

## RAPPORT DE RECHERCHE

# SUSCITER L'INTÉRÊT DE L'ÉTUDIANT POUR LES BIENFAITS DÉCOULANT DE SA PRATIQUE DE L'ACTIVITÉ PHYSIQUE AFIN DE L'AMENER VERS UNE PRISE EN CHARGE DE SA PRATIQUE À L'EXTÉRIEUR DE LA CLASSE

 CÉGEP DE  
SAINT-HYACINTHE

Rachel Surprenant, M. Éd.  
Cégep de Saint-Hyacinthe

  
CÉGEP  
ÉDOUARD  
MONTPETIT

Isabelle Cabot, Ph. D.  
Cégep Édouard-Montpetit



**Susciter l'intérêt de l'étudiant pour les bienfaits découlant de sa pratique de l'activité physique afin de l'amener vers une prise en charge de sa pratique à l'extérieur de la classe**

Rapport de recherche

**Rachel Surprenant, M. Éd.**

**Isabelle Cabot, Ph. D.**

La présente recherche a été subventionnée par le ministère de l'Enseignement supérieur du Québec dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité de l'établissement et des autrices.

Page couverture : Philippe Gariépy, de Pixel Communications ([philippe@pixelcom.ca](mailto:philippe@pixelcom.ca)).

Révision linguistique : Caroline Payant ([caroline.payant@cstjean.qc.ca](mailto:caroline.payant@cstjean.qc.ca))

Dans le présent document, le générique masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

La reproduction d'extraits de cet ouvrage est autorisée avec la mention de la source.

Pour tout renseignement sur ce rapport, s'adresser à :

Rachel Surprenant  
Cégep de Saint-Hyacinthe  
3000, avenue Boullé  
Saint-Hyacinthe (Québec) J2S 1H9  
[rsurprenant@cegepsth.qc.ca](mailto:rsurprenant@cegepsth.qc.ca)

Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Québec, 2023.

Dépôt légal — Bibliothèque et Archives Canada, 2023.

ISBN [978-2-922066-13-5](https://www.isbn-international.org/product/9782922066135)

*Je pense que beaucoup d'étudiants ont une idée très préconçue de l'activité physique et se limitent du fait même, car ils pensent que bouger est nécessairement désagréable et demandant. Ils pensent qu'ils sont trop mauvais, trop « pas en forme » pour commencer.*

Réponse d'un participant à une question ouverte de la présente étude.

## Points saillants

- Le manque de motivation et le manque de temps sont les principales raisons d'inactivité physique rapportées par les cégépiennes et les cégépiens ayant participé à la présente étude. Toutefois, la majorité des réponses sur le manque de temps révèlent des conflits motivationnels plutôt qu'un réel manque de temps.
- Les bienfaits retirés de l'activité physique (AP) sont la principale raison de pratiquer l'AP chez les cégépiens actifs. Ainsi, il apparaît judicieux de s'aligner sur les besoins des étudiants pour créer des situations pédagogiques qui les mènent à percevoir des bénéfices à l'AP pratiquée en éducation physique et à la santé (ÉPS). De la sorte, une telle stratégie pédagogique a été mise sur pied et testée dans le cadre de cette étude.
- La majorité des participantes et participants au groupe expérimental (exposés à la condition pédagogique misant sur les bienfaits ressentis) ont rapporté une amélioration de leur humeur, une diminution de stress, une sensation de plaisir ainsi qu'un sentiment de fierté personnelle d'avoir bougé à la suite des séances d'AP en ÉPS.
- La stratégie pédagogique évaluée a positivement influencé la pratique de l'AP autodéclarée par l'étudiant six mois après la fin du dernier cours d'ÉPS. L'augmentation de la pratique autonome hors cours de l'activité physique chez le groupe expérimental témoigne du réel potentiel de cette intervention pédagogique.
- La majorité des répondants ont indiqué que leurs habitudes en matière d'AP ont changé, quantitativement ou qualitativement, depuis le printemps 2020 (premier confinement dû à la COVID-19).

## Liste des abréviations

ANCOVA : Analyse de covariance

ANOVA : Analyse de variance

AP : Activité physique

ASPC : Agence de santé publique du Canada

ÉPS : Éducation physique et à la santé

EQC : Effet question-comportement

INSPQ : Institut national de santé publique du Québec

IP : Inactivité physique

MÉES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

MÉQ: Ministère de l'Éducation du Québec

MES: Ministère de l'Enseignement supérieur

NAP : Niveau d'activité physique

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

OMS : Organisation mondiale de la santé

PAREA: Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage

QRG : Questionnaire de renseignements généraux

SCPE : Société canadienne de physiologie de l'exercice

*Susciter l'intérêt de l'étudiant pour les bienfaits découlant de sa pratique de l'activité physique afin de l'amener vers une prise en charge de sa pratique à l'extérieur de la classe* (Numéro du projet : 11664)  
Chercheuse responsable : Rachel Surprenant, M. Éd., Cégep de Saint-Hyacinthe.

## Résumé

Les cours d'éducation physique et à la santé (ÉPS) obligatoires du cheminement scolaire québécois se terminent au niveau collégial avec le troisième cours portant la compétence *Démontrer sa capacité à se charger de sa pratique de l'activité physique dans une perspective de santé* (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2016). Puisque le taux de réussite à ce cours se situe à 95 % (ministère de l'Éducation du Québec, 2020), on pourrait croire que les étudiants sont suffisamment actifs pour leur santé. Toutefois, ce n'est pas ce qui est observé : la majorité des jeunes adultes n'ont pas une pratique suffisante d'activité physique (AP) pour en retirer des bienfaits sur leur santé. Ce problème porte à réfléchir à des pistes de solutions pédagogiques pour engager davantage les étudiants envers une pratique autonome de l'AP. Une stratégie pédagogique en ce sens a été mise en place et évaluée aux termes de la présente étude. Spécifiquement, l'objectif était de mettre en place et d'évaluer l'impact d'une stratégie pédagogique misant sur un exercice autoréflexif et itératif des bienfaits personnellement retirés de la pratique d'AP sur le développement de l'intérêt à pratiquer l'AP et la prise en charge pérenne de la pratique d'AP par des cégépiens.

La stratégie pédagogique expérimentée au cours de ce projet de recherche est tout à fait pertinente, puisqu'elle est alignée sur les besoins des collégiens, clientèle cible de cette étude. En effet, la première raison évoquée par ceux-ci pour expliquer la pratique régulière de l'AP est les bienfaits qu'ils retirent de l'AP. La stratégie pédagogique élaborée vise précisément à amener l'étudiant à prendre conscience des bienfaits vécus durant et après l'AP par un questionnaire sur ces bienfaits comme levier d'engagement dans une pratique de l'AP autonome. Ainsi, les bienfaits de l'AP et l'effet question-comportement sont au cœur du contexte théorique de la présente étude.

La méthodologie repose sur un devis quasi expérimental où trois conditions ont été comparées. Un suivi longitudinal a été effectué et des analyses mixtes ont été réalisées. Un échantillon de 1 706 étudiants provenant de 17 cégeps a complété le Questionnaire de renseignements généraux (QRG) de cette étude permettant entre autres de relever les raisons d'AP et d'inactivité physique (IP) des collégiens. Par la suite, la stratégie pédagogique misant sur un exercice autoréflexif itératif sur les bienfaits retirés de l'AP pratiquée durant le cours d'ÉPS a été testée auprès de 505 étudiants provenant de 15 cégeps et répartis en trois groupes : autoréflexion sur des bienfaits et sur l'AP pratiquée (groupe A;  $n = 152$ ), autoréflexion sur l'AP pratiquée (groupe B;  $n = 142$ ), aucune autoréflexion (groupe C;  $n = 210$ ).

Les résultats indiquent une importante augmentation de la pratique de l'AP hors cours chez les étudiants du groupe A six mois après avoir terminé leur dernier cours collégial d'ÉPS. De plus, l'intention de pratiquer l'AP, qui est d'ailleurs un prédicteur majeur d'AP, est plus élevée chez ce même groupe. Six mois plus tard, (donc un an après la fin de l'intervention pédagogique) l'AP pratiquée par le groupe A est toujours plus élevée que pour les deux autres groupes. Le potentiel de cette stratégie pédagogique, facile à mettre en place, soutient la pertinence à transférer celle-ci dans les pratiques enseignantes.

**Descripteurs :** Éducation physique et à la santé, Activité physique, Bienfaits, Stratégie pédagogique, Collégial, Recherche expérimentale.

## **Abstract**

Required physical education and health (PEH) courses in Quebec's education pathway end at the college level with the third course focusing on the ability to manage their practice of physical activity (PA) with health in mind (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2016). Since the success rate for this course is 95% (ministère de l'Éducation du Québec, 2020), it would be logical to consider that students are sufficiently active for their health. However, this is not what is observed; the majority of young adults do not engage in sufficient PA to derive health benefits from it. This problem leads us to think about possible pedagogical solutions to engage students in an independent practice of PA. A pedagogical strategy in this sense has been implemented and evaluated under the terms of this study. Specifically, the objective of this study is to implement and evaluate the impact of a pedagogical strategy based on an iterative self-reflective exercise involving the personal benefits of practice of PA on the development of interest in practicing PA and the long-term management of PA practice by college students.

The pedagogical strategy tested during this study is quite relevant, since it is aligned with the needs of college students, the target clientele of this study. Indeed, the first reason mentioned by them to explain the regular practice of PA is the benefits they derive from PA. The pedagogical strategy aims precisely to get the student to become aware of his benefits experienced during and after PA as a lever for commitment to an independent practice of PA. Thus, the benefits of PA and the question-behaviour effect are the focus of the theoretical context of the present study.

The methodology is based on a quasi-experimental design where three conditions were compared. Longitudinal monitoring and mixed analysis methods were planned. A sample of 1,706 students from 17 colleges completed the General Information Questionnaire (GIQ) for this study, which among identified the reasons for PA and physical inactivity (PI) among college students. Subsequently, the pedagogical strategy based on an iterative self-reflective exercise involving the personal benefits derived from PA practiced in PEH course was tested among 505 students from 15 college and divided into three groups: self-reflection on benefits and on PA practiced (group A;  $n = 152$ ), self-reflection on PA practiced (group B;  $n = 142$ ), no self-reflection (group C;  $n = 210$ ).

The results indicate a significant increase of the PA practice outside of school among participants in group A six months after the end of their last PEH course. In addition, the intention to practice PA, which is also a major predictor of PA, is higher in this same group. Six months later (thus one year after the end of the educational intervention) the PA practiced by group A is still higher than for the other two groups. The potential of this pedagogical strategy, easy to implement, supports the relevance of transferring it into teaching practices.

**Keywords:** Physical education and health, Physical activity, Benefits, Pedagogical strategy, College, Experimental research.

## Table des matières

Points saillants.....	iv
Liste des abréviations.....	v
Résumé.....	vi
Abstract.....	vii
Liste des tableaux et figures.....	xi
Remerciements.....	xii
Mise en contexte.....	xiii
Note sur la forme du présent rapport.....	xv
Introduction.....	1
Chapitre 1. Problématique.....	3
1.1 La situation problématique actuelle et ses conséquences.....	3
1.2 Les raisons d'inactivité physique des collégiens : <b>présentation de l'article 1</b> .....	4
1.3 Le rôle stratégique de l'éducation physique dans la résolution du problème.....	30
1.4 Objectif général de l'étude.....	32
Chapitre 2. Cadre conceptuel et état de la question.....	33
2.1 L'activité physique.....	33
Qu'est-ce qu'une pratique « suffisante » d'activité physique?.....	33
<b>Présentation de l'article 2</b> .....	34
Inactivité physique et sédentarité.....	39
2.2 Les déterminants de l'activité physique.....	40
Les bienfaits retirés de l'activité physique.....	40
La motivation à faire de l'activité physique.....	41
L'engagement dans l'activité physique : le potentiel des attitudes.....	43
Les ingrédients de la régularité de l'activité physique du point de vue des collégiens.....	43
2.3 Des interventions qui augmentent l'activité physique.....	44
2.4 Objectif spécifique de l'étude.....	45
Chapitre 3. Méthode.....	47
3.1 Type de recherche et déroulement.....	47
3.2 Stratégie d'intervention pédagogique.....	48

3.3 Participants.....	49
3.3.1 Phase d'implantation (cohorte de l'automne 2021) .....	49
3.3.2 Phase de consolidation (session d'hiver 2022) .....	50
3.4 Description des instruments de mesure et de leur validité .....	51
Questionnaire de renseignements généraux (QRG; temps 1) .....	52
Questionnaire d'habitudes sportives (temps 1, 2, 3 et 4).....	52
Motivation à l'égard de la pratique de l'AP (temps 1 et 2) .....	52
Autocontrôle comportemental .....	54
Intérêt ressenti à l'égard du cours d'éducation physique et à la santé (temps 1 et 2).....	55
Concept de soi physique (temps 1 et 2).....	55
Croyances comportementales (temps 1 et 2).....	56
Groupe de discussion focalisée, questionnaire et entrevue auprès des enseignants participants....	56
3.5 Plan d'analyses quantitatives .....	57
Sous-objectif 1: Comparer la pratique d'AP rapportée par les participants, entre les groupes. ....	57
Sous-objectif 2: Comparer l'évolution de la motivation à pratiquer l'AP, entre les groupes .....	57
3.6 Plan d'analyses qualitatives.....	58
Sous-objectif 3 : Documenter la mise en place de la stratégie pédagogique du point de vue des enseignants .....	58
3.7 Considérations éthiques.....	58
Chapitre 4. Analyses et résultats.....	59
4.1 Analyses descriptives.....	59
4.2 Analyses de la pratique d'activité physique faite hors cours (sous-objectif 1).....	60
Pratique d'activité physique six mois après la fin du cours: <b>présentation de l'article 3</b> .....	60
Pratique d'activité physique un an après la fin du cours .....	92
Analyses exploratoires supplémentaires .....	93
4.3 Analyses de la motivation envers la pratique d'activité physique (sous-objectif 2).....	96
Développement de l'intérêt ressenti pour la pratique d'activité physique .....	96
Utilité attribuée à la pratique d'activité physique .....	98
Sentiment de compétence à pratiquer l'activité physique .....	99
En complément.....	100
4.4 Documenter la mise en place de la stratégie pédagogique du point de vue des enseignants (sous-objectif 3) .....	101

Chapitre 5. Discussion .....	106
5.1 Réflexions sur l'ensemble des résultats .....	106
<b>Présentation de l'article 4</b> .....	108
Chapitre 6. Conclusion .....	116
6.1 Contribution scientifique.....	116
6.2. Contribution sociale .....	117
6.3 Limites .....	119
6.4 Recherches à venir et recommandations pratiques .....	119
Références.....	122
Annexe A. Exercice autoréflexif itératif des bienfaits de l'activité physique rempli par le groupe expérimental (groupe A) .....	133
Annexe B. Exercice rempli par le groupe témoin (groupe B) .....	139

## Liste des tableaux et figures

Tableau 1. Description générale des trois sous-échantillons à comparer .....	50
Tableau 2. Indices de saturation factorielle des items reformulés d'intérêt personnel pour l'activité physique .....	53
Tableau 3. Indices de saturation factorielle des items reformulés d'utilité à pratiquer de l'activité physique .....	54
Tableau 4. Indices de saturation factorielle des items d'autocontrôle comportemental à pratiquer de l'activité physique .....	55
Tableau 5. Indices de saturation factorielle des items de concept de soi physique .....	56
Tableau 6. Corrélations $r$ de Pearson et $n$ entre les principales variables de l'étude .....	59
Tableau 6. Nombres moyens de minutes hebdomadaires d'AP (é-t) en fonction des groupes et des temps et résultat de l'ANOVA à mesures répétées .....	92
Tableau 7. Répartition des statuts Actif et Inactif en fonction des groupes .....	93
Tableau 8. Corrélations $r$ de Pearson et $n$ entre les variables confondantes et l'activité physique .....	94
Tableau 9. Régression linéaire hiérarchique prédisant l'activité physique pratiquée un an après la fin de l'intervention .....	95
Tableau 10. Scores moyens, (écarts-types) et résultats de l'ANOVA à mesures répétées, quant à l'intérêt personnel pour l'activité physique en fonction de l'évolution du plaisir instantané rapporté en fin de session .....	96
Figure 1. Évolution de l'intérêt personnel pour l'activité physique en fonction de l'évolution perçue du plaisir instantané .....	97
Tableau 11. Scores moyens, (écarts-types) et résultats de l'ANOVA à mesures répétées, quant à l'intérêt personnel pour l'activité physique .....	97
Graphique 2 Évolution de l'intérêt personnel selon les groupes .....	98
Tableau 12. Scores moyens, (écarts-types) et résultats de l'ANOVA à mesures répétées, quant à l'utilité attribuée à la pratique de l'activité physique .....	98
Figure 2. Évolution de l'utilité attribuée à l'activité physique au cours du semestre d'éducation physique et à la santé en fonction du groupe .....	99
Tableau 13. Scores moyens, (écarts-types) et résultats de l'ANOVA à mesures répétées, quant au sentiment de compétence à pratiquer de l'activité physique .....	100
Tableau 14. Bienfaits perçus chez le groupe A .....	100
Tableau 15. Scores moyens, (écarts-types) et résultats de l'ANOVA à mesures répétées, quant à l'autocontrôle comportemental à pratiquer de l'activité physique .....	101
Tableau 16. Portrait général des enseignants participant à l'étude. ....	102
Tableau 17. Principales catégories de pratiques pédagogiques habituelles des participants-enseignants .....	102
Tableau 18. Distribution des réponses aux questions visant la mise en place de la pratique testée .....	104

## Remerciements

Ce projet de recherche a été un véritable travail d'équipe impliquant de nombreux acteurs indispensables! Sans l'incroyable participation des enseignantes et des enseignants d'ÉPS des 17 cégeps impliqués, le travail accompli n'aurait pas été le même. Merci encore pour votre participation! Nous tenons également à remercier chaleureusement les étudiants qui ont consacré de leur temps pour remplir les questionnaires. Nous souhaitons remercier le Cégep de Saint-Hyacinthe et le Cégep Édouard-Montpetit pour leur soutien en recherche, de même que le département d'éducation physique du Cégep de Saint-Hyacinthe pour sa précieuse implication. De plus, ce projet de recherche n'aurait pu être réalisé sans le financement du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) et la mesure de soutien à la relève en recherche du ministère de l'Enseignement supérieur. Merci de soutenir la recherche au collégial!

### Rachel :

Un gros merci à Isabelle, ma mentore devenue co-chercheuse et amie, qui m'a proposé d'embarquer dans cette aventure. Elle m'a rapidement transmis sa passion pour la recherche et ce n'est pas surprenant d'apprendre qu'elle soit experte dans le domaine de la motivation, elle qui est elle-même si motivée de nature! Sérieusement, merci Isabelle d'avoir cru en moi et de m'avoir partagé tes connaissances en recherche avec tant d'enthousiasme. Bien entendu, je ne suis pas seule derrière ce projet d'envergure, il y a mon conjoint Clément. Son support a été une condition de l'aboutissement de ce projet. Merci également à Maëlle et Ophélie qui m'inspirent au quotidien et me donnent envie de me dépasser!

### Isabelle :

Quel bonheur de travailler avec Rachel! Merci, Rachel, d'avoir partagé ton idée de stratégie pédagogique avec moi, ce jour-là, à « la machine à café » 😊 Un moment charnière qui m'a amené une nouvelle *partner* de recherche avec qui je souhaite continuer à travailler à long terme, mais surtout, une amie devenue importante pour moi. Merci aussi à mon amoureux, Jean-Philippe, pour sa douceur et ses judicieux conseils, ainsi qu'à nos deux filles, Mahée et Flavie, qui continuent à partager leur maman avec la recherche, depuis toutes ces années. ❤️

## Mise en contexte

Tout d'abord, il faut savoir que les cours d'éducation physique et à la santé (ÉPS) au niveau collégial ont été élaborés dans une volonté de développer de saines habitudes de vie chez les étudiants afin de contrer le phénomène de sédentarité déjà préoccupant (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1965). Le temps révolu d'une approche par objectifs a fait place à l'approche par compétences, redessinant ainsi les cours d'ÉPS pour y voir apparaître une culture de la santé. Les trois compétences, une pour chacun des trois cours obligatoires d'ÉPS au collégial, s'inscrivent nécessairement dans un contexte de santé. Rappelons aussi que les cours d'ÉPS font partie de la formation générale au collégial. La formation générale, composée des disciplines de la philosophie, de l'éducation physique et à la santé, de la langue seconde et de la langue d'enseignement et littérature, a pour visée de « former la personne à vivre en société de façon responsable » (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MÉES], 2016, p. 5). La compétence « poursuivre le développement d'un mode de vie sain et actif » (*Ibid.*) y est incluse. Les visées et compétences issues de la formation générale sont en symbiose avec la finalité des cours d'ÉPS qui est de développer un mode de vie sain et actif chez les collégiens.

Le présent projet de recherche s'intéresse particulièrement au troisième et dernier cours d'ÉPS portant la compétence *Démontrer sa capacité à se charger de sa pratique de l'activité physique dans une perspective de santé* (MÉES, 2016). Ce dernier cours d'ÉPS représente l'opportunité ultime pour les enseignants à guider les étudiants vers la prise en charge d'une pratique régulière de l'activité physique (AP), afin de l'intégrer concrètement à leur mode de vie. Presque tous les étudiants (95 %) réussissent ce dernier cours d'ÉPS (ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ], 2020). Paradoxalement, une équipe de recherche en ÉPS au collégial a rapporté que 37,2 % des étudiants pratiquent moins de 10 minutes d'AP par semaine (Leriche et Walczak, 2014), ce qui est nettement inférieur au seuil minimal d'AP recommandé par l'Organisation mondiale de la santé (OMS, 2021). Ce seuil se situe à au moins 150 minutes d'activité d'endurance à intensité modérée pour les adultes âgés de 18 à 64 ans. Cette « dernière chance » de raccrocher les étudiants du postsecondaire à l'AP interpelle particulièrement la présente équipe de recherche, puisqu'à cette période de la vie, la pratique de l'AP chute drastiquement (Embersin et Chardon, 2007; Garriguet et Colley, 2012; Keating *et al.*, 2005; Poriau et Delens, 2017) et le niveau de santé mentale est très faible (Doré, 2016).

La réflexion portant sur la motivation des étudiants à adopter un mode de vie sain est au cœur de ma pratique enseignante. Comment les amener vers l'adoption d'un mode de vie actif? Comment susciter leur intérêt à pratiquer de façon régulière l'AP? Quel moyen utiliser comme levier d'engagement dans la pratique de l'AP? En discutant avec mon entourage afin de trouver les motifs qui font que la pratique de l'AP est ancrée dans le quotidien des gens, la piste des émotions et bienfaits ressentis lors de l'AP a suscité en moi un vif intérêt.

Cela dit, afin de vérifier si mon enseignement avait un impact sur mes étudiants, j'ai tenté une intervention dans un de mes groupes de *Yoga et Entraînement* à la session d'automne 2019. Pour tenter de répondre à certaines questions (par exemple : Est-ce que mes étudiants vivent des expériences positives dans mon cours? Ont-ils du plaisir?), je leur ai distribué une fiche, semblable à celle qu'on retrouve à l'annexe A du

présent rapport, où ils devaient encercler, de 0 à 10, au début et à la fin de chaque cours, leur niveau de stress, d'humeur et de bien-être. À la semaine 10 de la session, j'ai jeté un coup d'œil sur ces fiches. À ma grande surprise, j'ai constaté qu'il y avait une différence significative entre les niveaux d'humeur et de stress du début des cours versus ceux de la fin des cours pour la majorité des étudiants. Cette observation m'a amenée à vouloir les conscientiser aux bienfaits personnellement retirés durant la pratique de l'AP afin qu'ils soient convaincus que celle-ci leur procure du bien. Ces bienfaits ne sont pas que des apprentissages théoriques à faire, ils peuvent être réellement vécus! Il fallait que ces émotions positives deviennent un levier d'engagement dans la pratique régulière de l'AP. C'est pourquoi, au dernier cours, j'ai demandé aux étudiants de faire un constat sur les chiffres qu'ils avaient encerclés hebdomadairement, en début et fin de cours, en espérant que cette réflexion influence leur pratique de l'AP. Et de là a émergé ce projet de recherche!

Cette expérience a eu une influence positive à la fois sur moi, en me révélant que mon cours avait eu un impact sur les étudiants, et à la fois sur ceux-ci, en leur faisant réaliser leur changement d'état (humeur, stress) en début et fin de cours grâce à l'AP. Ainsi, j'ai voulu partager cette idée auprès des enseignants en ÉPS au collégial. Ces derniers ont manifesté de l'intérêt pour un tel projet de recherche, car ils ont à cœur la santé de leurs étudiants.

*Rachel Surprenant*

## Note sur la forme du présent rapport

Ce rapport de recherche prend la forme d'un rapport par articles selon une entente avec le PAREA. Plus précisément, quatre articles y sont intégrés. Ces articles peuvent être lus indépendamment, puisque leurs contenus sont autoportants.

Le premier article, portant le titre *Identification des raisons d'inactivité physique chez les étudiantes et étudiants du postsecondaire au Québec*, a été publié dans la *Revue PhénEPS* et est inséré à la section 1.2 du présent rapport. Cet article présente les résultats préliminaires à l'étude principale. Les raisons d'AP et d'IP chez les collégiens y sont révélées. On y apprend que les bienfaits retirés de l'AP sont la principale raison de pratiquer l'AP chez les étudiants actifs et que le manque de motivation et de temps sont les principales raisons d'IP chez les étudiants inactifs. Il devient dès lors pertinent de vouloir faire prendre conscience aux étudiants des bienfaits qu'ils peuvent retirer de l'AP, pour ainsi les motiver à en pratiquer davantage.

Le deuxième article, portant le titre *Adaptation pédagogique des niveaux d'activité physique: une proposition*, a été publié dans la revue professionnelle *Propulsion*, et est inséré à la section 2.1 du rapport. Cet article propose une nouvelle classification des niveaux d'AP dans une visée de progression et d'inclusion afin de motiver plus spécifiquement les étudiants inactifs à l'égard de leur pratique d'AP.

Le troisième article portant le titre *A Pedagogical Strategy in Physical Education Classes to Raise Long Term Engagement to Practice of Physical Activity*, a été accepté par le *Journal of Education and Learning* et sera publié à l'automne 2023. La version française de l'article est insérée à la section 4.2 du rapport. Le contenu de cet article contribue à l'atteinte du premier objectif de l'étude. La stratégie pédagogique mise en place dans le dernier cours d'ÉPS et testée auprès d'étudiants du niveau collégial est présentée et évaluée dans cet article. Plus précisément, on y présente l'impact positif de cette stratégie sur la prise en charge de la pratique d'AP, six mois après la fin du cours d'ÉPS.

Le quatrième article, portant le titre *Prendre le temps de réfléchir au temps*, a été accepté par la revue *Pédagogie collégiale* et sera publié à l'automne 2023. Il est inséré à au chapitre cinq du rapport. Il s'agit d'une réflexion pédagogique qui découle de l'ensemble de l'étude menée par les deux chercheuses. Elles y abordent le problème de manque de temps dans les études sous l'angle du conflit motivationnel dans une visée pédagogique transdisciplinaire.

Il est à noter que, conformément au format de ce rapport par articles, les résultats présentés dans les articles ne se retrouvent pas ailleurs dans le rapport. Afin de rendre la lecture de ce rapport cohérente et fluide, les résultats des articles sont néanmoins intégrés aux sections de discussion et de conclusion générales.

*Bonne lecture!*

## Introduction

La transition de l'adolescence à l'âge adulte représente une période où la pratique de l'AP chute considérablement, entraînant une augmentation de la sédentarité et de ses risques de maladies chroniques et une détérioration de la condition physique. Face aux conséquences cruciales de l'IP, il est primordial de réfléchir à des pistes de solution pour freiner cette situation et favoriser une pratique de l'AP pérenne, porteuse d'un bien-être physique et psychologique. Les cours d'ÉPS au collégial contribuent justement, par leur apport significatif, à augmenter la pratique d'AP chez les étudiants. Ils représentent également la dernière opportunité, pour le système d'éducation québécois, d'amener l'étudiant à intégrer la pratique régulière et suffisante de l'AP à son mode de vie dans une perspective de santé. Par conséquent, il apparaît judicieux de mettre sur pied dans les cours d'ÉPS des interventions pédagogiques visant l'adoption pérenne d'une pratique suffisante d'AP.

La présente étude vise à évaluer une stratégie pédagogique misant sur la prise de conscience par l'étudiant des bienfaits retirés de l'AP comme piste de solution à la faible pratique d'AP chez les collégiens. Elle présente d'abord les raisons exprimées par les étudiants sur le fait qu'ils soient actifs ou inactifs, de même qu'une recension des écrits traitant du sujet de l'engagement dans la pratique de l'AP. De plus, elle met en lumière l'importance de tenir compte des besoins exprimés par les étudiants pour développer des interventions qui visent à modifier leurs comportements au regard de la pratique d'AP.

Sur le plan scientifique, les objets d'étude sont l'effet question-comportement (EQC) et le développement de l'intérêt comme leviers motivationnels et leur influence potentielle sur la pérennisation de saines habitudes de vie.

Sur le plan pratique, l'objet d'étude est la faisabilité d'une intervention pédagogique intégrée à la pratique enseignante en ÉPS et son appréciation par les étudiants et les enseignants.

Le présent rapport est divisé en six chapitres. Le premier pose le problème à l'origine du projet, à savoir la pratique insuffisante d'AP d'un trop grand nombre de collégiens. Les conséquences de ce problème sont documentées, puis les causes à l'origine de celui-ci sont cernées afin d'y fournir des suggestions de solutions à mettre en place. Suivant cette problématisation, la pertinence de l'étude est mise en lumière, permettant ainsi de formuler l'objectif général du projet de recherche en fin de chapitre.

Le deuxième chapitre détaille l'état des connaissances scientifiques touchant aux divers concepts visés par l'étude, principalement la motivation, l'EQC appliqué en ÉPS et l'AP. Une synthèse d'études publiées sur ces sujets permet ensuite de formuler, en fin de chapitre, l'objectif spécifique de la recherche ainsi que des sous-objectifs. Ceux-ci s'inscrivent dans la continuité des connaissances dans les domaines de la motivation et de l'ÉPS et contribuent à les enrichir, conformément à la démarche scientifique.

Le troisième chapitre explicite la méthode retenue dans le cadre de cette étude. Plus précisément, les caractéristiques des participants et les procédures mises en place pour assurer un bon déroulement de l'étude y sont exposées. L'intervention mise sur pied et ses variantes à comparer sont explicitées. Les analyses, planifiées de manière à obtenir les résultats qui permettront d'atteindre les objectifs, sont précisées. Globalement, ce chapitre est rédigé de manière à rendre l'étude reproductible.

Le quatrième chapitre présente les résultats de la présente recherche. D'abord, une description des liens entre les principales variables est présentée. Ensuite, les résultats sont déclinés en fonction de la formulation des sous-objectifs. Chaque résultat présenté est accompagné d'une description qui sera réinvestie au chapitre suivant, de manière à atteindre les objectifs de l'étude.

En effet, on discute au chapitre cinq des résultats présentés dans le chapitre quatre de façon à en éclairer la contribution. Il devient dès lors possible de mettre en lumière, de façon contextualisée, l'atteinte de l'objectif spécifique de l'étude, formulé au chapitre deux. Pour ce faire, les résultats sont comparés aux écrits recensés dans le deuxième chapitre. Cette opération permet d'expliquer certains résultats ou encore mène à des explications hypothétiques. Les nouvelles questions suscitées par cette réflexion conduisent à des suggestions pour d'éventuelles recherches, proposées au chapitre suivant.

Le sixième chapitre clôt le rapport en décrivant la contribution de cette étude à la poursuite de l'objectif général formulé au premier chapitre tout en précisant les limites qui en restreignent la portée. Il devient donc possible d'apprécier la contribution de cette recherche au processus de résolution du problème ayant justifié sa conduite. Ce chapitre ouvre sur des recommandations pour le milieu de l'enseignement collégial et des pistes de recherches futures.

## Chapitre 1. Problématique

Ce chapitre vise à faire la démonstration de la pertinence sociale et scientifique de la présente étude. Pour ce faire, le problème de la pratique insuffisante d'activité physique (AP) sera mis en lumière en formalisant les conséquences découlant du contexte actuel. Ensuite, les principales causes à l'origine du problème soulevé seront explorées, de manière à orienter l'angle de la présente étude. Troisièmement, le rôle stratégique que les cours collégiaux d'ÉPS peuvent représenter dans la résolution du problème sera expliqué. Découlant de cette problématisation, l'objectif général dans lequel s'inscrit la présente recherche sera formulé.

### 1.1 La situation problématique actuelle et ses conséquences

Chez les adultes âgés de 18 à 64 ans, les recommandations émises par l'Organisation mondiale de la santé (OMS, 2021) en termes d'AP pour la santé sont de faire au moins 150 à 300 minutes d'activité d'endurance à intensité modérée ou de 75 à 150 minutes à intensité élevée. Les séances d'AP doivent durer un minimum de 10 minutes et elles doivent être réparties tout au long de la semaine (Agence de la santé publique du Canada [ASPC], 2018). Au Canada, 16,4 % de la population adulte atteint ces recommandations (données de 2016-2017; ASPC, 2023). Plus spécifiquement, bien que ces recommandations soient enseignées lors des cours collégiaux d'ÉPS au Québec (p. ex. Bradette et Charbonneau, 2021), elles sont loin d'être atteintes chez les étudiants (Lerichie et Walczak, 2014). Pourtant, 95 % des collégiens réussissent le dernier cours d'ÉPS visant la démonstration de leur prise en charge de la pratique de l'AP dans une perspective de santé (ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ], 2020), ce qui représente une part importante de la population québécoise puisqu'environ la moitié de celle-ci détient un diplôme d'études collégiales (Statistique Québec, 2022). Toutefois, on constate « une baisse du temps consacré à l'AP » (Lerichie et Walczak, 2014, p.63) chez les étudiants lorsque ceux-ci ont terminé leurs cours obligatoires d'ÉPS. Ces auteurs supposent que l'absence de l'intervention des enseignants une fois les cours terminés pourrait faire partie de l'explication. De plus, non seulement la sanction du cours démontre leur capacité à prendre en charge leur pratique d'AP, mais les collégiens expriment aussi se sentir confiants dans cette capacité (Grenier, 2006). Pourquoi donc ne la prennent-ils pas en charge, concrètement? Dans la lignée de ce paradoxe, cette autrice invite les enseignants d'ÉPS à se questionner quant au rôle qu'ils ont à jouer dans le développement de cette compétence d'autonomie si les étudiants qu'ils ont devant eux pensent déjà la maîtriser et le démontrent en réussissant le cours. Bref, l'autonomie de la pratique de l'AP démontrée en classe ne semble pas être intégrée au mode de vie une fois les études terminées.

Les conséquences reliées à ce manque de prise en charge sont importantes puisqu'elles touchent la santé globale de l'individu et, par ricochet, la santé publique. La sédentarité (position assise, à distinguer de l'inactivité physique) est reconnue comme étant un fléau mondial (OMS, 2020) en étant l'une des principales causes de mortalité (OMS, 2018). Une moyenne de 10 heures par jour (en dehors des heures de sommeil) est consacrée aux comportements sédentaires chez les Canadiens âgés de 18 à 79 ans (Statistique Canada, 2015) et huit Canadiens sur 10 sont inactifs (c'est-à-dire insuffisamment actifs), l'inactivité physique (IP) entraînant des coûts de 6,8 milliards de dollars chaque année (ParticipACTION, 2018). Bien entendu, cette IP mène à des répercussions sur la santé, notamment par l'augmentation des taux de surpoids et d'obésité (Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2019), eux-mêmes liés à de nombreux problèmes de santé. Le portrait du Québec n'est guère mieux, car on prévoit que la proportion des Québécois en surpoids ou en obésité devrait

atteindre entre 21 % et 26 % d'ici 2030 (Lo *et al.*, 2014). D'autres conséquences physiques sont liées à l'IP, comme le développement de maladies cardiovasculaires, l'hypertension, le diabète de type 2, divers cancers et l'ostéoporose (OMS, 2019). Cette multiplication des maladies liées à l'IP amène à son tour des impacts sur les structures économiques, puisque l'IP participe à engorger les systèmes de santé. En effet, le coût mondial associé à l'IP est de l'ordre de 54 milliards de dollars par année (OMS, 2019) et c'est sans compter les 14 milliards de dollars liés au coût mondial indirect de l'IP observé par la perte de productivité, le taux d'absentéisme au travail, etc. (*Ibid.*).

L'IP est également liée à des difficultés sur le plan socioaffectif (Doré, 2016; Institut de cardiologie de Montréal, 2020; Rodriguez-Romo *et al.*, 2023). L'institut national de la santé publique du Québec (INSPQ, 2017) rapporte que le passage vers la vie adulte marque la santé mentale des jeunes adultes. En effet, on observe que les jeunes adultes sont proportionnellement plus nombreux à se trouver au niveau élevé de l'indice de détresse psychologique et que cette proportion est la plus élevée de toutes les catégories d'âge (*Ibid.*). La pratique de l'AP pourrait contribuer à contrer ces problèmes, d'après une étude menée auprès de jeunes au collégial (Doré, 2016).

Dans un autre ordre d'idées, on peut également imaginer que la pratique de l'AP pourrait avoir des répercussions positives sur le plan environnemental, en remplaçant les courts déplacements en auto par des déplacements actifs (la marche, le vélo, etc.). Ainsi, il est important de relever ce défi de prendre en charge sa pratique de l'AP, car acquérir de saines habitudes de vie entre 15 et 29 ans peut influencer le mode de vie et la santé durant tout l'âge adulte (OMS, 2012; Gouvernement du Québec, 2015).

À la lecture des paragraphes précédents, on peut comprendre que **le problème à la base de l'étude projetée ici est que de trop nombreux collégiens ou diplômés du collégial n'ont pas une pratique suffisante d'AP autonome pour préserver leur santé, alors qu'ils en ont pourtant démontré la compétence dans le cadre de leurs cours d'ÉPS**. Il est donc logique de se demander pourquoi les connaissances (au sujet de l'importance de l'AP dans la protection de la santé) et les compétences acquises, sanctionnées par le système scolaire depuis l'école primaire, ne suffisent pas à assurer une pratique de l'AP autonome et pérenne.

## **1.2 Les raisons d'inactivité physique des collégiens : présentation de l'article 1**

Pour mieux comprendre les raisons se cachant derrière le problème de la faible pratique de l'AP hors cours chez les collégiens, et ainsi, mieux intervenir auprès de cette clientèle, il est apparu pertinent de sonder ces étudiants. Par conséquent, une étude inductive a été menée afin de connaître les raisons d'IP et d'AP chez les collégiens. Cette étape préliminaire à l'étude principale est le sujet du premier article produit et inséré dans le présent rapport de recherche. Les prochaines pages exposent la version intégrale de cet article, intitulé Identification des raisons d'inactivité physique chez les étudiantes et étudiants du postsecondaire au Québec et publié dans la Revue phénEPS/PHEnex Journal à l'automne 2022. La référence au contenu de cet article devrait préciser la source à la Revue phénEPS/PHEnex Journal, qui l'a évalué et publié. Par exemple : Cabot, I. et Surprenant, R. (2022). Identification des raisons d'inactivité physique chez les étudiantes et étudiants du postsecondaire au Québec. Revue phénEPS/PHEnex Journal, 13(1). <https://ojs.acadiou.ca/index.php/phenex/article/view/4345>

# Identification des raisons d'inactivité physique chez les étudiantes et étudiants du postsecondaire au Québec

## Résumé

Malgré les 13 années d'éducation physique et à la santé (ÉPS) obligatoires du cheminement scolaire québécois, ainsi que l'important bassin de littérature liée à l'inactivité physique (IP), la majorité des jeunes adultes ne suivent pas les recommandations en matière de pratique d'activité physique (AP). L'objectif de la présente étude est d'identifier les raisons d'IP chez les collégiens inscrits au dernier cours d'ÉPS, à partir d'une méthode inductive. L'échantillon est composé de 1230 répondants (639 actifs et 591 inactifs) provenant de 17 établissements postsecondaires. Les résultats pointent le manque de motivation et de temps comme principales raisons d'IP. Comme les actifs identifient les bienfaits qu'ils retirent de l'AP comme principale raison d'être actifs, il est intéressant de constater l'absence de ces bienfaits du discours des inactifs. Bien qu'ils les aient étudiés tout au long de leur parcours d'ÉPS, les jeunes adultes inactifs ne perçoivent peut-être pas les bienfaits qu'ils pourraient personnellement retirer de l'AP. Des idées d'interventions pédagogiques sont discutées en ce sens.

**Mots-clés:** Inactivité physique; postsecondaire; bienfaits de l'activité physique.

## Introduction et problématique

Le taux de réussite du dernier cours d'éducation physique et à la santé (ÉPS) obligatoire du système scolaire québécois se situe à 95 % (ministère de l'Éducation du Québec, 2020). Ce cours est offert au niveau collégial. Au Québec, les collèges (nommés « cégeps » dans le secteur public) représentent le premier palier d'études postsecondaires et offrent des programmes d'études techniques, conduisant directement au marché du travail, et pré-universitaires (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MÉES], 2021). Près de la moitié de la population québécoise âgée de 25 à 64 ans détient un diplôme d'études collégial (Institut de la statistique du Québec, 2020). La compétence qui est développée et évaluée durant ce cours collégial est *Démontrer sa capacité à se charger de sa pratique de l'activité physique dans une perspective de santé* (MÉES, 2016). Par conséquent, puisque la quasi-totalité des collégiens réussissent ce cours, on pourrait s'attendre à ce qu'ils soient nombreux à cultiver un mode de vie sain et actif de manière autonome, d'autant plus qu'ils ont cumulé 12 années d'ÉPS obligatoires avant cet ultime cours. Toutefois, ce n'est pas ce qui est observé. Durant leurs études, près de 73 % des collégiens n'ont pas une pratique suffisante d'activité physique (AP) pour en retirer des bienfaits sur leur santé; par exemple 37,2 % des collégiens pratiquent moins de 10 minutes d'AP par semaine en dehors des cours (Leriche et Walczac, 2014). En effet, la pratique d'AP s'érode drastiquement à la fin de l'adolescence, lors de la transition à l'âge adulte (Ahmad *et al.*, 2021; Embersin et Chardon, 2007; Garriguet et Colley, 2012; Keating *et al.*, 2005; Poriau et Delens, 2017; Wilson *et al.*, 2021; Wing Kwan *et al.*, 2009). Cette érosion contribue à une détérioration de la condition physique des jeunes adultes durant leurs études collégiales (Chiasson, 2004). Qui plus est, une diminution importante de la pratique

d'AP est constatée dès la fin du cheminement obligatoire d'ÉPS (Poriau et Delens, 2017). Plusieurs facteurs d'ordre sociétal, telle que la conciliation travail-études, expliquent les défis liés à la prise en charge autonome de sa pratique d'AP. Malgré cela, si presque tous les collégiens peuvent démontrer leur capacité à prendre en charge leur pratique d'AP durant le dernier cours, pourquoi ne sont-ils pas plus nombreux à la prendre en charge à l'extérieur du cours ? Cette étude s'intéresse aux raisons qui sous-tendent cette inactivité physique (IP) malgré l'autonomie démontrée durant le dernier cours d'ÉPS. En comprenant mieux ces raisons, des pistes d'intervention pédagogiques durables, visant à s'attaquer au problème d'IP accru chez les collégiens, pourraient être proposées aux enseignants d'ÉPS.

Bien que les cours d'ÉPS au collégial jouent un rôle déterminant dans la prise en charge de l'AP (Lemoyne, 2012), ils ne suffisent pas à mener les jeunes adultes jusqu'au seuil d'AP recommandé par l'Organisation mondiale de la santé [OMS] (2021). La durée hebdomadaire d'un cours collégial d'ÉPS est d'environ 100 minutes. Cela inclut des apprentissages cognitifs, techniques et la pratique d'AP. L'OMS (2021) recommande de pratiquer au moins 150 minutes hebdomadaires d'activité d'endurance à intensité modérée, ou un minimum de 75 minutes d'activité d'endurance à intensité élevée, pour les adultes âgés de 18 à 64 ans. Suivant cette prescription, les étudiants doivent nécessairement bouger en dehors des cours d'ÉPS afin d'obtenir des bienfaits sur leur santé. Les AP hors cours sont d'ailleurs souvent régulées par l'enseignant et peuvent être considérées comme les devoirs (*homeworks*) du cours (Surprenant, 2018). De la sorte, on constate que « ... les étudiants qui suivent des cours d'ÉPS au cégep consacrent plus de minutes d'AP par semaine que ceux qui n'en suivent pas. Toutefois, lorsque les étudiants ont complété leurs trois cours d'ÉPS, nous percevons une baisse du temps consacré à l'AP » (Leriche et Walczak, 2014, p. 63). On s'interroge alors sur le transfert de la compétence d'autonomie démontrée lors du dernier cours d'ÉPS dans le mode de vie de l'étudiant.

Au Québec, des équipes de recherche se sont penchées sur les obstacles à la pratique d'AP chez les étudiants au collégial. Par exemple, les résultats de Leriche et Walczak (2014) montrent que le manque d'accès aux infrastructures gratuites de proximité est un obstacle de taille à l'AP. Pour Grenier (2006), la quantité de travail lié aux études ainsi que le manque d'habiletés ou d'expérience à pratiquer l'AP ressortent comme des freins importants alors que pour Lemoyne (2012), on parle plutôt du manque de temps et des conflits d'horaire. Il apparaît donc pertinent de réitérer la question auprès des collégiens, d'autant plus que le contexte de la pandémie de la Covid-19 a transformé les habitudes de vie et influencé les pratiques en matière d'AP chez les jeunes adultes (Maltagliati *et al.*, 2021; Wunch *et al.*, 2022). Une telle exploration contribuera à enrichir et mettre à jour l'état de la question en plus de fournir un regard mieux ajusté à la réalité des individus chez qui on souhaite développer des comportements en matière de santé : « ...il est essentiel pour l'éducateur physique de connaître les élèves qu'il a devant lui, s'il veut espérer une modification d'attitudes et de comportements au regard de la pratique régulière de l'activité physique » (Grenier, 2006, p. 18).

S'appuyant sur le problème défini précédemment, cet article expose d'abord une recension des écrits disponibles sur les raisons d'IP des jeunes adultes étudiants au postsecondaire, menant à l'objectif de recherche. Ensuite, la méthode conduite pour atteindre cet objectif est décrite et les résultats en découlant sont exposés. Finalement, une discussion des résultats fait émerger des pistes d'action à élaborer.

## **Contexte théorique**

Dans la littérature des domaines de l'AP et de l'ÉPS, des travaux se sont penchés sur les raisons d'IP chez les jeunes adultes. Plusieurs angles sont ainsi mis en lumière, mais de nombreux écrits convergent sur une distinction à faire entre les raisons internes à l'individu et celles qui lui sont externes (Gómez-López *et al.*, 2010; Rosselli *et al.*, 2020; Zelenović *et al.*, 2021). Parmi les principales raisons identifiées comme étant internes, le manque de motivation et de plaisir apparaît comme une explication répandue de l'IP (Chen et Wang, 2017; Martins *et al.*, 2021; Roure et Pasco, 2018). D'autres auteurs se sont intéressés à des variables psychologiques comme le concept de soi (Beltrán-Carrillo *et al.*, 2016; Devís-Devís *et al.*, 2015; Lemoyne et Valois, 2014) ou le stress et l'anxiété (Leinberger-Jabari *et al.*, 2021) pour expliquer l'IP. De plus, des modèles théoriques (Kiviniemi *et al.*, 2007; Li *et al.*, 2021; Padin *et al.*, 2017; Poobalan *et al.*, 2012) basés sur le concept d'attitude contribuent à expliquer la pratique de l'AP. En effet, l'attitude est utilisée pour décrire une action potentielle (l'engagement) de l'individu avec l'objet (la pratique d'AP) en ce qui concerne spécifiquement la question de savoir si cette action sera perçue favorable ou défavorable (Albarracín *et al.*, 2005). Dans le cas de figure concernant la pratique d'AP, un individu pourrait penser que l'AP le rend « joyeux », « apaisé », « bien ». Tous ces qualificatifs que l'individu associe à la pratique d'AP tendent vers une évaluation positive et par conséquent, en résultent d'une attitude favorable. L'attitude représente donc une évaluation latente qui est en relation avec un objet (*Ibid.*). Le concept des attitudes est repris dans le modèle des associations affectives comportementales expliquant comment les associations affectives interagissent avec les croyances cognitives sociales et influencent le comportement (Kiviniemi et Klasko-Foster, 2018). Selon ce modèle, l'attitude affective (émotions positives ou négatives envers la pratique d'AP) est très importante. D'une part, elle influence directement le comportement de pratique d'AP et d'autre part, elle agit comme médiateur des effets de l'attitude cognitive (croyances et connaissances) sur la pratique d'AP (*Ibid.*). L'influence de l'attitude affective sur le comportement de la pratique d'AP dominerait donc celle de l'attitude cognitive.

Du côté des raisons externes, la principale semble être le manque de temps (Hilger-Kolb *et al.*, 2020; Wilson *et al.*, 2021). Des écrits relèvent aussi des raisons plutôt liées au soutien ou aux influences sociales (Couture-Wilhelmy *et al.*, 2021; Gyurcik *et al.*, 2004; Leinberger-Jabari, 2021; Martins *et al.*, 2021) ainsi qu'à la logistique ou au non-accès à des infrastructures (Leriche et Walczak, 2014; ParticipAction, 2018).

Par ailleurs, la majorité des écrits recensés se basent sur des devis d'analyse non-inductifs pour émettre les raisons d'IP à étudier. En effet, la plupart sont dirigées par un questionnement fermé ou orienté par des balises conceptuelles (Daskapan, 2006; Gómez-López *et al.*, 2010; Lemoyne, 2012; Leriche et Walczak, 2014; Lovell *et al.*, 2010; Rosselli *et al.*, 2020). De plus, certaines sont déduites théoriquement. Par exemple, partant du principe que le comportement est motivé, le non-comportement découle logiquement d'un manque de motivation. Ainsi, on étudie les raisons de pratiquer l'AP puis, on en déduit les raisons d'inactivité par l'inverse pour formuler des pistes d'intervention (Grenier, 2006; Martins *et al.*, 2021). Cette stratégie semble logique, mais aucune étude n'a encore montré qu'il soit valide de déduire les raisons de non-pratique à partir de l'inverse des raisons de pratique. Par ailleurs, quelques études incluant une méthode d'analyse inductive sont disponibles, mais comportent certaines limites qui invitent à poursuivre l'exploration. Par exemple, bien que portant sur les raisons d'IP, des échantillons majoritairement composés de répondants actifs sont questionnés (Hilger-Kolb *et al.*, 2020; Wilson *et al.*, 2021). Trop peu d'études inductives ont comparé le point de vue des jeunes actifs à celui des jeunes inactifs (Devís-Devís *et al.*, 2015) pour savoir s'il est judicieux de se baser sur la perception d'individus actifs à propos des raisons d'inactivité. D'un autre côté, une étude rapportant un échantillon spécifiquement formé de jeunes adultes inactifs pour étudier les raisons d'inactivité est disponible (Lovell *et al.*, 2010), mais l'échantillon est composé uniquement de femmes et l'instrument utilisé est une échelle de type Likert.

Ainsi, la présente étude vise à identifier les raisons d'IP chez les jeunes adultes, à partir d'un questionnement tout à fait inductif, c'est-à-dire sans diriger le questionnement. De plus, les points de vue des actifs et des inactifs seront isolés. Pour faciliter l'interprétation des résultats qui sont susceptibles de ressortir des données recueillies dans la présente étude, les prochains paragraphes présentent un survol des écrits ayant rapporté des raisons d'IP.

### **Ne pas s'engager dans la pratique d'AP: un manque de motivation**

Pour s'engager, il faut être motivé (Barkley, 2020; Bradette et Cabot, 2022). En effet, la motivation permet d'amorcer le comportement d'engagement qui se manifeste notamment par la participation à une tâche (Fredricks *et al.*, 2004). Par conséquent, le concept de l'engagement est étroitement attaché à celui de la motivation, ce qui explique qu'on l'utilise aussi à l'inverse : le non-engagement s'expliquerait donc par un manque de motivation. De nombreuses études ont d'ailleurs identifié le manque de motivation comme obstacle majeur à la pratique d'AP (Ashton *et al.*, 2017; Gyurcsik *et al.*, 2004; Hilger-Kolb *et al.*, 2020). De la sorte, bien que la présente étude vise à éviter de diriger les répondants lors du questionnement, on peut s'attendre à retrouver des contenus liés au manque de motivation dans les raisons d'IP exprimées par les répondants.

La motivation est un très vaste champ de recherche, étudié sous diverses perspectives. Par exemple, la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985; Ryan et Deci, 2000) adopte une approche humaniste pour expliquer ce qui motive un comportement. Plusieurs travaux du domaine de l'AP se basent sur cette théorie (Luque-Casado *et al.*, 2021; Poriau et Delens, 2017). Celle-ci propose que la qualité de la motivation dépende du degré auquel la tâche peut combler les trois besoins fondamentaux: l'appartenance, le contrôle et la compétence (Gillet *et al.*, 2008). Dans cette théorie, la motivation représente les raisons qui sous-tendent le comportement, qualifiant le niveau d'autodétermination du comportement sur un continuum (Vallerand et Losier, 1999). Du côté de la Théorie des attentes et de la valeur d'Eccles et Wigfield (2020; Shang *et al.*, 2022; Wigfield et Eccles, 2000), on explique que le comportement est principalement motivé par les attentes de succès et la valeur accordée à la tâche pour atteindre l'objectif visé. En ce qui concerne la Théorie de l'action raisonnée d'Ajzen et Fishbein (1980), qui a évolué vers la Théorie du comportement planifié (Ajzen, 1985), ce modèle propose que le comportement d'un individu soit déterminé par l'intention à adopter le comportement. À son tour, l'intention est déterminée par l'attitude de l'individu ainsi que par ses croyances et ses normes subjectives relatives au comportement concerné. Son incidence sur le comportement à adopter est aussi influencée par la perception que l'individu a de son contrôle comportemental. Bref, le recours à des éléments théoriques du champ de la motivation pour comprendre les contenus fournis par les répondants à la présente étude est attendu puisque la motivation est un levier important de la pratique d'AP.

