

# LES OBSTACLES À LA PRATIQUE SPORTIVE DES CÉGÉPIENS

PAREA 2012-014

**Juin 2014**

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

Jérôme Leriche, Ph.D.  
Département d'éducation physique, Cégep de Sherbrooke

Frédéric Walczak, M.Sc.  
Département d'éducation physique, Cégep de Trois-Rivières

*Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité des établissements et des auteurs.*

Dépôt légal –Bibliothèque et archives nationales du Québec, 2014

Dépôt légal –Bibliothèque et Archives Canada, 2014

ISBN : 978-2-920916-72-2

## **REMERCIEMENTS**

Ce rapport de recherche est le fruit de deux années de collaboration et de persévérance face aux défis rencontrés. Nous tenons à remercier nos familles et nos collègues qui nous ont soutenus dans toutes les étapes du projet. Un remerciement particulier à François Berthiaume, Marie-Maude Cayouette, Geneviève Charest, Jean-Thomas Courchesne, Jean-François Desbiens, Camille Gravel, Lina Sylvain, Richard Hince et Pierre Richard pour leur collaboration. Mesdames Bouchard et Dion, du Cégep de Sherbrooke, et monsieur Des Laurier au Cégep de Trois-Rivières nous ont apporté des conseils judicieux et nous les en remercions. Pour leur soutien matériel et financier lors de la collecte des données, nous remercions les Fondations et les services aux étudiants des deux Cégeps. Enfin, un remerciement particulier pour la direction générale du Cégep de Trois-Rivières pour son soutien financier dans la diffusion des résultats de cette recherche dans un congrès international.

## SOMMAIRE

Mots clefs : Activité physique, obstacles, motivation, éducation physique, cégep

Cette recherche a été réalisée dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) auprès d'étudiants provenant de deux établissements collégiaux : le Cégep de Sherbrooke et le Cégep de Trois-Rivières. L'objectif de cette recherche était de décrire et de comprendre les obstacles physiques, sociologiques et motivationnels à la participation régulière d'activité sportive (AP) des cégépiens.

Notre échantillon était composé de 636 hommes (33,7%) et 1250 femmes (66,3%) âgés en moyenne de 19,8 ans  $\pm$  4,34. Parmi ces participants volontaires, 1473 répondants (78,1%) provenaient du Cégep de Sherbrooke et 413 (21,9%) du Cégep de Trois-Rivières. L'outil qui a été utilisé pour la collecte des données est un questionnaire en ligne élaboré à partir d'outils déjà validés tels que l'*Exercise barriers Scale* (EBS) (Sechrist, Walker et Pender, 1987), le « Questionnaire mondial sur la pratique d'activité physique » (GPAQ) (OMS, 2006) et l'« Échelle de motivation dans le sport » (EMS) (Brière, Vallerand, Blais et Pelletier, 1995). Ce questionnaire comportait 98 questions fermées et ouvertes. Le questionnaire final a été validé par trois experts et il a été testé auprès de 50 étudiants.

Le GPAQ nous a permis d'obtenir le nombre de minutes d'activité physique de moyenne et de forte intensité complétées chaque semaine par les étudiants, pour par la suite estimer la dépense énergétique des répondants en équivalent métabolique (MET).

Notre recherche montre que 72,9% des étudiants ne font pas suffisamment d'activité physique pour avoir un impact positif sur leur santé. 62,9% des hommes et 79,2% des femmes ont une pratique d'AP tellement faible que l'impact sur la santé est limité selon les normes de l'Organisation mondiale de la Santé (OMS). Le manque d'AP par semaine au cégep est donc inquiétant, plus particulièrement chez les femmes.

Le manque de temps, qui est fréquemment cité comme un obstacle dans la littérature sur le sujet, ne ressort pas dans notre recherche, du moins pas du côté des hommes. Notons également que nous n'avons pas observé de relation entre la pratique d'AP et l'indice de masse corporelle (IMC). Parmi les obstacles à la pratique sportive, on retrouve cependant le fait de fumer, de passer beaucoup de temps en position assise ou couchée, de ne pas avoir de moyen de transport pour se déplacer, de ne pas avoir accès facilement à des infrastructures ainsi que de ne pas pouvoir acquitter les frais liés aux activités sportives. Cette recherche démontre toutefois que le fait de faire de l'AP au secondaire, d'utiliser le transport actif, d'avoir des niveaux de motivation intrinsèque et extrinsèque élevés et de participer à des cours d'éducation physique sont des conditions qui motivent la pratique sportive. Ces résultats nous amènent à formuler les recommandations suivantes :

- Amener un maximum d'élèves du secondaire au niveau d'AP recommandé par l'OMS (150 minutes par semaine) pour que cette habitude se poursuive au cégep;
- Surveiller les niveaux d'AP des cégépiens, puisque 62,9% des hommes et 79,2% des femmes qui étudient au cégep ont une pratique d'AP trop limitée pour avoir un impact positif sur leur santé;
- Encourager les étudiants à utiliser le transport actif (vélo, marche) pour leurs déplacements quotidiens et aménager les campus pour valoriser ce mode de transport ;
- Conseiller aux enseignants d'éducation physique de cibler leurs interventions sur le plaisir de pratiquer des AP afin de solliciter la motivation intrinsèque des étudiants, tout en ayant des exigences de qualité élevées pour développer également la motivation extrinsèque des cégépiens face à l'AP ;
- Aider les femmes, qui disent manquer de temps, à structurer leur emploi du temps afin de libérer des périodes pour pratiquer des AP ;
- Continuer à valoriser l'importance des cours d'éducation physique obligatoires au collégial, car ils contribuent significativement à rendre les étudiants plus actifs à l'extérieur des cours.

## RESEARCH SUMMARY

This research was conducted within the PAREA Program (Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage) among students from two colleges: the Cégep de Sherbrooke and the Cégep de Trois-Rivières. The purpose of this research was to describe and understand the physical, sociological and motivational barriers to regular participation of college students in sports activities.

Our sample consisted of 636 men (33.7%) and 1250 women (66.3%) of average age 19.8 ( $\pm$  4.34). Among these voluntary participants, 1473 respondents came from the Cégep de Sherbrooke and 413 from the Cégep de Trois-Rivières. The tool used to collect data was an on-line questionnaire elaborated from tools that had already been validated such as the *Exercise Barriers Scale* (EBS) (Sechrist, Walker and Pender, 1987), the *Global Physical Activity Questionnaire* (GPAQ) (World Health Organisation (WHO), 2006) and the *Sport Motivation Scale* (SMS) (Brière, Vallerand, Blais and Pelletier, 1995). This questionnaire consisted of 98 closed and open-ended questions. The final questionnaire was validated by three experts and previously tested on 50 students.

The GPAQ allowed us to obtain the number of minutes of moderate- and high-intensity physical activity (PA) performed by students each week. These results subsequently permitted us to estimate respondents' energy expenditure in METs.

This research shows that 72.9% of students are not engaged in sufficient physical activity to have an impact on their health. Moreover, 62.9% of men and 79.2% of women have such a low practice of PA that the effect on their health is limited according to the standards of the WHO. In college students, lack of PA is therefore highly worrying, particularly in women.

The lack of time, frequently quoted by women as being a barrier, is not stated by men in this research. It should also be noted that we found no relationships between the practice of PA and the body mass index (BMI) in this study. Among the obstacles with

regard to sports participation, there are smoking, spending a lot of time in a sitting or lying position, lacking means of transportation, having no easy access to facilities, as well as being unable to bear the costs of sports activities. This research demonstrates that engaging in PA in high school, using active transportation, showing high levels of intrinsic and extrinsic motivation and participating in PE classes are essential conditions for sports practice. These results led to the drafting of the following recommendations:

- Bring a maximum of high school students to the minimum recommended levels of PA (150 minutes per week) as given by the WHO, so that they continue with the habit in CEGEP.
- Supervised PA levels of college students of which 62.9% of men and 79.2% of women don't do enough PA to have an impact on their health.
- Encourage students to rely on active transportation (e. g. walking, cycling) for daily mobility, and design campuses so as to value this mode of transport.
- Recommend that PE teachers target their interventions towards PA that provides enjoyment in order to seek students' intrinsic motivation while maintaining high quality requirements to develop college students' extrinsic motivation as regards PA as well.
- Help women attending CEGEP structuring their timetable, so that they can engage in PA.
- Continue to stress the importance of compulsory PE courses in college because they significantly contribute to make students more active outside class hours.

# TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	II
SOMMAIRE .....	III
RESEARCH SUMMARY .....	V
LISTE DE TABLEAUX .....	X
LISTE DES FIGURES.....	XII
LISTE DES ABRÉVIATIONS .....	XIII
CHAPITRE 1: PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE .....	1
1. INTRODUCTION.....	1
2. PROBLÉMATIQUE DE LA SÉDENTARITÉ DES CÉGÉPIENS .....	2
3. OBJECTIFS DE RECHERCHE .....	4
CHAPITRE 2: RECENSION DES ÉCRITS .....	6
1. PRATIQUE SPORTIVE AU SECONDAIRE ET AU CÉGEP.....	7
1.1. <i>Sédentarité et activité physique au secondaire</i> .....	7
1.2. <i>Sédentarité et activité physique chez les jeunes adultes</i> .....	8
1.3. <i>Techniques pour mesurer la pratique d'activité physique</i> .....	9
2. OBSTACLES À LA PRATIQUE D'ACTIVITÉ PHYSIQUE.....	11
2.1. <i>Obstacle de temps</i> .....	11
2.2. <i>Obstacle financier</i> .....	13
2.3. <i>Obstacle matériel et d'accessibilité</i> .....	13
2.4. <i>Obstacles en lien avec l'environnement social et le sentiment d'efficacité personnelle</i> .....	15
3. MOTIVATION FACE À L'ACTIVITÉ PHYSIQUE.....	16
3.1. <i>Théorie de l'autodétermination</i> .....	16
a) Motivation intrinsèque .....	16
b) Motivation extrinsèque.....	17
c) Amotivation.....	17
3.2. <i>Continuum autodéterminé de la motivation</i> .....	17
CHAPITRE 3: MÉTHODOLOGIE .....	20
1. RECHERCHE DE TYPE EXPLORATOIRE .....	20
2. INSTRUMENTS DE MESURE ET MÉTHODE DE COLLECTE DES DONNÉES .....	21
2.1. <i>Construction du questionnaire de recherche</i> .....	21
a) Identification du problème et du sujet traité.....	22
b) Constitution de la banque d'items .....	22
c) Élaboration de l'échelle de réponse.....	23
d) Évaluation du bassin initial d'items .....	24



e)	Construction du mode de présentation du questionnaire.....	24
f)	Création d'un échantillon pour tester la version pilote de l'instrument .....	24
2.2.	<i>Technique du groupe nominal</i> .....	24
2.3.	<i>Méthodes d'analyse des données</i> .....	25
a)	Analyse des données qualitatives .....	25
b)	Analyse des données quantitatives .....	26
2.4.	<i>Variables présentées dans le questionnaire</i> .....	27
a)	Variables dépendantes .....	28
b)	Variables indépendantes .....	28
2.5.	<i>Considérations éthiques afférentes à la collecte de données</i> .....	29
3.	ÉCHANTILLON .....	30
3.1.	<i>Étapes de la cueillette de données</i> .....	31
a)	Cégep de Sherbrooke.....	31
b)	Cégep de Trois-Rivières .....	31
4.	STRUCTURE ET PROPRIÉTÉS DE L'ÉCHANTILLON DE RECHERCHE.....	32
CHAPITRE 4: RÉSULTATS.....		34
1.	CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES DE L'ÉCHANTILLON.....	34
1.1.	<i>Habitudes de vie et profil des répondants</i> .....	34
1.2.	<i>Situation familiale et économique</i> .....	36
1.3.	<i>Profil d'étude</i> .....	37
1.4.	<i>Profil sportif au secondaire</i> .....	38
2.	NIVEAU D'ACTIVITÉ PHYSIQUE DES ÉTUDIANTS DU CÉGEP .....	39
2.1.	<i>Minutes d'activité physique par semaine</i> .....	39
2.2.	<i>METS par semaine et impact du transport actif</i> .....	41
2.3.	<i>Classements des étudiants selon les normes de l'OMS</i> .....	42
3.	OBSTACLES ET CONDITIONS À LA PARTICIPATION SPORTIVE DES ÉTUDIANTS DE CÉGEP À L'EXTÉRIEUR DES COURS D'ÉDUCATION PHYSIQUE.....	44
3.1.	<i>Ensemble des obstacles</i> .....	44
3.2.	<i>Obstacles de temps</i> .....	46
3.3.	<i>Conséquences physiques de l'AP</i> .....	49
3.4.	<i>Environnement matériel et l'accessibilité aux infrastructures</i> .....	50
3.5.	<i>Obstacle financier</i> .....	52
4.	MOTIVATION DES ÉTUDIANTS ET PARTICIPATION À DES ACTIVITÉS PHYSIQUES ET SPORTIVES.....	54
4.1.	<i>Sports pratiqués par les étudiants</i> .....	54
4.2.	<i>Types de motivation</i> .....	55
4.3.	<i>Niveau d'activité physique et types de motivation</i> .....	59
4.4.	<i>Impact des cours d'EP sur la motivation</i> .....	60
5.	COURS D'EP, OBSTACLE OU FACILITATEUR À LA PRATIQUE D'AP HORS COURS ?	62
CHAPITRE 5: DISCUSSION.....		65
1.	OBSTACLES ET LES FACILITATEURS À LA PRATIQUE D'ACTIVITÉ SPORTIVE CHEZ LES HOMMES .....	65
1.1.	<i>Faits surprenants chez les hommes</i> .....	65

