

## La motivation dans le contexte des cours d'éducation physique au collégial

JÉRÔME LERICHE\*  
FRÉDÉRIC WALCZAK  
FRANÇOIS VANDERCLEYEN

Conférence présentée lors du colloque  
« Journée de la recherche sur la motivation au collégial »  
Acfas, Montréal, 10 mai 2017

### 1. Introduction

L'objet de la présentation s'inscrit dans la problématique mondiale de sédentarisation, qui est particulièrement préoccupante chez les jeunes adultes. Bien qu'il soit désormais établi que la pratique régulière d'activité physique (AP) apporte des bienfaits tant physiques que socio-psychologiques, la population adulte n'en demeure pas moins relativement inactive. À l'échelle mondiale par exemple, la sédentarité est la cause de 6 à 10 % des maladies non transmissibles telles que les troubles cardiaques et coronariens, l'hypertension, le diabète et certains cancers (Lee, Shiroma, Lobelo, Puska, Blair & Katzmarzyk, 2012). La sédentarité est aussi responsable de 9 % des morts dites prématurées, ce qui équivalait en 2008 à 5,3 millions de personnes (Lee et al., 2012). La baisse de la pratique d'AP s'observe tant en Europe (Eurobarometer, 2014) qu'en Amérique du-Nord (Garriguet & Colley, 2012). La sédentarité entraîne également des coûts importants pour le système de santé. Seulement pour l'année 2009, au Canada, le coût total (coûts directs et indirects) de l'inactivité physique s'élevait à 6,8 milliards de dollars (Janssen, 2012). Ce chiffre représente 3,7 % du budget du système de santé, considéré comme une portion importante des dépenses issues du secteur de la santé (Janssen, 2012). Enfin, la condition physique des jeunes Canadiens s'est considérablement détériorée depuis le début des années 80 (Garriguet & Colley, 2012 ; Tremblay, Shields, Laviolette, Craig, Janssen & Gorber, 2010), tout comme celle des étudiants québécois, y compris ceux qui fréquentent les cégeps (Chiasson, 2003, 2004).

Quelle est l'origine de cette inactivité massivement observée chez les cégépiens? L'explication n'est pas unique, mais plurielle. Parmi les facteurs clés pour expliquer ce phénomène se trouve la motivation face à l'AP. Notons que quel que soit le programme choisi, tous les étudiants doivent réussir trois cours d'éducation physique (EP) de 30 heures pour obtenir leur diplôme d'études collégiales.

### 2. La problématique de la sédentarité chez les jeunes adultes

L'Organisation mondiale de la santé (OMS) recommande aux adultes de 18 et 64 ans d'accumuler minimalement 150 minutes d'AP modérée ou 75 minutes d'AP intense par semaine (OMS, 2009). Pour retirer davantage de bénéfices sur le plan de la santé, l'OMS recommande 300 minutes à intensité modérée et 150 minutes à intensité élevée par semaine. À ce sujet, l'organisme « Jeunes en forme Canada » souligne qu'en 2010, seulement 31 % des jeunes Canadiens ont atteint ces directives internationales. En 2005, près du tiers (29 %) des garçons de 15 à 24 ans et près de la moitié (46 %) des filles de cette tranche d'âge étaient inactifs physiquement durant leurs loisirs (Fédération des cégeps, 2010). Lors de sa recherche menée auprès de 985 étudiants de cégep, Grenier (2006) a montré que 39,8 % des femmes et 16,6 % des hommes déclaraient faire moins d'une heure d'AP par semaine. Toutefois, une recherche longitudinale menée par Lemoyne (2012) auprès de 536 cégépiens a démontré que leur pratique d'AP augmente au cours de leur passage au cégep. Il a aussi pu constater qu'à la première session, les

---

\*Cégep de Sherbrooke  
Jérôme.Leriche@cegepsherbrooke.qc.ca

étudiants font en moyenne 1 heure 13 minutes d'AP par semaine, tandis qu'après avoir complété les trois cours d'EP, ils effectuaient en moyenne 2 heures 56 minutes d'AP par semaine (Lemoine, 2012). Cette recherche a ainsi démontré une relation positive entre les cours d'EP au cégep et le niveau d'AP des étudiants, plus particulièrement dans le troisième cours qui vise l'autonomie dans la pratique d'AP.

Jusqu'à présent, les chercheurs qui se sont intéressés à la pratique d'AP des cégépiens l'ont fait en regardant les habitudes de vie générales (Chiasson, 2004). D'autres ont étudié les obstacles à la pratique d'AP chez ce public particulier (Grenier, 2006), notamment à partir de la théorie du comportement planifié (Lemoine, 2012). Cependant, aucune recherche, à notre connaissance, n'a étudié les relations entre la motivation et le temps d'AP. Pour ces principales raisons, la présente étude propose d'analyser la problématique de la sédentarité des cégépiens sous l'angle de la dynamique motivationnelle, en exploitant la théorie de l'autodétermination.

### **3. Motivation autodéterminée et pratique d'activités physiques**

Parmi les variables qui déterminent la pratique d'AP de façon régulière et suffisante, Sallis et Owen (1999) identifient le facteur motivationnel. Il existe actuellement plusieurs dizaines de modèles susceptibles d'expliquer les processus motivationnels (Tessier, 2013 ; Pasco & Spreux, 2014). Cependant, les trois modèles théoriques les plus représentatifs de la production scientifique sont les théories de l'autodétermination, les théories des buts d'accomplissement et les théories de l'autorégulation (Cury & Sarrazin, 2001). La théorie de l'autodétermination a été préférée pour cette recherche, car elle est particulièrement adaptée au domaine de l'AP (Biddle, Chatzisarantis & Hagger, 2001, p. 19 ; Sweet, Fortier & Blanchard, 2014).

Selon la théorie de l'autodétermination (TAD), les êtres humains sont naturellement portés à vouloir se développer et à maîtriser les défis que leur offre leur environnement (Tessier & Sarrazin, 2013). Cette théorie, développée par

Deci et Ryan (1985), définit trois types de motivation placés sur un continuum : motivation intrinsèque, motivation extrinsèque et amotivation (AM).

#### **3.1 La motivation intrinsèque**

La motivation intrinsèque est généralement définie comme le fait de pratiquer une activité physique ou sportive pour elle-même, pour le plaisir de participer à l'activité et en l'absence d'obligation externe (Brière, Vallerand, Blais & Pelletier, 1995 ; Deci & Ryan, 1985). Ce type de motivation représente le plus haut niveau d'autodétermination (Hauw, 2006). Lorsqu'un individu est motivé intrinsèquement, son engagement dans la pratique d'AP et sportive est spontané, nourri par l'intérêt, la curiosité ou le défi que véhicule l'activité (Tessier & Sarrazin, 2013). C'est ce type de motivation qui prédomine chez les individus qui ont un mode de vie actif (Hedstrom & Gould, 2004 ; Kimiecik, 2005). En effet, plusieurs études rapportent que c'est d'abord pour le plaisir que les personnes pratiquent des activités physiques dans leurs loisirs (De Bourdeaudhuij, Sallis & Vandelandotte, 2002 ; Stucky-Ropp & Dilorenzo, 1993).