### **Ne pas s'engager dans la pratique d'activité physique: un manque de temps**

Le manque de temps apparaît comme raison première pour justifier ne pas pratiquer d'AP de façon régulière dans plusieurs études (Ashton *et al.*, 2017; Boiché et Sarrazin, 2009; Daskapan *et al.*, 2006; Gómez-López *et al.*, 2010; Gyurcsik *et al.*, 2004; Hilger-Kolb *et al.*, 2020; Institut de la statistique du Québec, 2006; Kimm *et al.*, 2006; Lemoyne, 2012; ParticipAction, 2018). Le manque de temps évoque l'emploi du temps, son organisation et l'horaire. L'horaire d'un collégien comporte habituellement les obligations scolaires (études à temps plein), sociales (réseau social, vie amoureuse) et financières (emploi rémunéré) (Lalonde, 2017). Les travaux menés par Lemoyne (2012) indiquent d'ailleurs que les barrières perçues à l'AP les plus importantes chez les collégiens sont l'horaire de même que le manque de temps. L'horaire du collégien s'est transformé au cours des dernières décennies pour faire place à une progression marquante du travail rémunéré pendant les études (Roy *et al.*, 2008). En effet, 72 % des collégiens y consacrent en moyenne 17,2 heures hebdomadairement. Par ailleurs, le manque de temps peut faire écho aux heures allouées aux études et aux travaux scolaires. En effet, après le sommeil, les deux activités occupant le plus de temps chez les étudiants du postsecondaire sont la présence en classe et l'étude hors cours (Lalonde, 2017). Selon Grenier (2006), le travail lié aux études est l'obstacle le plus répertorié chez les étudiants au collégial. Par conséquent, il ne serait pas étonnant de voir apparaître le manque de temps dans les réponses fournies par les répondants de la présente étude.

Par ailleurs, il semble pertinent de considérer le « manque temps » et le « manque de temps pour réaliser toutes les activités souhaitées », comme deux choses distinctes. Des auteurs ont étudié le deuxième sous l'angle d'un conflit d'intérêts (Poriau et Delens, 2017), ou d'un conflit de rôles (Boiché et Sarrazin, 2007), ce que des chercheurs du champ de la motivation nomment « conflit motivationnel » (Hofer *et al.*, 2007; Riediger et Freund, 2008). Il s'agit d'une situation de dilemme où deux activités souhaitées ou objectifs à atteindre sont incompatibles. La personne se sent donc dans l'obligation de faire des choix et peut avoir l'impression de ne pas avoir le temps de faire l'activité qu'elle a « dû choisir » d'abandonner. Par exemple, s'il n'est pas possible de rencontrer un objectif professionnel ou académique *et* de faire une activité physique dans la journée, lequel privilégier? Par ailleurs, la recherche montre que les jeunes adultes font face à plus de conflits motivationnels quotidiens que les adultes d'âge plus avancé (Riediger et Freund, 2008). On peut donc s'attendre à ce que les répondants de la présente étude expriment leur IP par un « manque de temps pour faire tout ce qu'ils veulent faire ».

### **Ne pas s'engager dans la pratique d'activité physique: autres raisons**

En plus des deux raisons exposées plus haut, d'autres raisons sont présentées dans la littérature spécialisée. Par exemple, le manque de soutien social est identifié comme une barrière externe importante à la pratique d'AP (Bélanger *et al.*, 2011; Gyurcsik *et al.*, 2004; Molina-García *et al.*, 2015). En effet, le fait de ne pas avoir de partenaire d'entraînement ou de recevoir moins d'encouragements à bouger de la part du réseau social après la transition au postsecondaire peut expliquer l'inactivité de certains jeunes adultes. De plus, le manque d'accès à de l'équipement ou à des installations de proximité ou gratuites est aussi pointé dans la littérature (Aceijas *et al.*, 2016; Ashton *et al.*, 2017; Deliens *et al.*, 2015; Leriche et Walczak, 2014) pour expliquer l'IP. Des accès gratuits à des AP qui intéressent les étudiants, sur les campus des établissements d'enseignement, pourraient influencer positivement leurs habitudes de pratique d'AP. Par ailleurs, des raisons liées à la santé physique, comme des douleurs, des maladies, des blessures, la fatigue et le manque d'énergie (Gómez-López *et al.*, 2010; Gyurcsik *et al.*, 2004; Lovell *et al.*, 2010; Rosselli *et al.*, 2020), ou mentale, comme la dépression ou le stress et l'anxiété (Leinberger-Jabari, 2021), sont évoquées dans la littérature (ParticipAction, 2018).

D'un autre côté, il semble aussi pertinent de documenter les raisons d'être actif du point de vue des étudiants actifs pour contribuer à l'identification de pistes d'intervention. En effet, « il n'est pas dit qu'il suffirait de renverser les raisons qui les freinent pour que, tout à coup, les gens adoptent et maintiennent de bonnes habitudes de vie » [traduction libre] (Couture-Wilhelmy, 2021). Ainsi, il faudrait comparer les points de vue des actifs à ceux des inactifs pour savoir si on peut considérer les premiers lorsqu'on veut intervenir auprès des seconds (Aceijas *et al.*, 2016; Luque-Casado *et al.*, 2021; Rosselli *et al.*, 2020).

## **Objectif de l'étude**

L'objectif principal de cette étude est de dresser un portrait des raisons d'IP et de celles de pratique d'AP des collégiens finissants, à partir d'une analyse inductive de leur point de vue. Toutes les réponses émises par les répondants seront traitées et serviront à proposer une taxonomie des raisons exprimées. Celles-ci permettent de contribuer à l'atteinte des sous-objectifs de recherche suivants:

- 1- Identifier les raisons d'IP du point de vue des collégiens inactifs.
- 2- Identifier les raisons de pratiquer de l'AP du point de vue des collégiens actifs.
- 3- Identifier les raisons d'IP, perçues par les collégiens actifs, de manière à pouvoir les comparer à celles émises par les étudiants inactifs.

## **Méthodologie**

### **Participants**

Au printemps 2021, une description du projet a été diffusée dans le réseau collégial. Ainsi, 32 enseignants du dernier cours d'ÉPS, provenant de 17 cégeps<sup>1</sup>, ont manifesté leur intérêt à collaborer à l'étude en donnant accès à leurs groupes-classes à l'équipe de recherche. De cette façon, 814 étudiants ont été rejoints au tout début de la session d'automne 2021 et 416 autres au début de la session d'hiver 2022. Cet échantillon de convenance, dont l'âge moyen est 19,16 ( $\epsilon-t = 2,54$ ), est composé de 444 (36,1 %) hommes, de 765 (62,2 %) femmes et 21 (1,7 %) « autre ou préfère ne pas répondre ».

### **Procédures**

Durant la semaine qui a précédé le début des cours, les enseignants participants ont reçu par courriel le formulaire de consentement et le questionnaire à administrer aux étudiants de leurs groupes-classes durant la première semaine de cours. Une version papier et une version numérique étaient offertes, chaque enseignant pouvant choisir la meilleure modalité d'administration en fonction de sa réalité d'enseignement.

En parallèle, durant cette même semaine, les étudiants inscrits aux cours des enseignants participants ont reçu un court courriel les prévenant qu'ils seraient sollicités à participer à une recherche lors du cours d'ÉPS. Ce courriel incluait le formulaire de consentement et une capsule vidéo de sept minutes expliquant

---

<sup>1</sup> Dans le réseau collégial québécois, une approbation éthique doit être délivrée par tous les établissements où une collecte de données est prévue dans le cadre d'une étude. La présente étude impliquant 17 établissements, tous les certificats d'approbation éthique ont été obtenus par l'équipe de recherche.

la recherche et les modalités de consentement et de confidentialité. Tous les étudiants sollicités ont donc eu une semaine pour prendre connaissance du projet de recherche avant de prendre leur décision d'y participer ou non. À la semaine suivante, lors du premier cours du semestre, les étudiants ont signifié leur décision sur le formulaire de consentement à leur disposition (papier ou numérique); les consentants ayant ensuite accès au questionnaire à remplir.

## **Instrumentation**

Pour permettre de distinguer les réponses des répondants actifs de celles des inactifs, un tableau de déclaration des AP pratiquées durant une semaine type, inspiré de l'International Physical Activity Questionnaire (Craig *et al.*, 2003; Luque-Casado *et al.*, 2021) et des recommandations de l'OMS (2021), était inclus dans le questionnaire (voir tableau 1), accompagné de la question suivante: « En pensant aux trois derniers mois, décrire les activités physiques que vous avez pratiquées durant une semaine « type » ou habituelle, l'intensité et le temps que vous y avez consacré. » Les réponses du tableau 1 ont permis d'estimer le niveau d'AP en fonction des recommandations de l'OMS, c'est-à-dire à partir du nombre de minutes d'AP pratiquées par semaine ainsi que de l'intensité de chaque AP déclarée. Dans le cas présent, le nombre de minutes à intensité élevée a été multiplié par deux puis additionné au nombre de minutes à intensité modérée. Les répondants cumulant au moins 150 minutes à cette variable ont reçu le statut « actif », les autres recevant le statut « inactif ».

**Tableau 1. Déclaration d'activités physiques hebdomadaires**

<i>Activités physiques en dehors des cours / 1 semaine</i>	<i>Durée</i>	<i>Intensité cardio (encercler)</i>
	min.	faible / modérée / élevée
	min.	faible / modérée / élevée
	min.	faible / modérée / élevée
	min.	faible / modérée / élevée
	min.	faible / modérée / élevée

De plus, étant donné l'importance du manque de temps dans la littérature comme raison d'inactivité, trois questions exploratoires liées à l'utilisation du temps, sur une base hebdomadaire, ont été incluses dans le questionnaire. Les répondants ont pu ainsi déclarer le nombre d'heures de cours qu'ils avaient à leur horaire scolaire, le nombre d'heures qu'ils estimaient consacrer à leurs études hors cours (tous les étudiants inscrits à ce cours ont au moins une année complète d'expérience aux études collégiales), ainsi que le nombre d'heures qu'ils accordaient à un emploi rémunéré. Il était prévu de créer une variable « temps occupé » à partir de l'addition des données à ces trois questions.

Ensuite, trois questions ouvertes (voir tableau 2) ont été préparées pour atteindre chacun des trois sous-objectifs de l'étude. La première question demandait spécifiquement aux étudiants inactifs d'énumérer

les raisons de leur inactivité. La deuxième, quant à elle, demandait aux étudiants actifs d'énumérer les raisons de leur mode de vie actif. (Une question précédente permettait au répondant de savoir à quelle question répondre en fonction de sa pratique d'AP.) La troisième demandait à tous les répondants, autant actifs qu'inactifs, d'imaginer les raisons pour lesquelles d'autres étudiants qu'eux-mêmes seraient inactifs. Cette troisième question avait pour but de vérifier si les raisons d'inactivité déclarées par les répondants actifs correspondaient à celles déclarées par les répondants inactifs. Les trois questions ont été validées, par le biais d'un questionnaire numérique, auprès d'un groupe-classe d'étudiants inscrits à un cours collégial d'ÉPS, ainsi qu'auprès de quatre enseignants d'ÉPS. De légères améliorations ont pu être apportées à la formulation des questions à la suite de cette démarche.

**Tableau 2. Arbre de codage des questions ouvertes**

Principales catégories	Sous-catégories
<b>Questions portant sur l'IP :</b> « Quelles sont les raisons qui expliquent que vous ne soyez pas régulièrement active/actif physiquement? » Et « Finalement, si vous imaginez d'autres étudiant.e.s inactives/inactifs, quelles sont les raisons qui peuvent expliquer leur inactivité? »	
Manque de motivation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manque de motivation</li> <li>• Manque de plaisir/intérêt</li> </ul>
Manque de temps	Idem
Santé	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problèmes de santé (physique ou mental)</li> <li>• Habitudes de vie/sommeil et fatigue/alimentation</li> </ul>
Autres	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pandémie</li> <li>• Être seul</li> <li>• Pas d'accès aux installations</li> <li>• Cyberdépendance</li> <li>• Manque de connaissances ou d'expérience</li> <li>• Divers</li> </ul>
<b>Question portant sur l'AP :</b> « À votre avis, quelles sont les raisons qui expliquent que vous soyez active/actif alors que d'autres étudiant.e.s du cégep ne le sont pas? »	
Motivation/plaisir	Idem
Bienfaits	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prévention santé globale</li> <li>• Intervention santé physique</li> <li>• Intervention santé mentale</li> <li>• Bienfaits autres que santé</li> </ul>
Influence sociale	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Passé/éducation/famille/ parents</li> <li>• Présent/social/amis/ entourage</li> </ul>
Autres	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Travail (métier physique)</li> <li>• Avoir du temps/prendre le temps</li> <li>• Faire partie d'une équipe sportive</li> <li>• Par habitude</li> <li>• Divers</li> </ul>

## **Méthode d'analyse des données**

Toutes les réponses aux questions ouvertes ont été analysées de manière inductive pour les transposer dans des catégories thématiques les représentant fidèlement (Paillé et Mucchielli, 2021). Plus précisément, les deux chercheuses ont fait une première lecture des questionnaires complétés par 20 répondants. Sur cette base, elles ont formé une première version de catégories d'unités de sens, à repérer dans les réponses, pour chacune des trois questions. Ensuite, elles ont lu les contenus de 60 autres répondants, permettant de légers ajustements à l'arbre de codage et ont constaté une saturation du processus de catégorisation présenté dans le tableau 2.

Par la suite, les questionnaires de trois groupes-classes ont été photocopiés pour mener une procédure d'accord interjuges. Chacune des deux chercheuses a codé ces 60 questionnaires de manière indépendante sur la base de la clé de codage élaborée précédemment. Les données de fréquence pour chaque sous-catégorie ( $n = 2160$  observations comparées), repérées par chacune des codeuses, ont été entrées dans le logiciel SPSS (version 27). L'accord interjuges pour l'ensemble de ces données a été calculé par le Kappa de Cohen et a révélé un accord très satisfaisant ( $K = ,81$  [IC 95 % :  $,77 - ,85$ ],  $p < ,001$ ).

Ensuite, chacune des deux chercheuses a obtenu une moitié de la totalité des questionnaires pour en coder les contenus. Une auxiliaire de recherche, indépendante du processus de codage, a entré les données codées dans un fichier SPSS par l'expression de la fréquence de chaque code de sous-catégorie pour chaque répondant.

## **Résultats**

D'abord, les 591 répondants inactifs (29 % d'hommes; 70 % de femmes) ont fourni 671 éléments de réponse pour expliquer leur propre inactivité, alors que les 639 répondants actifs (43 % d'hommes; 55 % de femmes) ont fourni 948 éléments de réponse pour expliquer qu'ils le soient. En ce qui a trait à la troisième question, les réponses des répondants actifs ont été isolées pour arriver à la comparer à celles des inactifs. Ainsi, les actifs ont fourni 1339 éléments de réponses qui, de leur point de vue, peuvent expliquer l'IP d'autres étudiants. Les tableaux 3, 4 et 5 indiquent les fréquences et les proportions d'émissions d'élément de réponse pour chaque catégorie et pour chacune des trois questions ouvertes. De plus, des exemples d'éléments de réponse émis par les répondants y sont précisés pour chaque catégorie.

## **Raisons d'être inactifs**

Le tableau 3 expose les raisons d'être inactif exprimées par les répondants identifiés comme inactifs, c'est-à-dire pratiquant moins de l'équivalent de 150 minutes d'AP à intensité modérée par semaine.

**Tableau 3. Fréquences de réponses des inactifs et exemples d'éléments de contenu, par catégorie, pour la question sur les raisons d'IP**

Catégories	Fréquences d'émission	Exemples de contenus
Question : « ... raisons qui expliquent que vous ne soyez pas régulièrement active/actif ... »		
Manque de temps	235 (35 %)	<i>Je me consacre entièrement aux études; Je n'ai pas le temps : je travaille, j'étudie et lorsque j'ai un minimum de temps libre, j'essaie de voir mes amies; Mon horaire ...</i>
Manque de motivation	221 (32,9 %)	<i>Manque de volonté; Pas envie; Je n'aime pas faire du sport; Je suis une personne paresseuse; Je préfère faire autre chose; Peu d'intérêt; Pas le goût ...</i>
Santé	86 (12,8 %)	<i>L'épuisement de ma journée; Manque d'énergie; Difficultés respiratoires; Douleurs; Anxiété, J'ai une maladie qui influence mon système immunitaire ...</i>
Autres	129 (19,2 %)	<i>Mon temps d'écran; Je suis gêné d'aller au gym seul; J'habite trop loin des gym; Pas d'argent pour m'entraîner; À cause de la covid; Manque de compétences; Manque d'éducation et de saines habitudes de vie de mes parents; Je suis gêné de m'entraîner devant les autres, au secondaire [on] s'est moqué de moi; C'est difficile pour nous les filles d'aller au gym, car les garçons nous regardent bizarrement et ça crée des malaises; Je n'aime pas transpirer; Météo...</i>
Total :	671 (100 %)	

Selon les répondants inactifs, le manque de temps et le manque de motivation sont les deux principales raisons d'inactivité exprimées. En ce qui concerne le manque de motivation, la prévalence importante des éléments émotionnels de la motivation dans les réponses a poussé à former une sous-catégorie « Manque de plaisir/intérêt » regroupant ces unités de sens, représentant 28 % de la catégorie Motivation (ex.: *Je n'aime pas ça, ..., pas d'intérêt pour les sports qui me sont offerts gratuitement*). Toutes les autres unités de sens nommant explicitement le manque de motivation ont été regroupées (72 % de la catégorie principale).

Pour ce qui est du manque de temps, les répondants inactifs l'ont exprimé directement, c'est pourquoi aucune sous-catégorie n'a été formée. Toutefois, on remarque qu'une part importante des répondants ont expliqué ce manque de temps par la prépondérance d'autres obligations (ex.: *Travail, famille, études*). Par ailleurs, les raisons liées à la santé expliquent une part non négligeable de l'inactivité des répondants inactifs. Ces raisons ont pu être distinguées par deux sous-catégories : les « problèmes de santé » (42 %; ex.: *Mon asthme*) et les « habitudes de vie » (58 %; ex.: *Manque de sommeil*).

Quant aux contenus de la catégorie Autres (contenant les éléments dont la fréquence est inférieure à 5 %), quatre sous-catégories ont pu être distinguées, dont chacune des trois premières renferme entre 2 % et

5 % des éléments codés pour cette question. D'abord, la « pandémie » a été nommée à 21 occasions. Deuxièmement, 20 unités de sens expliquent l'inactivité par les « difficultés à avoir accès à des équipements et installations sportives » (ex. : *Je n'ai pas les moyens de mettre de l'argent dans la pratique des sports qui m'intéressent*). Troisièmement, le fait de n'avoir « personne avec qui faire de l'AP » a été exprimé 19 fois (ex. : *Par manque d'intérêt à le faire seule*). Enfin, la sous-catégorie « Divers » renferme les contenus moins fréquents que 2 % dont plusieurs sont présentés dans le tableau 3.

### Raisons d'être actif

Le tableau 4 expose les raisons d'être actif exprimées par les répondants identifiés comme actifs, c'est-à-dire pratiquant au moins l'équivalent de 150 minutes d'AP à intensité modérée par semaine.

**Tableau 4. Fréquences de réponses des actifs et exemples d'éléments de contenu, par catégorie, pour la question sur les raisons de pratique d'AP**

Catégories	Fréquences d'émission	Exemples de contenus
Question : « ...raisons qui expliquent que vous soyez active/actif...? »		
Bienfaits	280 (29,5 %)	<i>La course m'aide à gérer mon stress; J'ai découvert que ça réduisait mon mal de tête; Perdre du poids; Augmenter ma masse musculaire; Je suis fière de moi après chaque moment sportif; Me fait me sentir concentré pour mes études ...</i>
Motivation/plaisir	267 (28,2 %)	<i>J'ai de la détermination; J'aime l'activité physique, j'y trouve du plaisir; Intérêt personnel, j'aime ça naturellement; Ma volonté; C'est un besoin pour moi; C'est une passion ...</i>
Influence sociale	121 (12,8 %)	<i>Des amis m'invitent à les rejoindre dans leurs activités physiques; Mes parents m'ont toujours poussé à être actif ...</i>
Travail	57 (6 %)	<i>Mon emploi de sauveteur; Je suis dans l'armée; J'ai un travail qui demande beaucoup de force physique ...</i>
Faire partie d'une équipe sportive	49 (5,2 %)	<i>Je fais partie de l'équipe de football du cégep; Je suis dans une équipe sportive élite, alors je m'entraîne souvent ...</i>
Avoir du temps / prendre le temps	55 (5,8 %)	<i>J'ai du temps; je le mets dans mon horaire; Je m'organise pour avoir le temps; J'ai la chance d'avoir du temps ...</i>
Autres	119 (12,6 %)	<i>J'ai toujours fait du vélo; Assiduité; Mon cours d'éduc; J'ai un chien qui me motive, car elle veut aller bouger aussi; La musique m'entraîne; Le fait de ne pas être dépendante des écrans; J'aime aller dehors quand il fait beau; Je n'ai pas de voiture ...</i>
Total :	948 (100 %)	

Les résultats indiquent que les bienfaits attribués à l'AP par la personne ainsi que le plaisir et la motivation ressentis durant l'AP sont les principales raisons d'être actifs, du point de vue des répondants

actifs. Cela va dans le même sens que les études des champs de la motivation et des attitudes qui rapportent des variables de la dimension affective comme étant des prédicteurs majeurs de l'AP (Kiviniemi *et al.*, 2007; Li *et al.*, 2021; Padin *et al.*, 2017; Poobalan *et al.*, 2012). Comme présenté dans le tableau 2, les bienfaits rapportés par les répondants ont pu être classés en quatre sous-catégories. La pratique d'AP dans un but de (1 :) « protection de la santé » (ex.: *J'ai peur de développer un diabète de type 2*), exprimée en termes de prévention représente 15 % des unités de sens de tous les bienfaits relevés. Plusieurs répondants ont aussi affirmé utiliser l'AP pour intervenir sur leur santé. Ces réponses ont été distinguées selon qu'il s'agisse d'une (2 :) « intervention sur la santé physique » (16 %; ex.: *Je veux maintenir un poids santé*) ou sur la (3 :) « santé mentale » (21 %; ex.: *Le sport me permet d'être moins anxieuse*). Enfin, tous les bienfaits ne visant pas directement la prévention ou l'intervention sur la santé ont formé une sous-catégorie (4 :) « Autres bienfaits » qui contient 47 % des unités de sens relevées. On y retrouve des bienfaits touchant la sphère émotionnelle, tels que *Ça me permet de faire sortir mes émotions*, et l'efficacité cognitive, comme *Au quotidien, j'ai besoin de bouger pour dépenser mon énergie pour ensuite être capable de me concentrer*.

En ce qui concerne la motivation, presque toutes les unités de sens traitées durant la construction de l'arbre de codage, soit contenaient le mot motivation, soit touchaient des éléments émotionnels de la motivation, comme le plaisir, l'intérêt et l'amour d'un sport qui mène à être actif. Par ailleurs, la plupart des réponses visaient, soit directement l'activité (ex.: *j'ai trouvé un sport qui me passionne*), soit le fait d'être actif en général (ex.: *Désir de bouger*).

Ensuite, l'influence sociale joue aussi un rôle important selon les répondants actifs. D'une part, cette influence provient du passé (72 % de la catégorie), comme par le biais de l'éducation parentale (ex.: *mes parents m'ont mis au sport dès mon plus jeune âge*) ou l'observation de la pratique régulière de l'AP de la part de leur entourage durant l'enfance (ex.: *Voir mes proches bouger m'a motivée à bouger à mon tour*). D'autre part, l'influence vient de leur entourage actuel (28 %), principalement par la constatation de la valorisation de l'AP par l'entourage (ex.: *J'ai des amis sportifs et une famille qui aime le sport*) ou par le fait de pratiquer de l'AP entre amis (ex.: *Je pratique des sports avec des amis ou ma famille*).

Par ailleurs, trois sous-catégories, sous « Autres » lors de la procédure de construction de l'arbre de codage (tableau 2), se sont révélées à proportion plus élevée que 5 % des unités de sens, ce qui les mène à être considérées comme catégories à part entière dans le tableau 4. Il s'agit de (1 :) « appartenir à une équipe sportive », (2 :) avoir un « travail rémunéré exigeant physiquement » et (3 :) « avoir du temps ». Pour ce qui est des réponses diverses (proportions inférieures à 2 % des unités de sens) regroupées sous la catégorie « Autres », plusieurs exemples sont présentés dans le tableau 4.

### Raisons d'être inactifs, du point de vue des actifs

Le tableau 5 expose les raisons d'être inactif exprimées par les répondants identifiés comme actifs, afin de les comparer à celles émises par les inactifs (sous-objectif 3).

**Tableau 5. Fréquences de réponses des actifs et exemples d'éléments de contenu, par catégorie, pour la question sur les raisons d'IP des autres étudiants**

Catégories	Fréquences d'émission	Exemples de contenus
Question : « ...imaginez d'autres étudiant.es, inactives/inactifs ... expliquer leur inactivité. »		
Manque de motivation	481 (35,9 %)	<i>Le manque de volonté; N'ont pas trouvé un sport qui les intéresse; Manque de détermination; Trouvent que ça ne sert à rien; La flemme; Ont d'autres passe-temps ...</i>
Manque de temps	389 (29,1 %)	<i>Obligations scolaires et parentales; Mauvaise gestion du temps; Pas de temps; Trop d'heures de cours et d'étude ...</i>
Santé	102 (7,6 %)	<i>Manque d'énergie; Handicap; Anxiété/trop de stress; Manque de sommeil; Problèmes physique/mental ...</i>
Pas d'accès aux équipements et installations	94 (7 %)	<i>Pas de ressources; Pas le matériel; Manque d'argent (gyms); L'accès à des plateaux sportifs ...</i>
Autres	273 (20,4 %)	<i>Faible valorisation du sport dans l'entourage; Addiction aux écrans; Manque d'expérience; Timidité; Ne sait pas par où commencer; Manque de confiance; Nous n'avons pas toujours de conséquences négatives de notre inactivité; Je crois qu'il manque d'inclusion au cégep; Pas conscients des effets de l'AP dans leur quotidien; Pas de cours d'éducation physique; N'ont pas trouvé le bon sport; Contexte de pandémie; Problème familial; Consommation; Peur du jugement social; La routine sportive n'était pas présente plus jeune ou dans la famille; Stress d'être dans une salle de sport (pression sociale...)</i>
Total :	1339 (100 %)	

Enfin, lorsqu'on demande aux répondants actifs de penser à d'autres personnes et de s'imaginer leurs raisons d'être inactifs, les mêmes catégories et sous-catégories émergent de manière inductive. C'est plutôt dans l'importance relative de chacune d'elles que de légères différences sont observées. Par exemple, les raisons liées à la santé sont rapportées davantage par les répondants inactifs que par les actifs. D'un autre côté, les actifs perçoivent le manque d'accès aux infrastructures et au matériel comme un frein, davantage que ce qui est rapporté par les inactifs.

## Discussion

### Le manque de temps : un obstacle réel?

En ce qui a trait au premier sous-objectif de la recherche, le manque de motivation et le manque de temps sont les deux plus importantes raisons d'inactivité émises par les répondants inactifs. Dans la majorité des réponses exprimant le manque de temps, un chevauchement avec le concept de motivation est remarqué. Par exemple, des répondants qui ont exprimé avoir « dû » abandonner l'AP pour prioriser leurs études postsecondaires. Dans ces cas, le manque de temps ressemble plutôt à un conflit motivationnel (Hofer *et al.*, 2007; Riediger et Freund, 2008). Des chercheurs ont étudié cette réalité et ont pu démontrer un lien positif entre le degré d'instrumentalité attribué à l'AP et l'assiduité à être actif (Boiché et Sarrazin, 2007). C'est-à-dire qu'en attribuant une valeur utilitaire à l'AP par rapport à l'autre objet du conflit motivationnel, par exemple l'efficacité au travail, le conflit diminue et mène à une pratique plus régulière de l'AP. De la sorte, si un étudiant réalise qu'il a une meilleure concentration lorsqu'il est actif, il pourrait percevoir l'AP utile pour ses performances scolaires. Le conflit motivationnel qui opposait AP et travail scolaire pourrait ainsi être atténué et mener l'étudiant à une pratique plus assidue de l'AP.

Il semble donc insuffisant d'étudier la motivation pour une seule activité ou un domaine de vie spécifique, comme la motivation à être actif ou la motivation à étudier (Poriau et Delens, 2017). Si une raison d'inactivité est impliquée dans un conflit motivationnel, il faut tenir compte de la dynamique motivationnelle vis-à-vis tous les éléments du conflit. Dans cet ordre d'idées, la valeur utilitaire à accorder à l'AP fait écho aux bienfaits de l'AP discutés à la section suivante. En développant une stratégie pédagogique qui permette à chaque étudiant d'identifier des bienfaits à retirer personnellement et concrètement de sa pratique d'AP (meilleur sommeil ou meilleure énergie ou meilleure concentration...), la valeur utilitaire accordée à l'AP pourrait augmenter et mener à une meilleure assiduité à être actif, tel que suggéré par les résultats de Boiché et Sarrazin (2007).

Par ailleurs, il n'apparaît pas judicieux de déduire qu'avoir du temps est une raison d'être actif à partir du Manque de temps exprimé par les répondants inactifs. En effet, seulement 5,8 % des extraits de contenu des répondants actifs expriment qu'avoir ou prendre le temps explique qu'ils le soient. Ils n'ont donc peut-être pas simplement plus de temps libre que les inactifs. Une comparaison objective de l'utilisation du temps entre les collégiens actifs et inactifs peut contribuer à juger cette déduction. Ainsi, un test *t* a été opéré sur la variable « temps occupé » ( $n = 1222$ ), décrite à la section 3.3, en fonction du statut « actif » ou « inactif » prévu pour la présente étude. Aucune différence n'a été constatée ( $t(1220) = -.41$ , [IC 95 % -1,95 – 1,28],  $p > .05$ ,) entre le « temps occupé » par les 637 répondants actifs ( $m : 45,65$  h/sem;  $é-t : 14,29$ ) et celui occupé par les 585 répondants inactifs ( $m : 45,99$  h/sem;  $é-t : 14,49$ ). Évidemment, cette analyse de l'utilisation du temps n'est que sommaire, mais elle permet de voir que si l'on veut intervenir sur la pratique d'AP des jeunes adultes inactifs, il semble judicieux de porter son

regard plus loin que sur le seul manque de temps : « Plus nous pouvons voir la réalité avec leurs yeux, mieux nous pouvons présenter des tâches d'apprentissage qui les intéressent au point de s'investir réellement et entièrement » (Grenier, 2006, p. 15).

### **Le manque de motivation du point de vue des inactifs**

L'importance de la composante émotionnelle dans le manque de motivation exprimé par les répondants (voir section 4.1) justifie l'élaboration d'interventions pédagogiques axées sur les émotions. Une stratégie devrait donc viser à faire prendre conscience du bien-être émotionnel retiré de la pratique d'AP par l'étudiant. Par exemple, une pratique pédagogique basée sur le principe de « l'effet question-comportement » décrit par Godin (2012) pourrait être élaborée. Ce principe implique qu'en posant des questions personnalisées relatives au comportement visé, on accentue la probabilité d'adopter ce changement. Le pouvoir d'influence de cette technique sur la modification comportementale serait expliqué par l'accessibilité à la mémoire. C'est-à-dire que répondre aux questions permettrait aux cognitions latentes de devenir saillantes, ce qui entraînerait la prise d'actions. Dans un contexte pédagogique, ce rationnel pourrait être réalisé par un exercice de prise de conscience des émotions ressenties durant ou juste après l'AP faite dans le cadre du cours d'ÉPS. L'étudiant pourrait ainsi réaliser le plaisir qu'il ressent personnellement par sa pratique d'AP.

### **La motivation et les bienfaits d'être actif : deux déterminants majeurs de l'AP**

Pour ce qui est du deuxième sous-objectif de la recherche, la catégorie Motivation/plaisir représente une très importante portion des raisons émises par les répondants actifs pour expliquer qu'ils le soient, ce qui corrobore les résultats de plusieurs auteurs (Chen et Wang, 2017; Grenier, 2006; Martins *et al.*, 2021; Roure et Pasco, 2018). De plus, les bienfaits ressentis durant la pratique d'AP rejoignent les études réalisées dans le domaine de l'AP qui s'intéressent aux attitudes comme levier d'AP (Ajzen, 1985; Calitri *et al.*, 2009; Conroy *et al.*, 2010; Kiviniemi *et al.*, 2007; Phipps *et al.*, 2021) Selon Kiviniemi *et al.* (2007), les attitudes affectives représentées par l'évaluation des sentiments et émotions liés au comportement de pratique d'AP jouent un rôle prépondérant dans l'adoption de ces comportements.

De plus, sur le plan conceptuel, des modèles de la motivation permettent de considérer les bienfaits comme représentant le sous-concept motivationnel « utilité perçue ». En effet, l'utilité attribuée à une tâche désigne la compatibilité entre cette tâche et l'atteinte des objectifs de la personne (Wigfield et Eccles, 2000). Par exemple, l'utilité attribuée à l'AP dans l'atteinte d'un objectif d'amélioration de la qualité du sommeil (ou de gestion du stress ou d'efficacité cognitive...) motivera la personne à être active pour atteindre son objectif. Sous cet angle théorique, en intégrant les bienfaits à la catégorie de la motivation, cette dernière devient donc la raison majeure d'être actif, exprimée par les répondants actifs.

D'un autre côté, une distinction empirique mène à ne pas fusionner la catégorie des bienfaits à celle de la motivation malgré la justification théorique exprimée au paragraphe précédent. En effet, on remarque que pour ce qui est de la motivation, elle apparaît tant pour expliquer l'AP que le manque de motivation apparaît pour expliquer l'IP. Toutefois, les bienfaits attribués à l'AP pour en justifier la pratique sont exprimés par une importante proportion de l'échantillon, mais le manque de ces bienfaits n'est pas exprimé pour expliquer l'inactivité, sauf en de très rares occasions. Pourtant, les nombreux bienfaits de l'AP sont étudiés tout au long du cursus scolaire en ÉPS. Donc, les étudiants ont « appris » ces bienfaits, mais les ont-ils « vécus » individuellement? Ce questionnement mène à se demander si un exercice pédagogique de conscientisation des bienfaits personnellement et concrètement retirés de la pratique d'AP pourrait influencer la pratique réelle. Des expériences pédagogiques en ce sens pourraient être tentées.

### **Les raisons d'être inactif du point de vue des répondants actifs**

Le troisième sous-objectif de la recherche visait à explorer la similarité potentielle des points de vue sur les raisons d'inactivité entre les répondants actifs et inactifs. Cette exploration visait à contribuer au jugement à porter sur les résultats des recherches portant sur les obstacles à la pratique d'AP menées auprès d'échantillons de répondants actifs. La similarité des perceptions, en particulier concernant les deux principales raisons d'être inactif, conforte le fait de considérer le point de vue des actifs dans la création de stratégies visant l'intégration de l'AP dans les habitudes de vie des étudiants inactifs. C'est plutôt au moment de créer des interventions visant les raisons secondaires d'inactivité qu'il faudrait être prudent et porter attention aux besoins exprimés directement par les étudiants inactifs. Par exemple, les problèmes de santé semblent davantage vécus par les personnes inactives que ce que les actifs croient. Autre exemple, le manque d'accès à de l'équipement ou à des infrastructures semble moins freiner les répondants inactifs que ce que les actifs le pensent. Ainsi, il pourrait être efficace d'enquêter les besoins des personnes inactives des groupes que l'on veut aider à faire bouger avant d'élaborer et d'investir sur des interventions ciblant ces groupes.

### **Limites**

La portée de cette étude est restreinte par certaines limites. Tout d'abord, l'étude a été réalisée auprès des étudiants inscrits uniquement au dernier cours d'éducation physique. Pour représenter fidèlement l'enseignement postsecondaire, les raisons d'inactivité physique chez les étudiants universitaires devraient être prises en compte. De plus, il aurait été pertinent d'ajouter des questions sociodémographiques dans le questionnaire afin de raffiner l'analyse des données.

Par ailleurs, la présente étude est basée sur les données fournies par un échantillon de convenance, ce qui a pu mener à une sur-représentativité des étudiants intéressés par l'AP comparés aux autres. Toutefois, comme l'étude ne visait pas spécifiquement à déterminer la proportion d'actifs et d'inactifs dans la

population étudiante, l'impact de cette limite est restreint. Dans le même ordre d'idées, l'identification des répondants actifs et inactifs a pu être influencée par la nature autodéclarée du questionnaire, notamment par le biais de la désirabilité sociale. Une collecte de données biométriques garantirait la fiabilité du nombre de minutes et de l'intensité des AP pratiquées.

## **Conclusion**

Le principal objectif de la présente étude était d'identifier les raisons d'IP et celles de pratique d'AP des collégiens à partir d'une méthode inductive. Les résultats permettent d'observer que des interventions pédagogiques axées sur la motivation, dépassant celles qui concernent directement l'AP, pourraient être pertinentes à tenter. En effet, une part importante des raisons d'IP émises par les répondants semble impliquer des conflits motivationnels plutôt qu'une démotivation à pratiquer de l'AP ou un manque de temps. Dans ces cas, des interventions visant à faire prendre conscience des bienfaits personnellement retirés de la pratique d'AP pourraient atténuer ces conflits motivationnels et mener à une augmentation de l'AP pratiquée ou à une meilleure assiduité. Par ailleurs, la présente étude a été menée auprès de collégiens inscrits au dernier cours d'ÉPS du cheminement scolaire québécois, qui se limite au premier palier du postsecondaire. Il serait éclairant de poursuivre l'exploration inductive des raisons d'IP à l'ordre universitaire où il n'y a plus de cours d'ÉPS obligatoire et où les conflits motivationnels peuvent être très envahissants (Riediger et Freund, 2008).

**Note.** Cette étude a été subventionnée par le ministère de l'Enseignement supérieur dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). De plus, la préparation du présent article a bénéficié d'une contribution financière du ministère de l'Enseignement supérieur dans le cadre du Programme d'aide à la diffusion des résultats de recherche (PADRRRC).

## **Références**

- Aceijas, C., Waldhäusl, S., Lambert, N., Cassar, S. et Bello-Corassa, R. (2016). Determinants of health-related lifestyles among university students. *Perspectives in Public Health*, 20(10), 227-236. <https://doi.org/10.1177/1757913916666875>
- Ahmad, N., Asim, H. H., Juatan, N., Hipni, N. E., Ithnain, N., Sanusi, N. H. A., Harun, S. N. F., Zakaria, M. R., Jaafar, N., Mohamed, M. H., Suraji, S. H. et Krishnan, M. (2021). Contributing Factors to Decline in Physical Activity Among Adolescents: A Scoping Review. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)*, 6(9), 447-463. <https://doi.org/10.47405/mjssh.v6i9.998>
- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: a theory of planned behavior. Dans Kuhl J., Beckmann, J. (Ed.) *Action Control: From Cognitions to Behavior*. (p. 11-39). Berlin, DE: Springer-Verlag.
- Albarracín, D., Johnson, B.T. et Zanna, M.P. (2005.) *The Handbook of Attitudes*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Ashton, L. M., Hutchesson, M. J., Rollo, M. E., Morgan, P. J. et Collins, C. E. (2017). Motivators and barriers to engaging in healthy eating and physical activity: A cross-sectional survey in young adult men. *American Journal of Men's Health*, 11(2), 330–343. <https://doi.org/10.1177/1557988316680936>
- Arzu, D., Tuzun, E. H., et Eker, L. (2006). Perceived barriers to physical activity in university students. *Journal of sports science & medicine*, 5(4), 615.
- Barkley, E.F. et Major, C.H. (2020). *Student engagement techniques: A handbook for college faculty* (2e éd.). New York: Wiley Jossey-Bass.
- Bélanger, M., Casey, M., Cormier, M., Laflamme Fillion, A., Martin, G., Aubut, S., Chouinard, P., Savoie, S.-P. et Beauchamp, J. (2011). Maintenance and decline of physical activity during adolescence: Insights from a qualitative study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8(1), 117. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-8-117>
- Beltrán-Carrillo, V. J., Devís-Devís, J. et Peiró-Velert, C. (2018). The influence of body discourses on adolescents' (non)participation in physical activity. *Sport, Education and Society*, 23(3), 257-269. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1178109>
- Boiché, J. et Sarrazin, P. (2009). Caractéristiques psychosociales des adolescents non pratiquants sportifs. *Journal de Pédiatrie et de Puériculture*, 22(2), 62-67. <https://doi.org/10.1016/j.jpp.2009.01.006>
- Bradette, A. et Cabot, I. (2022). Stratégie d'évaluation permettant des choix d'activités physiques aux étudiants : Impact sur leur motivation pour un cours d'éducation physique au postsecondaire. *eJournal de la Recherche sur l'intervention et éducation physique et sport*, 50(1), 42-79. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.7697>
- Calitri, R., Lowe, R., Eves, F.F. et Bennett, P. (2009). Associations between visual attention, implicit and explicit attitude and behaviour for physical activity. *Psychology & health*. 24. 1105-23. <https://doi.org/10.1080/08870440802245306>
- Chen, A. et Wang, Y. (2017). The Role of Interest in Physical Education : A Review of Research Evidence. *Journal of Teaching Physical Education*, 36(3), 313-322. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0033>
- Chiasson, L. (2004). *Analyse des habitudes de vie des cégépiens et des cégépiennes. Rapport de recherche PAREA*. Cégep de Lévis-Lauzon. [https://cdc.qc.ca/parea/785194\\_chiasson\\_PAREA\\_rapport\\_synthese1\\_Habitude\\_de\\_vie\\_2005.pdf](https://cdc.qc.ca/parea/785194_chiasson_PAREA_rapport_synthese1_Habitude_de_vie_2005.pdf)
- Conroy, D. E., Hyde, A. L., Doerksen, S. E. et Ribeiro, N. F. (2010). Implicit attitudes and explicit motivation prospectively predict physical activity. *Annals of Behavioral Medicine*, 39(2), 112-118. <https://doi.org/10.1007/s12160-010-9161-0>
- Couture-Wilhelmy, L., Chaubet, P. et Gadais, T. (2021). Winning Conditions for the Adoption and Maintenance of Long-Term Healthy Lifestyles According to Physical Activity Students.

*International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(21), 11057.  
<https://doi.org/10.3390/ijerph182111057>

Daskapan, A., Tuzun, E. H. et Eker, L. (2006). Perceived barriers to physical activity in university students. *Journal of Sports Science & Medicine*, 5(4), 615–620.  
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3861763/>

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

Deliens, T., Deforche, B., De Bourdeaudhuij, I. et Clarys, P. (2015). Determinants of physical activity and sedentary behaviour in university students: A qualitative study using focus group discussions. *BMC Public Health*, 15(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s12889-015-1553-4>

Devís-Devís, J., Beltrán-Carrillo, V. J. et Peiró-Velert, C. (2015). Exploring socio-ecological factors influencing active and inactive Spanish students in years 12 and 13. *Sport, Education and Society*, 20(3), 361-380. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.754753>

Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>

Embersin, C. et Chardon, B. (2007). *Jeunes en Ile-de-France : activités physiques, surpoids et conduites à risque. Exploitation régionale du Baromètre Santé 2005*. Île-de-France : Institut national de prévention et d'éducation pour la santé. [https://www.iau-idf.fr/fileadmin/DataStorageKit/ORS/Etudes/2007/Etude2007\\_9/RapportBarometre2005\\_1.pdf](https://www.iau-idf.fr/fileadmin/DataStorageKit/ORS/Etudes/2007/Etude2007_9/RapportBarometre2005_1.pdf)

Farah, B.Q., do Prado, W.L., Malik, N., Lofrano-Prado, M.C., de Melo, P.H., Botero, J.P., Cucato, G.G., de Almeida Correia, M. et Ritti-Dias, R.M. (2021). Barriers to physical activity during the COVID-19 pandemic in adults: a cross-sectional study. *Sport Sci Health*, 17, 441–447.  
<https://doi.org/10.1007/s11332-020-00724-5>

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. et Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potentiel of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.  
<https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

Garriguet, D. et Colley, R. C. (2012). Profils quotidiens des Canadiens en matière d'activité physique. *Rapport sur la santé*, 23(2), juin, produit no 82-003-XPF au catalogue de Statistique Canada, 1-7.  
<https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/82-003-x/2012002/article/11649-fra.htm>

Gillet, N., Rosnet, E. et Vallerand, R. J. (2008). Développement d'une échelle de satisfaction des besoins fondamentaux en contexte sportif. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 40(4), 230-237. <https://doi.org/10.1037/a0013201>

Gómez-López, M., Gallegos, A. G. et Extremera, A. B. (2010). Perceived barriers by university students in the practice of physical activities. *Journal of Sports Science & Medicine*, 9(3), 374–381.  
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3761719/>

- Grenier, J. (2006). *Description de l'habitude de pratique régulière d'activités physiques des étudiants de niveau collégial. Rapport de recherche PAREA*. Cégep du Vieux Montréal. <https://archipel.uqam.ca/319/1/PAREAGRENIER.pdf>
- Gyurcsik, N. C., Bray, S. R. et Brittain, D. R. (2004). Coping With Barriers to Vigorous Physical Activity During Transition to University. *Family and Community Health*, 27(2), 130-142. <https://doi.org/10.1097/00003727-200404000-00006>
- Herazo-Beltrán, Y., Pinillos, Y., Vidarte, J., Crissien, E., Suarez, D. et García, R. (2017). Predictors of perceived barriers to physical activity in the general adult population: a cross-sectional study. *Brazilian journal of physical therapy*, 21(1), 44-50. <https://doi.org/10.1016/j.bjpt.2016.04.003>
- Hilger-Kolb, J., Loerbroks, A. et Diehl, K. (2020). 'When I have time pressure, sport is the first thing that is cancelled': A mixed-methods study on barriers to physical activity among university students in Germany. *Journal of Sports Sciences*, 38(21), 2479-2488. <https://doi.org/10.1080/02640414.2020.1792159>
- Hoare, E., Stavreski, B., Jennings, G. L. et Kingwell, B. A. (2017). Exploring Motivation and Barriers to Physical Activity among Active and Inactive Australian Adults. *Sports (Basel, Switzerland)*, 5(3), 47. <https://doi.org/10.3390/sports5030047>
- Hofer, M., Schmid, S., Fries, S., Dietz, F., Clausen, M. et Reinders, H. (2007). Individual values, motivational conflicts, and learning for school. *Learning and Instruction*, 17(1), 17-28. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.11.003>
- Institut de la statistique du Québec (2020). *Population de 15 ans et plus, selon le plus haut certificat, diplôme ou grade obtenu, sexes réunis, provins, territoires et Canada, 2016*. Institut de la statistique du Québec. Consulté le 9 avril 2021, à l'adresse : [https://statistique.quebec.ca/fr/document/niveau-de-scolarite-et-domaine-detudes-en-2016-selon-le-sexe-le-groupe-dage-et-la-region-administrative/tableau/niv\\_sco\\_2016#tri\\_tertr=24](https://statistique.quebec.ca/fr/document/niveau-de-scolarite-et-domaine-detudes-en-2016-selon-le-sexe-le-groupe-dage-et-la-region-administrative/tableau/niv_sco_2016#tri_tertr=24)
- Institut de la statistique du Québec et ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, (2006). *Enquête québécoise sur les activités physiques, sportives et de loisir. Tome II (Tableaux de résultats)*. Québec. [www.stat.gouv.qc.ca](http://www.stat.gouv.qc.ca)
- Keating, X. D., Guan, J., Piñero, J. C. et Bridges, D. M. (2005). A meta-analysis of college students' physical activity behaviors. *Journal of American College Health*, 54(2), 116-126. <https://doi.org/10.3200/JACH.54.2.116-126>
- Kimm, S.Y.S., Glynn, N.W., McMahon, R.P., Voorhees C.C., Striegel Wiseman, R. et Daniels, S.R. (2006). Self-perceived barriers to activity participation among sedentary adolescent girls. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 38(3), 534– 540. <https://doi.org/10.1249/01.mss.0000189316.71784.dc>

- Kiviniemi, M. T. et Klasko-Foster, L. B. (2018). The behavioral affective associations model. In William, D.M., Rhodes, R.E. et Conner, M.T. (Eds.), *Affective determinants of health behavior* (pp. 185-203). Oxford University Press.
- Kiviniemi, M. T., Voss-Humke, A. M. et Seifert, A. L. (2007). How do I feel about the behavior? The interplay of affective associations with behaviors and cognitive beliefs as influences on physical activity behavior. *Health Psychology*, 26(2), 152–158. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.26.2.152>
- Lalonde, M. (2017). *Analyse de l'emploi du temps chez les étudiants québécois et canadiens du niveau postsecondaire. Rapport de recherche PAREA*. Cégep du Vieux-Montréal. <https://mobile.eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35305/lalonde-analyse-emploi-temps-etudiants-postsecondaire-vieux-montreal-PAREA-2017.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Leinberger-Jabari, A., Al-Ajlouni, Y., Ieriti, M., Cannie, S., Mladenovic, M. et Ali, R. (2021). Assessing motivators and barriers to active healthy living among a multicultural college student body : A qualitative inquiry. *Journal of American College Health*, 1-5. <https://doi.org/10.1080/07448481.2021.1898403>
- 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. Rapport de recherche PAREA*. Cégep de Shawinigan. <https://cdc.qc.ca/parea/788349-lemoyne-education-physique-collegial-shawinigan-PAREA-2012.pdf>
- Lemoyne, J. et Valois, P. (2014). Étude des facteurs prédicteurs de la pratique de l'activité physique chez des étudiants du collégial. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 46(2), 262-274. <https://doi.org/10.1037/a0030221>
- Leriché, J. et Walczak, F. (2014). *Les obstacles à la pratique sportive des cégépiens. Rapport de recherche PAREA*. Cégep de Sherbrooke, Cégep de Trois-Rivières. <https://cdc.qc.ca/parea/033137-leriche-walczak-obstacles-pratique-sportive-cegepiens-sherbrooke-trois-rivieres-PAREA-2014.pdf>
- Li, P., Wang, Y., Zhang, B. et Han, Y. (2021). Pathways of cognitive and affective attitude influencing leisure-time physical activity: based on an integrated model. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2021.2010232>
- Lovell, G. P., El Ansari, W. et Parker, J. K. (2010). Perceived Exercise Benefits and Barriers of Non-Exercising Female University Students in the United Kingdom. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 7(3), 784-798. <https://doi.org/10.3390/ijerph7030784>
- Luque-Casado, A., Mayo, X., Lavín-Pérez, A. M., Jiménez, A. et Del Villar, F. (2021). Understanding Behavioral Regulation Towards Physical Activity Participation: Do We Need a Paradigm Shift to Close the Gender Gap? *Sustainability*, 13(4), 1683-1698. <https://doi.org/10.3390/su13041683>
- Maltagliati, S., Rebar, A., Fessler, L., Forestier, C., Sarrazin, P., Chalabaev, A., Sander, D., Sivaramakrishnan, H., Orsholits, D., Boisgontier, M.P., Ntoumanis, N., Gardner, B. et Cheval, B. (2021). Evolution of physical activity habits after a context change: The case of COVID-19

lockdown. *British Journal of Health Psychology*, 26(4). 1135-1154.  
<https://doi.org/10.1111/bjhp.12524>

Martins, J., Costa, J., Sarmento, H., Marques, A., Farias, C., Onofre, M. et Valeiro, M. G. (2021). Adolescents' Perspectives on the Barriers and Facilitators of Physical Activity: An Updated Systematic Review of Qualitative Studies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), 4954-4981. <https://doi.org/10.3390/ijerph18094954>

Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). *Taux de réussite des cours de la discipline éducation physique, selon le trimestre, années scolaires 2014-2015 à 2028-2019* [ensemble de données inédit]. Direction générale des statistiques, de la recherche et de la géomatique du MEQ.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MEES). (2021). *Le système scolaire québécois*. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/etudier-au-quebec/systeme-scolaire-quebecois/>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2016). *Composante de la formation générale : extrait des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC)*. Québec : Gouvernement du Québec.  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/enseignement-superieur/collegial/Composantes\\_formation\\_generale\\_VF.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/collegial/Composantes_formation_generale_VF.pdf)

Molina-García, J., Queralt, A., Castillo, I. et Sallis, J. F. (2015). Changes in Physical Activity Domains During the Transition Out of High School: Psychosocial and Environmental Correlates. *Journal of Physical Activity and Health*, 12(10), 1414-1420. <https://doi.org/10.1123/jpah.2014-0412>

Organisation mondiale de la santé (2021). *Lignes directrices de l'OMS sur l'activité physique et la sédentarité : en un coup d'œil*. Genève : Organisation mondiale de la santé.  
<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/349728/9789240032118-fre.pdf?sequence=1>

Padin, A. C., Emery, C. F., Vasey, M., et Kiecolt-Glaser, J. K. (2017). Self-regulation and implicit attitudes toward physical activity influence exercise behavior. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 39(4), 237-248. <https://doi.org/10.1123/jsep.2017-0056>

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5<sup>e</sup> édition). Armand Colin.

