Impact du dispositif Universanté sur les représentations du sport d'étudiants en STAPS

Olivier DIEU(1), Mehdi BELHOUCHAT(2), Clément LLENA(3),
Thierry PEZÉ(4), Alessandro PORROVECCHIO(5),
François POTDEVIN(6), Rémy HURDIEL(7)

(1) Docteur en STAPS - Université du Littoral Côte d'Opale - URePSSS,
(2) PRAG EPS - STAPS - Université du Littoral Côte d'Opale - URePSSS,
(3) MCF en STAPS - Université de Lille - URePSSS,
(4) Chef de projet Informatique/Statistiques – Université du Littoral Côte d'Opale- URePSSS,
(5) MCF en STAPS- Université du Littoral Côte d'Opale- URePSSS,
(6) MCF en STAPS - Université de Lille- URePSSS,
(7) MCF en STAPS - Université du Littoral Côte d'Opale - URePSSS

Résumé : L'éducation à la santé dispensée dans les parcours universitaires en sciences du sport (STAPS) apparait marginale, rendant nécessaire l'évaluation des dispositifs de formation. Le but de cette étude est de mesurer l'impact de deux stratégies d'éducation à la santé sur 250 étudiants de première année STAPS interrogés sur leurs croyances et leurs motivations vis-à-vis du sport. Le groupe contrôle a suivi un parcours classique sans « action santé », un premier groupe expérimental a suivi un module d'activités physiques de développement et d'entretien de soi (Fit-Ulco), un second groupe a suivi le même module et a assisté à une journée d'évaluation de la santé (Universanté). Si les trois dispositifs n'ont pas d'effets sur le profil motivationnel des étudiants, ils impactent leur croyance initiale vis-à-vis du sport. Le cursus classique amplifie la croyance initiale dans le caractère modifiable de l'habileté sportive. Le Fit-Ulco stabilise la croyance initiale dans l'aspect modifiable de l'habileté. La combinaison : Universanté et Fit-Ulco rééquilibre la croyance initiale en majorant le caractère stable de l'habileté. En termes de réflexivité sur l'objet sport, la combinaison d'action d'évaluation de la santé et de mises en œuvre concrètes pondère la représentation initiale qu'ont les étudiants STAPS dans les vertus de l'entraînement pour faire évoluer la capacité athlétique.

Mots-clés : Éducation, santé, préprofessionnalisation, STAPS

1 Introduction

1.1 Décalage entre enjeu social de santé et contenu des formations en éducation physique

Les rapports épidémiologiques récents montrent que la majorité des jeunes n'est pas suffisamment engagée dans une activité physique (Guthold *et al.*, 2018 ; Somerset et Hoare, 2018). Ces problèmes actuels d'inactivité, et son corollaire, le surpoids, liés au mode de vie sédentaire de nos sociétés occidentales font émerger un nouvel enjeu lié à l'éducation à la santé (Andreyeva et Sturm, 2006).

En incluant la majorité de la population adolescente à un âge pour lequel l'activité physique (AP) est essentielle pour le reste de leur vie, les cours d'éducation physique, obligatoires dans de nombreux programmes scolaires, semblent être la pierre angulaire pour motiver les jeunes à prendre la responsabilité de leur santé en les engageant dans un mode de vie durable et actif (Bailey, 2006 ; Hynynen *et al.*, 2016 ; Tappe et Burgeson, 2014). Paradoxalement, au moment où l'on prend la mesure de l'enjeu de l'éducation à la santé, la performance sportive et l'atteinte de buts instrumentaux (Pringle, 2012) semblent encore dominer largement les pratiques d'éducation physique scolaire (O' Connor *et al.*, 2012). Pour exemple, en France, si la thématique de la santé est depuis vingt ans « omniprésente » dans les discours sur l'éducation physique (Delignières et Garsault, 2004), les acteurs de l'éducation par le sport (EPS) peinent à investir réellement cette question (Loizon, 2008). Il en est de même à l'université : au moment où se multiplient, en France[1], les dispositifs de sensibilisation, de promotion et de dépistage de la santé des étudiants (Egsdal *et al.*, 2016), les acteurs de la formation par le sport (STAPS) semblent, à l'exception de la filière Activités Physiques Adaptées (Porrovecchio *et al.*, 2016), peu concernés.

1.2 Raisons de ce paradoxe : l'exemple de la France

1.2.1 Recherche : la question de la promotion de l'AP reste l'apanage des sciences de la santé

Une revue de littérature internationale en éducation physique et en sciences du sport depuis 2000 (Potdevin *et al.*, 2020) montre que la recherche relative à la promotion de l'activité physique chez les jeunes concerne 10 % des publications (349 articles sur 3308 articles expertisés). Parmi ces publications spécifiques à l'éducation physique, aucune n'a été menée par des chercheurs français. L'analyse des revues scientifiques francophones confirme ce manque d'intérêt chez les chercheurs spécialisés dans le domaine de l'éducation physique avec seulement 2 % des publications consacrées à la promotion d'une vie active et saine. Ce chiffre reste constant lorsque l'on analyse les revues professionnelles en éducation physique (2 %).

En revanche, en santé publique, on observe la dynamique inverse : 90 % des publications concernant la promotion de l'activité physique sont issues de revues scientifiques

[1] Par exemple l'Université de Bordeaux a mis en place à la fois des services en santé mentale à disposition des étudiants et une grosse étude scientifique sur la santé des jeunes (I-Share) (Egsdal *et al.*, 2016). L'Université de Rouen a mis en place des dispositifs (« Ta santé en un clic » -https://www.tasanteenunclic.org/) accompagnés d'études épidémiologiques (SELFI et puis SELFI2), ayant comme ambition de transmettre aux étudiants une information santé fiable et adaptée, et de promouvoir les conduites positives de santé.

Published in : Laurence Bergugnat et Loïc Lerouge (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 7, No. 2 "La santé au travail : une question d'éducation et de formation ?"*, Editions des archives contemporaines,
ISSN : 2425-617X, ISBN : 9782813003836, doi : 10.17184/eac.9782813003836

traitant des aspects strictement biologiques de la santé (376 articles sur 416 articles expertisés *via* le moteur de recherche PubMed) contre 10 % de publications issues des sciences humaines (40 articles). Parmi ces revues, où les notions d'éducation, de psychologie et/ou interdisciplinaires sont centrales, seule une revue est française.

En définitive, malgré les discours et l'adage, le sport ce n'est (finalement pas tant que ça) la santé !

1.2.2 Formation : une formation lacunaire des Professeurs d'EPS en matière de santé

Si, dans l'institution scolaire, l'EPS apparaît comme une matière essentielle à l'éducation à la santé, l'idée que les enseignants aient développée, lors de leur formation, des compétences spécifiques sur ce thème repose sur un présupposé (Tribalat, 2003). Des études ont récemment mis en évidence la nature de ces carences dans l'éducation à la santé. Par exemple, Loizon (2008, 2015) montre que les enseignants d'EPS définissent de façon floue l'éducation à la santé et qu'ils n'ont pas pleinement conscience des contenus d'enseignement qu'ils transmettent dans les dimensions psychosociales et critiques. Cogérino (2015) partage ce constat en montrant que derrière un affichage de discipline favorisant la santé, les stratégies d'enseignement sont très peu impactées par cet objectif. L'une des raisons est sûrement historique, héritage des débats qui ont opposé les « tenants des gymnastiques construites » (les médecins) et les « tenants du sport éducatif » (les pédagogues) pour légitimer le rôle de l'EPS dans le champ scolaire. Longtemps caractérisée par son action éducative sur le corps des élèves, l'inscription de l'EPS dans les programmes scolaires était alors justifiée au regard de préoccupations hygiénistes (Vigarello, 1997) desquelles le sport « pratique physique non dosée, progressive et contrôlée » était forcément exclu. L'autre raison est corporatiste : l'EPS ne saurait se confondre avec des pratiques physiques de développement et d'entretien visant la marchandisation des corps comme c'est parfois le cas dans le secteur privé. Ces deux résistances ont été au cœur des débats qui ont suivi l'introduction de la CC5[2] dans les programmes d'EPS (Klein, 2015) à l'aube des années 2000. Ces rapports de méfiance entre sport et santé sont, en définitive, une permanence de l'histoire de l'EPS en France, comme l'ont bien montré Morales et Travaillot (2015).

1.2.3 Une conception « normative » de l'éducation à la santé dans les formations STAPS

La thématique de la santé, centrale dans le champ des STAPS depuis une trentaine d'années, semble évoluer « en théorie » d'un modèle exclusivement biomédical à une conception davantage psychosociale[3] (Delignières et Garsault, 2004) voire aujourd'hui

[2] La compétence culturelle n° 5 (CC5), qui vise à « orienter les développer les effets de l'activité physique en vue de l'entretien de soi » apparaît dans les instructions officielles de l'EPS en 2001, sous l'impulsion du GTD, présidé par Gilles Klein.

[3] Delignières & Garsault (2004) distinguent deux conceptions de la santé : la première, traditionnelle, positiviste, dans laquelle la santé est une norme de fonctionnement, dont la maladie ne dérive que de manière quantitative (ici la santé est objet d'étude pour la physiologie). La seconde, qui émerge au XX^{e} siècle, selon laquelle l'état de santé se jauge « sur la base des capacités d'adaptation de l'organisme à ses conditions de vie ». C'est alors dans une perspective clinique qu'il devient possible de discerner le normal

Published in : Laurence Bergugnat et Loïc Lerouge (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 7, No. 2 "La santé au travail : une question d'éducation et de formation ?"*, Editions des archives contemporaines,
ISSN : 2425-617X, ISBN : 9782813003836, doi : 10.17184/eac.9782813003836

holistique (Potdevin *et al.*, 2017). Néanmoins, les « pratiques », peinent à suivre ces évolutions.