#### **3.2 La motivation extrinsèque**

La motivation extrinsèque s'exprime lorsqu'un individu agit dans le but d'obtenir quelque chose de plaisant (récompense) ou d'éviter quelque chose de déplaisant (contrainte). La motivation extrinsèque représente un niveau moindre d'autodétermination par rapport à la motivation intrinsèque (Hauw, 2006). Lorsqu'on parle de ME, certains auteurs l'associent à une forme de motivation « instrumentale » pour signifier que l'activité ou l'objet qui motive n'est qu'un moyen pour atteindre un autre but (Tessier & Sarrazin, 2013).

#### **3.3 L'amotivation**

L'amotivation à la pratique sportive se caractérise par un individu qui ne perçoit pas de relation entre ses actions et les résultats obtenus (Pelletier & Vallerand, 1993). L'amotivation est une forme de résignation. Un individu amotivé aura la perception que ses comportements sont causés par des facteurs

indépendants de sa volonté (Hauw, 2006). Ainsi, le niveau d'autodétermination est inexistant ou extrêmement faible chez ce type d'individu.

Ces trois types de motivation s'influencent mutuellement et varient en fonction des expériences vécues (Dupont, Carlier, Delens & Gerard, 2010 ; Vallerand, 1997). Dans le cadre de cette recherche, nous postulons que les niveaux et les formes de motivation ont une relation avec la pratique d'AP des étudiants de cégep.

Afin de pouvoir quantifier l'AP réalisée chaque semaine par les étudiants, le recours à un outil de mesure s'impose, dont la description fera l'objet de la section suivante.

#### 4. Quantifier la pratique d'activité physique

Afin de connaître les impacts de la pratique d'AP sur la santé, l'OMS suggère une unité de mesure universelle, couramment appelée le « MET », c'est-à-dire le *Metabolic Equivalent of Task*, ou équivalent métabolique d'une tâche

(OMS, 2006). Un (1) MET correspond à l'énergie dépensée par une personne assise sans bouger et équivaut à une consommation de 1 kcal/kg/heure. Pour qu'une AP ou un déplacement soit comptabilisé, il doit durer plus de 10 minutes selon l'OMS. En fonction de son intensité, l'AP peut ensuite être calculée selon son équivalent en MET. Ainsi, une minute d'AP intense (c'est-à-dire qui entraîne une augmentation importante du rythme cardiaque ou de la respiration) vaut 8 MET. Selon le même principe, une minute d'AP modérée (entraînant une petite augmentation du rythme cardiaque ou de la respiration) vaut 4 MET.

Les trois niveaux d'AP et leur impact sur la santé, proposés par l'OMS pour classer les populations sont : limité, moyen et élevé. Les critères pour chaque niveau sont précisés dans le tableau I. Selon cette méthode de calcul, la quantité d'AP à réaliser pour avoir un impact positif sur la santé peut se calculer en minutes par semaine – c'est-à-dire une cible de 150 minutes par semaine – ou en MET – c'est-à-dire une cible de 600 MET.

Tableau I - Définitions des trois niveaux d'activités physiques proposés par l'OMS (2006)

Définitions	
Élevé	<ul style="list-style-type: none"> <li>AP intense au moins 3 jours par semaine, entraînant une dépense énergétique d'au moins 1500 MET par semaine.</li> </ul> <p>ou</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Au moins 7 jours de marche à pied et d'AP modérée ou intense jusqu'à parvenir à un minimum de 3000 MET par semaine.</li> </ul>
Moyen	<ul style="list-style-type: none"> <li>Au moins 20 minutes d'AP intense par jour pendant 3 jours ou plus par semaine.</li> </ul> <p>ou</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Au moins 30 minutes d'AP modérée ou de marche à pied par jour pendant 5 jours ou plus par semaine.</li> </ul> <p>ou</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Au moins 5 jours de marche à pied et d'AP modérée ou intense, jusqu'à parvenir à un minimum de 600 MET par semaine.</li> </ul>
Limité	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les personnes classées dans cette catégorie sont celles qui ne se qualifient pour aucun des critères mentionnés ci-dessus.</li> </ul>

## 5. Méthodologie

La présente recherche, de nature exploratoire, s'appuie sur l'utilisation d'un questionnaire auto-rapporté. Ce dernier permet, entre autres, d'obtenir de façon aisée des informations riches et variées sur une diversité de thématiques (Sabourin, Valois & Lussier, 2011).

Dans un premier temps, des questions sociodémographiques ont été identifiées. Une vingtaine de questions relatives au genre, aux habitudes de vie, au programme d'étude, aux heures de cours par semaine ainsi qu'à la pratique d'AP au secondaire ont été retenues dans le but de décrire l'échantillon. Ces questions étaient spécifiquement orientées vers la population-cible, soit les étudiants de cégep.

À partir de l'ouvrage d'André et Laurencelle (2010), une revue des écrits a été effectuée afin de cibler des outils valides et adaptés à la problématique et permettant de répondre aux objectifs de la présente étude. Pour la pratique d'AP, le Questionnaire mondial sur la pratique d'AP (GQAP), développé par l'OMS (2006), a été choisi. En ce qui concerne la motivation autodéterminée, l'Échelle de motivation dans les sports (EMS), développée par Brière, Vallerand, Blais & Pelletier (1995), a été sélectionnée. Cet instrument s'avère parfaitement adapté puisqu'il a été développé spécifiquement à l'attention des étudiants de cégep. Étant donné que le GQAP était déjà validé et standardisé en français, il a été utilisé sans modification, tout comme l'EMS.

Les différents questionnaires sélectionnés ont été intégrés dans un seul document, et totalisent 56 questions. Cette première version de questionnaire a permis la création de variables nominales, ordinales pures et numériques. Elle a été soumise à trois experts en EP ainsi qu'à un spécialiste de l'élaboration et de la validation de questionnaires. Les 56 questions ont été conservées.

Une graphiste a facilité la mise en ligne du questionnaire et a permis d'y intégrer les branchements conditionnels. La plateforme web « SurveyMonkey » a été utilisée pour diffuser le questionnaire. Des étudiants

provenant de deux cégeps différents du Québec ont été invités à compléter et à commenter le questionnaire. 49 étudiants (24 hommes et 25 femmes) âgés en moyenne de 19,3 ans (Écart type (ET) = 2,6) ont affirmé que le questionnaire n'était pas trop long et que la formulation des questions était claire.

Le GQAP permet d'identifier la quantité d'AP réalisée par semaine en minutes et en MET. Pour sa part, l'EMS permet d'identifier les niveaux des trois types de motivation. Il est évident que, comme il s'agit de pratiques déclarées, la prudence et certaines nuances s'imposent. Cette limite est prise compte dans l'analyse et la discussion des résultats.

