline scolaire fondamentale aux objectifs éducatifs, et cela passe par une clarification des objectifs du dispositif auprès des enseignant-es.

Il est primordial de créer une **ligne politique nationale claire**, pilotée par les ministères en charge de l'éducation nationale et des sports, afin d'assurer une mise en œuvre homogène sur l'ensemble du territoire.

En outre, il faut **renforcer la formation initiale et continue des enseignant-es** et intégrer une formation spécifique sur les 30' d'APQ en Master MEEF 1^{er} degré.

De plus, il faut centraliser les **ressources pédagogiques sur un portail unique** du ministère en charge de l'éducation nationale, où les enseignant-es pourront accéder à des outils concrets et diversifiés pour mettre en œuvre les 30'APQ.

Enfin, il est nécessaire **d'élargir la distribution des kits sportifs à toutes les écoles**, afin de réduire les inégalités matérielles. De plus, il faut assurer une coopération renforcée entre écoles, collectivités territoriales et acteur-ices du mouvement sportif local pour une mutualisation des infrastructures sportives locales. Il est

possible d'utiliser les compétences des étudiant-es du champ du sport et de l'animation (CdSA) pour encadrer les 30'APQ, dans le cadre de stages ou d'expériences professionnelles.

En bref, l'ANESTAPS demande :

- La clarification des objectifs des 30' APQ pour en faire un outil d'éducation durable.
- Le renforcement de la formation et l'accompagnement des enseignant-es, clés de la réussite du dispositif.
- La réduction des inégalités matérielles entre les établissements et secteurs.
- La possibilité d'impliquer davantage les acteurs-ices sportifs, éducatifs et également les parents d'élèves.
- L'évaluation de l'impact sanitaire pour garantir l'efficacité du programme.

Pour aller plus loin

Au-delà de l'EPS et du dispositif des 30' d'APQ, un espace d'inégalité est visible à l'école, il s'agit de la cour de récréation. Selon l'ouvrage "genre de jeux et jeux de genre", l'auteure, Anne Lamy, nous explique l'inégale répartition entre les filles et les garçons. En effet, "en primaire, les premiers colonisent le centre (là où, généralement, le terrain de football est tracé au sol), les secondes, les garçons non-footballeurs et tous les enfants jugés "non conformes" (en surpoids, etc.) se contentent des côtés." Selon Edith Maruéjols, géographe experte sur ces questions, "10% des élèves occupent 90% de la cour", les garçons "s'étalent" et les filles se contentent des coins pour ne pas gêner. Pour lutter contre cette répartition genrée, plusieurs possibilités existent, vous pouvez retrouver nos positions sur notre contribution "Égalité femmes hommes dans le mouvement sportif".

e) Focus ESSMS

Depuis 2023, les Établissements et Services Sociaux et Médico-Sociaux (ESSMS) doivent désigner un·e référent·e “sport” pour faciliter l'accès à la pratique d'activités physiques et sportives (APS).

Toutefois, plusieurs obstacles freinent la mise en place effective de cette mesure. Le manque d'informations, de formation et d'expertise sur le sujet constitue une première limite, à laquelle s'ajoute la disponibilité restreinte des personnels déjà fortement mobilisés sur d'autres missions.

Dès lors, l'APS ne trouve pas toujours la place qu'elle devrait occuper dans ces structures. Il est essentiel de différencier les besoins spécifiques des ESSMS : tous les publics nécessitent un encadrement par des Enseignant·es en Activité Physique Adaptée (EAPA). Cependant, les structures accueillant des enfants et des jeunes, doivent proposer un véritable parcours éducatif en matière d'APS. L'Éducation Physique et Sportive (EPS), discipline scolaire fondamentale, doit jouer un rôle clé dans cette dynamique.

Une première solution serait de **renforcer la place de l'EPS dans les ESSMS** accueillant des jeunes, en intégrant des modules spécifiques à l'enseignement de l'EPS pour les publics en situation de handicap dans la formation et le concours du CAPPEI. Ainsi, les enseignant·es spécialisé·es seraient mieux outillé·es pour dispenser une éducation physique adaptée et inclusive.

En outre, la formation des référent·es “sport” devrait être consolidée en s'appuyant sur **l'expertise des professionnel·les qualifié·es (enseignant·es d'EPS, EAPA)** et en encourageant des collaborations avec les associations et les clubs sportifs locaux.

En bref, l'ANESTAPS demande :

- Le renforcement de la place de l'EPS dans les ESSMS accueillant des jeunes.

- Une formation renforcée des référent-es "sport" des ESSMS, en s'appuyant sur l'expertise des enseignant-es d'EPS et des EAPA.
- Une collaboration accrue entre les ESSMS, les associations et les clubs sportifs locaux pour favoriser l'accès à une pratique d'APS adaptée et éducative.

3) L'EPS dans le second degré (collège/lycée)

a) EPS

Dans l'enseignement secondaire, l'EPS s'inscrit dans une logique de spécialisation et d'approfondissement des compétences acquises au premier degré. Son rôle dépasse la simple pratique d'APSA pour s'imposer comme un levier d'apprentissage global, avec une visée éducative, sociale et sanitaire.

Au collège, l'EPS se structure autour d'un programme national qui repose sur une diversité d'APSA. Ces activités ne sont pas des finalités en elles-mêmes, mais des supports pédagogiques permettant de développer des compétences transversales et disciplinaires. L'approche repose sur des cycles de plusieurs semaines pour chaque APSA, avec des objectifs précis qui favorisent à la fois l'acquisition de connaissances (règles, techniques, stratégies), le développement de compétences motrices liées à la pratique de nouvelles APSA, ainsi que des compétences sociales (prise de décision, autonomie, collaboration...).

Les enseignant-es sont également encouragé-es à intégrer des projets interdisciplinaires, notamment dans le cadre des enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI). Ces projets permettent de lier l'EPS à d'autres disciplines, comme les sciences (biologie et santé) ou l'histoire (analyse des pratiques sportives à travers le temps), offrant ainsi une approche plus holistique des apprentissages.

Au lycée, l'EPS prend une dimension encore plus affirmée dans la construction de l'élève en tant que futur-e citoyen-e autonome. Les programmes, davantage orientés vers la responsabilisation et la préparation à l'enseignement supérieur ou au monde professionnel, encouragent la prise d'initiatives. Cela se traduit par des

travaux d'analyse et de réflexion, comme la capacité des élèves à observer, évaluer et ajuster leur propre pratique, voir la choisir (menus du baccalauréat).

Le lycée introduit aussi une différenciation accrue dans les attentes. Par exemple, les élèves doivent non seulement maîtriser des habiletés techniques, mais aussi être capables d'expliquer leurs choix stratégiques. Les évaluations incluent souvent une dimension réflexive, où l'élève est invité à argumenter sur sa gestion de l'effort ou ses décisions tactiques.

Enfin, un aspect clé du second degré est l'accent mis sur la prévention des comportements à risque et l'éducation à la santé. À travers l'EPS, les élèves apprennent à mieux gérer leur condition physique, à prévenir les blessures, et à comprendre les enjeux liés à une pratique régulière d'activités physiques dans leur vie future.

Cependant, l'EPS dans le second degré est confrontée à plusieurs défis. La question du matériel et des infrastructures. **L'accessibilité à des structures** et équipements de qualité est inégale selon les établissements et les territoires, limitant parfois la diversité des APSA proposées.

Le manque d'heures allouées à l'EPS. Le volume horaire est de 4 heures en classe de sixième, de 3 heures de la cinquième à la troisième, puis 2h au lycée, hors l'importance de l'EPS ne diminue pas avec l'âge, bien au contraire.

De plus, ce volume horaire ne prend pas en compte les contraintes logistiques (temps de déplacement, préparation) qui réduisent de manière significative le temps de pratique. Par exemple, il est commun en région parisienne de devoir effectuer un déplacement avec les élèves allant de 10 à 30 minutes pour se rendre dans un gymnase, **les élèves peuvent ainsi perdre jusqu'à 1 heure de pratique sur un créneau de 2 heures.**

Plus généralement, dans toutes les régions, l'enseignement de la natation illustre parfaitement le manque de temps de pratique effective. En nous référant aux textes officiels, le temps d'enseignement total est compris entre un minimum de 30 h et un maximum de 51 h. D'après Alain Catteau (*revue contrepied*, 2009), le temps d'apprentissage effectif des élèves n'est qu'un faible pourcentage de ce temps d'enseignement. Le temps d'activité natatoire des élèves représenterait

dans le meilleur des cas environ 50% de ce temps d'enseignement (donc temps effectif d'apprentissage scolaire de 15 h à 25 h).

Les effectifs par classe peuvent également être un frein à l'apprentissage pour les élèves du second degré. L'encadrement d'un grand nombre d'élèves dans des installations parfois inadaptées rend plus difficile la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée et individualisée.

C'est pourquoi nous souhaitons, grâce à des moyens alloués à une rénovation et une bonne répartition, que chaque établissement ait accès à des **structures et équipements de qualité**.

De plus, que le volume horaire alloué à l'EPS soit de **4 heures de la sixième à la terminale avec un volume horaire qui prend en compte les contraintes logistiques** (temps de déplacement).