ParticipACTION (2018). *Comment surmonter les 5 obstacles les plus courants en matière d'activité physique*. [Toronto]: ParticipACTION. <https://www.participaction.com/fr-ca/blogue/comment-surmonter-les-5-obstacles-les-plus-courants-en-matiere-dactivite-physique>

Phipps, D. J., Hannan, T. E., Rhodes, R. E., et Hamilton, K. (2021). A dual-process model of affective and instrumental attitudes in predicting physical activity. *Psychology of Sport and Exercise*, 54. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2021.101899>

- Poobalan, A.S., Aucott, L.S., Clarke, A. et Smith, C. (2012). Physical activity attitudes, intentions and behaviour among 18–25 year olds: A mixed method study. *BMC Public Health* 12. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-640>
- Poriau, S. et Delens, C. (2017). Activité physique et événements de vie : transition entre les études secondaires et les études supérieures. *eJRIEPS* (42), 4-27. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.520>
- Riediger, M. et Freund, A. M. (2008). Me against myself: Motivational conflicts and emotional development in adulthood. *Psychology and Aging*, 23(3), 479-494. <https://doi.org/10.1037/a0013302>
- Rosselli, M., Ermini, E., Tosi, B., Boddi, M., Stefani, L., Toncelli, L. et Modesti, P. A. (2020). Gender differences in barriers to physical activity among adolescents. *Nutrition, Metabolism and Cardiovascular Diseases*, 30(9), 1582-1589. <https://doi.org/10.1016/j.numecd.2020.05.005>
- Roure, C. et Pasco, D. (2018). Exploring situational interest sources in the French physical education context. *European Physical Education Review*, 24(1), 3-20. <https://doi.org/10.1177/1356336X16662289>
- Roy, J., Bouchard, J. et Turcotte, M.-A. (2008). *La conciliation travail et études chez les cégépiens : un paradigme en évolution. Étude sur le travail rémunéré et la réussite scolaire dans le réseau collégial. Rapport de recherche PAREA*. Cégep de Sainte-Foy et Observatoire Jeunes et Société.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist* 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sevil, J., Praxedes, A., Abarca-Sos, A., Del Villar, F. et Garcia-Gonzalez, L. (2015). Levels of physical activity, motivation and barriers to participation in university students. *The Journal of sports medicine and physical fitness*, 56(10), 1239-1248.
- Shang, C., Moss, A. C. et Chen, A. (2022). The expectancy-value theory: A meta-analysis of its application in physical education. *Journal of Sport and Health Science*. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2022.01.003>
- Surprenant, R. (2018). *L'authentification de la pratique déclarée par les élèves de l'activité physique faite à l'extérieur du cours d'éducation physique au collégial au moyen d'une application mobile [essai de maîtrise, Université de Sherbrooke, Canada]*. Savoirs UdeS. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/17757>
- Vallerand, R. J. et Losier, G. F. (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11(1), 142-169. <https://doi.org/10.1080/10413209908402956>
- Wigfield, A. et Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>

- Wilson, O.W.A., Walters, S.R., Naylor, M.E. et Clarke, J.C. (2021). Physical Activity and Associated Constraints Following the Transition From High School to University. *Recreational Sports Journal*, 45(1), 52-60. <https://doi.org/10.1177/1558866121995138>
- Wing Kwan, M. Y., Bray, S. R. et Martin Ginis, K. A. (2009). Predicting Physical Activity of First-Year University Students: An Application of the Theory of Planned Behavior. *Journal of American College Health*, 58(1), 45-55. <https://doi.org/10.3200/JACH.58.1.45-55>
- Wunsch, K., Kienberger, K. et Niessner, C. (2022). Changes in physical activity patterns due to the covid-19 pandemic: a systematic review and meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(4). <https://doi.org/10.3390/ijerph19042250>
- Zelenović, M., Manić, M., Stamenković, A., Čaprić, I. et Božić, D. (2021). Barriers to physical activity in adolescents: A systematic review. *Turkish Journal of Kinesiology*, 7(1), 22-30. <https://doi.org/10.31459/turkjin.840536>

### 1.3 Le rôle stratégique de l'éducation physique dans la résolution du problème

Le programme actuel d'ÉPS est enseigné de façon à développer des compétences chez les collégiens en suivant une séquence logique se terminant par le troisième cours, (communément appelé Autonomie), qui vise à *Démontrer sa capacité à se charger de sa pratique de l'activité physique dans une perspective de santé* (MÉES, 2016). L'élément de « prise en charge » que ce cours vise est en lien de conséquence directe avec la santé publique. En effet, cet objectif fait partie des recommandations de la santé publique qui surveille de près les niveaux de pratique d'AP chez la population et ses répercussions sur la santé des individus de tous âges (Beaudoin *et al.*, 2020; Société canadienne de physiologie de l'exercice [SCPE], 2020; Statistique Canada, 2019;). D'ailleurs, des politiques ciblant des hausses générales en matière de pratique d'AP découlent de ces données de suivi. Dans le domaine de l'éducation, cette préoccupation ne date pas d'hier. Il y a déjà plusieurs décennies, le rapport Parent est venu transformer les cours d'ÉPS au collégial en insistant sur leur importance pour contrer le phénomène de la sédentarité affectant la santé de la population québécoise (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1965). Puis, les ministres Robillard (en 1992) et Garon (en 1994) ont confirmé le rôle des cégeps dans la santé préventive et ont donné cet objectif à l'ÉPS (Laferrière et Chiasson, 1998).

Dans notre société actuelle, le MÉES (2019) met au cœur de son *Plan stratégique 2019-2023* la pratique de l'AP, étant « reconnue pour ses effets tangibles tant sur la santé physique et le bien-être psychologique que sur la satisfaction et la réalisation personnelles » (p. 15). Étant donné le statut obligatoire des cours d'ÉPS, tous les collégiens doivent suivre ces cours, ce qui confère à ces derniers un rôle stratégique dans l'intégration d'habitudes saines durant la transition vers l'âge adulte (Chiasson, 2004), sans compter le fait que tous les enseignants d'ÉPS accordent une très grande importance à cet objectif dans leur enseignement (Leriche et Walczak, 2016). Le milieu scolaire représente en effet une porte d'entrée idéale aux interventions pédagogiques favorisant la pratique d'AP, puisque l'environnement et l'encadrement y sont favorables et que les inégalités sociales s'y fondent (Gadai, 2015). Par conséquent, les enseignants d'ÉPS jouent un rôle déterminant dans la mise en œuvre d'interventions où les apprentissages sur la pratique de l'AP dans un objectif de santé à long terme sont développés (*Ibid.*). Le milieu scolaire représente un environnement clé dans la promotion des saines habitudes de vie auprès des enfants, adolescents et jeunes adultes.

Toutefois, le contexte d'enseignement de l'ÉPS ne facilite pas les choses. En effet, les cours d'ÉPS ne suffisent pas à eux seuls pour atteindre le seuil recommandé d'AP, puisqu'ils ont une durée d'environ 100 minutes (une fois par semaine) et qu'on recommande 150 minutes d'AP par semaine à intensité modérée. Les étudiants doivent donc bouger à l'extérieur des cours pour avoir des impacts positifs sur leur santé. Ceci contribue à l'importance, pour les enseignants d'ÉPS, de développer l'autonomie chez leurs étudiants. Par ailleurs, cette courte durée de 100 minutes peut conduire les enseignants à désirer mettre l'étudiant en action le plus possible, car il s'agit souvent de la seule occasion dans la semaine où celui-ci sera actif. Or, une telle option a pour conséquence de limiter fortement le temps alloué à des interventions amenant une réflexion sur un mode de vie actif. Dans cet ordre d'idées, la pertinence de chercher une stratégie pédagogique qui mènerait les collégiens à y réfléchir, sans trop empiéter sur les minutes de cours consacrées à être actif, prend tout son sens.

Par ailleurs, la contribution des cours d'ÉPS au niveau collégial sur l'adoption d'un mode de vie actif a été validée lors d'une étude PAREA conduite par Lemoyne (2012). En effet, les résultats révèlent que le dernier cours d'ÉPS, communément appelé *Autonomie*, favorise une augmentation significative de l'AP chez les collégiens. Toutefois, on ne précise pas si cette augmentation concernait de l'AP faite de manière autonome ou si elle incluait l'AP faite obligatoirement dans le cadre du cours. L'auteur recommande de mettre au cœur des interventions pédagogiques qui souhaitent développer la pratique régulière d'AP les bienfaits de l'AP et les dimensions affectives des attitudes (plaisir, etc.). Dans une autre étude menée auprès des collégiens, Lemoyne et Girard (2019) ont notamment étudié les changements significatifs des quatre dimensions du soi physique (condition physique, compétence sportive, force physique et apparence physique) sur les changements de pratique d'AP. Cette étude indique que les cours d'ÉPS contribuent de façon positive à engager les étudiants à bouger.

De plus, Leriche et Walczak (2016) se sont penchés sur la manière dont les enseignants voyaient leurs propres interventions visant à motiver les étudiants à être actifs. Parmi les résultats, on apprend que la totalité des enseignants interrogés ( $n = 73$ ) donne beaucoup d'importance à sensibiliser les étudiants quant aux bienfaits de l'AP sur leur santé. Toutefois, l'étude ne donne aucune information descriptive sur les interventions mises en place par les enseignants afin de sensibiliser les étudiants aux bienfaits de l'AP. D'ailleurs, les écrits recensés jusqu'à présent dans le cadre de la préparation de la présente étude n'ont pas encore permis de trouver un répertoire de pratiques ou une étude qui décrit les interventions faites par les enseignants d'ÉPS au collégial.

Parallèlement, une étude de Thibault (2017) réalisée auprès de collégiens, abonde dans le même sens, à savoir que les cours d'ÉPS contribuent à influencer positivement la motivation des étudiants à l'égard de leur pratique régulière d'AP. En mettant en place une intervention pédagogique d'accompagnement misant sur le développement du contrôle perçu des étudiants au regard de leur prise en charge d'AP, ce chercheur a démontré que la pratique d'AP hors cours était ainsi favorisée. Cette intervention de cinq semaines était composée de cinq étapes :

(1) évaluer les capacités à la pratique régulière d'AP, (2) identifier les facteurs limitatifs, (3) accompagner les étudiants dans la gestion-prévention des blessures, (4) superviser les étudiants et réviser leurs objectifs en faisant un retour sur l'évolution de la pratique d'AP versus les objectifs initiaux, et (5) effectuer un retour sur les croyances quant à la capacité à pratiquer l'AP de façon régulière et les changements par rapport aux croyances et aux capacités. En concluant son étude, Thibault (2017) recommande de cibler des interventions pédagogiques favorisant la perception de contrôle des étudiants si l'on souhaite engager ces derniers dans une pratique régulière de l'AP.

Tout récemment, Bradette (2020) s'est attaqué au problème de prise en charge pérenne de la pratique d'AP en passant par l'angle de l'évaluation terminale du dernier cours collégial d'ÉPS. Cette évaluation, incluant trop souvent des tests de la condition physique imposés (Bradette et Cabot, 2019), représentait une injustice pouvant démotiver de nombreux étudiants. En effet, « il faut éviter de confondre les capacités physiques de l'étudiant et sa capacité à prendre en charge une pratique de l'activité physique » (Cour supérieure du Québec, 2012, 647, aliéna 96). Ainsi, la chercheuse a élaboré et validé une évaluation terminale d'ÉPS misant sur les intérêts des étudiants en matière d'AP (Bradette, 2020). En début de session, l'étudiant pouvait choisir lui-même le test de la condition physique par lequel il serait évalué en fin de session, en fonction de ses préférences, plutôt que de se le voir imposé. L'étudiant était donc porté à s'engager dans la pratique d'AP plus près de ses intérêts personnels, tout au long du semestre, en vue de son évaluation finale, prévue 14 semaines plus tard. De plus, il

s'agissait d'une stratégie qui n'empiétait pas sur les minutes de cours consacrées à être actif. Elle a été testée auprès de quatre groupes-classes de collégiens dans un devis longitudinal quasi expérimental (Bradette et Cabot, 2020). Les résultats qui concernent la motivation relative au cours d'ÉPS sont positifs (Bradette et Cabot, 2022). Malheureusement, comme les cueillettes des données de suivi postcours de la pratique d'AP ont eu lieu en avril 2020 (en plein confinement sanitaire) et en octobre 2020 (en pleine deuxième vague de la Covid), le lien d'influence hypothétique entre l'augmentation de la pratique d'AP rapportée et l'intervention testée n'a pu être révélé de manière fiable. En effet, presque tous les participants ont rapporté une influence forte (qu'elle soit positive ou négative) du contexte de la pandémie sur leur niveau d'AP. Ainsi, malgré une augmentation de 96 minutes d'AP par semaine chez les étudiants du groupe expérimental quatre mois après la fin du cours, comparé à 3 minutes chez le groupe témoin, il est impossible d'isoler l'effet de l'intervention sur cette augmentation, étant donné le biais induit par le contexte pandémique. Toutefois, cette étude (*Ibid.*) contribue à valoriser le rôle du cours d'ÉPS dans la prise en charge de la pratique d'AP, sur la base des réponses des étudiants ayant participé aux entrevues, confirmant l'effet bénéfique de la contrôlabilité perçue sur leur motivation à être régulièrement actifs.

#### **1.4 Objectif général de l'étude**

**Le problème général est donc le manque flagrant d'AP autonome pratiquée par la population étudiante du postsecondaire.** Celui-ci nous apparaît paradoxal chez les collégiens étant donné qu'ils arrivent presque tous à démontrer, par leur réussite du dernier cours d'ÉPS, leur compétence à prendre en charge leur pratique de l'AP. Nous pourrions anticiper une pratique suffisante de l'AP chez les diplômés, or l'étude de Leriche et Walczak (2014) montre l'inverse : la pratique d'AP diminue après le dernier cours d'ÉPS. On pourrait remettre en question la validité des évaluations qui sanctionnent ce cours, mais il semble que le manque de temps et de motivation explique plutôt cette baisse, du point de vue des collégiens inactifs (Cabot et Surprenant, 2022). Pourrait-on alors chercher un angle d'action pédagogique qui tienne compte de ces obstacles pour influencer l'intégration de la compétence au mode de vie? Malgré le manque de temps alloué aux cours d'ÉPS à l'horaire des étudiants pour atteindre les recommandations de l'OMS, le contexte de ces cours leur confère un rôle judicieux dans l'adoption de saines habitudes de vie par les étudiants. **En conséquence, l'objectif général visé est la mise sur pied et l'évaluation d'une intervention pédagogique qui, sans trop empiéter sur le temps alloué aux cours d'ÉPS, arriverait à influencer positivement l'intégration d'une pratique suffisante de l'AP autonome au mode de vie dans une perspective de santé.**

## Chapitre 2. Cadre conceptuel et état de la question

Ce chapitre vise à présenter les bases conceptuelles de l'étude en cohérence avec l'objectif général visé. Cette étude se situe dans le domaine de la psychopédagogie et mise sur une intervention pédagogique à appliquer dans un cours d'ÉPS pour arriver à exercer une influence sur la pratique d'AP autonome des jeunes adultes, c'est-à-dire en dehors du contexte des cours d'ÉPS. D'abord, la littérature sur les niveaux d'AP sera présentée de manière à comprendre ce que signifie une pratique « suffisante » d'AP dans une perspective de santé. Ensuite, comme on cherche à influencer positivement l'intégration d'une pratique suffisante de l'AP au mode de vie des collégiens, il apparaît judicieux de s'attarder aux principaux déterminants de l'AP. L'article 1, présenté au chapitre précédent, permet de cibler davantage les bienfaits retirés de cette pratique ainsi que la motivation à faire de l'AP. Une recension de ce qui a été tenté pour influencer ces déterminants est donc présentée dans ce chapitre. Par la suite, les principales causes d'IP identifiées dans l'article 1 du présent rapport devraient aussi être étudiées de manière à voir si l'intervention à mettre en place peut les contrecarrer. Il s'agit du manque de temps et du manque de motivation. Les études s'étant attaqués à ces causes d'IP en contexte pédagogique sont donc présentées à la deuxième section du présent chapitre. Un relevé des études appliquées en contexte pédagogique qui ont tenté d'influencer la pratique d'AP d'étudiants du postsecondaire est donc présenté tout au long du présent chapitre. Les forces et lacunes de l'ensemble des études inventoriées mèneront logiquement à la formulation de l'objectif spécifique de la présente étude. Ainsi, la contribution potentielle de la présente étude au processus de résolution du problème sera mise en lumière.

### 2.1 L'activité physique

Au fil du temps, le concept d'AP a évolué en raison des nombreux changements sociétaux. Que ce soit au niveau du travail, des déplacements, de l'arrivée de la technologie, plusieurs facteurs ont influencé progressivement la nature du concept d'AP. Par conséquent, le mode de vie des individus se voit transformé de même que la définition de l'AP. L'OMS (2023a) définit l'activité physique comme « tout mouvement corporel produit par les muscles squelettiques qui requiert une dépense d'énergie » (non paginé) incluant les mouvements réalisés durant les déplacements, le travail, les loisirs, le sport, le jeu et les activités domestiques. L'United States Department of Health and Human Services (2016) inclut une précision supplémentaire à cette définition de l'AP, concernant la dépense énergétique : l'AP se définit alors comme « tout mouvement corporel produit par les muscles squelettiques et produisant une dépense énergétique plus élevée que le métabolisme de repos » (p. 20). L'AP est donc une des composantes de la dépense énergétique totale d'un individu et, bien entendu, elle est variable d'un individu à un autre.

*Qu'est-ce qu'une pratique « suffisante » d'activité physique?*

La majorité des écrits se basent sur les effets de l'AP en tant que facteur de protection de la santé physique pour déterminer des niveaux d'AP qui y sont associés. Une des sources de recommandations les plus utilisées est celle de l'OMS (2020) qui recommande un minimum de 150 minutes hebdomadaires d'AP à intensité modérée ou un minimum de 75 minutes à intensité élevée. Ces recommandations impliquent la notion d'intensité, puisqu'une importante augmentation de la fréquence cardiaque ou de la respiration est associée aux impacts de la pratique

d'AP sur la santé physique. Selon l'OMS, pour obtenir des bienfaits sur la santé physique, il faut minimalement atteindre l'intensité modérée lors de la pratique d'AP. Les niveaux d'intensité d'AP se distinguent sur la base de l'équivalent métabolique (MET), unité de mesure de la dépense énergétique. L'OMS indique qu'une minute d'AP à intensité élevée correspond à 8 METS et qu'une minute d'AP à intensité modérée correspond à 4 METS. Par exemple, des AP telles que le jogging léger, les sports collectifs récréatifs ou la brasse récréative impliquent une intensité cardiovasculaire dite modérée, alors que des AP telles que le ski de fond, les sports de compétition ou la course à pied impliquent une intensité cardiovasculaire dite élevée. Les études sur lesquelles se base l'OMS mènent celle-ci à recommander entre 150 et 300 minutes hebdomadaires à intensité modérée ou entre 75 et 150 minutes à intensité élevée pour maintenir une bonne santé. Il s'agit du niveau d'AP « actif ». Pour retirer des bénéfices supplémentaires, c'est-à-dire aller au-delà du maintien, l'OMS recommande plus de 300 minutes hebdomadaires à intensité modérée ou plus de 150 minutes à intensité élevée. Il s'agit du niveau d'AP nommé « très actif ». D'un autre côté, l'IP représente un niveau d'AP inférieur aux recommandations en matière d'AP (Bigard, 2019). Par exemple, un individu pratiquant 80 minutes d'AP à intensité modérée par semaine, soit moins des 150 minutes recommandées, est considéré comme « inactif » ou insuffisamment actif.

Ces recommandations sont basées sur des preuves scientifiques où les impacts sur la santé physique sont considérés. Toutefois, elles peuvent donner l'impression que pratiquer moins de 150 minutes à intensité modérée est inutile (niveau appelé « inactif »), ce qui n'est pas le cas. En effet, l'AP à intensité faible ou d'une durée hebdomadaire inférieure aux recommandations est mieux que la sédentarité : « un peu est mieux que pas du tout » (SCPE, 2021, non paginé). De plus, l'AP a des effets positifs sur la santé mentale (Bernard *et al.*, 2018), en plus de la santé physique. Ainsi, pratiquer l'AP de diverses natures, intensités et durées mène à des bénéfices sur la santé globale.

Dans le cadre de la présente étude, les données d'AP ont été analysées sur la base des recommandations de l'OMS. Toutefois, dans un souci pédagogique et de motivation des étudiants inactifs, les autrices du présent rapport ont contribué à la formulation d'une proposition de niveaux d'AP plus progressifs, intégrant tout de même les recommandations de l'OMS.

### *Présentation de l'article 2*

Les prochaines pages exposent la version intégrale de cette proposition sous forme d'article, intitulé *Adaptation pédagogique des niveaux d'activité physique: une proposition*, et publié dans la *Revue Propulsion* au printemps 2022. La référence au contenu de cet article devrait préciser la source à la *Revue Propulsion*, qui l'a évalué et publié. Par exemple : Surprenant, R., Bradette, A., et Cabot, I. (2022). Adaptation pédagogique des niveaux d'activité physique: une proposition. *Propulsion*, 35(1), 14-17.

## **Adaptation pédagogique des niveaux d'activité physique: une proposition**

Éduquer les jeunes adultes à être actifs passe souvent par la promotion des lignes directrices en matière d'activité physique (AP). L'Organisation mondiale de la santé (OMS, 2020) préconise que les adultes fassent au moins 150 minutes d'activité aérobique d'intensité modérée ou au moins 75 minutes à intensité élevée par semaine. Pour certaines personnes inactives, cet objectif minimal peut sembler inatteignable. De plus, qu'en est-il des degrés d'intensité de l'AP? L'intensité faible a-t-elle une valeur pour la santé globale? Le manque de considération de l'AP à intensité faible dans les recommandations de l'OMS a-t-elle un impact sur la motivation de l'étudiant à bouger? Comme pédagogue, pouvons-nous adapter les niveaux d'AP (NAP) suggérés en fonction des réalités individuelles des étudiants de manière à stimuler leur motivation? Cette réflexion est abordée dans le présent article tout en proposant une adaptation des classifications des NAP au contexte de l'éducation physique et à la santé (ÉPS).

### **Les niveaux d'activité physique en contexte éducatif: un relevé de certaines lacunes**

Plusieurs classifications du NAP existent dans la littérature scientifique. La plupart se basent sur le calcul des METS dépensés, comme paramètre de comparaison, ce qui est complexe et abstrait pour les étudiants. D'autres visent le nombre de séances par semaine ou, comme l'OMS (2020), calculent le nombre de minutes d'AP par semaine en tenant compte de l'intensité de cette AP. Toutefois, bien que cette façon d'évaluer le NAP soit plus concrète et facile à utiliser en contexte pédagogique, elle implique un objectif très difficile à atteindre pour une personne sédentaire. En tant qu'enseignant d'ÉPS, comment motiver efficacement un étudiant inactif à bouger lorsqu'on lui enseigne que le minimum d'AP visé est 150 minutes par semaine? Bref, la hauteur de la marche nous semble trop haute, ce qui concorde avec les lacunes soulevées par Kino-Québec (2020). Est-ce qu'on demanderait à un enfant qui commence à apprendre à lire de débiter par une œuvre comme Harry Potter? De plus, doit-on véritablement considérer inactif, tant l'étudiant qui pratique 120 minutes d'AP modérée que celui qui en fait zéro? Une chose est sûre, l'intervention pédagogique n'est pas la même pour motiver ces deux étudiants à atteindre les recommandations de l'OMS.

Un autre problème vécu dans l'enseignement des lignes directrices concerne l'intensité de l'AP à considérer. D'abord, qu'est-ce que l'intensité faible, modérée ou élevée? On peut estimer le degré d'intensité à l'aide de la dépense énergétique par le calcul des METS ou à l'aide de la fréquence cardiaque, ou plus simplement, en faire une mesure perceptuelle, notamment à l'aide de l'échelle de

Borg. Ainsi, sortir prendre une marche d'un pas normal serait une AP à intensité faible. De la sorte, si durant l'enseignement des recommandations d'AP, un étudiant calcule qu'il fait 200 minutes hebdomadaires parce qu'il marche 40 minutes par jour, aller-retour, pour venir au cégep, doit-on lui dire que ça ne compte pas parce que la marche est à intensité faible? D'un point de vue pédagogique, cela semble démotivant pour l'apprenant. D'autant plus que ça ne prend pas en considération les bienfaits sur la santé mentale, ni les études récentes qui lui attribuent des bénéfices cardiométaboliques (Kino-Québec, 2020). Ainsi, une adaptation des NAP au contexte pédagogique devrait peut-être intégrer les AP à intensité faible.

### **Des pistes de solution en réflexion...**

Le but des enseignants d'ÉPS est d'éduquer l'étudiant à un mode de vie actif dans une perspective de santé. Un puissant déterminant à l'engagement est la motivation. Les étudiants déjà actifs sont motivés à l'être. Nos interventions pédagogiques sont possiblement plus décisives pour les étudiants inactifs ou sédentaires. Dans cette visée, une approche pédagogique plus inclusive, reconnaissant un cheminement davantage progressif pour motiver les étudiants sédentaires à passer à un mode de vie plus actif est à envisager. Suivant cette idée de progression, un fractionnement du niveau inférieur au minimum recommandé par l'OMS pourrait faciliter les interventions de l'enseignant.

Une étude spécifique à l'enseignement collégial de l'ÉPS a proposé un premier fractionnement en distinguant un palier « sédentaire » (0 à 10 minutes) et un palier « peu actif » (10 à 150 minutes) (Leriche *et al.*, 2015). Pour des raisons pédagogiques et de motivation, Bradette et Cabot (2020, p. 68) ont ensuite suggéré de fractionner le palier « peu actif » en deux: « peu actif » (10 à 75 minutes) et « moyennement actif » (76 à 149 minutes). Nous croyons que ces trois paliers permettent de reconnaître la progression de l'étudiant inactif au départ. Aujourd'hui, nous désirons intégrer l'intensité faible à cette reconnaissance. Ainsi, chaque palier pourrait être perçu comme un objectif « plus atteignable » par un plus grand nombre, et mieux stimuler la motivation à bouger. Des études en contexte pédagogique devront tester cette hypothèse. Le tableau suivant illustre la proposition de fractionnement des NAP, en tenant compte du nombre de minutes d'AP par semaine, ainsi que du degré d'intensité de l'AP. De plus, l'importance de la régularité de la pratique d'AP a été prise en compte dans la formulation des propositions de la colonne du degré d'intensité faible.

Tableau 1. Classification des niveaux d'activité physique adaptée au contexte pédagogique (proposition)

NAP (18-65 ans)	Intensité élevée	Intensité modérée	Intensité faible
Très actif	Plus de 150 minutes par semaine	Plus de 300 minutes par semaine	*
Actif	Entre 76 et 150 minutes par semaine	Entre 151 et 300 minutes par semaine	*
Moyennement actif	Entre 41 et 75 minutes par semaine	Entre 76 et 150 minutes par semaine	Plus de 60 minutes par jour
Peu actif	Entre 11 et 40 minutes par semaine	Entre 11 et 75 minutes par semaine	Entre 30 et 60 minutes par jour
Sédentaire	0 à 10 minutes par semaine	0 à 10 minutes par semaine	Moins de 30 minutes par jour

\*Pour les niveaux « Actif » et « Très actif », nous suggérons d'introduire l'intensité modérée, puis l'intensité élevée, pour en retirer des bienfaits supplémentaires sur la santé.

### Retombées envisagées

Cette classification proposée et mise en œuvre dans notre pratique d'enseignement pourrait-elle influencer la motivation, l'apprentissage, le niveau d'AP pratiqué et, ultimement, contribuer à la santé globale (physique et mentale) de nos étudiants du postsecondaire? Cela nous semble plausible, mais l'hypothèse devrait être vérifiée scientifiquement. Tout comme l'apprentissage dans d'autres disciplines, en ÉPS, l'étayage des apprentissages se fait mieux grâce à des défis qui correspondent à la pointure de chacun. Conséquemment, la reconnaissance de la progression par plus petits paliers de NAP respecte ce principe d'étayage. Ainsi, en incluant tous ces paliers, l'étudiant moins actif au départ pourrait (1) observer sa progression en fonction de SA capacité physique, (2) être considéré dans les calculs des minutes d'AP (3), ressentir de la fierté, de l'inclusion, du plaisir (4), ressentir des bienfaits sur sa santé globale et (5) possiblement être plus motivé à bouger. Encore des hypothèses à tester!

La littérature accorde en effet beaucoup de puissance motivationnelle au sentiment de compétence. Lorsqu'on s'attend à pouvoir atteindre son objectif au moment de faire face à une tâche, on est motivé à l'entreprendre (Eccles et Wigfield, 2020). De plus, l'étayage des NAP pourrait favoriser la perception de contrôle de l'étudiant dans sa pratique d'AP, puisqu'il pourrait choisir un objectif mieux ajusté à sa capacité physique. Ainsi, en créant une classification des NAP plus inclusive, les activités pédagogiques et les défis seront plus universellement atteignables et réalistes. Nous croyons qu'ainsi, un plus grand nombre pourrait être motivé à développer de meilleures habitudes de vie dans un but ultime de santé.

## Conclusion

En ces temps de pandémie, l'impact du confinement prolongé sur la santé physique et mentale des jeunes a eu des répercussions qui doivent encore être étudiées. Des habitudes d'inactivité liées au télétravail ont pu s'installer. Par ailleurs, les lignes directrices proposées par l'OMS, en boudant les AP de faible intensité et le versant psychologique de la santé globale, sont non adaptées à notre contexte d'enseignement. La proposition de l'adaptation pédagogique des NAP présentée ici doit être étudiée par divers points d'entrée scientifiques (santé physique, santé mentale, éducation...). La réflexion est lancée!

## Références

- Bradette, A. et Cabot, I. (2020). *Évaluation de l'impact d'une épreuve terminale visant à solliciter des choix d'intérêt en matière d'activité physique, sur la motivation, l'engagement et la prise en charge de la pratique d'activité physique hors cours. Rapport de recherche PAREA*. Cégep Édouard-Montpetit. <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38079/bradette-cabot-evaluation-impact-epreuve-terminale-interet-activite-physique-parea-2020.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Kino-Québec. (2020). *Pour une population québécoise physiquement active : des recommandations. Avis du comité scientifique*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/loisir-sport/KINO\\_Population\\_physiquement\\_active.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/loisir-sport/KINO_Population_physiquement_active.pdf)
- Leriche, J., Walczak, F. et Gravel, C. (2015). Au-delà de la réussite scolaire: comment intéresser les étudiants à notre discipline? *Pédagogie collégiale*, 28(3), 16-22. <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34356/LericheWalczakGravel-28-3-2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Organisation mondiale de la santé. (2020). *Lignes directrices de l'OMS sur l'activité physique et la sédentarité*. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/337003/9789240014862-fre.pdf>

### *Inactivité physique et sédentarité*

Il est important de distinguer le concept d'IP de celui de sédentarité, car un individu inactif peut être non-sédentaire et, vice versa, un individu sédentaire peut être actif. La sédentarité (ou comportement sédentaire) se définit par une position assise ou allongée et une très faible dépense énergétique, inférieure ou égale à 1,5 MET (Tremblay, 2012). Actuellement, le comportement sédentaire est principalement calculé par le temps quotidien en position assise (Bigard, 2019). On considère une personne comme étant sédentaire lorsqu'elle passe plus de 8 heures par jour en position assise (incluant un maximum de 3 heures de temps de loisir devant un écran) (SCPE, 2021). C'est ainsi qu'une personne qui, par exemple, passerait 10 heures par jour assise tout en faisant 20 minutes de jogging quotidien serait considérée sédentaire ET active. Des changements significatifs technologiques, sociaux et environnementaux ont participé à l'augmentation de la sédentarité où les activités en position assise, tant au travail que durant les loisirs, se sont vues multipliées (*Ibid.*), alors qu'auparavant, la dépense énergétique était reliée en grande partie au travail et aux déplacements. Selon l'Institut national de la santé et de la recherche médicale (INSREM), l'exercice physique est « de moins en moins associé aux activités professionnelles et aux déplacements de la vie quotidienne » (2015, p. 44).

Chez les Canadiens âgés de 18 à 79 ans, une moyenne de 9,6 heures par jour est consacrée aux comportements sédentaires (Statistique Canada, 2021). Rappelons que la sédentarité représente un sérieux problème de santé publique et est la quatrième principale cause des décès prématurés au niveau mondial (OMS, 2023b). Bien entendu, la sédentarité amène son lot de conséquences négatives sur la santé globale et peut même réduire l'espérance de vie (*Ibid.*).

Par ailleurs, au niveau mondial, une proportion inquiétante d'adultes et d'adolescents ne suivent pas les recommandations en matière d'AP : 27 % des adultes et 80 % des adolescents sont considérés comme inactifs physiquement, et par conséquent, ne retirent pas les bénéfices de l'AP sur leur santé (OMS, 2019). Au Canada, cette proportion d'individus inactifs représente 50,8 % d'adultes et 70 % d'adolescents âgés de 12 à 17 (ParticipACTION, 2020; Statistique Canada, 2021). Au Québec, une étude récente démontre que la capacité cardiorespiratoire des enfants et des adolescents s'est détériorée durant les 35 dernières années à un point tel que cela devrait susciter des inquiétudes chez la santé publique (Leone *et al.*, 2023). De plus, ces chercheurs précisent que chez les jeunes âgés de 17 ans, par rapport à 1982, le V02max a diminué de 18 % chez les garçons et de 12 % chez les filles (*Ibid.*). Ce constat alarmant met en lumière la pertinence d'agir en développant des stratégies pour promouvoir un mode de vie sain et actif. Face à ce fléau mondial, des recommandations ciblant une durée de 24 heures, incluant l'AP, le comportement sédentaire et le sommeil, ont vu le jour (SCPE, 2021). L'objectif derrière ces nouvelles recommandations est de mettre l'accent sur l'aspect quotidien des comportements dits « santé » afin d'installer de saines habitudes de vie. La formation d'une habitude, notamment celle concernant la pratique d'AP, demeure « une entreprise compliquée » (Romain *et al.*, 2016, p. 5). Par exemple, prendre une marche de 10 minutes après le petit-déjeuner devient une habitude en 60 jours et au bout de 85 jours, pratiquer 15 minutes d'AP avant le dîner n'est toujours pas une habitude (Lally *et al.*, 2010). On comprend ainsi que développer l'habitude de la pratique de l'AP ne se fait pas du jour au lendemain: cela prend beaucoup de temps, de répétition et... de motivation.

## 2.2 Les déterminants de l'activité physique

Les facteurs qui peuvent influencer le comportement associé à la pratique d'AP, c'est-à-dire ses déterminants, peuvent être identifiés comme des facilitateurs de l'AP, soit des éléments qui favorisent le comportement de pratique d'AP ou des obstacles, soit des éléments qui nuisent ou empêchent la pratique d'AP. On retrouve, parmi les facilitateurs de la pratique d'AP, la perception de compétence de l'individu à l'égard de l'AP, le plaisir, la motivation, une attitude positive envers l'AP et les bienfaits retirés de la pratique d'AP (Cabot et Surprenant, 2022; Chen et Wang, 2017; Couture-Wilhelmy *et al.*, 2021; Nahas *et al.*, 2003). Le manque de motivation, le manque de temps perçu, les influences sociales ainsi que l'accessibilité et le coût lié aux installations sportives représentent quant à eux les principaux obstacles liés à la pratique d'AP (Cabot et Surprenant, 2022; Hilger-Kolb *et al.*, 2020; Leriche et Walczak, 2014; Martins *et al.*, 2021; Wilson *et al.*, 2021). L'article 1 du présent rapport de recherche, inséré à la section 1.2, porte principalement sur les déterminants de l'AP. Par ailleurs, on peut classer les déterminants de l'AP en six catégories, selon Sallis et Owen (1999): les facteurs démographiques et biologiques, les facteurs psychologiques, cognitifs et émotionnels, les attributs et compétences comportementales, les facteurs sociaux et culturels, les facteurs liés à l'environnement physique et les caractéristiques de l'activité physique.

### *Les bienfaits retirés de l'activité physique*

L'étude inductive menée préalablement à la présente étude et rapportée dans l'article 1 présenté à la section 1.2 indique que les bienfaits personnellement retirés de l'AP (notamment mieux gérer son stress et être fier de soi après avoir bougé) sont la principale raison de pratique d'AP évoquée par les collégiens actifs (Cabot et Surprenant, 2022). Par ailleurs, les bienfaits retirés de la pratique de l'AP rejoignent les études s'intéressant aux attitudes liées à la dimension affective comme prédicteurs majeurs d'AP (Kiviniemi *et al.*, 2007; Li *et al.*, 2021; Padin *et al.*, 2017; Poobalan *et al.*, 2012). Sous l'angle de la motivation, des modèles théoriques permettent de considérer les bienfaits au niveau du sous-concept motivationnel « utilité perçue ». L'utilité donnée à une tâche montre la compatibilité entre cette tâche et les objectifs de l'individu (Wigfield et Eccles, 2000). L'individu sera motivé à pratiquer l'AP s'il associe une utilité à l'AP dans la visée d'un objectif (par exemple, pratiquer l'AP afin de gérer son stress). Dans cette perspective, la motivation et les bienfaits peuvent être liés l'un à l'autre. Toutefois, bien que les bienfaits retirés de l'AP soient nommés par les collégiens pour justifier leur pratique d'AP, ceux-ci n'apparaissent pas à l'inverse pour expliquer leur IP (Cabot et Surprenant, 2022), c'est-à-dire que les étudiants inactifs n'évoquent pas les bienfaits dont ils ne profitent pas. On pourrait alors se demander s'ils les connaissent. Pourtant, les bienfaits de l'AP sont enseignés aux étudiants durant les 13 années de cours d'ÉP. Il semblerait que le seul fait d'enseigner les bienfaits et l'importance de l'AP pour être en santé ne suffise pas pour changer les habitudes de vie des jeunes adultes (Bois et Lhuisset, 2020).

De plus, parmi les déterminants de l'AP, la principale composante de l'intérêt situationnel, le plaisir, rassemble les avis de plusieurs chercheurs du domaine afin d'engager les individus dans la pratique de l'AP (Cabot et Surprenant, 2022; Caplette Charette *et al.* 2023; Chen et Wang, 2017; Grenier, 2006; Lemoyne, 2012; Leriche et Walczak, 2016; Lewis *et al.*, 2016; Martins *et al.*, 2015; Roure et Pasco, 2017; 2018). Aussi, il semble pertinent de considérer le plaisir dans le développement d'interventions pédagogiques souhaitant favoriser la pratique d'AP, puisqu'une diminution du plaisir liée au contexte et aux conditions de réalisation de l'AP est une raison

fréquemment exprimée pour expliquer la démotivation des étudiants à l'égard de la pratique d'AP (Kino-Québec, 2012).

Selon Chen *et al.*, (2001), le plaisir instantané a un pouvoir particulier dans l'intérêt pour l'AP. Cette équipe de chercheurs a pu distinguer cinq dimensions de l'intérêt situationnel (la nouveauté, le défi, l'intention d'exploration, la demande d'attention et le plaisir instantané) et a constaté que les quatre premières dimensions étaient toutes dépendantes de la cinquième, soit le plaisir instantané, pour jouer leur rôle de déclencheurs de l'intérêt situationnel (*Ibid.*). Tenir compte du plaisir ressenti durant l'AP, dans la mise sur pied d'une stratégie pédagogique en ÉPS qui vise à motiver les étudiants à se réengager à long terme dans la pratique d'AP, apparaît comme une évidence. Lemoyne (2012), au terme de son étude sur les collégiens, recommande aussi de développer des interventions mettant l'accent sur les dimensions affectives des attitudes, dont le plaisir.

### *La motivation à faire de l'activité physique*

Conceptuellement et empiriquement, la motivation précède l'engagement (Cabot, 2010; Viau, 2009). En effet, il faut être motivé pour s'engager : « la motivation, c'est vouloir faire, alors que l'engagement, c'est faire » (Cabot, 2018, p. 9). Ainsi, pour s'engager dans une pratique régulière d'AP (impliquant donc un réengagement itératif), il faut être motivé à le faire. La motivation est un concept large déterminé par différents « ingrédients motivationnels », notamment l'intérêt, l'utilité, le sentiment de compétence et la contrôlabilité (Eccles et Wigfield, 2000; Hulleman et Harackiewicz, 2021; Renninger et Hidi, 2019; Viau, 2009).

**L'intérêt** est un concept motivationnel composé d'émotions (comme le plaisir) et de cognitions (comme la volonté d'apprendre par curiosité). On distingue deux types principaux d'intérêt : situationnel et personnel. L'intérêt situationnel est éphémère et dépend de l'environnement alors que l'intérêt personnel est stable et porté par l'individu. Le développement d'un nouvel intérêt débute toujours par un intérêt situationnel, composé majoritairement d'émotions (Hidi et Renninger, 2006). Plus l'environnement suscite un intérêt situationnel chez la personne, plus cet intérêt se stabilise, implique de plus en plus de cognitions et s'intègre à la personne. L'intérêt situationnel devient alors personnel et s'approfondit jusqu'à ne plus dépendre de l'environnement. Dans un contexte pédagogique, une situation d'apprentissage qui suscite des émotions positives fait émerger l'intérêt situationnel chez l'étudiant. Si cette expérience positive est répétée, l'intérêt suscité par la situation se stabilise, la personne commence à anticiper cet état agréable, à vivre la curiosité d'apprendre et l'intérêt peut alors basculer vers un intérêt personnel stable lié au réengagement itératif envers l'objet d'intérêt. Dans le contexte de la présente étude, on pourrait croire qu'en vivant du plaisir à répétition durant l'AP, par exemple lors de chaque cours d'ÉPS, un étudiant inactif au départ pourrait commencer à anticiper ce plaisir, ce qui l'amènerait à développer un intérêt personnel pour l'AP. Celui-ci ne dépendrait plus de la situation « cours d'ÉPS » et pourrait être lié à un engagement itératif dans la pratique d'AP hors cours. Ainsi, il serait pertinent de mesurer le développement de l'intérêt à pratiquer l'AP dans le cadre d'études visant à faire ressentir du plaisir durant l'AP faite en ÉPS.

**L'utilité** attribuée à une activité par un individu découle de l'évaluation qu'il fait de la compatibilité entre cette activité et les objectifs qu'il poursuit. En effet, une tâche qui permet d'atteindre un objectif est perçue comme utile. Des spécialistes de l'utilité insistent sur certaines caractéristiques pour qu'une tâche soit perçue comme utile. D'abord, le caractère personnel des connexions faites entre la tâche et l'objectif de l'individu est important.

Effectivement, l'utilité suggérée par une personne externe (par exemple un enseignant) qui explique comment une tâche permet d'atteindre certains objectifs professionnels ou liés à la santé peut être instructive. Mais pour stimuler la motivation d'une personne démotivée, l'utilité doit être ressentie plutôt qu'apprise, elle doit être personnellement perçue comme étant compatible avec un objectif réellement poursuivi ou valorisé par la personne (Hulleman *et al.*, 2010; 2017; Hulleman et Harackiewicz, 2021). On peut imaginer que l'utilité attribuée à une tâche est plus palpable ou concrète lorsqu'elle est liée à un objectif personnellement poursuivi. Deuxièmement, les connexions entre la tâche et l'objectif doivent être spécifiques plutôt que générales, par exemple, réfléchir à un ou quelques bienfaits spécifiquement identifiés de l'AP, plutôt qu'aux bienfaits généraux de l'AP. Les auteurs (Hulleman et Harackiewicz, 2021) expliquent que lorsque la personne est consciente d'une connexion entre une tâche et un objectif du quotidien, identifiable spécifiquement, sa motivation à faire la tâche augmente jusqu'à l'engagement dans cette tâche.

Ensuite, le **sentiment de compétence** découle de l'évaluation qu'une personne fait de sa capacité à bien faire les choses (Bouffard *et al.*, 2006). Il s'agit d'une dimension du concept de soi (Bong et Skaalvik, 2003), conceptuellement près de la perception d'auto-efficacité personnelle de Bandura (1997, cité par Schunk et Pajares, 2009). On peut toutefois les distinguer sur la base du degré de précision de la tâche vis-à-vis de laquelle on applique cette évaluation, c'est-à-dire que, dans la littérature, on utilise habituellement le concept d'auto-efficacité pour parler d'une capacité à bien exécuter une tâche spécifique, alors que le sentiment de compétence réfère plutôt à une famille de tâches ou à une capacité plus globale. Ainsi, une personne pourrait se sentir auto-efficace à faire du jogging quotidiennement sans nécessairement se sentir compétent sur le plan sportif en général. Dans le cadre de la présente étude, c'est le jugement de la personne sur sa capacité à faire de l'AP en général qui sera évalué, donc son sentiment de compétence à l'égard de la pratique de l'AP.

La notion de **contrôle** est définie de différentes façons dans le champ de la motivation. Du point de vue des théoriciens de l'autodétermination, la perception de contrôlabilité participe à satisfaire le besoin d'autonomie; besoin fondamental chez l'individu (Ryan et Deci, 2000). D'autres auteurs, plus près de la théorie des attributions causales, réfèrent au contrôle que l'on perçoit avoir ou pas sur les résultats des tâches qu'on entreprend. Cette évaluation mène ensuite l'individu à attribuer ses résultats à lui-même (lieu de causalité interne) ou à l'extérieur (lieu de causalité externe). Du côté du modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (2009), la contrôlabilité réfère au contrôle que la personne perçoit exercer sur certaines modalités de la situation d'apprentissage qu'elle aborde, par exemple, décider de la manière d'être évalué. D'autres théoriciens près des modèles sociocognitifs réfèrent à la possibilité de faire des choix, conférant au choix un grand pouvoir motivationnel dans le domaine de l'éducation. Permettre aux étudiants d'exprimer leurs intérêts en faisant un choix parmi différentes tâches qui leur sont proposées semble avoir un impact positif sur leur motivation à s'engager dans la tâche choisie (Bradette et Cabot, 2022).

Dans le cadre de la présente étude, la notion de contrôle est définie d'une façon qui s'approche de ces conceptualisations, tout en s'en distinguant, c'est-à-dire que le contrôle évalué concernera les propres comportements de la personne et sera donc nommé « autocontrôle comportemental ». Jusqu'à présent, cette façon de conceptualiser la notion de contrôle dans une optique motivationnelle n'a pas été trouvée dans la littérature. Nous estimons pouvoir la situer chronologiquement entre la motivation et l'engagement comportemental, c'est-à-dire qu'une personne peut être motivée à faire de l'AP et même le prévoir à son horaire, mais, une fois au moment prévu, pour différentes raisons, ne pas faire l'AP prévue, ne pas s'y engager

concrètement. Cette façon de concevoir la notion de contrôle tente donc de capturer le contrôle qu'une personne peut avoir ou pas sur la concrétisation de son propre comportement, souhaité au départ.

#### *L'engagement dans l'activité physique : le potentiel des attitudes*

Des équipes de recherche (Kiviniemi *et al.*, 2007; Li *et al.*, 2021; Padin *et al.*, 2017) ont misé sur le concept d'attitude pour expliquer le comportement de pratique d'AP. L'attitude sert à représenter l'action potentielle de l'individu (ou engagement éventuel) avec l'objet, et ce, dans le but de déterminer si l'action sera considérée favorable ou non (Albarracín *et al.*, 2005). Si on transpose cette théorie à la pratique d'AP, une personne pourrait percevoir l'AP comme étant quelque chose qui la rend « attentive », « de bonne humeur », « détendue » ou « bien dans sa peau ». Ces qualificatifs associés à l'AP par l'individu mènent à une représentation positive, d'où découle une attitude favorable à l'égard de l'AP. Par conséquent, l'attitude exprime une représentation latente en relation avec l'objet (*Ibid.*).

Le concept des attitudes se retrouve également dans le modèle des associations affectives comportementales qui explique l'interaction entre les attitudes affectives et les attitudes cognitives (croyances et connaissances) pour agir sur le comportement (Kiviniemi et Klasko-Foster, 2018). D'après ce modèle, l'attitude affective (ensemble d'émotions positives ou négatives envers la pratique d'AP) est très importante. Dans un premier temps, l'attitude affective a un impact direct sur le comportement de pratique d'AP et, d'autre part, elle agit comme médiateur des effets de l'attitude cognitive sur le comportement de pratique d'AP (*Ibid.*). L'influence de l'attitude affective sur le comportement de la pratique d'AP dominerait donc celle de l'attitude cognitive. Sur cette base, on peut comprendre que les émotions positives à l'égard de l'AP seraient de meilleurs prédicteurs du comportement d'AP que les croyances et connaissances acquises à propos de l'AP.

#### *Les ingrédients de la régularité de l'activité physique du point de vue des collégiens*

Au Québec, Grenier (2006) a étudié les conditions de pratique régulière de l'AP telles que perçues par 17 jeunes adultes actifs, étudiant au collégial et ayant participé à une entrevue. Celle-ci était formée de trois questions principales, qui visaient à circonscrire le concept d'habitude, contextualisé à la pratique d'AP. L'analyse des contenus d'entrevue l'a menée à proposer une typologie du concept étudié. Ainsi, on y comprend notamment que, lorsque l'AP est une habitude, c'est qu'elle répond à un besoin, qu'elle est répétitive et correspond à la disponibilité de la personne, qu'elle est motivante et procure du plaisir, et qu'elle permet d'en retirer des avantages. Une analyse spécifique des sources de motivation à être régulièrement actif les plus mentionnées par les participants indique le fait d'être en bonne condition physique, de vouloir prendre soin de sa santé, d'avoir du plaisir durant l'AP, d'avoir plus d'énergie, de se sentir bien physiquement après l'AP et de se sentir globalement mieux dans sa peau.

Quant à Lemoyne et Valois (2014), leurs résultats basés sur la théorie du comportement planifié (TCP), indiquent que la prédiction de pratique régulière d'AP chez les collégiens est augmentée lorsque le concept de soi physique ainsi que la pratique de l'AP antérieure sont pris en compte. D'après ces chercheurs (*Ibid.*), cela signifie qu'avoir pratiqué de l'AP dans le passé peut favoriser l'adoption d'une habitude et que, par conséquent, cela se produit par le maintien des intentions à pratiquer l'AP et du comportement de pratique effectué. Quant au concept de soi physique, défini comme étant la perception qu'une personne a d'elle-même à l'égard de ses dimensions physiques, incluant l'image corporelle et les aptitudes physiques, il est justifié de penser qu'une personne qui se

perçoit de manière favorable est plus disposée à pratiquer de l'AP (*Ibid.*). Leriche et Walczak (2014) obtiennent des résultats qui abondent dans ce sens, puisqu'ils soutiennent que la pratique de l'AP au secondaire est un facilitateur de la pratique de l'AP chez les cégépiens. En effet, une personne ayant des expériences d'AP passées a possiblement une meilleure perception de ses capacités à faire de l'AP qu'une personne sans expérience.

### **2.3 Des interventions qui augmentent l'activité physique**

Une étude de Prat *et al.* (2019), basée sur le modèle TPSR (*teaching personal and social responsibility*) de Hellison (2003), a été réalisée en Espagne auprès de 44 étudiants du secondaire. Le modèle TPSR souhaite développer des valeurs sociales chez l'étudiant en utilisant comme outil la pratique de l'AP. Cinq niveaux de responsabilités découlent de ce modèle et sont présentés aux étudiants de façon progressive dans des tâches simples et spécifiques : le respect, la participation et l'effort, l'autonomie, la bienveillance et le leadership et, finalement, le rayonnement. Deux enseignants prenaient part au projet : l'un employait un style d'enseignement traditionnel fondé sur l'attribution de tâches et offrant peu d'autonomie aux étudiants; l'autre avait recours à des stratégies pédagogiques issues du modèle TPSR mettant l'accent sur la responsabilisation des étudiants. Les résultats ont révélé un effet positif de ce type de pédagogie, notamment sur le nombre d'heures d'AP pratiqué en dehors des cours d'ÉPS.

Gadai (2015) a brossé un portrait des connaissances sur les multiples stratégies d'intervention répertoriées durant les trente dernières années qui tentent d'améliorer qualitativement et quantitativement la pratique de l'AP chez les jeunes de 5 à 17 ans. Cette revue de la littérature sur les stratégies d'intervention implantées dans les milieux scolaires, familiaux et communautaires permet notamment de renseigner le lecteur sur les conditions spécifiques au développement de ces stratégies, de classer les objectifs de recherche des stratégies et de cibler les recommandations qui s'en dégagent pour de futures interventions. L'étude révèle entre autres que les stratégies d'intervention, bien qu'elles demeurent un outil pertinent pour éduquer les jeunes au « savoir s'entraîner », ne suffisent pas à elles seules pour augmenter la pratique de l'AP; l'apprentissage des connaissances sur les paramètres de l'AP ainsi que sur la démarche d'autonomie à pratiquer l'AP doivent faire partie du processus. De plus, les différentes dimensions de la société doivent prendre part au projet sur l'engagement dans la pratique de l'AP pour obtenir du succès.

L'effet question-comportement (EQC) est une technique d'intervention efficace pour modifier un comportement en posant des questions personnalisées relatives à ce comportement (Spangenberg *et al.*, 2008; Dholakia, 2010; Godin, 2012). Des recherches s'attaquant spécifiquement au problème de l'IP ont misé sur cette technique (Conner *et al.*, 2010; Chandon *et al.*, 2011; Sandberg et Conner 2011; Godin *et al.*, 2011, 2012; Amireault, 2013) et ont montré qu'en répondant à des questions personnalisées liées à un changement souhaité, la probabilité d'adopter ce changement est accentuée (Godin, 2012). Le pouvoir d'influence de cette technique sur la modification comportementale serait notamment expliqué par l'accessibilité à la mémoire, c'est-à-dire que répondre aux questions permettrait aux cognitions latentes de devenir saillantes, ce qui entraînerait la prise d'action. L'article 3, ayant pour titre *Une stratégie pédagogique appliquée en éducation physique pour susciter une pratique pérenne de l'activité physique*, présenté à la section 4.2 du présent rapport, explique de façon plus détaillée l'EQC comme stratégie d'intervention comportementale.

En France, Roure et ses collaborateurs ont élaboré un modèle de conception des situations d'apprentissages en ÉPS fondé sur l'intérêt en situation et ont mené plusieurs études pour évaluer ce modèle. Les chercheurs ont conçu, testé et validé des situations d'apprentissages, basées sur certaines dimensions de l'intérêt en situation, dans plusieurs AP (rugby, handball, ultimate frisbee, badminton). Par exemple, ils ont réalisé une étude en badminton auprès de 167 élèves, âgés de 12 à 16 ans (Roure et Pasco, 2017). S'appuyant sur les théories ayant montré que l'intérêt situationnel des élèves pouvait être favorisé en manipulant les éléments de la situation d'apprentissage, les chercheurs ont voulu étudier les effets d'une telle situation d'apprentissage, spécifique au badminton, sur l'intérêt situationnel des élèves. La situation d'apprentissage mise en place aux termes de l'étude était alignée sur les connaissances du construit de l'intérêt situationnel. Concrètement, les chercheurs ont voulu inventer un volant propice à la rupture de l'échange afin de mettre en valeur le plaisir instantané et l'intention d'exploration, dimensions de l'intérêt situationnel. Pour renforcer le plaisir instantané, les élèves avaient la possibilité de faire des points bonifiés lors des parties de badminton. Quant à l'intention d'exploration, celle-ci était sollicitée par l'exploration, de la part des élèves, de solutions tactiques pour marquer des points bonifiés. Les résultats confirment qu'une intervention mise en place dans un cadre pédagogique d'ÉPS peut stimuler le développement de l'intérêt des étudiants durant l'AP.