### 5.1 L'échantillon

L'échantillon est issu de deux cégeps différents situés au Québec. Ces établissements accueillent entre 4500 et 6500 étudiants. Si le plus grand nombre d'étudiants ont tenté d'être rejoints par différents moyens (courriels, affiches dans le cégep, message au début des cours), les étudiantes et les étudiants ayant un cours d'EP au moment de l'étude ont davantage été ciblés pour des raisons d'accessibilité.

L'échantillon final correspond à 1886 étudiantes et étudiants provenant des deux cégeps et âgés en moyenne de 19,8 ans (ET = 4,3), dont 66,3 % de femmes et 33,7 % d'hommes. 1473 (78,1 % de l'échantillon) répondants proviennent du cégep A et 413 (21,8 % de notre échantillon) du cégep B. La proportion homme/femme des répondants dans chaque cégep est approximativement la même que dans notre échantillon. Par contre, il y a surreprésentation dans l'échantillon de la proportion de répondants provenant du cégep A. Après des analyses statistiques comparatives, il n'existe pas de différences significatives entre les deux échantillons. Étant donné que les deux groupes ont les mêmes caractéristiques, ils ont été traités comme une seule et même population.

Un traitement quantitatif des données a été réalisé en suivant notamment les recommandations de Cohen (1988). En adéquation avec les objectifs de l'étude, plusieurs mesures statistiques de

comparaisons de moyennes ont été effectuées : un test « T » pour les échantillons indépendants, une « ANOVA » avec leur taille d'effet («  $\epsilon^2$  ») ainsi que des tests de corrélations de Pearson.

## 6. Résultats

### 6.1 Le niveau d'activité physique des étudiants

L'utilisation du GPAQ permet de calculer à la fois le nombre de minutes d'AP en dehors des cours d'EP et le nombre de MET par semaine. Bien qu'il s'agisse d'une pratique d'AP déclarée et non effective, ce type de données constitue tout de même un indicateur général pertinent du niveau d'AP des étudiants.

#### 6.1.1 Minutes d'activités physiques par semaine

Une des finalités de l'enseignement de l'EP au cégep est d'amener les étudiants à avoir un mode de vie physiquement actif. Le GQAP a permis d'estimer à 229,5 minutes (ET = 274,8) par semaine l'activité des hommes et à 134,9 minutes (ET=202,0) celle des femmes de l'étude, soit une moyenne de 166,7 minutes (ET=233,3). À première vue, ces résultats peuvent paraître encourageants puisque, si seul le temps d'AP moyen est considéré par semaine, les hommes dépassent les 150 min recommandées et les femmes s'en rapprochent. Toutefois, il convient de nuancer ces données dans la mesure où les écarts-types sont extrêmement élevés. Ce constat indique que plusieurs étudiants ne font aucune AP alors que d'autres sont très actifs. La figure suivante permet une analyse plus fine du niveau d'activité rapporté par les étudiants.

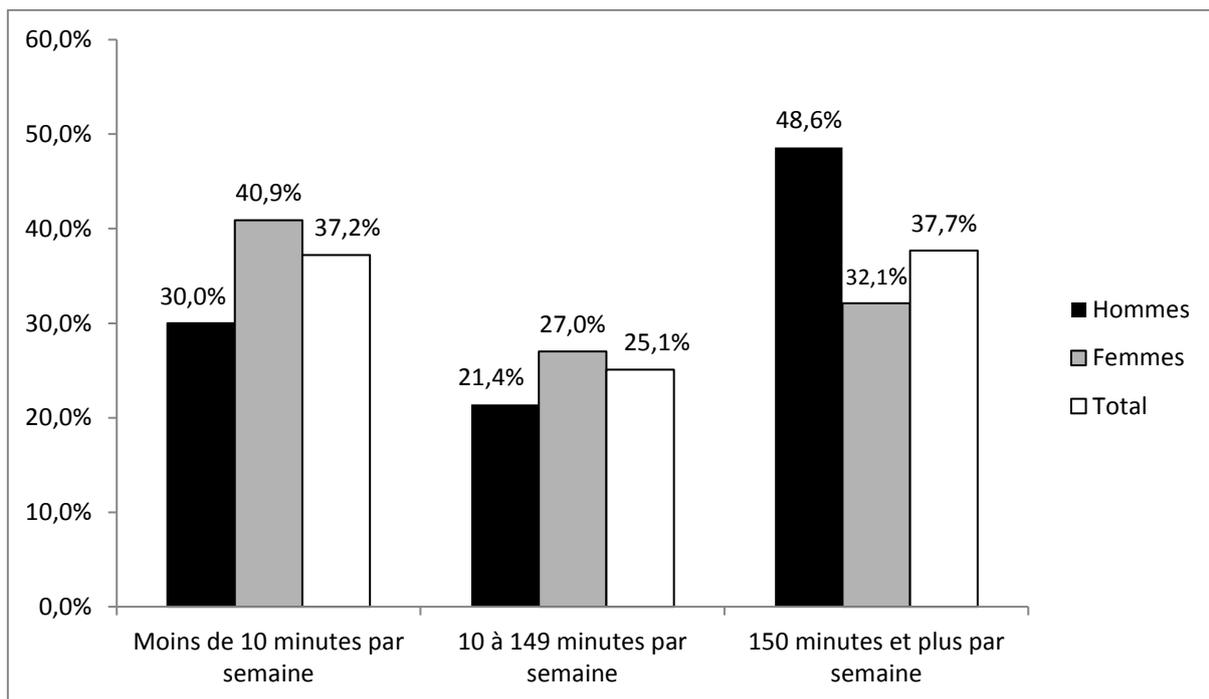


Figure 1 : Minutes d'activité physique des étudiants par semaine selon le sexe

Ce graphique montre en réalité qu'un tiers des étudiants fait moins de 10 minutes d'AP par semaine en dehors des cours d'EP. Ce constat est encore plus alarmant chez les femmes (40,9 %). En fait, un peu moins d'un homme sur deux

pratique suffisamment d'AP en dehors des cours dispensés au cégep. C'est en revanche le cas pour seulement une femme sur trois. Ces résultats confirment que l'inactivité physique des étudiants constitue un réel problème.

Le calcul du nombre de minutes d'AP par semaine est un indicateur intéressant, mais il ne tient pas compte de l'intensité de l'activité. Afin d'y remédier, les résultats suivants s'intéressent à la pratique d'AP mesurée en MET.

## 6.2 Classements des étudiants selon les normes de l'Organisation mondiale de la santé

L'OMS propose un classement à partir du nombre de MET dépensés par semaine, l'intensité de la pratique de l'AP et le nombre de jours d'AP par semaine. Ces catégories sont précisées dans la section consacrée à la méthodologie. Elles sont exprimées en termes d'impact sur la santé.