Comme mentionné plus haut pour le premier degré, nous souhaitons que des solutions soient trouvées pour **l'intégration de parasport et sport inclusif au sein des cycles d'EPS**. L'intégration du parasport et du sport inclusif dans les cycles d'EPS favorise l'inclusion, la sensibilisation et le respect des différences dès le plus jeune âge. Cela permet de développer une culture sportive partagée, accessible à tous les élèves, et de déconstruire les stéréotypes liés au handicap. Ces pratiques renforcent également les compétences sociales, l'empathie et la coopération, tout en proposant des expériences motrices riches et variées.

Enfin, toujours comme mentionné plus haut pour le premier degré, nous souhaitons que des solutions appliquent **l'intégration de sensibilisation** sur les enjeux sociaux et sociétaux (lutte contre les discriminations, handicap, égalité de genre, transition écologique).

En bref, l'ANESTAPS demande :

- D'assurer un accès équitable à des infrastructures et équipements de qualité pour tous les établissements.
- L'augmentation du nombre d'heures d'EPS hebdomadaires à 4 heures de la sixième à la terminale.
- Un nombre d'heures effectives et non amputées par des contraintes organisationnelles.
- D'encourager l'intégration de sensibilisation aux enjeux sociaux et sociétaux en EPS
- L'intégration de pratiques parasportives ou partagées au sein des cycles d'EPS

b) Sport scolaire

Dans le second degré, le sport scolaire est structuré par l'Union Nationale du Sport Scolaire (UNSS), qui propose un cadre associatif permettant aux élèves de prolonger la pratique sportive au-delà des cours obligatoires d'EPS. L'UNSS joue un rôle déterminant pour encourager la participation des jeunes à des activités sportives variées et inclusives, dans une logique de compétition ou de loisir.

L'AS, complément à l'EPS dans le second degré, permet de répondre à plusieurs enjeux majeurs : c'est un lieu où se construit l'éducation à la citoyenneté, non seulement par la pratique sportive et les valeurs qu'elle porte, mais aussi par l'apprentissage de la vie et la gestion associative. L'AS est un espace de rencontre et de pratique pour les jeunes. Les AS des établissements scolaires du second degré, affiliées à leur fédération sportive scolaire nationale (UNSS), offrent une pratique d'APS complémentaire à l'enseignement obligatoire d'EPS en proposant une approche différente, hors du cadre noté des cours d'EPS, axée sur la pratique libre et orientée vers le loisir. Elles offrent également la possibilité de s'engager et de participer aux rencontres et compétitions organisées par l'Union Nationale du Sport Scolaire (UNSS). L'UNSS, avec 1 138 687 licenciés, favorise la pratique sportive

et l'engagement associatif des jeunes à travers un large éventail d'activités, de compétitions et de programmes éducatifs.

Pourtant, **très peu de ces objectifs n'est rempli par l'UNSS** à part avec le programme "Vers une génération responsable". Actuellement, l'UNSS voit encore **fortement l'aspect compétitif et non social du sport**.

Le programme « Vers une génération responsable » offre l'opportunité aux jeunes licenciés de se former pour devenir jeunes officiels et être jeune dirigeant-e, jeune reporter, jeune arbitre, jeune coach, jeune secouriste ou jeune organisateur-ice. En 2020, 163 574 jeunes étaient déjà engagé-es dans ces fonctions, un chiffre qui a augmenté pour atteindre 302 441 jeunes officiels à ce jour.

Par ailleurs, **une disparité subsiste** entre les rôles occupés : 81 % des jeunes officiel-les sont arbitres ou juges, contre 11% pour les coaches, 6% pour les organisateurs, secouristes, reporters et écoresponsables et seulement 2 % en tant que dirigeant-es ou vice-président-es.

Ainsi, les évènements et compétitions UNSS sont organisés par les élèves eux-mêmes, qu'ils soient jeunes arbitres, coaches, reporters ou encore secouristes.

Actuellement, ces engagements sont notamment valorisés sur Parcoursup.

Il existe également plusieurs obstacles qui freinent le développement optimal des associations sportives. Le **manque de moyens** qui leur est alloué, l'insuffisance d'enseignant-es disponibles pour encadrer ces activités et la difficulté de mobiliser tous les élèves dans le cadre du sport scolaire sont autant de défis à relever.

C'est pourquoi nous pensons qu'il est important trouver des solutions concrètes permettant de **revoir le fonctionnement de l'UNSS qui mettrait en avant davantage les enjeux de mixité sociale et d'engagement** tout en gardant l'aspect compétitif.

Il faudrait penser à **rééquilibrer la répartition des rôles occupés** (jeunes officiel-les, arbitres, juges, organisateurs, secouristes, reporters, écoresponsables, dirigeant-es et vice-président-es) pour diversifier les expériences et renforcer l'engagement dans tous les domaines.

Il est essentiel que la valorisation de l'engagement des élèves à l'UNSS ne se fasse pas uniquement par Parcoursup. En effet, nous souhaitons que les jeunes ne voulant pas poursuivre leur scolarité dans le monde universitaire puissent

valoriser leurs compétences acquises durant leur engagement. Avec la plateforme, il suffirait de donner un **badge certifiant les compétences** acquises par les jeunes officiels durant leur engagement, qu'ils veuillent continuer à l'université ou non.

À court terme, il est donc important de **mettre en place des temps** pour permettre aux jeunes de valoriser les compétences acquises durant leur engagement.

Enfin, il est indispensable de renforcer les moyens humains, matériels et financiers à disposition de l'UNSS, tout en valorisant les projets innovants et inclusifs qui favorisent la participation de toutes et tous.

En bref, l'ANESTAPS demande :

- Une augmentation des moyens humains et matériels dédiés à l'UNSS.
- Une valorisation des compétences acquises par les jeunes investies dans le cadre des associations sportives.
- Une valorisation des enseignant-es d'EPS investis dans le cadre des associations sportives.
- Un soutien renforcé pour des projets innovants et inclusifs dans le second degré.
- Une sensibilisation accrue des élèves et des familles à l'importance du sport scolaire comme outil d'épanouissement.

c) Spécialité EPPCS

La spécialité éducation physique, pratiques et culture sportives (EPPCS), introduite au lycée avec la réforme du baccalauréat, constitue une réelle opportunité pour les élèves souhaitant approfondir leurs connaissances et compétences dans le domaine du sport. Elle s'adresse particulièrement aux élèves passionné-es par les activités physiques, sportives et artistiques ou intéressé-es par des métiers liés à l'enseignement, la santé, l'entraînement, ou encore le management du sport.

Cette spécialité repose sur une approche pluridisciplinaire, mêlant théorie et pratique. Les élèves, en plus de pratiquer des APSA, apprennent également à comprendre les mécanismes qui régissent la performance sportive, ainsi que les enjeux culturels et sociétaux qui y sont associés.

Le programme de la spécialité s'organise autour de plusieurs axes. Sur le plan scientifique, les élèves étudient des notions d'anatomie, de physiologie, et de biomécanique pour comprendre comment le corps humain fonctionne et réagit à l'effort physique. En parallèle, ils abordent des dimensions historiques et sociologiques, en explorant la place du sport dans les sociétés, son rôle éducatif, ainsi que les valeurs qu'il véhicule.

En complément, cette spécialité met également l'accent sur des compétences transversales. Les élèves apprennent à analyser leur propre pratique et celle des autres, à concevoir des plans d'entraînement, et à adopter des méthodes d'évaluation pour mesurer les progrès réalisés. Par ailleurs, elle encourage le développement de l'autonomie et du travail d'équipe, à travers des projets collaboratifs ou des prises de responsabilité lors d'événements sportifs organisés au sein ou en dehors du lycée.

Enfin, la spécialité EPPCS est un très bon outil pour préparer les élèves à une poursuite d'études supérieures dans les domaines liés au sport, notamment les études en STAPS.

Cependant, l'accès à cette spécialité reste extrêmement inégal selon les territoires. De nombreux lycées, particulièrement en zones rurales ou dans des académies disposant de moins de moyens, ne proposent pas cette spécialité. Cela pénalise directement les élèves intéressé-es par cette filière qui se voient contraint-es de renoncer à leur choix ou de parcourir de longues distances pour y accéder. Cette inégalité d'accès creuse davantage les écarts entre les établissements et limite les opportunités pour des jeunes pourtant motivé-es.

C'est pourquoi nous pensons qu'à long terme, il est impératif **d'assurer une meilleure répartition** de cette spécialité sur l'ensemble du territoire, pour garantir une égalité des chances et répondre aux besoins croissants des élèves.

À court terme, nous souhaitons que les élèves ne disposant pas de cette spécialité dans leur établissement **ne soient pas pénalisés sur Parcoursup**.

En bref, l'ANESTAPS demande :

- Des moyens supplémentaires soient accordés aux établissements pour proposer cette spécialité à un plus grand nombre d'élèves.
- Des mesures pour garantir une répartition plus équitable de cette spécialité sur l'ensemble du territoire, afin de réduire les inégalités d'accès liées aux disparités géographiques.
- Aucune pénalité sur Parcoursup pour les élèves ne disposant pas de cette spécialité dans leur établissement.

4) Réformer le métier d'enseignant·e

a) Réformer le concours

Préambule

Depuis les années 2000, le parcours pour devenir enseignant·e dans l'Éducation Nationale a été profondément remanié à travers plusieurs réformes majeures. En 2005, les IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres) ont été intégrés à l'université, marquant le début de cette transformation. En 2010, la réforme de la mastérisation augmente le niveau de qualification requis pour devenir enseignant. En 2013, les IUFM sont devenus des Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE), et la création des Masters MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation) a structuré davantage le parcours des futur·es enseignant·es.