Bref, parmi les déterminants de la prise en charge de la pratique d'AP, la principale composante de l'intérêt situationnel, le **plaisir**, rassemble les avis de plusieurs chercheurs du domaine (Grenier, 2006; Martins *et al.*, 2015; Leriche et Walczak, 2016; Chen et Wang, 2017; Roure et Pasco, 2018). En plus du plaisir immédiat, d'autres éléments peuvent jouer un rôle d'influence positive sur la pratique régulière d'AP. En effet, la diminution du **stress** et le fait de **se sentir fier** d'être actif ont été identifiés, par des cégépiens, comme des bienfaits motivants à pratiquer de l'AP (Cabot et Surprenant, 2022; Grenier, 2006). Ces bienfaits peuvent faire émerger l'intérêt situationnel par leur importance pour la personne (Renninger et Hidi, 2019). Par ailleurs, l'effet positif de l'AP sur l'**humeur générale** est un bienfait qui porte une grande importance, si l'on considère la prévalence élevée de troubles liés à la dépression et à l'anxiété chez les jeunes adultes. Ainsi, ces quatre bienfaits devraient être inclus dans l'étude d'une nouvelle stratégie visant l'adoption d'une pratique suffisante d'AP. Une stratégie pédagogique visant à conscientiser l'expérience de ceux-ci durant l'AP serait judicieuse. D'ailleurs, il y a déjà plus de 15 ans, Grenier (2006) avait suggéré que des moyens soient entrepris pour faire prendre conscience à l'étudiant des bienfaits qu'il retire d'une pratique régulière d'AP.

## **2.4 Objectif spécifique de l'étude**

La littérature portant sur les stratégies pédagogiques favorisant l'engagement dans la pratique autonome de l'AP auprès des jeunes adultes a été scrutée. L'équipe de recherche n'a trouvé aucun résultat de recherche portant spécifiquement sur une stratégie pédagogique misant sur la prise de conscience des bienfaits ressentis pour augmenter la pratique de l'AP hors cours, faite de façon autonome. Cette absence d'études justifie la pertinence de conduire une telle recherche. La recension des écrits permet de croire qu'une intervention basée sur l'EQC jumelée aux bienfaits ressentis lors de la pratique de l'AP pourra influencer positivement l'engagement de l'étudiant dans sa pratique autonome de l'AP faite hors cours (Grenier, 2006; Godin, 2012; Martins *et al.*, 2015; Roure et Pasco, 2018). Par conséquent, l'objectif spécifique de cette étude est : **mettre en place et évaluer l'impact d'une stratégie pédagogique misant sur un exercice autoréflexif itératif des bienfaits personnellement**

**retirés de la pratique d'AP sur le développement de l'intérêt à pratiquer l'AP et la prise en charge pérenne de leur pratique de l'AP par des cégépiens.** Pour atteindre cet objectif, trois sous-objectifs sont poursuivis :

1. Comparer la pratique hebdomadaire d'AP rapportée par les participants, entre un groupe expérimental (exposé à la stratégie pédagogique de l'EQS incluant les bienfaits) et deux groupes témoins (l'un exposé à l'EQS sans bienfaits et l'autre exposé à aucune condition pédagogique inhabituelle);
2. Comparer l'évolution de la motivation à pratiquer l'AP, entre les groupes;
3. Documenter la mise en place de la stratégie pédagogique du point de vue des enseignants.

## Chapitre 3. Méthode

Ce chapitre vise à présenter et à justifier les outils méthodologiques choisis afin d'atteindre l'objectif spécifique de l'étude, à savoir « mettre en place et évaluer l'impact d'une stratégie pédagogique misant sur un exercice autoréflexif itératif des bienfaits personnellement retirés de la pratique d'AP sur le développement de l'intérêt à pratiquer l'AP et la prise en charge pérenne de leur pratique de l'AP par des cégépiens ». L'atteinte de cet objectif spécifique permettrait de contribuer à atteindre l'objectif général, et ainsi, à solutionner une partie du problème d'IP à la base de l'étude. Tout d'abord, le type de recherche choisi est décrit. Puis, la stratégie pédagogique mise sur pied est présentée, ainsi que les caractéristiques des participants. Suivent ensuite les instruments de mesure utilisés et les informations relatives à leur validité. Finalement, les analyses prévues sont décrites en incluant la démonstration du respect des postulats qui justifient leur fiabilité. Ce chapitre se conclut avec la présentation des précautions éthiques.

### 3.1 Type de recherche et déroulement

La présente étude s'est déroulée en deux phases. Durant la session d'automne 2021, la phase d'implantation a été faite avec la collaboration de 32 enseignants de 17 cégeps qui ont permis à l'équipe de recherche de solliciter leurs étudiants. À la fin de cette phase, les enseignants ont participé à un groupe de discussion focalisée pour exprimer des rétroactions et donner leurs commentaires sur la pratique pédagogique qu'ils avaient implantée en classe, de façon que celle-ci soit améliorée finement en vue de la phase de consolidation, à la session suivante. En effet, durant l'hiver 2022, la pratique « version améliorée » a été adoptée par 35 enseignants de 15 cégeps qui ont permis à l'équipe de recherche de solliciter leurs étudiants.

Cette étude a suivi une méthode d'analyse mixte, principalement quantitative, en s'appuyant sur un devis quasi expérimental comparant trois groupes: l'un incluant (groupe A) et les deux autres n'incluant pas (groupes B et C) d'exercice autoréflexif itératif portant sur des bienfaits personnellement retirés de la pratique d'AP. L'approche quantitative est privilégiée parce que les intentions des chercheuses sont de mettre l'accent sur l'expérience de groupes d'individus mesurée objectivement et le potentiel de généralisation des résultats. Toutefois, deux éléments sont concernés par des analyses qualitatives. D'abord, les raisons d'AP et d'IP ont été sondées par des questions ouvertes pour permettre une analyse inductive des contenus fournis par les participants, non dirigés par les raisons identifiées dans la littérature. En effet, non seulement les écrits disponibles contenaient plusieurs lacunes, du point de vue de la présente équipe de recherche, mais il était possible que ces raisons aient changé dans le contexte d'isolement prescrit durant la pandémie. L'identification de ces raisons, exprimées par les étudiants directement visés par l'étude, permettait de vérifier si la stratégie élaborée était bien ajustée à leurs besoins. Le cas échéant, la pertinence de cette stratégie serait mise en lumière (ce qui s'est avéré être le cas). Dans le cas contraire, la 2e phase de l'étude aurait permis un réajustement de l'intervention et une 2e évaluation.

Le deuxième élément d'analyses qualitatives concerne le vécu des enseignants relatif à l'introduction de la stratégie pédagogique dans leur pratique enseignante. Celui-ci a été documenté à l'aide d'un questionnaire composé notamment de questions ouvertes, ainsi qu'à l'aide d'un groupe de discussion focalisée mené avec eux par visioconférence, de manière à cerner leur vécu subjectif de ce changement de pratique (Pinard *et al.*, 2004). Non seulement les résultats en découlant sont contributifs en eux-mêmes, mais ils permettent aussi d'enrichir la discussion sur l'efficacité de l'intervention pédagogique mise en place.

L'étude a pris place dans le cadre d'un devis quasi expérimental intégrant un suivi longitudinal. Concrètement, un protocole à mesures répétées, avec trois groupes à comparer, a été réalisé, c'est-à-dire que des mesures ont

été prises avant et immédiatement après l'intervention pédagogique, puis six mois et un an après la fin de l'intervention pour les trois groupes, permettant des comparaisons verticales (entre ces groupes) ainsi que des comparaisons horizontales (évolution pour un même groupe). Il est à noter que le suivi longitudinal, allant au-delà de l'application de la stratégie pédagogique, est novateur en ÉPS au collégial. À la connaissance des chercheuses, la seule étude connue ayant effectué un tel suivi à la suite de l'application d'une intervention pédagogique est l'étude PAREA de Bradette et Cabot (2020), qui a subi l'impact de la pandémie de la COVID-19 précisément aux moments des prises de mesure de suivi postcours, tel que précisé précédemment.

### 3.2 Stratégie d'intervention pédagogique

Durant le processus de création de la stratégie pédagogique, il a été décidé de s'inspirer d'une suggestion formulée par Grenier (2006) dans le cadre de son étude PAREA, à savoir « faire prendre conscience à [l'étudiant] des bienfaits que lui procure la pratique régulière de l'AP » (p. 60). En effet, les connaissances générales sur les bienfaits de l'AP sont déjà acquises par les jeunes adultes du postsecondaire. C'est pourquoi la suggestion de Grenier (2006) d'une prise de conscience personnalisée apparaît judicieuse et bien adaptée à cet âge. Comme précisé précédemment, quatre bienfaits ont été choisis pour tester cette première version de la stratégie : **le plaisir** (Grenier 2006; Leriche et Walczak, 2016; Roure et Pasco, 2018), la **diminution du stress** (Grenier, 2006), la **fierté d'être actif** (Grenier, 2006; et réitérés dans l'étude de Cabot et Surprenant, 2022), ainsi que l'amélioration de l'**humeur** (Canadian Mental Health Association, 2023). De plus, la stratégie pédagogique s'est également inspirée de l'EQC, puisque Godin (2012) souligne l'importance « d'amener la personne à se prononcer sur son comportement personnel plutôt que sur un comportement général et impersonnel » (p. 20). Ainsi, les questions de l'exercice expérimenté (auprès du groupe A) sont formulées de manière à mettre l'accent sur les bienfaits personnellement ressentis par l'étudiant. Comme nous visons à stimuler la prise de conscience répétée des bienfaits ressentis, l'intérêt situationnel par le biais du plaisir, sera maintenu grâce à la répétition hebdomadaire de l'exercice (Cabot, 2012; Cabot et Lévesque, 2014), ce qui pourrait le mener à basculer vers l'émergence de l'intérêt personnel qui, lui, est intimement lié à l'adoption de comportements pérennes (Chen et Wang, 2017). Cette stratégie pédagogique place l'étudiant au cœur de son engagement à l'égard de sa pratique régulière de l'AP.

Concrètement, trois dispositifs pédagogiques ont été mis en place dans le dernier cours d'ÉPS (voir l'article 3 pour une description plus élaborée). Le dispositif A consistait en un court exercice autoréflexif (environ 3 minutes à compléter) sur les bienfaits retirés de la pratique d'AP (annexe A), à compléter au début et à la fin de chaque séance du cours d'ÉPS, ainsi qu'un tableau visant à rapporter le nombre de minutes hebdomadaires et l'intensité de l'AP pratiquées par l'étudiant. De plus, les étudiants de ce groupe A devaient, à la fin de la session, faire une réflexion sur les tableaux et exercices remplis durant la session. Pour être inclus dans l'échantillon, le participant devait avoir rempli au moins 6 des 11 tableaux hebdomadaires afin de permettre quelques absences de la part de l'étudiant ou de l'enseignant. Le dispositif B consistait à remplir seulement le tableau permettant de rapporter les AP pratiquées durant la semaine ainsi qu'à formuler une réflexion sur cette base en fin de session (annexe B). La consigne du minimum de six tableaux remplis s'appliquait également à ce groupe B. Finalement, le dispositif C consistait à suivre le cours d'ÉPS sans être exposé à ces deux modalités d'autoréflexion.

### 3.3 Participants

#### 3.3.1 Phase d'implantation (cohorte de l'automne 2021)

À la première semaine de la session d'automne 2021, 815 étudiants inscrits à un cours d'ÉPS de l'ensemble 3, le dernier cours d'ÉPS obligatoire de leur cheminement, ont signé le formulaire de consentement à participer à l'étude et ont complété le questionnaire du temps 1. Parmi eux, 173 ont vécu la condition expérimentale (dispositif A: autoréflexion bienfaits et AP), 159 ont vécu la première condition témoin (dispositif B: autoréflexion AP seulement) et 483 ont vécu la deuxième condition témoin (dispositif C: aucune autoréflexion). Lors du dernier cours d'ÉPS de la session (décembre 2021), les participants qui ont été exposés à l'un des deux exercices d'autoréflexion hebdomadaire (groupes A et B) ont eu à compléter le questionnaire 2: 283 participants l'ont rempli (groupe A:  $n = 146$ ; groupe B:  $n = 137$ ). Six mois plus tard, en mai 2022, 276 participants (groupe A:  $n = 70$ ; groupe B:  $n = 76$ ; groupe C:  $n = 131$ ) ont complété à distance le premier questionnaire de suivi postcours, puis 272 (groupe A:  $n = 70$ ; groupe B:  $n = 81$ ; groupe C:  $n = 121$ ) l'ont fait en décembre 2022, c'est-à-dire un an après la fin de l'intervention pédagogique. Le parcours longitudinal à tracer est constitué des mesures prises aux temps 1, 3 et 4, puisque ces 3 mesures portent sur la pratique d'AP en dehors du contexte scolaire. La mesure prise au temps 2 (et collectée seulement auprès des groupes A et B) est différente, car elle peut être biaisée par les minutes d'AP obligatoires à faire dans le cadre du cours d'ÉPS. En ne conservant que les étudiants qui ont complété l'ensemble des 3 questionnaires, permettant un regard longitudinal sur leur pratique d'AP hors cours, 208 étudiants (25,5 % de l'échantillon ayant consenti au départ) de cette première cohorte (groupe A:  $n = 57$ ; groupe B:  $n = 66$ ; groupe C:  $n = 85$ ) sont inclus dans l'étude.

Durant la session d'automne 2021 (donc durant la phase d'implantation), l'analyse des contenus qualitatifs portant sur les raisons d'AP et d'IP a été effectuée, menant à la rédaction de l'article 1 (voir section 1.2 du présent rapport). Les résultats découlant de cette analyse ont confirmé la pertinence de la stratégie mise en place pour la population visée, c'est-à-dire les étudiants en ÉPS au postsecondaire. En effet, la principale raison de pratiquer l'AP, du point de vue des étudiants actifs, est les bienfaits qu'ils en retirent, c'est-à-dire que l'AP leur est utile. De plus, les étudiants inactifs ne mentionnent pas percevoir l'AP comme étant inutile. Ils expliquent leur IP par d'autres raisons. On pourrait donc croire qu'ils n'ont jamais ressenti ou pris conscience personnellement des bienfaits de l'AP. Ils les ont seulement appris dans le cadre de leurs cours. Sur la base de ces résultats, aucun changement de contenu n'a été planifié à l'égard de l'intervention en prévision de la phase de consolidation.

À la fin de cette phase d'implantation, le groupe de discussion focalisée a été mené et le questionnaire aux enseignants participants au dispositif A a été administré. Ces éléments d'évaluation ont été analysés rapidement afin de savoir si un changement devait être opéré dans la logistique de l'intervention, du point de vue des enseignants. De très légères suggestions ont été formulées. Par exemple, un enseignant a suggéré que les fiches du groupe A soient imprimées sur du papier de couleur différente des fiches du groupe B. Cette suggestion n'a pas été retenue, parce qu'on tentait de protéger l'échantillonnage aléatoire de ces deux groupes. Les fiches de type A et B étaient mélangées et distribuées aléatoirement parmi les étudiants dans les groupes-classes participants. Ni les enseignants, ni les étudiants ne savaient qui était exposé au dispositif A ou B parmi les groupes-classes.

Une suggestion de logistique très intéressante a été formulée: rendre l'exercice d'autoréflexion hebdomadaire disponible numériquement par une application téléchargeable sur le cellulaire des étudiants pour éviter de

transporter l'enveloppe de fiches papier d'une semaine à l'autre et pour que les données soient automatiquement consignées dans un fichier statistique. Cette idée avait déjà été considérée par l'équipe de recherche. Des efforts pour développer une application en ce sens ont été déployés durant l'année de planification du projet (2020-2021). Malheureusement, il n'a pas été possible de la terminer à temps pour le début de l'étude. Par ailleurs, les enseignants ont exprimé que cette intervention pédagogique était facile à mettre en place puisqu'elle ne modifie presque pas leurs pratiques habituelles. En dehors du contexte de la recherche, ils n'auraient aucune difficulté à l'intégrer à leurs habitudes professionnelles. En conséquence, aucun changement logistique n'a été prévu à l'égard de l'intervention en prévision de la phase de consolidation. Celle-ci a donc consisté en la simple répétition de la stratégie telle qu'appliquée à l'automne 2021.

### 3.3.2 Phase de consolidation (session d'hiver 2022)

À la première semaine de la session d'hiver 2022, 891 étudiants inscrits à un cours d'ÉPS de l'ensemble 3 ont signé le formulaire de consentement à participer à l'étude et ont complété le questionnaire du temps 1. Parmi eux, 248 ont vécu la condition expérimentale (dispositif A), 239 ont vécu la première condition témoin (dispositif B) et 404 ont vécu la deuxième condition témoin (dispositif C). Lors du dernier cours d'ÉPS de la session (mai 2022), les participants qui ont été exposés à l'un des deux exercices d'autoréflexion hebdomadaire (groupes A et B) ont eu à compléter le questionnaire 2: 378 participants l'ont rempli (groupe A:  $n = 189$ ; groupe B:  $n = 189$ ). Six mois plus tard, en novembre 2022, 279 participants (groupe A:  $n = 91$ ; groupe B:  $n = 76$ ; groupe C:  $n = 112$ ) ont complété, à distance, le premier questionnaire de suivi postcours, puis 224 (groupe A:  $n = 76$ ; groupe B:  $n = 63$ ; groupe C:  $n = 85$ ) l'ont fait en mai 2023. Tel qu'expliqué précédemment, le parcours longitudinal à tracer est constitué des mesures prises aux temps 1, 3 et 4. En ne conservant que les étudiants qui ont complété l'ensemble des 3 questionnaires, permettant un regard longitudinal sur leur pratique d'AP hors cours, 120 étudiants (13,5 % des étudiants consentant au départ) de cette deuxième cohorte (groupe A:  $n = 46$ ; groupe B:  $n = 37$ ; groupe C:  $n = 37$ ) sont inclus dans l'étude.

Comme aucun changement n'a été fait dans l'application de l'intervention entre les deux cohortes d'étudiants participants, celles-ci ont été fusionnées en un seul groupe de participants. Le tableau 1 présente une description sommaire du profil des étudiants ayant participé aux trois temps de mesures du suivi longitudinal (temps 1, 3 et 4) à partir des réponses obtenues par le Questionnaire de renseignements généraux (QRG) ainsi que certains instruments administrés au temps 1. Il s'agit de l'échantillon principal de l'étude.

**Tableau 1. Description générale des trois sous-échantillons à comparer**

Questions	Groupe A ( $n = 103$ )	Groupe B ( $n = 103$ )	Groupe C ( $n = 122$ )	ANOVA (F)
Combien d'heures de cours par semaine avez-vous à votre horaire?	22,79 (6,83)	22,24 (7,56)	22,46 (7,64)	,14
Combien d'heures par semaine consacrez-vous à vos études en dehors des cours?	14,02 (10,48)	12,13 (7,75)	10,20 (6,82)	5,65**
Si emploi rémunéré, combien d'heures par semaine?	13,72 (5,17)	15,27 (5,69)	15,41 (6,08)	2,12

Actuellement, diriez-vous que vous avez de l'intérêt pour l'activité physique en général? (Likert en 4 points)	2,00 (.90)	2,08 (.77)	1,94 (.76)	,78
Habituellement, durant combien d'heures par jour êtes-vous devant un écran:				
A) Pour vos obligations scolaires ou professionnelles	4,34 (3,75)	3,52 (2,44)	3,71 (2,64)	2,14
B) Dans vos temps libres	3,99 (2,79)	3,70 (2,83)	4,30 (2,48)	1,39
Nombre de minutes hebdomadaire d'AP pratiquée avant le début du semestre. (intensité élevée X 2 + intensité modérée)	355,23 (424,53)	357,67 (492,24)	474,02 (821,34)	1,38
L'Organisation mondiale de la santé recommande de pratiquer au moins 150 minutes d'activité physique à intensité modérée ou au moins 75 minutes à intensité élevée <u>chaque semaine</u> . Au cours des <u>trois prochains mois</u> , avez-vous l'intention de suivre ces recommandations? (Likert en 4 points)	1,75 (.94)	1,67 (.72)	1,77 (.80)	,49
Concept de soi physique	2,31 (1,02)	2,37 (1,01)	2,36 (1,06)	,36
Autocontrôle comportemental	3,47 (1,02)	3,52 (.95)	3,49 (1,05)	,21
Attentes d'intérêt envers le cours (ÉMEPS - prétest)	3,76 (.97)	3,76 (1,11)	3,77 (1,16)	,03

\*\* $p < ,01$ .

On peut constater que les trois groupes sont similaires au départ, sauf en ce qui a trait au nombre d'heures accordées aux études en dehors des cours. En effet, le groupe A y accorde un plus grand nombre d'heures. Devant cette constatation, une vérification raffinée des données brutes a été effectuée et aucune donnée aberrante n'a été repérée. Par ailleurs, la corrélation entre le groupe d'appartenance et le nombre d'heures accordées aux études en dehors des cours a été calculée auprès de l'échantillon de départ ( $n = 1651$ ). Celle-ci étant très faible ( $r = -0,10$ ;  $p < ,001$ ), ceci permet de croire à un hasard sur la distribution de cette dernière variable dans les groupes, d'autant plus que les conditions A et B ont été attribuées aléatoirement parmi les étudiants participants. Ainsi, les trois groupes sont considérés comme similaires avant l'intervention pédagogique.

### 3.4 Description des instruments de mesure et de leur validité

Plusieurs instruments de mesure ont été employés afin d'atteindre les objectifs de l'étude. Quatre moments de cueillette de données ont eu lieu : à la première (temps 1, voir annexe C) et à la dernière (temps 2, voir annexe D) semaine de cours d'une session, puis six mois (temps 3, voir annexe E) et un an (temps 4, voir annexe E) plus

tard. De plus, il est à noter que les qualités métrologiques des instruments de mesure de la présente étude ont toutes été vérifiées à partir de l'échantillon de la présente étude afin d'en garantir la fiabilité. Toutes les échelles de type Likert sont en cinq points allant de 1 (pas du tout en accord) à 5 (très fortement en accord).

#### *Questionnaire de renseignements généraux (QRG; temps 1)*

Des renseignements factuels sur les participants ont été recueillis, tels que l'âge, le genre, le programme d'études, le temps consacré hebdomadairement aux études, à un emploi rémunéré, à la pratique d'AP, etc. Ces renseignements fournissent des informations sur le profil général des participants et permettent d'effectuer des comparaisons entre les groupes (comme celles présentées au tableau 1) et de raffiner l'analyse des données en fonction de certaines caractéristiques et variables confondantes. Ce questionnaire (annexe C) a été complété par les 815 étudiants ayant signé le formulaire de consentement à la première semaine de cours de la session d'automne 2021 pour la première cohorte et par 891 étudiants à la première semaine de cours de la session d'hiver 2022 pour la deuxième cohorte. L'échantillon de départ comprend donc un total de 1 706 étudiants ayant consenti à participer à l'étude.

#### *Questionnaire d'habitudes sportives (temps 1, 2, 3 et 4)*

Inspiré du *Questionnaire mondial sur la pratique d'activité physique* (OMS, 2006), il s'agit d'un tableau simple à compléter permettant de faire une description des AP faites durant une semaine typique des trois derniers mois (voir article 3: tableau de droite de la figure 1). De plus, des questions supplémentaires visent à informer sur le passé sportif, les habitudes sportives avant et depuis la pandémie, l'utilisation d'une application mobile de suivi de l'AP, les intentions à pratiquer de l'AP et les raisons de pratique ou de non-pratique d'AP en général. Ce questionnaire a servi à mener l'étude préliminaire sur les raisons d'AP et d'IP et il sert de mesure longitudinale d'engagement comportemental dans la pratique d'AP à l'extérieur du contexte du cours. Certaines questions permettent de raffiner les analyses et d'explorer certaines variables confondantes. Il a été complété à la même occasion que le QRG (temps 1, voir annexe C), puis à la fin de la session (temps 2, pour les groupes A et B, voir annexe D), ainsi que six mois (temps 3, voir annexe E) et un an plus tard (temps 4, voir annexe E). Il contribue à l'atteinte du sous-objectif 1.

#### *Motivation à l'égard de la pratique de l'AP (temps 1 et 2)*

Trois échelles visent à mesurer chacune un déterminant de la motivation à l'égard de la pratique de l'AP: l'intérêt, l'utilité et le sentiment de compétence. Elles contribuent à l'atteinte du sous-objectif 2.

**L'intérêt** se développe suivant quatre phases, selon le modèle d'Hidi et Renninger (2006). Tel qu'expliqué au deuxième chapitre du présent rapport, le plaisir est l'ingrédient principal de l'intérêt situationnel, selon plusieurs auteurs. Ainsi, les deux premières phases du développement de l'intérêt, l'émergence (1), puis le maintien (2) de l'intérêt situationnel, sont représentées par la plaisir ressenti (1) de manière répétée semaine après semaine (2) à l'égard de l'AP pratiquée durant le cours d'ÉPS. L'intérêt personnel, quant à lui, est représenté par une échelle de type Likert incluant 6 items. Trois d'entre eux sont plutôt de nature affective (ex.: *J'ai toujours envie de faire de l'activité physique*) et trois autres sont plutôt de nature cognitive (ex.: *J'aime apprendre des choses sur l'activité physique même en dehors du contexte scolaire*), de manière à représenter les deux composantes de l'intérêt personnel. Ces six items sont inspirés de ceux élaborés et validés par Cabot (2014;

Cabot et Lévesque, 2014) dans un contexte d'intervention visant l'intérêt en français au collégial. L'échelle a été adaptée à la présente étude pour porter sur l'intérêt envers l'AP. Une analyse en composantes principales a été menée sur ces items auprès de l'échantillon de départ pour en explorer la structure. La matrice des composantes est présentée dans le tableau 2.

**Tableau 2. Indices de saturation factorielle des items reformulés d'intérêt personnel pour l'activité physique**

Items reformulés	Indices de saturation
J'aime faire souvent de l'activité physique même en dehors des cours d'éducation physique.	,88
J'aime apprendre des choses sur l'activité physique même en dehors du contexte scolaire.	,83
J'ai toujours envie de faire de l'activité physique.	,83
Lorsque j'apprends quelque chose de nouveau sur l'activité physique, ça m'intéresse.	,82
Je pratique régulièrement de l'activité physique sans que cela ne me soit demandé.	,80
Je sais plusieurs choses à propos de l'activité physique.	,74

$n = 1642$ ; KMO: ,85; Bartlett:  $p = ,000$ .

Les résultats indiquent que les items saturent tous sur une même composante (intérêt personnel pour l'AP) et que les items représentent tous très bien cette composante. La fidélité de l'instrument a été estimée par le lambda-6 de Guttman (Bourque *et al.*, 2019) qui s'est aussi révélé satisfaisant ( $\lambda = ,90$ ). Cette échelle a été administrée à la même occasion que le QRG (temps 1), puis à la fin de la session (temps 2: groupes A et B).

L'échelle mesurant l'**utilité** (inspirée de Cabot, 2012) attribuée à la pratique de l'AP est composée de 4 items. Cette échelle a été adaptée au contexte de pratique de l'AP et a été validée auprès de cégépiens dans le cadre de l'étude de Bradette et Cabot (2020). Par la suite, une lecture plus approfondie des écrits conceptuels sur l'utilité, notamment les travaux d'Hulleman et son équipe (Hulleman *et al.*, 2017; Hulleman et Harackiewicz, 2021), ont mené à un léger ajustement des items. En effet, ces experts du concept d'utilité insistent sur l'importance de la nature personnelle des connexions à voir entre une activité et nos objectifs individuels pour attribuer une utilité à l'activité. Les items ont été reformulés dans cette optique, passant notamment de « La pratique régulière d'activités physiques est utile » à « La pratique régulière d'activités physiques est utile pour moi ». Une analyse en composantes principales a été menée sur ces items auprès de l'échantillon de départ de la présente étude pour en explorer la structure. La matrice des composantes est présentée dans le tableau 3.

**Tableau 3. Indices de saturation factorielle des items reformulés d'utilité à pratiquer de l'activité physique**

Items reformulés	Indices de saturation
Il est important pour moi d'adhérer à une pratique régulière d'activités physiques.	,87
Je trouve que ça vaut la peine de m'engager dans une pratique régulière d'activités physiques.	,87
La pratique régulière d'activités physiques est utile pour moi.	,85
La pratique régulière d'activités physiques me procure des avantages dans la vie.	,84

$n = 1659$ ; KMO: ,83; Bartlett:  $p = ,000$ .

Les résultats indiquent que les items saturent tous sur une même composante (utilité à faire de l'AP) et que les items représentent tous très bien cette composante. La fidélité de l'instrument a été estimée par le lambda-6 de Guttman (Bourque *et al.*, 2019) qui s'est aussi révélé satisfaisant ( $\lambda = ,85$ ). Cette échelle a été administrée à la même occasion que le QRG (temps 1), puis à la fin de la session (temps 2: groupes A et B).

L'échelle mesurant le **sentiment de compétence** (inspirée de Losier *et al.*, 1993) à pratiquer de l'AP est composée de 4 items. Cette échelle a été adaptée au contexte de pratique de l'AP (ex.: *Lorsque je fais de l'activité physique, je me sens compétent.e*) et validée auprès de cégépiens (Bradette et Cabot, 2020). Les items n'ont pas eu à être adaptés pour la présente étude. Une analyse en composantes principales a tout de même été menée sur ces items auprès de l'échantillon de la présente étude. Les résultats sont très satisfaisants, les indices de saturation allant de ,76 à ,89. La fidélité de l'instrument a aussi été estimée sur la base de l'échantillon de la présente étude et s'est révélée très satisfaisante ( $\lambda = ,84$ ). Cette échelle a été administrée à la même occasion que le QRG (temps 1), puis à la fin de la session (temps 2: groupes A et B).

#### *Autocontrôle comportemental*

L'échelle mesurant l'**autocontrôle comportemental** à l'égard de la pratique de l'AP a été élaborée pour les fins de la présente étude. Elle est composée de 4 items (ex.: *Quand je veux faire de l'activité physique, j'en fais*) de type Likert. Une analyse en composantes principales a été menée sur ces items auprès de l'échantillon du temps 1 pour en explorer la structure. La matrice des composantes est présentée dans le tableau 4.

**Tableau 4. Indices de saturation factorielle des items d'autocontrôle comportemental à pratiquer de l'activité physique**

Items	Indices de saturation
Quand je prévois faire de l'activité physique, j'arrive à le faire vraiment.	,87
Je suis capable de dépasser ma volonté d'être actif: je le suis réellement.	,87
Je suis capable de me mettre en action pour influencer ma condition physique.	,85
Quand je veux faire de l'activité physique, j'en fais.	,83

$n = 1661$ ; KMO: ,81; Bartlett:  $p = ,000$ .

Les résultats indiquent que les items saturent tous sur une même composante (autocontrôle comportemental à faire de l'AP) et que les items représentent tous très bien cette composante. La fidélité de l'instrument a été estimée par le lambda-6 de Guttman (Bourque *et al.*, 2019) qui s'est aussi révélé satisfaisant ( $\lambda = ,85$ ). Cette échelle a été administrée à la même occasion que le QRG (temps 1), puis à la fin de la session (temps 2: groupes A et B).

#### *Intérêt ressenti à l'égard du cours d'éducation physique et à la santé (temps 1 et 2)*

Cette sous-échelle est tirée de L'Échelle de la motivation en éducation physique et à la santé (ÉMÉPS, Cabot et Bradette, 2022) et est composée de quatre items de type Likert, chacun en version prétest et en version post-test (ex. prétest: *Je pense que je vais trouver ce cours intéressant*; ex. post-test: *j'ai trouvé ce cours intéressant*). La version prétest a été administrée à la même occasion que le QRG (temps 1), alors que la version posttest a été administrée aux groupes A et B à la fin de la session (temps 2). Elle contribue à l'atteinte de l'objectif 2.

#### *Concept de soi physique (temps 1 et 2)*

La sous-échelle *Apparence physique* de l'*Inventaire du soi physique* de Ninot *et al.* (2000) contribue à estimer le concept de soi physique, considéré comme une variable confondante potentielle dans la présente étude. En effet, la littérature indique que cette variable est liée à la pratique d'AP; ce lien sera vérifié auprès de l'échantillon de la présente étude. Cette échelle est composée de 5 items (ex. : *Je n'aime pas beaucoup mon apparence physique*). Toutefois, dans l'échelle originale de Ninot et ses collègues (2000), deux items étaient inversés et ces deux mêmes items n'avaient pas saturé sur le même facteur que les 3 autres lors de l'analyse en composantes principales. Dans le cadre de la présente étude, ces deux items ont été reformulés dans le même sens que les trois autres, de manière que les cinq items de l'échelle aient une formulation négative. Une analyse en composantes principales a ensuite été menée sur ces cinq items. Les résultats sont présentés dans le tableau 5.

**Tableau 5. Indices de saturation factorielle des items de concept de soi physique**

Items	Indices de saturation
Mon corps n'est pas agréable à regarder.	,90
Je me trouve moche.	,89
Je n'aime pas beaucoup mon apparence physique.	,88
Personne ne me trouve beau/belle.	,79
Je suis mal-à-l'aise de me mettre en maillot de bain devant les autres.	,77

$n = 1586$ ; KMO: ,86; Bartlett:  $p = ,000$ .

Les résultats indiquent que les items saturent tous sur une même composante (concept de soi physique - composante *Apparence*) et que les items représentent tous très bien cette composante. La fidélité de l'instrument a été estimée par le lambda-6 de Guttman (Bourque *et al.*, 2019) qui s'est aussi révélé satisfaisant ( $\lambda = ,89$ ). Cette échelle a été administrée à la même occasion que le QRG (temps 1: tous les groupes), puis à la fin de la session (temps 2: groupes A et B).

#### *Croyances comportementales (temps 1 et 2)*

Thibault (2017) a utilisé cette échelle dans le cadre de sa maîtrise en sciences de l'AP auprès de cégépiens. Il s'agit d'une échelle multiplicative formée de 5 items permettant d'exprimer la force d'une croyance (ex. Si au cours des trois prochains mois, vous faites régulièrement de l'activité physique en dehors des cours d'éducation physique, croyez-vous personnellement qu'au terme de cette période, vous aurez : *Diminué votre stress*) et 5 autres items permettant d'exprimer la valeur accordée à cette même croyance (ex. Personnellement, quelle valeur accordez-vous aux dimensions suivantes : *Diminuer votre stress*). Les items sont de type Likert. On obtient la mesure en multipliant la force d'une croyance par la valeur accordée à cette même croyance. Les items n'ont pas été modifiés pour la présente étude. Toutefois, plutôt qu'une échelle en 7 points, une échelle en 5 points a été adoptée pour une question d'uniformité dans l'ensemble des items Likert du questionnaire. La fidélité de l'instrument a été estimée par le lambda-6 de Guttman (Bourque *et al.*, 2019) et s'est révélée suffisante ( $\lambda = ,77$ ). Selon Thibault (2017), les croyances comportementales sont liées à la pratique d'AP. De plus, comme les croyances sont partie intégrante des attitudes (Kiviniemi et Klasko-Foster, 2018), cette échelle pourrait représenter une estimation de l'attitude envers l'AP. Ces croyances sont donc considérées comme une variable confondante à contrôler dans le présent projet d'étude.

#### *Groupe de discussion focalisée, questionnaire et entrevue auprès des enseignants participants*

Durant la première session d'expérimentation, après la mi-session, un groupe de discussion focalisée a été tenu par visioconférence avec les enseignants participants pour avoir leurs rétroactions sur le déroulement de cette stratégie. Cette rencontre a permis à l'équipe de recherche de constater que la stratégie pédagogique était au point. Puis, à la fin des deux sessions d'expérimentation (session d'automne 2021 et session d'hiver 2022), un

questionnaire a été rempli par 24 enseignants. Ce questionnaire permet de documenter les stratégies pédagogiques (autres que celle qui fait l'objet de la présente étude) des enseignants participants voulant influencer la prise en charge de leur pratique d'AP par les étudiants dans leur mode de vie. En effet, par ces données, l'influence possiblement confondante d'autres stratégies déjà en place pourra être mieux documentée et contrôlée.

### **3.5 Plan d'analyses quantitatives**

La présente section expose les analyses qui ont été planifiées afin de répondre aux sous-objectifs de l'étude. Les données quantitatives de l'échantillon ont été analysées grâce au logiciel IBM *SPSS Statistics*, version 28. Les analyses sont présentées ci-dessous en suivant le même ordre des sous-objectifs de la recherche. Cependant, certains postulats (dont les principaux sont la normalité de la distribution des données et l'homoscédasticité entre les groupes) doivent être respectés afin de mener des analyses paramétriques. Le respect de ceux-ci sera donc vérifié au fur et à mesure de la présentation des analyses planifiées. Lors des analyses de sous-échantillons, si les postulats nécessaires aux analyses paramétriques ne sont pas rencontrés, des analyses non paramétriques seront conduites, tel qu'on peut le voir dans le rapport PAREA de Bradette et Cabot (2020).

*Sous-objectif 1: Comparer la pratique d'AP rapportée par les participants, entre les groupes.*

Deux analyses principales ont contribué à atteindre ce sous-objectif. D'abord, une analyse de variance (ANOVA) à mesures répétées a été conduite sur les données brutes représentant le nombre de minutes d'AP hebdomadaires en fonction du groupe d'appartenance, aux trois temps de mesure. Ces derniers, les temps 1, 3 et 4, ne sont pas influencés par l'AP pratiquée en contexte des cours d'ÉPS. La deuxième analyse principale a été conduite sur les données de la même variable d'AP, toutefois transformées de façon à identifier les participants « actifs » et « inactifs » selon les exigences de l'OMS, c'est-à-dire que les participants pratiquant moins de 150 minutes d'AP sont identifiés comme étant « inactifs » alors que les autres sont identifiés « actifs ». Ainsi, il devenait possible de savoir si un changement de statut pouvait être lié au groupe d'appartenance à l'aide d'analyses du Khi-carré sur les données catégorielles créées.

Par la suite, des analyses exploratoires supplémentaires ont été effectuées. Par exemple, les liens potentiels entre, d'une part, l'AP et, d'une autre part, les variables suspectées d'être confondantes (le concept de soi - apparence physique, l'autocontrôle comportemental, et les croyances comportementales) ont été explorés.

*Sous-objectif 2: Comparer l'évolution de la motivation à pratiquer l'AP, entre les groupes*

La principale analyse menée pour atteindre cet objectif est une analyse de variance (ANOVA) à mesures répétées sur les variables motivationnelles que sont l'intérêt, l'utilité et le sentiment de compétence à pratiquer de l'AP. En complément, l'examen d'un changement possible de l'intérêt ressenti à l'égard du cours d'ÉPS, attribuable à l'intervention pédagogique, a été fait. De plus, bien que l'autocontrôle comportemental au temps 1 soit considéré comme variable confondante, son évolution possible entre les deux premiers temps de mesure a aussi été explorée.

### **3.6 Plan d'analyses qualitatives**

*Sous-objectif 3 : Documenter la mise en place de la stratégie pédagogique du point de vue des enseignants*

L'analyse des contenus qualitatifs des entrevues et des questions ouvertes du questionnaire aux enseignants a été menée en codant ces contenus suivant une partie de la méthode proposée par Van der Maren (1996). Elles ont ensuite été catégorisées par les chercheuses selon une procédure d'accord interjuge afin de garantir la fidélité des résultats. Pour plus de précisions sur la procédure d'analyse qualitative, se référer à l'article 1, inséré à la section 1.2 du présent rapport.

### **3.7 Considérations éthiques**

Dans un premier temps, il est à noter qu'étant donné que la chercheuse principale de l'étude est aussi enseignante d'ÉPS, aucun de ses groupes d'étudiants n'a été sollicité pour participer à l'étude. Par le biais d'une capsule vidéo, l'équipe de recherche a informé les étudiants des objectifs et modalités de l'étude, puis a sollicité leur participation. Ceux qui ont accepté de participer à l'étude ont signé un formulaire de consentement autorisant l'administration des questionnaires et la cueillette des données nécessaires à l'évaluation de la stratégie pédagogique. Tout étudiant pouvait refuser de participer sans avoir à fournir de justification et sans aucun préjudice. Afin d'assurer la confidentialité des données fournies par les participants à l'étude, les informations permettant de connaître leur identité ont été retranchées des dossiers et remplacées par un code alphanumérique. Les données retranchées des questionnaires papier ont été gardées dans un immeuble différent de celui contenant les dossiers des données principales de l'étude (questionnaires). Les données numériques recueillies à distance ont été hébergées sur un serveur externe accessible à l'équipe de recherche uniquement. Une fois la cueillette terminée, ces données ont été transférées sur un disque dur externe crypté et le serveur sur lequel elles auront été recueillies a été vidé et fermé. Enfin, aucune information contenue dans les communications et publications n'est susceptible de permettre l'identification des participants. Dans l'ensemble, toutes les mesures visant à assurer le respect des personnes participant à l'étude selon les principes déontologiques prescrits par l'Énoncé de politique des trois conseils 2 (Gouvernement du Canada, 2018) ont été suivies, comme en témoignent les certificats d'accréditation éthiques obtenus de la part de chacun des cégeps participants à l'étude.

## Chapitre 4. Analyses et résultats

Ce chapitre vise à présenter les résultats qui ont mené à l'atteinte de l'objectif spécifique de l'étude, celui-ci étant d'évaluer l'impact d'une stratégie pédagogique qui visait à motiver les collégiens à s'engager dans une pratique pérenne de l'AP. Il sera divisé en quatre sections. D'abord, une présentation des liens entre les principales variables de l'étude viendra contribuer au portrait descriptif de l'échantillon principal (ayant participé aux temps de mesure 1, 3 et 4) débuté à l'aide du tableau 1. Les trois sections qui suivront exposeront les résultats de chacun des sous-objectifs de l'étude.

### 4.1 Analyses descriptives

Afin de brosser un portrait des liens entre les principales variables à l'étude et quelques variables possiblement confondantes, les corrélations entre celles-ci ont été calculées. Elles sont présentées dans le tableau suivant.

**Tableau 6** Corrélations  $r$  de Pearson et  $n$  entre les principales variables de l'étude

Variables					Motivation AP			Activité physique		
	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.HH de cours	,16** 309	-,25*** 244	,01 308	,10 311	-,11 <sup>t</sup> 311	-,07 311	-,09 311	,02 311	-,02 311	-,02 311
2.HH d'étude	1	-,17** 252	-,19*** 316	-0,10 320	,10 320	,04 320	,12* 320	,02 320	,08 320	,01 320
3.HH emploi		1	,03 251	,05 255	-,07 255	-,10 255	-,13* 255	-,10 255	-,11 255	-,09 255
4.HH Écran temps libres			1	,13* 323	-,20*** 323	-,24*** 323	-,26*** 323	-,07 323	-,03 323	-,10 323
5.AP hors- cours ado				1	-,34*** 327	-,37*** 327	-,38*** 327	-,13* 327	-,07 327	-,18*** 327
6.Utilité AP1					1	,65*** 327	,77*** 327	,18*** 327	,15** 327	,15** 327
7.Comp AP1							1	,20*** 327	,17** 327	,19*** 327
8.Int Perso1								1	,25*** 327	,18*** 327
9.AP1									1	,41*** 328
										,10 328

10.AP3	1	,21*** 328
11.AP4		1

\* $p < ,05$ ; \*\* $p < ,01$ ; \*\*\* $p < ,001$ ; † tendance:  $,05 < p < ,07$ .

La variable « 5.AP hors cours durant l'adolescence » est une variable dichotomique où 1 = oui et 2 = non  
HH = heures hebdomadaires

D'abord, il n'est pas surprenant de constater que les trois variables motivationnelles sont très fortement corrélées ensemble. Ensuite, en ce qui concerne le nombre de minutes hebdomadaires d'AP pratiquée, tel que mesuré aux trois occasions de mesure (variables 9, 10 et 11), on voit que ces variables sont corrélées avec celles de la motivation à faire de l'AP, bien qu'elles soient plutôt faibles. De plus, lorsqu'on regarde la pratique d'AP un an après la fin de l'intervention (variable 11), elle est corrélée avec le fait d'avoir fait de l'AP à l'adolescence. Cette variable pourrait donc être confondante dans l'évaluation de l'efficacité de l'intervention. Il faudra donc en tenir compte dans les analyses suivantes.

#### 4.2 Analyses de la pratique d'activité physique faite hors cours (sous-objectif 1)

Cette section présente le suivi longitudinal de la pratique de l'AP faite à l'extérieur des cours d'ÉPS par l'étudiant. Rappelons que les chercheuses avaient recueilli les mesures autorapportées sur la pratique de l'AP du participant au tout début de la session d'automne 2021 pour la première cohorte et au tout début de la session d'hiver 2022 pour la deuxième cohorte. Le premier suivi sur la pratique de l'AP a été effectué six mois après la fin du cours d'ÉPS, puis, le deuxième suivi a été effectué un an après la fin du cours. Les résultats sont présentés en fonction de chacun des suivis sur la pratique de l'AP autonome.

##### *Pratique d'activité physique six mois après la fin du cours: présentation de l'article 3*

La version anglaise de cet article a été acceptée par le *Journal of Education and Learning*. Il est intitulé *A Pedagogical Strategy Applied in Physical Education to Encourage Sustainable Physical Activity*. La version intégrale en français de l'article est présentée dans les prochaines pages. Cet article révèle des résultats obtenus en lien avec le premier sous-objectif de l'étude : comparer la pratique hebdomadaire d'AP rapportée par les participants, entre les groupes. Pour citer le contenu de cet article, il est préférable de se référer à la revue qui l'a évalué. Il sera publié en octobre 2023:

Surprenant, R. et Cabot, I. (2023). A Pedagogical Strategy Applied in Physical Education to Encourage Sustainable Physical Activity. *Journal of Education and Learning*, 12(5).

# Une stratégie pédagogique appliquée en éducation physique pour susciter une pratique pérenne de l'activité physique

## Résumé

Il est connu que la pratique de l'activité physique (AP) chute drastiquement à la fin de l'adolescence, lors de la transition à l'âge adulte, entraînant une détérioration de la condition physique chez les étudiants du postsecondaire. Étant donné l'importance des conséquences liées à l'inactivité physique, des interventions visant l'adoption pérenne d'une pratique suffisante d'AP doivent être mises sur pied. L'objectif de la présente étude est d'évaluer l'impact d'une stratégie pédagogique inspirée de l'effet Question-Comportement (EQC) et mise en place dans le dernier cours postsecondaire d'éducation physique et à la santé (EPS). Ainsi, un exercice autoréflexif itératif sur les bienfaits personnellement retirés de l'AP pratiquée en cours d'EPS a été testé auprès de 496 étudiants (âge moyen: 19,10 (é-t: 2,42)) provenant de 15 établissements postsecondaires et répartis en trois groupes : autoréflexion sur des bienfaits et sur l'AP pratiquée (groupe A;  $n = 152$ ), autoréflexion sur l'AP pratiquée (groupe B;  $n = 142$ ), aucune autoréflexion (groupe C;  $n = 210$ ). Deux mesures d'AP hebdomadaire pratiquée hors du contexte scolaire ont été recueillies: une semaine avant le début du dernier semestre d'EPS, puis 6 mois après la fin de ce semestre. Les résultats indiquent notamment que la pratique hors cours de l'AP a augmenté chez les participants du groupe A et que la proportion d'étudiants inactifs au temps 1 devenus actifs au temps 2 est plus élevée dans le groupe A. Il semble donc qu'une prise de conscience répétée des bienfaits personnellement retirés de la pratique d'AP en cours d'EPS favorise l'engagement à l'AP faite hors cours.

**Mots-clés :** éducation physique et à la santé, effet question-comportement, bienfaits de l'activité physique, stratégie pédagogique, étude longitudinale

## 1. Introduction

Au Québec, les études postsecondaires font référence au niveau collégial (premier palier) et au niveau universitaire (deuxième palier). Les collèges, appelés « cégeps » dans le secteur public, proposent des programmes d'études techniques, menant au marché du travail, et pré-universitaires (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES), 2021). Le diplôme d'études collégiales est détenu par près de la moitié de la population québécoise âgée de 25 à 64 ans (Institut de la statistique du Québec, 2020). Par ailleurs, tous les étudiants inscrits dans un programme d'études collégiales doivent

obligatoirement suivre et réussir trois cours d'éducation physique et à la santé (EPS) afin d'obtenir un diplôme d'études collégiales. Ces cours s'inscrivent dans la formation générale qui vise à susciter l'épanouissement de citoyens qui assument leurs responsabilités sociales, notamment en adoptant un mode de vie sain et actif (MÉES, 2016). Plus précisément, le dernier de ces trois cours vise à ce que l'étudiant « démontre sa capacité à prendre en charge sa pratique de l'AP dans une visée de santé » (MÉES, 2016, p. 30). Il s'agit du dernier cours obligatoire d'EPS du système scolaire québécois et ainsi de la dernière opportunité d'influence pédagogique sur l'autonomie des jeunes adultes dans l'adoption d'une pratique saine de l'AP.

Par ailleurs, le taux de réussite de ce dernier cours d'EPS se situe à 95 % (ministère de l'Éducation du Québec, 2020), ce qui indique que les étudiants ont démontré leur compétence à prendre en charge leur pratique de l'AP. Paradoxalement, ce n'est pas ce qui est observé en dehors du contexte scolaire, et ce, malgré les 13 années de cours obligatoires d'EPS réussis avant cet ultime cours au collégial. Par exemple, Leriche et Walczak (2014) ont observé que 37,2 % de leur échantillon de 1 886 collégiens consacrait moins de 10 minutes d'AP par semaine en dehors des cours. Dans le même sens, plusieurs auteurs rapportent une baisse radicale de la pratique de l'AP à la fin de l'adolescence, lors du passage à l'âge adulte (Ahmad *et al.*, 2021; Castro *et al.*, 2020; Poriau et Delens, 2017; Statistique Canada, 2021a; Wilson *et al.*, 2021) ainsi qu'une détérioration de la condition physique chez les étudiants (Chiasson, 2004; Lemoyne et Girard, 2018; Leone *et al.*, 2023). Bien que les étudiants qui suivent un cours d'EPS font plus d'AP que ceux qui n'en suivent pas (Lemoyne, 2012), une fois l'ensemble des cours d'EPS obligatoires terminés, on constate une diminution importante de la pratique d'AP (Poriau et Delens, 2017).

Pour les adultes âgés de 18 à 64 ans, l'Organisation mondiale de la santé (OMS, 2021) recommande de pratiquer un minimum de 150 minutes d'activité d'endurance à intensité modérée, ou un minimum de 75 minutes d'activité d'endurance à intensité élevée par semaine pour en retirer des bénéfices sur la santé. Toutefois, force est de constater qu'une importante partie de la population mondiale adulte et adolescente ne suit pas les recommandations en matière d'AP : 27 % des adultes et 80 % des adolescents ne sont pas suffisamment actifs pour en retirer lesdits bienfaits sur leur santé (OMS, 2019). Au Canada, il s'agit plutôt de 50,8 % des adultes et de 70 % des adolescents âgés de 12 à 17 ans qui ne suivent pas les recommandations de pratique d'AP (ParticipACTION, 2020; Statistique Canada, 2021b).

Une trop faible pratique de l'AP peut mener à de graves répercussions. En effet, la sédentarité (position assise) est considérée comme l'une des principales causes de mortalité dans le monde, ce qui en fait un fléau mondial (OMS, 2018; 2020) et, par conséquent, un enjeu de santé publique. Chez les Canadiens âgés de 18 à 79 ans, une moyenne de 10 heures par jour, en dehors des heures de sommeil, est consacrée aux comportements sédentaires (Statistique Canada, 2015), et ce nombre a pu augmenter depuis la pandémie de la Covid-19 (Cheval *et al.*, 2020; Hall *et al.*, 2021; Institut national de la santé publique du Québec (INSPQ), 2020), entraînant de nombreux risques pour la santé physique et mentale. Par exemple, du côté de la santé physique, l'inactivité physique mène à des taux de surpoids et d'obésité qui devraient atteindre entre 21 % et 26 % au Québec d'ici 2030 (Lo *et al.*, 2014), menant par ricochet à d'autres problèmes de santé. La sédentarité est aussi liée, entre autres, aux maladies cardiovasculaires (Hall *et al.*, 2021; Pandey *et al.*, 2016), au diabète de type 2 (Biswas *et al.*, 2015) et à certains types de cancer (Biller *et al.*, 2021; Schmid & Leitzmann, 2014). Du côté de la santé mentale, la sédentarité est associée, notamment, à de plus hauts risques de dépression (Zhou *et al.*, 2023), d'anxiété (Allen *et al.*, 2019) et d'indicateurs de détresse psychologique comme une faible estime de soi, un sentiment de solitude et de hauts niveaux de stress (Hoare *et al.*, 2016).

Devant ce problème d'inactivité physique (pratique d'AP insuffisante pour en retirer des bienfaits sur la santé), il est primordial d'intervenir auprès des jeunes adultes pour les amener à concrètement prendre en charge leur santé, car acquérir de saines habitudes de vie entre l'âge de 15 et 29 ans peut influencer le mode de vie et la santé durant tout l'âge adulte (Gouvernement du Québec, 2015; OMS, 2012). De la sorte, les cours d'EPS apparaissent comme un lieu judicieux pour intervenir puisqu'en plus d'être obligatoires, ils permettent d'atteindre les jeunes de divers milieux sociaux en proposant des opportunités de pratique de l'AP dans des lieux physiques qui y sont propices, incluant l'accès à des ressources humaines et matérielles (Trost et Loprinzi, 2008). En conséquence, cette étude vise à mettre sur pied et évaluer une piste de solution pédagogique face au problème d'inactivité physique observé chez les collégiens. Il est souhaitable que cette piste de solution exerce une influence positive sur la pratique autonome de l'AP, c'est-à-dire même après la fin du cheminement scolaire en EPS.

## **2. Cadre théorique**

### *2.1 Les déterminants de l'activité physique*

Les déterminants de l'AP réfèrent aux facteurs qui influencent la pratique de l'AP. Parmi les facilitateurs de la pratique d'AP, on retrouve la motivation, le plaisir, la perception de compétence de l'individu à pratiquer l'AP, les bienfaits retirés de la pratique d'AP et une attitude positive à l'égard de l'AP (Cabot & Surprenant, 2022; Chen et Wang, 2017; Couture-Wilhelmy *et al.*, 2021; Nahas *et al.*, 2003). À l'opposé, les obstacles à la pratique d'AP peuvent être le manque de temps perçu, le manque de motivation, le coût lié aux infrastructures sportives ou les influences sociales (Cabot & Surprenant, 2022; Hilger-Kolb *et al.*, 2020; Leriche et Walczak, 2014; Martins *et al.*, 2021; Wilson *et al.*, 2021). Par ailleurs, des auteurs s'entendent pour distinguer les déterminants selon qu'ils soient internes ou externes à l'individu (Rosselli *et al.*, 2020; Zelenović *et al.*, 2021).