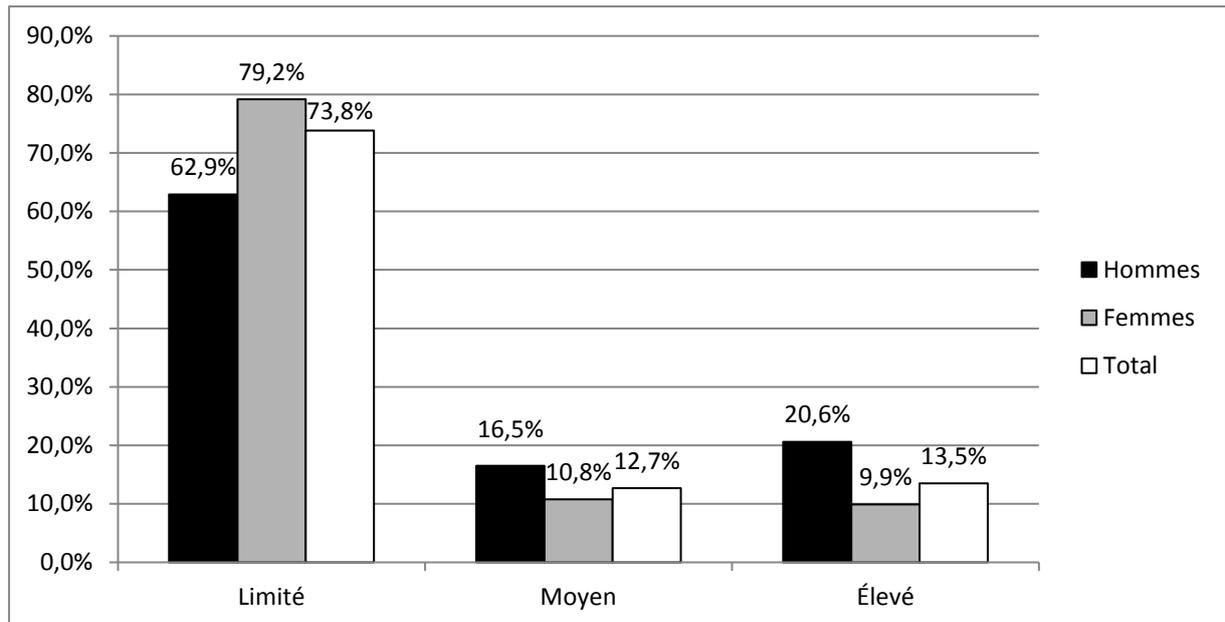


Figure 2 : Répartition des étudiants par sexe en fonction de l'impact du niveau d'activité physique sur la santé.

Selon les classements de l'OMS, près du trois quarts des étudiants (79,2 % des femmes et 62,9 % des hommes) ont une pratique d'AP hebdomadaire qui entraîne un impact limité sur leur santé. Seulement 13,5% des étudiants (20,6 % des hommes et 9,9 % des femmes) ont un niveau d'AP hebdomadaire leur permettant d'avoir une contribution élevée à leur santé.

## 6.3 La motivation des étudiants et leur participation à des activités physiques et sportives

Dans cette recherche, un des objectifs était de mesurer la relation entre la motivation et la

pratique d'AP. L'échelle de motivation dans le sport (EMS) développée par Brière et coll. (1995) a été utilisée pour mesurer les trois types de motivation exprimés par les étudiants (intrinsèque, extrinsèque et l'amotivation) relatifs à la pratique d'AP.

Les résultats issus de ce questionnaire montrent que tous les scores obtenus se situent entre 4 (très faible motivation) et 28 (motivation très élevée) pour chacun des types de motivation. Le tableau 4 présente les statistiques de tendance centrale.

Tableau II - Moyenne des scores de motivation selon le sexe

	Sexe	Moyenne	Écart-type
Motivation intrinsèque	Hommes	20,0	5,6
	Femmes	19,1	5,8
Motivation extrinsèque	Hommes	15,9	5,1
	Femmes	14,3	4,5
Amotivation	Hommes	6,0	4,0
	Femmes	6,0	3,3

Plus précisément, ce tableau montre que les scores de motivation intrinsèque sont relativement élevés tant chez les hommes que chez les femmes. Les scores d'amotivation sont relativement bas et semblables entre les deux sexes. Des tests *t* effectués sur des échantillons indépendants confirment la présence de différences de moyenne significatives entre les hommes et les femmes pour la motivation intrinsèque ( $t = 3,152$ ,  $ddl = 1663$ ,  $p = 0,002$ ) et extrinsèque ( $t = 6,370$ ,  $ddl = 1028.2$ ,  $p < 0,001$ ).

Pour ces deux types de motivation, les femmes ont des scores de motivation moins élevés que les hommes. Le test *t* démontre également qu'il n'y a pas de différences significatives au plan statistique entre les deux sexes pour l'amotivation ( $t = 0,256$ ,  $ddl = 1663$ ,  $p = 0,798$ ).

Les trois figures suivantes (3, 4, 5) présentent la répartition des répondants selon chaque type de motivation

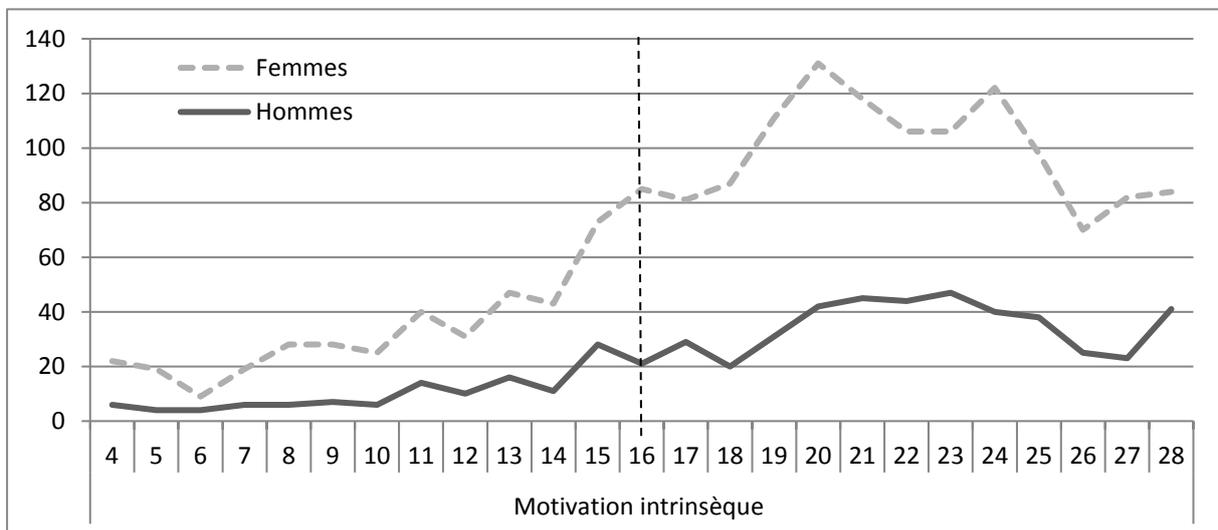


Figure 3 : Répartition des étudiants sur l'échelle de motivation intrinsèque en fonction du sexe

Il est important de rappeler que l'échantillon est composé davantage de femmes, ce qui explique que la courbe les représentant soit au-dessus de celle des hommes. Malgré tout, la majorité des répondants se situent à droite de la ligne pointillée représentant le *statu quo*. Selon plusieurs études (Haerens, Kirk, Cardon,

De Bourdeaurdhuilj & Vansteenkiste, 2010 ; Wallhead, Garn & Vidoni, 2014), les étudiants motivés intrinsèquement par les cours d'EP sont plus propices à s'engager dans une pratique d'AP à l'extérieur de l'école. Il est donc encourageant de constater que les étudiants sont plutôt motivés intrinsèquement par les AP.