En STAPS, la santé a initialement été appréhendée davantage dans sa dimension biologique que dans sa dimension psychosociale. Les protocoles de mesure d'activité physique majoritairement issus des sciences de la vie, ainsi que les « discours » préventifs et les « préconisations de bonnes pratiques physiques en matière de santé » diffusées par l'OMS ou l'INSERM illustrent bien cette conception (Potdevin *et al.*, 2017). Pour autant, cette conception biophysiologique et rationaliste de l'éducation à la santé présente des limites. Tout d'abord, elle néglige le fait que l'amélioration des conditions globales de santé est également liée à l'amélioration des conditions socioculturelles et éducatives (Adam *et al.*, 1994). Elle néglige également les déterminants motivationnels et notamment le contexte psychologique et sociologique dans lequel se pratiquent les activités physiques et sportives. En effet, la plupart des préconisations « traditionnelles » en matière de stratégie d'intervention en santé s'appuient sur des études fondées sur des comparaisons entre des actifs volontairement engagés dans les pratiques physiques et des inactifs. Enfin, le caractère rationaliste et prescriptif de la conception biomédicale, a été largement remis en cause par le concept de « health paradox » (Martin *et al.*, 2000) selon lequel la décision de s'engager dans un programme d'exercices ne dépend pas uniquement de l'analyse et de l'évaluation rationnelle des informations dont on dispose en matière de santé mais aussi du plaisir éprouvé dans la pratique elle-même. De nombreuses études (Ekkekakis *et al.*, 2013 ; Rhodes et Kates, 2005 ; Perrin, 1993), montrent ainsi que le plaisir éprouvé dans la situation est la variable la plus importante pour un engagement durable dans les activités physiques[4]. Ainsi, dans cette approche rénovée, considérant la santé dans ses dimensions psychosociales, l'enjeu est de chercher non seulement à agir sur l'état de santé physiologique, mais également à organiser des interactions individu-environnement en termes d'« expérience humaine qui réfère au bien-être ainsi qu'à la réalisation du potentiel de la personne dans toutes ses dimensions » (Kérouac *et al.*, 2003). Enfin, dans la littérature récente, émerge une approche plus complexe, inspirée du modèle social écologique de Mac Leroy *et al.* (1988) qui permet d'appréhender les stratégies d'amélioration du bien-être par les activités physiques de façon holistique, en mettant en interaction les dimensions psycho-sociales de l'individu avec les différents environnements sociaux et physiques dans lesquels il s'inscrit. Ainsi, la qualité des espaces sportifs des écoles (Sallis *et al.*, 2001), notamment l'organisation des cours de récréation (Maruéjouls-Benoit, 2014), mais aussi le temps des vestiaires lors des cours d'EPS (Joing et Vors, 2012), ont une influence significative sur l'engagement des élèves dans les activités physiques. Intégrant à la fois les conceptions « biologique » et « sociale » évoquées précédemment, le paradigme « écologique » invite à penser une stratégie d'éducation à la santé agissant à de multiples niveaux (Simon *et al.*, 2006).

Néanmoins, ces évolutions « théoriques » ont actuellement peu d'impact sur l'organisation « pratique » des formations STAPS au sein desquelles une conception tra-

du pathologique, chaque individu véhiculant en fonction de son histoire et de son milieu socio-économique ses propres normes de santé.

[4]Selon Perrin (1993) : l'adhésion à la pratique ne repose pas sur une conception hygiénique de la santé (l'acquisition de principes raisonnables), mais sur une conception hédonique (la construction d'une relation de plaisir aux APS).

Published in : Laurence Bergugnat et Loïc Lerouge (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 7, No. 2 "La santé au travail : une question d'éducation et de formation ?"*, Editions des archives contemporaines,
ISSN : 2425-617X, ISBN : 9782813003836, doi : 10.17184/eac.9782813003836

ditionnelle de l'éducation à la santé prédomine encore largement (Cogérino, 2015). D'une part, la thématique de la santé reste l'exclusivité de la filière « Activité Physique Adaptée » qui, dans le même temps, tend à minorer les pratiques sportives dans les maquettes de formation (par rapport aux autres parcours) au profit de connaissances plus formelles sur l'« activité physique » (Charles *et al.*, 2019). D'autre part, dans les parcours « Éducation et Motricité » et « Entraînement Sportif » on observe le mouvement inverse, l'éducation à la santé est la grande « absente, pour l'heure, des maquettes de formation » […], alors qu'elle « semblerait, plus que jamais, se justifier » (Potdevin *et al.* 2017). En effet, s'ils « rentrent en Staps pour faire du sport » (Ottogalli-Mazzacavallo et Schirrer, 2019) les étudiants devront en sortir pour faire faire du (des) sport(s) à un public hétérogène dans une société de plus en plus orientée vers le bien-être.

Ce fonctionnement est révélateur d'une conception normative de la santé qui perdure dans les STAPS : a) La question de la santé n'émergerait que concomitamment à un dysfonctionnement (Dieu, 2018), b) L'apport du sport à l'éducation à la santé suscite en permanence la méfiance des acteurs (Morales et Travaillot, 2015).

1.3 Lutter contre ce paradoxe en évaluant les « actions santé » dans les STAPS : Le cas de l'Université du Littoral

Pour infléchir le constat précédent et dépasser le débat idéologique « sport-santé », l'objet de cette recherche est d'évaluer l'effet (la plus-value ?) de dispositifs « santé » sur la formation des étudiants STAPS.

Pour cela nous nous sommes appuyés sur deux enjeux actuels relatifs à la première année STAPS : l'importance de la motivation pour réussir (Morlaix et Lambert-Lemener, 2015) et une formation pré-professionnelle lacunaire (Alanbagi, 2018 ; Léziart, 2007 ; Roux-Perez, 2006). Deux indicateurs ont été retenus pour leur bénéfice reconnu sur la formation des étudiants : la motivation intrinsèque (Morlaix et Lambert-Lemener, 2015) et une représentation de l'habileté sportive davantage orientée vers la théorie incrémentielle que vers la théorie de l'entité (Wang et Koh, 2006). Selon la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2000), la motivation extrinsèque se caractérise par son identification étroite avec la reconnaissance sociale et les récompenses. En revanche, la motivation intrinsèque est considérée comme plus autonome et fait référence à la tendance innée des êtres humains à rechercher de nouveaux défis, tels que la capacité d'apprendre et d'explorer en soi, sans se soucier de recevoir des récompenses externes. Concernant les croyances, les théoriciens de l'entité considèrent que les aptitudes sportives sont relativement stables, génétiquement déterminées et difficilement modifiables par la pratique, tandis que les théoriciens de l'incrémentation pensent qu'ils peuvent augmenter leurs aptitudes sportives avec l'entraînement (Biddle *et al.*, 2003 ; Sarrazin *et al.*, 1996). Selon la littérature, il existe une corrélation entre croyances incrémentielles et motivation intrinsèque (Moreno *et al.*, 2010).

Published in : Laurence Bergugnat et Loïc Lerouge (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 7, No. 2 "La santé au travail : une question d'éducation et de formation ?"*, Editions des archives contemporaines,
ISSN : 2425-617X, ISBN : 9782813003836, doi : 10.17184/eac.9782813003836

Deux questions nous ont donc animés :

- Ces dispositifs motivent-ils plus intrinsèquement les étudiants vis-à-vis du sport ?
- Ces dispositifs permettent -ils une modification de leur représentation initiale par rapport à l'objet « sport » ?

À l'Université du Littoral Côte d'Opale, des initiatives existent en matière d'éducation à la santé. Elles traduisent d'ailleurs bien la permanence du hiatus précédemment évoqué entre « conception biomédicale » et « conception « sociale » de la santé.

Soit, ces actions ont clairement pour objet l'évaluation de la santé des étudiants et la diffusion de « bonnes pratiques », mais elles sont ponctuelles, peu en lien avec les formations STAPS et les pratiques sportives des étudiants (SUAPS). C'est le cas du dispositif Universanté[5] [fig1]. Soit, elles sont, à l'inverse, totalement intégrées à la formation des étudiants STAPS en tant que « cycles d'activités physiques de développement personnel et d'entretien de soi » (CC5) mais la dimension sportive reste prévalente, le « savoir s'entraîner » prenant le pas sur la construction d'un « habitus santé » (Tribalat, 2003). C'est le cas du dispositif Fit-Ulco [fig2]. Notre intuition de formateur est que ces dispositifs gagneraient à être pensés en complémentarité (Loizon, 2015), dans une conception plus écologique de la santé : les étudiants STAPS qui vivent le Fit-Ulco devant assister à la journée Universanté. C'est pourquoi nous avons expérimenté également ce dispositif dans le cadre de cette étude.

En nous appuyant sur ces actions de formation en santé, menées à l'ULCO, le but de cette étude est de mesurer l'effet de trois types de dispositifs de formation STAPS (parcours classique, intégration d'un cycle Fit-Ulco, intégration d'un cycle Fit-Ulco associé au dispositif Universanté) sur les croyances/motivations des étudiants vis-à-vis du sport. L'hypothèse avancée est qu'un module d'éducation à la santé qui combine à la fois des actions d'évaluation de la santé et des mises en œuvre concrètes (association Fit-ulco et Universanté) produirait l'effet le plus significatif dans l'évolution de la représentation des étudiants.

2 Méthode

2.1 Participants

316 étudiants (101 filles, 215 garçons, âgés de 17-21 ans) inscrits en première année de Licence STAPS à l'Université du Littoral Côte d'Opale (Boulogne sur mer, Calais, Dunkerque, Saint-Omer- Haut de France) ont participé à cette étude. Sur les 316 étudiants, 250 ont répondu intégralement aux questionnaires aux deux temps de passation. Ils ont été inclus comme « répondants » (75 filles, 175 garçons, M= 18.92 ±1.35) [tab1].