Parmi les déterminants d'une pratique autonome d'AP, la principale composante de l'intérêt situationnel, le plaisir, devrait être au centre d'interventions pédagogiques incitant l'adoption à une pratique régulière de l'AP (Cabot et Surprenant, 2022; Caplette-Charette *et al.* 2023; Chen et Wang, 2017; Grenier, 2006; Lemoyne, 2012; Leriche et Walczak, 2016; Lewis *et al.*, 2016; Martins *et al.*, 2015; Roure et Pasco, 2017; 2018). D'ailleurs, Lewis et ses collaborateurs (2016) ont mesuré, auprès d'un échantillon d'adultes faiblement actifs ( $n = 448$ ), lequel de deux prédicteurs importants, le plaisir et le sentiment de compétence, influençait davantage le comportement d'AP. Leurs résultats montrent que le plaisir est un prédicteur d'AP plus fort et direct que le sentiment de compétence. Ces auteurs recommandent d'ailleurs de développer des interventions misant sur le plaisir de bouger pour engager les individus dans une pratique d'AP. De leur côté, Roure et ses collaborateurs (Dieu & Roure, 2022; Roure & Pasco, 2018; 2022) misent sur le plaisir ressenti durant l'AP en contexte d'EPS, pour stimuler l'engagement des étudiants en EPS et dans la pratique d'AP. Les chercheurs précisent l'importance de tenir compte des caractéristiques et intérêts personnels de l'étudiant, dans l'organisation des situations pédagogiques, pour mener à l'engagement de l'étudiant. Dans cette optique, Bradette et Cabot (2022) ont organisé les situations d'évaluation de cégépiens en EPS en leur permettant de choisir l'AP sur laquelle ils seraient évalués, en fonction de leurs préférences personnelles d'AP. Cette stratégie a mené à un meilleur engagement dans la pratique d'AP même à l'extérieur du contexte scolaire. Du côté de Lemoyne (2012), au terme de son étude en EPS au postsecondaire, il recommande aussi de développer des interventions pédagogiques mettant l'accent sur des dimensions affectives, dont le plaisir.

## 2.2 Les bienfaits de l'activité physique

Il est bien reconnu que la pratique régulière de l'AP procure de nombreux bénéfices sur la santé globale et à long terme (Agence de la santé publique du Canada (ASPC), 2023; INSPQ, 2015; Liao *et al.*, 2014; OMS, 2018), entre autres une diminution des risques que de développer des maladies cardiovasculaires, le diabète de type 2, l'ostéoporose, l'obésité et certains cancers (Benedetti *et al.*, 2018; OMS, 2019; Ozemek *et al.*, 2018; Société canadienne de physiologie de l'exercice, 2020; Sun *et al.*, 2014; Tomkinson *et al.*, 2017). Du côté de la santé mentale, l'AP peut prévenir et traiter les troubles dépressifs et anxieux (Dimeo *et al.*, 2001; Dunn *et al.*, 2001; Wolf *et al.*, 2021), favoriser l'intégration sociale (Armstrong et Oomen-Early, 2009; Valois *et al.*, 2004), diminuer la détresse psychologique (Hoare *et al.*, 2016) et être associée à une estime de soi positive (Gilani et Dashipour, 2017; Schmalz *et al.*, 2007).

D'une façon plus perceptible à court terme, la pratique de l'AP favorise un sentiment de bien-être (INSPQ, 2015), permet notamment une meilleure gestion et réduction du stress (Biddle & Asare, 2011; De Nys *et al.*, 2022; Marconcin *et al.*, 2022), améliore la concentration, le sommeil, l'image corporelle (ASPC, 2018; Levy & Ebbeck, 2005), les sentiments d'efficacité personnelle et de compétence (Levy & Ebbeck, 2005; Strauss *et al.*, 2001) sans oublier que l'AP améliore l'humeur (Chan *et al.*, 2019; Hogan *et al.*, 2013; Kino-Québec, 2000; Kritz-Silverstein *et al.*, 2001; Peluso & Andrade, 2005). Une récente étude indique que les bienfaits personnellement perçus et attribués à l'AP sont la principale raison de pratique d'AP évoquée par les étudiants actifs (Cabot & Surprenant, 2022). Ainsi, les bienfaits sont aussi des déterminants majeurs d'AP. Une intervention visant l'intégration de l'AP au mode de vie pourrait donc miser sur ceux-ci. D'ailleurs, il y a déjà plus de 15 ans, Grenier (2006) avait suggéré que des moyens soient entrepris pour faire prendre conscience à l'étudiant des bienfaits qu'il retire d'une pratique régulière d'AP.

En effet, Grenier (2006) a publié les résultats d'une étude menée auprès de 1047 cégépiens pour connaître leurs expériences passées des bienfaits ressentis grâce à la pratique de l'AP. Parmi ceux-ci, on constate que le plaisir ressenti durant l'activité, la diminution du stress vécu et le fait de se sentir fier d'être actif, sont parmi les bienfaits les plus rapportés par les participants de l'étude (Grenier, 2006). Dans le cadre de cette même étude, elle a interviewé 17 cégépiens devenus actifs. Les contenus des entrevues indiquent que, du point de vue des étudiants, pour que la pratique d'AP devienne une habitude, cela implique des conditions émotionnelles comme la motivation et le plaisir ressenti durant l'AP. L'élaboration d'une intervention pédagogique pourrait donc viser à agir sur ces éléments : le plaisir, le stress, la fierté de soi.

Par ailleurs, Doré et ses collègues (2016) ont conduit une étude explorant les liens entre l'AP et la santé mentale des jeunes adultes auprès d'un échantillon de 1527 collégiens du Québec. Les auteurs précisent que les jeunes en transition vers l'âge adulte ont une moins bonne santé mentale, notamment plus de symptômes anxieux et dépressifs, que leurs aînés. D'ailleurs, une étude menée auprès de 12 208 cégépiens révèle que 17,4 % d'entre eux ressentent *beaucoup* ou *énormément* de détresse et que 35,1 % éprouvent *souvent* ou *tout le temps* de l'anxiété (Gosselin & Ducharme, 2017). De plus, 65,4 % des cégépiens questionnées ( $n = 11\ 894$ ) par la Fédération des cégeps (Gaudreault *et al.*, 2018) ont rapporté avoir besoin d'aide pour contrôler leur stress. Parmi les résultats de l'étude de Doré (2016), on rapporte un lien négatif entre l'AP et ces symptômes. Considérant les effets bénéfiques de l'AP sur l'humeur (Hogan *et al.*, 2013) et sur la gestion du stress (Nguyen-Michel *et al.*, 2006), ceux-ci pourraient aussi être ciblés dans l'élaboration d'une stratégie misant sur les bienfaits de l'AP.

### *2.3 L'effet Question-Comportement sur la pratique d'activité physique*

Certains chercheurs ont misé sur le principe de l'effet question-comportement (EQC) afin de modifier ou faire émerger un comportement (Dholakia, 2010; Godin, 2011; 2012; Wilding *et al.*, 2019). Ennis (2017) précise que les interventions cherchant à engager l'étudiant à travers une prise de conscience transforment l'étudiant passif en un étudiant actif, tant sur le plan cognitif que physique. Effectivement, répondre à des questions relatives à son propre comportement peut mener à l'adoption de ce comportement (Miles *et al.*, 2020; Spangenberg *et al.*, 2016). De plus, l'application de l'EQC comme intervention est simple, rapide et peu coûteuse (Wilding *et al.*, 2019). Cette méthode, qui a fait son apparition il y a plus de 30 ans dans le champ de la psychologie sociale, s'est répandue notamment en psychologie de la santé (Kwasnicka *et al.*, 2017; Rodrigues *et al.*, 2015; Wilding *et al.*, 2019). L'EQC, sur les comportements liés à la santé, semble bien réel ( $d$  de Cohen = 0,20) et robuste à différentes conditions méthodologiques (Rodrigues *et al.*, 2015). Certains le considèrent même comme un biais potentiel dans l'évaluation expérimentale d'interventions non basées sur l'EQC, si le comportement visé est augmenté par le questionnement des participants en plus de l'intervention elle-même (McCambridge, 2015; Miles *et al.*, 2020). Dans la veine des travaux portant spécifiquement sur l'inactivité physique, des chercheurs ont utilisé la technique de l'EQC pour intervenir et ont montré qu'en répondant à des questions personnelles liées à un changement de comportement souhaité, la probabilité d'adopter ce changement est accentuée (Amireault, 2013; Chandon *et al.*, 2011; Conner *et al.*, 2010; Godin, 2012;

Sandberg & Conner 2011). Godin (2012) recommande à ce sujet « d'amener la personne à se prononcer sur son comportement personnel plutôt que sur un comportement général et impersonnel » (p. 20).

Des revues de la littérature spécialisée (Spangenberg *et al.* 2016; Wilding *et al.*, 2016) recensent différents rationnels théoriques pouvant expliquer l'EQC. Une des explications est basée sur le concept d'attitude. Les caractéristiques associées à un objet par l'individu forment une représentation positive ou négative de l'objet (par exemple, l'AP) d'où découle une attitude favorable ou non envers cet objet. Cette attitude influence le comportement. Le fait d'être questionné à propos d'un comportement activerait l'attitude de l'individu relative à ce comportement, ce qui influencerait ensuite la performance du comportement questionné. Une deuxième explication concerne la dissonance cognitive que le répondant tenterait d'éviter en ajustant son comportement de manière qu'il coïncide avec ses réponses à des questions portant sur celui-ci. Une autre explication est basée sur un rationnel motivationnel. Le fait d'être questionné sur un comportement activerait une intention qui motiverait la personne à s'engager dans ce comportement. Les résultats de la méta-analyse de Spangenberg *et al.* (2016) ont permis d'accorder un poids prédictif à chacun de ces rationnels théoriques en étudiant leurs effets respectifs sur différentes variables modératrices touchant les caractéristiques du questionnement (p. ex. les modalités de réponse comme par ordinateur versus crayon-papier, ou le type de question comme des questions de prédiction versus d'intention) et les caractéristiques du comportement (p. ex. comportement axé sur le bien-être personnel du répondant versus autres types de comportement, ou comportements auto-rapportés versus observés). Les résultats n'ont permis d'écarter aucune de ces explications qui contribuent possiblement toutes à expliquer l'EQC.

Les études portant sur la prédiction d'un comportement questionnent régulièrement les participants sur leurs cognitions relatives au comportement (ex. : l'intention, l'autoévaluation, l'attitude, les croyances) pour mesurer ensuite leur prise en charge dudit comportement (Vézina-Im, 2016). D'ailleurs, dans l'EQC, questionner les cognitions relatives au comportement semble plus efficace que questionner le comportement lui-même (Wilding *et al.*, 2016). En ce sens, questionner sur l'utilité attribuée au comportement pourrait être judicieux. L'utilité représente une évaluation cognitive de la compatibilité entre une tâche et les objectifs visés par la personne (Bouffard *et al.*, 2006). Pour qu'un comportement soit jugé utile, sa contribution à l'atteinte de l'objectif doit être perçue par la personne (Jacobs et Eccles, 2000) et cette connexion doit être personnelle (Hulleman et Harackiewicz, 2020). Ces auteurs expliquent que pour qu'un comportement soit motivant, l'étudiant doit faire lui-même la connexion entre les

bénéfices perçus de ce comportement et ses besoins personnels, plutôt que de se faire dire ou enseigner les raisons pour lesquelles il devrait valoriser ce comportement. Ce principe a d'ailleurs été testé plus d'une fois par l'équipe d'Hulleman (2010; 2017). Ainsi, en agissant sur le plan pédagogique de façon que les étudiants perçoivent un apprentissage comme étant utile pour eux-mêmes, leur performance à cet apprentissage a été supérieure à celui d'un groupe témoin. Ce principe est transférable au cas de la présente étude. En portant l'attention cognitive des étudiants sur des bénéfices personnellement retirés de l'AP, leur pratique de l'AP pourrait en être positivement influencée. La présente équipe de recherche n'a trouvé aucun écrit, visant à stimuler la pratique de l'AP, ayant misé sur l'EQC par le biais d'un questionnaire permettant de réfléchir aux bénéfices personnellement retirés de la pratique de l'AP.

#### *2.4 Objectif de la présente étude*

La littérature portant sur les stratégies d'intervention basées sur l'EQC pour augmenter la pratique de l'AP a été scrutée. L'équipe de recherche n'a trouvé aucun résultat de recherche portant spécifiquement sur une stratégie pédagogique en contexte postsecondaire d'EPS misant sur la prise de conscience des bienfaits retirés de l'AP pour augmenter sa pratique hors cours. Cette absence contribue à la pertinence de la présente étude. Ainsi, l'objectif de cette étude est d'évaluer l'impact d'une stratégie pédagogique, en contexte d'EPS, misant sur un exercice autoréflexif itératif des bienfaits personnellement retirés de la pratique d'AP sur la prise en charge hors cours de leur pratique de l'AP par des cégépiens. L'exercice autoréflexif itératif représente l'application pédagogique de l'EQC à tester. Des comportements d'AP et des cognitions (autoévaluation de bienfaits personnellement vécus) seront questionnés par le biais de cet exercice pédagogique.

### **3. Méthode**

#### *3.1 Dispositifs pédagogiques mis en place*

Trois dispositifs pédagogiques ont été mis en place dans le cadre du dernier cours collégial d'EPS, de manière à pouvoir en comparer l'efficacité sur la variable dépendante, à savoir la pratique d'AP hors cours.

Le dispositif A consistait à remplir un tableau (voir figure 1), à chaque séance d'EPS, dont la partie de droite permettait de rapporter le nombre de minutes d'AP de la semaine, la nature de ces AP et leur

intensité, tout en distinguant celles faites dans le cadre du cours de celles faites en dehors du cadre du cours. De plus, dans la partie gauche du tableau, les étudiants de ce groupe (groupe A) devaient répondre à deux items de type Likert avant le début de la séance d'EPS, visant à autoévaluer leur niveau de stress et leur humeur au moment présent. Puis, à la fin de la même séance d'EPS, ces étudiants devaient répondre à nouveau aux deux mêmes items sur le stress et l'humeur ressentis au moment présent, en plus de deux autres items: un visant à autoévaluer le plaisir qu'ils avaient ressenti durant l'AP faite pendant la séance d'EPS, l'autre ciblant la fierté d'avoir bougé. À la fin du semestre, lors de la dernière séance, les étudiants du groupe A devaient faire un « constat global » : ils avaient pour consigne de regarder ce qu'ils avaient encerclé dans les tableaux hebdomadaires du semestre et formuler une réflexion sur cette base. Pour être inclus dans l'échantillon, le participant devait avoir rempli au moins 6 des 11 tableaux de manière à accepter quelques absences aux séances d'EPS de la part de l'étudiant ou de l'enseignant.

<b>Encercler ton niveau de stress, humeur, plaisir, fierté</b>	
<b>AU DÉBUT DU COURS</b>	
STRESS : pas du tout=0, énormément=10 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
HUMEUR : très mauvaise humeur=0, très bonne humeur=10 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
<b>À LA FIN DU COURS</b>	
STRESS : pas du tout=0, énormément=10 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
HUMEUR : très mauvaise humeur=0, très bonne humeur=10 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
As-tu eu du <b>PLAISIR</b> en bougeant? (pas du tout=0, énormément de plaisir=10) 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
Es-tu <b>fier (fière)</b> de toi après avoir bougé? (pas du tout=0, énormément fier (fière) de moi=10) 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	

<b>AU DÉBUT DU COURS</b>		
<i>Activités physiques de la dernière semaine jusqu'à aujourd'hui</i>	<i>Durée (min.)</i>	<i>Intensité (à encercler)</i>
<i>En dehors du contexte du cours (juste pour moi) :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
<i>En devoir pour le cours :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
<b>À LA FIN DU COURS</b>		
<i>Lors du cours d'aujourd'hui :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée

Figure 1. Exercice autoréflexif itératif sur les bienfaits et activités physiques pratiquées durant la semaine

Le dispositif B consistait à remplir un tableau ne portant que sur les AP pratiquées durant la semaine. La feuille-réponse reçue par ces étudiants ne contenait donc que la partie droite du tableau 1 qui était centrée sur la feuille pour que ces étudiants ne soient pas exposés à l'exercice d'autoréflexion ciblant les bienfaits. À la fin du semestre, lors de la dernière séance, les étudiants du groupe B devaient aussi formuler un « constat global » sur la base de ce qu'ils avaient encerclé dans les tableaux hebdomadaires au cours du semestre. À l'instar du groupe A, le participant du groupe B devait avoir rempli au moins 6 des 11 tableaux du semestre.

Le dispositif C consistait à participer au cours d'EPS normalement, sans être exposé à l'une ou l'autre des deux modalités testées de l'EQC.

### *3.2 Participants et procédures*

Comme un suivi six mois après la fin du dernier cours d'EPS était prévu, une difficulté à joindre les participants, dont plusieurs seraient alors probablement diplômés, était attendue. C'est pourquoi aucune limite de recrutement n'a été fixée au départ. Ainsi, en avril 2021, une description du projet a été diffusée auprès des enseignants d'EPS de tous les établissements collégiaux du Québec. De la sorte, 35 enseignants du dernier cours d'EPS ont exprimé leur intérêt à collaborer à l'étude, donnant ainsi accès à leurs groupes-classes à l'équipe de recherche en vue du recrutement de participants étudiants durant l'année 2021-2022. La cohorte du semestre d'automne 2021 et celle du semestre d'hiver 2022 ont été sollicitées lors de leur première séance du cours d'EPS. Ainsi, 1697 étudiants ont signé le formulaire de consentement et complété le Questionnaire de renseignements généraux (QRG) de cette étude.

Ensuite, ces étudiants ont été exposés à l'une des trois conditions pédagogiques décrites à la section précédente durant 11 semaines de cours. Pour les groupes-classe de 11 enseignants, aucun document spécifique à l'intervention EQC n'était à remplir par les étudiants à l'occasion des cours d'EPS durant leur semestre (groupe C). Pour les groupes-classe de 24 enseignants, les documents des dispositifs A et B ont été distribués aléatoirement parmi les étudiants lors de la première rencontre du semestre. Chaque étudiant identifiait son document par un pseudonyme pour assurer la confidentialité des données, puisque les enseignants avaient la responsabilité d'entreposer l'enveloppe des documents de chaque groupe-classe entre les séances hebdomadaires d'EPS. Chaque étudiant reprenait son document à chacune des séances pour fournir les données pré-cours et post-cours prévues jusqu'à la fin du semestre.

Six mois après la fin de chacun des deux semestres (donc juin 2022 pour la cohorte d'automne 2021 et décembre 2022 pour la cohorte de l'hiver 2022), un court questionnaire de suivi post-cours a été envoyé par courriel ou texto aux participants. Après trois rappels (courriel, texto ou appel téléphonique), 496 participants provenant de 15 établissements postsecondaires ont fourni les données du suivi longitudinal. La figure 2 présente le flux du recrutement en fonction des trois groupes à comparer. L'échantillon ayant participé aux deux temps de mesure est donc composé de ces 496 personnes (âge moyen: 19,10 (é-t: 2,42), dont 176 hommes et 318 femmes). Le tableau 2 présente une description générale des participants en fonction de leur répartition dans les trois groupes à comparer.

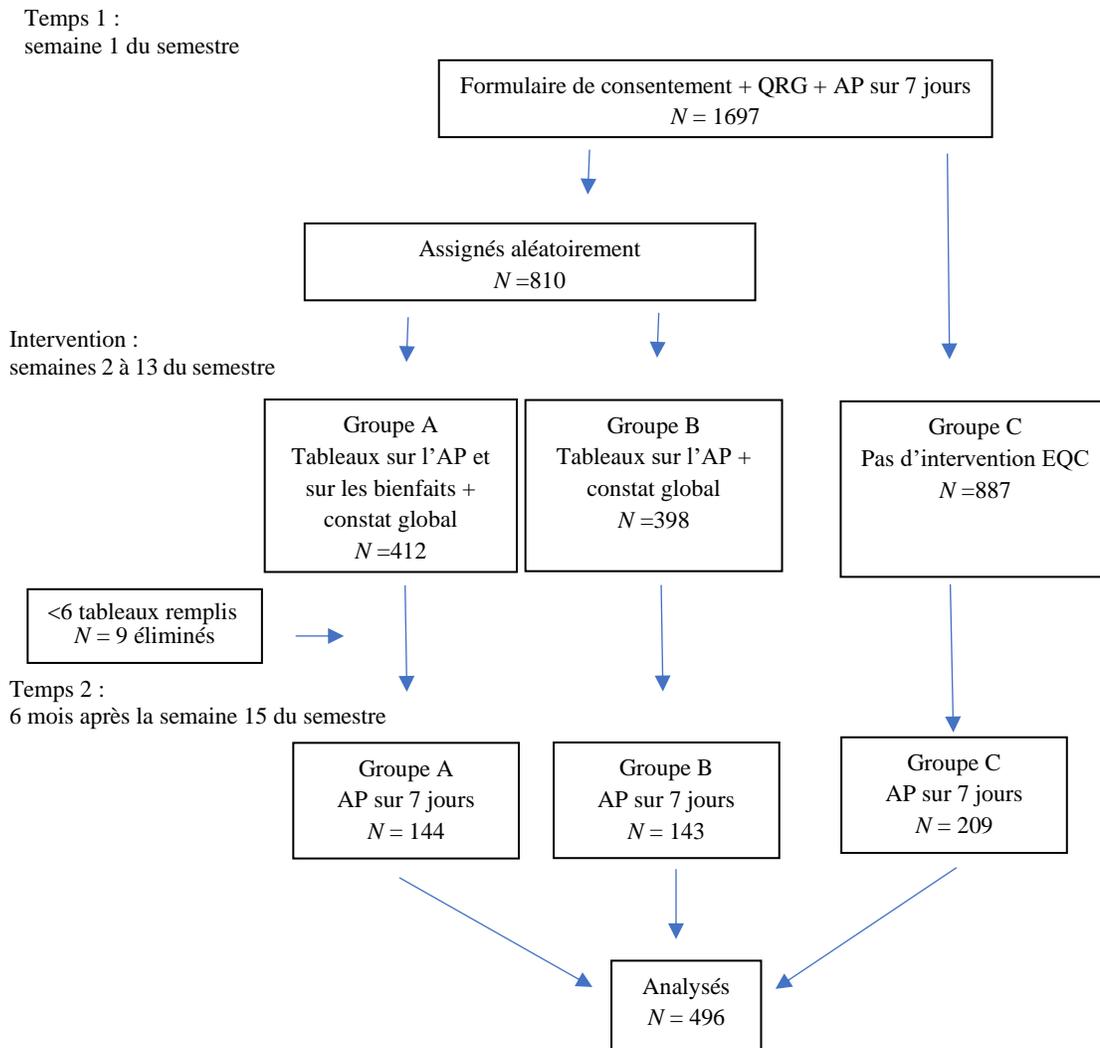


Figure 2. Flux du recrutement des participants

Tableau 1. Description générale des trois sous-échantillons à comparer

	<b>Groupe A</b> (N = 144)	<b>Groupe B</b> (N = 143)	<b>Groupe C</b> (N = 209)	<b>ANOVA (F)</b>
Combien d'heures de cours par semaine avez-vous à votre horaire?	22,66 (6,76) N = 140	22,87 (7,38) N = 137	23,26 (8,05) N = 197	$F(2, 471) =$ 2,29 $p = ,75$
Combien d'heures par semaine consacrez-vous à vos études en dehors des cours?	13,28 (8,93) N = 139	12,61 (7,70) N = 142	10,36 (7,03) N = 201	$F(2, 479) =$ 6,66 $p = ,001$
Si emploi rémunéré, combien d'heures par semaine?	13,59 (5,68) N = 104	14,68 (5,62) N = 113	15,01 (5,91) N = 164	$F(2, 378) =$ 2,00 $p = ,14$
Actuellement, diriez-vous que vous avez de l'intérêt pour l'activité physique en général? (Likert en 4 points)	2,01 (,83) N = 143	2,06 (,78) N = 141	1,98 (,76) N = 209	$F(2, 490) =$ 4,45 $p = ,64$
Habituellement, durant combien d'heures par jour êtes-vous devant un écran:				
A) Pour vos obligations scolaires ou professionnelles	3,78 (2,47) N = 142	3,88 (4,23) N = 141	3,60 (2,45) N = 206	$F(2, 486) =$ 3,35 $p = ,70$
B) Dans vos temps libres	3,88 (2,60) N = 143	3,80 (2,77) N = 141	4,04 (2,29) N = 206	$F(2, 487) =$ 4,41 $p = ,66$
Nombre de minutes hebdomadaire d'AP pratiquée avant le début du semestre.	346,13 (420,23) N = 144	356,01 (479,15) N = 143	440,59 (726,90) N = 209	$F(2, 493) =$ 1,44 $p = ,24$
L'Organisation mondiale de la santé recommande de pratiquer au moins 150 minutes d'activité physique à intensité modérée ou au moins 75 minutes à intensité élevée <u>chaque semaine</u> . Au cours des <u>trois prochains mois</u> , avez-vous l'intention de suivre ces recommandations? (Likert en 4 points)	3,24 (,91) N = 144	3,36 (,71) N = 141	3,29 (,76) N = 209	$F(2, 491) =$ 9,91 $p = ,40$

On peut constater que les trois groupes sont similaires au départ, sauf en ce qui a trait au nombre d'heures consacrées aux études hors cours. Il est à noter que la dernière question présentée dans le tableau 1, sur l'intention de pratique d'AP, incluant un rappel des recommandations de l'OMS (2021), a été posée à tous les participants. Cette question pourrait avoir un EQC, mais comme elle a été posée aux trois groupes, ce biais potentiel (McCambridge, 2015) ne sera pas pris en compte dans l'évaluation de l'intervention pédagogique.

Par ailleurs, à l'aide d'analyses de variances, les participants ont été comparés aux non-participants du temps 2 dans chacun des trois groupes et sur la base des variables contenues dans le tableau 2. Aucune différence n'a été repérée, sauf pour ce qui est du nombre de minutes accordé aux études en dehors des cours pour le groupe A, les non-participants y accordant 11 heures. Les données de cette variable ont été

scrutées mais aucune aberration n'a été repérée. Par ailleurs, dans chacun des trois groupes, les participants étaient similaires aux non-participants au départ.

### *3.3 Instruments de cueillette de données*

Le QRG, administré à la première séance d'EPS immédiatement après le formulaire de consentement, a permis de recueillir des informations permettant de décrire l'échantillon, tel que présenté dans le tableau 1. De plus, un tableau permettant de décrire les AP pratiquées au cours d'une semaine « type » y était annexé pour obtenir des données sur le nombre de minutes, la nature et l'intensité des AP avant le début du semestre d'EPS (tableau 1 dans Cabot & Surprenant, 2022). Le questionnaire de suivi administré six mois après la fin du semestre contenait le même tableau de description de la pratique hebdomadaire d'AP que celui du QRG, ainsi que la même question d'intention de pratiquer de l'AP (voir tableau 1) permettant ainsi d'opérer une comparaison de ces données, extérieures au contexte d'EPS.

### *3.4 Analyses*

Pour atteindre l'objectif de cette étude, l'analyse principale prévue est une analyse de variance (ANOVA) à mesures répétées, opérée sur la variable « nombre de minutes d'AP hebdomadaire », décrivant une semaine type avant le début du dernier cours d'EPS, ainsi que six mois après la fin de ce semestre (ces deux mesures n'étant pas influencées par le contexte d'un cours d'EPS). Toutefois, les données brutes ont été transformées avant cette analyse pour intégrer, en une seule variable, les activités à intensité modérée et celles à intensité élevée. La donnée du nombre de minutes consacrées à une activité à intensité élevée a été multipliée par deux pour être ensuite additionnée au nombre de minutes consacrées à une activité à intensité modérée. Ainsi, la variable « nombre de minutes d'AP hebdomadaire » inclut les activités à intensité modérée et élevée faites à l'extérieur d'un semestre de cours d'EPS. En complément de l'analyse principale, un khi-deux a été calculé sur la donnée d'intention de pratique d'AP au temps 2, en fonction du groupe d'appartenance.

#### 4. Résultats

L'objectif de cette étude était d'évaluer l'impact d'une stratégie pédagogique misant sur un exercice autoréflexif itératif des bienfaits personnellement retirés de la pratique d'AP sur la prise en charge hors cours de leur pratique de l'AP par des cégépiens. Trois dispositifs pédagogiques ont été comparés, tels que décrits à la section 3.1. Les résultats de l'ANOVA à mesures répétées et des khi-deux effectués sont présentés dans le tableau 2.

Tableau 2. Données descriptives découlant du temps 2 en fonction des groupes, et résultats des tests.

Variable	Groupe A (N = 144)		Groupe B (N = 143)		Groupe C (N = 209)		Valeur de F Taille d'effet ( $\eta^2_p$ )		
	Temps 1	Temps 2	Temps 1	Temps 2	Temps 1	Temps 2	Temps	Condi- tion	Temps X Condition
Nombre moyen de minutes hebdomadaires d'AP pratiquée	346,13 (420,2 3)	393,65 (416,0 2)	356,01 (479,1 5)	189,48 (193,7 2)	440,59 (726,9 0)	226,96 (296,4 3)	20,06** *	2,39 ,01	10,48*** ,04
Nombre de participants ayant augmenté leur pratique d'AP	92 (63,88 %)		48 (33,57 %)		68 (32,54%)		$\chi^2$ (4) = 42,20***		
Nombre de changements positifs de statut (temps 1 : inactif + temps 2 : actif)	30 (20,83 %)		14 (9,79 %)		19 (9,09 %)		$\chi^2$ (4) = 27,35***		
...Au cours des <u>trois prochains mois</u> , avez-vous l'intention de suivre ces recommandations?	Non : 2 (1,39%) Probablement pas : 28 (19,44%) Oui, peut-être : 36 (25%) Oui : 78 (54,17%)		Non : 8 (5,63%) Probablement pas : 24 (16,90%) Oui, peut-être : 63 (44,37%) Oui : 47 (33,10%)		Non : 7 (3,38%) Probablement pas : 43 (20,77%) Oui, peut-être : 63 (30,43%) Oui : 94 (45,41%)		$\chi^2$ (6) = 20,42**		

\*\* $p < ,01$ ; \*\*\* $p < ,001$ .

On constate une différence dans le nombre moyen de minutes d'AP entre les deux temps de mesure dans les trois groupes. Toutefois, cette différence n'est positive que pour le groupe A. Globalement, l'effet du groupe d'appartenance sur la différence du nombre de minutes d'AP pratiquée hebdomadairement en dehors du contexte scolaire est très significatif ( $p < ,001$ ) bien que sa taille d'effet soit modeste ( $\eta^2_p = ,04$ ).

Pour raffiner l'interprétation de ces résultats et étant donné les grands écarts-types constatés dans les 3 groupes, une analyse descriptive plus individualisée a été menée. Ainsi, la variable « différence de

minutes » a été obtenue par la soustraction « Nombre de minutes d'AP T2 » - « Nombre de minutes d'AP T1 », puis recodé en variable catégorielle « Augmentation d'AP » ou « Diminution d'AP » ou « Aucun changement d'AP », révélant directement les individus ayant augmenté ou diminué leur nombre de minutes d'AP entre les deux temps de mesure (45 participants n'ont rapporté aucun changement de nombre de minutes d'AP). Un test du Khi2 a été opéré sur cette variable et celle du groupe d'appartenance. Le tableau 2 révèle ces résultats.

Ensuite, ces résultats ont été présentés à des enseignants d'EPS ayant collaboré à l'étude. Une réaction de scepticisme a été constatée et une question a émergé de leur réaction: quelle proportion de ces participants de la catégorie « Augmentation » étaient inactifs au départ, puis sont devenus actifs après la fin du semestre? En effet, puisque l'objectif ultime de l'étude (et des enseignants) est de lutter contre la sédentarité et l'inactivité physique, la réponse à cette question est apparue comme déterminante. Ainsi, une variable catégorielle (actif/inactif) a été créée pour les deux temps de mesure, sur la base des recommandations de l'OMS et du nombre moyen de minutes d'AP hebdomadaire rapporté par les participants: le statut "actif" représente 150 minutes ou plus d'AP et le statut inactif représente moins de 150 minutes. Ensuite, les changements de statut ont été identifiés selon trois catégories « changement positif de statut » ou « changement négatif de statut » ou « aucun changement de statut » (342 (67,7 %) participants n'ont eu aucun changement de statut). Un test du khi2 a été opéré sur cette variable en relation avec le groupe d'appartenance. Les résultats sont présentés dans le tableau 2.

Enfin, la même question d'intention que celle contenu dans le QRG a été posée six mois après la fin de l'intervention. Les données présentées au tableau 2 indiquent une plus grande intention du groupe A de suivre les recommandations de l'OMS en matière de pratique d'AP.

## **5. Discussion**

L'objectif de cette étude était d'évaluer l'effet d'un dispositif pédagogique misant sur un exercice itératif d'autoréflexion sur les bienfaits personnellement retirés de l'AP pratiquée en séance d'EPS sur la prise en charge post-cours de leur pratique d'AP par des cégépiens. Trois dispositifs pédagogiques, mis en place dans le cadre du dernier cours du cheminement d'EPS, ont été comparés. L'un d'entre eux (groupe C) était composé des participants suivant leur cours d'EPS sans condition particulière. Il s'agit du dispositif pédagogique servant de base de comparaison. Un autre dispositif (groupe B) était composé de

participants qui consignaient l'AP pratiquée hebdomadairement. Celui-ci visait à reproduire l'EQC « de base », c'est-à-dire questionner un comportement et observer d'éventuels changements de ce comportement. Enfin, un dispositif (groupe A) était composé de participants qui consignaient l'AP pratiquée hebdomadairement et évaluaient l'effet de l'AP pratiquée en EPS sur quatre bienfaits ressentis au moment présent: le stress, l'humeur, le plaisir et la fierté d'avoir bougé. Celui-ci représentait l'EQC « augmenté ». Le suivi post-cours a permis de constater une augmentation claire de la pratique d'AP autonome, c'est-à-dire en dehors du contexte des cours d'EPS, chez les participants du groupe A seulement. Ces résultats laissent croire qu'une prise de conscience des bienfaits personnellement retirés de la pratique d'AP favorise l'engagement autonome dans ce comportement.

### *5.1 Attribuer consciemment les bienfaits ressentis à l'AP pratiquée*

En débutant le dernier cours collégial d'EPS, tous les étudiants du Québec ont suivi et réussi 13 années de cours d'EPS obligatoires durant lesquels ils ont étudié les bienfaits de l'AP. Donc, ils les connaissent. D'ailleurs, les étudiants actifs expliquent principalement leur pratique d'AP par les bienfaits qu'ils en retirent (Cabot & Surprenant, 2022). Toutefois, l'inverse n'est pas constaté chez les étudiants inactifs : ils n'expliquent pas leur inactivité physique par l'inutilité ou un manque de bienfaits de l'AP. Dans cette optique, on pouvait se demander s'ils avaient déjà ressenti des bienfaits liés à l'AP. Étudier théoriquement les bienfaits ou les ressentir personnellement mène peut-être à des conséquences différentes sur l'engagement comportemental ou sur la capacité à expliquer consciemment cet engagement ou désengagement. Ainsi, miser sur la prise de conscience des bienfaits personnellement retirés de la pratique d'AP est apparu comme une stratégie cohérente et justifiée à mettre en place dans le but d'intégrer l'AP au mode de vie d'étudiants inactifs au départ.

Ce rationnel va d'ailleurs dans le même sens qu'une recommandation de Grenier (2006) à l'effet que des moyens soient entrepris pour faire prendre conscience à l'étudiant de bienfaits qu'il retire d'une pratique régulière d'AP. Plus précisément, pour faire vivre les bienfaits de l'AP aux étudiants, elle suggérait qu'une « approche expérientielle [pourrait] être proposée en tentant de faire prendre conscience à l'élève des bienfaits que lui procure la pratique régulière de l'activité physique » (p. 60). Puisque dans l'étude de Cabot et Surprenant (2022), les bienfaits rapportés par les étudiants actifs dépassaient le plaisir instantané, il a été prévu, dans le cadre de la présente étude, de porter l'attention des étudiants du groupe A sur d'autres bienfaits possibles. Ceux-ci pouvaient donc être de nature émotionnelle pour ceux réalisant qu'ils éprouvaient du plaisir à bouger. D'autres pouvaient être de nature plus cognitive, en réalisant par

exemple que leur niveau de stress diminuait à la suite d'une séance d'AP, ou que leur humeur générale s'améliorait par la pratique d'AP. On portait aussi leur attention sur leur appréciation d'eux-mêmes en leur demandant d'évaluer leur degré de fierté personnelle d'avoir bougé. Ainsi, quatre bienfaits étaient exploités, permettant de conscientiser du plaisir instantané, tel que proposé notamment par l'équipe de Roure (Roure et Pasco, 2017; 2018) ou d'attribuer de l'utilité à l'AP pour des bénéfiques en découlant (stress, humeur générale, estime de soi), tel qu'inspiré des travaux de l'équipe de Hulleman (2010; 2017).

Les résultats fournissent deux principales contributions à la littérature des domaines de l'EPS et de la santé ainsi qu'aux écrits portant sur l'EQC : (1) la pertinence de porter le regard de la personne au-delà du comportement à effectuer par l'EQS, grâce à une prise de conscience des bénéfiques retirés de ce comportement; (2) la pertinence de paier les avantages du contexte d'EPS avec eux de l'EQC.

### *5.2 La contribution des bénéfiques retirés du comportement questionné à l'effet question-comportement*

D'abord, les résultats du tableau 2 indiquent d'entrée de jeu que, dépasser le comportement questionné en faisant réfléchir les participants aux bénéfiques apportés par ce comportement est une stratégie judicieuse. En effet, bien que l'EQC « de base » (groupe B) ait mené à une baisse moins drastique d'AP que le groupe contrôle, le groupe A représente le seul dispositif à avoir mené à une augmentation d'AP en dehors du contexte scolaire, ainsi qu'à une augmentation de l'intention de suivre les recommandations de l'OMS en matière de pratique d'AP. Plusieurs écrits permettaient de s'attendre à une baisse du temps consacré à l'AP puisqu'au début de l'âge adulte, diverses responsabilités et rôles sociaux débutent ou prennent de l'ampleur (Hilger-Kolb *et al.*, 2020; Richard, 2023; Wilson *et al.*, 2021). Dans ce contexte, les résultats du groupe A présentent un potentiel important. Diverses pistes de réflexion peuvent contribuer à comprendre ces résultats.

Les écrits traitant des attitudes permettent de croire qu'un questionnement sur les bénéfiques du comportement visé puisse permettre de contribuer à une représentation positive du comportement, menant à une attitude favorable à son égard (Albarracin *et al.*, 2005). En effet, ces auteurs expliquent que les caractéristiques attribuées à un comportement forment cette représentation cognitive du comportement menant à l'attitude. Dans la présente étude, on pourrait ainsi croire que les quatre questions portant sur les bienfaits ont porté la majorité de l'échantillon à considérer ceux-ci comme des caractéristiques positives de l'AP personnellement vécues, contribuant à une représentation positive de

l'AP et possiblement à une attitude favorable à l'égard de ce comportement. Pour explorer cette hypothèse, il serait instructif d'analyser les contenus des réflexions globales formulées par les répondants à la fin de l'intervention pour voir s'ils y expriment effectivement la constatation des bienfaits de l'AP pour eux-mêmes.

D'autres écrits attribuent l'EQC à l'évitement de la dissonance cognitive que le questionnement pourrait susciter (Spangenberg *et al.*, 2016, Wilding *et al.*, 2016). Ce phénomène a-t-il pu se produire chez les participants qui ont constaté, semaine après semaine, que l'AP leur procurait des bienfaits? On pourrait penser que dans ces circonstances, rester inactif puisse susciter l'inconfort de la dissonance, menant la personne à bouger, de manière à rétablir une cohérence personnelle entre les bienfaits attribués à l'AP et les comportements d'AP. En effet, Cooper (2019) explique que les trois principaux aspects du concept de dissonance sont qu'il est vécu comme un inconfort, qu'il pousse la personne à agir et que la personne se sent plus confortable après avoir agi. D'ailleurs McGrath (2017) précise qu'une des stratégies de réduction de la dissonance est le changement de comportement.

Quant à l'explication de l'EQC basée sur la motivation, elle laisse croire qu'en questionnant les étudiants sur les bienfaits qu'ils tiraient de l'AP, une intention d'en faire a été activée, cette intention menant vers le comportement (Spangenberg *et al.* 2016). Les résultats de l'étude 4 de Van Kerckhove *et al.* (2012) indiquent que lorsqu'une intention se développe, en maintenant l'intention active, par exemple en gardant contact avec de l'information relative à cette intention, celle-ci persiste, s'approfondit et résiste à des comportements qui lui seraient contradictoires. Dans le cas de la présente étude, en répétant le questionnement de l'AP et de ses bienfaits pendant plusieurs semaines, l'effet sur l'intention et le comportement a pu se cristalliser pour mener à une pratique durable du comportement. D'ailleurs, l'augmentation de l'intention, exprimée par les participants entre les deux temps de mesure va dans ce sens.

### *5.3 L'effet question-comportement en éducation physique et à la santé*

Le pairage des avantages de l'EQC avec ceux du contexte d'EPS semble judicieux. En effet, bien que les résultats de la présente étude indiquent une taille d'effet modeste à l'intervention, le rapport coûts/bénéfices de celle-ci pour la santé publique pourrait être très avantageux (Wutzke *et al.*, 2001). D'abord, elle est très peu coûteuse, ne nécessitant qu'une ou deux feuilles par étudiant pour l'impression

des 11 tableaux et de l'espace pour formuler le « constat global » à leur suite. Ensuite, l'intervention « EQC-augmentée » de la présente étude demande moins de deux minutes à l'étudiant et est effectuée durant la séance d'EPS, ce qui facilite la participation d'un plus grand nombre que si celle-ci était prévue à l'extérieur du gymnase. Du côté de l'enseignant, l'intervention nécessite une implication minimale de sa part. Dans le cas présent, la seule responsabilité des enseignants des groupes A et B était de rassembler les feuilles contenant les tableaux (voir section 3.1) dans une enveloppe pour chaque groupe-classe et d'apporter cette enveloppe hebdomadairement en classe, de la semaine 2 à la semaine 13 pour que les étudiants puissent remplir un tableau par semaine, puis formuler une réflexion globale à la fin du semestre. Les enseignants participants ont d'ailleurs apprécié le fait que leurs habitudes pédagogiques ne soient pas modifiées par l'intervention. Il est en effet très difficile de susciter un changement de pratique en enseignement postsecondaire, où les enseignants ont une grande autonomie professionnelle (St-Germain et Labillois, 2016). Enfin, les cours d'EPS étant obligatoires, tous les étudiants y sont exposés sans distinction socio-économique ni d'intérêt pour l'AP. De plus, l'EQC est plus grand auprès des étudiants qu'auprès d'autres types d'échantillons (Wilding *et al.* 2016). Comme environ la moitié de la population adulte du Québec détient un diplôme d'études collégiales (Institut de la statistique du Québec, 2020), ceci représente un bassin important d'individus qui pourraient être exposés à l'intervention pédagogique. Conséquemment, l'efficacité d'une intervention faite dans ce contexte peut être vue à l'échelle de la santé publique.

#### *5.4 L'effet question-comportement : des effets secondaires?*

L'objectif de la présente étude visait l'augmentation du comportement « Faire de l'AP ». Toutefois, on peut se demander si le fait d'avoir questionné les participants au-delà du seul comportement visé, en ciblant aussi des bénéfices liés à ce comportement, a pu avoir un effet au-delà du seul comportement visé. Par exemple, on sait que la prévalence de symptômes liés à la dépression et à l'anxiété est très élevée chez les étudiants du postsecondaires (Doré, 2016; Gaudreault *et al.*, 2018; Gosselin et Ducharme, 2017). Comme l'influence positive de l'AP sur la santé mentale est bien documentée, on pourrait déjà poser l'hypothèse qu'une intervention comme celle qui a été testée dans la présente étude a pu avoir un effet sur la santé mentale, par le biais de l'augmentation de l'AP constatée. Toutefois, la littérature portant sur l'EQC indique clairement un effet direct entre un questionnement et le comportement questionné. Ainsi, il serait intéressant d'explorer l'effet potentiel direct entre le questionnement sur l'humeur et le stress et des indicateurs symptomatologiques liés à la dépression ou à l'anxiété. En effet, l'EQC dépasse

peut-être le comportement questionné lorsque les questions portent indirectement sur ce comportement comme, dans le cas de la présente étude, les bienfaits retirés de ce comportement.

## **6. Conclusion**

Il est reconnu que la pratique de l'AP chute durant la transition vers l'âge adulte, ce qui peut entraîner des répercussions sur la santé globale. Les résultats de la présente étude indiquent que l'intervention pédagogique testée est prometteuse puisqu'elle a renversé la tendance négative d'AP habituellement observée. De plus, une part importante des participants du Groupe A qui étaient considérés comme inactifs une semaine avant le dernier semestre d'EPS sont devenus actifs 6 mois après la fin de ce semestre. Par conséquent, faire prendre conscience aux étudiants des bienfaits qu'ils retirent de leur propre pratique d'AP (humeur, stress, plaisir, fierté) pour accroître l'engagement dans la pratique de l'AP, semble rejoindre les besoins de ces étudiants.

Bien que les résultats de la présente étude permettent d'approfondir les connaissances relatives aux stratégies pédagogiques favorisant l'engagement dans la pratique autonome de l'AP, certaines limites doivent être considérées. Tout d'abord, une de ces limites concerne la pratique de l'AP autodéclarée par l'étudiant. Bien que cet outil de collecte de données sur l'AP soit facile d'utilisation, et qu'il ait été utilisé de la même façon dans les 3 groupes comparés, il comporte certains biais liés à l'exactitude des déclarations qui peuvent varier (Ekelund *et al.*, 2011). De plus, les répondants peuvent être victime de désirabilité sociale et surestimer leur pratique de l'AP. L'utilisation d'accéléromètres permet d'obtenir des données plus fiables sur les AP pratiquées, mais il aurait été coûteux et difficile de mettre en place cette méthode de cueillette de données dans le contexte de la présente étude.

Par ailleurs, la littérature sur l'EQC indique que l'effet de cette intervention pédagogique devrait être étudié sur la santé mentale des cégépiens, puisque les questions posées portaient sur des éléments touchant la santé mentale. De plus, cette intervention pourrait être testée dans le contexte des cours d'EPS au secondaire, auprès des adolescents, dans un objectif de prévention de la santé. D'ailleurs, comme la fréquentation de l'école est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans, cette mesure pédagogique pourrait avoir des effets positifs sur la santé d'une importante proportion de la population.

## **Note**

Cette étude a été subventionnée par le ministère de l'Enseignement supérieur dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). De plus, la préparation du présent

article a bénéficié d'une contribution financière du ministère de l'Enseignement supérieur dans le cadre du Programme d'aide à la diffusion des résultats de recherche (PADRRC).

## Références

- Agence de santé publique du Canada. (2018). *Une vision commune pour favoriser l'activité physique et réduire la sédentarité au Canada: Soyons actifs*. [http://publications.gc.ca/collections/collection\\_2018/aspc-phac/HP35-87-2017-fra.pdf](http://publications.gc.ca/collections/collection_2018/aspc-phac/HP35-87-2017-fra.pdf)
- Agence de la santé publique du Canada (2023). *Votre santé et l'activité physique*. <https://www.canada.ca/fr/sante-publique/services/etre-actif/votre-sante-activite-physique.html>
- Ahmad, N., Asim, H. H., Juatan, N., Hipni, N. E., Ithnain, N., Ahmad Sanusi, N. H., Harun, S. N. F., Zakaria, M. R., Jaafar, N., Mohamed, M. H., Suraji, S. H., & Krishnan, M. (2021) Contributing Factors to Decline in Physical Activity Among Adolescents: A Scoping Review. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities*, 6(9), 447-463. <https://doi.org.10.47405/mjssh.v6i9.998>
- Albarracín, D., Johnson, B.T., & Zanna, M.P. (2005). *The Handbook of Attitudes*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Allen, M.S., Walter, E.E., & Swann, C. (2019). Sedentary behaviour and risk of anxiety: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 242, 5-13. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.08.081>
- Amireault, S. (2013). *Effet d'une intervention visant à favoriser le maintien de la pratique de l'activité physique*. (Doctoral dissertation, Université Laval).
- Armstrong, S., & Oomen-Early, J. (2009). Social connectedness, self-esteem, and depression symptomatology among collegiate athletes versus nonathletes. *Journal of American College Health*, 57(5), 521-526. <https://doi.org/10.3200/JACH.57.5.521-526>
- Benedetti M.G., Furlini, G., Zati, A., & Letizia Mauro, G. (2018). The Effectiveness of Physical Exercise on Bone Density in Osteoporotic Patients. *BioMed research international*. <https://doi.org.10.1155/2018/4840531>
- Biddle, S. J., & Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: a review of reviews. *British journal of sports medicine*, 45(11), 886-895.
- Biller, V.S., Leitzmann, M.F., Sedlmeier, A.M., Berger, F.F., Ortmann, O., & Jochem, C. (2021). Sedentary behaviour in relation to ovarian cancer risk: a systematic review and meta-analysis. *European Journal of Epidemiology*, 36, 769–780. <https://doi.org/10.1007/s10654-020-00712-6>
- Biswas, A., Oh, P.I., Faulkner, G.E., Bajaj, R.R., Silver, M.A., Mitchell, M.S., & Alter, D.A. (2015). Sedentary time and its association with risk for disease incidence, mortality, and hospitalization in adults: a systematic review and meta-analysis. *Annals of Internal Medicine*, 162(2), pp.123-32. <https://dor.org.10.7326/M14-1651>

- Bouffard, T., Vézeau, C., Chouinard, R. et Marcotte, G. (2006). L'illusion d'incompétence chez l'élève du primaire : Plus qu'un problème de biais d'évaluation. Dans B. Galand et É. Bourgeois (Éds.), *(Se) motiver à apprendre* (p. 41-49). Presses Universitaires de France.
- Bradette, A. et Cabot, I. (2022). Stratégie d'évaluation permettant des choix d'activité physique aux étudiants : impact sur leur motivation pour un cours d'éducation physique au postsecondaire. *eJournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport (eJRIEPS)*, 50(1), 42-79. <https://journals.openedition.org/ejrieps/7697>
- Cabot, I., & Surprenant, R. (2022). Identification des raisons d'inactivité physique chez les étudiantes et étudiants du postsecondaire au Québec. *Revue phénEPS-PHENex Journal*, 13(1). <https://ojs.acadiou.ca/index.php/phenex/article/view/4345>
- Caplette Charrette, A., Grenier, J., & Chaubet, P. (2023). Pratiques enseignantes inclusives auprès des filles et leur intérêt en situation en éducation physique et santé. *Revue phénEPS-PHENex Journal*, 13(2). <https://ojs.acadiou.ca/index.php/phenex/article/view/4339>
- Castro, O., Bennie, J., Vergeer, I., Bosselut, G., & Biddle, S. J. (2020). How sedentary are university students? A systematic review and meta-analysis. *Prevention Science*, 21, 332-343. <https://doi.org/10.1007/s11121-020-01093-8>
- Chan, J. S., Liu, G., Liang, D., Deng, K., Wu, J., & Yan, J. H. (2019). Special issue—therapeutic benefits of physical activity for mood: a systematic review on the effects of exercise intensity, duration, and modality. *The Journal of Psychology*, 153(1), 102-125. <https://doi.org/10.1080/00223980.2018.1470487>
- Chandon, P., Smith, R. J., Morwitz, V.G., Spangenberg, E. R. & David E. Sprott. (2011). When Does the Past Repeat Itself? The Interplay of Behavior Prediction and Personal Norms. *Journal of Consumer Research*, 38(3), 420-430. <https://doi.org/10.1086/659378>
- Chen, A., Darst, P. W., & Pangrazi, R. P. (2001). An examination of situational interest and its sources. *British Journal of Educational Psychology*, 71(3), 383-400. <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1348/000709901158578>
- Chen, A., & Wang, Y. (2017). The Role of Interest in Physical Education: A Review of Research Evidence. *Journal of Teaching Physical Education*, 36, 313-322. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0033>
- Cheval, B., Sivaramakrishnan, H., Maltagliati, S., Fessler, L., Forestier, C., Sarrazin, P., Orsholits, D., Chalabaev, A., Sander, D., Ntoumanis, N. and Boisgontier, M. P. (2020). Relationships Between Changes in Self-Reported Physical Activity and Sedentary Behaviours and Health During the Coronavirus (COVID-19) Pandemic in France and Switzerland. *SportRxiv*. <https://doi.org/10.31236/osf.io/ydv84>
- Chandon, P., Smith, R. J., Morwitz, V. G., Spangenberg, E. R., & Sprott, D. E. (2011). When does the past repeat itself? The interplay of behavior prediction and personal norms. *Journal of Consumer Research*, 38(3), 420-430. <https://doi.org/10.1086/659378>

- Chiasson, L. (2004). *Analyse des habitudes de vie des cégépiens et des cégépiennes. Rapport de recherche PAREA*. Cégep de Lévis-Lauzon. [https://cdc.qc.ca/parea/785194\\_chiasson\\_PAREA\\_rapport\\_synthese1\\_Habitude\\_de\\_vie\\_2005.pdf](https://cdc.qc.ca/parea/785194_chiasson_PAREA_rapport_synthese1_Habitude_de_vie_2005.pdf)
- Conner, M., Sandberg, T., & Norman, P. (2010). Using action planning to promote exercise behavior. *Annals of Behavioral Medicine*, 40(1), 65-76. <https://doi.org/10.1007/s12160-010-9190-8>
- Cooper, J. (2019). Cognitive Dissonance: Where We've Been and Where We're Going. *International Review of Social Psychology*, 32(1): 7, 1–11. DOI: <https://doi.org/10.5334/irsp.277>
- Couture-Wilhelmy, L., Chaubet, P., & Gadais, T. (2021). Winning Conditions for the Adoption and Maintenance of Long-Term Healthy Lifestyles According to Physical Activity Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(21), 11057. <https://doi.org/10.3390/ijerph182111057>
- De Nys, L., Anderson, K., Oforu, E. F., Ryde, G. C., Connelly, J., & Whittaker, A. C. (2022). The effects of physical activity on cortisol and sleep: A systematic review and meta-analysis. *Psychoneuroendocrinology*, 105843. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2022.105843>
- Dholakia, U. M. (2010). A critical review of question–behavior effect research. *Review of Marketing Research*, 7, 147-199. [https://doi.org/10.1108/S1548-6435\(2010\)0000007009](https://doi.org/10.1108/S1548-6435(2010)0000007009)
- Dieu, O., & Roure, C. (2022). Increasing situational interest and physical activity by adapting game formats to students' conative prevalences: The example of badminton in PE. *Staps*, 138(4), 41-61.
- Dimeo, F., Bauer, M., Varahram, I., Proest, G., & Halter, U. (2001). Benefits from aerobic exercise in patients with major depression: a pilot study. *British journal of sports medicine*, 35(2), 114-117.
- Doré, I., O'Loughlin, J. L., Beauchamp, G., Martineau, M., & Fournier, L. (2016). Volume and social context of physical activity in association with mental health, anxiety and depression among youth. *Preventive Medicine*, 91, 344-350. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2016.09.006>
- Dunn, A. L., Trivedi, M. H., & O'Neal, H. A. (2001). Physical activity dose-response effects on outcomes of depression and anxiety. *Database of Abstracts of Reviews of Effects (DARE): Quality-assessed Reviews [Internet]*.
- Ekelund, U., Tomkinson, G., et Armstrong, N. (2011). What proportion of youth are physically active? Measurement issues, levels and recent time trends. *British Journal of Sports Medicine* 45, 859-865. <https://dx.doi.org/10.1136/bjsports-2011-090190>
- Ennis, C. D. (2017). Educating students for a lifetime of physical activity: enhancing mindfulness, motivation, and meaning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 88(3), 241-250. <https://doi.org/10.1080/02701367.2017.1342495>
- Gaudreault, M. M., Normandeau, S.-K., Jean-Venturoli, H., & St-Amour, J. (2018). *Caractéristiques de la population étudiante collégiale : valeurs, besoins, intérêts, occupations, aspirations, choix de carrière*. Données provenant du Sondage provincial sur les étudiants des cégeps (SPEC) administré

aux étudiants nouvellement admis aux études collégiales à l'automne 2016. Jonquière, ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière.