1.2. <i>Obstacles et facilitateurs chez les hommes</i> .....	66
2. OBSTACLES ET LES FACILITATEURS À LA PRATIQUE D'ACTIVITÉ SPORTIVE CHEZ LES FEMMES .....	70
2.1. <i>Faits surprenants chez les femmes</i> .....	70
2.2. <i>Obstacles et facilitateurs chez les femmes</i> .....	71
3. LIMITES DE CETTE RECHERCHE .....	73
CONCLUSION .....	75
BIBLIOGRAPHIE .....	78
ANNEXE 1: QUESTIONNAIRE .....	85
ANNEXE 2 : CERTIFICAT D'ÉTHIQUE, CÉGEP DE SHERBROOKE .....	101
ANNEXE 3 : CERTIFICAT D'ÉTHIQUE, CÉGEP DE TROIS-RIVIÈRES .....	102

## LISTE DE TABLEAUX

Tableau 1 : Comparaison des résultats d'endurance cardiovasculaire de cégépiens entre les recherches de Chiasson (2004) et Leriche (2010) .....	3
Tableau 2: Questionnaires de référence en fonction des thématiques de la recherche	23
Tableau 3: Type de tests statistiques utilisés en fonction de la nature des variables...	27
Tableau 4 : Données descriptives des répondants selon le sexe.....	34
Tableau 5 : Portrait de l'AP des répondants au secondaire .....	38
Tableau 6 : Moyenne du nombre de minutes d'activité physique par semaine selon le sexe.....	40
Tableau 7 : METS dépensés par semaine avec ou sans le transport actif et gains réalisés .....	41
Tableau 8 : Résultats des tests T et taille d'effet du transport actif sur le nombre de METS par semaine.....	42
Tableau 9 : Impact du transport actif (TA) sur la répartition des étudiants dans les catégories de l'OMS.....	43
Tableau 10 : Nombre d'heures de cours et de travail par semaine.....	46
Tableau 11 : Nombre d'heures consacrées au travail, aux cours et à l'AP selon le sexe .....	47
Tableau 12 : Résultats du test de Delta de Somers sur les questions en lien avec l'aspect monétaire et les catégories d'impact sur la santé de l'OMS (limité, moyen, élevé).....	53
Tableau 13 : Classement des activités choisies par les répondants.....	55
Tableau 14 : Moyenne des scores de motivation selon le sexe .....	56
Tableau 15 : Identification des différences de moyennes de score de motivation selon le sexe à l'aide de tests T.....	56
Tableau 16 : Test de corrélation de Pearson ( $r$ ) entre les types de motivation et le nombre de METS dépensés par semaine en fonction du sexe .....	60
Tableau 17 : Gain en minutes d'AP par semaine en fonction du nombre de cours d'EP complétés.....	62

Tableau 18 : Variables ne présentant pas de relation ni de différence de moyenne significative avec le niveau d'AP de l'OMS chez les hommes.....	65
Tableau 19 : Variables présentant des relations et des différences de moyenne significatives avec le niveau d'AP de l'OMS chez les hommes .....	67
Tableau 20: Variables ne présentant pas de relation ni de différence de moyenne significative avec le niveau d'AP de l'OMS chez les femmes .....	70
Tableau 21 : Variables présentant des relations et des différences de moyennes significatives avec le niveau d'AP de l'OMS chez les femmes .....	71

## LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Illustration du continuum autodéterminé de la motivation.....	18
Figure 2 : Répartition des étudiants par sexe en fonction de leur catégorie d'IMC....	35
Figure 3 : Répartition des étudiants selon le nombre d'heures travaillées.....	37
Figure 4 : Minutes d'activité physique des étudiants par semaine selon le sexe .....	40
Figure 5 : Répartition des étudiants par sexe en fonction de l'impact du niveau d'activité physique sur la santé .....	43
Figure 6 : Résultats aux questions sur le facteur temps .....	48
Figure 7 : Résultats aux questions sur l'accessibilité aux infrastructures et à l'environnement du répondant. ....	51
Figure 8 : Résultats des questions sur l'aspect financier.....	52
Figure 9 : Répartition des étudiants sur l'échelle de motivation intrinsèque selon le sexe.....	57
Figure 10 : Répartition des étudiants sur l'échelle de motivation extrinsèque selon le sexe.....	58
Figure 11 : Répartition des étudiants sur l'échelle d'amotivation selon le sexe .....	59
Figure 12 : Scores de motivation en fonction du nombre de cours d'EP complétés...	61
Figure 13 : Niveau d'AP des étudiants en fonction du nombre de cours d'EP complétés.....	63

## LISTE DES ABRÉVIATIONS

AFE	Analyse factorielle exploratoire
AP	Activité physique
EBS	<i>Exercise barriers Scale</i>
EMS	Échelle de motivation dans le sport
EP	Éducation physique
GPAQ	Questionnaire mondial sur la pratique d'activités physiques
IMC	Indice de masse corporelle
MET	Équivalent métabolique ( <i>Metabolic Equivalent of Task</i> )
OMS	Organisation mondiale de la Santé
TA	Transport actif
TAD	Théorie de l'autodétermination

# CHAPITRE 1: PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

## 1. INTRODUCTION

Au Québec et ailleurs dans le monde, le sport est généralement reconnu comme un puissant outil de développement individuel et social (Organisation mondiale de la Santé (OMS), 2010a). D'une part, l'exercice physique est un élément essentiel à un mode de vie sain favorisant le bien-être personnel et permettant la prévention de maladies (Jeunes en forme Canada, 2010). D'autre part, plusieurs études ont démontré l'impact positif de la pratique du sport sur la réussite éducative des jeunes (Centers for Disease Control and Prevention, 2010; Laberge, 2007). Soulignons enfin que les dimensions sociales du sport contribuent à renforcer les communautés et leur cohésion (Hartmann, 2008) et qu'il représente un « puissant agent d'insertion dans la société d'accueil » (Milza, 1995, p. 15). Toutefois, la participation aux sports a considérablement diminué au Québec au cours de la dernière décennie et de façon particulière dans les cégeps (Chiasson, 2004). De plus, très peu d'études se sont penchées sur la problématique de l'inactivité physique des jeunes adultes, plus particulièrement sur les obstacles à la pratique sportive.

Ce projet de recherche vise à mieux comprendre les obstacles et les conditions de participation des étudiants du cégep aux sports. Les termes « sport » et « activité physique » sont ici utilisés au sens large, soit « toute activité physique visant à améliorer sa condition physique » (Larousse, 2011). Nous préciserons le sens que nous donnons au mot « sport » dans le chapitre consacré à la recension des écrits.

Parce que le système scolaire joue un rôle majeur dans la socialisation et l'éducation à de saines habitudes de vie (OMS, 2010a), il nous semble que le cégep constitue un terrain idéal pour atteindre cet objectif. C'est d'ailleurs la dernière occasion que nous avons d'intervenir dans le milieu scolaire auprès d'une grande masse de population. Le cégep constitue le dernier endroit où les étudiants reçoivent des cours d'éducation physique (EP) obligatoires dans notre système scolaire. Plus particulièrement, les

enseignants d'EP, par le contenu des cours qu'ils donnent et les divers projets qu'ils mènent, sont des acteurs que nous jugeons des plus pertinents pour mieux comprendre les conditions de participation des cégépiens aux sports.

## **2. PROBLÉMATIQUE DE LA SÉDENTARITÉ DES CÉGÉPIENS**

L'OMS considère que la sédentarité est le quatrième facteur de risque de mortalité à l'échelle mondiale (OMS, 2009). Le mode de vie et en particulier la participation aux sports sont donc des éléments essentiels pour freiner l'obésité, mais aussi pour diminuer le risque de maladies cardiovasculaires, d'accidents vasculaires cérébraux, de diabète de type II ainsi que de cancers du côlon et du sein (Agence de la santé publique du Canada, 2010; Fishburne et Hickson, 2005; OMS, 2010b). Malgré une reconnaissance unanime des bienfaits de la pratique sportive, la condition physique des jeunes Canadiens a significativement diminué depuis le début des années 1980 (Tremblay, Shields, Laviolette, Craig, Janssen et Gorber, 2010), tout comme celle des cégépiens (Chiasson, 2004). À titre d'exemple, la recherche menée par Leriche en 2010 sur 586 étudiants du Cégep de Sherbrooke démontre que l'endurance cardiovasculaire mesurée à l'aide du  $VO_2$ max a diminué chez les cégépiens par rapport à la recherche de Chiasson menée en 2004. Rappelons que l'endurance cardiovasculaire est considérée comme le déterminant le plus important de la condition physique (Chevalier, 2010) et que les étudiants doivent idéalement pratiquer des sports d'intensité modérée ou élevée 3 à 5 fois par semaine pour en retirer des bénéfices pour leur santé.



**Tableau 1 : Comparaison des résultats d'endurance cardiovasculaire de cégépiens entre les recherches de Chiasson (2004) et Leriche (2010)**

	Hommes et Femmes		Hommes		Femmes	
	2004	2010	2004	2010	2004	2010
<b>VO<sub>2</sub>max estimés en ml/kg/min</b>	42,0	37,2	48,0	43,4	37,1	32,9
<b>Écart type</b>	7,1	9,1	4,8	7,7	4,3	7,3
<b>N</b>	657	586	293	242	364	344

Notons que les deux recherches comptent approximativement le même échantillon, mais utilisent des tests de mesure de VO<sub>2</sub>max différents. Les résultats obtenus au Cégep de Sherbrooke sur le plan de l'endurance cardiovasculaire mesurée à partir de tests de VO<sub>2</sub>max démontrent que celle-ci a baissé significativement en comparaison avec les résultats du Cégep de Lévis-Lauzon de 2004. Cette dernière recherche avait également démontré que la condition physique des cégépiens se détériorait depuis 1981. L'adoption d'un mode de vie sain et actif chez les jeunes adultes devrait donc être une préoccupation de premier plan dans le milieu collégial et en particulier pour les éducateurs physiques qui y œuvrent.

Les étudiants au cégep semblent suivre la tendance mondiale qui est plutôt à la sédentarité, alors que l'OMS recommande aux adultes entre 18 et 64 ans d'accumuler minimalement 150 minutes d'activité physique modérée ou 75 minutes d'activité physique intense par semaine (OMS, 2009). Pour retirer davantage de bénéfices sur le plan de la santé, l'OMS recommande 300 minutes à intensité modérée et 150 minutes à intensité élevée par semaine. À ce sujet, l'organisme « Jeunes en forme Canada » souligne qu'en 2010, seulement 31 % des jeunes Canadiens atteignaient ces directives internationales. En 2005, près du tiers (29 %) des hommes de 15 à 24 ans et près de la moitié (46%) des femmes de cette tranche d'âge étaient inactifs physiquement durant leurs loisirs (Fédération des cégeps, 2010).

C'est pourtant l'objectif de l'éducation physique dans les programmes au collégial :

*L'enseignement de l'éducation physique au collégial vise principalement le développement global de la personne. Cet enseignement a aussi pour objectif de contribuer à son éducation, à sa santé et à sa qualité de vie en l'amenant à vivre de façon responsable dans la société et à **faire preuve d'autonomie, de créativité et de respect des autres dans la pratique régulière et suffisante de l'activité physique**<sup>1</sup>. (MELS, 2011, p.45)*

Le cursus scolaire des cégeps comporte trois cours d'EP obligatoires dont l'un des objectifs centraux est de promouvoir l'adoption d'un mode de vie sain et actif. Or, les recherches qui se sont penchées sur ce sujet démontrent que la majorité des étudiants ne sont pas suffisamment actifs. Au terme de son parcours scolaire, l'étudiant de niveau collégial qui a complété tous ses cours d'EP devrait résolument s'engager dans sa pratique d'activité physique (AP), ce qui n'est pas le cas. Quels sont donc les obstacles à cette pratique d'activité physique ? Existe-t-il des conditions facilitantes ? La motivation a-t-elle un impact ? C'est avec ces questionnements en tête que nous avons entrepris ce projet de recherche dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) auprès d'étudiants provenant de deux établissements collégiaux : le Cégep de Sherbrooke et le Cégep de Trois-Rivières.