Les enseignants d'EPS impliqués dans l'encadrement du module Fit-Ulco, deux hommes et une femme, étaient titulaires du département STAPS. L'autorisation de mener

[5] Universanté est un dispositif de prévention et de promotion de la santé créé par Denis Theunynck à l'ULCO en 2008, et actuellement dirigé par Rémy Hurdiel, Thierry Pezé, Carl Kuehn et Alessandro Porrovecchio.

Published in : Laurence Bergugnat et Loïc Lerouge (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 7, No. 2 "La santé au travail : une question d'éducation et de formation ?"*, Editions des archives contemporaines,
ISSN : 2425-617X, ISBN : 9782813003836, doi : 10.17184/eac.9782813003836

l'étude a été accordée par le comité d'éthique de l'université. Les étudiants ont été informés de la portée de l'étude et les volontaires ont reçu une lettre d'information et ont signé un formulaire de consentement.

Le protocole était le suivant : (a) être régulièrement présents en cours lors du premier semestre (i.e. participer à la première passation des questionnaires lors des tests physiques de prérentrée, pour les groupes 1, 2 et 3 ; participer à 75 % des cours pratiques de Fit-Ulco pour les groupes 2 et 3 ; et en sus participer à la journée Universanté pour le groupe 3 ; et enfin, participer à la seconde passation des questionnaires en décembre pour les groupes 1, 2 et 3) ; (b) remplir les questionnaires validés sur les croyances et motivation vis-à-vis du sport.

Tab. 1 : Sexe et sites des participants.

	Protocole			
Participants	Témoin	FIT	FIT+UNIV	Échantillon total
N	86	61	103	250
Filles	63	48	64	75
Garçons	23	13	39	175
Boulogne sur mer	34	30	35	99
Calais	20	31	68	119
Saint-Omer	12	0	0	12
Dunkerque	20	0	0	20

2.2 Description des actions de formation et élaboration des trois groupes

Le groupe contrôle, composé de 86 étudiants [tab1] (1 groupe de Calais, 1 groupe de Boulogne, 1 groupe de Dunkerque, 1 groupe de Saint-Omer) a vécu un cursus STAPS « classique » composé de 4 modules : pratique et théorie de 4 activités physiques, sciences humaines et sociales, sciences de la vie et apports transversaux (anglais, informatique, projet professionnel) sans action spécifique en termes d'éducation à la santé.

Le premier groupe expérimental, composé de 61 étudiants [tab1] (1 groupe de Calais et 1 groupe de Boulogne) a vécu un cursus STAPS « classique » agrémenté d'une action de formation orienté vers la santé : une des 4 activités sportives du premier semestre était remplacée par un module orienté vers la préparation physique, le développement, l'entretien et la connaissance de soi. Ce module intitulé « Fit-Ulco » avait pour objectif de permettre aux étudiants de connaître leur potentiel et de concevoir un projet physique personnel à partir des tests de valeur physique de début d'année [*cf.* fig1].

Published in : Laurence Bergugnat et Loïc Lerouge (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 7, No. 2 "La santé au travail : une question d'éducation et de formation ?"*, Editions des archives contemporaines,
ISSN : 2425-617X, ISBN : 9782813003836, doi : 10.17184/eac.9782813003836

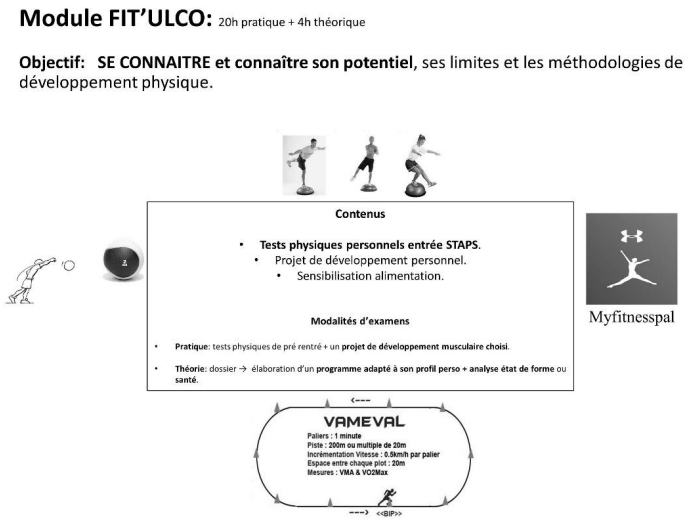


Fig. 1 : Descriptif du module Fit'ULCO.

Le second groupe expérimental, composé de 103 étudiants [tab1] (2 groupes de Calais et 1 groupe de Boulogne) a vécu un cursus STAPS « classique » agrémenté d'une action de formation orientée vers la santé (Fit-Ulco) et d'une action ponctuelle d'évaluation de la santé, intitulée « Universanté ». Cette journée banalisée, organisée fin novembre 2019, consistait en la passation de tests physiques, de questionnaires afin de définir un profil « santé » (bien-être ; santé sociale ; sommeil ; troubles alimentaires ; consommation alcool, tabac et drogues…) de chaque étudiant. L'établissement de ce profil amène l'étudiant à échanger avec des professionnels de santé (infirmière, médecin, psychologue etc.). *In fine*, des stands d'information sur l'alimentation, les addictions, les MST, l'hygiène de vie et en général la promotion de la santé, sont proposés [*cf.* fig2].

Published in : Laurence Bergugnat et Loïc Lerouge (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 7, No. 2 "La santé au travail : une question d'éducation et de formation ?"*, Editions des archives contemporaines,
ISSN : 2425-617X, ISBN : 9782813003836, doi : 10.17184/eac.9782813003836

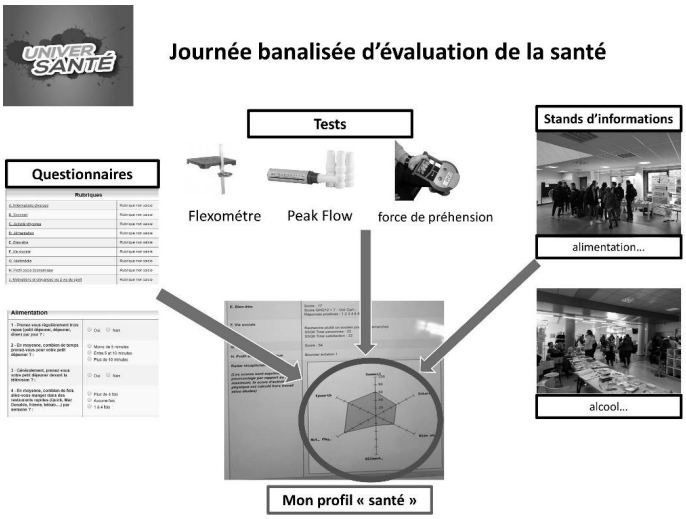


Fig. 2 : Protocole de la journée banalisée « Universanté ».

2.3 Mesures

2.3.1 Mesure de la motivation vis-à-vis du sport « en général »

La motivation des étudiants « vis-à-vis du sport en général » a été mesurée à l'entrée en STAPS (septembre 2019 : temps 1) et en fin de premier semestre (mi-décembre 2019 : temps 2) à l'aide de la version française du questionnaire BREQ-2 (Markland et Tobin, 2004). Ce questionnaire de 19 questions propose des réponses sous forme d'échelle de Likert en quatre points (0 à 4) et permet de scorer la motivation des étudiants en cinq dimensions correspondant à trois macro-registres motivationnels.

Le premier registre est l'absence de motivation, ce registre compose à lui seul la dimension de l'« amotivation ». Le second registre renvoie au champ de la motivation contrôlée et comprend la dimension « régulation externe » (faire du sport se justifie par des causes externes à l'individu) et la dimension « régulation introjectée » (faire du sport car je me sens coupable si je n'en fais pas). Le troisième renvoie au champ de la motivation autonome et comprend la dimension : « régulation identifiée » (faire du sport se justifie par la valorisation des avantages de l'exercice) et la dimension « régulation intrinsèque » (faire du sport se justifie par des causes internes à l'individu : l'intérêt et le plaisir éprouvé). Ces trois macro-registres s'inscrivent donc dans un continuum allant de la motivation extrinsèque à la motivation intrinsèque.

2.3.2 Mesure des croyances sur l'habileté sportive

La nature des croyances des étudiants en matière de capacité athlétique a été mesurée aux mêmes temporalités (septembre, puis mi-décembre 2019) à l'aide de la version française du questionnaire CNAAQ-2 (Biddle *et al.*, 2003). Ce questionnaire de 12 questions fonctionne avec une échelle de Likert en quatre points (0 à 4) et per-

Published in : Laurence Bergugnat et Loïc Lerouge (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 7, No. 2 "La santé au travail : une question d'éducation et de formation ?"*, Editions des archives contemporaines,
ISSN : 2425-617X, ISBN : 9782813003836, doi : 10.17184/eac.9782813003836

met de scorer les croyances des étudiants en quatre dimensions correspondant à deux macro-registres : la théorie de l'entité et la théorie incrémentielle.

La théorie de l'entité renvoie à la croyance dans le caractère fixe et stable de la capacité athlétique et comprend la dimension « don » (la capacité athlétique est innée) et la dimension « stable » (la capacité athlétique est stable). La théorie incrémentielle renvoie à la croyance dans le caractère modifiable et contrôlable de la capacité athlétique et comprend la dimension « effort » (on peut progresser en sport en répétant beaucoup) et la dimension « modifiable » (on peut progresser en sport avec de l'apprentissage). Ces quatre dimensions s'inscrivent donc dans un continuum allant de la motivation extrinsèque à la motivation intrinsèque [fig3].