En 2019, les ESPE ont été remplacées par les INSPE (Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation), consolidant et modernisant l'offre de formation.

Une réforme, annoncée en 2024, mais abandonnée en juillet de la même année, envisageait d'avancer les concours en L3 et de créer un statut d'élève

fonctionnaire pour les étudiant·es en Master, avec une rémunération progressive et un engagement de quatre ans au service de l'Éducation nationale.

Actuellement, les concours de l'enseignement, notamment ceux du second degré, sont structurés en deux phases : l'admissibilité (épreuves écrites) et l'admission (épreuves orales). Divers concours existent selon les disciplines, comme le CAPET, le CAPEPS, ou le CAPES, avec plus de quinze sections différentes.

Pour recruter les futur·es enseignant·es, plusieurs concours sont organisés pour le premier degré et pour le second degré. En détails, le concours pour le second degré est au niveau national pour chaque discipline et le concours pour le premier degré est au niveau académique.

Le concours s'organise en 3 types distincts et qui concernent différents publics :

- **le concours interne**, ouvert aux fonctionnaires et dans certains cas aux autres agent·es publics
- **le troisième concours**, ouvert aux candidat·es ayant exercé une activité pendant une durée déterminée selon les conditions définies par la fonction publique
- **le concours externe**, ouvert à tout·e étudiant·e diplômé·e d'un Master

Un passage en L3, un contenu adapté

Concernant le dernier type de concours (concours externe), d'après un rapport de la Cour des Comptes de 2018, l'allongement de la durée des études pour se présenter au concours de recrutement, puis la création du master MEEF et la rénovation des concours n'ont pas, paradoxalement, garanti une élévation du niveau de compétences disciplinaires, ni une professionnalisation nettement accrue.

Le passage du concours en M2 en parallèle de la nécessité de prises de responsabilités accrues en stage et la rédaction d'un mémoire est responsable d'une **dégradation alarmante de la santé mentale des étudiant·es**. Cette année de professionnalisation est en effet réellement éprouvante pour étudiant·es, qui doivent faire face à plusieurs exigences : mener un stage ou une alternance, poursuivre la formation en INSPE, rédiger un mémoire professionnel, censé les

initier aux questions de recherche, et préparer un concours exigeant. Soumis-es à ces contraintes, les étudiant-es peinent à dégager du temps pour engager un travail réflexif sur les pratiques d'enseignement, et pleinement bénéficier des enseignements d'ouverture du tronc commun de formation du master professionnalisant. Au-delà de cette problématique de la santé mentale, le passage du concours en M2 ne permet pas de se concentrer sur la pratique du terrain et la recherche, mais principalement sur la préparation au concours, ce qui entraîne **un manque de pertinence académique**.

C'est pourquoi nous demandons **le passage du concours de sélection en fin de licence 3** plutôt qu'en fin de master 2. Nous souhaitons ainsi que les épreuves écrites aient lieu au mois de mars de la L3, avec une période de révision en février / mars. Nous souhaitons ensuite que l'oral se déroule en mai/juin avec un temps de préparation pour les oraux d'au moins 1 mois. L'ANESTAPS est ferme, **le passage d'une épreuve en fin de M2 reste nécessaire afin d'être titularisé-e, pour conserver la mastérisation**.

Le concours du CAPEPS se compose de deux étapes : l'épreuve d'admissibilité et l'épreuve d'admission. Passer ce concours dès la troisième année de licence (L3) nécessite **une réforme du contenu des épreuves du concours dans le but d'assurer que les compétences attendues lors du concours soient alignées avec celles requises en fin de licence**. Si la personne candidate réussit, elle poursuivra son parcours jusqu'en deuxième année de master (M2), où elle complétera son concours par un oral d'entretien et une évaluation sur le terrain, permettant ainsi de finaliser l'ensemble de son concours.

Par ailleurs et en lien avec les parties précédentes, **l'ANESTAPS souhaite et réaffirme son souhait d'intégration de pratiques parasportives et partagées dans la liste des APSA figurant dans les épreuves écrites et orales du CAPEPS**, afin d'être en mesure de les enseigner.

En bref, l'ANESTAPS, aux côtés de la FAGE demande :

- Le passage du concours en L3

- Le maintien d'un master pour conserver le niveau de qualification à bac+5
- L'adaptation du contenu des épreuves au concours pour correspondre aux compétences attendues en fin de Licence.
- Une évaluation de pratique de terrain et un oral d'entretien pour valider le master
- L'intégration de pratiques parasportives dans la liste des APSA figurant dans les épreuves écrites et orales du CAPEPS,

Réussite et sélection

Actuellement, le concours du CAPEPS se déroule en deuxième année de Master, ce qui signifie que les étudiant·es doivent valider une première année de Master avant de pouvoir le présenter. Cependant, le nombre de places ouvertes au concours est **insuffisant** pour répondre aux besoins réels en enseignant·es d'EPS, entraînant un recours croissant aux contractuel·les, qui représentent environ **40 % des recrutements**. Cette précarisation du recrutement fragilise la profession et nuit à la stabilité pédagogique des établissements.

De plus, l'accès au Master MEEF EPS reste fortement contraint par la logique de sélection en lien avec le concours. Actuellement, un·e étudiant·e échouant au concours en M2 se retrouve sans perspective claire de poursuite d'études, ce qui rigidifie les parcours et limite les opportunités professionnelles dans le domaine de l'éducation et de la recherche.

C'est pourquoi nous pensons que le nombre de places au concours doit être fixé à au moins 110 % des besoins évalués à N+2 par les rectorats. La position de l'ANESTAPS et de la FAGE est ferme : **le nombre de places en Master ne doit pas être calqué sur le nombre de places au concours.**

Pour les étudiant·es qui ne réussissent pas le concours, l'obtention de celui-ci ne doit pas être la seule condition pour continuer en Master. En effet, la validation de la troisième année de licence (L3) doit permettre une poursuite d'études en

Master MEEF EPS, **qui peut ouvrir des perspectives dans la recherche ou d'autres métiers liés à l'éducation**. Par ailleurs, un-e étudiant-e qui n'a pas réussi le concours pourra le repasser en première année de Master (M1) sans avoir à redoubler son année. Il est important de souligner qu'en cas d'échec au concours, plusieurs options s'offriront à l'étudiant-e : la réorientation ou la possibilité de poursuivre son parcours dans les métiers de l'éducation.

En cas de réussite à un des 3 types de concours, l'admission en Master MEEF serait automatique. **La validation de ce master reste nécessaire pour exercer et être titularisé-e.**

En bref, l'ANESTAPS, aux côtés de la FAGE, demande :

- Le calcul du nombre de places au concours fixé à 110% des besoins évalués à N+2
- La possibilité de repasser le concours en fin de M1 avec un accès direct en M2
- L'admission automatique en Master MEEF EPS en cas de réussite
- La validation obligatoire du Master MEEF EPS pour être titularisé-e

Un calendrier réaliste

La réforme de la formation des enseignant-es annoncée en 2024 a été abandonnée en juillet de la même année en raison du manque de moyens. Le calendrier de mise en œuvre ne permettait pas de garantir les ajustements nécessaires aux composantes STAPS concernant la révision des maquettes de formation de licence Éducation et Motricité.

Si une nouvelle réforme de la formation des enseignant-es venait à être annoncée officiellement, comme cela la laissée sous-entendre la nouvelle ministre de l'Éducation nationale en janvier 2025 au Sénat et lors d'une interview pour Le Parisien, il sera impératif d'établir un calendrier réaliste. Ce calendrier devra permettre aux différentes composantes des STAPS d'adapter en profondeur leurs

maquettes de formation, afin de garantir une transition réussie et de répondre aux besoins spécifiques de chaque domaine.

C'est pourquoi l'ANESTAPS souhaite que les étudiant-es puissent être informé-es de la réforme avant sa mise en œuvre.

Dans le but d'avoir le temps nécessaire à la réflexion du parcours sous forme de continuum et de permettre la construction des maquettes de formation dans les meilleures conditions possibles, nous proposons un calendrier ci-dessous.