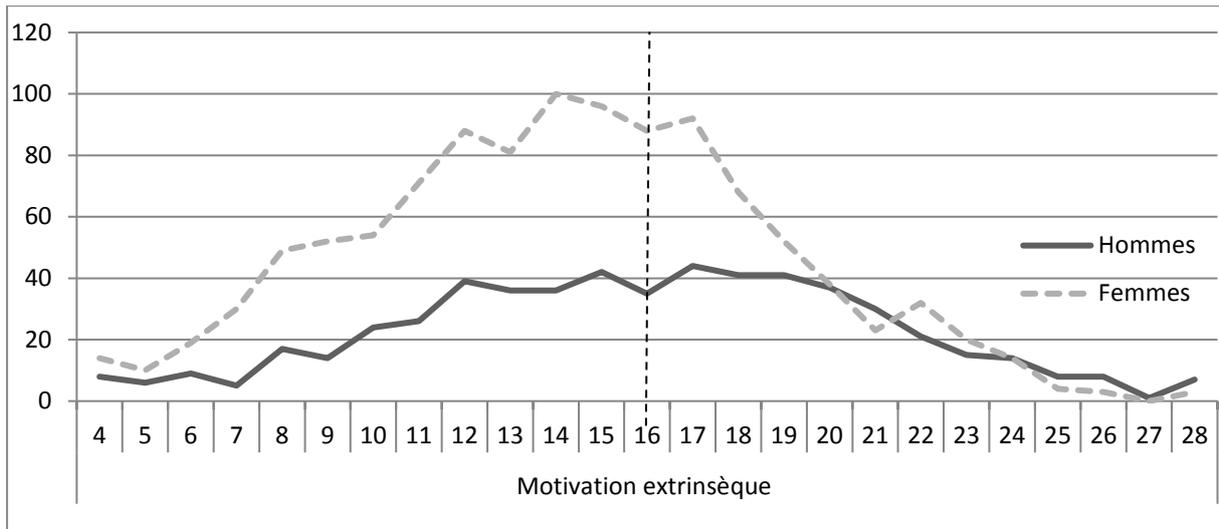


Figure 4 : Répartition des étudiants sur l'échelle de motivation extrinsèque en fonction du sexe

Pour ce qui est de la motivation extrinsèque, la distribution est relativement normale et légèrement décalée vers la gauche dans le cas des femmes. Ce décalage indique qu'il y a un peu moins de la moitié des répondants qui font

de l'AP dans le but d'obtenir d'autres bénéfices (voire certaines compensations) que le simple plaisir d'y participer. Les données concernant les scores étudiants amotivés sont pour leur part présentées dans la figure 5 ci-dessous.

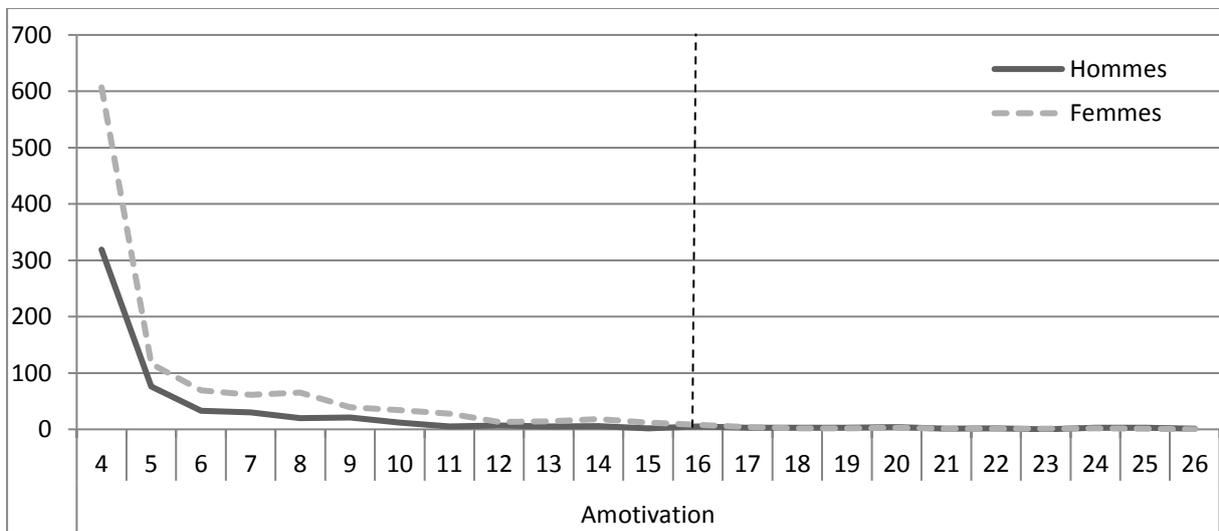


Figure 5 : Répartition des étudiants sur l'échelle d'amotivation en fonction du sexe

La répartition des scores de l'amotivation est encourageante dans sa globalité, bien qu'environ 2% des étudiants soient amotivés face à l'AP. De façon générale, les étudiants de ces deux cégeps ont un haut niveau de motivation intrinsèque et extrinsèque, tandis qu'assez peu d'entre eux sont amotivés. Toutefois, la possibilité que plusieurs étudiants

amotivés n'aient tout simplement pas participé à cette recherche n'est pas à écarter.

Comme mentionné dans le cadre théorique, les motivations intrinsèque et extrinsèque ne s'excluent pas mutuellement (Brière et al. 1995 ; Dupont et al. 2010). Ainsi, un étudiant peut très bien avoir un score élevé dans les deux. Cependant, les recherches (Dupont et al.,

2010) démontrent qu'à long terme, la motivation intrinsèque engendre une influence plus importante sur l'intention de pratiquer une AP en dehors de l'école.

#### 6.4 Niveau d'AP et types de motivation

Cette recherche vise également à déterminer s'il y a une corrélation entre les types de motivation et le nombre de MET dépensés par semaine. Afin d'identifier la présence d'interrelations, des tests de corrélation de Pearson ont été effectués, et les résultats sont exposés dans le tableau 5 ci-dessous.

Tableau III - Test de corrélation de Pearson ( $r$ ) entre les types de motivation et le nombre de MET dépensés par semaine en fonction du sexe.