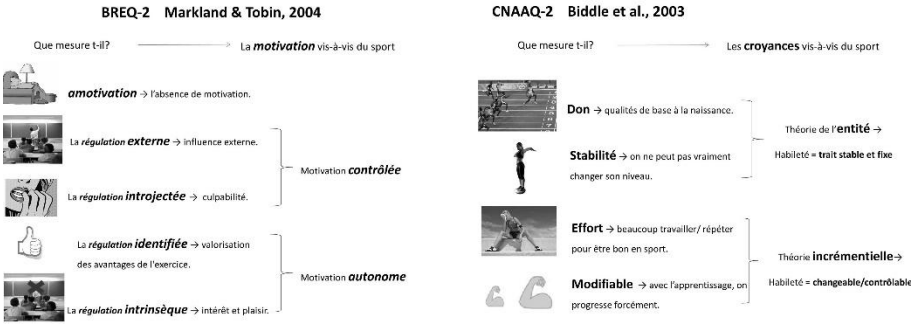


Fig. 3 : Domaines (macro-items) et dimensions (items) relatifs à la motivation et aux croyances vis-à-vis du sport.

2.4 Recueil des données

Le recueil des réponses aux questionnaires a eu lieu pendant le premier semestre de L1 STAPS lors de l'année universitaire 2018-2019. Un premier cycle a été réalisé pour l'ensemble des participants lors des tests de prérentrée en 1re année le 5 septembre. Un second cycle a été réalisé en fin de semestre le 15 décembre.

Lors des deux cycles, les étudiants ont rempli les questionnaires BREQ-2 (Markland et Tobin, 2004) et CNAAQ-2 (Biddle *et al.*, 2003). Pour minimiser la tendance des étudiants à donner des réponses socialement souhaitables, tous les participants ont été encouragés à répondre honnêtement et ont été assurés que leurs réponses resteraient anonymes et confidentielles. Quand les deux questionnaires étaient remplis dans leur intégralité nous gardions les données, un ou plusieurs questionnaires incomplets entraînaient le retrait du sujet.

2.5 Analyse statistique

Les variables qualitatives (temps, sexe et groupe) ont été décrites en termes de fréquence et de pourcentage. Les variables numériques (motivation et croyance) ont été décrites en termes de moyenne et d'écart type.

Published in : Laurence Bergugnat et Loïc Lerouge (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 7, No. 2 "La santé au travail : une question d'éducation et de formation ?"*, Editions des archives contemporaines,
ISSN : 2425-617X, ISBN : 9782813003836, doi : 10.17184/eac.9782813003836

Comme les résidus ne respectaient pas la loi normale, nous avons utilisé une technique de bootstrapping (x1000). La normalité et la sphéricité des données ont été vérifiées respectivement par les tests de Shapiro-Wilk et de Mauchley.

L'effet du protocole sur les « croyances » et la « motivation » vis-à-vis du sport a été mesuré à l'aide d'une ANOVA à deux voies (Groupe*temps) à mesures répétées (package ezANova) avec chaque domaine des croyances ou de la motivation comme variable explicative. L'effet de l'interaction groupe* temps a aussi été mesuré.

Des comparaisons post-hoc ont été effectuées en corrigeant le risque d'erreur de type I à l'aide de la méthode Bonferroni. La puissance de toutes les différences a été examinée en utilisant les calculs des eta-squared (η^2)[6]. Le seuil de significativité conservé a été fixé à $p<0,05$. Des analyses statistiques ont été effectuées à l'aide du logiciel R studio (version 1.2.5019).

3 Résultats

L'ensemble des résultats est présenté dans les tableaux 2, 3 et 4 [tab2, tab3, tab4]. Ils montrent l'effet de chaque protocole, ainsi que le poids du groupe et du temps sur la motivation et les croyances.

3.1 Pas d'effet sur la motivation (BREQ-2)

Les résultats n'ont montré aucun effet significatif du protocole du groupe, du temps et de leurs interactions respectives sur le niveau de motivation [tab2]. En revanche, les scores de motivation autonome (régulation identifiée et régulation intrinsèque) sont très élevés (Mtotal = 3.57 ± 0.40, 3.51 ± 0.34, 3.49 ± 0.35 respectivement pour le groupe Témoin, le groupe Universanté et le groupe Fit-Ulco et le Mgénéral = 3.52 ± 0.37) par rapport au score de motivation contrôlée (régulation externe et introjectée) (1.33 ± 0.51 ; 1.18 ± 0.58 ; 1.25 ± 0.51 et le Mgénéral = 1.26 ± 0.531) des étudiants ou encore au score d'amotivation qui sont proche de 0 pour les trois groupes (Mgénéral = 0.12 ± 0.33).

[6] Ces eta-squared qui sont considérés comme petit [0.02-0.12], moyen [0.13- 0.25], ou grand [0.26 ou plus] (Cohen, 1988).

Published in : Laurence Bergugnat et Loïc Lerouge (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 7, No. 2 "La santé au travail : une question d'éducation et de formation ?"*, Editions des archives contemporaines,
ISSN : 2425-617X, ISBN : 9782813003836, doi : 10.17184/eac.9782813003836

Tab. 2 : Effets du protocole sur la motivation.
[a]Différence significative intra-groupe entre T1 et T2, $p < 0.05$
Les résultats correspondent à la moyenne ± écarts-type sauf indication contraire.

	Protocole			ANOVA *p-value*	eta-squared (η^2)
	Témoin (N =86)	FIT (N = 61)	FIT+UNIV (N = 103)	Groupe*temps	Groupe*temps
Amotivation					
Temps 1	0.17 ± 0.41	0.10 ±0.25	0.08 ±0.27	0.21	0.01
Temps 2	0.10 ± 0.33	0.14 ±0.37	0.09 ±0.28		
Motivation contrôlée					
Temps 1	1.36 ± 0.50	1.20 ± 0.50	1.16 ± 0.66	0.29	0.01
Temps 2	1.31 ± 0.53	1.30 ± 0.53	1.21 ± 0.49		
Motivation autonome					
Temps 1	3.52 ± 0.45	3.50 ± 0.38	3.55 ± 0.34	0.10	0.02
Temps 2	3.63 ± 0.35	3.48 ± 0.32	3.47 ± 0.34		

3.2 Un effet sur les croyances (CNAAQ2)

Sans différencier le sexe, et en restant sur les macro-registres (entité vs incrémentielle), les résultats [tab3 ; fig4] montrent que les étudiants STAPS ont une croyance dans l'habileté sportive, relative à la théorie de l'entité, plutôt faible à l'entrée en STAPS (Temps 1) : Mgénéral =.72 EC =.53. À l'inverse, ils ont une croyance dans l'habileté sportive, relative à la théorie incrémentielle, plutôt élevée (Mgénéral = 3.69 ± 0.37).

En général et à leur arrivée en STAPS, les étudiants de première année sont nettement sur une théorie incrémentielle de la capacité athlétique. Ainsi, les croyances des étudiants sont de modifier leur habileté sportive avec de l'effort (répétitions et quantité de pratique) et de l'apprentissage (qualité de l'entraînement).

Après un semestre en STAPS cette croyance évolue en fonction du type de formation proposée. Cet écart change significativement pour les étudiants qui ont vécu un protocole Universanté. En effet, la croyance dans la théorie de l'entité augmente significativement dans le temps ($T1 = 0.67 \pm 0.54$; $T2 = 0.99 \pm 0.61$; $p < 0{,}05$) tandis qu'à l'inverse, celle sur la théorie incrémentielle diminue significativement ($T1 = 3.64 \pm 0.47$; $T2 = 3.50 \pm 0.50$; $p < 0{,}05$).

Published in : Laurence Bergugnat et Loïc Lerouge (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 7, No. 2 "La santé au travail : une question d'éducation et de formation ?"*, Editions des archives contemporaines,
ISSN : 2425-617X, ISBN : 9782813003836, doi : 10.17184/eac.9782813003836

Tab. 3 : Effets du protocole sur les macro-registres de la croyance.
[a]Différence significative intra-groupe entre T1 et T2, p<0.05
Les résultats correspondent à la moyenne ± écarts-type sauf indication contraire.

	Protocole			ANOVA *p-value*	eta-squared (ŋ²)
	Témoin (N =86)	FIT (N = 61)	FIT+UNIV (N = 103)	Groupe*temps	Groupe*temps
Entité					
Temps 1	0.70 ± 0.50	0.76 ± 0.54	0.67 ± 0.54[a]	0.004*	0.01
Temps 2	0.83 ± 0.60	0.78 ± 0.66	0.99 ± 0.61[a]		
Incrémentielle					
Temps 1	3.71 ± 0.34	3.68 ± 0.33	3.64 ± 0.47[a]	0.01*	0.02
Temps 2	3.80 ± 0.63	3.55 ± 0.46	3.50 ± 0.50[a]		

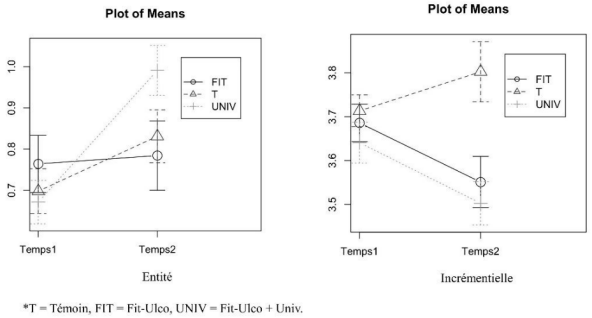


Fig. 4 : Évolution des Macro-items relatifs à la théorie de l'entité.

Ainsi, concernant, les dimensions des croyances, les résultats sont différents selon le protocole.

Premièrement, concernant le groupe témoin, la croyance dans l'aspect modifiable de l'habileté augmente significativement entre le temps 1 et le temps 2 (T1 = 3.66 ± 0.49, T2 = 3.90 ± 1.13 ; p < .05 ; [tab3]). Les autres dimensions : don, stable et effort n'évoluent pas significativement. On note une augmentation significative de la part de la théorie incrémentielle dans les croyances des étudiants.