La mise en œuvre d'une réforme étant réelle et nécessaire, nous proposons donc le calendrier suivant :

- Sortie du décret : 2025 (N0)
- Année 2026-2027 : Nouvelle maquette de formation pour les L1 STAPS (N +2)
- Année 2027-2028 : Nouvelle maquette de formation pour les L2 EM (N +3)
- Année 2028-2029 : Nouvelle maquette de formation pour les L3 EM et première édition du concours en L3 avec en parallèle concours M2 pour les étudiant-es déjà engagé-es dans leur cursus (N +4)
- Année 2029-2030 : Mise en œuvre de la nouvelle maquette de formation pour les M1 ayant réussi le concours en L3. Deuxième édition du concours en L3 et dernière année de possibilité de concours en M2. (N +5)
- Année 2030-2031 : Mise en œuvre de la nouvelle maquette de formation pour les M2 ayant réussi le concours en L3. Concours en L3 uniquement. (N +6)
- Année 2031-2032 : titularisation des premier-es enseignant-es formé-es selon le nouveau modèle (N +7)

Statut et rémunération

Actuellement, les étudiant-es ne perçoivent pas rémunération avant la dernière année d'études (2^e année de Master). En M2, il existe 2 modalités de stage différentes :

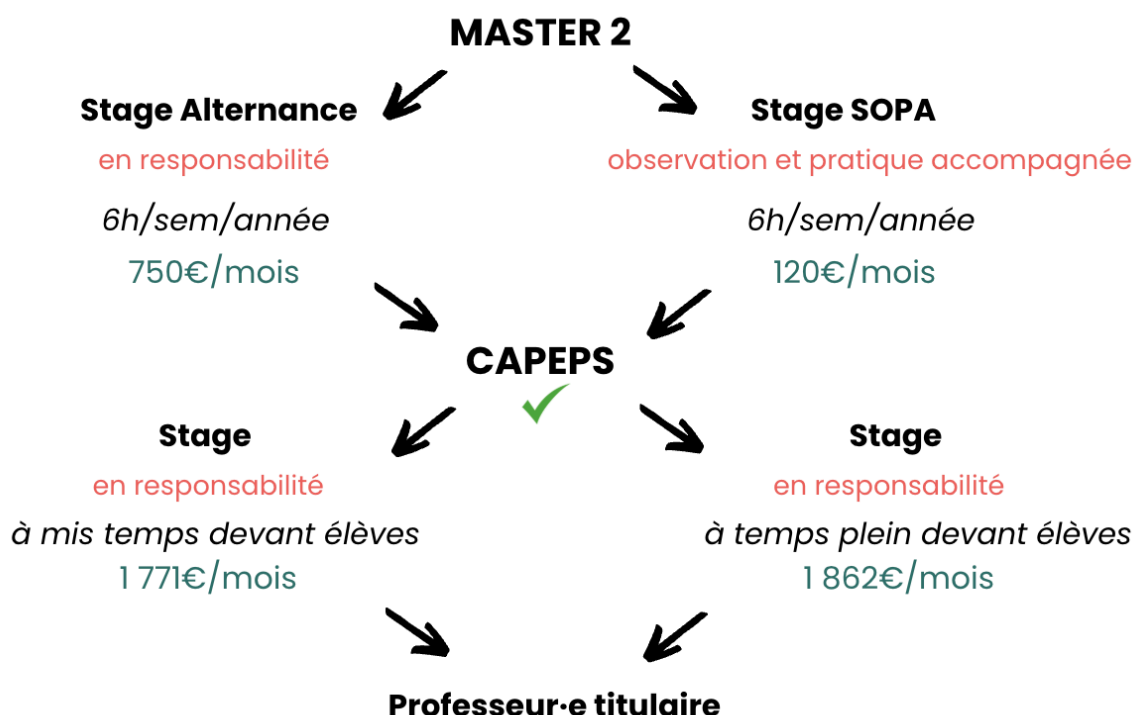
- Un stage d'observation et de pratique accompagnée (SOPA) généralement de 6h par semaine tout au long de l'année scolaire. Ce stage fait l'objet

d'une gratification annuelle d'en moyenne 1400€¹, cumulable avec une bourse. Cette somme est répartie mensuellement (environ 140€ par mois).

- Un stage en responsabilité de classe à 1/3 temps, sous un statut de contractuel alternant. Avec un véritable statut d'enseignant contractuel et en charge au minimum d'une classe, selon une répartition hebdomadaire qui peut différer en fonction des territoires. Ce statut octroi une rémunération d'en moyenne 750 €², net par mois, pendant 12 mois, ainsi que les indemnités proratisées auxquelles les titulaires exerçant dans des conditions comparables peuvent prétendre.

Si l'étudiant·e obtient son concours à la fin du M2, iel devient alors professeur·e stagiaire durant un an, avant d'être enfin titularisé.

MODÈLE ACTUEL

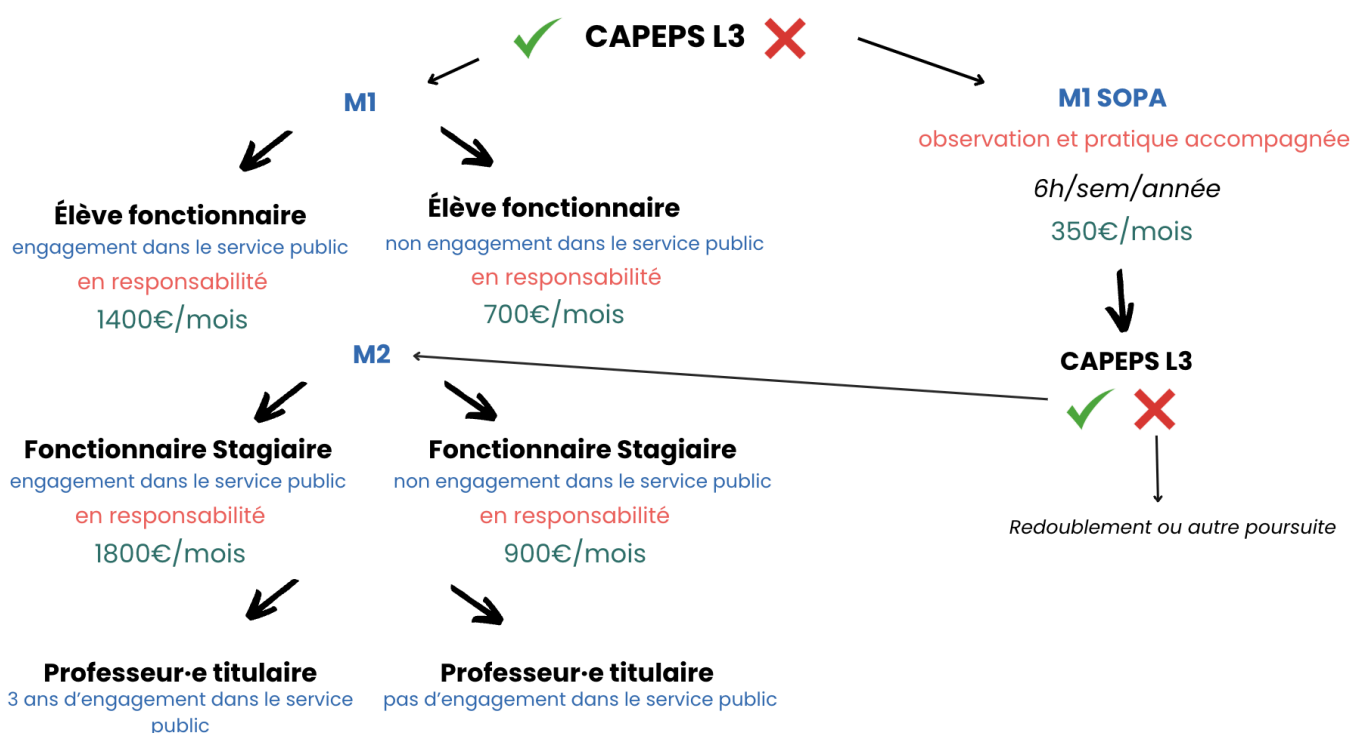


¹ ce montant peut légèrement différer en fonction des académies

² ce montant peut légèrement différer en fonction des académies

Si la réforme de la formation des enseignant-es incluant un passage du concours en L3 a lieu, l'ANESTAPS souhaite que la rémunération des étudiant-es varie en fonction de leur niveau d'études (en M1 ou M2), de leur réussite ou non au

MODÈLE SOUHAITÉ SI CONCOURS EN L3



concours, et de leur volonté ou non de s'engager pour une période de 2 à 3 ans à servir le service public après leur titularisation.

Les différentes rémunérations que l'ANESTAPS et la FAGE propose sont donc :

- Étudiant·e engagé·e à servir le service public :
 - M1 --> 1400€ (élève fonctionnaire)
 - M2 --> 1800€ (fonctionnaire stagiaire)
- Étudiant·e non engagé·e à servir le service public :
 - M1 --> 700€ (élève fonctionnaire)
 - M2 --> 900€ (fonctionnaire stagiaire)
- Étudiant·e en M1 n'ayant pas réussi le concours
 - SOPA --> 350€

Le nombre de places au CAPEPS

En 2021, seuls 14.6% des candidat·es inscrits au concours du CAPEPS externe l'ont obtenu. En 2024, c'est 24,40% qui ont obtenu le CAPEPS. Cette augmentation positive d'un premier abord est à analyser à travers les chiffres annoncés précédemment. La baisse du nombre d'inscrit·es entraîne de fait une augmentation du taux de réussite qui n'est, par conséquent, pas fiable.

En 2018-2019, la mention « Éducation et Motricité » regroupait 41.80% des étudiant·es de licence STAPS. Parmi les diplômé·es d'une Licence STAPS EM ayant choisi de poursuivre leurs études, 90,8 % choisissent le Master "MEEF EPS" (Pierre, J. et al., 2023). L'engouement pour les filières d'éducation et le métier de professeur·e d'EPS est donc prédominant. Or, les étudiant·es font face à une sélection massive qui se traduit par le concours. **L'instabilité persistante du nombre de places au CAPEPS provoque un manque de visibilité pour les jeunes**, les empêchant de se préparer et de prendre conscience de l'ampleur de la sélection à laquelle iels vont devoir faire face. Cela accentue finalement une orientation aveugle des jeunes en licence s'engageant dans le métier de professeur·es d'EPS. Iels n'ont pas obligatoirement conscience de la difficulté du parcours.