	Hommes MET par semaine	Femmes MET par semaine	Total MET par semaine
Motivation intrinsèque	$r = 0,354$ $p < 0,001$	$r = 0,278$ $p < 0,001$	$r = 0,312$ $p < 0,001$
Motivation extrinsèque	$r = 0,367$ $p < 0,001$	$r = 0,293$ $p < 0,001$	$r = 0,343$ $p < 0,001$
Amotivation	$r = -0,123$ $p = 0,003$	$r = -0,176$ $p = 0,001$	$r = -0,148$ $p = 0,001$

Les corrélations de Pearson se situent autour de 0,3 entre la motivation intrinsèque, extrinsèque et le nombre de MET dépensés par semaine. Selon les critères de Cohen (1988), ces corrélations peuvent être qualifiées de moyennes. Les corrélations avec l'amotivation sont significatives, mais de petites tailles. À la lumière de ces résultats, la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque ont une relation plus marquée sur la pratique d'AP des hommes que chez celle des femmes. Pour les deux sexes, il s'agit d'une corrélation

négative observée entre l'amotivation et le nombre de MET par semaine.

#### 6.5 Cours d'EP et motivation des étudiants

Après avoir mis en relation la motivation et les MET, la même démarche a été appliquée avec le nombre de cours d'EP complétés. Cette démarche permet de répondre à l'objectif visant à vérifier si les cours d'EP entretiennent une relation avec la motivation des étudiants face à la pratique d'AP.

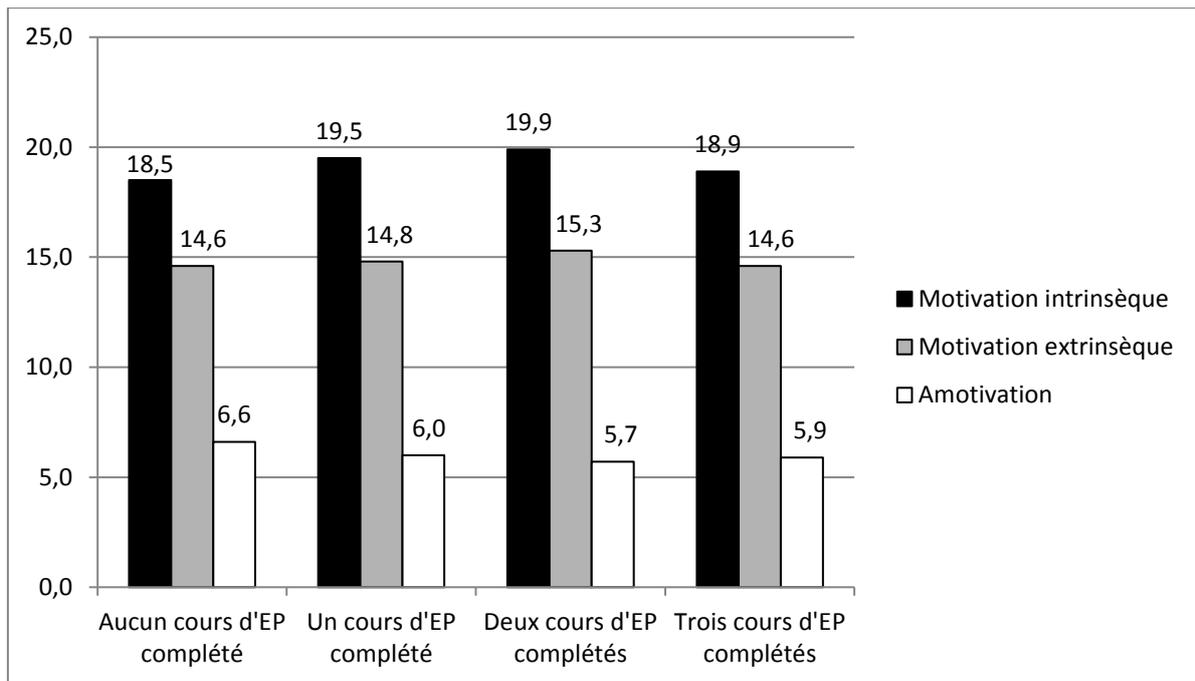


Figure 6 : Score de motivation en fonction du nombre de cours d'EP complétés au cégep

La figure 6 démontre que les niveaux de motivation intrinsèque et extrinsèque augmentent légèrement jusqu'à deux cours terminés. Lorsque les étudiants ont achevé leurs trois cours, ils retombent à leurs niveaux de motivation intrinsèque et extrinsèque initiaux. Ces variations détectées visuellement ne sont toutefois pas significatives dans les ANOVA testées. Pour leur part, les scores d'amotivation diminuent après un et deux cours achevés. Cette tendance est significative au plan statistique, comme le démontre une ANOVA unidimensionnelle significative à  $p < 0,001$  ( $F$  Levene = 6,122,  $p < 0,001$ ;  $F = 5,282$ ,  $p < 0,001$ ). Notons que les étudiants ayant participé à trois cours complets d'EP

n'avaient plus de cours au moment où ils ont rempli le questionnaire.

#### 6.6 Cours d'EP et pratique d'AP hors cours

Afin de mesurer la relation entre les cours d'EP et la pratique d'AP, le nombre de minutes d'AP effectuées par semaine en dehors des cours d'EP a été calculé. L'ANOVA unidimensionnelle sur ces variables est significative ( $F = 5,451$  [3; 294583,502];  $p = 0,001$ ). Le test de Scheffe ( $p < 0,05$ ) permet d'établir que les étudiants n'ayant pas suivi de cours d'EP consacrent hebdomadairement moins de minutes à l'AP que ceux qui ont complété un, deux ou trois cours d'EP au cégep. Les résultats détaillés apparaissent au tableau 6 ci-dessous.

Tableau IV – Différences de minutes d'AP par semaine en fonction du nombre de cours d'EP complétés.

• ANOVA : $p = 0,01$ • Levene = 0,073 • Scheffe (post-hoc)		Différence	Sig	
Aucun cours	➡	Un cours d'EP terminé	43,6 min/semaine	0,035
Aucun cours	➡	Deux cours d'EP terminés	57,3 min/semaine	0,003
Aucun cours	➡	Trois cours d'EP terminés	52,8 min/semaine	0,030

La figure 7 présente ces résultats à partir de la classification proposée par l'OMS. Cette classification calcule le niveau d'AP en termes de minutes par semaine : sédentaire (moins de 10 minutes d'AP par semaine), peu actif (de 10 à 150 minutes d'AP par semaine), suffisamment actif (plus de 150 minutes d'AP par semaine). Le

calcul à partir de cette classification démontre clairement que le pourcentage de répondants qui se retrouvent dans la catégorie sédentaire (moins de 10 minutes) de l'OMS diminue à mesure qu'augmente le nombre de cours d'EP complétés.