- Gilani, S. R. M., & Dashipour, A. (2017). The effects of physical activity on self-esteem: A comparative study. *International Journal of High Risk Behaviors and Addiction*, 6(1). <https://doi.org.10.5812/ijhrba.35955>
- Godin, G., Bélanger-Gravel, A., Amireault, S., Vohl, M. C., & Pérusse, L. (2011). The effect of mere-measurement of cognitions on physical activity behavior: a randomized controlled trial among overweight and obese individuals. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8, 1-6.
- Godin, G. (2012). *Les comportements dans le domaine de la santé : comprendre pour mieux intervenir*. Montréal : Les presses de l'Université de Montréal.
- Gosselin, M.-A., & Ducharme, R. (2017). Détresse et anxiété chez les étudiants du collégial et recours aux services d'aide socioaffectifs. *Revue Service Social*, 63(1), 92-104. <https://doi.org/10.7202/1040048ar>
- Gouvernement du Québec (2015). *Ensemble pour les générations futures : politique québécoise de la jeunesse : document de consultation*. Québec : Secrétariat à la jeunesse. <https://www.jeunes.gouv.qc.ca/publications/consultations-2015/collectif-autonome-cje.pdf>
- Grenier, J. (2006). *Description de l'habitude de pratique régulière d'activités physiques des étudiants de niveau collégial. Rapport de recherche PAREA*. Cégep du Vieux Montréal. <https://archipel.uqam.ca/319/1/PAREAGRENIER.pdf>
- Hall, G., Laddu, D.R., Phillips, S.A., Lavie, C.J., & Arena, R. (2021). A tale of two pandemics: How will COVID-19 and global trends in physical inactivity and sedentary behavior affect one another? *Journal of Progress in Cardiovascular Diseases*, January-February(64), 108-110. <https://doi.org.10.1016/j.pcad.2020.04.005>
- Hilger-Kolb, J., Loerbroks, A., & Diehl, K. (2020). 'When I have time pressure, sport is the first thing that is cancelled': A mixed-methods study on barriers to physical activity among university students in Germany. *Journal of Sports Sciences*, 38(21), 2479-2488. <https://doi.org/10.1080/02640414.2020.1792159>
- Hoare, E., Milton, K., Foster, C., & Allender, S. (2016). The associations between sedentary behaviour and mental health among adolescents: a systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 13(108). <https://doi.org/10.1186/s12966-016-0432-4>
- Hogan, M., Kiefer, M., Kubesch, S., Collins, P., Kilmartin, L., & Brosnan, M. (2013). The interactive effects of physical fitness and acute aerobic exercise on electrophysiological coherence and cognitive performance in adolescents. *Experimental brain research*, 229, 85-96.

- Hulleman, C. S., Godes, O., Hendricks, B. L., & Harackiewicz, J. M. (2010). Enhancing interest and performance with a utility value intervention. *Journal of educational psychology*, 102(4), 880. <https://doi.org.10.1037/a0019506>
- Hulleman, C. S. et Harackiewicz, J. M. (2020). The utility-value intervention. In G. M. Walton & A. J. Crum (Eds.), *Handbook of wise interventions: How social psychology can help people change*. London: The Guilford Press.
- Hulleman, C. S., Thoman, D. B., Dicke, A. L., & Harackiewicz, J. M. (2017). The promotion and development of interest: The importance of perceived values. *The science of interest*, 189-208. [https://doi.org.10.1007/978-3-319-55509-6\\_10](https://doi.org.10.1007/978-3-319-55509-6_10)
- Institut de la statistique du Québec (2020). *Population de 15 ans et plus, selon le plus haut certificat, diplôme ou grade obtenu, sexes réunis, provins, territoires et Canada, 2016*. Institut de la statistique du Québec. Consulté le 9 avril 2021, à l'adresse : [https://statistique.quebec.ca/fr/document/niveau-de-scolarite-et-domaine-detudes-en-2016-selon-le-sexe-le-groupe-dage-et-la-region-administrative/tableau/niv\\_sco\\_2016#tri\\_tertr=24](https://statistique.quebec.ca/fr/document/niveau-de-scolarite-et-domaine-detudes-en-2016-selon-le-sexe-le-groupe-dage-et-la-region-administrative/tableau/niv_sco_2016#tri_tertr=24)
- Institut national de santé publique du Québec (2015). *Bouger pour une bonne santé ... mentale!* Gouvernement du Québec. [https://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/2037\\_bouger\\_sante\\_mentale.pdf](https://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/2037_bouger_sante_mentale.pdf)
- Institut national de santé publique du Québec (2020). *Mesures pour soutenir la pratique d'activités physiques en contexte de pandémie COVID-19*. Gouvernement du Québec. <https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/3070-pratique-activite-physiquecovid19.pdf>
- Jacobs, J. E. et Eccles, J. S. (2000). Parents, Task Values and Real-Life Achievement-Related Choices. Dans C. Sanson & J. M. Harackiewicz (Éds.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation. The Search for Optimal Motivation and Performance* (p. 405-439). Academic Press.
- Kino-Québec. (2000). *L'activité physique, déterminant de la santé des jeunes : Avis scientifique de Kino-Québec*. Québec: Gouvernement du Québec. <https://bel.uqtr.ca/id/eprint/199>
- Kritz-Silverstein, D., Barrett-Connor, E., & Corbeau, C. (2001). Cross-sectional and prospective study of exercise and depressed mood in the elderly: the Rancho Bernardo study. *American journal of epidemiology*, 153(6), 596-603. <https://doi.org/10.1093/aje/153.6.596>
- Kwasnicka, D., Dombrowski, S. U., White, M., & Sniehotta, F. F. (2017). N-of-1 study of weight loss maintenance assessing predictors of physical activity, adherence to weight loss plan and weight change. *Psychology & Health*, 32(6), 686-708. <https://doi.org/10.1080/08870446.2017.1293057>
- 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. Rapport de recherche PAREA*. Cégep de Shawinigan. <https://cdc.qc.ca/parea/788349-lemoyne-education-physique-collegial-shawinigan-PAREA-2012.pdf>

- Lemoyne, J., Girard, S. (2018). Activité physique, estime de soi et condition physique : étude longitudinale d'une cohorte d'étudiants québécois. *Revue Staps*, 2(120), 99-115. <https://doi.org.10.3917/sta.120.0099>
- Leone, M., Lévesque, P., Bourget-Gaudreault, S., Lemoyne, J., Kalinova, E., Comtois, A.S., Bui, H.T., Léger, L., Frémont, P., & Allisse, M. (2023). Secular trends of cardiorespiratory fitness in children and adolescents over a 35-year period: Chronicle of a predicted foretold. *Frontiers in Public Health*, 10. <https://doi.org.10.3389/fpubh.2022.1056484>
- Leriché, J., & Walczak, F. (2014). *Les obstacles à la pratique sportive des cégépiens. Rapport de recherche PAREA*. Cégep de Sherbrooke, Cégep de Trois-Rivières. <https://cdc.qc.ca/parea/033137-leriche-walczak-obstacles-pratique-sportive-cegepiens-sherbrooke-trois-rivieres-PAREA-2014.pdf>
- Leriché, J., & Walczak, F. (2016). *La perception des enseignants d'éducation physique au regard de leurs interventions. Rapport de recherche PAREA*. Cégep de Sherbrooke, Cégep de Trois-Rivières. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34602/leriche-walczak-perception-enseignants-education-physique-interventions-sherbrooke-trois-rivieres-PAREA-2016.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Lewis, B. A., Williams, D. M., Frayeh, A., & Marcus, B. H. (2016). Self-efficacy versus perceived enjoyment as predictors of physical activity behaviour. *Psychology & health*, 31(4), 456-469. <https://doi.org/10.1080/08870446.2015.1111372>
- Liao, Y., Liao, J., Durand, C. P. et Dunton, G. F. (2014). Which type of sedentary behaviour intervention is more effective at reducing body mass index in children? A meta-analytic review. *Obesity Reviews*, 15(3), 159-168. <https://doi.org/10.1111/obr.12112>
- Levy, S. S., & Ebbeck, V. (2005). The exercise and self-esteem model in adult women: the inclusion of physical acceptance. *Psychology of sport and exercise*, 6(5), 571-584. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2004.09.003>
- Lo, E., Hamel, D., Jen, Y., Lamontagne, P., Martel, S., Steensma, C., Blouin, C., & Steele, R. (2014). Projection scenarios of body mass index (2013–2030) for Public Health Planning in Quebec. *BMC Public Health*, 14(996), 1-14. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-996>
- Marconcin, P., Werneck, A. O., Peralta, M., Ihle, A., Gouveia, É. R., Ferrari, G., Sarmiento, H., & Marques, A. (2022). The association between physical activity and mental health during the first year of the COVID-19 pandemic: a systematic review. *BMC Public Health*, 22(1), 209.
- Martins, J., Costa, J., Sarmiento, H., Marques, A., Farias, C., Onofre, M., & Valeiro, M. G. (2021). Adolescents' Perspectives on the Barriers and Facilitators of Physical Activity: An Updated Systematic Review of Qualitative Studies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), 4954-4981. <https://doi.org/10.3390/ijerph18094954>

- Martins, J., Marques, A., Sarmiento, H. et Carreiro da Costa, F. (2015). Adolescents' perspectives on the barriers and facilitators physical activity: a systematic review of qualitative studies. *Health Education Research*, 30(5), 742-755. <https://doi.org/10.1093/her/cyv042>
- McCambridge, J. (2015). From question-behaviour effects in trials to the social psychology of research participation. *Psychology & health*, 30(1), 72-84. <https://doi.org/10.1080/08870446.2014.953527>
- McGrath, A. (2017). Dealing with dissonance: A review of cognitive dissonance reduction. *Social and Personality Psychology Compass*. <https://doi.org/10.1111/spc3.12362>
- Miles, L. M., Rodrigues, A. M., Sniehotta, F. F. & French, D. P. (2020). Asking questions changes health-related behavior: an updated systematic review and meta-analysis. *Journal of Clinical Epidemiology*, 123, 59-68. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2020.03.014>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). *Taux de réussite des cours de la discipline éducation physique, selon le trimestre, années scolaires 2014-2015 à 2028-2019* (ensemble de données inédit). Direction générale des statistiques, de la recherche et de la géomatique du MEQ.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2016). *Composante de la formation générale : extrait des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC)*. Québec : Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/enseignement-superieur/collegial/Composantes\\_formation\\_generale\\_VF.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/collegial/Composantes_formation_generale_VF.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2021). *Le système scolaire québécois*. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/etudier-au-quebec/systeme-scolaire-quebecois/>
- Nahas, M. V., Goldfine, B., & Collins, M. A. (2003). Determinants of physical activity in adolescents and young adults: The basis for high school and college physical education to promote active lifestyles. *Physical Educator*, 60(1), 42.
- Nguyen-Michel, S. T., Unger, J. B., Hamilton, J. and Spruijt-Metz, D. (2006). Associations between physical activity and perceived stress/hassles in college students. *Stress and Health*, 22, 179-188. <https://doi.org/10.1002/smi.1094>.
- Organisation mondiale de la santé (2002). *La sédentarité, une cause majeure de maladies et d'incapacités*. Genève: Organisation mondiale de la santé. <https://apps.who.int/mediacentre/news/releases/release23/fr/index.html#:~:text=La%20s%C3%A9dentarit%C3%A9%20renforce%20toutes%20les,de%20d%C3%A9pression%20et%20d'anxi%C3%A9t%C3%A9>.
- Organisation mondiale de la santé (2012). *Exercice physique : pourquoi faut-il y prêter attention pendant l'adolescence?* Copenhague : Bureau régional de l'OMS pour l'Europe. [https://www.euro.who.int/\\_data/assets/pdf\\_file/0009/165285/HBSC-Fact-sheet-physical-activity-Fre.pdf?ua=1](https://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0009/165285/HBSC-Fact-sheet-physical-activity-Fre.pdf?ua=1)
- Organisation mondiale de la santé (2018). *Activité physique*. Genève : Organisation mondiale de la santé. <https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>.

- Organisation mondiale de la santé. (2019). *Plan d'action mondial de l'OMS pour promouvoir l'activité physique 2018-2030. Des personnes plus actives pour un monde plus sain*. Genève : Organisation mondiale de la santé. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/327168/9789242514186-fre.pdf>
- Organisation mondiale de la santé (2021). *Lignes directrices de l'OMS sur l'activité physique et la sédentarité : en un coup d'œil*. Genève : Organisation mondiale de la santé. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/349728/9789240032118-fre.pdf?sequence=1>
- Ozemek, C., Laddu, D.R., Lavie, C.J., Claeys, H., Kaminski, L.A., Ross, R., Wisloff, U., Arena, R. and Blair, S.N. (2018). An update on the role of cardiorespiratory fitness, Structured Exercise and lifestyle physical activity in preventing cardiovascular disease and health risk. *Progress in cardiovascular diseases*, 61(5-6), 484-490. <https://doi.org.10.1016/j.pcad.2018.11.005>
- Pandey, A., Salahuddin, U., Garg, S., Ayers, C., Kulinski, J., Anand, V., Mayo, H., Kumbhani, D.J., de Lemos, J., & Berry, J.D. (2016) Continuous dose-response association between sedentary time and risk for cardiovascular disease: a meta-analysis. *JAMA Cardiol*, 1(5), 575-83. <https://doi.org.10.1001/jamacardio.2016.1567>
- ParticipACTION (2020). *Bulletin de l'activité physique chez les enfants et les jeunes. Le rôle de la famille dans l'activité physique, les comportements sédentaires et le sommeil des enfants et des jeunes*. Toronto: ParticipACTION. [https://www.participaction.com/wp-content/uploads/2022/09/2020\\_CY\\_Full\\_Report\\_FR.pdf](https://www.participaction.com/wp-content/uploads/2022/09/2020_CY_Full_Report_FR.pdf)
- Peluso, M. A. M., & De Andrade, L. H. S. G. (2005). Physical activity and mental health: the association between exercise and mood. *Clinics*, 60(1), 61-70. <https://doi.org/10.1590/S1807-59322005000100012>
- Poriau, S., & Delens, C. (2017). Activité physique et événements de vie : transition entre les études secondaires et les études supérieures. *eJRIEPS* (42), 4-27. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.520>
- Richard, É. (à paraître, 2023). Qui sont les personnes étudiantes adultes à l'enseignement supérieur collégial québécois? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*.
- Rodrigues, A. M., O'Brien, N., French, D. P., Glidewell, L., & Sniehotta, F. F. (2015). The question-behavior effect: Genuine effect or spurious phenomenon? A systematic review of randomized controlled trials with meta-analyses. *Health Psychology*, 34(1), 61.
- Rosselli, M., Ermini, E., Tosi, B., Boddi, M., Stefani, L., Toncelli, L., & Modesti, P. A. (2020). Gender differences in barriers to physical activity among adolescents. *Nutrition, Metabolism and Cardiovascular Diseases*, 30(9), 1582-1589. <https://doi.org/10.1016/j.numecd.2020.05.005>
- Roure, C., & Pasco, D. (2017). Impact de la conception d'une situation d'apprentissage en badminton sur l'intérêt en situation d'élèves du secondaire. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 42. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.533>

- Roure, C., & Pasco, D. (2018). Exploring situational interest sources in the French physical education context. *European Physical Education Review*, 24(1), 3-20. <https://doi.org/10.1177/1356336X16662289>
- Roure, C. et Pasco, D. (2022). Exploring the Effects of a Context Personalization Approach in Physical Education on Students' Interests and Perceived Competence. *Journal of Teaching in Physical Education*, 42(2), 331-340. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2021-0283>
- Sandberg, T. & Conner, M. (2011). Using self-generated validity to promote exercise behaviour. *British Journal of Social Psychology*, 50(4), 769-783. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.2010.02004.x>
- Schmalz, D. L., Deane, G. D., Birch, L. L., & Davison, K. K. (2007). A longitudinal assessment of the links between physical activity and self-esteem in early adolescent non-Hispanic females. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), 559-565. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.07.001>
- Schmid, D., & Leitzmann, M.F. (2014). Television viewing and time spent sedentary in relation to cancer risk: a meta-analysis. *Journal of the National Cancer Institute*, 106(7). <https://doi.org/10.1093/jnci/dju098>
- Société canadienne de physiologie de l'exercice. (2020). *Les toutes premières Directives canadiennes en matière de mouvement sur 24 heures à l'intention des adultes contribuent à faire en sorte que chaque journée compte*. <https://scpe.ca/2021/06/08/les-toutes-premieres-directives-canadiennes-en-matiere-de-mouvement-sur-24-heures-a-lintention-des-adultes-contribuent-a-faire-en-sort-que-chaque-journee-compte/>
- Spangenberg, E. R., Kareklas, I., Devezer, B., & Sprott, D. E. (2016). A meta-analytic synthesis of the question-behavior effect. *Journal of Consumer Psychology*, 26(3), 441-458. <https://doi.org/10.1016/j.jcps.2015.12.004>
- St-Germain, M. et Labillois, D. (2016). Cinq gestes pour bien accompagner le changement. *Pédagogie collégiale*, 29(3), 25-33. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34820/st-germain-labillois-29-3-2016.pdf>
- Statistique Canada (2015). *L'activité physique mesurée directement des adultes canadiens, 2007 à 2011*. Ottawa : Gouvernement du Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/82-625-x/2013001/article/11807-fra.htm>
- Statistique Canada. (2021a). *Tableau 13-10-0339-01 Temps moyen consacré à l'activité physique*. <https://doi.org/10.25318/1310033901-fra>
- Statistique Canada. (2021b). *Enquête canadienne sur les mesures de la santé : Données sur les moniteurs d'activité, 2018-2019*. Ottawa : Gouvernement du Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/210901/dq210901c-fra.htm>
- Strauss, R. S., Rodzilsky, D., Burack, G., & Colin, M. (2001). Psychosocial correlates of physical activity in healthy children. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 155(8), 897-902. <https://doi.org.10.1001/archpedi.155.8.897>

- Sun, C., Magnussen, C. G., Ponsonby, A. L., Schmidt, M. D., Carlin, J. B., Huynh, Q., Venn, A.J., & Dwyer, T. (2014). The contribution of childhood cardiorespiratory fitness and adiposity to inflammation in young adults. *Obesity*, 22(12), 2598-2605. <https://doi.org.10.1002/oby.20871>
- Tomkinson, G. R., Lang, J. J., Tremblay, M. S., Dale, M., LeBlanc, A. G., Belanger, K., Ortega, F.B., & Léger, L. (2017). International normative 20 m shuttle run values from 1 142 026 children and youth representing 50 countries. *British journal of sports Medicine*, 51(21), 1545-1554. <https://doi.org.10.1136/bjsports-2016-095987>
- Trost, S. G., & Loprinzi, P. D. (2008). Exercise—Promoting healthy lifestyles in children and adolescents. *Journal of Clinical Lipidology*, 2(3), 162-168. <https://doi.org/10.1016/j.jacl.2008.03.001>
- Valois, R. F., Zullig, K. J., Huebner, E. S., & Drane, J. W. (2004). Physical activity behaviors and perceived life satisfaction among public high school adolescents. *Journal of school health*, 74(2), 59-65.
- Van Kerckhove, A., Geuens, M. et Vermeir, I. (2012). Intention superiority perspectives on preference-decision consistency. *Journal of Business Research*, 65, 692-700. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2011.04.001>
- Vézina-Im, L.-A. (2016). *La promotion de la saine alimentation chez des femmes à risque de développer du diabète gestationnel* (Doctoral dissertation, Université Laval).
- Wolf, S., Seiffer, B., Zeibig, J. M., Welkerling, J., Brokmeier, L., Atrott, B., Ehring, T., & Schuch, F. B. (2021). Is physical activity associated with less depression and anxiety during the COVID-19 pandemic? A rapid systematic review. *Sports Medicine*, 51(8), 1771-1783.
- Wilding, S., Conner, M., Sandberg, T., Prestwich, A., Lawton, R., Wood, C., Miles, E., Godin, G., & Sheeran, P. (2016). The question-behaviour effect: A theoretical and methodological review and meta-analysis. *European Review of Social Psychology*, 27(1), 196-230. <https://doi.org/10.1080/10463283.2016.1245940>
- Wilding, S., Conner, M., Prestwich, A., Lawton, R., & Sheeran, P. (2019). Using the question-behavior effect to change multiple health behaviors: An exploratory randomized controlled trial. *Journal of experimental social psychology*, 81, 53-60. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2018.07.008>
- Wilson, O.W.A., Walters, S.R., Naylor, M.E., & Clarke, J.C. (2021). Physical Activity and Associated Constraints Following the Transition From High School to University. *Recreational Sports Journal*, 45(1), 52-60. <https://doi.org/10.1177/1558866121995138>
- Wutzke, S. E., Shiell, A., Gomel, M. K. et Conigrave, K. M. (2001). Cost effectiveness of brief interventions for reducing alcohol consumption. *Social Science and Medicine*, 52, 863-870. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(00\)00189-1](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(00)00189-1)
- Zelenović, M., Manić, M., Stamenković, A., Čaprić, I., & Božić, D. (2021). Barriers to physical activity in adolescents: A systematic review. *Turkish Journal of Kinesiology*, 7(1), 22-30. <https://doi.org/10.31459/turkjkin.840536>

Zhou, Q., Guo, C., Yang, X., & He, N. (2023). Dose–response association of total sedentary behaviour and television watching with risk of depression in adults: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 324, 652-659. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.12.098>

*Pratique d'activité physique un an après la fin du cours*

Une analyse de variance (ANOVA) à mesures répétées a été effectuée sur l'échantillon principal de la présente étude, c'est-à-dire l'échantillon des participants ayant fourni les données sur leur pratique d'AP hors contexte scolaire, aux trois principaux temps de mesure (échantillon décrit aux sections 3.3 et 4.1). On se rappelle que le temps 1 représente les semaines qui précèdent la rentrée scolaire, donc possiblement un contexte moins chargé, composé de vacances et de travail rémunéré (l'été pour la cohorte d'automne et le temps des fêtes pour la cohorte d'hiver). Les temps 3 et 4 ont eu lieu six mois et un an après la fin du cours d'ÉPS (donc en mai et novembre pour la cohorte d'automne et en novembre et mai pour la cohorte d'hiver). Il s'agit de moments possiblement plus intenses, de fin de sessions collégiales ou universitaires pour certains, d'entrée dans la vie professionnelle pour d'autres. Toutefois, aucun de ces trois moments n'inclut un cours d'ÉPS. L'intention ici était d'avoir une mesure d'AP plus représentative des habitudes personnelles des participants, sans AP faite obligatoirement pour les fins d'un cours d'ÉPS. Pour fournir les données de pratique d'AP, la consigne était la suivante: « En pensant aux trois derniers mois, décrire les activités physiques que vous avez pratiquées durant une semaine « type » ou habituelle, l'intensité et le temps que vous y avez consacré ». Les résultats sont présentés dans le tableau 6 ci-dessous.

**Tableau 6. Nombres moyens de minutes hebdomadaires d'AP (é-t) en fonction des groupes et des temps et résultat de l'ANOVA à mesures répétées**

Variable	Groupe A (n = 103)			Groupe B (n = 103)			Groupe C (n = 122)			Valeur de F Taille d'effet ( $\eta^2p$ )		
	Temps1	Temps3	Temps4	Temps1	Temps3	Temps4	Temps1	Temps3	Temps4	Temps	Groupe	Temps X Groupe
<b>AP (é-t)</b>	355,23 (424,53)	406,69 (447,18)	265,10 (397,32)	357,67 (492,24)	179,79 (178,03)	169,44 (241,85)	469,54 (823,22)	235,69 (329,76)	185,28 (259,46)	13,07*** ,08	3,14* ,02	4,78*** ,03

Les résultats indiquent une variation significative d'AP en fonction du temps, c'est-à-dire que, pour chaque groupe pris isolément, on observe des changements significatifs de pratique d'AP entre les temps de mesure. Ensuite, l'analyse révèle une distinction entre les groupes, pour chaque temps de mesure pris isolément. Enfin, un effet temporel en fonction des groupes (Temps X Groupe) est aussi rapporté. D'abord, malgré les très grands écarts-types à tous les temps de mesure, il n'est pas surprenant de constater un grand nombre de minutes d'AP au temps 1 pour les 3 groupes étant donné le contexte possiblement moins chargé de ce moment. Ce qui est plus surprenant est l'évolution de cette pratique, qui se distingue selon les groupes. D'abord, tel que rapporté dans l'article 3 du présent rapport, l'AP a augmenté pour le groupe A au temps 2, mais pas pour les deux autres groupes. Cette distinction est d'autant plus surprenante que les conditions A et B ont été distribuées aléatoirement entre les participants. Ensuite, bien qu'on observe une diminution d'AP pour les 3 groupes un an après la fin du cours d'ÉPS, celle-ci mène tout de même à une pratique plus grande pour le groupe A au temps 4, selon les résultats univariés spécifiques à ce temps de mesure ( $F = 2,96 (2, 325), p = ,05$ ).

Ensuite, en réaction aux très grands écarts-types des mesures d'AP, l'équipe de recherche s'est penchée sur le statut d'AP des participants. À la manière de ce qui a été présenté dans l'article 3, la variable « Minutes hebdomadaires d'AP pratiquée » a été recodée pour obtenir une variable dichotomique Actif versus Inactif, sur la base des recommandations de l'OMS, c'est-à-dire que les participants ayant rapporté pratiquer au moins 150

minutes d'AP (calculé de la façon suivante: minutes à intensité élevée X 2 + minutes à intensité modérée) par semaine ont reçu le statut Actif et les autres participants ont reçu le statut Inactif. La répartition de ces statuts en fonction du groupe d'appartenance des participants de l'échantillon principal est présentée dans le tableau 7.

**Tableau 7. Répartition des statuts Actif et Inactif en fonction des groupes**

Temps	Groupe A	Groupe B	Groupe C	Total	Khi2
Temps 1	Actifs: 31,9% Inactifs: 30,6%	Actifs: 32,8% Inactifs:29,0%	Actifs: 35,3% Inactifs:40,3%	Actifs: 100% (n = 204) Inactifs: 100% (n = 124)	,92
Temps 3	Actifs: 43,5% Inactifs: 17,2%	Actifs: 28,2% Inactifs: 35,1%	Actifs: 28,2% Inactifs:47,7%	Actifs: 100% (n = 177) Inactifs: 100% (n = 151)	27,42***
Temps 4	Actifs: 38,6% Inactifs: 26,9%	Actifs: 25,2% Inactifs: 35,3%	Actifs: 36,2% Inactifs: 37,8%	Actifs: 100% (n = 127) Inactifs: 100% (n = 201)	6,00*

*n* = 328.

Au temps 1, on constate que les Actifs et les Inactifs sont répartis presque également entre les trois groupes. Toutefois, au temps 3, les Actifs sont beaucoup plus nombreux dans le groupe A, alors que les Inactifs se retrouvent majoritairement dans les groupes B et C. Un an après la fin de l'intervention pédagogique, au temps 4, la répartition des Actifs et des Inactifs demeure suffisamment différente entre les groupes pour que cette différence soit significative sur le plan statistique, bien que moins marquée qu'au temps 3. En effet, on observe davantage d'Actifs provenant du groupe A et davantage d'Inactifs provenant du groupe C. La colonne Total permet aussi de constater que le nombre total de personnes actives ne cesse de diminuer d'un temps à l'autre.

Par ailleurs, l'équipe de recherche a voulu poursuivre l'exploration du changement de statut d'Inactif, avant l'intervention, à Actif après l'intervention, initiée dans l'article 3. Dans l'échantillon de cet article (*n* = 496), 63 personnes étaient passées d'un statut d'Inactif avant l'intervention à Actif six mois après la fin de l'intervention. De celles-ci, 39 se retrouvent dans l'échantillon principal, incluant les trois temps de mesure (*n* = 328) réparties de la façon suivante: 21 proviennent du groupe A, 9 du groupe B et 9 du groupe C. De ces 39 personnes qui étaient inactives avant l'intervention pédagogique, seules 14 ont conservé leur statut Actif un an après la fin du cours d'ÉPS: 9 proviennent du groupe A, 2 du groupe B et 3 du groupe C. Bien que ces nombres se répartissent selon ce qui était attendu, ils sont trop petits pour être généralisables. En ce qui a trait à l'intention de suivre les recommandations de l'OMS au cours des trois mois à venir, les différences qui étaient rapportées six mois après la fin de l'intervention (voir le tableau 2 de l'article 3) ne le sont plus après un an ( $\chi^2 = 2,77, p > ,05$ ).

#### *Analyses exploratoires supplémentaires*

D'abord, le lien potentiel entre l'AP et les trois variables suspectées d'être confondantes a été exploré. Ces trois variables, mesurées au temps 1, sont le volet Apparence du concept de soi physique, l'autocontrôle comportemental et les croyances comportementales. Des corrélations bivariées ont été opérées sur l'ensemble de ces variables auprès de l'échantillon principal (ayant participé aux temps 1, 3 et 4). Les résultats sont exposés dans le tableau 8.

**Tableau 8. Corrélations r de Pearson et n entre les variables confondantes et l'activité physique**

Variables	2	3	4	5	6
1. Concept de soi – Apparence	-,26*** 305	-,15** 304	-,09 305	-,10 305	-,05 305
2. Autocontrôle comportemental	1	,41*** 305	,20*** 327	,12* 327	,16** 327
3. Croyances comportementales		1	,12* 305	,02 305	,02 305
4. AP_temps1			1	,41*** 328	,10 328
5. AP_temps3				1	,21*** 328
6. AP_temps4					1

\* $p < ,05$ ; \*\* $p < ,01$ ; \*\*\* $p < ,001$ .

Note. La variable « 1. Concept de soi » est inversée : plus le score augmente, plus le concept de soi est négatif.

Les résultats indiquent qu'un an après la fin de l'intervention pédagogique, seul l'autocontrôle comportemental est lié à la pratique de l'AP. Cette capacité à contrôler son propre comportement joue donc possiblement un rôle confondant dans l'effet de l'intervention sur la pratique de l'AP à long terme. Ainsi, ce rôle potentiel sera exploré au début du processus d'analyse de régression visant à quantifier la contribution du groupe d'appartenance dans la variance d'AP.

De la sorte, à la suite de l'exploration descriptive des variables possiblement confondantes, une analyse de régression fournissant un modèle linéaire automatique (SPSS, version 28) a été menée en y insérant le groupe d'appartenance ainsi que toutes les variables ayant corrélé avec l'AP déclarée un an après la fin de l'intervention: le nombre d'heures d'AP hors cours pratiquée à l'adolescence, l'intérêt personnel à l'égard de l'activité physique, le sentiment de compétence à pratiquer l'AP, l'utilité attribuée à l'AP au temps 1, l'autocontrôle comportemental et l'activité physique au temps 3. Au terme de l'analyse, seules quatre d'entre elles ont été conservées comme prédictrices de l'AP au temps 4, dans l'ordre suivant du plus déterminant au moins déterminant: (1) AP au temps 3; (2) heures d'AP hors cours pratiquées à l'adolescence; (3) Intérêt personnel pour l'AP au temps 1 et (4) groupe d'appartenance. Ces variables ont donc été entrées dans cet ordre dans une analyse de régression multiple. Les résultats de cette analyse sont exposés dans le tableau 9.

**Tableau 9. Régression linéaire hiérarchique prédisant l'activité physique pratiquée un an après la fin de l'intervention**

	<i>b</i>	<i>ES</i>	<i>Bêta</i>	<i>Sig</i>
<b>Étape 1</b>				
Constante	156,41 (114,84 – 197,99)	21,13		<i>p</i> < ,001
AP_temps3	,18 (,09 – ,28)	,05	,21	<i>p</i> < ,001
<b>Étape 2</b>				
Constante	307,95 (205,52 – 410,38)	52,07		<i>p</i> < ,001
AP_Temps3	,17 (,08 – ,27)	,05	,20	<i>P</i> <= ,001
AP_Adolescence	-116,15 (-188,09 – -44,20)	36,57	-,17	<i>p</i> = ,002
<b>Étape 3</b>				
Constante	139,53 (-37,24 – 316,29)	89,85		<i>p</i> = ,121
AP_Temps3	,15 (,06 – ,25)	,05	,17	<i>p</i> = ,001
AP_Adolescence	-82,77 (-159,78 – -5,77)	39,14	-,12	<i>p</i> = ,035
Int. personnel AP_temps1	39,53 (5,61 – 73,46)	17,24	,13	<i>p</i> = ,023
<b>Étape 4</b>				
Constante	203,42 (8,34 – 398,50)	99,16		<i>p</i> = ,041
AP_Temps3	,14 (,04 – ,23)	,05	,16	<i>p</i> = ,005
AP_Adolescence	-84,32 (-161,20 – -7,45)	39,08	-,12	<i>p</i> = ,032
Int. personnel AP_temps1	40,93 (7,02 – 74,83)	17,24	,14	<i>p</i> = ,018
Groupe	-30,34 (-69,88 – 9,20)	20,10	-,08	<i>p</i> = ,132

Notes : *n* = 327; *R*<sup>2</sup> étape 1 = ,043;  $\Delta R^2$  étape 2 = ,029;  $\Delta R^2$  étape 3 = ,015;  $\Delta R^2$  étape 4 = ,006.

Ces résultats sont statistiquement significatifs mais modestes: l'AP pratiquée au temps 3 explique 4,3 % de la variance de la pratique d'AP un an après l'intervention, puis le fait d'avoir pratiqué de l'AP à l'adolescence explique 2,9 % de cette variance, et l'intérêt personnel pour l'AP mesuré avant l'intervention en explique 1,5 %. Ensemble, ces trois variables expliquent 8,6 % de la variance de l'AP pratiquée un an après l'intervention. L'apport du groupe d'appartenance à celles-ci est non significatif.

#### 4.3 Analyses de la motivation envers la pratique d'activité physique (sous-objectif 2)

Cette section présente les résultats des trois échelles visant à mesurer chacune un déterminant de la motivation à l'égard de la pratique de l'AP: l'intérêt, l'utilité et le sentiment de compétence. Les données, issues de ces échelles de mesure, ont été recueillies à l'aide des questionnaires 1 et 2 (début et fin du cours d'ÉPS), lesquels ont été administrés uniquement aux groupes A et B. Par conséquent, les comparaisons porteront sur ces deux temps de mesure, et ce, pour chacune des échelles en fonction des deux groupes d'étudiants.

##### *Développement de l'intérêt ressenti pour la pratique d'activité physique*

D'abord, en ce qui concerne spécifiquement le plaisir instantané et maintenu au fil des semaines, tel que rapporté à l'intérieur de l'exercice autoréflexif (groupe A), 388 participants ont formulé une observation globale à la fin de la session. Parmi eux, 15 (3,8 %) ont exprimé que ce plaisir avait eu tendance à diminuer, 141 (35,9 %) qu'il était resté stable tout au long de la session et 237 (60,3 %) ont rapporté qu'il avait eu tendance à augmenter.

Ensuite, l'évolution de l'intérêt personnel à pratiquer de l'AP a été explorée à l'aide d'une ANOVA à mesures répétées, en fonction des trois types de tendances décrites au paragraphe précédent. Trois cent seize personnes ont fourni l'ensemble de ces données. Les résultats sont présentés au tableau 10.

**Tableau 10. Scores moyens, (écarts-types) et résultats de l'ANOVA à mesures répétées, quant à l'intérêt personnel pour l'activité physique en fonction de l'évolution du plaisir instantané rapporté en fin de session**

Variable	Plaisir instantané a diminué (n = 14)		Plaisir instantané est resté stable (n = 113)		Plaisir instantané a augmenté (n = 189)		Valeurs de F Taille d'effet ( $\eta^2p$ )		
	Temps 1	Temps 2	Temps 1	Temps 2	Temps 1	Temps 2	Temps	Groupe	Temps X Groupe
Intérêt perso_AP	2,78 (1,12)	3,06 (1,33)	2,94 (1,03)	3,22 (1,02)	3,34 (,98)	3,66 (1,15)	15,13*** ,05	7,75*** ,05	,16 ,001

n = 316; \*\*\*p < ,001.

Ainsi, aucune différence n'a été constatée dans l'évolution de l'intérêt personnel pour l'AP en fonction du plaisir instantané ressenti durant le semestre d'ÉPS. On s'attendait à ce que l'intérêt personnel pour l'AP augmente davantage chez les participants qui auraient rapporté une augmentation du plaisir instantané durant la session, ce qui n'est pas le cas. Tous les participants du groupe A ont rapporté une légère augmentation d'intérêt personnel similaire et significative. Toutefois, on remarque que l'intérêt personnel pour l'AP au départ se

distinguaient déjà selon les trois catégories de plaisir instantané rapporté en fin de session. Cette distinction est plus facilement visible à l'aide de la représentation graphique suivante.

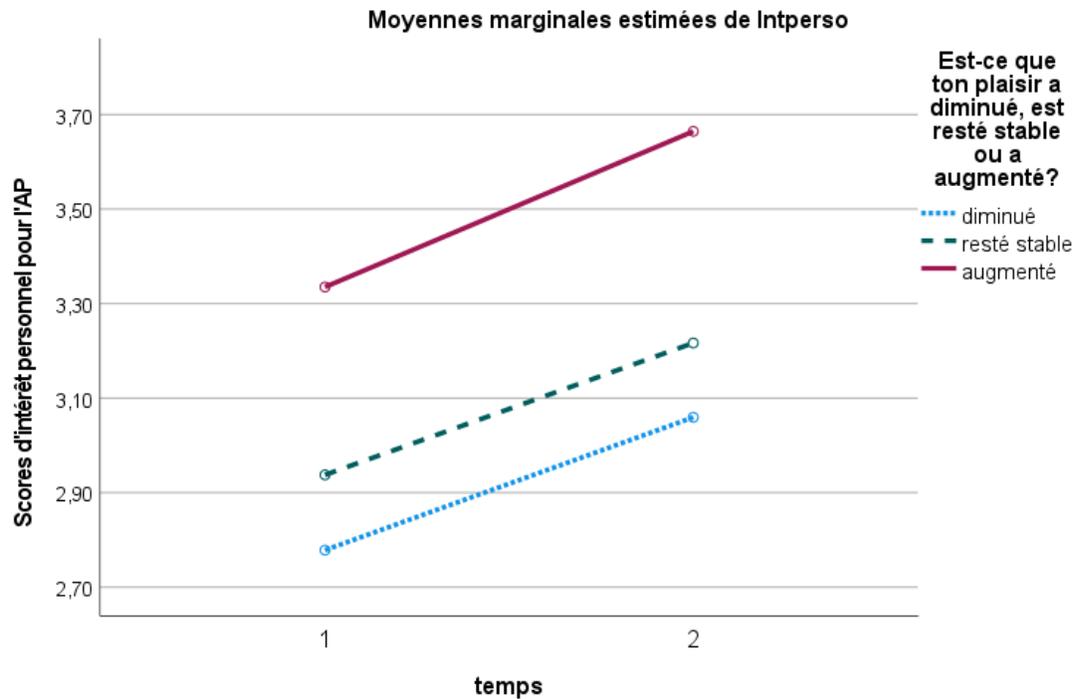


Figure 1. Évolution de l'intérêt personnel pour l'activité physique en fonction de l'évolution perçue du plaisir instantané

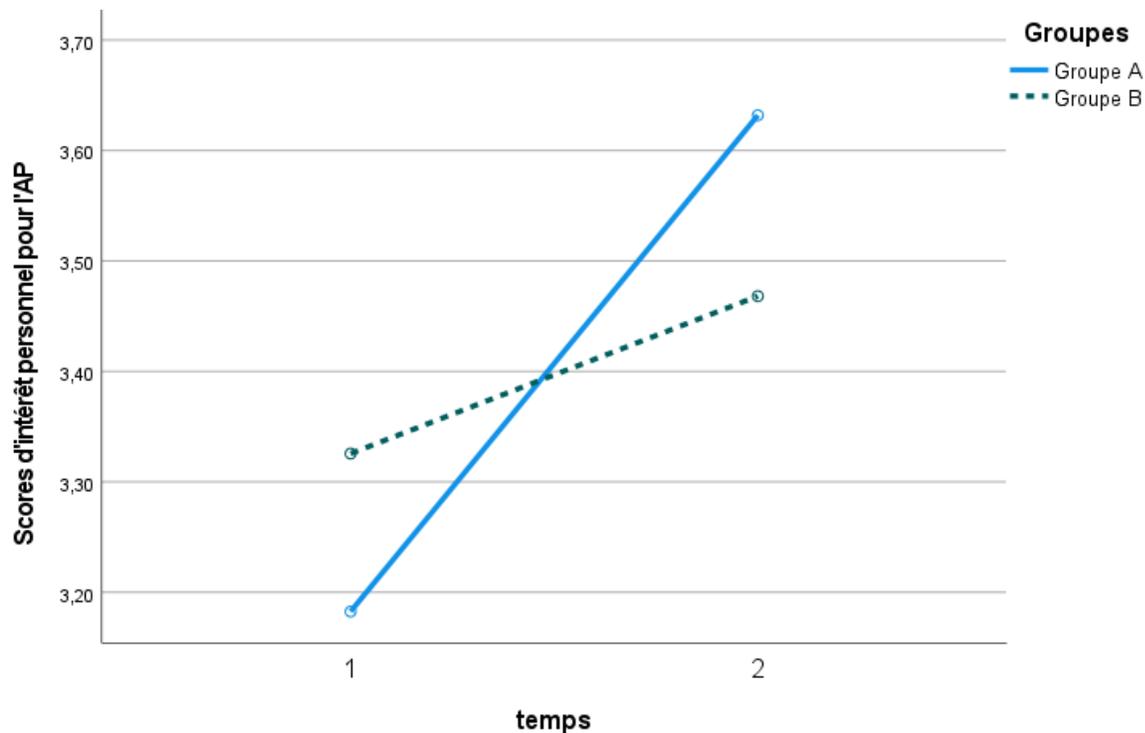
Par la suite, l'évolution de l'intérêt personnel envers l'AP a été comparée entre le groupe A et le groupe B. Parmi les 328 personnes de l'échantillon principal, 183 avaient aussi participé au temps 2 de la cueillette des données. L'ANOVA à mesures répétées a été effectuée auprès de ceux-ci. Les résultats sont présentés dans le tableau 11.

Tableau 11. Scores moyens, (écarts-types) et résultats de l'ANOVA à mesures répétées, quant à l'intérêt personnel pour l'activité physique

Variable	Groupe A (n = 96)		Groupe B (n = 87)		Valeurs de F Taille d'effet ( $\eta^2_p$ )		
	Temps 1	Temps 2	Temps 1	Temps 2	Temps	Groupe	Temps X Groupe
Intérêt perso_AP	3,18 (1,14)	3,63 (1,40)	3,33 (,94)	3,47 (,97)	24,34*** ,12	0,00 ,00	6,54* ,04

\* $p = ,01$ ; \*\*\* $p < ,001$ .

Les résultats révèlent une distinction d'intérêt personnel attribuable au temps pour chacun des groupes. Par ailleurs, il n'y a pas de différence entre les groupes à chacun des temps de mesure, pris isolément. Toutefois, on observe que les changements temporels sont significativement différents selon les groupes (Temps X Groupe). Ce résultat est plus facilement visible à l'aide du graphique suivant.



Graphique 2 Évolution de l'intérêt personnel selon les groupes.

*Utilité attribuée à la pratique d'activité physique*

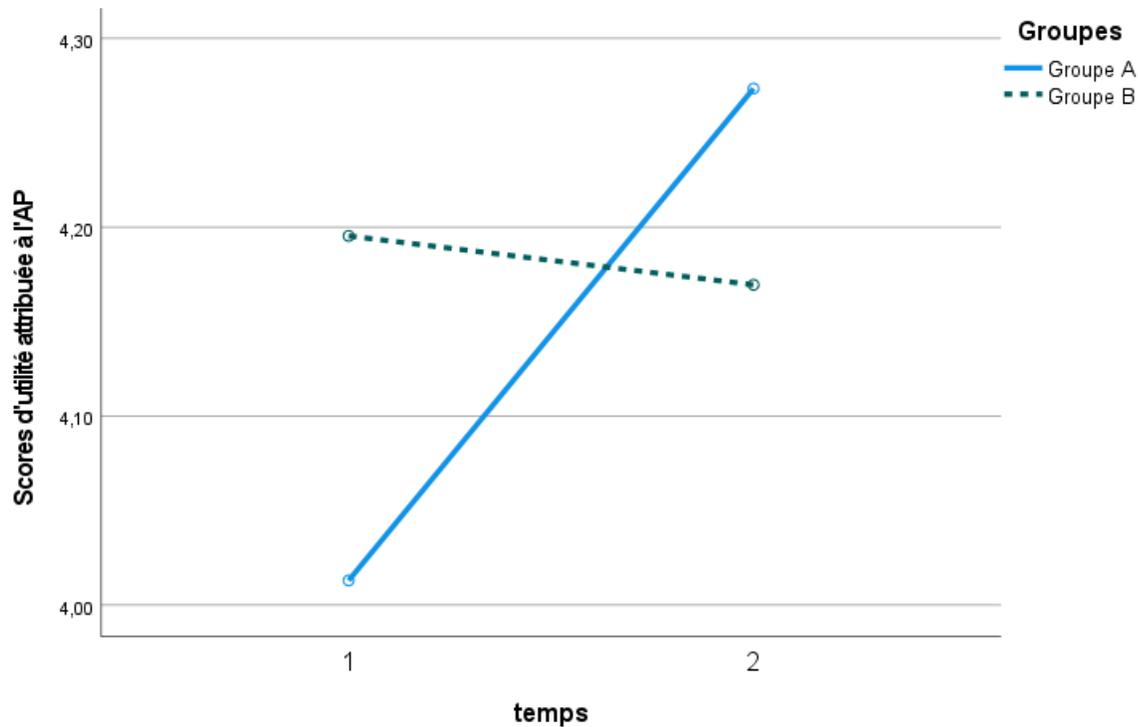
Comme les items mesurant l'utilité attribuée à la pratique d'AP sont les mêmes aux deux temps de mesure, une analyse de variance (ANOVA) à mesures répétées a été opérée sur ces données. Les résultats sont détaillés au tableau 12.

**Tableau 12. Scores moyens, (écarts-types) et résultats de l'ANOVA à mesures répétées, quant à l'utilité attribuée à la pratique de l'activité physique**

Variable	Groupe A (n = 96)		Groupe B (n = 87)		Valeurs de F Taille d'effet ( $\eta^2_p$ )		
	Temps 1	Temps 2	Temps 1	Temps 2	Temps	Groupe	Temps X Groupe
Utilité AP	4,01 (,94)	4,27 (,72)	4,20 (,80)	4,17 (,87)	6,53* ,04	,12 ,00	9,73** ,05

\*\* $p < ,01$ ; \*\*\* $p < ,001$ .

Les résultats indiquent un changement global lié au temps. Par ailleurs, il n'y a pas de distinction entre les groupes à chacun des temps de mesure pris isolément. En effet, les données descriptives indiquent bien que les scores à chacun des temps sont très similaires entre les groupes. Toutefois, lorsqu'on tient compte de l'évolution de l'utilité dans le temps, on observe une distinction attribuable au groupe (Temps X Groupe), bien que la taille d'effet soit plutôt faible. Ce résultat est plus facilement observable à l'aide de la représentation graphique ci-dessous.



**Figure 2. Évolution de l'utilité attribuée à l'activité physique au cours du semestre d'éducation physique et à la santé en fonction du groupe**

Ces deux groupes ont été exposés à l'EQC quant à l'AP qu'ils pratiquaient hebdomadairement. La seule différence d'intervention entre ces deux groupes est que le groupe A s'est exprimé sur son ressenti relatif à 4 bienfaits potentiels de l'AP. On se rappelle aussi que ces deux conditions d'intervention ont été distribuées aléatoirement parmi les étudiants des groupes-classes, ce qui élimine certains biais, notamment liés à l'enseignant, à l'horaire du cours et à la dynamique du groupe. Ainsi, on peut croire que l'exposition à la condition expérimentale du groupe A peut exercer une légère influence positive sur l'utilité attribuée à la pratique de l'AP, comparativement à la condition du groupe B.

#### *Sentiment de compétence à pratiquer l'activité physique*

Comme les items mesurant le sentiment de compétence à pratiquer de l'AP sont les mêmes aux deux temps de mesure, une analyse de variance (ANOVA) à mesures répétées a été opérée sur ces données. Les résultats sont détaillés au tableau 13.

**Tableau 13. Scores moyens, (écarts-types) et résultats de l'ANOVA à mesures répétées, quant au sentiment de compétence à pratiquer de l'activité physique**

Variable	Groupe A (n = 96)		Groupe B (n = 87)		Valeurs de F Taille d'effet ( $\eta^2_p$ )		
	Temps 1	Temps 2	Temps 1	Temps 2	Temps	Groupe	Temps X Groupe
Sentiment de compétence	3,32 (1,14)	3,57 (,94)	3,36 (,97)	3,57 (1,08)	11,55*** ,06	,01 ,00	,09 ,00

\*\*\* $p < ,001$ .

Les résultats indiquent qu'aucun effet n'est attribuable au groupe. Toutefois, un changement global lié au temps sans effet de groupe, c'est-à-dire tant chez le groupe A que chez le groupe B, est observable. En effet, l'évolution des scores de sentiment de compétence est pratiquement identique chez les deux groupes.

*En complément...*

#### Les bienfaits perçus par le groupe A

Après l'intervention pédagogique (semaine 14 du cours d'ÉPS), les étudiants du groupe A ont eu un dernier exercice d'autoréflexion à faire. Ils avaient pour consigne de regarder l'ensemble des éléments qu'ils avaient encadrés chaque semaine au cours du semestre et de voir s'ils pouvaient en tirer un constat global. Pour chacun des quatre bienfaits appréciés durant le semestre, ils ont eu à dire s'ils constataient une tendance à augmenter, à rester stable ou à diminuer. Les résultats sont observables dans le tableau 14.

**Tableau 14. Bienfaits perçus chez le groupe A**

Tendance à...	Stress	Humeur	Plaisir	Fierté
...augmenter	6 %	57 %	63%	66%
...diminuer	63 %	2 %	2%	0%
...rester stable	31,0 %	41 %	35%	34%

$n = 100$ .

Les bienfaits perçus et conscientisés durant cette intervention sont en grande majorité positifs. Par ailleurs, il est intéressant de constater qu'il y a une certaine similarité entre les pourcentages spécifiques pour chacun des quatre bienfaits : stress diminué : 63 %, plaisir augmenté : 63 %, fierté augmentée : 66 % et humeur augmentée : 57 %. Il est donc possible que ces bienfaits soient interreliés les uns aux autres. Puis, si on regarde les pourcentages, on observe que l'augmentation globale de la fierté d'avoir bougé est le bienfait ressenti le plus rapporté chez les participants. Selon Grenier (2006), se sentir fier d'être une personne active est la deuxième

plus grande source de motivation chez les étudiants. De plus, chez les étudiants actifs, la raison première donnée pour expliquer pourquoi ils font de l'AP est les bienfaits, dont le sentiment de fierté : « *Je suis fier de moi après chaque moment sportif* » (Cabot et Surprenant, 2022, p.11). Toujours chez ces étudiants actifs, la deuxième raison est la motivation/plaisir : « *J'y trouve du plaisir* » (Ibid, p.11).

#### L'évolution de l'intérêt pour le cours d'ÉPS

L'échelle d'intérêt pour le cours d'ÉPS (à distinguer de l'intérêt pour la pratique d'AP) a été administrée avant et après l'intervention pédagogique auprès des participants des groupes A et B. Une analyse de covariance (ANCOVA) a été effectuée sur les données d'intérêt postintervention en intégrant celles d'intérêt préintervention comme covariables. Les résultats n'indiquent aucune différence d'intérêt postcours entre les deux groupes ( $F = ,21 (1,180), p > ,05$ ).

#### L'évolution de l'autocontrôle comportemental

L'autocontrôle comportemental a été mesuré avant et après l'intervention pédagogique auprès des participants des groupes A et B. Comme il s'agit des mêmes items avant et après l'intervention, une ANOVA à mesures répétées a été effectuée sur les données. Les résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous.

**Tableau 15. Scores moyens, (écarts-types) et résultats de l'ANOVA à mesures répétées, quant à l'autocontrôle comportemental à pratiquer de l'activité physique**

Variable	Groupe A (n = 96)		Groupe B (n = 87)		Valeurs de F Taille d'effet ( $\eta^2_p$ )		
	Temps 1	Temps 2	Temps 1	Temps 2	Temps	Groupe	Temps X Groupe
Autocontrôle comportemental	3,37 (1,16)	3,69 (1,16)	3,63 (,87)	3,81 (,86)	18,11*** ,09	1,85 ,01	1,57 ,01

\*\*\* $p < ,001$ .

Les résultats indiquent, pour les deux groupes, une augmentation de l'autocontrôle comportemental, sans que cette augmentation ne soit différente entre les groupes. Ce qui est commun à ces deux conditions pédagogiques est le tableau de pratique hebdomadaire d'AP (EQC classique). On pourrait alors se demander si le fait d'écrire les AP pratiquées à chaque semaine permet d'augmenter la perception d'avoir du contrôle sur la concrétisation de ses propres comportements planifiés.