Depuis 2018 et la chute drastique des places au CAPEPS externe, les conditions d'exercice de l'EPS se dégradent fortement dans les établissements scolaires. **967 postes en EPS ont été supprimés**. Cette suppression de postes a donc un impact direct sur les conditions de mise en place de l'EPS. **Les heures manquantes de cours d'EPS augmentent, passant de 1379 heures hebdomadaires en 2019 à 1987**

heures à la rentrée 2022, et induisant des cours d'EPS compliqués avec des classes surchargées et certaines suppressions d'options par fautes de moyens horaires ainsi que des heures supplémentaires imposées pour les enseignant-es, entraînent une usure professionnelle.

Le nombre de postes disponibles n'est pas défini et est dépendant de la politique déployée par le Ministère en charge de l'Éducation Nationale. Ainsi, en 2018, le nombre de postes a subi une baisse drastique, passant de 800 à 630. Ce n'est pas la première fois que l'on voit le nombre de postes disponibles au CAPEPS fluctuer au cours du temps.

Années	Nombre de places
2008	400
2009	400
2010	450
2011	560
2012	600
2013	760
2014	710
2015	800
2016	820
2017	800
2018	630
2019	650
2020	670
2021	670
2022	680

2023	670
2024	684
2025	670

La situation actuelle résulte d'un choix politique et peut-être modifiée. C'est pourquoi il est nécessaire **d'augmenter le nombre de postes au CAPEPS** afin de couvrir l'ensemble des besoins tout en réduisant le recours aux contractuels, trop présent actuellement. De plus, **une actualisation annuelle du nombre de places allouées au CAPEPS sur les 3 années suivantes**, dès la rentrée, permettrait une meilleure projection pour les étudiant-es. Cela permettrait une orientation éclairée des jeunes qui s'engagent dans la formation.

L'ANESTAPS demande :

- Une augmentation du nombre de places au CAPEPS, correspondant aux réels besoins du terrain et aux nombres de départs chaque année
- Une actualisation annuelle du nombre de places allouées au CAPEPS sur les 3 années suivantes dès que la rentrée est réalisée.

a) Réformer la formation du Master MEEF 1er Degré

L'EPS occupe une place fondamentale dans la vie de l'enfant. Non seulement elle contribue à l'éducation et au développement de multiples compétences, mais elle joue également un rôle clé dans l'amélioration de la concentration, ce qui profite directement à l'apprentissage dans les autres disciplines. Malheureusement, cette dimension est souvent sous-estimée par certain-es enseignant-es des écoles, qui peuvent ne pas se sentir légitime à l'enseigner à cause d'un faible taux d'heures de formation. En effet, **la formation en EPS occupe une place minime dans la formation des professeur-es des écoles** (en moyenne 40h de formation en 2 ans selon le SNEP-FSU), *nous pouvons prendre l'exemple concret du Master MEEF 1^{er} degré de Clermont-Ferrand, avec 20*

heures de formation en première année puis 6 heures en deuxième année soit 26 heures en deux ans. Pourtant, si les 3 heures d'EPS prévues dans les programmes étaient réellement mises en place, **L'EPS représenterait le 3^e plus gros volume horaire** dans les cours des élèves du premier degré (3 heures par semaine) après le français et les mathématiques.

Pour répondre à cette problématique, il est essentiel de mieux former les professeur-es des écoles sur l'importance et leur responsabilité dans la bonne mise en place des cours d'EPS. Actuellement, la formation initiale des enseignant-es du premier degré accorde trop peu de place à l'éducation physique et sportive, ce qui limite leur capacité à exploiter pleinement son potentiel éducatif.

Une solution concrète réside dans **l'augmentation du volume horaire consacré à l'EPS** dans le cursus du Master MEEF 1^{er} degré. En renforçant leur formation dans ce domaine, les futur-es enseignant-es pourront acquérir les connaissances et compétences nécessaires pour intégrer l'EPS de manière efficace et cohérente dans leur enseignement.

De plus, **le maintien et le renforcement d'une épreuve obligatoire d'EPS au concours de recrutement des professeurs des écoles (CRPE)** garantirait une valorisation réelle de cette discipline et encouragerait les candidat-es à maîtriser ses enjeux et ses méthodes. Une telle mesure permettrait également de reconnaître officiellement l'importance de l'EPS dans la réussite globale des élèves, tant sur le plan scolaire que dans leur développement personnel.

En bref, l'ANESTAPS demande :

- L'augmentation du volume horaire consacré à l'EPS dans la formation du Master MEEF 1^{er} degré.
- Le maintien et le développement de l'épreuve obligatoire d'EPS au concours de recrutement des professeurs des écoles (CRPE)

b) Réformer la formation du Master MEEF EPS

Parmi les étudiant-es ayant choisi de poursuivre leur étude après une licence EM, 90,8% intègrent un master MEEF EPS. Nous avons vu dans la partie précédente qu'une diversification de la licence EM était nécessaire, car elle permet l'ouverture vers d'autres voies d'insertion professionnelle ou de formation (par exemple le master SPES que nous verrons plus bas).

Le Master MEEF EPS représente une étape incontournable si l'on souhaite devenir enseignant-e d'EPS. Il s'agit d'une formation de niveau bac +5 alliant savoirs disciplinaires, pédagogie et recherche. Cependant, plusieurs limites rendent aujourd'hui nécessaire une refonte de ce cursus. Comme vu précédemment, le master est actuellement en grande partie tourné vers la préparation du concours du CAPEPS. Cette approche diminue l'importance accordée à la pratique professionnelle sur le terrain et aux travaux de recherche, pourtant essentiels dans la formation des enseignant-es.

En bénéficiant d'un statut d'élève fonctionnaire en M1 et de fonctionnaire stagiaire en M2 tous deux rémunérés, nous pouvons éviter des situations de grande précarité financière étudiante, affectant la qualité et la sérénité de la formation.

De plus, les transformations sociales, sociétales et éducatives exigent aux enseignant-es d'élargir leurs compétences : inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) et des élèves en situation de handicap, l'égalité de genres, ou encore éducation aux enjeux contemporains comme la transition écologique. Ces compétences ne sont pas suffisamment mises en avant dans la structuration actuelle des maquettes de master MEEF EPS. De plus, les heures et la qualité de formations dispensées sur cette thématique diffèrent en fonction des universités.

La **place accordée à la recherche est également limitée** : pourtant, cette dimension est essentielle pour accompagner l'évolution de la profession et répondre aux nouveaux enjeux pédagogiques.

Face à ces constats, une refonte ambitieuse du Master MEEF EPS apparaît nécessaire pour mieux former les étudiant-es à leur futur métier, tout en leur permettant de s'épanouir dans une formation équilibrée et professionnalisante.

Dans le cadre d'une refonte, l'objectif est de recentrer le Master MEEF EPS autour de la professionnalisation des futur·es enseignant·es de garantir une meilleure insertion dans le métier et de limiter les abandons en premières années d'enseignement à cause d'un manque de pratique sur le terrain. En effet, les **jeunes enseignant·es quittent de plus en plus l'Éducation Nationale**. En 2020-2021, on comptait 2411 départs volontaires enregistrés chez les enseignant·es fonctionnaires, selon les derniers chiffres du ministère. C'est 912 enseignant·es dans le secondaire qui abandonnent dans l'année 2020-2021 et 1499 professeur·es des écoles. Le manque de connaissances de terrain et donc de professionnalisation en master ne fait qu'accentuer ce constat et amène les étudiants à se retrouver face à une réalité de terrain qu'ils n'imaginent en s'engageant dans cette formation, un master plus professionnalisant pourrait donc être une piste de réponse à cette problématique.

De plus, les travaux de recherche deviendraient un pilier central du master : les étudiant·es pourraient approfondir des problématiques pédagogiques, disciplinaires ou sociétales, tout en liant la théorie à la pratique.

Une refonte du master MEEF EPS avec plus de face-à-face pédagogique, de développement des connaissances de terrain et donc de professionnalisation serait nécessaire pour laisser place à une insertion professionnelle plus juste et éclairée.

En bref, L'ANESTAPS demande :

- Une restructuration des maquettes du Master MEEF EPS, intégrant davantage de pratique de terrain et de recherche pour une formation plus professionnalisante.
- L'intégration automatique des enjeux liés aux enjeux sociaux et sociétaux (handicap, égalité de genre, transition écologique...) en Master MEEF EPS

d) Ouvrir à la recherche et au 3e cycle en EPS

Quelle utilité à la recherche en EPS pour la société ?

L'ouverture à la recherche et au troisième cycle universitaire en sciences de l'EPS est un atout pour toute la société moderne. En effet, elle revêt une **triple utilité sociétale**.

D'abord, *"dans un contexte de mutation des pratiques enseignantes et de leurs compétences professionnelles du fait des réformes structurelles et conceptuelles contemporaines, une articulation étroite de la formation et de la recherche en éducation physique s'avère incontournable !"* (Carnel et Amade-Escot, 2015). En développant de nouvelles théories et principes d'apprentissage, la recherche en sciences de l'EPS permet **l'amélioration de la formation initiale et continue des enseignant·es** et indirectement la qualité d'apprentissage et d'éducation des élèves.

La seconde utilité de la recherche en sciences de l'EPS est davantage politique. En effet, les récents travaux de recherche en sciences de l'éducation (y compris en EPS) peuvent **nourrir les politiques publiques en matière d'éducation** : programmes scolaires, répartition des budgets, méthodes pédagogiques, financement de projets extra-scolaires, etc.