Le profil initial STAPS s'accentue vers une vision quasi idéale des vertus de l'entraînement pour modifier son habileté : l'adage « quand on veut on peut » semble ici s'ériger en dogme tant la croyance en la qualité de l'entraînement pour progresser est ici élevée.

Deuxièmement, concernant le groupe Fit Ulco, aucune des dimensions de croyances (don, stable, effort, modifiable) n'augmente significativement [tab4]. Contrairement au groupe témoin, on ne note pas d'augmentation significative de la part de la théorie incrémentielle dans les croyances des étudiants [tab4].

Le profil initial STAPS se stabilise autour de la représentation initiale que les étudiants avaient de l'habileté sportive en entrant en STAPS. Le module Fit-Ulco semble donc

Published in : Laurence Bergugnat et Loïc Lerouge (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 7, No. 2*
"La santé au travail : une question d'éducation et de formation ?", Editions des archives contemporaines,
ISSN : 2425-617X, ISBN : 9782813003836, doi : 10.17184/eac.9782813003836

atténuer l'effet du « parcours classique » sans pour autant infléchir la représentation initiale des étudiants vis-à-vis du sport en général.

Enfin, concernant le groupe bénéficiant de l'association Fit-Ulco et Universanté, si les résultats ne montrent pas d'évolution significative de la part de la théorie incrémentielle, en revanche, on note une augmentation de la théorie de l'entité dans les croyances des étudiants. La croyance dans le don (0.73 ± 0.72 à 1.02 ± 0.78) et le caractère stable de l'habileté (0.62 ± 0.64 à 0.96 ± 0.72) augmentent fortement et significativement ($p < 0.05$).

Le profil initial STAPS évolue vers une image plus pondérée de l'habileté sportive. L'association Fit-Ulco-Universanté semble donc infléchir l'effet du « parcours classique ».

Tab. 4 : Effets du protocole sur les 4 dimensions de la croyance.
[a]Différence significative intra-groupe entre T1 et T2, $p<0.05$
Les résultats correspondent à la moyenne ± écarts-type sauf indication contraire.

	Protocole			ANOVA *p-value*	eta-squared(η^2)
	Témoin (N =86)	FIT (N = 61)	FIT+UNIV (N = 103)	Groupe*temps	Groupe*temps
Don					
Temps 1	0.76 ± 0.69	0.85 ± 0.75	0.73 ± 0.72 [a]	0.04*	0.01
Temps 2	0.92 ± 0.84	0.87 ± 0.86	1.02 ± 0.78 [a]		
Stable					
Temps 1	0.64 ± 0.60	0.68 ± 0.66	0.62 ± 0.64 [a]	0.28	0.01
Temps 2	0.74 ± 0.61	0.70 ± 0.69	0.96 ± 0.72 [a]		
Effort					
Temps 1	3.77 ± 0.39	3.74 ± 0.34	3.65 ± 0.53	0.98	0.00
Temps 2	3.71 ± 0.45	3.65 ± 0.44	3.57 ± 0.47		
Modifiable					
Temps 1	3.66 ± 0.49 [a]	3.63 ± 0 .52	3.63 ± 0.54 [a]	0.01**	0.02
Temps 2	3.90 ± 1.13 [a]	3.45 ± 0.59	3.43 ± 0.68 [a]		

Published in : Laurence Bergugnat et Loïc Lerouge (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 7, No. 2 "La santé au travail : une question d'éducation et de formation ?"*, Editions des archives contemporaines,
ISSN : 2425-617X, ISBN : 9782813003836, doi : 10.17184/eac.9782813003836

4 Discussion

L'objet de cette recherche était d'évaluer l'effet de dispositifs « santé » sur la formation des étudiants STAPS en nous appuyant sur les actions de formation menées à l'ULCO (intégration d'un cycle Fit-Ulco, intégration d'un cycle Fit-Ulco associé au dispositif Universanté) en termes de croyances/motivations des étudiants vis-à-vis du sport. L'hypothèse initiale était qu'un module d'éducation à la santé qui combine à la fois des actions d'évaluation de la santé et des mises en œuvre concrètes (association Fit-Ulco et Universanté) produirait l'effet le plus significatif (Loizon, 2015).

Concernant la motivation, cette hypothèse n'est pas confortée. Concernant les croyances, l'hypothèse n'est qu'en partie confortée : si l'association des deux « actions santé » a un effet significatif, celui-ci ne se fait pas dans le sens « vertueux » que nous avions prévu (du don vers le caractère modifiable de l'habileté) alors que c'est le cas avec le parcours Staps « classique ».

4.1 Profil initial des étudiants à l'entrée en Staps

En termes de motivation, à leur arrivée en STAPS, les étudiants de première année ont un profil orienté vers la motivation autonome (3.52 ± 0.45 vs 1.36 ± 0.50 pour la motivation contrôlée et 0.17 ± 0.41 pour l'amotivation). Ce faible résultat d'amotivation est assez logique puisque ce sont des bacheliers qui, quand on les interroge sur les qualités pour réussir en STAPS, convoquent le fait d'« être *sportif* » ou « d'aimer ou de faire du *sport* » (Ottogalli-Mazzacavallo et Schirrer, 2019). Par ailleurs, un récent rapport (Danner *et al.*, 2019) fait état de la croyance selon laquelle la « motivation » pourrait l'emporter sur les avantages sociaux ou scolaires pour réussir en Staps (Danner *et al.*, 2016 ; Danner et Guégnard, 2019). De plus, les étudiants sont davantage sur une motivation intrinsèque qu'extrinsèque vis-à-vis du sport. Ce profil motivationnel des étudiants STAPS questionne les recherches qui ont montré que le noyau central de la représentation du sport pour des étudiants (sportifs ou non) est généralement orienté vers la compétition (Lacassagne *et al.*, 2006), synonyme de reconnaissance sociale et donc de motivation extrinsèque.

Concernant leurs croyances, les étudiants sont bien davantage sur une théorie incrémentielle que sur une théorie de l'entité de la capacité athlétique. La croyance des étudiants Staps se fonde quasi exclusivement sur la possibilité de modifier son habileté sportive avec de l'effort (répétitions et quantité de pratique) et de l'apprentissage (qualité de l'entraînement). Cette vision progressiste des capacités sportives, typique chez les jeunes adultes (Wang et Biddle, 2001) est cohérente avec le profil motivationnel précédemment décrit. En effet, la corrélation entre croyances incrémentielles et motivation intrinsèque a été établie (Moreno *et al.*, 2010).

En définitive, la représentation initiale des étudiants Staps est la suivante : ils ne pensent pas que l'habileté repose sur un don et reste stable mais ils croient en les vertus de l'entraînement pour progresser. Cette croyance dans le caractère modifiable de l'habileté peut s'expliquer par une double spécificité. D'une part, la majorité des étudiants a fait du sport en club et est habituée à s'entraîner (Danner *et al.*, 2019). D'autre part, ils sont rentrés en STAPS car ils étaient pour la plupart les meilleurs élèves en EPS (Roux-Perez, 2006). Or les expériences antérieures en EPS influencent

Published in : Laurence Bergugnat et Loïc Lerouge (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 7, No. 2*
"La santé au travail : une question d'éducation et de formation ?", Editions des archives contemporaines,
ISSN : 2425-617X, ISBN : 9782813003836, doi : 10.17184/eac.9782813003836

de façon significative les croyances des étudiants (Brennan, 2006 ; Dastugue *et al.*, 2017 ; Mac Neill *et al.*, 2004) et l'EPS actuelle valorise davantage le progrès et la compétence que les aptitudes physiques depuis qu'elle cherche à évaluer ce qu'elle enseigne (Roux-Perez, 2009).

4.2 Effet des différents dispositifs : renforcer, stabiliser, modifier cette croyance initiale

Après un semestre en STAPS, si le profil motivationnel des étudiants reste inchangé, leur croyance vis-à-vis de l'habileté sportive évolue en fonction du type de formation proposée.

Concernant le parcours STAPS « classique », la croyance dans l'aspect modifiable de l'habileté augmente significativement ($p < .05$) entre le temps 1 (3.66 ± 0.49) et le temps 2 (3.90 ± 1.13) traduisant une augmentation de la part de la théorie incrémentielle dans les croyances des étudiants. Le profil de croyance initial apparaît renforcé vers une vision quasi idéale des vertus de l'entraînement pour modifier son habileté : l'adage « quand on veut on peut » semble ici s'ériger en dogme tant la croyance en la qualité de l'entraînement pour progresser est élevée. Le parcours classique en tant que tel semble donc apporter une plus-value en termes de formation des étudiants car dans la littérature, les croyances incrémentielles sur les capacités sportives sont positivement liées au plaisir de l'activité physique chez les jeunes (Biddle *et al.*, 2003 ; Wang et Biddle, 2001), la motivation intrinsèque (Moreno *et al.*, 2010), le rejet de l'auto-déficience (Ommundsen, 2001) et la concentration (Ommundsen *et al.*, 2005).