### **3. OBJECTIFS DE RECHERCHE**

L'objectif général de cette recherche est de décrire et de comprendre les obstacles et les conditions de participation à des pratiques sportives régulières des cégépiens.

---

<sup>1</sup> Nous avons surligné en gras les mots en lien avec la problématique.

Nous poursuivons également deux objectifs de recherche spécifiques<sup>2</sup> :

- **Objectif 1** : Décrire et comprendre les obstacles physiques, sociologiques et motivationnels à la participation sportive régulière des cégépiens ;
- **Objectif 2** : Décrire et comprendre les conditions qui motivent la participation sportive régulière des étudiants du cégep.

Dans ce premier chapitre, nous avons présenté brièvement les éléments qui ont servi de terreau à notre réflexion. Dans le prochain chapitre, nous allons brosser un portrait plus spécifique des recherches qui se sont penchées sur les thématiques contenues dans nos propres objectifs.

---

<sup>2</sup> Initialement, le projet comportait un troisième objectif qui visait les pratiques déclarées des enseignants d'éducation physique pour faciliter la pratique sportive des cégépiens. Toutefois, après une entente avec les responsables du programme PAREA, nous traiterons cet objectif dans une recherche PAREA subséquente (2014-010) qui aura lieu entre 2014 et 2016.

## CHAPITRE 2: RECENSION DES ÉCRITS

L'objectif général et les deux objectifs spécifiques présentés précédemment vont nous servir à structurer une recension des écrits sur ces sujets. Parmi les terminologies que nous souhaitons clarifier dans cette introduction, il y a le mot « sport ». Qu'entend-on par « pratique sportive » ou « sport » ? Nous allons nous positionner à ce sujet en nous basant sur la définition de l'Office québécois de la langue française :

*Le terme sport est souvent employé pour désigner une activité physique pratiquée, entre autres, pour le développement corporel ou la simple distraction comme dans sport pour tous, sport de masse et sport de loisir. Il s'agit d'une acception générale du terme sport qui existe en français depuis très longtemps, avant la spécialisation contemporaine du terme sport dans le domaine restreint et très spécialisé de la compétition officielle. (Office québécois de la langue française, 2004)*

Nous avons choisi cette définition après avoir réfléchi longuement aux implications sémantiques lors de la passation du questionnaire. L'expérience de terrain des deux chercheurs permettait de mettre en évidence que les étudiants du cégep utilisent le terme « sport » de façon générique et la définition présentée plus haut était celle qui était la plus proche de celle utilisée par notre population. Ainsi, cette définition regroupe la pratique d'activité physique (AP) et d'exercice physique. Nous sommes pleinement conscients que cette définition du terme « sport » n'est pas celle traditionnellement utilisée dans le champ de recherche en éducation physique, mais nous pensons que c'est celle qui sert le mieux notre problématique de recherche.

Dans la première partie de cette revue de la littérature, nous présenterons des résultats de recherche faisant état de la pratique sportive au secondaire et au cégep. Nous analyserons ensuite les obstacles à la pratique sportive qui ressortent dans la littérature. Nous terminerons en proposant un cadre théorique et conceptuel pour comprendre les relations entre la motivation et la pratique sportive.

## **1. PRATIQUE SPORTIVE AU SECONDAIRE ET AU CÉGEP**

La tendance à la sédentarité est mondiale et commence dès le plus jeune âge. Le Comité scientifique de Kino-Québec (2011) souligne qu'au cours des dernières décennies, la condition physique des jeunes s'est détériorée au Québec. Nous allons présenter un état des lieux au secondaire avant de nous pencher sur les étudiants du cégep.

### **1.1. Sédentarité et activité physique au secondaire**

La recommandation pour les jeunes entre 12 et 17 ans est de faire 60 minutes d'activité physique modérée à intense par jour selon le Canadian Physical Activity Guidelines (2011). Malgré ces recommandations, un rapport publié par le ministère de la Santé et des Services sociaux (2012) souligne que 45% des hommes entre 15 et 17 ans et 65% des femmes de cette même tranche d'âge sont très peu actifs ou sédentaires durant leurs loisirs. Cette recherche en arrive à la conclusion que « l'écart entre sexes a tendance à se creuser chez les élèves plus âgés (...) la proportion de hommes inactifs diminue avec l'avancée en âge tandis que celle des femmes tend à augmenter » (ministère de la Santé et des Services sociaux, 2012, p. 11). Une enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire confirme cette tendance (Traoré, Nolin et Pica, 2012) en précisant toutefois l'impact positif du transport actif dans le calcul de l'activité physique. Ainsi, seulement 16% des jeunes du secondaire seraient suffisamment actifs dans leurs loisirs, mais leur proportion atteindrait 30% si l'on y ajoute le transport actif (marche, vélo pour les déplacements, etc.). Ces résultats amènent ces chercheurs à expliquer que « la part du transport est importante, même si la contribution majoritaire demeure celle du loisir » (Traoré, Nolin et Pica, 2012, p. 97).

Une partie de la présente recherche a eu lieu au Cégep de Sherbrooke et en 2011, une recherche menée dans la commission scolaire de cette région au secondaire démontrait que 54,9% des hommes et 34,2% des femmes effectuaient 60 minutes d'activité physique par jour (Perreault, Morin, et Turcotte, 2011). Selon ces auteurs, le niveau d'activité physique des élèves tend à diminuer pendant l'adolescence chez les femmes et semble plus stable chez les hommes.

À notre connaissance, il n'y a pas eu de recherches équivalentes menées à Trois-Rivières où a également eu lieu la présente recherche, mais il existe toutefois des données spécifiques à la Mauricie et au Centre-du-Québec provenant de l' « Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011 » (Pépin, et Bernier, 2013). Ces données vont dans le même sens que celles présentées plus haut avec seulement 25,5% des hommes du secondaire et 12,2% des femmes suffisamment actifs (Pépin et Bernier, 2013).

Soulignons que les formules de calcul des niveaux d'activité physique diffèrent d'une étude à l'autre, ce qui influence grandement les catégories pour décrire si un élève est suffisamment actif ou non. Toutefois, nous retiendrons de ces différentes études que les étudiants au secondaire ne sont en général pas suffisamment actifs. La proportion d'élèves sédentaires est plus importante chez les femmes que chez les hommes. Enfin, le transport actif semble avoir un impact sur le niveau d'activité physique au secondaire.

## **1.2. Sédentarité et activité physique chez les jeunes adultes**

Les étudiants du cégep sont pour la grande majorité de jeunes adultes entre 17 et 24 ans. Le passage du secondaire au cégep occasionne de nombreux changements, notamment au niveau du mode de vie. Plusieurs étudiants quittent le nid familial pour étudier au cégep et les bonnes habitudes de vie parfois développées au secondaire peuvent être menacées par ces changements. Par exemple, une étude américaine portant sur 147 étudiants non gradués âgés entre 18 et 24 ans mentionne que la pratique régulière d'activité physique diminue de l'adolescence à l'âge de jeune adulte (Grubbs et Carter, 2002). Cela aurait un impact majeur sur les taux de mortalité et de morbidité aux États-Unis. La tendance est semblable au Canada d'après les résultats de l'Enquête canadienne sur les mesures de la santé (2007-2009). En effet, « de nombreux Canadiens adultes courent des risques de problèmes de santé en raison de leurs niveaux de condition physique sous-optimaux » (Shields, Tremblay, Laviolette, Craig, et Connor Gorber, 2010, p. 1). Cette même enquête démontre en se basant sur l'indice de masse corporelle (IMC) que la sédentarité a fait augmenter le nombre de jeunes adultes

subissant de l'embonpoint au cours des 20 dernières années. Au Québec, la sédentarité a eu pour conséquence de faire augmenter le nombre de personnes en excès de poids. Ainsi, Audet (2007) a observé que la proportion des 18-24 ans présentant de l'embonpoint est passée de 15,5% à 25,7% entre 1990 et 2004. Pour les jeunes adultes obèses, la proportion est passée de 3,4% à 6,9% entre ces deux périodes (Audet, 2007). Garriguet et Colley (2012) ont mené une étude auprès de 4440 Canadiens à l'aide d'accéléromètres qui démontre que seulement 15% des adultes cumulent 150 minutes d'activité physique modéré ou vigoureuse tel que recommandé par l'OMS. Chez les cégépiens, Chiasson (2003) a également démontré que la condition physique et la composition corporelle des étudiants se dégradent années après années. Cependant, une recherche longitudinale menée par Lemoyne (2012) auprès de cégépiens démontre que leur pratique d'activité physique augmente au cours de leur passage au cégep. Il a aussi pu constater qu'à la première session, les hommes sont plus actifs que les femmes, que leur niveau est équivalent à la deuxième session et qu'à leur dernière session, les femmes sont plus actives que les hommes (Lemoyne, 2012). Cette recherche a démontré l'apport significatif des cours d'éducation physique au cégep, plus particulièrement le troisième, pour rendre les étudiants plus actifs.

### **1.3. Techniques pour mesurer la pratique d'activité physique**

L'Organisation mondiale de la Santé (OMS) nous donne des balises pour connaître les impacts de notre pratique d'activité physique sur notre santé. L'unité de mesure universelle dans ce cas-ci est l'équivalent métabolique couramment appelé le MET (*Metabolic Equivalent of Task*). 1 MET correspond à l'énergie dépensée par une personne assise sans bouger et équivaut à une consommation de 1 kcal/kg/heure. Pour qu'une activité physique ou un déplacement soit comptabilisé, il doit durer plus de 10 minutes. On peut ensuite calculer en fonction de l'intensité de l'activité son équivalent en METS. Ainsi, une minute d'activité physique intense (c'est-à-dire qui entraîne une augmentation importante du rythme cardiaque ou de la respiration) vaut 8 METS. Selon le même principe, 1 minute d'activité physique modérée ou de transport actif

(entraînant une petite augmentation du rythme cardiaque ou de la respiration) vaut 4 METS.

Les trois niveaux d'activité physique et leur impact sur la santé proposés par l'OMS pour classer les populations sont : limité, moyen et élevé. Les critères pour chaque niveau sont précisés dans l'encadré suivant:

### **Élevé**

- Activité physique intense au moins 3 jours par semaine, entraînant une dépense énergétique d'au moins 1500 METS par semaine
- OU
- Au moins 7 jours de marche à pied et d'activité physique modérée ou intense jusqu'à parvenir à un minimum de 3000 METS par semaine

### **Moyen**

- Au moins 20 minutes d'activité physique intense par jour pendant 3 jours ou plus par semaine
- OU
- Au moins 30 minutes d'activité physique modérée ou de marche à pied par jour pendant 5 jours ou plus par semaine
- OU
- Au moins 5 jours de marche à pied et d'activité physique modérée ou intense, jusqu'à parvenir à un minimum de 600 METS par semaine

### **Limité**

- Les personnes classées dans cette catégorie sont celles qui ne se qualifient pour aucun des critères mentionnés ci-dessus.

Il existe deux façons de mesurer l'activité physique. La première est plus précise, mais beaucoup plus coûteuse et consiste à équiper les personnes d'accéléromètres. Ces appareils fournissent des données par minute sur le nombre de pas effectués et sur l'intensité des mouvements. Le tout est ensuite converti en METS (Garriguet et Colley, 2012). La majorité des recherches qui se basent sur de grandes populations utilisent des questionnaires validés, notamment émis par l'OMS, afin d'identifier le nombre de minutes d'activité modérée et intense effectuées par semaine par un individu. La



marche, le vélo ou tout autre moyen de transport actif sont également évalués indirectement avec ce type de questionnaire et le tout est transformé en METS. C'est à l'aide d'un questionnaire validé de l'OMS que nous avons fait la présente recherche.

Au secondaire et au cégep, les chercheurs s'entendent pour dire que les étudiants ne participent pas assez à des activités physiques et sportives. Nous allons maintenant essayer d'identifier dans la littérature les obstacles à la pratique sportive qui ressortent le plus fréquemment dans les recherches.

## **2. OBSTACLES À LA PRATIQUE D'ACTIVITÉ PHYSIQUE**

L'adoption ou non d'un mode de vie actif est influencé par de multiples facteurs. Certains de ces facteurs sont situationnels (manque d'installations sportives de proximité par exemple) ou propres aux individus (manque d'intérêt pour la pratique d'un sport) (Nahas, Goldfine, Collins, 2003). Nous allons présenter les quatre catégories d'obstacles qui reviennent le plus souvent dans la littérature. Nous avons choisi de parler d'obstacles, mais nous aurions aussi pu parler de facilitateurs ou de conditions favorables à la pratique d'activité physique et les mêmes catégories seraient ressorties.