Enfin, la recherche en EPS renforce le pouvoir éducatif de la discipline, favorisant la **diffusion des valeurs sociales et sociétales du sport**. Par là, la recherche en EPS contribue à l'émancipation des élèves, à leur éducation et à la construction de leur citoyenneté en tant que jeunes. Ainsi, via les activités physiques et sportives, l'EPS permet à l'École de mettre en pratique les valeurs du vivre ensemble, de l'entraide et de l'effort pour soi et pour les autres.

Pourtant, malgré ses multiples apports sociétaux, la recherche scientifique en EPS demeure sous-développée. Plusieurs raisons peuvent être évoquées pour expliquer ce sous-développement. Les paragraphes suivants auront pour objectif d'expliquer ce sous-développement tout en proposant des solutions adaptées et réalistes pour y faire face.

Un désintérêt des étudiant·es pour la recherche

Premièrement, il est évident que la majorité des étudiant·es de Licence EM et de master MEEF EPS et MEEF premier degré se désintéresse de la recherche

scientifique. Ceci est notamment lié à leur focus attentionnel sur les concours tels que le CAPEPS et le CRPE. À l'instar des autres diplômes de grade master, le master MEEF prévoit la rédaction d'un mémoire de recherche dans le cadre du stage de fin d'étude. Censé permettre à chaque étudiant·e de s'éveiller à la démarche scientifique et à la production de connaissances scientifiques, celui-ci est souvent perçu comme une charge supplémentaire inutile par les étudiant·es qui préparent leur concours (Horoks *et al.*, 2018). En effet, lors de leur dernière année de master, les étudiant·es en master MEEF ont une triple casquette : enseignant·e (stagiaire), étudiant·e, chercheur·se (Horoks *et al.*, 2018). Cela implique une charge de travail très importante partagée entre préparation de séances d'enseignement, production étudiante et activités scientifiques. Souvent perçues comme déconnectées de la réalité du terrain, les activités de recherche sont souvent mises de côté par les étudiant·es qui se voient contraint·es de faire des choix et qui délaissent leur casquette "chercheur·se" qui ne s'adapte pas toujours à leur activité professionnelle (Horoks *et al.*, 2018).

Ce ressenti laisse entendre une autre limite à la formation des enseignant·es en EPS et du premier degré : la sensibilisation des étudiant·es aux débouchés professionnels liés à la recherche. En effet, si la recherche est omniprésente dans les enseignements des étudiant·es qui citent de nombreux travaux dans leurs divers rendus évalués, la recherche n'est que très rarement évoquée comme une possibilité d'insertion professionnelle à la suite d'un master MEEF EPS ou premier degré.

Une première solution à ces constats réside dans la création de la mention master SPES. Cette nouvelle mention de master STAPS permet d'offrir une possibilité supplémentaire aux étudiant·es en les délestant de la préparation des concours du CAPEPS ou du CRPE, laissant de fait, plus de place à la formation à la recherche sur l'éducation par le sport pour les politiques publiques et aux opportunités professionnelles qu'elle représente. Bien que louable, cette initiative demeure insuffisante et doit être complétée.

Ainsi, l'ANESTAPS demande le renforcement de la sensibilisation à la recherche et à ses débouchés dès la Licence EM ainsi qu'en master MEEF EPS et MEEF premier degré. La recherche doit être perçue par les étudiant·es comme un bassin d'emploi possible, en lien avec les problématiques de terrain ainsi que la

formation des futur·es enseignant·es, notamment via le métier d'enseignant·e-chercheur·se en sciences de l'éducation.

En outre, l'ANESTAPS demande la mise en place d'une communication accrue concernant les événements scientifiques organisés par les différentes associations et sociétés de chercheur·ses en EPS (par exemple, AEEPS, AFRAPS, ARIS). L'ANESTAPS demande également l'ouverture gratuite de ces événements aux étudiant·es de Licence EM et de master STAPS mention SPES, MEEF EPS et MEEF premier degré à hauteur de 15 % des places disponibles. Le renforcement de l'accessibilité de ces événements scientifiques majeurs favorisera à la fois la sensibilisation à la recherche et la construction d'un réseau professionnel solide pour les étudiant·es.

Un manque de financement constant

Dans la continuité du manque de moyens financiers des universités ces dernières années (Calvel et Chareyron, 2023), la recherche scientifique en EPS se trouve sous-financée. Ce sous-financement est d'autant plus renforcé concernant la recherche en EPS du fait de son ambiguïté disciplinaire. En effet, les travaux de recherche en EPS se trouvent à la jonction entre deux grandes sections universitaires, avec d'un côté les sciences de l'éducation et de la formation (section 70 du CNU) et de l'autre, les STAPS (section 74 du CNU).

Concernant les sciences de l'éducation et de la formation, elles souffrent en premier lieu d'une faible attractivité. À l'instar des concours du CAPES qui ne parviennent plus à pourvoir l'ensemble des postes proposés (Ministère de l'Education Nationale, 2024), la doctorat en sciences de l'éducation n'attire que peu de candidat·es. De plus, la recherche en sciences de l'éducation souffre de la faible diversité de ses financements.

En effet, si la plupart des disciplines scientifiques bénéficient désormais d'une part de financements privés pour leurs activités de recherche, cela reste très rare dans le cas des sciences de l'éducation. Ainsi, le financement de la recherche en sciences de l'éducation repose quasi exclusivement sur les financements de l'Etat et des collectivités qui demeure insuffisant. Enfin, l'EPS est souvent perçue comme une sous-discipline des sciences de l'éducation. Cela se constate dans les programmes scolaires dans lesquels l'EPS représente un taux horaire plus faible que la plupart des autres disciplines enseignées.

Ce manque de considération de l'EPS à l'échelle des programmes scolaires se répercute alors dans les laboratoires de sciences de l'éducation qui ne font pas de l'EPS une priorité. Cela se marque également dans les principaux projets de recherche financés en sciences de l'éducation dont l'EPS est régulièrement absente ou très peu considérée (par exemple, [projet AMPIRIC - France 2030](#)).

En STAPS, la recherche en EPS souffre une nouvelle fois d'un manque de visibilité et d'attractivité. Cela s'explique notamment par le fait que les étudiant·es de master MEEF EPS quittent les composantes STAPS à la fin de leur licence pour effectuer leur master au sein des INSPE. En outre, il arrive régulièrement que les projets de recherche en EPS ne coïncident pas avec les thématiques scientifiques prioritaires traitées au sein des laboratoires affiliés aux STAPS. Cela est également valable au niveau des écoles doctorales. En effet, aucune des deux écoles doctorales thématiques "STAPS" (ED 463 et ED 566) n'intègre de manière prioritaire l'EPS dans ses thématiques.

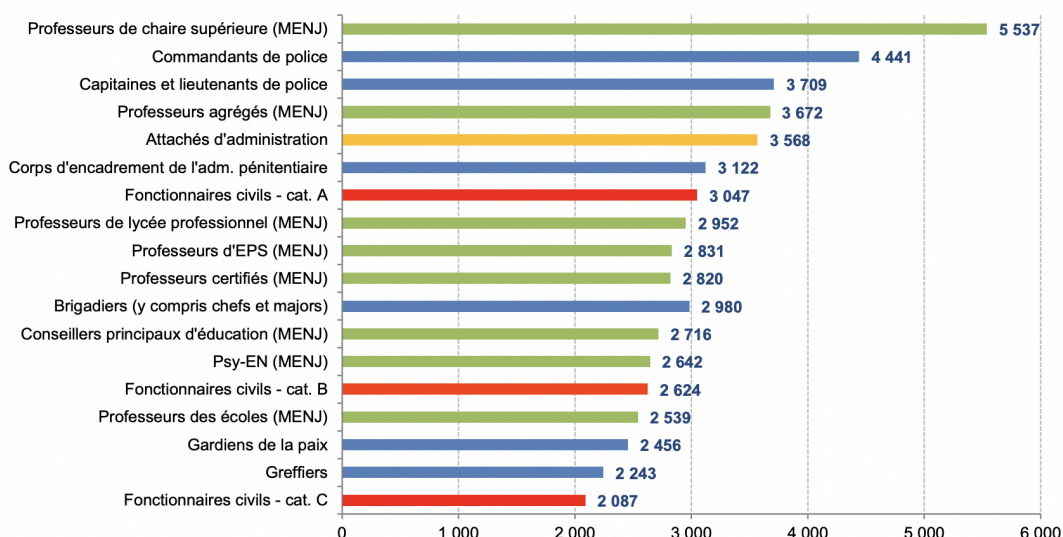
Ainsi, l'ambiguïté disciplinaire de la recherche en EPS en fait une discipline qui n'est la priorité d'aucun champ, la reléguant constamment au second plan en matière d'accès au financement. En conséquence, l'ANESTAPS demande la mise en place de financements fléchés sur la recherche en EPS via la mise en place d'appels à projet ministériels. Dans le même sens, l'ANESTAPS demande le fléchage de contrats doctoraux dédiés à la recherche en EPS au sein des universités dont l'encadrement peut être réalisé au sein d'écoles doctorales en sciences de l'éducation ou STAPS. Enfin, l'ANESTAPS réaffirme le besoin de mettre en avant la recherche au sein des formations au professorat d'EPS (Licence STAPS mention EM, Master MEEF mention EPS, Master STAPS mention SPES) concernant les contenus, les méthodologies et opportunités professionnelles qu'elle apporte.