Concernant l'effet du parcours avec une action de formation santé « STAPS » (Fit-Ulco) aucune des dimensions de croyances n'évolue significativement. Contrairement au groupe témoin, on ne note pas d'augmentation significative de la part de la théorie incrémentielle dans les croyances des étudiants. Le module Fit-Ulco semble donc atténuer l'effet du « parcours classique » sans pour autant modifier la représentation initiale des étudiants vis-à-vis du sport en général. Ce module « stabilise » la représentation « idéale » que les étudiants ont du sport en rentrant en STAPS

Enfin, concernant l'effet du dispositif combinant l'action de formation de santé (Fit-Ulco) et l'action d'évaluation de la santé (Universanté), on ne note pas d'augmentation significative de la part de la théorie incrémentielle dans les croyances des étudiants, en revanche on observe une augmentation concernant la théorie de l'entité. L'association Fit-Ulco et Universanté n'atténue pas seulement l'effet du « parcours classique » mais elle rééquilibre la valence entre part de don et caractère modifiable de l'habileté. Ce module « infléchit » la représentation initiale « idéale » que les étudiants ont du sport en rentrant en STAPS, en faveur du don. Le poids des qualités physiques, considérées comme non modifiables, participe à ce rééquilibrage : si l'on peut progresser en sport en s'entraînant il y a une part d'immuable dans l'habileté sportive imputable au poids des aptitudes (don/inné) qu'on ne peut négliger. Ce dispositif peut donc être considéré comme ayant un effet limitant en termes de formation des étudiants car dans la littérature, les théories de l'entité sont respectivement associées à l'amotivation

Published in : Laurence Bergugnat et Loïc Lerouge (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 7, No. 2 "La santé au travail : une question d'éducation et de formation ?"*, Editions des archives contemporaines,
ISSN : 2425-617X, ISBN : 9782813003836, doi : 10.17184/eac.9782813003836

envers l'éducation physique et le sport (Biddle *et al.*, 2003), la réduction de l'effort (Chen *et al.*, 2008) ou l'auto-handicap (Ommundsen, 2001).

4.3 Comment expliquer et exploiter cet effet des dispositifs « santé » : *du modifiable vers le don ?*

4.3.1 Un environnement propice à la « comparaison sociale » ?

L'étude longitudinale de Ingrell *et al.* (2019) sur l'évolution des croyances chez des étudiants en structure sportive montre que les croyances liées à l'entité augmentent et les croyances incrémentielles diminuent pendant les trois années de l'expérimentation. Les auteurs avancent l'effet de la structure sportive comme explication : « De tels environnements qui rendent l'évaluation plus saillante (Horn, 2004) et la concurrence et la comparaison entre pairs plus probable (Marsh *et al.*, 2015 ; Marsh *et al.*, 2008) pourraient conduire à la conclusion que les différences individuelles en matière de capacités liées à la réussite sont stables, ce qui conduirait les étudiants-athlètes à développer des croyances plus proches de l'entité sur leurs propres capacités athlétiques » (p. 127). Pour Dweck et Molden (2017) les comparaisons normatives avec les pairs influencent la conviction que les compétences sont fixes et que la formation ne peut réellement les développer, ce qui expliquerait pourquoi la croyance en une capacité athlétique lié à l'entité auraient augmenté, et les croyances incrémentielles auraient diminué.

Or, malgré l'intention des acteurs (Porrovecchio *et al.*, 2018)[7], une observation fine du dispositif « Universanté » et du cycle « Fit-Ulco » montre que ces actions véhiculent des modèles de santé normatifs. En effet, l'usage de tests physiques est fréquent ce qui peut renforcer l'effet « évaluatif » et le sentiment de comparaison pré-cité, et ce d'autant plus quand ces actions sont associées.

L'action « Universanté » a prioritairement pour objet l'évaluation de la santé des étudiants et la diffusion de « bonnes pratiques ». Si le volet éducatif est présent[8], il reste limité dans le temps. Il est possible que, du point de vue des étudiants, ce dispositif les « renseigne » davantage sur leur santé en termes de manques par rapport à des normes qu'il ne les « éduquent » en proposant des outils qui permettraient de modifier cet état. En privilégiant la dimension « biomédicale » et évaluative de la santé sur la dimension « écologique » et éducative, ce dispositif pourrait ainsi amener à augmenter le sentiment de comparaison sociale des étudiants.

Concernant l'action Fit-Ulco, il semble que la dimension sportive reste prévalente, le « savoir s'entraîner » prenant le pas sur la construction d'un « habitus santé » (Tribalat, 2003). La littérature a déjà montré que l'éducation à la santé n'a jamais été la focale de l'intervention en EPS. Quand les enseignants s'emparent de cette question, le modèle biomédical de la santé, axé sur les connaissances physiologiques, reste

[7] La spécificité du dispositif « Universanté » réside dans l'implication des étudiants du Master APAS, dans une optique d'« éducation par les pairs », le ciblage de problématiques typiques de la « community health » (spécifiques à la population Littorale) et le couplage des visées de prévention, promotion et maintien du bien être des étudiants avec des mesures anthropométriques objectives prises directement sur le terrain.

[8] En fin de journée, l'étudiant bénéficie d'une discussion avec un étudiant de Master APA. Les étudiants qui sont repérés comme ayant un ou plusieurs problèmes repartent avec des conseils pour les résoudre ou un projet de prise ne charge pour les cas plus sérieux.

Published in : Laurence Bergugnat et Loïc Lerouge (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 7, No. 2 "La santé au travail : une question d'éducation et de formation ?"*, Editions des archives contemporaines,
ISSN : 2425-617X, ISBN : 9782813003836, doi : 10.17184/eac.9782813003836

dominant (Loizon, 2008 ; Cogérino, 2015). Les enseignants d'EPS, qui ont des difficultés à repérer des indicateurs de santé autres que biophysiologiques (Cogérino, 2015) n'envisagent leur rôle que sur ce plan. L'enseignement du Fit-Ulco ne semble pas échapper à cette tendance : la valence « valeur physique », et son corollaire, l'usage de test prenant finalement le pas sur l'aspect « connaissance de soi ». Par conséquent, ce dispositif peut amener à augmenter le sentiment de comparaison sociale des étudiants, ce qui expliquerait l'effet « pondérateur » qu'il exerce par rapport au cursus classique.

Il apparaît donc logique que l'association « Fit-Ulco » et « Universanté », dans la mesure où ce couplage entraîne un double usage des tests physiques, renforce encore davantage l'effet « évaluatif » et donc l'effet en faveur de la théorie de l'entité

4.3.2 Une lucidité acquise par rapport au sentiment de désirabilité sociale ?

Des études ont montré que, malgré leur validité, les mesures d'auto-évaluation par questionnaires se révèlent être soumises à la désirabilité sociale (Crowne et Marlowe, 1960 ; Greenwald et Banaji, 1995). En effet, les étudiants peuvent répondre à des questions afin d'être perçus favorablement par les autres. Selon Mascret *et al.* (2015), il peut être difficile pour certains sportifs d'admettre qu'ils souscrivent à une théorie d'entité et d'admettre qu'ils pensent que la capacité sportive est, pour eux, essentiellement liée à des prédispositions génétiques, de peur de paraître prétentieux ou, au contraire, d'avouer leur incompétence. On peut raisonnablement penser que cet effet « désirabilité sociale » joue un rôle au temps 1, quand les étudiants entrent dans la formation STAPS. Nos résultats montrent que l'impact du Fit-Ulco et surtout de l'association Fit-Ulco et Universanté sur les croyances des étudiants en faveur de la théorie de l'entité pourrait signifier une réduction de l'effet « désirabilité sociale ». Ces dispositifs « santé », davantage basés sur la connaissance de soi que sur la performance sportive, en privilégiant une entrée auto-référencée, pourraient donc peut être amener les étudiants à répondre plus lucidement aux questionnaires après trois mois de formation.

4.3.3 Une évolution des croyances exploitable dans le cas spécifique du public Staps

Comme évoqué en début de discussion, le public STAPS est un public spécifique qui a déjà une motivation intrinsèque pour le sport et une croyance envers celui-ci qui est très fortement orientée vers l'habileté et le progrès (théorie incrémentielle). Cette particularité nous amène, à la suite de Vella *et al.* (2016), à relativiser les bénéfices établis dans la littérature sur l'accroissement de la croyance dans la théorie incrémentielle. Pour Dweick *et al.*, (1995), les individus peuvent s'appuyer simultanément sur une théorie de l'entité et une théorie incrémentielle s'ils croient que les performances sportives dépendent à la fois de la génétique et de l'entraînement. Or comme le rappellent Mascret *et al.*, (2017, p. 358) : « la réalité physiologique du sport est en effet que les aptitudes sportives dépendent des caractéristiques génétiques initiales (par exemple, la taille ou les fonctions cardiaques et pulmonaires) et d'un entraînement régulier ».

Published in : Laurence Bergugnat et Loïc Lerouge (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 7, No. 2 "La santé au travail : une question d'éducation et de formation ?"*, Editions des archives contemporaines,
ISSN : 2425-617X, ISBN : 9782813003836, doi : 10.17184/eac.9782813003836

On peut dire qu'en termes de réflexivité sur l'objet « entraînement sportif » ces modules présentent un intérêt, notamment l'association Fit-Ulco-universanté, même si cet effet reste relativement faible.

Cette combinaison « enclenche » une bascule des représentations en STAPS, cruciale en 1re année où l'objectif des formations préprofessionnelles est d'initier un changement dans l'image idéale que les étudiants ont du sport (Gojard et Terral, 2014). Cette part d'aptitude (entité), mis à jour, dans la capacité athlétique permettra aux étudiants de déconstruire certains préjugés en termes de pratiques d'intervention, souvent tenaces en L1 (et dans la société), du type « quand on veut, on peut ! », « il faut se faire mal pour progresser », « les meilleurs athlètes sont ceux qui ont les coachs qui savent faire progresser » ….

La réalité est plus complexe, l'entraînement sportif n'est pas illimité, les capacités innées existent : les mettre à jour, ne pas les nier permettra peut-être de penser les processus d'entraînement/apprentissage autrement, sans les ignorer, en tentant soit de les compenser ou du moins de les neutraliser quand on encadre des débutants ou des personnes en situation de handicap, soit de les accepter quand on évalue sa propre performance sportive.

Enfin, prendre conscience de la part liée aux aptitudes dans la capacité athlétique est une rupture majeure dans la croyance vis-à-vis du sport et certainement un gage d'une pratique plus lucide et continuée tout au long du cursus STAPS. En effet en STAPS, on ne compte plus les blessures (Orazio *et al.*, 2007) liées à un surentraînement imputable à la méconnaissance de la finitude de la structure physique.