### **2.1. Obstacle de temps**

Le manque de temps est très souvent un des facteurs cité en premier comme obstacle à la pratique sportive (Boiché et Sarrazin, 2009; Comité scientifique de Kino-Québec, 2011, Dishman et Sallis, 1994 ; Lemoyne, 2012; Sechrist, Walker, et Pender, 1987). Par contre, une autre étude révèle que le manque de temps est plutôt une excuse donnée par la population pour ne pas être actif (Sallis et Owen, 1999). C'est donc l'utilisation du temps qui serait en jeu. Edginton, Jordan, DeGraaf et Edginton (1995) rappellent que le temps passé à regarder la télévision est de loin le principal loisir aux États-Unis et que les personnes qui disent manquer de temps sont souvent de grands consommateurs du petit écran. Les loisirs devraient être des moments propices à la pratique d'AP. Malheureusement, les recherches montrent que 32% des jeunes Québécois âgés entre

15 et 19 et 43% de ceux ayant entre 20 et 24 ans se déclarent inactifs durant leurs loisirs (Nolin et Hamel, 2005).

Au cégep, plusieurs étudiants doivent jongler entre le temps consacré à leur emploi, à l'étude et aux heures en classe. Comme le montre le tableau suivant, ces trois activités représentent minimalement 36 heures et vont jusqu'à plus de 55 heures par semaine (Turcotte, Bouchard et Roy, 2009).

NOMBRE MOYEN D'HEURES CONSACRÉES PAR SEMAINE À L'ÉTUDE EN DEHORS DE LA CLASSE, À LA PRÉSENCE AUX COURS ET À UN EMPLOI CHEZ LES ÉLÈVES DU CÉGEP DE SAINTE-FOY				
N <sup>bre</sup> d'heures moyen à l'emploi pendant l'année scolaire		N <sup>bre</sup> d'heures à l'étude en dehors de la classe	N <sup>bre</sup> d'heures de présence aux cours <sup>2</sup>	Total des heures par semaine consacrées à ces trois activités
CATÉGORIE	MOYENNE			
Aucune heure	0	13,2	23,4	36,6
Entre 1 et 9 heures	7,2	13,5	24,2	44,9
Entre 10 et 19	14,0	13,7	22,8	50,5
20 heures et plus	23,0	10,6	22,3	55,9

*Tiré de Turcotte, Bouchard et Roy, 2009, p. 41*

Il est évident que le nombre d'heures d'études et de présence en cours est difficilement compressible si l'on souhaite dégager du temps pour que les étudiants soient actifs tout en réussissant leurs études. Au secondaire, il est intéressant de constater que les étudiants qui occupent un emploi durant l'année scolaire sont proportionnellement plus actifs que ceux qui ne travaillent pas (Traoré, Nolin et Pica, 2012). Grubbs et Carter (2002) suggèrent également que le fait d'occuper un emploi n'est pas un obstacle significatif à la pratique sportive chez les 147 étudiants de 18 à 24 ans qu'ils ont suivi. Lemoyne (2012) a démontré que les perceptions relatives au manque de temps pour pratiquer des activités physiques augmentent tout au long du passage au collégial. Il semble donc que la gestion du temps soit un obstacle important à la pratique sportive.

Si les étudiants occupent un emploi, nous supposons que c'est pour avoir de l'argent pour leurs études et leurs loisirs. C'est sur ce sujet que va porter la prochaine section.

## **2.2. Obstacle financier**

Selon les résultats d'une étude canadienne, plus du tiers des parents affirmaient que les coûts de participation aux activités physiques et sportives étaient un obstacle à la participation de leur enfant (Cameron, Craig, et Paolin, 2005). Durant les études au secondaire, les établissements mettent en place plusieurs activités gratuites ou peu coûteuses destinées aux étudiants dans des activités parascolaires. Mais malgré cela, les coûts des programmes d'activité physique demeurent un obstacle (Stockie, 2009; Perreault *et al.* 2011). Sallis, Alcaraz, McKenzie et Hovell (1999) soulignent même que les ressources parentales pour supporter ces activités (frais d'inscriptions, transport vers le lieu de pratique, etc.) sont le plus important déterminant de maintien ou non d'un mode de vie actif. Au cégep, certaines activités sont gratuites (accès à la piscine et aux gymnases à certaines heures par exemple), mais la majorité des activités sportives sont payantes. Il arrive fréquemment que les étudiants du cégep assument seuls le paiement de leurs études et de leurs loisirs. Nahas, Goldfine et Collins (2003) soulignent que le manque d'argent est un obstacle à la pratique d'activité physique, particulièrement chez les jeunes femmes. Traoré, Nolin et Pica (2012) ont également montré que les élèves issus de milieux très favorisés sur les plans matériel et social sont proportionnellement plus actifs que ceux de milieux moins favorisés. Dans cette recherche, nous allons tenter de comprendre le poids de l'obstacle financier sur la pratique d'activité physique.

## **2.3. Obstacle matériel et d'accessibilité**

La plupart des cégeps ont des centres sportifs sur le campus, mais tous les étudiants ne résident pas nécessairement à proximité de ces infrastructures. L'accessibilité géographique aux installations est-elle un obstacle à la pratique sportive ? Selon Brawley, Martin et Gyurcsik (1998), la difficulté d'accès aux installations sportives peut inhiber l'envie d'être physiquement actif. Sechrist *et al.* (1987) ajoutent également

à l'accessibilité géographique la problématique des heures d'ouverture compatibles avec les emplois du temps. En effet, nous avons vu précédemment que les étudiants du cégep ont des emplois du temps très chargés et il se peut que les plages horaires offertes aux étudiants pour pratiquer des activités qui les intéressent ne soient pas compatibles. À la suite de leur revue de la littérature, Nahas *et al* (2003) recommandent que l'environnement physique rende les activités physiques plus accessibles. Par exemple, ils suggèrent des espaces ouverts, des sentiers accessibles pour marcher dans le campus, des plateaux sportifs en plein air disponibles en tout temps. Une revue de la littérature menée par l'Institut national de santé publique du Québec démontre clairement que l'environnement a un impact sur la pratique d'activité physique :

*Dans les études répertoriées, plusieurs caractéristiques du milieu bâti ont été associées à la pratique d'activité physique durant les loisirs. Tel que mentionné dans la section précédente, la présence de trottoirs, de sentiers pédestres et de pistes cyclables serait associée à la pratique d'activité physique tant durant les transports que les loisirs. De la même façon, l'accès à des infrastructures de sports et loisirs (parcs, espaces verts, centres sportifs, etc.) serait associé positivement à la pratique d'activité physique durant les loisirs, et ce, particulièrement chez les adolescents. (Bergeron et Reyburn, 2010, p. 20).*

L'accès à des infrastructures dans les établissements scolaires pendant les périodes où les élèves n'ont pas de cours (heures du dîner, périodes libres entre deux cours) permettrait également d'augmenter significativement la pratique d'activités physiques (Comité scientifique de Kino-Québec, 2011).

Nous venons de brosser un premier portrait général des obstacles recensés dans la littérature scientifique. Ce sont les obstacles de temps, d'argent, d'environnement physique et d'accessibilité. Toutefois, plusieurs facteurs d'ordre personnel sont également identifiés comme ayant un impact important sur l'adoption d'un mode de vie actif.

## **2.4. Obstacles en lien avec l'environnement social et le sentiment d'efficacité personnelle**

Chaque individu possède une histoire propre face à la pratique d'activité sportive. Les bonnes et les mauvaises expériences viennent modeler le rapport qu'entretiennent les étudiants face au sport. D'ailleurs, le sentiment d'efficacité personnelle est un des prédicteurs les plus fiables de la pratique d'activité physique (De Bourdeaudhuij, Sallis, et Vandelanotte, 2002 ; Nahas *et al*, 1999 ; Sallis et Owen, 1999). Lemoyne (2012) a démontré que le fait de développer des perceptions de soi positives peut s'avérer un facteur d'influence sur la pratique d'activité physique chez les étudiants du cégep. Autre fait intéressant, les étudiants qui ont pratiqué des activités cardiovasculaires dans leurs cours d'éducation physique se sentent plus endurants. Cet auteur en conclut qu'« en éducation physique, cela signifie que la pratique engendre des perceptions positives de ses propres compétences envers un type d'activité et de sa valeur physique à l'égard d'une dimension précise. » (Lemoyne, 2012, p.74). Or, cette dimension est affectée par le support des parents et des amis dans la pratique d'activité physique (Hedstrom et Gould, 2004 ; Rovniak, Anderson, Winett et Stephens, 2002).

De nombreuses études ont démontré une association significative entre l'activité physique et le support offert par les proches (Bois et Sarrazin, 2006 ; Sallis et Owen, 1999). Les recherches identifient le support direct (comme faire une activité physique en famille ou entre amis) et le soutien indirect qui regroupe les encouragements ou la valorisation de la pratique sportive (Sallis, Grossman, Pinski, Paterson et Nader, 1987). Une autre recherche menée par Dowda, Ainsworth, Addy, Saunders, et Riner, W. (2003) sur 4152 personnes de 18 à 30 ans démontre également que le soutien social est en corrélation avec la pratique d'activités physiques modérées et intenses autant chez les hommes que chez les femmes. Chez les hommes, c'est même le facteur le plus important devant le niveau d'éducation. Chez les femmes, le support des proches arrive juste après l'éducation (Dowda *et al.* 2003).

Dans cette partie, nous avons identifié les obstacles qui ressortent dans la littérature en lien avec le temps, l'argent, l'accessibilité, l'environnement physique et social. Nous

allons maintenant regarder du côté de la motivation personnelle et de son impact positif ou négatif sur la pratique d'AP.

### **3. MOTIVATION FACE À L'ACTIVITÉ PHYSIQUE**

Parmi les variables qui déterminent la pratique d'activité physique et sportive de façon régulière et suffisante, Sallis et Owen (1999) identifient le facteur motivationnel. Il existe actuellement plusieurs dizaines de modèles susceptibles d'expliquer les processus motivationnels (Tessier, 2013). Cependant, les trois modèles théoriques les plus représentatifs de la production scientifique sont les théories de l'autodétermination, les théories des buts d'accomplissement et les théories de l'autorégulation (Cury et Sarrazin, 2001) Nous avons choisi la théorie de l'autodétermination dans la motivation pour cette recherche car « elle est particulièrement à même d'éclairer beaucoup de problèmes d'ordre motivationnel qui se posent dans le domaine de l'activité physique, et même au-delà » (Biddle, Chatzisarantis et Hagger dans Cury et Sarrazin, 2001, p. 19).

#### **3.1. Théorie de l'autodétermination**

Selon la théorie de l'autodétermination (TAD), les êtres humains sont portés par le souhait de se développer et de maîtriser les défis que leur offre leur environnement (Tessier et Sarrazin, 2013). Selon ces auteurs, la TAD adopte une approche « dialectique », selon laquelle les motivations d'un individu sont influencées par l'interaction entre la nature active de la personne et l'environnement social et matériel. Cette théorie a été développée par Deci et Ryan en 1985 et s'organise autour de trois types de motivation : intrinsèque, extrinsèque et l'amotivation.

##### **a) Motivation intrinsèque**

La motivation intrinsèque est généralement définie comme le fait de pratiquer une activité physique ou sportive pour elle-même, pour le plaisir de participer à l'activité en l'absence d'obligation externe (Brière, Vallerand, Blais et Pelletier, 1995 ; Deci et Ryan, 1985). Ce type de motivation représente le plus haut niveau d'autodétermination

(Hauw, 2006). Lorsqu'un individu est motivé intrinsèquement, son engagement dans la pratique d'activité physique et sportive est spontané, nourri par l'intérêt, la curiosité ou le défi que véhicule l'activité (Tessier et Sarrazin, 2013). C'est ce type de motivation qui prédomine chez les individus qui ont des modes de vie actifs (Hedstrom et Gould, 2004 ; Kimiecik, 2005). En effet, plusieurs études rapportent que c'est d'abord pour le plaisir que les personnes pratiquent des activités physiques dans leurs loisirs (De Bourdeaudhuij, Sallis et Vandelanotte, 2002 ; Stucky-Ropp et Dilorenzo, 1993).

### **b) Motivation extrinsèque**

La motivation extrinsèque est en jeu lorsqu'un individu agit dans le but d'obtenir quelque chose de plaisant (des formes de récompenses) ou d'éviter quelque chose de déplaisant (des formes de contraintes ou des sanctions) (Deci, 1975). La motivation extrinsèque représente un niveau moindre d'autodétermination par rapport à la motivation intrinsèque (Hauw, 2006). Lorsqu'on parle de motivation extrinsèque, certains auteurs l'associent à une forme de motivation « instrumentale » pour signifier que l'activité ou l'objet qui motive n'est qu'un moyen pour atteindre autre chose (Tessier et Sarrazin, 2013).