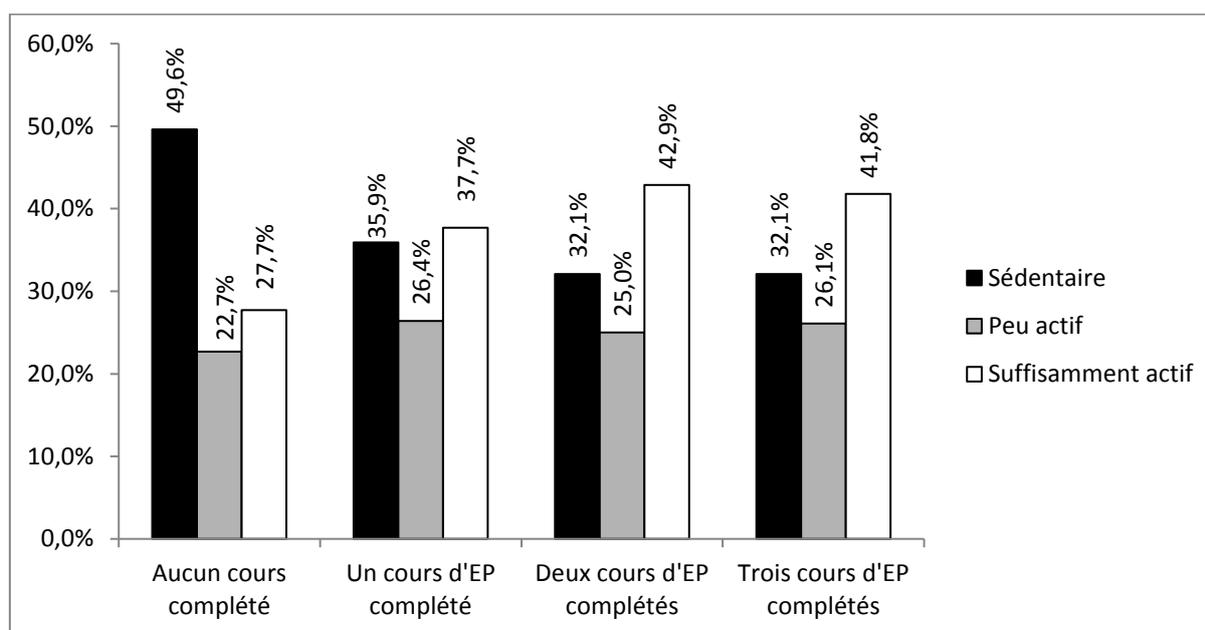


Figure 7 : Niveau d'AP des étudiants en fonction du nombre de cours d'EP complétés.

Les étudiants qui suivent des cours d'EP au cégep consacrent donc plus de minutes d'AP par semaine en dehors des cours que ceux qui n'en suivent pas. Toutefois, une fois leurs trois cours d'EP terminés, on constate une baisse du temps consacré à l'AP. Sans l'intervention des enseignants d'EP, les étudiants semblent se désintéresser progressivement de la pratique d'AP. Par contre, ils ont tendance à pratiquer davantage d'AP à la sortie du cégep qu'à l'entrée, ce qui concorde avec les résultats d'autres recherches (Lemoine, 2012).

## 7. Discussion

L'entrée au cégep est une période charnière pour l'adoption d'un mode de vie sain et actif. C'est en effet à ce moment que plusieurs étudiants quittent le foyer familial avec, pour principale implication, une plus grande responsabilisation. Ils sont notamment amenés à prendre charge de façon autonome leur

propre santé (alimentation, activité physique, gestion du stress), sans l'aide de leurs parents. La présente recherche démontre que le niveau de pratique d'activité physique (AP) déclaré des étudiants est inquiétant. Dans son étude, Grenier (2006) montre que 39,8 % des femmes et 16,6 % des hommes font moins d'une heure d'AP par semaine. Notre étude, réalisée presque dix ans plus tard, tend à démontrer que la situation ne s'est pas améliorée puisque les résultats révèlent que 40,9% des femmes et 30,0 % des hommes font moins de 10 minutes d'AP par semaine. C'est pourquoi la présente recherche renouvelle certaines inquiétudes concernant la sédentarité des étudiants à ce niveau de scolarité.

Au-delà du constat de la relative inactivité physique des étudiants, quelles sont les solutions pour y remédier? L'adoption d'un mode de vie actif est reliée à de nombreux facteurs personnels et environnementaux, et la

motivation est considérée comme l'un des plus importants (Godin, 2002). L'originalité de notre recherche est précisément de s'intéresser à la relation entre la variable motivationnelle et le temps d'activité physique. Cette perspective apparaît tout à fait pertinente dans la mesure où la plupart des recherches précédentes portant sur la pratique d'AP des étudiants de niveau collégial se sont intéressées aux habitudes de vie en général (Chiasson, 2004). À cet intérêt s'ajoute celui de s'appuyer sur la théorie de l'autodétermination (TAD), plutôt que la théorie du comportement planifié (Grenier, 2006 ; Lemoyne, 2012). La TAD, largement éprouvée dans le domaine de l'activité physique (Tessier & Sarrazin, 2013), est reconnue pour proposer des facteurs prédictifs solides concernant le comportement des apprenants. Il est ainsi démontré que la motivation intrinsèque engendre une influence

déterminante sur l'intention de pratiquer une AP en dehors de l'école à long terme (Dupont et al., 2010).

En s'appuyant sur la TAD, cette recherche démontre effectivement que la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque sont des facteurs qui entretiennent une relation positive sur la pratique d'AP dans le contexte des cégeps. Une différence de niveau de ces types de motivation a notamment été observée selon le sexe, ce qui n'est pas sans soulever certaines questions. Pourquoi les femmes ont-elles des niveaux de motivation intrinsèques extrinsèques face à la pratique d'AP plus faibles que les hommes au cégep ? Les expériences vécues en EP avant l'entrée au cégep sont-elles en cause ? Autant de questions auxquelles de futures recherches pourraient tenter de répondre