5 Limites et perspectives

La première limite de cette étude concerne la constitution des groupes (Anceaux et Sockeel, 2006). Pour des raisons pratiques nous n'avons pu mettre en place les groupes expérimentaux que sur les sites de Calais et Boulogne alors que le groupe témoin inclue l'ensemble des sites de l'ULCO.

La seconde limite est liée à l'effet du sexe, qui n'a pas été développé pour ne pas surcharger le propos mais aussi car nous n'avons pas constaté d'effet. Le poids de cette variable en termes d'impact sur les croyances des étudiants en matière de capacité athlétique ne fait pas consensus (Ommundsen, 2001 ; Vella *et al.*, 2016 ; Wang *et al.*, 2002). Néanmoins nous n'excluons pas de l'intégrer dans le futur sur un effectif plus large car elle pourrait expliquer la spécificité de la filière STAPS qui demeure un bastion masculin de l'université (DEPP, 2019). Par ailleurs, la mesure du sentiment de compétence n'a pas été effectuée alors que certaines recherches ont montré son impact « modérateur » sur les croyances et les motivations (Wang *et al.*, 2009). Enfin, une dernière limite concerne l'effet de désirabilité sociale induite par l'utilisation de questionnaires. À ce titre, l'usage de méthodes implicites (Mascret *et al.*, 2015) pourrait être une plus-value dans l'avenir, tout comme la perspective d'une étude longitudinale de la L1 au Master afin de voir si ces croyances évoluent sur le cursus STAPS.

Published in : Laurence Bergugnat et Loïc Lerouge (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 7, No. 2 "La santé au travail : une question d'éducation et de formation ?"*, Editions des archives contemporaines,
ISSN : 2425-617X, ISBN : 9782813003836, doi : 10.17184/eac.9782813003836

6 Conclusion

Contrairement à notre hypothèse de départ, si proposer des modules orientés sur la santé plutôt que des APSA classiques en STAPS, modifie la représentation vis-à-vis de l'habileté sportive des étudiants, cette modification ne va pas dans le sens « vertueux » (du don vers le caractère modifiable de l'habileté) que nous avions escompté. Ces dispositifs s'ils n'influent pas la motivation, pondèrent (Fit-Ulco) ou rééquilibrent (Fit-Ulco et Universanté) la valence incrémentielle de la croyance concernant l'habileté sportive des étudiants par rapport à la valence liée à la théorie de l'entité.

Cet effet peut s'interpréter comme la conséquence de modules d'éducation à la santé basés sur une conception normative, qui en ayant trop recours aux tests physiques, accentue le sentiment de comparaison sociale chez les étudiants et donc des croyances concernant l'habileté sportive liées à la théorie de l'entité.

Néanmoins, dans le cas du profil très spécifique des étudiants Staps, très orienté dès l'entrée dans la formation par une croyance quasi exclusive dans la théorie incrémentielle, cet effet peut aussi s'interpréter comme un gain de lucidité par rapport à leur représentation initiale de l'habileté sportive, héritage de leur expérience de bon élève en EPS.

En effet, contrairement à la formation STAPS classique, cette combinaison d'action d'évaluation de la santé et de mises en œuvre concrètes pondère la représentation idéale qu'ont les étudiants STAPS quant aux vertus quasi illimitées de l'entraînement pour faire évoluer la capacité athlétique. À ce titre, elle pourrait être exploitée en formation préprofessionnelle, en termes de réflexivité sur l'objet sport, afin de modifier les représentations des étudiants de première année.

Néanmoins pour majorer l'effet et ainsi exploiter pleinement le potentiel de ces dispositifs en matière de formation des étudiants, les acteurs devraient les penser davantage en interdépendance qu'en simple association, autour d'une conception holistique de l'éducation à la santé.

Références bibliographiques

Adam, P., Herzlich, C. et de Singly, F. (1994). *Sociologie de la maladie et de la médecine*. Paris : Nathan.

Alanbagi, Y. (2018). Les savoirs en STAPS : quelle mobilisation pour la formation du futur professeur d'éducation physique et sportive ? *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle*, 51(4), 67-86.

Anceaux, F et Sockeel, P. (2006). Mise en place d'une méthodologie expérimentale : hypothèses et variables. *Recherche en soins infirmiers*, 84(1), 66-83.

Andreyeva, T. et Sturm, R. (2006). Physical activity and changes in health care costs in late middle age. *Journal of Physical Activity and Health,* 3, S6–S19.

Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools : A review of benefits and outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397-401.

Biddle, S. J. H., Wang, C. K. J., Chatzisarantis, N. L. D. et Spray, C. M. (2003). Motivation for physical activity in young people : Entity and incremental beliefs about athletic ability. *Journal of Sports Sciences*, 21, 973–989.

Brennan, P. (2006). From rhetoric to reality : A case study of partnerships for improvement. *The Bulletin of Physical Education, 42*(1), 16-33.

Published in : Laurence Bergugnat et Loïc Lerouge (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 7, No. 2 "La santé au travail : une question d'éducation et de formation ?"*, Editions des archives contemporaines,
ISSN : 2425-617X, ISBN : 9782813003836, doi : 10.17184/eac.9782813003836

Chen, L. H., Chen, M. Y., Lin, M. S., Kee, Y. H., Kuo, C. F. et Shui, S. H. (2008). Implicit theories of athletic ability and selfhandicapping in college students. *Psychological Reports*, 103(2), 476-484.

Cogerino, G. (2015). Contribution de l'EPS à la santé : une affiche sans scénario ? *Éducation, Santé, Sociétés*, 2(1), 61-78.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the social sciences*. New York : Routledge Academic.

Crowne, D. P. et Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, 24, 349-354.

Danner, M., Érard, C. et Guégnard, C. (2016). Probabilités d'orientation déjouées… Des bacheliers professionnels en STAPS et en classe préparatoire aux écoles supérieures d'art. *Les sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle*, 49(3), 71-97.

Danner, M. et Guégnard, C. (2019). L'orientation des bacheliers professionnels en STAPS et Art sous le prisme de la vocation. *Sciences sociales et sport*, 14(2), 75-94.

Delignières, D. et Garsault, C. (2004). *Libres propos sur l'Éducation Physique*. Paris : Éditions Revue EPS.

Dieu, J- L. (2018). *Rajeunir, la méthode ultime pour vivre longtemps en bonne santé*. Croix : SNI Éditions.

Dweck, C. S., Chiu, C. Y. et Hong, Y. Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions : A word from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 6(4), 267-285.

Dweck, C. S. et Molden, D. C. (2017). Mindsets : Their impact on competence, motivation and acquisition. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation : Theory and application* (2e éd., p. 135–154). New York, NY : Guilford Publications.

Ekkekakis, P., Hargreaves, E. A. et Parfitt, G. (2013). Invited guest editorial : Envisioning the next fifty years of research on the exercise–affect relationship. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(5), 751-758.

Egsdal, M., Montagni, I., Tournier, M. et Tzourio, C. (2016). Les services en santé mentale à disposition des étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur : le cas de l'université de Bordeaux. *Revue française des affaires sociales*, 105-122.

Green, L. W., Rootman, I. et Poland, B. (1999). *Settings for Health Promotion*. Londres : Sage.

Gojard, L. et Terral, P. (2014). La professionnalisation des étudiants STAPS du département éducation et motricité : l'exemple du professorat d'éducation physique et sportive. *Movement Sport Sciences*, 1, 25-29.

Guthold, R., Stevens, G- A., Riley, L- M. et Bull, F- C. (2018). Worldwide trends in insufficient physical activity from 2001 to 2016 : A pooled analysis of 358 population-based surveys with 1 · 9 million participants. *The Lancet Global Health*, 6(10), 1077-1086.

Greenwald, A. G. et Banaji, M. R. (1995). Implicit social cognition : Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review*, 102, 4–27.

Horn, T. S. (2004). Developmental perspectives on self-perceptions in children and adolescents. In M. R.Weiss (Éd.), *Developmental sport and exercise psychology : A lifespan perspective* (p. 101-143). Morgantown, WV : Fitness Information Technology.

Hynynen, S. T., Van Stralen, M. M., Sniehotta, F. F., Araújo-Soares, V., Hardeman, W., Chinapaw, M. J. M., Vasankari, T. et Hankonen, N. (2016). A systematic review of school-based interventions targeting physical activity and sedentary behaviour among older adolescents. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 9(1), 22-44.

Ingrell, J., Larneby, M., Johnson, U. et Hedenborg, S. (2019). Student-athletes' beliefs about athletic ability. A longitudinal and mixed method gender study. *Scandinavian Sport Studies Forum*, 10, 117-138.

Joing, I. et Vors, O. (2015). Victimisation et climat scolaire au collège : les vestiaires d'éducation physique et sportive. *Déviance et société*, 39(1), 51-71.

Kérouac, S., Pepin, J., Ducharme, F. et Major, F. (2003). *La pensée infirmière* (2e éd.). Montréal : Beauchemin.

Klein, G. (2015). L'éducation physique française des années 2000 : savoir s'entraîner et s'entretenir. *STAPS*, 109, 95-111.

Lacassagne, M-F., Pizzio, L. et Jebrane, A. (2006). La représentation sociale du sport : vision d'étudiants sportifs et non-sportifs. *Movement & Sport Sciences*, 58(2), 117-134.

Published in : Laurence Bergugnat et Loïc Lerouge (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 7, No. 2 "La santé au travail : une question d'éducation et de formation ?"*, Editions des archives contemporaines,
ISSN : 2425-617X, ISBN : 9782813003836, doi : 10.17184/eac.9782813003836

Loison, D. (2015). Quels savoirs enseignés en éducation à la santé dans les séances d'EPS ? *Éducation, Santé, Sociétés*, 2(1), 13-31.

McNeill, M., Fry, J., Wright, S., Tan, W., Tan, K. et Schempp, P. (2004). « In the local context » : Singaporean challenges to teaching games on practicum. *Sport, Éducation and Society*, 9(1), 3-22.