### **c) Amotivation**

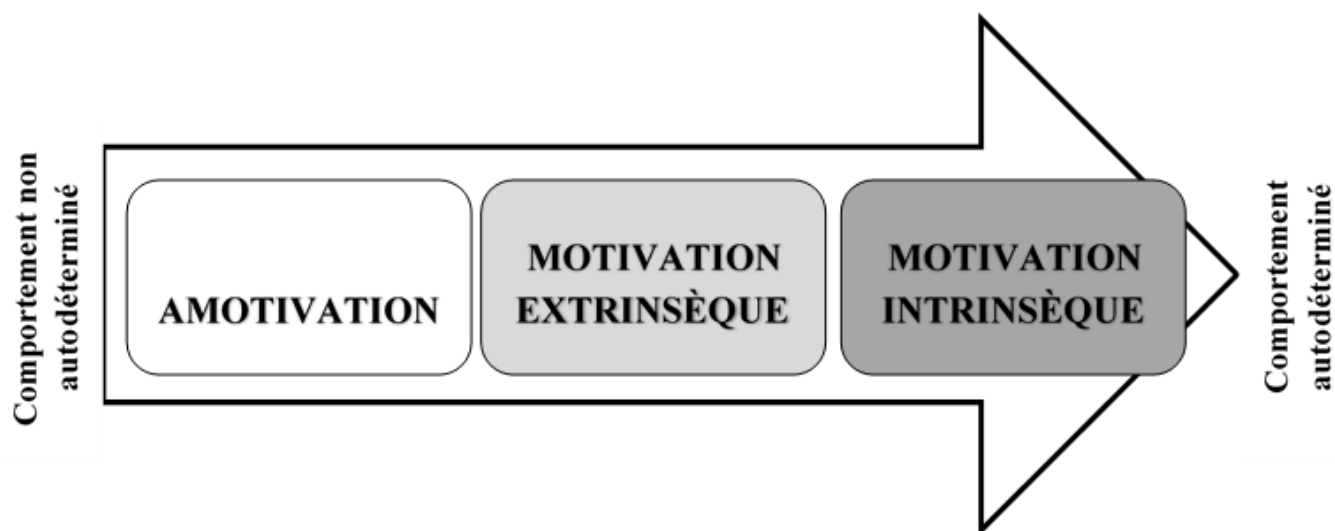
L'amotivation à la pratique sportive se caractérise par un individu qui ne perçoit pas de relation entre ses actions et les résultats obtenus (Pelletier et Vallerand, 1993). L'amotivation est une forme de résignation face à l'activité physique. Un individu amotivé aura la perception que ses comportements sont causés par des facteurs indépendants de sa volonté (Hauw, 2006). Ainsi, le niveau d'autodétermination est inexistant ou extrêmement faible chez ce type d'individu.

## **3.2. Continuum autodéterminé de la motivation**

Notons que les construits théoriques de motivation intrinsèque et extrinsèque sont eux-mêmes subdivisés (Vallerand et Grouzet, 2001), mais nous avons utilisé uniquement les trois types de motivation décrits précédemment dans cette recherche : amotivation, motivation intrinsèque et motivation extrinsèque. Rappelons que la théorie de

l'autodétermination présuppose que l'individu est proactif dans l'environnement dans lequel il évolue (Tessier et Sarrazin, 2013). Cela veut dire qu'il est autonome, qu'il agit librement en fonction de ses préférences et de ses valeurs et qu'il assume la responsabilité de ses actes (Tessier, 2013). Ainsi, on peut placer les trois types de motivation selon leur degré d'autodétermination.

**Figure 1 : Illustration du continuum autodéterminé de la motivation**



Malgré leur distinction au niveau de leur degré d'autodétermination, ces trois types de motivations coexistent à des degrés divers chez un même individu. Toutefois, c'est le type de motivation le plus autodéterminé qui a le plus d'impact sur la pratique d'activité physique :

*Dans le domaine du sport, de l'éducation physique et de l'exercice, une motivation autonome, contrairement à une motivation contrainte, prédit l'implication durable, l'effort et la performance, la moralité sportive et différentes variables (...). (Tessier et Sarrazin, 2013, p. 37).*

Nous terminerons cette partie sur la motivation en mentionnant que plusieurs recherches soulignent que les trois types de motivation s'influencent mutuellement et



varient en fonction des expériences vécues (Vallerand, 1997). Par exemple, un étudiant pourrait être amotivé face au cours de judo qui était son 5<sup>e</sup> choix en début de session, continuer à s'impliquer dans les évaluations de son cours pour ne pas nuire à sa cote R (motivation extrinsèque) et finalement trouver du plaisir à pratiquer cette activité et s'inscrire à des cours du soir pour continuer à se perfectionner (motivation intrinsèque). Évidemment, ce scénario n'arrive pas de facto avec tous nos étudiants amotivés...

Ce chapitre sur la recension des écrits nous a permis de mieux cibler les thématiques au cœur de cette recherche. Nous en retiendrons que la quantité d'activité physique à réaliser pour avoir un impact positif sur la santé peut se calculer en minutes par semaine (150 minutes par semaine sont visées) ou en METS (600 METS sont visés). Ces informations vont être précieuses pour mesurer les impacts des obstacles identifiés dans la littérature : le temps, l'argent, l'accessibilité, l'environnement matériel et l'environnement social. Enfin, les différents types de motivation semblent avoir des liens avec la pratique d'activité physique. Est-ce le cas chez les étudiants du cégep et dans quelle proportion ? Nous allons présenter dans le prochain chapitre le type de recherche que nous avons choisi ainsi que les méthodes de collecte et d'analyse de nos données.

## **CHAPITRE 3: MÉTHODOLOGIE**

Dans ce chapitre, nous allons présenter le contexte et les instruments qui ont été utilisés pour mener cette étude.

### **1. RECHERCHE DE TYPE EXPLORATOIRE**

Nous avons choisi comme type de recherche de nous inscrire dans une approche exploratoire. Notre objectif était de générer des hypothèses, c'est-à-dire d'examiner un ensemble de données afin de découvrir quelles relations peuvent être observées, quelles structures peuvent y être construites (Van Der Maren, 1996). Dans notre cas, nous souhaitons décrire et comprendre les obstacles et les conditions de participation à des pratiques sportives régulières au cégep. Cette recherche exploratoire avait pour but de combler un vide que nous avons identifié chez cette population après avoir fait le tour des écrits sur l'objet problématique, comme le suggère Van Der Maren (1996).

Lorsque la problématique l'exige en sciences humaines, il est suggéré de confronter des données quantitatives avec des données qualitatives ou des données de terrain avec des données de laboratoire (Brewer et Hunter, 1989). La démarche consiste à identifier des similitudes ou des différences qui permettent de discriminer des classes et d'apporter des réponses plus complètes aux questions posées.

Dans cette recherche, nous nous sommes donc basés sur les recommandations de Van der Maren (1996), qui suggère de commencer les recherches exploratoires par une analyse descriptive des données, de poursuivre par une analyse de la forme des données et de terminer par une phase de synthèse des données. La phase de synthèse implique de transformer les données afin de réaliser les opérations de comparaison, de classification, de regroupement, de structuration et de factorisation (Van Der Maren, 1996). Il s'agit tout d'abord de condenser l'information et de la représenter sous une forme simplifiée. Pour ce faire, les mesures de tendance centrale (moyenne, médian, mode) et de dispersion des données (variance, écart type, quantile, quartile) ont été

utilisées. Ensuite, certaines relations entre les données ont été vérifiées en utilisant des techniques comme les corrélations, les analyses de variance et de la régression. Nous avons aussi approfondi l'analyse pour vérifier s'il y avait des relations entre différentes variables en utilisant des techniques comme les analyses factorielles, les régressions multiples et les analyses de correspondance. De façon générale, nous avons tenté de dégager les relations et les formes de relations existant entre les données.

Nous précisons les modalités de traitement et d'analyse des données dans une partie spécifique, mais nous allons d'abord présenter les instruments de mesure et la méthode de collecte des données utilisée.

## **2. INSTRUMENTS DE MESURE ET MÉTHODE DE COLLECTE DES DONNÉES**

Nos objectifs de recherche ont guidé le choix des instruments et des méthodes pour répondre aux questions que nous nous posons. Nous avons choisi une approche mixte et nous adhérons à la réflexion suivante :

*La méthodologie quantitative et la méthodologie qualitative ne doivent plus être opposées. Il y a bien un matériau quantitatif qui diffère du matériau qualitatif, mais la conception méthodologique doit tendre vers une synergie. Ainsi, des procédures et des questions méthodologiques vont devenir communes et l'on n'associera plus théoriquement les méthodes quantitatives au positivisme et les méthodes qualitatives à l'herméneutique (Pourtois et Desmet, 1988, p. 9).*

Nous avons donc construit notre méthodologie en intégrant un volet quantitatif et un volet qualitatif.

### **2.1. Construction du questionnaire de recherche**

Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous nous inscrivons dans une démarche exploratoire. Nous avons donc choisi d'utiliser un questionnaire, car cela permet d'obtenir de façon aisée des informations riches et variées sur une diversité de thématiques (Sabourin, Valois et Lussier, 2011). Nous allons nous appuyer sur les

recommandations de ces auteurs pour détailler les étapes qui ont mené à la construction de cet instrument.

### **a) Identification du problème et du sujet traité**

Parmi les mots clefs qui constituent notre objet de recherche, on retrouve: « les obstacles physiques et sociologiques », « les conditions qui favorisent », « la motivation », « la pratique sportive », « les étudiants du cégep ». Ces thèmes ont servi à nous donner des pistes pour explorer les questionnaires existants dans la littérature sur le sujet. La principale difficulté que nous avons rencontrée concerne le public visé par notre recherche (les étudiants du cégep), car il y a eu très peu d'études sur cette population.

### **b) Constitution de la banque d'items**

Dans un premier temps, nous avons identifié des questions sociodémographiques que nous souhaitons traiter. Nous avons ainsi retenu une vingtaine de questions relatives au sexe, aux habitudes de vie, au programme d'étude, aux heures de cours par semaine ainsi qu'à la pratique d'activité physique au secondaire. Ces questions étaient orientées vers notre population, soit les étudiants du cégep.

À la suite de notre recherche de questionnaires, notamment dans le livre d'André et Laurencelle (2010), nous avons identifié des questionnaires qui permettaient de répondre à nos thématiques de recherche. Le tableau suivant présente les grands thèmes et les banques d'items sélectionnés.

**Tableau 2: Questionnaires de référence en fonction des thématiques de la recherche**

<b>Thèmes</b>	<b>Questionnaire de référence</b>	<b>Auteur et année de création</b>
<b>Pratique d'activité physique et sportive</b>	Questionnaire mondial sur la pratique d'activité physique (GQAP)	Organisation mondiale de la Santé 2006
<b>Obstacle à la pratique sportive</b>	<i>Exercise barriers scale</i> (EBS)	Sechrist, Walker et Pender 1987
<b>Motivation</b>	Échelle de motivation dans les sports (EMS)	Brière, Vallerand, Blais et Pelletier 1995
<b>Conditions qui favorisent la pratique sportive</b>	Questionnaire non-validé, développé pour cette recherche	Leriche et Walzack 2014

Nous avons donc réussi à trouver des questionnaires qui couvraient trois thèmes sur quatre. Nous avons donc construit une série de questions pour traiter la thématique « les conditions qui favorisent » la pratique sportive. Nous avons également développé cinq questions ouvertes à compléter portant sur les obstacles et les conditions de participation à la pratique sportive.

### **c) Élaboration de l'échelle de réponse**

Le GQAP était déjà validé et standardisé en français, nous l'avons utilisé sans le modifier, tout comme l'EMS. L'EBS comportait 14 questions sur une échelle de réponse à quatre niveaux en anglais. Nous avons traduit le questionnaire selon les recommandations de Vallerand (1989) et dans un souci d'uniformisation avec l'échelle de l'EMS, nous avons conservé les items, mais avec une échelle de type Likert à sept niveaux. Nous avons revalidé le questionnaire avant de faire nos analyses<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Des analyses factorielles exploratoires ont été effectuées et toutes les démarches et procédures de revalidation du questionnaire sont accessibles en contactant les auteurs.

#### **d) Évaluation du bassin initial d'items**

Nous avons intégré les différents items sélectionnés pour un total de 98 questions. Cette première version permettait la création de variables qualitatives (textuelles), nominales, ordinales qualitatives, ordinales pures et numériques. Nous l'avons soumis à trois experts en éducation physique et à un spécialiste de la création de questionnaires. Nous avons recueilli leurs commentaires et apporté des modifications principalement dans la formulation des questions. Les 98 questions ont été conservées.

#### **e) Construction du mode de présentation du questionnaire**

Nous avons fait appel à une graphiste pour mettre notre questionnaire en ligne et y intégrer les branchements conditionnels. Nous avons utilisé la plateforme « SurveyMonkey » pour diffuser notre questionnaire. Nous avons une version pour chaque cégep, sachant que les comités d'éthiques souhaitaient des pages d'information légèrement différentes et que les commanditaires n'étaient pas les mêmes.