En bref, l'ANESTAPS demande :

- Une sensibilisation renforcée à la recherche en EPS et à ses débouchés dès la Licence STAPS mention EM et en Master MEEF EPS.
- Une meilleure communication sur les événements scientifiques en EPS et leur ouverture gratuite à hauteur 15 % de leur capacité pour les étudiant·es ne bénéficiant pas de financement.

- Des financements fléchés sur la recherche en EPS via des appels à projet et des contrats doctoraux.

**Salaire net moyen
des fonctionnaires civils à temps complet en 2020**



► Champ : France métropolitaine + DROM (hors Mayotte). Fonctionnaires civils de la fonction publique d'état en poste à temps plein du 1er janvier au 31 décembre 2020.

► Source : Insee, Système d'information sur les agents des services publics (Siasp). Traitement DEPP.

e) Reconnaissance du métier d'enseignant·e

Le métier d'enseignant·e appartient à la catégorie A de la Fonction Publique d'État, ce qui signifie que les enseignant·es sont considérés comme des cadres. Pourtant, leur rémunération est nettement inférieure à celle des autres fonctionnaires de la même catégorie. En moyenne, les enseignant·es gagnent **1 135 € brut de moins par mois**, soit une différence annuelle de **13 620 €**. Ainsi, le régime indemnitaire des enseignant·es est le moins avantageux de toute la catégorie A.

Par ailleurs, le niveau de recrutement des enseignant·es est fixé à **bac+5** (Master), alors que la majorité des concours pour les autres métiers de catégorie A n'exigent qu'un **bac+3** (Licence).

Nous pouvons également comparer la rémunération des enseignant-es avec les pays voisins

Si l'on élargit la perspective à l'échelle internationale, la France se positionne au **17^e rang sur 38 pays** en termes de rémunération des enseignant-es. En Allemagne, par exemple, les enseignant-es bénéficient d'un salaire plus élevé pour un volume de travail annuel réduit : 691 heures contre 900 heures en France, selon un rapport de l'OCDE.

Au-delà de l'aspect financier, l'attractivité des métiers de l'enseignement est mise à mal par une reconnaissance sociale insuffisante. Selon l'enquête Talis de l'OCDE réalisée en 2018, **seuls 6,6 % des enseignant-es français-e se sentent valorisés-es par la société**. Cette dévalorisation se manifeste particulièrement dans le domaine de l'EPS, où les conditions de travail sont particulièrement exigeantes.

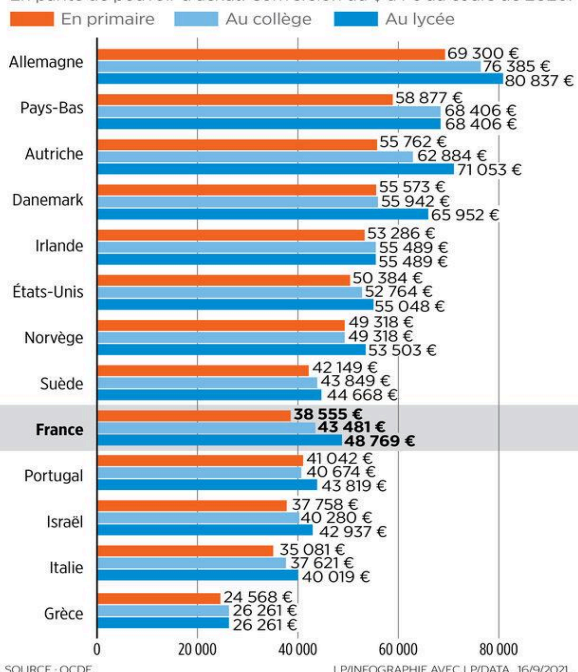
Plus encore, les professeur-es d'EPS font face à des situations professionnelles

spécifiques, notamment un besoin d'adaptation accrue aux conditions climatiques en raison des cours dispensés en extérieur, ainsi qu'à des risques physiques liés à la pratique sportive. Les statistiques sont révélatrices : dans le second degré, **les professeur-es d'EPS sont arrêtés pour maladie professionnelle ou accident de service environ 3 fois plus** que leurs collègues des autres disciplines avec un taux de 1,1 % contre 0,4 % pour l'ensemble du second degré (Ministère de l'Éducation Nationale).

Cette situation contribue à une usure professionnelle marquée, alimentée par des dispositifs de reconnaissance jugés insuffisants. Le régime indemnitaire des

Salaire des enseignants français par rapport aux autres pays

Salaire annuel moyen (primes et allocations comprises) des enseignants. En parité de pouvoir d'achat. Conversion du \$ à l'€ au cours de 2020.



enseignant-es est le moins avantageux parmi les professions de catégorie A, tandis que les critères de pénibilité spécifiques au métier ne sont pas suffisamment pris en compte dans les droits à la retraite.

La reconnaissance des spécificités du métier d'enseignant-e d'EPS passe donc par une **prise en compte des critères de pénibilité**. Il s'agit notamment d'assouplir l'accès à la retraite progressive, de rendre cette option un droit et d'intégrer les années d'études dans le calcul des pensions de retraite.

Une **revalorisation salariale** est également essentielle pour aligner les rémunérations sur celles des autres métiers de catégorie A et établir un régime indemnitaire équitable, tenant compte des exigences et contraintes spécifiques de l'enseignement en EPS.

Une **révision du système d'affectation** est finalement nécessaire pour mieux prendre en compte les besoins des enseignant-es tout en limitant les inégalités actuelles liées au système de points et sans que cela vienne pénaliser les élèves.

En bref, l'ANESTAPS demande :

- Une revalorisation salariale et indemnitaire des enseignant-es d'EPS pour aligner leur rémunération sur celle des autres cadres de catégorie A.
- La prise en compte des critères de pénibilité dans les conditions de travail et l'accès à la retraite progressive
- Des conditions de mutation plus équitables, soutenues par une création suffisante de postes de titulaires pour répondre aux besoins du second degré.

5) Une insertion professionnelle diversifiée

a) Diversifier la Licence EM

Aujourd'hui, la licence éducation et motricité (EM) attire de moins en moins d'étudiant-es. Le manque de projection, d'assurance et de diversité sur l'avenir ne permet pas à un jeune de s'orienter sereinement. La licence EM attire davantage des étudiant-es qui souhaitent devenir professeur-es d'EPS. **Dans les enseignements proposés, la préparation au concours est donc dominante en fin de cursus de licence.** Or ce début de préparation à un concours n'est pas adapté à l'entièreté des étudiant-es et les contraint dans leurs perspectives de projets professionnels. Les étudiant-es qui auraient des souhaits d'orientation vers d'autres projets professionnels dans le monde éducatif se retrouvent dans une voie bouchée et unique. De plus, la licence EM débouche majoritairement vers le master MEEF et ne pousse pas les étudiant-es à diversifier leurs profils pour s'orienter vers d'autres masters et ainsi d'autres projets professionnels.

Dans le but de diversifier l'offre de formation, mais aussi de renforcer l'insertion professionnelle des étudiant-es, **la mise en place de trois parcours distincts au sein de la mention "éducation et motricité"** en complément du tronc commun serait donc nécessaire :

- **Un parcours mention EM- enseignement EPS** qui viendrait apporter le savoir et les compétences nécessaires pour passer le concours du CAPEPS.
- **Un parcours mention EM- enseignement primaire** qui viendrait apporter le savoir et les compétences nécessaires pour le concours du CRPE.
- **Un parcours mention EM- sport, politiques éducatives et société** pour les étudiant-es qui ne souhaitent pas s'orienter vers les métiers de l'enseignement, mais davantage vers des métiers d'éducation et d'insertion sociale par le sport.

Cela leur permettrait ainsi de ne pas subir la préparation à un concours CAPEPS ou CRPE en fonction du parcours. Il pourrait donc conduire à des carrières sociales ou encore la possibilité de faire de la politique publique éducative en collectivité territoriale. Ce dernier parcours permettrait une diversification de l'insertion

professionnelle, nécessaire au vu des étudiant-es qui s'orientent en EM. (cf. partie 5)

Le choix de parcours s'effectuera à la fin du 3^e semestre de licence (début L2), pour s'appliquer sur 3 semestres complets.

Un stage d'encadrement effectué en début de deuxième année permettra aux étudiant-es de se confronter déjà aux réalités de terrain. Ils pourraient alors choisir entre les différents parcours, tout en bénéficiant de l'enseignement du tronc commun de EM. Le stage entamé en 2^{ème} année de licence dans le primaire se poursuivra l'année suivante dans le secondaire pour les étudiant-es du parcours EM- enseignement EPS. L'objectif serait d'élargir les possibilités d'intervention des étudiant-es se rapprochant progressivement de leurs futurs métiers.