#### **4.4 Documenter la mise en place de la stratégie pédagogique du point de vue des enseignants (sous-objectif 3)**

La participation à ce projet de recherche chez les enseignants impliquait essentiellement d'apporter, à chaque cours, une enveloppe contenant les fiches pour les étudiants. Rappelons qu'au début de la session, l'enseignant avait distribué aléatoirement une fiche à chaque étudiant de sa classe; la moitié des étudiants avait une fiche qui consistait à remplir un tableau (Annexe B), à chaque cours, sur le nombre de minutes d'AP pratiquées durant une semaine (groupe B) et l'autre moitié de la classe avait une fiche qui consistait aussi à remplir ce même tableau et à remplir aussi un deuxième tableau sur l'autoévaluation de leur niveau de stress, d'humeur, de fierté

et de plaisir (Annexe A; groupe A). Parmi les enseignants participants, 21 ont répondu à un court questionnaire numérique durant la deuxième moitié de la session d'automne 2021, permettant à l'équipe de recherche de recueillir leur perception à l'égard de la mise en place de la stratégie pédagogique. D'abord, des questions générales permettaient de faire le portrait des enseignants participants. Le tableau 16 présente ce portrait.

**Tableau 16. Portrait général des enseignants participants à l'étude.**

<b>Questions générales</b>	<b>Fréquences des réponses</b>
Diplôme.s universitaire.s détenu.s	Bacc. en enseignement de l'ÉPS : 14 Bacc. en kinésiologie : 5 Bacc. en interventions sportives : 1 Bacc. en éducation (didactique) : 1 Maîtrise en ens. collégial : 5 Microprogramme en ens. collégial : 2 Maîtrise en kinésiologie : 2 Maîtrise en kinanthropologie : 1 Maîtrise en psychopédagogie : 1
Nombre d'années d'expérience en enseignement collégial de l'ÉPS	Moins de 5 ans : 2 Entre 5 et 10 ans : 3 Entre 11 et 15 ans : 7 Entre 16 et 20 ans : 7 Plus de 20 ans : 2
Cours de l'ensemble 3 enseigné.s dans le cadre de la présente étude	Randonnée pédestre/randonnée en plein air/course en sentier : 4 Yoga/Power yoga : 5 Musclation/conditionnement physique : 7 Cardio-vélo : 1 Activités aquatiques : 1 Danse/Mise en forme rythmée : 2 Cross training : 1 Activités sportives : 1
Ces cours sont donnés en présentiel, à distance ou hybride	Présentiel : tous
Dans le cadre de ce ou ces cours, les étudiant.e.s ont-ils des « devoirs » à faire hors classe?	Oui : 20 Non : 1
Je me sens compétent.e pour enseigner ce ou ces cours de l'ensemble 3 (Likert en 5 points)	5 (Très fortement en accord) : 15 4 : 6 3 : 0 2 : 0 1 (Pas du tout en accord) : 0
Je me sens compétent.e dans ma pratique personnelle de l'activité physique en général.	5 (Très fortement en accord) : 16 4 : 5 3 : 0 2 : 0 1 (Pas du tout en accord) : 0
Je me sens compétent.e pour enseigner la santé.	5 (Très fortement en accord) : 15 4 : 6

	3 : 0
	2 : 0
	1 (Pas du tout en accord) : 0
Je me sens compétent.e pour cultiver ma propre santé en général.	5 (Très fortement en accord) : 15
	4 : 5
	3 : 1
	2 : 0
	1 (Pas du tout en accord) : 0
Durant mes études universitaires, je sens que j'ai été suffisamment formé.e quant au volet « enseignement » de l'activité physique et de la santé.	5 (Très fortement en accord) : 10
	4 : 4
	3 : 4
	2 : 1
	1 (Pas du tout en accord) : 2

Globalement, on constate que les enseignants participant à l'étude sont très expérimentés en enseignement collégial de l'ÉPS et que la moitié d'entre eux détiennent un diplôme de 2<sup>e</sup> cycle universitaire en plus d'un baccalauréat d'une discipline liée à l'ÉPS. Tous les cours ont été donnés en présentiel. De plus, les enseignants se sentent compétents à enseigner et à cultiver la pratique de l'AP et la santé. Une minorité d'entre eux considèrent tout de même ne pas avoir été suffisamment bien formés en pédagogie de l'ÉPS et cette perception n'est pas liée à un diplôme plus qu'à un autre.

Ensuite, une question ouverte et 3 items de type Likert visaient à contribuer à atteindre le sous-objectif 3. La première question demandait une description des stratégies et pratiques pédagogiques habituelles de l'enseignant, qui visent à influencer l'adoption d'une pratique saine, suffisante et autonome de l'AP. Tous les participants ont fourni une description exhaustive de ce qu'ils mettaient en place dans leur enseignement dans l'espoir de susciter la pratique d'AP par leurs étudiants. Le tableau 17 présente les principales catégories de réponses fournies par les enseignants, le nombre d'enseignants représentés dans chaque catégorie, ainsi que des exemples verbatim de ces catégories.

**Tableau 17. Principales catégories de pratiques pédagogiques habituelles des participants-enseignants**

Catégories (nombre d'enseignants associés)	Exemples de réponse verbatim
Enquête sur ses propres habitudes de vie pour fixation d'un objectif personnel d'amélioration (n = 9)	<i>De plus nous avons incorporé des réflexions personnelles en relation avec leurs habitudes de vie, tant sportives que sur les aspects du sommeil, de l'alimentation, de l'hydratation, de leur consommation de boissons alcoolisées, cigarettes, vapoteuse, drogues ainsi que le temps déployé sur les écrans.</i>
Transmission de connaissances (capsules vidéo/magistral/PPT...) (n = 9)	<i>Retour sur les notions apprises dans l'ensemble 1 qui sont en rapport avec l'entraînement et la santé.</i>
AP en équipe/travail coopératif (n = 5)	<i>Finalement, le cours pratique comprend une part de travail et de création en équipe (socioconstructivisme), ce qu'ils apprécient beaucoup.</i>
Accompagnement personnalisé (n = 5)	<i>Je les accompagne personnellement dans la mise en place et le suivi de leurs pratiques.</i>

Imposer de l'AP hors cours (n = 4)	<i>Ils doivent se concevoir un programme d'entraînement hors cours à raison de 2 entraînements par semaine d'environ 30 à 60 minutes.</i>
Utilisation d'une appli mobile (n = 3)	<i>Ils doivent ensuite consigner électroniquement les entraînements cardios qu'ils complètent sur Runkeeper.</i>

On observe que les enseignants participants mettent en place différentes pratiques pédagogiques afin d'accompagner leurs étudiants vers une prise en charge de leur pratique d'AP. Un élément intéressant qui ressort des pratiques pédagogiques est l'aspect de la santé. En effet, près de la moitié des enseignants participants demandent à leurs étudiants d'avoir une réflexion quant à leurs habitudes de vie et de se fixer un objectif dans la visée d'améliorer une ou quelques habitudes de vie. De plus, plusieurs enseignants ont réitéré le fait qu'ils enseignaient des contenus théoriques sous différentes formes (exposés magistraux, capsules vidéo). Rappelons que la pondération allouée à la théorie est d'une heure pour ce cours d'ÉPS de l'ensemble 3.

Bien qu'une minorité d'enseignants participants ait mentionné imposer aux étudiants de pratiquer l'AP hors cours, il est fort possible que cet élément apparaisse dans les pratiques pédagogiques de nombreux enseignants. Effectivement, une question fermée de type « oui/non » a été posée aux enseignants (voir le tableau 16) afin de savoir si les étudiants avaient des devoirs à faire hors classe. À l'exception d'un enseignant, tous ont répondu oui à cette question. Par conséquent, nous pouvons déduire qu'il y a probablement beaucoup plus d'interventions pédagogiques qui sont réalisées par les enseignants et qui n'ont pas été forcément mentionnées dans ces réponses.

Les trois items fermés visaient à estimer le degré de facilité/difficulté à mettre en place la pratique testée. Ils ont été rédigés à partir des principaux points évoqués durant les groupes de discussion focalisée, malgré qu'aucune difficulté n'y avait été exprimée. Il s'agit d'items de type Likert qui ont été administrés, à l'aide d'un questionnaire numérique à réponses anonymes, à la fin de l'année d'intervention. Dix-sept enseignants y ont répondu. Le tableau 18 présente la distribution des réponses à ces trois questions.

**Tableau 18. Distribution des réponses aux questions visant la mise en place de la pratique testée**

Items	Distribution des réponses
Présenter et apporter la « fiche de l'étudiant » à chaque cours	1 (Très facile) : 12 2 : 2 3 : 2 4 (Très difficile) : 1
J'ai dû faire des changements dans mes habitudes professionnelles pour intégrer la fiche.	1 (Pas de changement) : 6 2 : 10 3 : 0 4 (Beaucoup de changements) : 1
Si j'étais convaincu.e que cet outil permet de faire bouger davantage les étudiants à l'extérieur du cours, je l'intégrerais à mes cours	1 (Oui, c'est certain) : 12 2 : 4 3 : 0 4 (Non, pas du tout) : 1

n = 17.

La grande majorité des enseignants participants considèrent qu'il est facile de s'adapter à la logistique de cette intervention pédagogique. De plus, presque tous ont affirmé que, dans l'éventualité où cette pratique mènerait à des résultats démontrant son efficacité à faire bouger les étudiants à long terme, ils l'intégreraient à leurs cours.

Finalement, les enseignants avaient la possibilité de laisser des commentaires s'ils le souhaitaient. À cette occasion, certains ont remercié l'équipe de recherche de bonifier leur pratique enseignante. D'autres ont réitéré le souhait de voir cette pratique devenir disponible par une application mobile. Globalement, les enseignants qui ont participé au présent projet de recherche ont exprimé en être satisfaits.

## Chapitre 5. Discussion

### 5.1 Réflexions sur l'ensemble des résultats

Ce chapitre présente l'interprétation des résultats révélés précédemment en lien avec les objectifs de recherche et la littérature scientifique dans le but de répondre à l'objectif spécifique de cette étude : mettre en place et évaluer l'impact d'une stratégie pédagogique misant sur un exercice autoréflexif itératif des bienfaits personnellement retirés de la pratique d'AP sur le développement de l'intérêt à pratiquer l'AP et la prise en charge pérenne de leur pratique de l'AP par des cégépiens. Ainsi, ce chapitre vise à ajouter des éléments d'interprétation aux résultats présentés au chapitre précédent afin de montrer le potentiel et l'efficacité de la présente stratégie pédagogique. Rappelons que les résultats concernant le sous-objectif 1, plus précisément la pratique de l'AP faite six mois après la fin du cours d'ÉPS, ont fait l'objet d'une discussion dans l'article 3.

Plus précisément, les prochains paragraphes présenteront tout d'abord la relation entre les résultats relatifs au développement de l'utilité perçue et de l'intérêt à l'égard de la pratique de l'AP et les bienfaits perçus chez les participants. Les interprétations qui en découlent seront appuyées par les écrits recensés au chapitre 2. Les bienfaits perçus chez les étudiants lors de cette étude seront ensuite discutés à la lumière d'informations complémentaires au sujet de la santé mentale étudiante collégiale. En ce qui a trait au sous-objectif 3, des faits récents sur l'intégration de l'outil pédagogique dans les pratiques enseignantes en ÉPS seront présentés. Enfin, l'article 4 *Prendre le temps de réfléchir au manque de temps*, dont le but souhaité est de pouvoir transférer les résultats issus de l'article 1 aux autres disciplines d'enseignement au niveau collégial, clôturera ce chapitre.

Tout d'abord, la stratégie pédagogique a eu un impact sur **le développement de l'utilité perçue à l'égard de la pratique de l'AP** chez les participants. L'équipe de recherche a administré aux participants plusieurs échelles de mesure (intérêt, utilité, sentiment de compétence) au début et à la fin de la session afin de savoir si l'intervention pédagogique aurait un effet sur la motivation. La principale distinction parmi ces sous-échelles de la motivation se situe au niveau de l'utilité perçue. Cela est particulièrement intéressant, parce que la valeur utilitaire accordée à la pratique d'AP renvoie aux bienfaits comme levier d'engagement dans la pratique d'AP. La stratégie pédagogique utilisée dans cette étude permet à l'étudiant de prendre conscience des bienfaits personnellement retirés de sa pratique d'AP (meilleure humeur, diminution du stress...) et par conséquent, de lui montrer que sa pratique d'AP lui apporte quelque chose, qu'elle lui est utile. En effet, la pratique d'AP lui apporte des bienfaits! Ainsi, la valeur utilitaire accordée à l'AP, qui est plus élevée pour le groupe A (groupe expérimental), concorde avec les idées de Boiché et Sarrazin (2007), qui suggèrent que la valeur utilitaire de l'AP pourrait mener à une meilleure assiduité à s'engager dans la pratique de l'AP, et également avec les idées d'Hulleman et Harackiewicz (2021), qui soutiennent que l'étudiant doit faire une connexion personnelle entre les bienfaits du comportement à adopter et ses propres besoins afin que le comportement soit motivant.

De plus, la stratégie pédagogique testée a eu un effet sur le développement de **l'intérêt personnel** à l'égard de la pratique d'AP, tel qu'on pouvait s'y attendre selon les écrits de Renninger et Hidi (2019). En effet, en prenant conscience du plaisir ressenti durant l'AP, de manière répétée hebdomadairement durant tout le semestre, l'intérêt situationnel a dû être maintenu suffisamment pour que cet intérêt influence l'approfondissement de l'intérêt personnel pour l'AP, davantage chez le groupe A que chez le groupe B. Par ricochet, cet intérêt personnel plus développé a dû influencer l'engagement à long terme dans la pratique de l'AP puisque la littérature affirme que ce type d'intérêt est associé au réengagement dans l'activité d'intérêt (Hidi et Renninger, 2006).

Un autre élément intéressant qui ressort de cette étude concerne **les bienfaits perçus** par le groupe A. Les participants de ce groupe ayant été soumis à la condition expérimentale et donc ayant rempli un tableau hebdomadaire sur leurs bienfaits ressentis, ont répondu, à la fin de la session, à quelques questions visant à savoir si leur stress et leur humeur durant la session avaient augmenté, diminué ou étaient restés stables à la fin du cours, comparativement au début du cours. Ces dernières questions se retrouvant sur la fiche du participant du groupe A nous révèlent que 58,3 % des étudiants ont rapporté que leur niveau de stress avait eu tendance à diminuer et que 53,5 % ont rapporté une augmentation de leur humeur à la fin des cours. Ces résultats justifient l'importance de s'intéresser à cette stratégie pédagogique efficace pour favoriser une santé mentale florissante chez les collégiens, d'autant plus que la période associée aux études collégiales est celle où les prévalences des troubles anxieux et dépressifs sont les plus élevées (Doré, 2016). Il n'est pas étonnant d'observer que la santé mentale des étudiants du postsecondaire fait l'objet d'une grande préoccupation dans le réseau de l'éducation québécoise (MES, 2021). Une première étude menée en 2014 auprès de 12 208 cégépiens (Gosselin et Ducharme, 2017) révèle que 17,4 % des cégépiens ressentent beaucoup ou énormément de détresse et que 35,1 % éprouvent souvent ou tout le temps de l'anxiété. Puis, en 2018, dans un rapport produit par la Fédération des cégeps (Gaudreault *et al.*, 2018) sur les caractéristiques de la population étudiante collégiale, on rapporte que 65,4 % des 11 894 cégépiens ont un besoin moyen (35,7 %) et un grand besoin d'aide (29,7 %) pour contrôler leur stress. Ce constat mène à réfléchir à des pistes de solutions aidant les cégépiens à mieux gérer leur stress, ce qui va dans le même sens des recommandations d'une récente enquête menée par le groupe ÉCOBES qui suggère que « l'ampleur des besoins liés à la gestion du stress invite également à poursuivre les efforts et les investissements mis en place au cours des dernières années pour bonifier les services de santé mentale dans le réseau collégial » (Gaudreault *et al.*, 2022, p. 142). La pratique de l'AP devrait être davantage considérée lors de l'élaboration de telles interventions sachant que l'AP est bénéfique pour le contrôle et la réduction du stress (Biddle et Asare, 2011; Calfas *et al.*, 1994) et qu'elle peut prévenir et traiter les troubles dépressifs et anxieux (Dimeo *et al.*, 2001; Dunn *et al.*, 2001).

Par ailleurs, le troisième sous-objectif de la présente étude concernait la documentation de la mise en place de la stratégie pédagogique. À ce sujet, il est pertinent de mentionner qu'un enseignant participant à l'étude, d'un cégep différent de celui de la chercheuse principale, n'a jamais cessé d'utiliser l'exercice autoréflexif itératif proposé dans cette recherche, voyant les impacts positifs que cela apportait à ses étudiants de même qu'à sa pratique enseignante. Cet enseignant mentionne d'ailleurs que cela prend seulement quelques secondes au début et à la fin de son cours. De plus, cet enseignant a ajouté une réflexion à effectuer par les étudiants à la mi-session, supplémentaire à celle qui est réalisée en fin de session, sur les éléments encadrés à chacun des cours. Puis, au cégep où enseigne la chercheuse principale, des enseignants d'ÉPS ont également intégré l'exercice autoréflexif itératif à leur matériel pédagogique. Finalement, la chercheuse principale a eu l'occasion de présenter l'outil pédagogique lors du colloque *Apprendre à ciel ouvert*, en avril 2023, et lors du colloque *Rassemblement des éducateurs et éducatrices physique au collégial* en juin 2023. À chaque événement, des personnes se sont montrées intéressées à obtenir l'outil pédagogique afin de bonifier leur pratique enseignante. Cet engouement envers l'outil pédagogique, facile à intégrer dans les cours d'ÉPS et occupant peu de temps de cours (rappelons que cet élément de « temps occupé dans le cours » est très préoccupant pour les enseignants d'ÉPS, car il est important de conserver un temps d'engagement moteur dominant, puisque pour plusieurs étudiants, le cours d'ÉPS représente le seul moment dans la semaine alloué à bouger) démontre bien le potentiel de l'outil pédagogique.

Finalement, à la suite de la rédaction de l'article 1, intégré à la section 1.2 du présent rapport, il est apparu pertinent pour les deux chercheuses de réfléchir à des façons de transférer les résultats en découlant aux autres disciplines d'enseignement du niveau collégial. Par conséquent, une réflexion pédagogique a émergé au sujet du manque de temps comme raison évoquée par les étudiants pour expliquer leur non-engagement dans leurs études.

#### *Présentation de l'article 4*

Cette réflexion pédagogique sur le manque de temps comme obstacle à l'engagement dans les études et sur des pistes d'interventions pédagogiques cohérentes est le sujet du quatrième article inséré dans le présent rapport de recherche. Les prochaines pages exposent la version préliminaire de la réflexion pédagogique, intitulée *Prendre le temps de réfléchir au manque de temps* et publiée dans la revue *Pédagogie collégiale*. Pour citer le contenu de cet article, il est préférable de se référer à la revue qui l'aura publié en octobre 2023:

Surprenant, R. et Cabot, I. (2023). Prendre le temps de réfléchir au manque de temps. *Pédagogie collégiale*, 37(1).

## **Prendre le temps de réfléchir au manque de temps**

Pistes d'intervention pour diminuer les conflits motivationnels

La réussite scolaire est une des principales préoccupations du domaine de l'éducation, si ce n'est pas LA principale. Dans le but incessant de l'augmenter, un énorme bassin de la littérature scientifique du domaine porte sur un important prédicteur de réussite : l'engagement (Lei et collab., 2018). Généralement, l'engagement représente l'investissement personnel consacré à une tâche et implique les dimensions comportementale, affective et cognitive (Fredricks et collab., 2004). Un étudiant engagé consacre du temps et de l'énergie à ses tâches scolaires (Conseil supérieur de l'éducation (CSE), 2008). En menant une étude sur le manque d'engagement à faire de l'activité physique, les autrices du présent article en sont venues à réfléchir plus précisément à la perception du temps et à l'utilisation de leur temps par les étudiants et étudiantes au collégial. De nouvelles pistes d'intervention pédagogique émergent actuellement durant ce processus de réflexion amorcé. Cet article a pour objectif d'exposer cette amorce de réflexion et d'inviter le lectorat à la poursuivre... pour voir si un filon intéressant pourrait en découler et mener à de nouvelles idées de pratiques pédagogiques à tester dans toutes les disciplines.

### **Mise en contexte**

Durant l'année scolaire 2021-2022, dans le cadre d'une étude subventionnée par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) du ministère de l'Enseignement supérieur (MES), nous avons questionné 1 230 étudiantes et étudiants, provenant de 17 cégeps, sur leur pratique de l'activité physique (AP) en dehors des cours d'éducation physique. Ceci nous a menées à distinguer un groupe de 639 cégépiennes et cégépiens actifs et un groupe de 591 inactifs (Cabot et Surprenant, 2022). Lorsque nous avons demandé aux inactifs d'énumérer toutes les raisons pour lesquelles ils n'étaient pas engagés dans la pratique d'AP, la raison la plus identifiée a été le manque de temps. D'un autre côté, de très rares répondantes et répondants actifs ont expliqué leur engagement par le fait d'avoir eu du temps pour le faire. Nous nous sommes demandé si ce manque de temps des inactifs ne s'appliquait qu'à la pratique d'AP ou s'il concernait aussi d'autres disciplines d'enseignement. À ce sujet, le CSE (2008) précise que le manque de temps et un horaire trop chargé sont considérés comme des obstacles majeurs à l'engagement dans les études collégiales. Il semble donc que le manque de temps

soit un problème généralisable. Face à ce constat, de notre côté, une question facile était : les étudiantes et étudiants actifs sont-ils moins occupés que les inactifs, ces derniers affirmant manquer de temps ?

Comme l'objectif de l'étude ne portait pas spécifiquement sur le temps, peu de questions avaient été prévues pour explorer cet élément. Toutefois, notre questionnaire contenait trois questions permettant de comparer les deux groupes sur l'utilisation de leurs temps : le nombre d'heures hebdomadaires de cours, le nombre d'heures hebdomadaires consacré à un emploi rémunéré et le nombre moyen d'heures hebdomadaires réservé aux études hors classe. Nous avons additionné ces trois variables chez toutes les personnes participantes pour obtenir ce que nous avons nommé le *temps occupé*. Une comparaison statistique du *temps occupé* par les actifs et les inactifs a mené à constater que ce temps est... le même (46 heures) ! S'il est permis de croire que le nombre d'heures de sommeil n'est pas non plus différent entre les deux groupes, le nombre d'heures restant est identique entre les deux groupes. C'est peut-être dans l'utilisation de ce temps restant qu'il y a une différence... ou non!

Un coup de chance : nous avons opté pour un devis inductif pour cette étude. C'est-à-dire que le questionnement n'était aucunement dirigé. L'avantage avec une telle démarche est de ne pas tomber dans le piège des présuppositions ou de réalités dépassées, faciles à confirmer. Cette démarche a permis d'obtenir des données brutes représentant le plus fidèlement possible l'opinion des étudiantes et étudiants quant aux raisons d'engagement et de non-engagement dans l'AP. La principale question était donc ouverte ; la personne répondante s'exprimait alors librement sur les raisons de pratiquer ou non de l'AP. Nous sommes donc retournées scruter les réponses des inactifs et nous avons réalisé que la plupart d'entre eux ne se limitaient pas à écrire « manque de temps ». Par exemple, « *je n'ai pas le temps ; quand j'en ai, je vois mes amis et ma famille* » ou « *manque de temps pour faire tout ce que je voudrais faire* ». Il faut voir plus loin que le problème de manque de temps comme interprétation de ces contenus de réponses. Selon nous, cela fait davantage écho à la notion de conflit motivationnel. C'est à ce moment que nous nous sommes demandé si nous étions face à un filon de création d'interventions pédagogiques.

### **Le conflit motivationnel**

Avant d'aller plus loin, il serait pertinent de nous questionner sur ce que nous entendons par *manque de temps*. Chez la communauté étudiante, le manque de temps fait référence à l'emploi de son temps, à son

horaire et son organisation. L'horaire d'un étudiant ou d'une étudiante aux études collégiales inclut généralement les études à temps plein ainsi que les heures allouées pour l'étude et les travaux, les obligations sociales (vie amoureuse et amis) et financières (emploi rémunéré) (Lalonde, 2017). Comme chaque personne dispose de la même quantité de temps et qu'il n'est pas possible de l'accumuler ou de l'arrêter à loisir, le manque de temps peut parfois susciter des frustrations puisque nous n'arrivons pas à faire tout ce que nous voudrions faire!

Le manque de temps peut d'ailleurs être autre chose qu'un manque de minutes ou d'heures, comme lorsqu'une date de remise arrive trop vite. Pour quiconque, l'impression de manquer de temps peut être due au trop grand nombre de choses qu'il souhaite faire dans un intervalle donné. Il fait alors face à un conflit entre les différentes choses qu'il est motivé à faire et retrouve « forcé » à faire des choix. Ceci est un conflit motivationnel (Hofer et collab., 2007 ; Riediger et Freund, 2008). Par exemple, il me reste deux heures avant la tenue d'un examen et j'estime avoir besoin de ces deux heures pour réviser, mais j'aurais aussi besoin de faire un 20-30 minutes de jogging pour me sentir bien. La solution la plus évidente peut être de faire des choix, ce qui implique de laisser tomber des activités impliquées dans le conflit. Si l'intérêt ou la motivation ressentie envers chacune des activités est inégal, le choix peut être assez simple. Mais si les deux me motivent également, le choix devra être fait autrement, notamment en fonction de la valeur que j'accorde à chacune des activités, ou en fonction du poids des conséquences liées au choix à faire.

Une autre solution est possible dans certains cas : réconcilier les éléments en conflit. En effet, lorsqu'une partie peut attribuer une valeur instrumentale à un des éléments du conflit pour l'autre, le conflit s'atténue. Par exemple, si je sais qu'en allant jogger 20 minutes, ma concentration sera augmentée ensuite durant ma séance d'étude et mon examen, j'opterai peut-être pour ne pas laisser tomber mon jogging. Ou alors si je suis très motivée à passer du temps avec des amis, mais que je sais que je devrais plutôt étudier, est-ce qu'une séance d'étude entre amis serait profitable ? Dans notre recherche sur la pratique d'AP, le manque de temps était la plus prévalente des raisons d'inactivité physique exprimées, dont un grand nombre impliquait un conflit motivationnel. Dans certains cas, le conflit peut être impossible ou très difficile à réconcilier. Par exemple, certains conflits motivationnels impliquent un conflit de rôles (Boiché et Sarazin, 2007) qui peut être très difficile à concilier. D'ailleurs, concilier le rôle de parent

avec le rôle d'étudiant semble périlleux (Lapointe-Therrien et Richard, 2022)<sup>2</sup>. Dans d'autres cas, les conflits motivationnels exprimés incluaient des éléments qui semblaient conciliables avec la pratique d'AP. Est-ce que des interventions pédagogiques permettant aux étudiants de prendre conscience de ces possibilités seraient bénéfiques ?

### **Des pistes d'interventions pédagogiques**

Plusieurs outils de gestion du temps sont déjà accessibles aux étudiants et étudiantes, dans certains centres d'aide ou même dans certains cours ou par le biais des responsables des programmes d'aide à la réussite. Nous croyons qu'un outil supplémentaire pourrait être créé pour faire prendre conscience aux étudiants et étudiantes que la perception de manquer de temps est parfois un problème qui peut être résolu sans avoir à sacrifier des activités qui leur tiennent à cœur. Selon nous, les étudiants et étudiantes (et nous aussi !) doivent apprendre à analyser les conflits motivationnels auxquels ils font face pour appliquer la meilleure solution à chacun. Ainsi, en enseignant à l'étudiant ce qu'est un conflit motivationnel, on pourrait lui ouvrir une possibilité d'avoir plus de contrôle sur les choix qu'il peut faire.

Par exemple, un atelier d'aide à la réussite pourrait être préparé, auquel les étudiants et étudiantes qui perçoivent manquer de temps pour tout faire pourraient s'inscrire. L'atelier pourrait notamment mener à réaliser que, mise à part la solution désagréable qui implique d'abandonner un élément du conflit pour avoir le temps de faire l'autre, il y a deux autres solutions. D'abord, certains conflits motivationnels sont composés d'éléments qui peuvent être conciliables, notamment le besoin de voir ses amis et celui d'étudier : il est possible de réunir les conditions qui permettraient d'étudier efficacement entre amis. Par exemple, s'imposer collectivement un rythme de travail tout en permettant des moments d'échanges libres.

---

<sup>2</sup> NDLR : Voir à ce sujet l'article « Les étudiants adultes au collégial : les comprendre pour mieux les soutenir » paru dans le numéro d'automne 2021 de *Pédagogie collégiale* (vol. 35, n° 1), dans lequel il est question des conditions d'apprentissage et des besoins des étudiants adultes inscrits au collégial.

Deuxièmement, certains conflits sont composés d'éléments dont l'un peut avoir une valeur utilitaire par rapport à l'autre. En prenant conscience de cette valeur, le conflit peut être atténué (Poriau et Delens, 2017). L'exemple du manque de temps perçu pour faire régulièrement de l'AP et tous les travaux scolaires et l'étude nécessaire au résultat souhaité peut illustrer cette possibilité. Lorsqu'un étudiant réalise qu'un petit jogging de 20 minutes au quotidien améliore la qualité de son sommeil, son énergie et ses performances cognitives, ces 20 minutes peuvent devenir un investissement pour ses objectifs scolaires plutôt qu'être perçues comme une perte de temps d'étude. L'utilité attribuée ainsi à l'AP dans l'atteinte de l'objectif scolaire atténue le conflit entre les deux activités, et la personne ne ressent plus l'obligation de sacrifier une activité pour l'autre. Un autre exemple est celui où l'étudiant réalise que les apprentissages faits dans un cours peuvent être réinvestis dans d'autres cours : les compétences de rédaction qu'il développe dans les cours de français sont utiles dans d'autres cours (Cabot et Lévesque, 2014b), tout comme les compétences de logique et de rationalité qu'il développe en philosophie peuvent aussi être transférables à d'autres matières. Mettre à profit les buts, à court ou à long terme, poursuivis par un étudiant ou ses rôles sociaux pourrait être un troisième exemple (Boiché et Sarazin, 2007). En effet, amener cet étudiant à décrire les buts qu'il poursuit ou les rôles sociaux qu'il occupe ou qu'il désire éventuellement occuper (comme être parent, être professionnel...), puis le conduire à réfléchir à la valeur utilitaire de ce qu'il apprend dans ses cours pour l'atteinte de ces buts ou rôles sociaux pourrait être une avenue intéressante à explorer.

À travers ces idées à examiner, il faut garder en tête une recommandation importante de Hulleman et Harackiewicz (2020), qui expliquent notamment que pour plus d'efficacité, il importe d'accompagner l'étudiant ou l'étudiante dans sa propre découverte de liens utilitaires plutôt que de les lui suggérer. Pour motiver une personne démotivée au départ, il est judicieux de l'amener à se baser sur sa réalité pour attribuer une valeur utilitaire à des éléments de celle-ci. En d'autres mots, malgré nos points de vue de pédagogues bienveillants, ce que nous croyons être utile pour les personnes étudiantes ne l'est pas forcément.

## **Conclusion**

Nous apprenons que le manque de temps chez les étudiants et étudiantes ressemble plutôt, dans plusieurs cas, à un conflit motivationnel. Face à un tel dilemme, ils peuvent se sentir contraints à faire des choix

parfois frustrants, qui impliquent d'abandonner des activités pour lesquelles ils ont de l'intérêt. Un état de frustration peut jeter un voile sombre sur l'accomplissement d'une tâche, même si elle était motivante au départ. Ce constat mène à réfléchir sur le potentiel de la création d'interventions qui pourraient solutionner certains conflits motivationnels sans qu'un étudiant n'ait recours à cette obligation de sacrifice. Dans cet esprit, il serait intéressant de miser sur la perception d'utilité de la tâche afin d'agir sur la motivation de l'étudiant à s'engager et, par ricochet, sur le manque de temps exprimé par celui-ci. Des interventions bien ajustées aux besoins motivationnels des cégépiens ou cégépiennes peuvent donner une grande portée à nos pratiques pédagogiques (Cabot et Chouinard, 2014 ; Cabot et Lévesque, 2014a).

**Note.** Cette étude a été subventionnée par le ministère de l'Enseignement supérieur dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). De plus, la préparation du présent article a bénéficié d'une contribution financière du ministère de l'Enseignement supérieur dans le cadre du Programme d'aide à la diffusion des résultats de recherche (PADRRRC).

### **Références bibliographiques :**

- Boiché, J. et Sarazin, P. (2007). Motivation autodéterminée, perceptions de conflit et d'instrumentalité et assiduité envers la pratique d'une activité physique : une étude prospective sur six mois. *Psychologie française*, 52(4), 417-430. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2007.02.002>
- Cabot, I. et Chouinard, R. (2014). Améliorer la maîtrise de la langue en suscitant l'intérêt et l'engagement scolaires par une pédagogie interdisciplinaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(1), 39-60. Disponible à <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2014-v40-n1-rse01611/1027622ar/>
- Cabot, I. et Lévesque, M-C. (2014a). Avec les TIC, ça clique ! Stimuler l'intérêt des collégiens par l'intégration des TIC en classe. *Pédagogie collégiale*, 28(1). Disponible à : <http://aqpc.qc.ca/revue/article/avec-tic-ca-clique-stimuler-interet-des-collegiens-par-integration-des-tic-en-classe>
- Cabot, I. et Lévesque, M-C. (2014b). Intégration des TIC et motivation en français, Rapport de recherche PAREA, Saint-Jean-sur-Richelieu. [www.cdc.qc.ca/parea/032961-cabot-levesque-integration-tic-motivation-francais-cstj-sorel-tracy-PAREA-2014.pdf](http://www.cdc.qc.ca/parea/032961-cabot-levesque-integration-tic-motivation-francais-cstj-sorel-tracy-PAREA-2014.pdf)
- Cabot, I. et Surprenant, R. (2022). Identification des raisons d'inactivité physique chez les étudiantes et étudiants du postsecondaire au Québec. *Revue phénEPS/PHenex Journal*, 13(1), <https://ojs.acadiau.ca/index.php/phenex/article/view/4345>
- Conseil supérieur de l'éducation (2008). *Au collégial : l'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège*, Québec, Le Conseil, 102 p. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/12/50-0457-AV-collegial-engagement-etudiant.pdf>

- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. et Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potentiel of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Hofer, M., Schmid, S., Fries, S., Dietz, F., Clausen, M. et Reinders, H. (2007). Individual values, motivational conflicts, and learning for school. *Learning and Instruction*, 17(1), 17-28. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.11.003>
- Hulleman, C. S. et Harackiewicz, J. M. (2020). The utility-value intervention. In G. M. Walton & A. J. Crum (Eds.), *Handbook of wise interventions: How social psychology can help people change*. London: The Guilford Press.
- Lalonde, M. (2017). *Analyse de l'emploi du temps chez les étudiants québécois et canadiens du niveau postsecondaire. Rapport de recherche PAREA*. Cégep du Vieux-Montréal. <https://mobile.eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35305/lalonde-analyse-emploi-temps-etudiants-postsecondaire-vieux-montreal-PAREA-2017.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Lapointe-Therrien, I. et Richard, É. (2022). Les étudiants adultes au collégial : les comprendre pour mieux les soutenir. *Pédagogie collégiale*, 35(1), 16-24. [https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38214/Revue-Automne2021-Vol.35-1\\_LapointeTherrienRichard.pdf?sequence=2](https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38214/Revue-Automne2021-Vol.35-1_LapointeTherrienRichard.pdf?sequence=2)
- Lei, H., Cui, Y. et Zhou, W. (2018). Relationships Between Student Engagement and Academic Achievement: a Meta-Analysis. *Social behavior and personality*, 46(3), 517-528. <https://doi.org/10.2224/sbp.7054>
- 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. Rapport de recherche PAREA*. Cégep de Shawinigan. <https://cdc.qc.ca/parea/788349-lemoyne-education-physique-collegial-shawinigan-PAREA-2012.pdf>
- Poriau, S. et Delens, C. (2017). Activité physique et événements de vie : transition entre les études secondaires et les études supérieures. *eJRIEPS (42)*, 4-27. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.520>
- Riediger, M. et Freund, A. M. (2008). Me against myself: Motivational conflicts and emotional development in adulthood. *Psychology and Aging*, 23(3), 479-494. <https://doi.org/10.1037/a0013302>

## Chapitre 6. Conclusion

Cette étude présentait une stratégie pédagogique où l'accent était mis sur les bienfaits vécus tirés de la pratique de l'AP de l'étudiant lors du cours d'ÉPS à l'aide d'un exercice autoréflexif itératif. L'expérience vécue par l'étudiant était donc le point de départ de cette démarche. L'objectif de ce projet de recherche était de mettre en place et d'évaluer l'impact de cette stratégie pédagogique sur le développement de l'intérêt de l'étudiant à pratiquer l'AP et à prendre en charge de façon pérenne sa pratique afin de développer un mode de vie sain et actif, et par conséquent, de contrer la sédentarité. L'influence de ladite stratégie pédagogique a été mesurée à l'aide d'outils tels que des mesures auto rapportées de pratique d'AP par les participants, ainsi que des mesures sur la motivation à l'égard de la pratique d'AP. Ainsi, des analyses comparatives ont été menées. Les résultats montrent un impact positif sur la pratique d'AP chez les participants ayant été exposés à la stratégie pédagogique. Dans la prochaine partie qui conclut le rapport, les contributions de l'étude suivies de ses limites seront abordées. Bien entendu, des recommandations adressées aux enseignants en éducation physique au collégial et des propositions de recherche seront envisagées.

### 6.1 Contribution scientifique

La présente recherche amène plusieurs retombées scientifiques. Tout d'abord, les résultats découlant de l'étude ont permis de confirmer certains éléments issus de la littérature scientifique. Par exemple, les raisons évoquées par les participants pour expliquer le fait qu'ils font de l'AP, c'est-à-dire les bienfaits, concordent avec les résultats de Grenier (2006). De plus, les résultats montrant que l'intention de pratiquer l'AP avait augmenté chez le groupe A coïncident avec les idées de Lemoyne et Valois (2014) révélant que les intentions se manifestent comme un prédicteur direct de la pratique de l'AP. Puis, la conduite de cette étude a permis de répondre positivement à la question de recherche en révélant l'influence positive de la stratégie pédagogique sur la pratique de l'AP hors cours chez l'étudiant. L'utilisation des bienfaits ressentis découlant de la pratique d'AP comme levier d'engagement dans ce comportement a permis de réitérer la pertinence de prédicteurs de l'AP (dont le plaisir) dans l'élaboration d'une intervention visant à augmenter l'AP.

Les résultats de cette recherche apportent une contribution scientifique aux connaissances issues des domaines de l'AP et de la motivation en indiquant un lien entre l'augmentation d'AP chez les étudiants ayant rempli l'exercice autoréflexif itératif sur leurs bienfaits ressentis et l'augmentation de l'utilité attribuée à la pratique d'AP ainsi que de l'intérêt à faire de l'AP. Ces relations corroborent les idées de différents auteurs : Boiché et Sarrazin (2007) suggèrent que la valeur utilitaire de l'AP puisse mener à un engagement dans la pratique de l'AP, Jacob et Eccles (2000) affirment qu'un comportement est jugé utile si la personne perçoit une contribution de ce dernier vers l'atteinte de l'objectif, Hulleman et Harackiewicz (2021) ajoutent qu'un comportement est motivant si la personne peut faire elle-même une connexion entre les bénéfices perçus du comportement et ses besoins personnels, et Renninger et Hidi (2019) affirment qu'en maintenant actif un intérêt situationnel, un intérêt personnel stable émerge et mène au réengagement à long terme de l'intérêt. Toutefois, le sentiment de compétence n'a pas augmenté davantage chez le groupe A, ce qui n'est pas surprenant, puisque l'intervention pédagogique ne visait pas cet ingrédient de la motivation. Les résultats soulèvent la pertinence d'étudier davantage le concept d'utilité attribuée à la pratique d'AP chez les étudiants au collégial.

La stratégie pédagogique testée a eu un impact sur la pratique de l'AP faite de façon autonome chez les étudiants. Cette découverte majeure amène un élément de nouveauté pour le domaine de l'éducation physique. Dorénavant, les enseignants d'ÉPS pourront utiliser cette stratégie d'invention afin de favoriser la pratique de l'AP chez leurs étudiants. De plus, comme cette étude visait à augmenter la pratique de l'AP chez les étudiants du niveau collégial, cela a suscité chez les deux chercheuses et une collègue, une réflexion élargie sur les niveaux d'AP. Puisque les trois enseignantes souhaitaient rejoindre le plus d'étudiants en trouvant une façon plus inclusive, elles ont tenté une nouvelle proposition des niveaux d'AP (voir l'article 2 à la section 2.1). En somme, cette étude répond à l'objectif général initialement élaboré, car l'intervention pédagogique a été facile à mettre en place dans les cours d'ÉPS et a influencé positivement la pratique d'AP intégrée au mode de vie de l'étudiant. Les résultats découlant de cette étude ainsi que le cadre conceptuel retenu appuient la valorisation des bienfaits propres à l'individu dans sa pratique de l'AP pour lui en montrer l'utilité. Par conséquent, miser sur les bienfaits apparaît comme une direction pertinente à emprunter par les enseignants d'ÉPS pour engager les étudiants dans une pratique d'AP selon une perspective de santé.

## **6.2. Contribution sociale**

D'une part, ce projet de recherche était de grande envergure puisque 35 enseignants provenant de 17 cégeps ont accepté de participer à celui-ci, ce qui est une première dans le domaine de la recherche ÉPS au collégial. L'intérêt pour ce projet de recherche chez autant d'enseignants montre à quel point les enseignants d'ÉPS prennent leur rôle au sérieux dans la prise en charge de l'AP dans une perspective de santé chez leurs étudiants. De plus, ces enseignants se sont sentis interpellés par cette stratégie pédagogique où les bienfaits tirés de l'AP sont au cœur de la démarche. Cela va dans le même sens que les résultats de Leriche et Walczak (2016), qui ont montré que les enseignants accordaient de l'importance aux bienfaits dans leur pratique enseignante.

Ce projet de recherche tentait également d'influencer positivement la communauté du Cégep de Saint-Hyacinthe, établissement d'attache de la chercheuse responsable du projet. Soulignons le fait que tous les enseignants du département d'ÉPS qui donnaient le dernier cours ont participé au projet avec leurs étudiants durant les deux sessions. Par conséquent, le projet de recherche a des retombées sur ces étudiants et, par ricochet, rejoint la mission de l'établissement mentionnée dans son *Plan stratégique* : former des citoyens engagés et responsables (Cégep de Saint-Hyacinthe, 2015). Parallèlement, en participant à cette mission, le projet contribue d'autant plus à développer les visées de la formation générale, dont une d'entre elles est aussi de « former l'élève à vivre en société de façon responsable » (MÉES, 2016). Le projet de recherche est également cohérent avec le *Plan éducatif* du collège qui souhaite engager la responsabilité de toute sa communauté collégiale (Cégep de Saint-Hyacinthe, 2006). Précisément, le sens des responsabilités fait référence au respect de ses engagements, à une attitude critique dans son travail et ses comportements et à l'acceptation des conséquences de ses actions et de ses décisions (*Ibid.*). Par cette stratégie pédagogique, l'étudiant s'engage dans des comportements visant un mode de vie sain et actif en prenant conscience des bienfaits ressentis lors de sa pratique de l'AP, et donc prend en charge ses responsabilités envers sa santé. Finalement, comme ce projet expérimentait une nouvelle stratégie pédagogique, il rejoint l'objectif de cet établissement collégial voulant promettre un dynamisme pédagogique ainsi qu'un enseignement de qualité (Cégep de Saint-Hyacinthe, 2015). À notre connaissance, aucune intervention en ÉPS au collégial misant sur la prise de conscience répétitive des bienfaits ressentis lors de la pratique de l'AP n'a été évaluée. De plus, le présent projet de recherche s'accorde tout à fait avec les visées de l'établissement d'enseignement, puisqu'un des objectifs du *Plan stratégique*

institutionnel est de « favoriser le développement de la recherche au Collège » (Cégep de Saint-Hyacinthe, 2015, orientation 3, p. 13).

Sur le plan pédagogique, les enseignants d'ÉPS du réseau collégial disposent de manuels décrivant la théorie en lien avec l'AP et les habitudes de vie. En revanche, aucun outil pédagogique n'est disponible en ce qui concerne les moyens et les interventions efficaces à déployer pour intégrer, chez les étudiants inactifs, la pratique autonome de l'AP, et pour les étudiants actifs, le maintien de celle-ci. Cette étude propose de remplir ce vide en produisant un tel outil, puisque les résultats ont démontré que la stratégie était efficace. Il s'agit d'un outil très intéressant, d'autant plus que la stratégie implique peu de changements dans les pratiques enseignantes et procure des retombées importantes sur la santé des étudiants. De plus, cette intervention pédagogique pourrait être transférée à d'autres disciplines et ne pas se limiter uniquement aux cours d'ÉPS.

Les résultats de cette étude pourront être transférables à tous les cégeps du Québec, puisqu'ils permettent d'augmenter la prise en charge de l'AP dans le mode de vie de l'étudiant, ce qui est en lien direct avec la compétence du troisième et dernier cours d'ÉP. De plus, tous les cégeps participants ont cette vision commune de développer de saines habitudes de vie auprès de leur communauté. Par l'intention de favoriser le développement de saines habitudes de vie et de leur maintien à long terme, il y a de fortes chances qu'il y ait des répercussions sur la santé des étudiants et, par ricochet, sur la santé publique. Par ailleurs, il ne faut pas oublier que plusieurs étudiants du niveau collégial deviendront parents un jour et qu'ils influenceront à leur tour leurs proches. En effet, la littérature indique qu'un important prédicteur de l'AP est la pratique antérieure de l'AP et que celle-ci est renforcée lorsque l'enfant pratique l'AP avec son ou ses parents. Par conséquent, cette stratégie pédagogique qui permet de conscientiser l'étudiant sur sa pratique de l'AP peut également entraîner des répercussions positives sur sa vie à long terme.

Par ailleurs, puisqu'il existe un réel problème de sédentarité, que les années passées au cégep correspondent à une période où la pratique de l'AP baisse considérablement et où le niveau de santé mentale est le plus faible, le présent projet peut servir également d'outil favorisant une santé mentale florissante chez les étudiants. En effet, les résultats ont montré que les étudiants se sentaient moins stressés, de meilleure humeur et étaient fiers d'eux à la fin de leur cours d'ÉPS.

De surcroît, ce projet apporte également des retombées sur la recherche au collégial. Effectivement, plusieurs chercheurs (Lemoyne et Valois, 2014; Leriche *et al.*, 2016; Leriche et Walczak, 2016) affirment que peu de recherches ont été réalisées sur les interventions des enseignants d'ÉPS au collégial. En effet, la recension d'écrits menée pour la préparation de la présente étude a permis de constater que la grande majorité des études disponibles sont fondamentales et fournissent des informations descriptives, bien que très contributives. Toutefois, très peu d'études quasi expérimentales ont testé des interventions et fourni des résultats de suivi postintervention. En proposant de remplir ce vide, non seulement la présente étude contribue à l'avancement des connaissances, mais elle représente un ajout considérable au corpus des recherches collégiales.

D'autre part, le présent projet de recherche a suscité un fort intérêt pour la recherche chez la chercheuse principale. Étant donné qu'il s'agissait de son premier projet de recherche et qu'elle a été guidée par la co-chercheuse, une chercheuse d'expérience, cela lui a permis de développer ses compétences en recherche, et plus encore, cela lui a donné envie de s'inscrire aux études doctorales. Finalement, ce projet de recherche a également entraîné des répercussions chez les enseignants participants. En effet, la chercheuse principale leur a

fait part des commentaires positifs, écrits par les étudiants des groupes A et B, qui se retrouvaient dans la dernière section de leur fiche (annexes A et B). Voici quelques verbatims des étudiants qui ont été transmis aux enseignants :

« Bouger m'apporte du plaisir et du bien-être »;

« Je me suis bien débrouillée en ayant du plaisir pendant ces activités physiques »;

« « Je suis parti d'un mode de vie sédentaire (covid+télétravail) à m'entraîner 2h par semaine »;

« J'étais à chaque fois de meilleure humeur à la fin qu'au début des cours »;

« Je veux garder des saines habitudes de vie pour ma santé mentale »;

« Ça m'a vraiment fait du bien d'être vraiment concentrée sur mes sensations et mon physique et ça m'a aidée à relativiser que mon stress ne devait pas prendre autant de place ».

### **6.3 Limites**

Les limites de la recherche sont présentées dans cette section afin d'apporter des informations pertinentes servant à l'interprétation des résultats présentés. Tout d'abord, il a été difficile pour l'équipe de chercheuses de joindre les participants pour effectuer les deux suivis longitudinaux. Différentes raisons expliquent l'importante attrition de l'échantillon de départ : les participants étaient plus difficiles à joindre pour ces deux suivis, car ils avaient quitté le cégep et ils étaient soit aux études universitaires, soit sur le marché du travail, et le questionnaire était envoyé à distance, alors que le premier questionnaire avait été rempli durant les heures de cours d'ÉPS. De plus, les mesures sur la motivation ont été administrées seulement en début et en fin de cours, car les chercheuses ne voulaient pas allonger les questionnaires utilisés pour les deux suivis longitudinaux afin d'éviter de perdre trop de participants. Par conséquent, les chercheuses ont fait le choix de se concentrer uniquement sur la pratique de l'AP, élément clé de l'objectif général de la présente recherche, et ne peuvent savoir si des questionnaires de suivi plus longs auraient engendré une plus grande perte de participants. Une autre limite est liée au choix de l'outil de collecte sur la pratique de l'AP. En utilisant un outil de mesure recueillant des mesures autorapportées sur la pratique de l'AP, cela fait en sorte qu'il est impossible de connaître la réelle pratique de l'AP du participant. Ainsi, il est possible que des participants aient surestimé leur pratique d'AP. Toutefois, une grande partie de la littérature scientifique portant sur la pratique d'AP est également basée sur des mesures autorapportées d'AP et ainsi, il est possible de faire des comparaisons entre les résultats de cette étude et ceux des autres études.

### **6.4 Recherches à venir et recommandations pratiques**

Les résultats de la présente étude permettent d'envisager des perspectives de recherches intéressantes. Tout d'abord, il serait intéressant de mener cette étude auprès des étudiants inscrits aux cours d'ÉPS des niveaux primaire et secondaire afin d'obtenir des impacts plus percutants sur la pratique pérenne de l'AP dans une perspective de santé. D'ailleurs, la pratique de l'AP se retrouve dans tous les éléments (mission, vision, enjeux et orientations) du *Plan stratégique 2019-2023* du MÉES (2019), et ce, de façon transversale, c'est-à-dire sans

viser un niveau d'enseignement spécifique. Comme les résultats de l'étude soulignent l'efficacité de cette stratégie, un transfert de la stratégie pédagogique vers les niveaux primaire et secondaire serait à envisager, puisqu'il est souhaitable d'assurer une continuité dans les apprentissages développés chez les élèves. Cette vision du travail d'équipe entre les enseignants des différents niveaux fait écho aux conclusions tirées par Grenier (2006), qui rappelle que « ce travail ne peut se faire en vase clos, et les échanges entre les concepteurs des programmes d'éducation physique de la maternelle à la fin du collégial doivent permettre un continuum d'apprentissage pour l'élève afin de l'amener à prendre soin de sa personne, entre autres par la pratique de l'activité physique » (p. 185). Si l'on estime, à partir des données sur les Québécois de 25 à 34 ans, que 76 % de la population détient un diplôme d'études secondaires ou plus (Statistique Canada, 2016), les retombées sur la santé publique pourraient être considérables, puisque cela représente une importante proportion de la population qui pourrait être exposée à cette stratégie. Ces retombées contribueraient à la reconnaissance de la profession d'enseignant d'ÉPS, qui lutte pour faire adopter des comportements menant à un mode de vie sain et actif aux citoyens du Québec d'aujourd'hui et de demain.

De plus, il serait intéressant qu'un projet portant spécifiquement sur l'effet de cette stratégie sur la santé mentale des cégépiens soit entrepris, car les résultats ont montré des améliorations sur les plans de l'humeur, du stress et de la satisfaction de soi chez les étudiants du Groupe A qui avaient été soumis à l'exercice réflexif itératif sur les bienfaits de l'AP.

Également, la proposition des niveaux d'AP faite par Surprenant *et al.* (2022) pourrait faire l'objet d'une étude sur la motivation des étudiants à l'égard de la pratique de l'AP afin de motiver les étudiants sédentaires à passer à un mode de vie plus actif, dans une visée de progression et d'inclusion.

Il pourrait être intéressant d'examiner si la stratégie pédagogique entraîne également des répercussions sur les étudiants à besoins particuliers ou en situation de handicap. Finalement, cette étude souligne le rôle des bienfaits de l'AP comme prédicteur potentiel d'une pratique pérenne de l'AP. Ainsi, il serait intéressant d'envisager de futures recherches développant des interventions pédagogiques dans la même lignée.

L'équipe de recherche émet quelques recommandations à la suite de cette étude:

- Encourager les enseignants d'ÉPS à miser sur les bienfaits de l'AP propres aux étudiants pour les engager davantage dans leur pratique de l'AP. Il demeure important de construire des interventions pédagogiques où l'étudiant est au cœur de son apprentissage. En partant de sa propre expérience, de ses propres bienfaits ressentis durant la pratique de l'AP, cela donne un véritable sens à la pratique de l'AP de l'étudiant, puisque la pratique de l'AP demeure quelque chose de personnel;
- Faire prendre conscience aux étudiants de leur état avant/après l'AP durant les cours d'ÉPS et ce, à tous les niveaux d'enseignement (primaire, secondaire, collégial);
- Présenter la valeur utilitaire de l'AP aux étudiants. Si les étudiants sont convaincus que l'AP peut leur apporter des éléments positifs, ils seront certainement plus enclins à bouger;
- Expliquer ce qu'est un conflit motivationnel aux étudiants et les solutions face à celui-ci.

En conclusion, les bienfaits de l'AP sont des déterminants à considérer dans l'élaboration d'interventions pédagogiques visant une pratique pérenne de l'AP. D'ailleurs, de nombreuses études issues du domaine de l'activité physique ont démontré que le plaisir était un fort prédicteur d'AP et qu'il est fortement recommandé de miser sur cet élément pour engager les individus dans une pratique pérenne d'AP. De plus, si les enseignants souhaitent exercer une influence positive sur le comportement de pratique d'AP chez leurs étudiants, il demeure important de mettre l'étudiant au cœur de son expérience d'AP. Cette étude apporte des retombées significatives quant à l'apport aux recherches précédentes s'intéressant aux interventions pédagogiques mises en place dans les cours d'ÉPS pour favoriser une pratique de l'AP de même qu'à l'apport direct dans les pratiques enseignantes. En effet, cette étude permet aux enseignants d'ÉPS du niveau collégial et même des niveaux primaires et secondaire d'avoir un outil pédagogique testé scientifiquement, efficace et facile à intégrer dans les cours, afin d'engager davantage les étudiants dans une pratique d'AP autonome.