#### **f) Création d'un échantillon pour tester la version pilote de l'instrument**

Nous avons proposé à des étudiants des cégeps de Sherbrooke et de Trois-Rivières de compléter et de commenter le questionnaire. 49 étudiants (24 hommes et 25 femmes) âgés en moyenne de  $19,3 \pm 2,6$  ans ont répondu au questionnaire au courant du mois de décembre 2012. Nous leur avons demandé de commenter le questionnaire et les étudiants nous ont confirmé qu'il n'était pas trop long et que les questions étaient claires. La version finale du questionnaire est présentée en annexe.

### **2.2. Technique du groupe nominal**

En plus du questionnaire, nous avons prévu de réaliser des entrevues de groupe dans chacun des cégeps selon la technique du groupe nominal (TGN). Comme toute collecte de données, la TGN se fait sur une base volontaire et nous n'avons malheureusement pas eu assez d'étudiants pour les réaliser dans chacun des cégeps, et ce, malgré trois tentatives. Cette technique nécessite la présence des étudiants pendant une période d'une heure et demie, ce qui a peut-être découragé les potentiels intéressés. Nous en

retiendrons que, sans incitatif, il est difficile de recueillir des données auprès des étudiants du cégep. Cette technique, associée aux questions ouvertes, représentait le volet qualitatif de cette recherche.

### **2.3. Méthodes d'analyse des données**

Le questionnaire nous a permis d'obtenir des données textuelles qualitatives à partir des questions ouvertes et des données nominales, ordinales et quantitatives à partir des autres questions. Nous allons présenter les méthodes d'analyse que nous avons utilisées.

#### **a) Analyse des données qualitatives**

La méthode que nous avons retenue pour les données textuelles obtenues à partir des questions ouvertes est l'analyse de contenu. Pour effectuer ces procédures, nous n'avons pas eu besoin de retranscrire les données puisqu'il s'agissait de données écrites à même le questionnaire. Nous avons adopté une approche ouverte et inductive de généralisation et d'abstraction (Andréani et Conchon, 2005). Il y a eu codage ouvert, en ce sens que les catégories n'étaient pas déterminées à l'avance ; ce sont les réponses qui ont formé les catégories. La procédure n'était donc pas close et fermée, mais variait d'une question à l'autre selon les réponses. La grille se construisait au fur et à mesure de l'analyse (Strauss et Corbin, 1998).

Une fois que nous avons codés 10% à 20% du matériel à traiter, une grille de codification intermédiaire a été élaborée. Elle était contrôlée tout au long du codage de l'ensemble des données. Les catégories créées pour l'analyse dans les procédures ouvertes répondaient aux règles édictées par Berelson (1952) : homogénéité, exhaustivité, exclusivité, objectivité et pertinence.

Pour le codage final, nous avons utilisé l'unité sémantique :

*L'unité sémantique comprend l'idée exprimée par les répondants et en dégage la signification à partir de règles d'opposition et de contraire. Selon cette technique, il n'y a pas besoin d'une mise à plat exhaustive et une prise de notes suffit. Les unités de contenu sont les idées clés énoncées par les interviewés. Elles sont repérées dans le texte à partir d'une série de phrases, de morceaux de phrases, de mots, de substantifs, ou de verbes évoquant une idée. (Andréani et Conchon, 2005, p.7)*

Pour chaque question ouverte, les procédures expliquées précédemment ont permis de réduire et d'organiser les données textuelles. Le contenu des différentes catégories nous a aidés à compléter les données non textuelles du questionnaire.

### **b) Analyse des données quantitatives**

Nous avons obtenu au total 2042 réponses au questionnaire, mais il a fallu effectuer plusieurs procédures de nettoyage de la base de données qui se résument aux aspects suivants :

- Suppression de toutes les données pouvant mener à l'identification des répondants ;
- Suppression de tous les répondants qui ont coché « non » au formulaire de consentement ;
- Suppression des étudiants ayant répondu à moins de 10% des questions (n=156) ;
- Recodage de certains poids (n=41) complétés en livres à la place des kilogrammes sur la base d'une analyse qualitative du profil du répondant (sexe, taille, âge, habitudes de vie, etc.).

À la suite du nettoyage, nous avons une base de données comportant 1886 répondants.

Les réponses au questionnaire ont été analysées selon la nature des variables à l'aide du logiciel SPSS. Nous avons des variables nominales (sexe, programme d'étude), des variables ordinales qualitatives (les réponses issues de l'EMS et de l'EBS), des variables ordinales pures (nombre de jours de travail par semaine) ainsi que des



variables numériques (taille, poids). Le tableau suivant présente les tests statistiques que nous avons utilisés en fonction de la nature des variables du questionnaire. Nous nous sommes appuyés sur les recommandations de Fox (1999) et de Bouchard et Cyr (2011) pour choisir les tests statistiques que nous résumons ci-dessous.

**Tableau 3: Type de tests statistiques utilisés en fonction de la nature des variables**

Type de variable	Nominale	Ordinale qualitative	Ordinale pure	Numérique
<b>Nominale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chi carré ou coefficient de vraisemblance</li> <li>• V de Cramer ou Lambda</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chi carré ou coefficient de vraisemblance</li> <li>• V de Cramer ou Lambda</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chi carré ou coefficient de vraisemblance</li> <li>• V de Cramer ou Lambda</li> </ul>	Test T ou ANOVA
<b>Ordinale qualitative</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chi carré ou coefficient de vraisemblance</li> <li>• V de Cramer ou Lambda</li> </ul>	Gamma ou Delta de Somers	Gamma ou Delta de Somers	Test T ou ANOVA
<b>Ordinale pure</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chi carré ou coefficient de vraisemblance</li> <li>• V de Cramer ou Lambda</li> </ul>	Gamma ou Delta de Somers	Corrélation de Spearman	Test T ou ANOVA
<b>Numérique</b>	Test T ou ANOVA	Test T ou ANOVA	Test T ou ANOVA	Corrélation de Pearson

Ces différents tests statistiques nous ont permis d'identifier des associations et des corrélations significatives ou non entre les variables.

#### **2.4. Variables présentées dans le questionnaire**

Avec notre questionnaire, nous avons récolté plusieurs variables de différentes natures : les variables sociodémographiques (âge, poids, taille, situation familiale, etc.), les variables sur les obstacles à la pratique sportive (temps, installations sportives, les impacts de l'activité physique, etc.) et les variables sur la motivation (la motivation extrinsèque, la motivation intrinsèque et l'amotivation). Pour nos fins d'analyse, certaines variables ont davantage été ciblées.

### **a) Variables dépendantes**

Nous avons deux variables dépendantes que nous cherchions à expliquer : le nombre de METS dépensés et le nombre de minutes d'activité physique complétées par semaine. Ce choix s'appuie sur le fait que ces variables sont de bons prédicteurs de la santé globale des gens et qu'elles peuvent être transformées afin d'obtenir le niveau d'activité physique des participants. La variable que nous avons obtenue avec notre questionnaire est le nombre de minutes d'activité physique réalisées par semaine. Cette variable nous permet de classer les répondants et d'avoir davantage d'analyses statistiques pour nos résultats. Toutefois, cette variable est moins documentée dans la littérature et ne tient pas compte de l'intensité de l'AP pratiquée. C'est pour cette raison que la variable nombre de METS dépensés a été calculée à partir du nombre de minutes d'activité physique réalisées par semaine et du niveau d'intensité dans la pratique d'AP, afin d'être en mesure de mieux comparer nos résultats avec les autres études sur le sujet.

### **b) Variables indépendantes**

Notre questionnaire comprend tout d'abord des variables sociodémographiques. Ces variables sont les suivantes : sexe, âge, poids, taille, fumeur ou non-fumeur et troubles de santé. Ces informations ont été utilisées afin de décrire les caractéristiques des répondants de nos résultats par rapport à nos variables dépendantes. Certaines de ces variables nous ont permis d'en construire d'autres, par exemple le poids et la taille pour calculer l'indice de masse corporelle (IMC). Nous avons aussi obtenu des informations sur les problèmes de santé, la situation au cégep, les moyens de transport utilisés, les trajets à pieds et à vélo, les exigences du travail et la pratique d'activité physique au secondaire. Ces variables permettaient aussi de décrire les caractéristiques d'une partie de notre échantillon ayant obtenu certains résultats et d'expliquer nos variables dépendantes.

À partir du questionnaire sur la motivation, qui comportait vingt-huit questions avec une échelle ordinale à sept niveaux, nous avons pu calculer trois variables : l'amotivation, la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. Finalement, nous

avons obtenu quatre autres variables à partir du questionnaire sur les obstacles à la pratique sportive : l'ensemble des obstacles, l'obstacle temps, l'obstacle accessibilité et l'obstacle conséquence physique. Ces variables ont plus particulièrement servi à expliquer nos variables dépendantes.

## **2.5. Considérations éthiques afférentes à la collecte de données**

Étant donné que cette recherche est réalisée avec des êtres humains, nous devons respecter certaines mesures éthiques. Les deux cégeps de l'étude sont munis d'un comité d'éthique afin d'évaluer les projets d'étude et de faire en sorte que les chercheurs respectent l'ensemble des règles des comités d'éthiques. Ces comités se basent sur l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains (« EPTC ou la Politique ») qui est une politique commune des trois organismes de recherche fédéraux : le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), le Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada (CRSNG) et les Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC) ou « les Organismes » (EPTC2, 2010, p.5). Dans ce projet de recherche, les procédures de réalisation, tous les documents distribués aux participants, toutes les mesures réalisées ont dû être évalués et approuvés par le comité d'éthique de chacun des cégeps (les certificats d'éthique sont présentés en annexe).

Il nous a fallu obtenir le consentement des participants pour notre questionnaire. Le consentement est au cœur de l'éthique à la recherche chez les êtres humains. Pour ce faire, nous avons dû porter une attention particulière aux informations que nous avons fournies pour recruter les participants potentiels, de telle sorte que ceux-ci puissent signifier leur consentement librement, de manière éclairée et de façon continue (Cégep de Trois-Rivières, 2014).

Le questionnaire, la lettre d'information aux participants ainsi que le formulaire de consentement ont été préalablement évalués par chaque comité d'éthique des deux cégeps. Les étudiants ont été invités à participer aux questionnaires par un courrier électronique envoyé par les enseignants en EP. Ce courriel comportait la lettre

d'information ainsi que la lettre de consentement. Ceux qui désiraient participer au questionnaire pouvaient y accéder par un lien Internet. La lettre d'information ainsi que la lettre de consentement ont aussi été insérées au début du questionnaire. De cette façon, les personnes pouvaient accepter ou refuser d'y participer. De plus, en tout temps durant le questionnaire, le participant pouvait arrêter le processus. Les réponses au questionnaire ont été faites de façon anonyme et toutes les informations pouvant mener à l'identification d'un étudiant ont été éliminées de la recherche. Le questionnaire a été placé sur un site sécurisé (SurveyMonkey) où l'accès aux données a été protégé par un code informatique connu seulement des deux chercheurs. Toutes les données seront détruites afin qu'elles ne puissent être réutilisées. Les certificats d'éthique des deux cégeps sont disponibles en annexe.

Pour encourager les étudiants à participer au questionnaire, il y avait un tirage de prix. Nous avons utilisé le même site Internet que celui du questionnaire, à la fin duquel nous avons placé un lien pour l'inscription au tirage des prix de participation. Étant donné que nous avons besoin de plusieurs renseignements personnels pour le tirage, la page du tirage n'avait aucun lien avec celui du questionnaire. De cette façon, il nous était impossible de retracer le questionnaire avec l'inscription au tirage des participants. Étant donné que les tirages étaient différents pour chaque cégep, nous avons fait des liens individuels pour chaque cégep.

### **3. ÉCHANTILLON**

Les deux chercheurs travaillent comme enseignant d'éducation physique dans deux cégeps différents et l'échantillon a naturellement été choisi en fonction de cette situation. Le questionnaire de recherche a été distribué dans deux cégeps : Sherbrooke et Trois-Rivières. La population du Cégep de Sherbrooke était approximativement de 6500 étudiants à l'hiver 2013, comparativement à 4500 étudiants pour le Cégep de Trois-Rivières. Nous avons essayé de rejoindre le maximum d'étudiants en utilisant différents moyens, mais l'échantillon d'étudiants ayant un cours d'EP à la session

d'hiver 2013 a davantage été ciblé pour des raisons d'accessibilité puisque les deux chercheurs enseignent cette discipline.

### **3.1. Étapes de la cueillette de données**

L'organisation de la collecte des données a été différente entre les deux cégeps puisque chaque chercheur a géré celle-ci dans son propre cégep et que les comités éthiques avaient des exigences légèrement différentes.