En bref, L'ANESTAPS demande :

- Une harmonisation du contenu des maquettes de licence EM dans toutes les composantes STAPS, et une spécialisation dès la L2
- Un stage obligatoire dans l'enseignement primaire lors du premier semestre de L2
- Une refonte de la licence Éducation et Motricité en 3 parcours
 - **Un parcours mention EM- enseignement EPS**
 - **Un parcours mention EM- enseignement primaire**
 - **Un parcours mention EM- sport, politiques éducatives et société**
- Un choix de parcours à la fin du 3^e semestre de licence dans toutes les composantes

Afin de garantir l'accès à l'enseignement supérieur pour toutes et tous, nous ne voulons pas que le nombre de places en licence soit calqué sur le nombre de places au concours, mais que **les licences aient des capacités d'accueil les plus importantes possibles**. Dans la mesure du possible, nous souhaitons encourager la perméabilité entre les licences afin de faciliter les réorientations.

b) Le Master SPES (Sport, Politiques Éducatives et Société)

Historiquement, l'EPS et la filière STAPS sont indissociables. En effet, la Licence STAPS mention Éducation et Motricité, prépare les étudiant·es avant leur entrée en Master MEEF parcours EPS, dans l'objectif final de passer le CAPEPS. Hors la société évoluant, de nombreux·euses étudiant·es souhaitent s'insérer dans le milieu éducatif sans pour autant vouloir atteindre les métiers du professorat. **C'est dans cette optique que la filière STAPS a pu voir apparaître la mention Master Sport, Politiques Éducatives et Société, suite à l'arrêté de décembre 2024.**

En plus de répondre à la demande estudiantine, cette création a pour objectif de former des responsables, des coordinateur·rices de projets et de politiques éducatives par l'activité physique et/ou sportive. Les missions de ces futur·es professionnel·les feront actes et accompagneront les jeunes dans leur parcours citoyens, notamment à travers la notion d'égalité, mais aussi de promotion de la santé.

L'apparition de cette mention marque surtout un tournant dans la diversité des métiers proposés par la filière STAPS. En effet, la mention EM ne sera plus uniquement formatrice de futur·es professeur·es d'EPS, mais également de professionnels du secteur éducatif. Un apport majeur au vu de la difficulté d'insertion des étudiant·es sortant d'une licence éducation et motricité.

En plus de répondre à ces enjeux de sociétés, cette nouvelle mention Master contribuera à développer la recherche sur la thématique de l'éducation, dans les champs de l'activité physique, de la société et de la santé publique.

En bref, l'ANESTAPS demande :

- Une communication des instances sur la création de cette mention et les lieux où il est possible de la suivre
- Une stratégie de communication pour l'orientation des étudiant·es sur le Master STAPS mention SPES

- Une lisibilité clarifiée sur les débouchés après l'obtention du Master STAPS mention SPES

c) D'autres possibilités de carrière

Depuis 2020, environ 20% des candidat·es réussissent au concours du CAPEPS et accèdent donc au titre de professeur·e d'EPS (Ministère en charge de l'Éducation). Malheureusement, après seulement un an d'exercice, ce sont 20% de ces nouveaux·elles professeur·es qui décident de se réorienter professionnellement. Il existe une grande méconnaissance des métiers de l'enseignement qui découlent du Master MEEF, et la plupart des personnes échouant au concours ou se réorientant un an plus tard peinent à trouver un métier qui correspond avec leur parcours académique. Pour pallier ce manque d'information sur l'insertion professionnelle dans la Licence EM et dans le Master MEEF, il faut informer les étudiant·es et candidat·es au concours le plus tôt possible. Il est primordial d'intégrer des modules d'orientation professionnelle dans la licence EM ainsi que dans le Master MEEF, avec des intervenant·es professionnel·les dans d'autres métiers que celui de professeur·e d'EPS pour sensibiliser les étudiant·es et les candidat·es. À noter, qu'il est tout de même possible d'être enseignant·e contractuel·le ou vacataire sans obtention du concours.

D'autant plus que les débouchés sont multiples, que ce soit après une Licence EM ou un Master MEEF, même sans l'obtention du concours. Les personnes souhaitant s'orienter, se réorienter ou se reconvertir peuvent opter pour des métiers dans la branche pédagogique, et éducative.

Voici un tableau récapitulatif/liste des possibilités d'orientation après une Licence EM, ou un Master MEEF autre que le CAPEPS :

Licence	Master MEEF/SPES
- Assistant d'éducation - Auxiliaire de vie scolaire - Coordinateur pédagogique - Délégué pédagogique	- Expert pédagogique - Médiateurice socio-sportif·ve - Ingénieur pédagogique en entreprise - Responsable projets et politiques éducatives par l'activité physique et/ou sportive à des fins de citoyenneté, d'égalité et de promotion de la santé. - Coordinateur·ice projets et politiques éducatives par l'activité physique et/ou sportive à des fins de citoyenneté, d'égalité et de promotion de la santé.

En plus des débouchés précédents, il est possible de passer des concours de la fonction publique. Ces concours ne sont pas réservés uniquement aux diplômé·es STAPS, nous vous présentons ceux ayant une coloration éducative, sportive, voire les deux en même temps. Tous sont accessibles avec un niveau Licence, voire sans.

- Éducateur·ice Territorial·e des APS, ETAPS
- Conseiller·e Territorial·e des APS, CTAPS
- Conseiller·e Technique Sportif, CTS
- Conseiller·e d'Animation Sportive, CAS
- Professeur Technique de la Protection Judiciaire de la Jeunesse
- Directeur de la Protection Judiciaire de la Jeunesse, DPJJ
- Assistant·e social·e socio-éducatif·ve
- Conseiller·e d'Éducation Populaire et Jeunesse, CEPJ

En bref, l'ANESTAPS demande :

- L'Intégration de modules d'orientation obligatoires sur l'insertion professionnelle hors professorat d'EPS dans la Licence EM et le Master MEEF.
- Une valorisation des débouchés possibles après une Licence EM
- Une valorisation des débouchés possibles après un Master SPES
- Une valorisation des débouchés possibles après une validation de Master MEFF, sans passage ou réussite au concours du CAPEPS

6) Conclusion

En conclusion, cette contribution traduit l'engagement de l'ANESTAPS pour l'avenir de l'EPS, à la fois comme discipline scolaire fondamentale et comme pilier de la formation des citoyen·nes de demain. Nous réaffirmons notre attachement à une formation de qualité des enseignant·es d'EPS, en passant par une réforme nécessaire de la formation des enseignant·es et une reconnaissance à la hauteur des exigences du métier.

L'EPS doit continuer à être un moteur d'émancipation, d'égalité et de promotion de la santé pour les élèves, mais aussi une voie d'excellence pour les futur·es enseignant·es et professionnel·les du secteur éducatif. Nous appelons à des efforts communs pour moderniser les formations, diversifier les débouchés et garantir que chaque étudiant·e de STAPS puisse trouver sa place dans un projet de société où l'éducation par le mouvement est pleinement reconnue. Cette ambition dépasse la simple réforme structurelle : elle porte la vision d'une EPS plus forte, au service de la jeunesse et de l'avenir de notre société.

POSITIONS PHARES

- L'intégration des pratiques parasportives ou partagées en premier degré, second degré, au sein des formations et des épreuves du CRPE et du CAPEPS.
- La mise en place effective de 3 heures hebdomadaires d'EPS en primaire et une augmentation progressive vers 4 heures d'EPS par semaine, à travers la forte augmentation du volume horaire de formation d'EPS en Master MEEF 1^{er} degré.
- Une formation spécifique pour la bonne mise en place des 30' d'activité physique quotidienne (APQ) : des pauses actives à l'innovation pédagogique.
- L'augmentation du nombre d'heures d'EPS hebdomadaires à 4 heures de la sixième à la terminale et des formations continues pour les enseignant-es afin de répondre aux évolutions des pratiques et aux nouveaux enjeux sociaux et sociétaux.
- Réformer le CAPEPS : passage du concours en L3, un master axé sur la pratique de terrain et la recherche, avec des rémunérations en conséquences.
- Une augmentation du nombre de places au CAPEPS, correspondant aux réels besoins du terrain et aux nombres de départs chaque année, ainsi qu'une actualisation annuelle du nombre de places allouées au CAPEPS sur les 3 années suivantes dès que la rentrée est réalisée.
- Une refonte de la licence Éducation Motricité en 3 parcours
 - Un parcours mention EM- enseignement EPS
 - Un parcours mention EM- enseignement primaire
 - Un parcours mention EM- sport, politiques éducatives et société
- Une valorisation renforcée de la recherche en EPS.
- Une réelle reconnaissance du métier d'enseignant-e d'EPS, à travers une revalorisation salariale et indemnitaire, la prise en compte des critères de pénibilité et des conditions de mutation plus équitables.
- Une valorisation des débouchés possibles après une Licence EM et un Master MEEF EPS autres que le professorat d'EPS.

7) Lexique

APQ : Activité Physique Quotidienne

APSA = Activité Physique Sportive et Artistique

AS = Association Sportive

CAPES = Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire

CAPEPS = Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Éducation Physique et Sportive

CAPPEI = Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Éducation Inclusive

CdSA = Champ du Sport et de l'Animation

CPE : Conseiller Principal d'Éducation

CRPE = Concours de Recrutement du Professorat des Écoles

EM = Éducation et Motricité

EPPCS = éducation physique, pratiques et culture sportives

EPS = Éducation Physique et Sportive

ESPE = Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation

ESSMS = Établissement ou Service Social ou Médico-Social

INSPE = Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation

FDE = Formation Des Enseignant-es

MEEF = Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

PPP = Parcours Préparatoire au Professorat

SDE = Sciences de l'éducation

SNEP-FSU = Syndicat National de l'Éducation Physique

SNES-FSU = Syndicat National de l'Enseignement du Second degré

SPES = Sport, Politiques Éducatives et Société

UE = Unité d'Enseignement

UNSS = Union Nationale du Sport Scolaire

USEP = Union Sportive de l'Enseignement du Premier degré

LAURA BRIAND

laura.briand@anestaps.org

0637705977

**Chargée de mission
Enseignement et EPS**

2024-2025