Martin, S. B., Morrow, J. R., Jackson, A. W. et Dunn, A. L. (2000). Variables related to meeting the ACSM/CDC physical activity guidelines. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 32, 2087-2092.

Maruéjouls-Benoit, E. (2014). *Mixité, égalité et genre dans les espaces du loisir des jeunes : pertinence d'un paradigme féministe*. Thèse en géographie. Université Michel-de-Montaigne – Bordeaux-III.

Markland, D. et Tobin, V. (2004). A modification to the behavioural regulation in exercise questionnaire to include an assessment of amotivation. *Journal of Sport & Exercise Psychology* 26(2), 191-196.

Marsh, H. W., Morin, A. J. et Parker, P. D. (2015). Physical self-concept changes in a selective sport high school : A longitudinal cohort-sequence analysis of the big-fish-little-pond effect. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 37(2), 150-163.

Marsh, H. W., Seaton, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., Hau, K. T., O'Mara, A. J. et Craven, R. G. (2008). The big-fish-little-pond-effect stands up to critical scrutiny : Implications for theory, methodology, and future research. *Educational Psychology Review*, 20, 319-350.

Mascret, N., Falconetti, J- L. et Cury, F. (2015). Implicit measures of beliefs about sport ability in swimming and basketball. *European Journal of Sport Science,* 16(3), 358-364.

Morales, Y. et Travaillot, Y. (2015). Débats et controverses autour des programmes d'EPS. *Éducation, Santé, Société*, 2, 95-110.

Moreno, J. A., Gonzalez-Cutre, D., Martin-Albo, J. et Cervello, E. (2010). Motivation and performance in physical education : An experimental test. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9, 79–85.

Morlaix, S et Lambert-Lemener, M. (2015). La motivation des étudiants à l'entrée à l'université : quels effets directs ou indirects sur la réussite ? *Recherches en éducation*, 22, 152-167.

O' Connor, J., Alfrey, L. et Payne, P. (2012). Beyond games and sports : a socio-ecological approach to Physical Education. *Sport, Education and Society*, 17(3), 365-380.

Ommundsen, Y. (2001). Self-handicapping strategies in physical education classes : The influence of implicit theories of the nature of ability and achievement goal orientations. *Psychology of Sport and Exercise*, 2(3), 139-156.

Ommundsen, Y., Haugen, R. et Lund, T. (2005). Academic self-concept, implicit theories of ability and self-regulation strategies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(5), 461-474.

Orazio, S., Gerville-Reache, L., Appriou, Y et Fauché, S. (2007). Étude d'une cohorte rétrospective de cas incidents de traumatismes sportifs : le cas de la faculté des sciences du sport et de l'éducation physique de Bordeaux. *Movement & Sport Sciences*, 62(3), 91-102.

Perrin, C. (1993). Analyse des relations entre le rapport aux APS et les conceptions de la santé. *STAPS*, 31, 21-30.

Porrovecchio, A., Masson, P., Caby, I., Khuen, C., Hurdiel, R., Zunquin, G., Pezé, T. & Theunynck, D. (2016). *Sports, Health and the Society. The "Universanté" model : methodological and transdisciplinary approach.* Conference : Sport in Sociology. Sociology about sport, Adam Mickiewicz University, Poznan, Poland, 21-22 april.

Porrovecchio, A., Di Francesco, G. et Ladner, J. (2018). *Étudiants : acteurs de leur santé ? Regards pluridisciplinaires.* Paris : L'Harmattan.

Potdevin, F., Porrovecchio, A., Dieu, O., Racodon, M. et Schnitzler, C. (2017). Éduquer à la santé par l'activité physique : quelles connaissances et quels modèles de santé en EPS ? *Éducation, Santé, Société.* 3(2), 137-152.

Potdevin F., Derigny T., Gandrieau J., Chopin C., Kervedaou J., Vors O. et Schnitzler C. (2020). *Défi annoncé ou relevé ? Bilan et perspectives des stratégies d'éducation pour engager durablement les jeunes dans les activités physiques en France.* Conférence : 11ème biennale de l'ARIS, Université de Liège, Liège, Belgique, 25-28 Février 2020.

Pringle, R. (2010). Finding pleasure in physical education : A critical examination of the educative value of positive movement affects. *Quest*, 62(2), 119-134.

Published in : Laurence Bergugnat et Loïc Lerouge (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 7, No. 2 "La santé au travail : une question d'éducation et de formation ?"*, Editions des archives contemporaines,
ISSN : 2425-617X, ISBN : 9782813003836, doi : 10.17184/eac.9782813003836

Rhodes, R. E., et Kates, A. (2015). Can the affective response to exercise predict future motives and physical activity behavior ? A systematic review of published evidence. *Annals of Behavioral Medicine*, 49(5), 715- 731.

Roux-Perez, T. (2006). Représentations du métier d'enseignant et rapport à la formation chez les étudiants en Staps : une identité professionnelle en construction. *STAPS*, 73(3), 57-69.

Roux-Perez, T. (2009). Évolution des textes, interprétations des enseignants et rapport à la discipline : le cas de l'EPS. *Spirale*, 43, 201-213.

Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations : Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

Sallis, J. F., Conway, T. L., Prochaska, J. J., McKenzie, T. L., Marshall, S. J. et Brown, M. (2001). The association of school environments with youth physical activity. *American Journal of Public Health*, 91, 618-620.

Sarrazin, P., Biddle, S. J. H., Famose, J. P., Cury, F., Fox, K. et Durand, M. (1996). Goal orientations and conceptions of the nature of sport ability in children : A social cognitive approach. *British Journal of Social Psychology*, 35, 399-414.

Simon, C., Wagner. A., Platat, C., Arveiler, D., Schweitzer, B., Schlienger, J. L., et Triby, E. (2006). Icaps : A multilevel program to improve physical activity in adolescents. *Diabetes & Metabolism*, 32(1), 41-49.

Somerset, S. et Hoare, D. J. (2018). Barriers to voluntary participation in sport for children : A systematic review. *BMC Pediatrics,* 18(1), 1-19.

Tappe, M. K. et Burgeson, C. R. (2004). Physical Education : A cornerstone for physically active lifestyles. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(4), 281-299.

Tribalat, T. (2003). Éducation à la santé : l'insuffisante formation des enseignants. *La Santé de l'Homme*, 364, 9-47.

Vella, S. A., Braithewaite, R. E., Gardner, L. A. et Spray, C. M. (2016). A systematic review and meta-analysis of implicit theory research in sport, physical activity, and physical education. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 9(1), 191-214.

Vigarello, G. (1997). L'éducation pour la santé : une nouvelle attente scolaire. *Esprit*, 2, 72-82.

Wang, C. K. J. et Biddle, S. J. H. (2001). Young people's motivational profiles in physical activity : A cluster analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 1-22.

Wang, C. K. J., Chatzisarantis, N. L. D., Spray, C. M. & Biddle, S. J. H. (2002). Achievement goal profiles in school physical education : Differences in self-determination, sport ability beliefs, and physical activity. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 433-445.

Wang, C. K. J. et Koh, T. H. M. (2006). Sport ability beliefs, achievement goals, self-determination and beliefs about the purposes of physical education among singaporean preservice physical education trainees. *Asian Joumal of Exercise & Sports Science*, 3(1), 25-34.

Wang, C. K. J., Liu, W. C., Lochbaum, M. et Stevenson, S. J. (2009). Sport Ability Beliefs, 2 × 2 Achievement Goals, and Intrinsic Motivation : The Moderating Role of Perceived Competence in Sport and Exercise. *Research Quarterly for Exercise and Sport,* 80(2), 303-312.

Références institutionnelles

Charles, M., Larras, B., Bigot, J. et Praznoczy, C. (2019). L'activité physique sur prescription en France : état des lieux en 2019. Dynamiques innovantes et essor du sport sur ordonnance. Clermont-Ferrand : *Observatoire national de l'activité physique et de la sédentarité*. Vichy : Pôle Ressources National Sport Santé Bien-Être.

Danner M., Érard C. et Guégnard C. (2019). *Quand le sport (dés)oriente les parcours des jeunes.* INJEP Notes & rapports/Rapport d'étude.

DEPP, 2019. *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur*, ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Published in : Laurence Bergugnat et Loïc Lerouge (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 7, No. 2 "La santé au travail : une question d'éducation et de formation ?"*, Editions des archives contemporaines,
ISSN : 2425-617X, ISBN : 9782813003836, doi : 10.17184/eac.9782813003836

Références sur le Web

Dastugue, L., Escalié, G. et Chaliès, S. (2017). Faire pratiquer des activités physiques, sportives et artistiques dans la formation STAPS : quelle contribution à la professionnalisation des étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement ? *eJrieps*, 41. [En ligne] : https://journals.openedition.org/ejrieps/674

Léziart, Y. (2007). L'évolution des formations en Staps (1987-2007). *Contrepied*, 20. [En ligne] : http://www.epsetsociete.fr/L-evolution-des-formations-en-staps

Loison, D. (2008). EPS et éducation à la santé : un problème de définition ? *Les Cahiers pédagogiques.* [En ligne] : http://www.cahiers-pedagogiques.com/EPS-et-education-a-la-sante-un-probleme-de-definition

Ottogalli-Mazzacavallo, C. et Schirrer, M. (2019). Les lycéen-nes et les Staps : étude des représentations de la filière et impact sur les choix d'orientation. [En ligne] : http://www.epsetsociete.fr/Les-lyceen-nes-et-les-STAPS

Published in : Laurence Bergugnat et Loïc Lerouge (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 7, No. 2 "La santé au travail : une question d'éducation et de formation ?"*, Editions des archives contemporaines,
ISSN : 2425-617X, ISBN : 9782813003836, doi : 10.17184/eac.9782813003836