#### **a) Cégep de Sherbrooke**

L'échantillon cible était tous les étudiants. Différents moyens ont été utilisés pour les rejoindre. Tout d'abord, le questionnaire a été envoyé par courrier électronique par les enseignants du département d'EP à leurs étudiants. Un premier envoi a été réalisé au début de la session d'hiver 2013, à la fin du mois de janvier. Une relance a aussi été faite au retour de la semaine de relâche au début du mois de mars. De cette façon, approximativement 3200 étudiants ont reçu le questionnaire. Notons que la majorité de nos répondants proviennent de cet échantillon. Le questionnaire a aussi été envoyé à tous les étudiants par courrier interne du cégep. Le questionnaire a été placé sur le site Internet et sur les différents moyens de communication du cégep, comme les télévisions interactives. Finalement, nous avons obtenu un prix de participation de la part de la Fondation du Cégep de Sherbrooke : un iPad d'une valeur de 500 \$ ainsi qu'une somme d'argent de la librairie COOPSCO du cégep. Chacun de ces prix visait à augmenter notre taux de participation au questionnaire. Chaque étudiant qui répondait au questionnaire pouvait s'inscrire au tirage et avoir la chance de gagner un prix de participation. Pour promouvoir ce tirage, des affiches publicitaires ont été conçues et placées à différents endroits dans le cégep. Un code « Quick Response » (QR) était placé sur l'affiche pour permettre d'accéder au questionnaire à l'aide des différents moyens de communication des étudiants.

#### **b) Cégep de Trois-Rivières**

L'échantillon cible était tous les étudiants. Le questionnaire a aussi été envoyé par courrier électronique par les enseignants d'EP à leurs étudiants. Un premier envoi a été

réalisé à la mi-février et une relance a aussi été faite au retour de la relâche à la mi-mars. Par ce moyen de diffusion, approximativement 2200 étudiants ont été rejoints, ce qui représente notre principal échantillon. Le questionnaire a été placé sur le site Internet du cégep ainsi que sur la page Facebook du cégep. L'appel à la participation au questionnaire a été annoncé sur les télévisions interactives du cégep. Nous avons aussi obtenu des prix de participation pour le Cégep de Trois-Rivières. La Fondation du Cégep de Trois-Rivières a remis une somme de 250 \$ et le service aux étudiants a offert cinq abonnements à la salle de musculation. Ces différents prix étaient destinés strictement aux étudiants du Cégep de Trois-Rivières et ils visaient à augmenter le taux de répondants au questionnaire. Le premier envoi du questionnaire a été fait un peu plus tard comparativement au Cégep de Sherbrooke, car nous attendions la réponse de la Fondation du Cégep de Trois-Rivières au sujet du prix de participation.

#### **4. STRUCTURE ET PROPRIÉTÉS DE L'ÉCHANTILLON DE RECHERCHE**

La présentation et la description de la structure et propriété de l'échantillon se basent sur le croisement des données nominales et sur les fréquences brutes. Notre échantillon final est de 1886 étudiantes et étudiants provenant des deux cégeps. Au total, nous avons obtenu 2094 répondants, 52 ont refusé de répondre au questionnaire et 156 ont été soustraits pour des fins de non-réponse aux questions ou de réponses erronées.

Notre échantillon est âgé en moyenne de 20 ans et il est composé de 66% de femmes et de 34% de hommes. 1473 (78% de notre échantillon) répondants proviennent du Cégep de Sherbrooke et 413 (22% de notre échantillon) proviennent du Cégep de Trois-Rivières. La proportion femmes-hommes des répondants dans chaque cégep est approximativement la même que dans notre échantillon, soit 35% de hommes et 65% de femmes pour le Cégep de Sherbrooke et 31% de hommes et 69% de femmes pour le Cégep de Trois-Rivières. Il y a surreprésentation dans notre échantillon de la proportion de répondants provenant du Cégep de Sherbrooke. Cependant, il ne semble pas avoir de différence notable dans les caractéristiques des deux échantillons. On note

seulement une faible association entre le cégep fréquenté et le fait d'avoir été dans un programme Sport-Études au secondaire ( $X^2=27,845$  (1);  $p<0,001$ ;  $V=0,122$ ;  $p<0,001$ ). En effet, 13,8% des répondants du Cégep de Trois-Rivières ont fait partie d'un programme Sport-Études comparativement à seulement 6% pour le Cégep de Sherbrooke. Étant donné que les deux échantillons ont les mêmes caractéristiques, nous les avons traités comme une même population. Toutefois, nous nous sommes toujours assuré qu'il n'y avait pas de différence significative entre les deux groupes de répondants lors de nos analyses.

Cette sous-représentation du Cégep de Trois-Rivières a limité les comparatifs entre les différents résultats des deux cégeps. Nous en avons tenu compte lors de l'interprétation de nos résultats. Cette surpondération des participants pour le Cégep de Sherbrooke peut s'expliquer par les incitatifs mis en place. Le tirage d'un iPad pourrait s'avérer être un incitatif plus important pour la participation auprès des étudiants qu'une somme d'argent (250 \$ pour le Cégep de Trois-Rivières). De plus, le Cégep de Sherbrooke a utilisé différents moyens pour publiciser le questionnaire de recherche : mise en place d'affiches avec un lien QR et l'utilisation du courrier interne du cégep.

Dans le prochain chapitre, nous allons présenter les résultats obtenus dans cette recherche.

## CHAPITRE 4: RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous allons présenter les principaux résultats obtenus, en nous centrant sur ceux qui répondent à nos objectifs de recherche.

### 1. CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES DE L'ÉCHANTILLON

Dans cette section des résultats, nous présentons des données descriptives de notre échantillon afin de faire ressortir les principales caractéristiques et associations entre les différentes variables.

#### 1.1. Habitudes de vie et profil des répondants

Notre échantillon est âgé entre 16 ans et 50 ans. Nous obtenons une moyenne d'âge de 20 ans et 90% de notre échantillon est âgé de 23 ans et moins. Le tableau suivant montre la moyenne de certaines mesures anthropométriques des répondants.

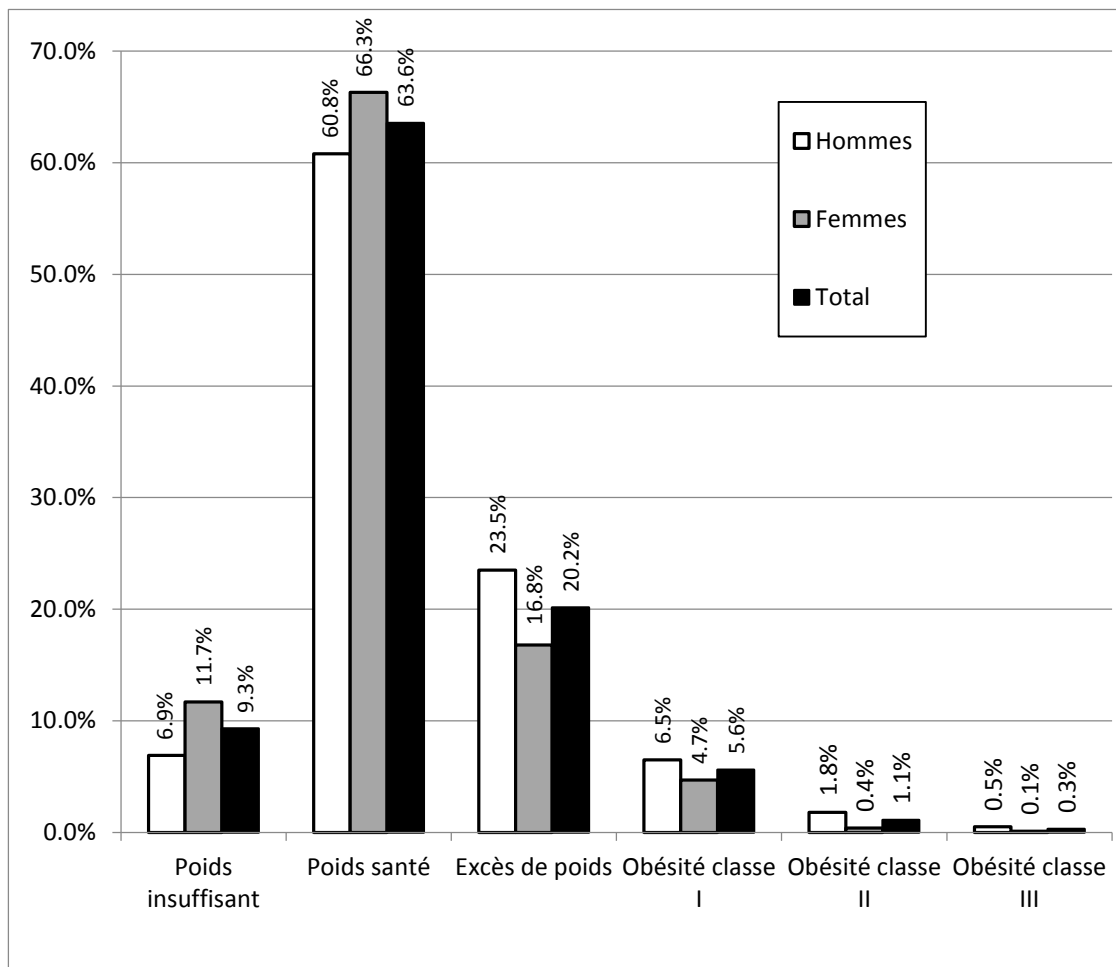
**Tableau 4 : Données descriptives des répondants selon le sexe**

Variables	Hommes		Femmes	
	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type
Âge	19,98	4,54	19,74	4,23
Poids en kg	73,59	13,34	60,29	10,42
Taille en cm	176,12	8,49	163,98	7,77
IMC	23,78	4,36	22,47	3,88

La moyenne des IMC renvoie à des poids santé (entre 18,5 et 24,9) selon les normes de Santé Canada (2003). Mais si l'on se penche davantage sur la répartition des étudiants dans les catégories, voici ce que l'on retrouve.



**Figure 2 : Répartition des étudiants par sexe en fonction de leur catégorie d'IMC**



La figure précédente nous montre qu'il y a davantage de femmes (11,7%) que d'hommes (6,9%) qui ont un poids insuffisant. Par contre, si on additionne les pourcentages des hommes en excès de poids ou obèses, on arrive à 32,5% contre 22,0% chez les femmes. Il est tout de même inquiétant de constater qu'un tiers de nos hommes sont en excès de poids ou obèses. Il faut toutefois nuancer ces résultats, car l'IMC est un indice qui ne tient pas compte de la masse musculaire par rapport à la masse grasse (Chevalier, 2010). Donc, la proportion plus importante de masse musculaire chez certains hommes pourrait expliquer leur plus grande présence dans la catégorie excès de poids sans être un problème pour leur santé.

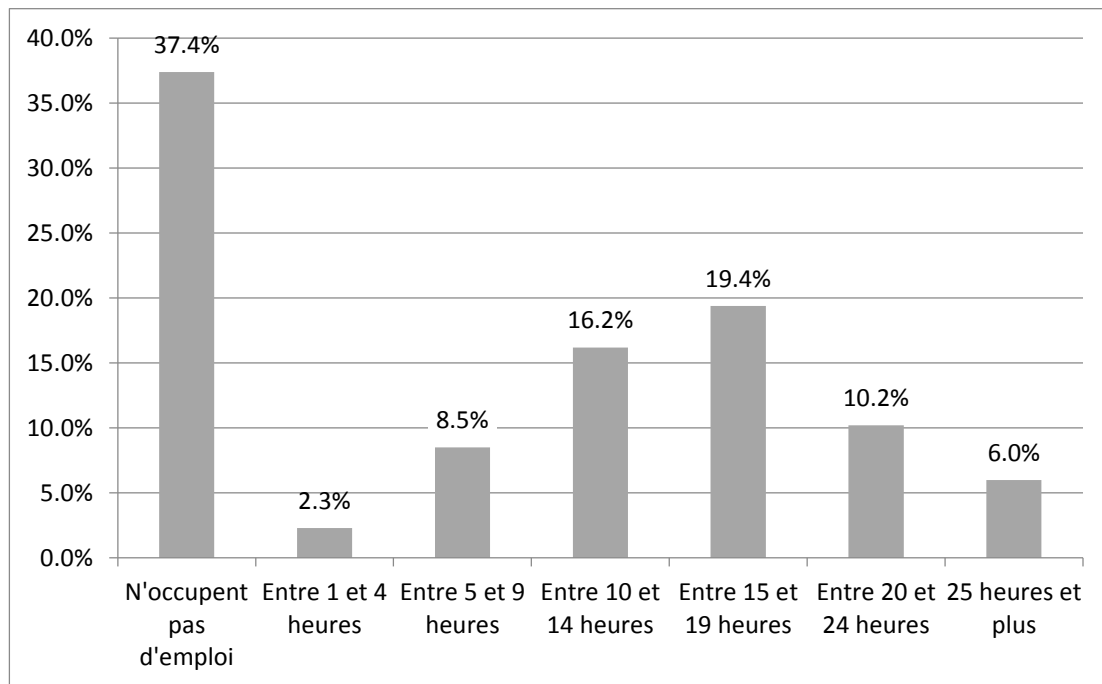
Parmi les répondants, seulement 8% ont déclaré avoir un trouble de santé diagnostiqué qui les empêche de faire de l'AP. De plus, moins d'un étudiant sur dix (117 sur 1886) est un fumeur (29% d'hommes et 70% de femmes). Les tests statistiques effectués démontrent une très faible association entre le fait de fumer et de pratiquer de l'activité physique. Nous retiendrons que les fumeurs sont moins susceptibles de pratiquer des AP modérées ou élevées que les non-fumeurs.