## Bibliographie

- André, N., & Laurencelle, L. (2010). *Questionnaires psychologiques pour l'activité physique, le sport et l'exercice*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bassett, D. R., Pucher, J., Buehler, R., Thompson, D. L., & Crouter, S-E. (2008). Walking, Cycling and Obesity Rates in Europe, North America and Australia. *Journal of Physical Activity and Health*, 5, 795-814.
- Bergeron, P., & Reyburn, S. (2010). *L'impact de l'environnement bâti sur l'activité physique, l'alimentation et le poids*. Institut national de santé publique du Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Biddle, S., Chatzisarantis, N., & Hagger, M. (2001). Théorie de l'autodétermination dans le domaine du sport et de l'exercice physique. In F. Cury & P. Sarrazin (Ed.), *Théories de la motivation et pratiques sportives; état des recherches*. (pp.19-56). Paris : Presses Universitaires de France.
- Brière, N. M., Vallerand, R. J., Blais, M. R., & Pelletier, L. G. (1995). Développement et validation d'une mesure de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'amotivation en contexte sportif : L'Échelle de Motivation dans les Sports (EMS). *International Journal of Sport Psychology*, 26, 465-489.
- Carlier, G. (2011). Plaisir d'enseigner et d'apprendre: la quête du Graal ? In G. Haye (Ed.), *Le plaisir*. (pp. 99-117). Paris : Editions Revue EP&S.
- Chiasson, L. (2003). *L'évolution des mesures anthropométriques, de composition corporelle et de condition physique des cégépiens, 1991-2003 : Statistiques descriptives*. Lévis: Cégep de Lévis-Lauzon.
- Chiasson, L. (2004). *Analyse des habitudes de vie des cégépiens et des cégépiennes*. Rapport de recherche PAREA. Lévis: Cégep de Lévis-Lauzon.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cury, F., & Sarrazin, P. (2001). *Théories de la motivation et pratiques sportives. État des recherches*. Paris : PUF.
- De Bourdeaudhuij, I., Sallis, J., & Vandelanotte, C. (2002). Tracking and explanation of physical activity in young adult over a 7-year period. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 73(4), 376-385.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Dupont, J-P., Carlier, G., Delens, C., & Gérard P. (2010). La motivation auto-déterminée des élèves en éducation physique : état de la question, *Revue STAPS*, 88, 7-24.
- Eurobarometer (2014). *Special Eurobarometer 412: Sport and Physical Activity*. European Commission.
- Fédération des cégeps. (2010). *Portrait de santé des jeunes québécois âgés de 15 à 24 ans*. Montréal : Fédération des cégeps.
- Garriguet, D., & Colley, R. C. (2012). *Profils quotidiens des Canadiens en matière d'activité physique*. Statistique Canada, vol 23 (2), juin 2012.
- Godin, G. (2002). Le changement des comportements de santé. In G. F. Fisher (Ed.), *Traité de psychologie de la santé* (pp. 375-388). Paris: Les Éditions Dunod.
- Grenier, J. (2006). *Description de l'habitude de pratique régulière d'activités physiques des étudiants de niveau collégial*. Rapport de recherche PAREA. Montréal : Cégep du Vieux Montréal.
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., De Bourdeaudhuij, I., & Vansteenkiste, M. (2010). Motivational profiles for secondary school physical education and its relationship to the adoption of a physically active lifestyle among university students. *European Physical Education Review*, 16(2), 117-139.
- Hauw, N. (2006). *Un test des déterminants internes de la motivation situationnelle en contexte naturel : Approche hiérarchique de la motivation en Éducation Physique et Sportive*. Thèse de doctorat : Université de Caen/Basse-Normandie.
- Hedstrom, R., & Gould, D. (2004). *Research in youth sports: Critical issues status*. Michigan State University: Institute for the study of youth sports.
- Janssen, I. (2012). Health care costs of physical inactivity in Canadian adults. *Applied Physiology, Nutrition and Metabolism*, 37, 1-4.

- Jeunes en forme Canada. (2010). *Les saines habitudes de vie débutent plus tôt qu'on le pense*. Bulletin 2010 de l'activité physique chez les enfants et les jeunes de Jeunes en forme Canada. Toronto: Jeunes en forme Canada.
- Kimiecik, J. (2005). What exercise: how young adults enjoy and sustain physical activity. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 76(8): 19-21.
- Lavie, F., & Gagnaire, P. (2014). *Plaisir et processus éducatif en EPS : une pédagogie de la mobilisation*. Saint-Mandé : Editions AEEPS.
- Lee, I-M., Shiroma, E-J., Lobelo, F., Puska, P., Blair, S-N., & Katzmarzyk P-T. (2012). Effect of physical inactivity major non-communicable diseases worldwide: An analysis of burden of disease and life expectancy. *Lancet*, Jul 21;380(9838):219-29 : doi: 10.1016/S0140-6736(12)61031-9.380:219-29.
- Lemoyne, J. (2012). *Éducation physique : vers l'adoption d'un mode de vie actif ? Étude sur les influences des cours d'éducation physique au collégial*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Rapport de recherche PAREA (2008-012).
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR) (2011). *Formation générale commune, propre et complémentaire conduisant au diplôme d'études collégiales*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Organisation mondiale de la Santé (2006). *Questionnaire mondial sur la pratique d'activités physiques (GPAQ)* [en ligne]. Genève, Suisse. Page consultée le 20 avril 2014 de: [http://www.who.int/chp/steps/GPAQ\\_Analysis\\_Guide\\_FR.pdf](http://www.who.int/chp/steps/GPAQ_Analysis_Guide_FR.pdf)
- Organisation mondiale de la Santé (2009). *Recommandations mondiales sur l'activité physique pour la santé*. Genève : Éditions de l'OMS.
- Pasco, D., & Spreux, D. (2014). La Motivation en Situation. Une Revue de Questions en Éducation Physique. *eJRIEPS*, 31, 70-91.
- Pelletier, L. G., & Vallerand, R. J. (1993). *Une perspective humaniste de la motivation: Les théories de la compétence et de l'autodétermination*. In R. J. Vallerand et E. Thill (Ed.), *Introduction à la psychologie de la motivation* (pp. 233-281). Montréal: Éditions Études Vivantes.
- Sabourin, S., Valois, P., & Lussier, Y. (2011). *L'utilisation des questionnaires en recherche: Une solution pratique qui nécessite une démarche rigoureuse*. In S. Bouchard et C. Cyr, *Recherche psychosociale : Pour harmoniser recherche et pratique* (pp. 279-320). Québec: PUQ.
- Sallis, J. F., & Owen, N. (1999). *Physical activity and behavioral medicine*. Thousand Oaks: Sage Publication.
- Sweet, S-N., Fortier, M-S., & Blanchard, C M. (2014) Investigating Motivational Regulations and Physical Activity Over 25 Weeks. *Journal of Physical Activity and Health*, 11, 1052-1056.
- Stucky-Ropp, R. C., & DiLorenzo, T. M. (1993). Determinants of exercise in children. *Preventive Medicine*, 22, 880-889.
- Tessier, D. (2013). *La motivation*. Paris : Éditions EP&S.
- Tessier, D., & Sarrazin, P. (2013). La motivation autodéterminée. In Tessier, D. (Ed.), *La motivation*. (pp. 29-46). Paris : Éditions EP&S.
- Tremblay, M. S., Shields, M., Laviolette, M., Craig, C. L., Janssen, I., & Gorber, S. C. (2010). *Condition physique des enfants et des jeunes au Canada: Résultats de l'Enquête canadienne sur les mesures de la santé de 2007-2009 - Rapport sur la santé*, 21(1). Ottawa: Statistique Canada.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental social psychology*, 29 (pp. 271-360). San Diego: Academic Press.
- Van Dyck, D., De Meester, F., Cardon, G., Deforche, B., & De Bourdeaudhuij, I. (2013). Physical Environmental Attributes and Active Transportation in Belgium: What about Adults and Adolescents Living in the Same Neighborhoods? *American Journal of Health Promotion*, 27(5), 330-338
- Walhead, T-L., Garn, A-C., & Vidoni, C. (2014). Effect of a Sport Education Program on Motivation for Physical Education and Leisure-Time Physical Activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85, 478-487.