## Références

- Agence de la santé publique du Canada (2018). *Conseils pour être actif : conseils sur l'activité physique pour les adultes (18-64 ans)*. [Ottawa]: Gouvernement du Canada. <https://www.canada.ca/fr/sante-publique/services/publications/vie-saine/conseils-activite-physique-adultes-18-64-ans.html>
- Agence de la santé publique du Canada (2023). *Indicateurs de l'activité physique, du comportement sédentaire et du sommeil (APCSS)* [Ottawa]: Gouvernement du Canada. <https://sante-infobase.canada.ca/apcss/outil-de-donnees?index=3339>
- Albarracín, D., Johnson, B.T., & Zanna, M.P. (2005.) *The Handbook of Attitudes*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Amireault, S. (2013). *Effet d'une intervention visant à favoriser le maintien de la pratique de l'activité physique*. [thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Canada]. Corpus. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/24369>
- Doré, I. (2016). *Activité physique et santé mentale chez les jeunes au collégial*. [thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, Canada]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/18581>
- Beaudoin, C., Nolin, B. et Hamel, D. (2020). *Activité physique aérobie durant les loisirs des jeunes Québécois de 12 à 17 ans : évolution de 2003 à 2014. Conseils pour être actif : conseils sur l'activité physique pour les adultes (18-64 ans)*. Québec : Institut national de santé publique du Québec, Gouvernement du Québec. <https://www.inspq.qc.ca/publications/2648>
- Bernard, P., Doré, I., Romain, A.-J., Hains-Monfette, G., Kingsbury, C. et Sabiston, C. (2018). Dose response association of objective physical activity with mental health in a representative national sample of adults: A cross-sectional study. *PLOS ONE*, 13(10), e0204682. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0204682>
- Biddle, S. J., & Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: a review of reviews. *British journal of sports medicine*, 45(11), 886-895.
- Bigard, X. (2019). Activité physique, sédentarité, et pathologies non transmissibles. Évaluation des risques sanitaires. *Bulletin de l'Académie Nationale de Médecine*, 203(7), 603-612.
- Boiché, J. et Sarazin, P. (2007). Motivation autodéterminée, perceptions de conflit et d'instrumentalité et assiduité envers la pratique d'une activité physique : une étude prospective sur six mois. *Psychologie française*, 52(4), 417-430. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2007.02.002>
- Bois, J. et Lhuisset, L. (2020). L'activité physique des jeunes diminue alors que la preuve de son efficacité augmente : pourquoi ce paradoxe? Éduquer, voire changer les comportements est un projet ambitieux qui nécessite de comprendre les comportements humains. *Revue EP&S* (387), 41-43.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational psychology review*, 15, 1-40.
- Bouffard, T., Vézeau, C., Chouinard, R. & Marcotte, G. (2006). L'illusion d'incompétence chez l'élève du primaire: Plus qu'un problème de biais d'évaluation. Dans B. Galand et E. Bourgeois (Éds.), *(Se) motiver à apprendre* (p. 41-49). Presses Universitaires de France.

- Bourque, J., Doucet, D., LeBlanc, J., Dupuis, J. et Nadeau, J. (2019). L'alpha de Cronbach est l'un des pires estimateurs de la consistance interne : Une étude de simulation. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(2), 78-99. <https://doi.org/10.7202/1067534ar>
- Bradette, A. (2020). *Conception et validation d'une évaluation terminale motivant les collégiennes et les collégiens à la pratique pérenne d'activités physiques*. [essai de maîtrise, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada]. Savoirs UdeS. [https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/17341/Bradette\\_Annie\\_MEd\\_2020.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/17341/Bradette_Annie_MEd_2020.pdf?sequence=4&isAllowed=y)
- Bradette, A. et Cabot, I. (2019). Comment susciter la motivation des étudiants en éducation physique de l'ensemble 3? *Revue Propulsion*, 32(1), 45-46.
- Bradette, A. et Cabot, I. (2020). *Évaluation de l'impact d'une épreuve terminale visant à solliciter des choix d'intérêt en matière d'activité physique, sur la motivation, l'engagement et la prise en charge de la pratique d'activité physique hors cours*. Rapport de recherche PAREA. Cégep Édouard-Montpetit.
- Bradette, A. et Cabot, I. (2022). Stratégie d'évaluation permettant des choix d'activité physique aux étudiants : impact sur leur motivation pour un cours d'éducation physique au postsecondaire. *eJournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport (eJRIEPS)*, 50(1), 42-79. <https://journals.openedition.org/ejrieps/7697>.
- Bradette, A. et Charbonneau, É. (2021). *En action ! - Santé, activité physique et habitudes de vie* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal, Québec : Chenelière éducation. (1<sup>re</sup> éd. 2016).
- Cabot, I. (2010). *Interdisciplinarité et intérêt pour le français*. Rapport de recherche PAREA. Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu.
- Cabot, I. (2012). *Le cours collégial de mise à niveau en français : L'incidence d'un dispositif pédagogique d'interdisciplinarité*. [thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, Canada]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6897>
- Cabot, I. (2014). The Four-Phase Model of Interest Development: Elaboration of a Measurement Instrument. Current approaches to Interest Measurement. American Educational Research Association (AERA), Philadelphie. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34755/cabot-four-phases-model-interestdevelopment-affiche-AERA-2014.pdf>
- Cabot, I. (2018). La stimulation universelle de la motivation : m'approprier des résultats de recherche pour améliorer mes pratiques pédagogiques. *Pédagogie collégiale*, 31(4). Disponible à : <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/37777/cabot-31-4-2018.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Cabot, I. et Lévesque, M-C. (2014). Avec les TIC, ça clique ! Stimuler l'intérêt des collégiens par l'intégration des TIC en classe. *Pédagogie collégiale*, 28(1). Disponible à : <http://aqpc.qc.ca/revue/article/avec-tic-ca-clique-stimuler-interet-des-collegiens-par-integration-des-tic-en-classe>
- Cabot, I. et Bradette, A. (2022). Processus d'élaboration et de validation de l'échelle de la motivation en éducation physique et à la santé (ÉMÉPS) auprès d'étudiants du postsecondaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 45(1), 103-131.

- Cabot, I. et Surprenant, R. (2022). Identification des raisons d'inactivité physique chez les étudiantes et étudiants du postsecondaire au Québec. *Revue phénEPS/PHEnex Journal*, 13(1).  
<https://ojs.acadiou.ca/index.php/phenex/article/view/4345>
- Calfas, K. J., & Taylor, W. C. (1994). Effects of Physical Activity on Psychological Variables in Adolescents, *Pediatric Exercise Science*, 6(4), 406-423. <https://journals.humankinetics.com/view/journals/pes/6/4/article-p406.xml>
- Canadian Mental Health Association, 2023. *The mood-boosting benefits of getting active*.  
<https://cmha.ca/news/the-mood-boosting-benefits-of-getting-active/>
- Caplette Charrette, A., Grenier, J. et Chaubet, P. (2023). Pratiques enseignantes inclusives auprès des filles et leur intérêt en situation en éducation physique et santé. *Revue phénEPS-PHEnex Journal*, 13(2).  
<https://ojs.acadiou.ca/index.php/phenex/article/view/4339>
- Cégep de Saint-Hyacinthe (2006). *Projet éducatif*. Récupéré le 1er décembre 2020 de [https://www.cegepsth.qc.ca/wp-content/uploads/2016/07/Projet\\_educatif\\_2006.pdf](https://www.cegepsth.qc.ca/wp-content/uploads/2016/07/Projet_educatif_2006.pdf)
- Cégep de Saint-Hyacinthe (2015). *Plan stratégique 2015-2020*. Récupéré le 1<sup>er</sup> décembre 2020 de [https://www.cegepsth.qc.ca/wp-content/uploads/2016/10/Plan\\_strategique.pdf](https://www.cegepsth.qc.ca/wp-content/uploads/2016/10/Plan_strategique.pdf)
- Chen, A., Darst, P. W., & Pangrazi, R. P. (2001). An examination of situational interest and its sources. *British Journal of Educational Psychology*, 71(3), 383-400. <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1348/000709901158578>
- Chandon, P., Smith, R. J., Morwitz, V. G., Spangenberg, E. R., & Sprott, D. E. (2011). When does the past repeat itself? The interplay of behavior prediction and personal norms. *Journal of Consumer Research*, 38(3), 420-430. <https://doi.org/10.1086/659378>
- Chen, A., & Wang, Y. (2017). The Role of Interest in Physical Education : A Review of Research Evidence. *Journal of Teaching Physical Education*, 36(3), 313-322. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0033>
- Chiasson, L. (2004). *Analyse des habitudes de vie des cégépiens et des cégépiennes. Rapport de recherche PAREA*. Cégep de Lévis-Lauzon.  
[https://cdc.qc.ca/parea/785194\\_chiasson\\_PAREA\\_rapport\\_synthese1\\_Habitude\\_de\\_vie\\_2005.pdf](https://cdc.qc.ca/parea/785194_chiasson_PAREA_rapport_synthese1_Habitude_de_vie_2005.pdf)
- Conner, M., Sandberg, T., & Norman, P. (2010). Using action planning to promote exercise behavior. *Annals of Behavioral Medicine*, 40(1), 65-76. <https://doi.org/10.1007/s12160-010-9190-8>
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1965). *Rapport Parent : Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Deuxième volume*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Couture-Wilhelmy, L., Chaubet, P., & Gadais, T. (2021). Winning Conditions for the Adoption and Maintenance of Long-Term Healthy Lifestyles According to Physical Activity Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(21), 11057. <https://doi.org/10.3390/ijerph182111057>
- Cour supérieure du Québec. (2012). *Jugement de la Cour supérieure. Dallaire-Turmel contre Cégep de Lévis-Lauzon*. Récupéré le 27 novembre 2020 de <http://canlii.ca/t/fqb6f>

- Dholakia, U. M. (2010). A critical review of question–behavior effect research. *Review of Marketing Research*, 7, 147-199. [https://doi.org/10.1108/S1548-6435\(2010\)0000007009](https://doi.org/10.1108/S1548-6435(2010)0000007009)
- Dimeo, F., Bauer, M., Varahram, I., Proest, G., & Halter, U. (2001). Benefits from aerobic exercise in patients with major depression: a pilot study. *British journal of sports medicine*, 35(2), 114-117.
- Doré, I. (2016). *Activité physique et santé mentale chez les jeunes au collégial*. [thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, Canada]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/18581>
- Dunn, A. L., Trivedi, M. H., & O'Neal, H. A. (2001). Physical activity dose-response effects on outcomes of depression and anxiety. *Database of Abstracts of Reviews of Effects (DARE): Quality-assessed Reviews [Internet]*.
- Embersin, C. et Chardon, B. (2007). *Jeunes en Ile-de-France : activités physiques, surpoids et conduites à risque. Exploitation régionale du Baromètre Santé 2005*. Île-de-France : Institut national de prévention et d'éducation pour la santé. [https://www.iau-idf.fr/fileadmin/DataStorageKit/ORS/Etudes/2007/Etude2007\\_9/RapportBarometre2005\\_1.pdf](https://www.iau-idf.fr/fileadmin/DataStorageKit/ORS/Etudes/2007/Etude2007_9/RapportBarometre2005_1.pdf)
- Gadais, T. (2015). Les stratégies d'intervention pour aider les jeunes à gérer leur pratique d'activité physique. Une revue de la littérature. *Staps*, (3), 57-77.
- Garriguet, D. et Colley, R. C. (2012). Profils quotidiens des Canadiens en matière d'activité physique. *Rapport sur la santé*, 23(2), juin, produit no 82-003-XPJ au catalogue de Statistique Canada, 1-7. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/82-003-x/2012002/article/11649-fra.htm>
- Gaudreault, M. M., Gaudreault, M., El-Hadge, H., Robert, É., Richard, É., Roy, S., Landry, D., Vachon, I., Charron, M., Zagrebina, A., Armstrong, M., Tardif, S., Tadjioque Agoumfo, Y. W., Bikie Bi Nguema, N., Gulian, T. (2022). *Enquête sur la réussite à l'enseignement collégial, à partir des données du SPEC 1 2021 : rapport de recherche général portant sur les étudiantes et les étudiants des populations A et B*. ÉCOBES – Recherche et transfert; CRISPESH; IRIPII.
- Gaudreault, M. M., Normandeau, S.-K., Jean-Venturoli, H. et St-Amour, J. (2018). *Caractéristiques de la population étudiante collégiale : valeurs, besoins, intérêts, occupations, aspirations, choix de carrière*. Données provenant du Sondage provincial sur les étudiants des cégeps (SPEC) administré aux étudiants nouvellement admis aux études collégiales à l'automne 2016. Jonquière, ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière.
- Godin, G., Bélanger-Gravel, A., Amireault, S., Vohl, M. C., & Pérusse, L. (2011). The effect of mere-measurement of cognitions on physical activity behavior: a randomized controlled trial among overweight and obese individuals. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8, 1-6.
- Godin, G. (2012). *Les comportements dans le domaine de la santé : comprendre pour mieux intervenir*. Montréal : Les presses de l'Université de Montréal.
- Gosselin, M.-A. et Ducharme, R. (2017). Détresse et anxiété chez les étudiants du collégial et recours aux services d'aide socioaffectifs. *Revue Service Social*, 63(1), 92-104. <https://doi.org/10.7202/1040048ar>

- Gouvernement du Québec (2015). *Ensemble pour les générations futures : politique québécoise de la jeunesse : document de consultation*. Québec : Secrétariat à la jeunesse. <https://www.jeunes.gouv.qc.ca/publications/consultations-2015/collectif-autonome-cje.pdf>
- Gouvernement du Canada, G. consultatif interagences en éthique de la recherche. (2018). *Énoncé de politique des trois conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains – EPTC 2 (2018)*. <https://ethics.gc.ca/fra/policy-politique tcps2-eptc2 2018.html>
- Grenier, J. (2006). *Description de l'habitude de pratique régulière d'activités physiques des étudiants de niveau collégial. Rapport de recherche PAREA*. Cégep du Vieux Montréal. <https://archipel.uqam.ca/319/1/PAREAGRENIER.pdf>
- Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity* (2<sup>e</sup> éd.). Champaign, Illinois, États-Unis : Human Kinetics. (1<sup>re</sup> éd. 1995).
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127.
- Hilger-Kolb, J., Loerbroks, A., & Diehl, K. (2020). 'When I have time pressure, sport is the first thing that is cancelled': A mixed-methods study on barriers to physical activity among university students in Germany. *Journal of Sports Sciences*, 38(21), 2479-2488. <https://doi.org/10.1080/02640414.2020.1792159>
- Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2021). The utility-value intervention. *Handbook of wise interventions: How social psychology can help people change*, 100-125.
- Hulleman, C. S., Kosovich, J., Barron, K. E., & Daniel, D. (2017). Making Connections : Replicating and Extending the Utility Value Intervention in the Classroom. *Journal of Educational Psychology*, 109(3), 387-404.
- Jacobs, J. E., & Eccles, J. S. (2000). Parents, Task Values and Real-Life Achievement-Related Choices. Dans C. Sanson & J. M. Harackiewicz (Éds.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation. The Search for Optimal Motivation and Performance* (p. 405-439). Academic Press.
- Keating, X. D., Guan, J., Piñero, J. C., & Bridges, D. M. (2005). A meta-analysis of college students' physical activity behaviors. *Journal of American college health*, 54(2), 116-126. <https://doi.org/10.3200/JACH.54.2.116-126>
- Kino-Québec (2012). *Opération ados : des activités qui répondent à leurs goûts*.
- Kiviniemi, M. T., & Klasko-Foster, L. B. (2018). The behavioral affective associations model. In William, D.M., Rhodes, R.E., & Conner, M.T. (Eds.), *Affective determinants of health behavior* (pp. 185-203). Oxford University Press.
- Kiviniemi, M. T., Voss-Humke, A. M., & Seifert, A. L. (2007). How do I feel about the behavior? The interplay of affective associations with behaviors and cognitive beliefs as influences on physical activity behavior. *Health Psychology*, 26(2), 152–158. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.26.2.152>
- Institut de cardiologie de Montréal (2020). *La sédentarité et les risques pour la santé*. <https://observatoireprevention.org/2017/10/10/sedentarite-risques->

[sante/#:~:text=L'inactivit%C3%A9%20physique%20est%20aussi,certains%20cancers%20et%20l'ost%C3%A9oporose](#)

Institut de la statistique du Québec (2022). *Répartition de la population de 25 à 64 ans selon le plus haut niveau de scolarité atteint, la région administrative, l'âge et le sexe, Québec*. [https://statistique.quebec.ca/fr/document/repartition-de-la-population-de-25-a-64-ans-selon-le-plus-haut-niveau-de-scolarite-atteint-la-region-administrative-lage-et-le-sexe-quebec/tableau/repartition-de-la-population-de-25-a-64-ans-selon-le-plus-haut-niveau-de-scolarite-atteint-la-region-administrative-lage-et-le-sexe-quebec#tri\\_tertr=5004000000000000&tri\\_sexe=1&tri\\_age=365&tri\\_stat=8404](https://statistique.quebec.ca/fr/document/repartition-de-la-population-de-25-a-64-ans-selon-le-plus-haut-niveau-de-scolarite-atteint-la-region-administrative-lage-et-le-sexe-quebec/tableau/repartition-de-la-population-de-25-a-64-ans-selon-le-plus-haut-niveau-de-scolarite-atteint-la-region-administrative-lage-et-le-sexe-quebec#tri_tertr=5004000000000000&tri_sexe=1&tri_age=365&tri_stat=8404)

Institut national de la santé et de la recherche médicale (2015). *Activité physique*. Paris: Les éditions Inserm.

Institut national de la santé publique (2017). *Synthèse des connaissances sur les champs d'action pertinents en promotion de la santé mentale chez les jeunes adultes*. [https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2283\\_connaissances\\_champs\\_action\\_promotion\\_sante\\_mentale\\_jeunes\\_adultes.pdf](https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2283_connaissances_champs_action_promotion_sante_mentale_jeunes_adultes.pdf)

Laferrière, S. et Chiasson, L. (1998). L'éducation physique dans la formation générale commune. *Pédagogie collégiale*, 12(1), 29-32. [https://www.researchgate.net/publication/242152014\\_L%27education\\_physique\\_dans\\_la\\_formation\\_generale\\_commune](https://www.researchgate.net/publication/242152014_L%27education_physique_dans_la_formation_generale_commune)

Lally P, van Jaarsveld CHM, Potts HWW, et al (2010) How are habits formed: Modelling habit formation in the real world. *Eur J Soc Psychol* 40:998–1009.

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. Rapport de recherche PAREA*. Cégep de Shawinigan. <https://cdc.qc.ca/parea/788349-lemoyne-education-physique-collegial-shawinigan-PAREA-2012.pdf>

Lemoyne, J. et Girard, S. (2019). *Motiver les étudiants du collégial à bouger : regard sur la contribution des cours d'éducation physique*. Article de conférence. Journée de la recherche sur la motivation au collégial, 2e édition. Congrès de l'Acfas, Montréal. <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/37729/lemoyne-girard-acfas-2019.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Lemoyne, J. et Valois, P. (2014). Étude des facteurs prédictifs de la pratique de l'activité physique chez des étudiants du collégial. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 46(2), 262-274. <https://doi.org/10.1037/a0030221>

Leone, M., Lévesque, P., Bourget-Gaudreault, S., Lemoyne, J., Kalinova, E., Comtois, A.S., Bui, H.T., Léger, L., Frémont, P., & Allisse, M. (2023). Secular trends of cardiorespiratory fitness in children and adolescents over a 35-year period: Chronicle of a predicted foretold. *Frontiers in Public Health*, 10. <https://doi.org.10.3389/fpubh.2022.1056484>

Leriché, J. et Walczak, F. (2014). *Les obstacles à la pratique sportive des cégépiens. Rapport de recherche PAREA*. Cégep de Sherbrooke, Cégep de Trois-Rivières. <https://cdc.qc.ca/parea/033137-leriche-walczak-obstacles-pratique-sportive-cegepiens-sherbrooke-trois-rivieres-PAREA-2014.pdf>

- Leriché, J., Bélanger, C., Caplette-Charette, A., Roulin, R., Drouin, G. et Daigle, P. (2016). *50 ans de recherches en éducation physique dans les cégeps : bilan et perspectives futures*. Conférence présentée au 3e Colloque International en Éducation, Montréal, Canada, 5-6 mai 2016.
- Leriché, J. et Walczak, F. (2016). *La perception des enseignants d'éducation physique au regard de leurs interventions. Rapport de recherche PAREA*. Cégep de Sherbrooke, Cégep de Trois-Rivières. <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34602/leriche-walczak-perception-enseignants-education-physique-interventions-sherbrooke-trois-rivieres-PAREA-2016.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Lewis, B. A., Williams, D. M., Frayeh, A., & Marcus, B. H. (2016). Self-efficacy versus perceived enjoyment as predictors of physical activity behaviour. *Psychology & health, 31*(4), 456-469. <https://doi.org/10.1080/08870446.2015.1111372>
- Li, P., Wang, Y., Zhang, B., & Han, Y. (2021). Pathways of cognitive and affective attitude influencing leisure-time physical activity: based on an integrated model. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 1-14*. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2021.2010232>
- Lo, E., Hamel, D., Jen, Y., Lamontagne, P., Martel, S., Steensma, C., Blouin, C., & Steele, R. (2014). Projection scenarios of body mass index (2013–2030) for Public Health Planning in Quebec. *BMC Public Health, 14*(996), 1-14. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-996>
- Losier, G. F., Vallerand, R. J. et Blais, M. R. (1993). Construction et validation de l'Échelle des Perceptions de Compétence dans les Domaines de Vie (EPCDV). *Science et Comportement, 23*(1), 1-16.
- Martins, J., Costa, J., Sarmiento, H., Marques, A., Farias, C., Onofre, M., & Valeiro, M. G. (2021). Adolescents' Perspectives on the Barriers and Facilitators of Physical Activity: An Updated Systematic Review of Qualitative Studies. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(9), 4954-4981. <https://doi.org/10.3390/ijerph18094954>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2016). *Composante de la formation générale : extrait des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC)*. Québec : Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/enseignement-superieur/collegial/Composantes\\_formation\\_generale\\_VF.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/collegial/Composantes_formation_generale_VF.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. (2019). *Plan stratégique 2019-2023*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/plan-strategique/plan-strategique-2019-2023.PDF?1575660315>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). Taux de réussite des cours de la discipline éducation physique, selon le trimestre, années scolaires 2014-2015 à 2028-2019 [ensemble de données inédit]. Direction générale des statistiques, de la recherche et de la géomatique du MEQ.
- Ministère de l'Enseignement supérieur. (2021). *Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Nahas, M. V., Goldfine, B., & Collins, M. A. (2003). Determinants of physical activity in adolescents and young adults: The basis for high school and college physical education to promote active lifestyles. *Physical Educator, 60*(1), 42.

- Ninot, G., Delignières, D. et Fortes, M. (2000). L'Évaluation de l'estime de soi dans le domaine corporel. *STAPS*, 53, 35-48.  
[https://www.researchgate.net/profile/Didier\\_Delignieres/publication/236165021\\_L'evaluation\\_de\\_l'es-time\\_de\\_soi\\_dans\\_le\\_domaine\\_corporel/links/564f6b1908aeafc2aab3d65f.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Didier_Delignieres/publication/236165021_L'evaluation_de_l'es-time_de_soi_dans_le_domaine_corporel/links/564f6b1908aeafc2aab3d65f.pdf)
- Organisation de coopération et de développement économique (2019). *L'OCDE lance un nouveau rapport sur l'obésité et l'économie de la prévention - jeudi 10 octobre 2019*. [Paris]: OCDE.  
<https://www.oecd.org/fr/presse/l-ocde-lance-un-nouveau-rapport-sur-l-obesite-et-l-economie-de-la-prevention-jeudi-10-octobre-2019.htm>
- Organisation mondiale de la santé. (2006). *Questionnaire mondial sur la pratique d'activités physiques (GPAQ)*.  
[https://www.who.int/ncds/surveillance/steps/GPAQ\\_Analysis\\_Guide\\_FR.pdf](https://www.who.int/ncds/surveillance/steps/GPAQ_Analysis_Guide_FR.pdf)
- Organisation mondiale de la santé (2012). *Exercice physique : pourquoi faut-il y prêter attention pendant l'adolescence?* Copenhague : Bureau régional de l'OMS pour l'Europe.  
[https://www.euro.who.int/\\_data/assets/pdf\\_file/0009/165285/HBSC-Fact-sheet-physical-activity-Fre.pdf?ua=1](https://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0009/165285/HBSC-Fact-sheet-physical-activity-Fre.pdf?ua=1)
- Organisation mondiale de la santé (2018). *Activité physique*. [Genève]: OMS. <https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>.
- Organisation mondiale de la santé. (2019). *Plan d'action mondial de l'OMS pour promouvoir l'activité physique 2018-2030. Des personnes plus actives pour un monde plus sain*. Genève : Organisation mondiale de la santé. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/327168/9789242514186-fre.pdf>
- Organisation mondiale de la santé. (2020). *Lignes directrices de l'OMS sur l'activité physique et la sédentarité*.  
<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/337003/9789240014862-fre.pdf>
- Organisation mondiale de la santé (2021). *Lignes directrices de l'OMS sur l'activité physique et la sédentarité : en un coup d'œil*. Genève : Organisation mondiale de la santé.  
<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/349728/9789240032118-fre.pdf?sequence=1>
- Organisation mondiale de la santé (2023a). *Activité physique*. [Genève]: Organisation mondiale de la santé.  
<https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>
- Organisation mondiale de la santé (2023b). *Sédentarité*. [Genève]: Organisation mondiale de la santé.  
<https://www.emro.who.int/fr/noncommunicable-diseases/causes/physical-inactivity.html>
- Padin, A. C., Emery, C. F., Vasey, M., et Kiecolt-Glaser, J. K. (2017). Self-regulation and implicit attitudes toward physical activity influence exercise behavior. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 39(4), 237-248.  
<https://doi.org/10.1123/jsep.2017-0056>
- ParticipACTION (2018). *Rapport En rythme*. [Toronto]: ParticipACTION.  
[https://participaction.cdn.prismic.io/participaction%2Fed587f68-719b-4ff1-aac5-b637df76fb94\\_participaction-rapport-en-rythme-presente-par-mec-fr.pdf](https://participaction.cdn.prismic.io/participaction%2Fed587f68-719b-4ff1-aac5-b637df76fb94_participaction-rapport-en-rythme-presente-par-mec-fr.pdf)
- ParticipACTION (2020). *Bulletin de l'activité physique chez les enfants et les jeunes. Le rôle de la famille dans l'activité physique, les comportements sédentaires et le sommeil des enfants et des jeunes*. Toronto: ParticipACTION.

[https://www.participaction.com/wp-content/uploads/2022/09/2020\\_CY\\_Full\\_Report\\_FR.pdf](https://www.participaction.com/wp-content/uploads/2022/09/2020_CY_Full_Report_FR.pdf)

- Pinard, R., Potvin, P. et Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherches qualitatives*, 24, 58-80.
- Poobalan, A.S., Aucott, L.S., Clarke, A., & Smith, C. (2012). Physical activity attitudes, intentions and behaviour among 18–25 years olds: A mixed method study. *BMC Public Health* 12. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-640>
- Poriau, S. et Delens, C. (2017). Activité physique et événements de vie : transition entre les études secondaires et les études supérieures. *eJRIEPS* (42), 4-27. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.520>
- Prat, Q., Camerino, O., Castañer, M., Andueza, J., & Puigarnau, S. (2019). El model pedagògic de responsabilitat personal i social com a motor d'innovació en educació física. *Apunts Educació Física i Esports*.4(136), 83-99.  
[https://www.researchgate.net/publication/332145996\\_El\\_model\\_pedagogic\\_de\\_responsabilitat\\_personal\\_i\\_social\\_com\\_a\\_motor\\_d'innovacio\\_en\\_educacio\\_fisica](https://www.researchgate.net/publication/332145996_El_model_pedagogic_de_responsabilitat_personal_i_social_com_a_motor_d'innovacio_en_educacio_fisica)
- Renninger, K. A., & Hidi, S. (2019). Interest Development and Learning. Dans A. K. Renninger et S. Hidi (Éds.), *The Cambridge Handbook of Motivation and Learning* (p. 265-290). Cambridge University Press.
- Rodríguez-Romo, G., Acebes-Sánchez, J., García-Merino, S., Garrido-Muñoz, M., Blanco-García, C., & Díez-Vega, I. (2023). Physical Activity and Mental Health in Undergraduate Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(1), 195.
- Romain, A. J., Chevance, G., Caudroit, J. et Bernard, P. (2016). Le modèle transthéorique: description, intérêts et application dans la motivation à l'activité physique auprès de populations en surcharge pondérale. *Obesite*, 11(1), 47-55.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs: General and applied*, 80(1), 1.
- Roure, C. et Pasco, D. (2017). Impact de la conception d'une situation d'apprentissage en badminton sur l'intérêt en situation d'élèves du secondaire. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 42. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.533>
- Roure, C., & Pasco, D. (2018). Exploring situational interest sources in the French physical education context. *European Physical Education Review*, 24(1), 3-20. <https://doi.org/10.1177/1356336X16662289>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist* 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sallis, J.F & Owen, N. (1999). *Physical activity and behavioral medicine*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Sandberg, T. & Conner, M. (2011). Using self-generated validity to promote exercise behaviour. *British Journal of Social Psychology*, 50(4), 769-783. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.2010.02004.x>

- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-Efficacy Theory. In *Handbook of Motivation at School* (pp. 35-53). Taylor and Francis.
- Société canadienne de physiologie de l'exercice. (2021). *Directives canadiennes en matière de mouvement sur 24 heures pour les adultes âgés de 18 à 64 ans*. <https://csepguidelines.ca/fr/adults-18-64/>
- Spangenberg, E. R., Kareklas, I., Devezer, B., & Sprott, D. E. (2016). A meta-analytic synthesis of the question-behavior effect. *Journal of Consumer Psychology, 26*(3), 441-458. <https://doi.org/10.1016/j.icps.2015.12.004>
- Statistique Canada (2015). *L'activité physique mesurée directement des adultes canadiens, 2007 à 2011*. Ottawa : Gouvernement du Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/82-625-x/2013001/article/11807-fra.htm>
- Statistique Canada (2016). *Enquête sur la population active*. Ottawa : Gouvernement du Canada. <https://www.msss.gouv.qc.ca/professionnels/statistiques-donnees-sante-bien-etre/statistiques-de-sante-et-de-bien-etre-selon-le-sexe-volet-national/niveau-de-scolarite-complete/>
- Statistique Canada (2019). *Suivi des niveaux d'activité physique des Canadiens, 2016 et 2017*. Ottawa : Gouvernement du Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/190417/dq190417g-fra.htm>
- Statistique Canada. (2021). *Enquête canadienne sur les mesures de la santé : Données sur les moniteurs d'activité, 2018-2019*. Ottawa : Gouvernement du Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/210901/dq210901c-fra.htm>
- Surprenant, R., Bradette, A. et Cabot, I. (2022). Adaptation pédagogique des niveaux d'activité physique: une proposition. *Propulsion, 35*(1), 14-17.
- Thibault, D. (2017). *Accompagner les étudiants au collégial dans le développement des compétences pour adopter ou maintenir la pratique régulière d'activité physique*. [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Canada]. Cognitio. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8222/1/031872981.pdf>
- Tremblay, M. (2012). Utilisation standardisée des termes «sédentarité» et «comportements sédentaires». *Movement & Sport Sciences-Science & Motricité, 77*(1), 73-76.
- United States Department of Health and Human Services (2016). *What is physical activity?* <https://www.nhlbi.nih.gov/health/health-topics/topics/phys>
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation, deuxième édition*. Montréal : Les presses de l'Université de Montréal.
- Viau, R. (2009). La motivation à apprendre en milieu scolaire. *Éditions du renouveau pédagogique inc.*
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>

Wilson, O.W.A., Walters, S.R., Naylor, M.E., & Clarke, J.C. (2021). Physical Activity and Associated Constraints Following the Transition From High School to University. *Recreational Sports Journal*, 45(1), 52-60. <https://doi.org/10.1177/1558866121995138>

## Annexe A. Exercice autoréflexif itératif des bienfaits de l'activité physique rempli par le groupe expérimental (groupe A)

Date : \_\_\_\_\_

Pseudonyme : \_\_\_\_\_

Encerle ton niveau de stress, humeur, plaisir, fierté										
<b>AU DÉBUT DU COURS</b>										
STRESS : pas du tout=0, énormément=10										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
HUMEUR : très mauvaise humeur=0, très bonne humeur=10										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>À LA FIN DU COURS</b>										
STRESS : pas du tout=0, énormément=10										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
HUMEUR : très mauvaise humeur=0, très bonne humeur=10										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
As-tu eu du PLAISIR en bougeant? (pas du tout=0, énormément de plaisir=10)										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Es-tu fier (fière) de toi après avoir bougé? (pas du tout=0, énormément fier (fière) de moi=10)										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Date : \_\_\_\_\_

Encerle ton niveau de stress, humeur, plaisir, fierté										
<b>AU DÉBUT DU COURS</b>										
STRESS : pas du tout=0, énormément=10										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
HUMEUR : très mauvaise humeur=0, très bonne humeur=10										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>À LA FIN DU COURS</b>										
STRESS : pas du tout=0, énormément=10										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
HUMEUR : très mauvaise humeur=0, très bonne humeur=10										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
As-tu eu du PLAISIR en bougeant? (pas du tout=0, énormément de plaisir=10)										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Es-tu fier (fière) de toi après avoir bougé? (pas du tout=0, énormément fier (fière) de moi=10)										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

<b>AU DÉBUT DU COURS</b>		
Activités physiques de la dernière semaine jusqu'à aujourd'hui	Durée (min.) :	Intensité (à encercler)
<i>En dehors du contexte du cours (juste pour moi) :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
<i>En devoir pour le cours :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
<b>À LA FIN DU COURS</b>		
<i>Lors du cours d'aujourd'hui :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée

<b>AU DÉBUT DU COURS</b>		
Activités physiques de la dernière semaine jusqu'à aujourd'hui	Durée (min.) :	Intensité (à encercler)
<i>En dehors du contexte du cours (juste pour moi) :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
<i>En devoir pour le cours :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
<b>À LA FIN DU COURS</b>		
<i>Lors du cours d'aujourd'hui :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée

Date : \_\_\_\_\_

Encercle ton niveau de stress, humeur, plaisir, fierté										
<b>AU DÉBUT DU COURS</b>										
STRESS : pas du tout=0, énormément=10										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
HUMEUR : très mauvaise humeur=0, très bonne humeur=10										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>À LA FIN DU COURS</b>										
STRESS : pas du tout=0, énormément=10										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
HUMEUR : très mauvaise humeur=0, très bonne humeur=10										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
As-tu eu du <b>PLAISIR</b> en bougeant? (pas du tout=0, énormément de plaisir=10)										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Es-tu <b>fier (fière)</b> de toi après avoir bougé? (pas du tout=0, énormément fier (fière) de moi=10)										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Date : \_\_\_\_\_

Encercle ton niveau de stress, humeur, plaisir, fierté										
<b>AU DÉBUT DU COURS</b>										
STRESS : pas du tout=0, énormément=10										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
HUMEUR : très mauvaise humeur=0, très bonne humeur=10										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>À LA FIN DU COURS</b>										
STRESS : pas du tout=0, énormément=10										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
HUMEUR : très mauvaise humeur=0, très bonne humeur=10										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
As-tu eu du <b>PLAISIR</b> en bougeant? (pas du tout=0, énormément de plaisir=10)										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Es-tu <b>fier (fière)</b> de toi après avoir bougé? (pas du tout=0, énormément fier (fière) de moi=10)										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

<b>AU DÉBUT DU COURS</b>		
Activités physiques de la dernière semaine jusqu'à aujourd'hui	Durée (min.) :	Intensité (à encercler)
<i>En dehors du contexte du cours (juste pour moi) :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
<i>En devoir pour le cours :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
<b>À LA FIN DU COURS</b>		
<i>Lors du cours d'aujourd'hui :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée

<b>AU DÉBUT DU COURS</b>		
Activités physiques de la dernière semaine jusqu'à aujourd'hui	Durée (min.) :	Intensité (à encercler)
<i>En dehors du contexte du cours (juste pour moi) :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
<i>En devoir pour le cours :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
<b>À LA FIN DU COURS</b>		
<i>Lors du cours d'aujourd'hui :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée

Date : \_\_\_\_\_

<b>Encerle ton niveau de stress, humeur, plaisir, fierté</b>										
<b>AU DÉBUT DU COURS</b>										
STRESS : pas du tout=0, énormément=10										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
HUMEUR : très mauvaise humeur=0, très bonne humeur=10										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>À LA FIN DU COURS</b>										
STRESS : pas du tout=0, énormément=10										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
HUMEUR : très mauvaise humeur=0, très bonne humeur=10										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
As-tu eu du <b>PLAISIR</b> en bougeant? (pas du tout=0, énormément de plaisir=10)										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Es-tu <b>fier (fière)</b> de toi après avoir bougé? (pas du tout=0, énormément fier (fière) de moi=10)										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Date : \_\_\_\_\_

<b>Encerle ton niveau de stress, humeur, plaisir, fierté</b>										
<b>AU DÉBUT DU COURS</b>										
STRESS : pas du tout=0, énormément=10										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
HUMEUR : très mauvaise humeur=0, très bonne humeur=10										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>À LA FIN DU COURS</b>										
STRESS : pas du tout=0, énormément=10										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
HUMEUR : très mauvaise humeur=0, très bonne humeur=10										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
As-tu eu du <b>PLAISIR</b> en bougeant? (pas du tout=0, énormément de plaisir=10)										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Es-tu <b>fier (fière)</b> de toi après avoir bougé? (pas du tout=0, énormément fier (fière) de moi=10)										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

<b>AU DÉBUT DU COURS</b>		
<i>Activités physiques de la dernière semaine jusqu'à aujourd'hui</i>	<i>Durée (min.) :</i>	<i>Intensité (à encercler)</i>
<i>En dehors du contexte du cours (juste pour moi) :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
<i>En devoir pour le cours :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
<b>À LA FIN DU COURS</b>		
<i>Lors du cours d'aujourd'hui :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée

<b>AU DÉBUT DU COURS</b>		
<i>Activités physiques de la dernière semaine jusqu'à aujourd'hui</i>	<i>Durée (min.) :</i>	<i>Intensité (à encercler)</i>
<i>En dehors du contexte du cours (juste pour moi) :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
<i>En devoir pour le cours :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
<b>À LA FIN DU COURS</b>		
<i>Lors du cours d'aujourd'hui :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée

Date : \_\_\_\_\_

Encerle ton niveau de stress, humeur, plaisir, fierté										
<b>AU DÉBUT DU COURS</b>										
STRESS : pas du tout=0, énormément=10										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
HUMEUR : très mauvaise humeur=0, très bonne humeur=10										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>À LA FIN DU COURS</b>										
STRESS : pas du tout=0, énormément=10										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
HUMEUR : très mauvaise humeur=0, très bonne humeur=10										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
As-tu eu du <b>PLAISIR</b> en bougeant? (pas du tout=0, énormément de plaisir=10)										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Es-tu <b>fier (fière)</b> de toi après avoir bougé? (pas du tout=0, énormément fier (fière) de moi=10)										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Date : \_\_\_\_\_

Encerle ton niveau de stress, humeur, plaisir, fierté										
<b>AU DÉBUT DU COURS</b>										
STRESS : pas du tout=0, énormément=10										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
HUMEUR : très mauvaise humeur=0, très bonne humeur=10										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>À LA FIN DU COURS</b>										
STRESS : pas du tout=0, énormément=10										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
HUMEUR : très mauvaise humeur=0, très bonne humeur=10										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
As-tu eu du <b>PLAISIR</b> en bougeant? (pas du tout=0, énormément de plaisir=10)										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Es-tu <b>fier (fière)</b> de toi après avoir bougé? (pas du tout=0, énormément fier (fière) de moi=10)										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

<b>AU DÉBUT DU COURS</b>		
Activités physiques de la dernière semaine jusqu'à aujourd'hui	Durée (min.) :	Intensité (à encercler)
<i>En dehors du contexte du cours (juste pour moi) :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
<i>En devoir pour le cours :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
<b>À LA FIN DU COURS</b>		
<i>Lors du cours d'aujourd'hui :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée

<b>AU DÉBUT DU COURS</b>		
Activités physiques de la dernière semaine jusqu'à aujourd'hui	Durée (min.) :	Intensité (à encercler)
<i>En dehors du contexte du cours (juste pour moi) :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
<i>En devoir pour le cours :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
<b>À LA FIN DU COURS</b>		
<i>Lors du cours d'aujourd'hui :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée

Date : \_\_\_\_\_

Encercle ton niveau de stress, humeur, plaisir, fierté										
<b>AU DÉBUT DU COURS</b>										
STRESS : pas du tout=0, énormément=10										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
HUMEUR : très mauvaise humeur=0, très bonne humeur=10										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>À LA FIN DU COURS</b>										
STRESS : pas du tout=0, énormément=10										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
HUMEUR : très mauvaise humeur=0, très bonne humeur=10										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
As-tu eu du <b>PLAISIR</b> en bougeant? (pas du tout=0, énormément de plaisir=10)										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Es-tu <b>fier (fière)</b> de toi après avoir bougé? (pas du tout=0, énormément fier (fière) de moi=10)										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Date : \_\_\_\_\_

Encercle ton niveau de stress, humeur, plaisir, fierté										
<b>AU DÉBUT DU COURS</b>										
STRESS : pas du tout=0, énormément=10										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
HUMEUR : très mauvaise humeur=0, très bonne humeur=10										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>À LA FIN DU COURS</b>										
STRESS : pas du tout=0, énormément=10										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
HUMEUR : très mauvaise humeur=0, très bonne humeur=10										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
As-tu eu du <b>PLAISIR</b> en bougeant? (pas du tout=0, énormément de plaisir=10)										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Es-tu <b>fier (fière)</b> de toi après avoir bougé? (pas du tout=0, énormément fier (fière) de moi=10)										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

<b>AU DÉBUT DU COURS</b>		
Activités physiques de la dernière semaine jusqu'à aujourd'hui	Durée (min.) :	Intensité (à encercler)
<i>En dehors du contexte du cours (juste pour moi) :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
<i>En devoir pour le cours :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
<b>À LA FIN DU COURS</b>		
<i>Lors du cours d'aujourd'hui :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée

<b>AU DÉBUT DU COURS</b>		
Activités physiques de la dernière semaine jusqu'à aujourd'hui	Durée (min.) :	Intensité (à encercler)
<i>En dehors du contexte du cours (juste pour moi) :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
<i>En devoir pour le cours :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
<b>À LA FIN DU COURS</b>		
<i>Lors du cours d'aujourd'hui :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée

Date : \_\_\_\_\_

Encerle ton niveau de stress, humeur, plaisir, fierté										
<b>AU DÉBUT DU COURS</b>										
STRESS : pas du tout=0, énormément=10										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
HUMEUR : très mauvaise humeur=0, très bonne humeur=10										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>À LA FIN DU COURS</b>										
STRESS : pas du tout=0, énormément=10										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
HUMEUR : très mauvaise humeur=0, très bonne humeur=10										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
As-tu eu du <b>PLAISIR</b> en bougeant? (pas du tout=0, énormément de plaisir=10)										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Es-tu <b>fier (fière)</b> de toi après avoir bougé? (pas du tout=0, énormément fier (fière) de moi=10)										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Date : \_\_\_\_\_

<b>AU DÉBUT DU COURS</b>		
<i>Activités physiques de la dernière semaine jusqu'à aujourd'hui</i>	<i>Durée (min.) :</i>	<i>Intensité (à encercler)</i>
<i>En dehors du contexte du cours (juste pour moi) :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
<i>En devoir pour le cours :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
<b>À LA FIN DU COURS</b>		
<i>Lors du cours d'aujourd'hui :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée

**Regarde tes 11 tableaux précédents.**

1-En général, lorsque tu regardes ce que tu as encerclé au début et à la fin du cours, est-ce que ton **STRESS** a eu tendance à : diminuer \_\_\_ rester pareil \_\_\_ augmenter \_\_\_ ? Qu'en penses-tu : \_\_\_\_\_

2-En général, lorsque tu regardes ce que tu as encerclé au début et à la fin du cours, est-ce que ton **HUMEUR** a eu tendance à : diminuer \_\_\_ rester pareil \_\_\_ augmenter \_\_\_ ? Qu'en penses-tu : \_\_\_\_\_

3-En général, lorsque tu regardes ce que tu as encerclé à la fin du cours, est-ce que ton **PLAISIR** a eu tendance à : diminuer \_\_\_ rester pareil \_\_\_ augmenter \_\_\_ ? Qu'en penses-tu : \_\_\_\_\_

4-En général, lorsque tu regardes ce que tu as encerclé à la fin du cours, est-ce que ta **FIERTÉ** a eu tendance à : diminuer \_\_\_ rester pareil \_\_\_ augmenter \_\_\_ ? Qu'en penses-tu : \_\_\_\_\_

Tes commentaires sur ce constat général : \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

À la fin, écris ton PRÉNOM : \_\_\_\_\_ NOM : \_\_\_\_\_ Numéro d'admission : \_\_\_\_\_

## Annexe B. Exercice rempli par le groupe témoin (groupe B)

Date : \_\_\_\_\_

Pseudonyme : \_\_\_\_\_

AU DÉBUT DU COURS		
<i>Activités physiques de la dernière semaine jusqu'à aujourd'hui</i>	<i>Durée (min.) :</i>	<i>Intensité (à encercler)</i>
<i>En dehors du contexte du cours (juste pour moi) :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
<i>En devoir pour le cours :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
À LA FIN DU COURS		
<i>Lors du cours d'aujourd'hui :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée

Date : \_\_\_\_\_

AU DÉBUT DU COURS		
<i>Activités physiques de la dernière semaine jusqu'à aujourd'hui</i>	<i>Durée (min.) :</i>	<i>Intensité (à encercler)</i>
<i>En dehors du contexte du cours (juste pour moi) :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
<i>En devoir pour le cours :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
À LA FIN DU COURS		
<i>Lors du cours d'aujourd'hui :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée

Date : \_\_\_\_\_

<b>AU DÉBUT DU COURS</b>		
<i>Activités physiques de la dernière semaine jusqu'à aujourd'hui</i>	<i>Durée (min.) :</i>	<i>Intensité (à encercler)</i>
<i>En dehors du contexte du cours (juste pour moi) :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
<i>En devoir pour le cours :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
<b>À LA FIN DU COURS</b>		
<i>Lors du cours d'aujourd'hui :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée

Date : \_\_\_\_\_

<b>AU DÉBUT DU COURS</b>		
<i>Activités physiques de la dernière semaine jusqu'à aujourd'hui</i>	<i>Durée (min.) :</i>	<i>Intensité (à encercler)</i>
<i>En dehors du contexte du cours (juste pour moi) :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
<i>En devoir pour le cours :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
<b>À LA FIN DU COURS</b>		
<i>Lors du cours d'aujourd'hui :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée

Date : \_\_\_\_\_

<b>AU DÉBUT DU COURS</b>		
<i>Activités physiques de la dernière semaine jusqu'à aujourd'hui</i>	<i>Durée (min.) :</i>	<i>Intensité (à encercler)</i>
<i>En dehors du contexte du cours (juste pour moi) :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
<i>En devoir pour le cours :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
<b>À LA FIN DU COURS</b>		
<i>Lors du cours d'aujourd'hui :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée

Date : \_\_\_\_\_

<b>AU DÉBUT DU COURS</b>		
<i>Activités physiques de la dernière semaine jusqu'à aujourd'hui</i>	<i>Durée (min.) :</i>	<i>Intensité (à encercler)</i>
<i>En dehors du contexte du cours (juste pour moi) :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
<i>En devoir pour le cours :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
<b>À LA FIN DU COURS</b>		
<i>Lors du cours d'aujourd'hui :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée

Date : \_\_\_\_\_

<b>AU DÉBUT DU COURS</b>		
<b>Activités physiques de la dernière semaine jusqu'à aujourd'hui</b>	<b>Durée (min.) :</b>	<b>Intensité (à encercler)</b>
<i>En dehors du contexte du cours (juste pour moi) :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
<i>En devoir pour le cours :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
<b>À LA FIN DU COURS</b>		
<i>Lors du cours d'aujourd'hui :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée

Date : \_\_\_\_\_

<b>AU DÉBUT DU COURS</b>		
<b>Activités physiques de la dernière semaine jusqu'à aujourd'hui</b>	<b>Durée (min.) :</b>	<b>Intensité (à encercler)</b>
<i>En dehors du contexte du cours (juste pour moi) :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
<i>En devoir pour le cours :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
<b>À LA FIN DU COURS</b>		
<i>Lors du cours d'aujourd'hui :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée

Date : \_\_\_\_\_

<b>AU DÉBUT DU COURS</b>		
<i>Activités physiques de la dernière semaine jusqu'à aujourd'hui</i>	<i>Durée (min.) :</i>	<i>Intensité (à encercler)</i>
<i>En dehors du contexte du cours (juste pour moi) :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
<i>En devoir pour le cours :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
<b>À LA FIN DU COURS</b>		
<i>Lors du cours d'aujourd'hui :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée

Date : \_\_\_\_\_

<b>AU DÉBUT DU COURS</b>		
<i>Activités physiques de la dernière semaine jusqu'à aujourd'hui</i>	<i>Durée (min.) :</i>	<i>Intensité (à encercler)</i>
<i>En dehors du contexte du cours (juste pour moi) :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
<i>En devoir pour le cours :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
<b>À LA FIN DU COURS</b>		
<i>Lors du cours d'aujourd'hui :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée

Date : \_\_\_\_\_

<b>AU DÉBUT DU COURS</b>		
<i>Activités physiques de la dernière semaine jusqu'à aujourd'hui</i>	<i>Durée (min.) :</i>	<i>Intensité (à encercler)</i>
<i>En dehors du contexte du cours (juste pour moi) :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
<i>En devoir pour le cours :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
<b>À LA FIN DU COURS</b>		
<i>Lors du cours d'aujourd'hui :</i>		
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée
-	Min.	faible/modérée/élevée/très élevée

Date : \_\_\_\_\_

Regarde tes 11 tableaux précédents.

Tes commentaires sur ce constat général : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

À la fin, écris ton PRÉNOM : \_\_\_\_\_ NOM : \_\_\_\_\_ Numéro d'admission : \_\_\_\_\_



**Isabelle Cabot** enseigne la psychologie au collégial depuis 2004. Son principal intérêt de recherche est la motivation des collégiens rencontrant des difficultés à réussir. Sur le plan pratique, elle développe une expertise dans l'évaluation de l'impact de différentes stratégies pédagogiques sur la motivation et la réussite des collégiens. Elle offre des conseils en méthodologie de la recherche et est très active dans la valorisation et le développement de la recherche au collégial.



**Rachel Surprenant** enseigne l'éducation physique au collégial depuis 2012. Elle s'intéresse particulièrement à la motivation des étudiants à l'égard de leur pratique de l'activité physique dans une perspective de santé. Ses préférences méthodologiques la mènent à choisir des méthodes de recherche appliquée en contexte réel.

## RÉSUMÉ DU RAPPORT

Bien que les étudiants au collégial aient accumulé 13 années d'éducation physique et à la santé (ÉPS) obligatoires, une fois ces cours terminés, la majorité d'entre eux sont inactifs en n'atteignant pas les recommandations en matière de pratique d'activité physique (AP). Paradoxalement, la presque totalité des étudiants a réussi le dernier cours d'ÉPS au collégial dont la compétence à sanctionner est la prise en charge de sa pratique de l'AP dans une perspective de santé. Ainsi, s'agissant également d'un enjeu de santé publique, le problème à la base de la présente étude est l'importante inactivité physique (IP) chez les collégiens. Face à ce constat, des stratégies pédagogiques sont mises en place dans les cours d'ÉPS afin d'amener les étudiants à s'engager véritablement dans une pratique autonome et pérenne de l'AP. Dans ce contexte, l'objectif spécifique de la présente étude est d'appliquer et d'évaluer une stratégie pédagogique misant sur un exercice autoréflexif itératif des bienfaits personnellement retirés de la pratique d'AP sur le

développement de l'intérêt à pratiquer l'AP et la prise en charge pérenne de leur pratique de l'AP par des cégépiens. La stratégie pédagogique créée pour cette étude est prometteuse, car elle place l'étudiant au cœur de son engagement à l'égard de sa pratique régulière de l'AP en partant des bienfaits ressentis par l'étudiant pendant et après avoir bougé durant son cours d'ÉPS. Ainsi, l'effet question-comportement, les bienfaits de l'AP et la motivation sont les principaux éléments conceptuels de l'étude.

D'abord, 1 706 étudiants provenant de 17 cégeps ont participé à un sondage permettant de relever les raisons d'AP et d'IP chez les collégiens. Les résultats de cette étude préliminaire ont confirmé la justesse de l'alignement entre la stratégie pédagogique créée et le ressenti des collégiens à l'égard de l'AP. Ensuite, 505 étudiants provenant de 15 cégeps ont

participé à l'étude principale qui s'est articulée autour d'un devis longitudinal où trois conditions pédagogiques ont été comparées (groupe A : autoréflexion sur des bienfaits et sur l'AP pratiquée [ $n = 152$ ]; groupe B : autoréflexion sur l'AP pratiquée [ $n = 142$ ]; groupe C : aucune autoréflexion [ $n = 210$ ]). Les résultats montrent une importante augmentation de la pratique de l'AP chez les étudiants ayant été exposés à la stratégie pédagogique créée (groupe A) six mois après avoir terminé leur dernier cours collégial d'ÉPS. De plus, l'intention de pratiquer l'AP, prédicteur majeur d'AP, est plus élevée chez ce groupe d'étudiants. Par ailleurs, les enseignants ayant appliqué cette pratique dans leur cours d'ÉPS l'ont jugée facile à intégrer. De tels résultats soulignent le rôle mobilisateur de l'ÉPS dans la santé publique et suscitent l'intérêt à transférer cette stratégie pédagogique plus largement dans les départements d'ÉPS postsecondaires.