## **1.2. Situation familiale et économique**

Dans notre échantillon étudiant, 64% des répondants habitent chez leurs parents ( $F=534,083$ ;  $p<0,001$ ;  $t=-15,655$  (751,370);  $p<0,001$ ) et seulement 6% ont des enfants à charge ( $F=370,687$ ;  $p<0,001$ ;  $t=-14,375$  (103,639);  $p<0,001$ ). L'accessibilité à une voiture pourrait être une variable importante pour la participation sportive, mais aussi les déplacements à pied ou à vélo. Nos résultats montrent que 79% des répondants ne dépendent pas de quelqu'un pour leur déplacement et 58% ont accès à une voiture personnelle. Par contre, nous constatons que le fait d'avoir accès à une voiture limite considérablement les trajets à pied ou à vélo des étudiants ainsi que le fait d'habiter chez leurs parents.

Notre étude révèle que 63% de nos répondants occupent un emploi et 35,4% d'entre eux travaillent plus de 15 heures par semaine. La figure suivante montre le pourcentage de la distribution des répondants selon des catégories d'heures de travail.

**Figure 3 : Répartition des étudiants selon le nombre d'heures travaillées**



Ces résultats descriptifs vont nous permettre de mieux comprendre si le temps de travail par semaine est un obstacle à la pratique d'AP.

### **1.3. Profil d'étude**

La majorité de nos répondants sont inscrits dans un programme pré-universitaire (52%) ou un programme technique (37%). Un faible pourcentage se retrouve dans des programmes de transition. Nous avons aussi vérifié leur participation au cours d'EP au collégial. Seulement 22,4% des participants n'ont pas encore fait de cours d'EP et 45% ont complété deux cours et plus (moyenne = 2,39, écart type = 1,002). Notons qu'il y a trois cours d'EP obligatoires au collégial. Chacun de ces cours se retrouve dans un ensemble visant des compétences distinctes. Toutefois, notre questionnaire ne nous permet pas de savoir le cours de quel ensemble ils ont terminé. Selon le cégep, le choix de cours et le programme d'étude, plusieurs étudiants ne font les trois cours d'EP dans l'ordre établi par le devis ministériel. Notre questionnaire nous permet seulement de savoir combien de cours d'EP ils ont complétés au moment où le questionnaire a été rempli. Ceci représente une limite de notre étude et ne nous permet pas de faire de

comparatif entre les différents ensembles en EP. Il serait toutefois intéressant de pouvoir faire cette comparaison dans une autre recherche.

#### 1.4. Profil sportif au secondaire

Les étudiants ont répondu à quelques questions concernant leurs activités sportives au secondaire nous permettant ainsi de dresser un portrait global avant leur entrée au cégep.

**Tableau 5 : Portrait de l'AP des répondants au secondaire**

	Aucun sport au secondaire	Équipe sportive à l'école	Club sportif en dehors de l'école	Sports récréatifs	Sports-Études	Santé-globale
Femmes	25,4%	39,6%	22,2%	32,4%	6,4%	6,2%
Hommes	16,2%	39,0%	34,7%	48,0%	10,2%	9,7%
Femmes et hommes	22,3%	39,4%	26,5%	37,6%	7,7%	7,4%

Ce tableau démontre qu'au secondaire, les femmes sont moins actives que les hommes, toutefois, les deux genres y étaient plus actifs que lors de leur passage au collégial. De plus, on retrouve deux types d'activités qui ressortent pour les deux sexes : les équipes sportives à l'école et les sports récréatifs. Cependant, un étudiant qui affirme faire du sport au secondaire peut participer à plusieurs catégories d'activités sportives. La variable « ne faisait aucun sport au secondaire » a une structure d'association modérée avec les variables suivantes : « Faire de l'AP d'intensité modérée ou forte » ( $X^2=131,191$  (1);  $p<0,001$ ;  $V=0,266$ ;  $p<0,001$ ), « Faire de l'AP d'intensité modérée » ( $X^2=102,159$  (1);  $p<0,001$ ;  $V=0,234$ ;  $p<0,001$ ) et « Faire de l'AP d'intensité forte » ( $X^2=80,477$  (1);  $p<0,001$ ;  $V=0,209$ ;  $p<0,001$ ). En fait, il y a une plus forte proportion de répondants ayant fait du sport au secondaire qui font des AP d'intensité forte ou modérée une fois au cégep.

Le genre est aussi une dimension qui est associée avec certaines variables reliées au sport. Il y a une faible corrélation entre le sexe de l'étudiant et la participation à des

activités sportives récréatives au secondaire ( $X^2=43,455(1)$ ;  $p<0,001$ ;  $V=0,152$ ;  $p<0,001$ ) et la réalisation d'AP de forte intensité ( $X^2=57,871(1)$ ;  $p<0,001$ ;  $V=0,177$ ;  $p<0,001$ ). Il n'est pas surprenant de constater que la proportion d'hommes (48,9%) qui fait des activités sportives de forte intensité est plus élevée que celle des femmes (30,7%). Dès le secondaire, il y a 48,0% d'hommes qui participent à des activités sportives récréatives comparativement à 32,4% pour les femmes. Les analyses qualitatives des questions ouvertes de notre questionnaire nous permettent aussi d'observer une différenciation dans le choix d'activités sportives au secondaire selon le sexe. On constate que les femmes ont évolué davantage dans les sports d'équipe (32,9%) et que les hommes préféraient les activités d'entraînement comme la musculation (33,3%). Ces données peuvent certainement guider le choix des activités proposées par les cégeps pour favoriser la pratique d'AP des étudiants.

En résumé, on constate que les femmes étaient plus sédentaires que les hommes au secondaire, mais à plus faible pourcentage qu'au cégep. Le fait de faire de l'AP au secondaire est un facteur facilitant la pratique d'AP au collégial. Finalement, on perçoit une différence dans les choix d'activités selon le sexe, ce qui peut être un facteur à considérer lors de proposition d'activités.

## **2. NIVEAU D'ACTIVITÉ PHYSIQUE DES ÉTUDIANTS DU CÉGEP**

L'utilisation du GPAQ nous a permis de calculer à la fois le nombre de minutes d'activité physique et le nombre de METS par semaine. Il faut tout de même garder en tête qu'il s'agit de pratique d'activité physique déclarée et non effective. Toutefois, ce sont de bons indicateurs généraux du niveau d'activité physique des étudiants.

### **2.1. Minutes d'activité physique par semaine**

Une des finalités de l'enseignement de l'EP au cégep est d'amener nos étudiants à avoir un mode de vie physiquement actif. À ce sujet, l'OMS et Santé Canada recommandent

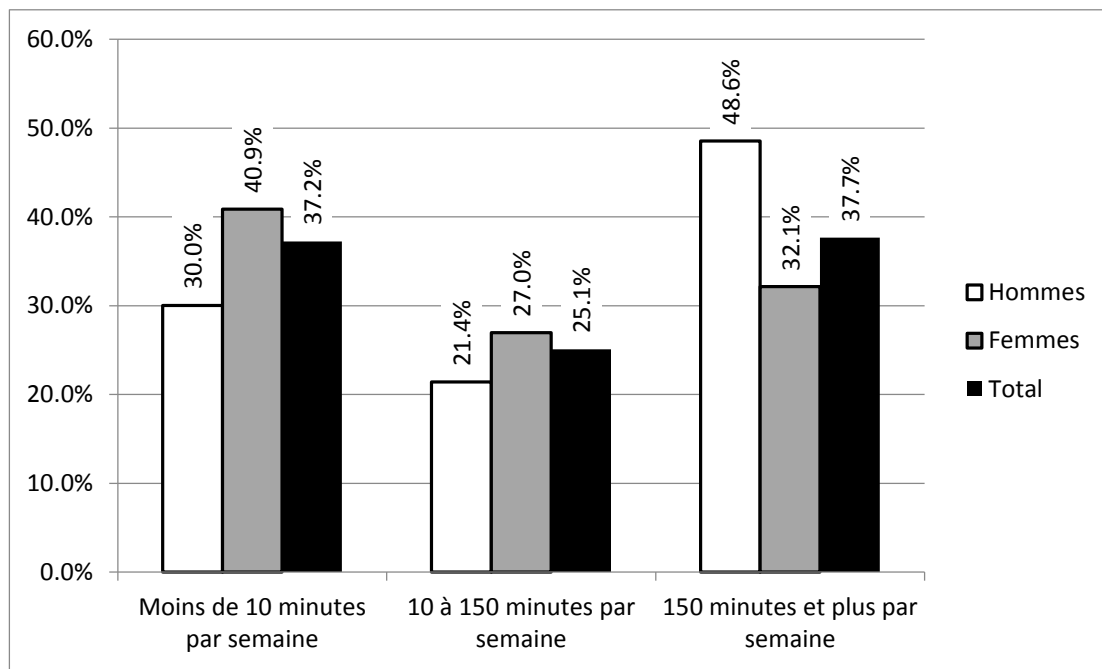
un minimum de 150 minutes (2h30) d'activité physique modérée ou intense par semaine. Le tableau suivant présente les données que nous avons obtenues.

**Tableau 6 : Moyenne du nombre de minutes d'activité physique par semaine selon le sexe**

	Moyenne	N	Écart type
<b>Hommes</b>	229,45	626	274,845
<b>Femmes</b>	134,92	1238	201,982
<b>Total</b>	166,67	1864	233,291

À première vue, ce tableau nous montre des résultats encourageants puisque si on prend seulement le temps d'AP moyen par semaine, les hommes dépassent les 150 min et les femmes s'en rapprochent. Toutefois, nous devons nuancer ces données, car les écarts-types sont extrêmement élevés, ce qui indique que plusieurs étudiants ne font aucune AP alors que d'autres sont très actifs. La figure suivante permet une analyse plus fine du degré d'activité des étudiants.

**Figure 4 : Minutes d'activité physique des étudiants par semaine selon le sexe**



Ce graphique nous montre qu'un tiers de nos étudiants fait moins de 10 minutes d'AP par semaine et ce constat est encore plus alarmant chez les femmes (40,9%). En fait, un peu moins d'un homme sur deux fait suffisamment d'AP en dehors des cours au cégep et c'est seulement le cas pour une femme sur trois. Ces résultats nous démontrent que l'inactivité physique est un réel problème au cégep.

Le calcul du nombre de minutes d'AP par semaine est un indicateur intéressant, mais il ne tient pas compte de l'intensité de la pratique. C'est pour cela que nous allons maintenant présenter les résultats sur la pratique d'AP mesurée en METS.

## 2.2. METS par semaine et impact du transport actif

Le nombre de METS dépensé par semaine a été calculé à partir du GPAQ. Ce questionnaire comportait également une section permettant de calculer le transport actif (TA). Dans le tableau suivant, nous présentons la contribution du TA au nombre de METS dépensés par semaine.

**Tableau 7 : METS dépensés par semaine avec ou sans le transport actif et gains réalisés.**

		<b>METS par semaine sans TA</b>	<b>METS par semaine avec TA</b>	<b>Gain en temps d'AP par semaine</b>
<b>Hommes</b>	Moyenne	1251,5	1641,6	METS : 390,1 1h37 à intensité moyenne
	N	626	626	
	Écart type	1670,2	1801,0	
<b>Femmes</b>	Moyenne	712,1	997,0	METS : 284,9 1h11 à intensité moyenne
	N	1238	1238	
	Écart type	1249,6	1349,7	
<b>Total</b>	Moyenne	893,3	1213,5	METS : 320,2 1h20 à intensité moyenne
	N	1864	1864	
	Écart type	1427,4	1546,1	

Pour faciliter l'interprétation des données, nous avons reconverti les gains en METS en minutes, sachant que ces déplacements se font généralement à intensité modérée (4 METS par minutes). Le transport actif contribue significativement à rendre nos

étudiants plus actifs, comme le montrent les résultats significatifs et les tailles d'effet importants présentés dans le tableau suivant.

**Tableau 8 : Résultats des tests T et taille d'effet du transport actif sur le nombre de METS par semaine**

	Résultat du test T (ddl)	Taille de l'effet « transport actif » ( $\epsilon^2$ carré)
<b>Hommes</b> N=626	T= -18,206 ddl=625 p<0,001	$E^2=0,35$
<b>Femmes</b> N=1238	T=-21,250 ddl=1238 p<0,001	$E^2=0,27$
<b>Total</b> N=1864	T=-27,839 ddl=1863 p<0,001	$\epsilon^2=0,29$

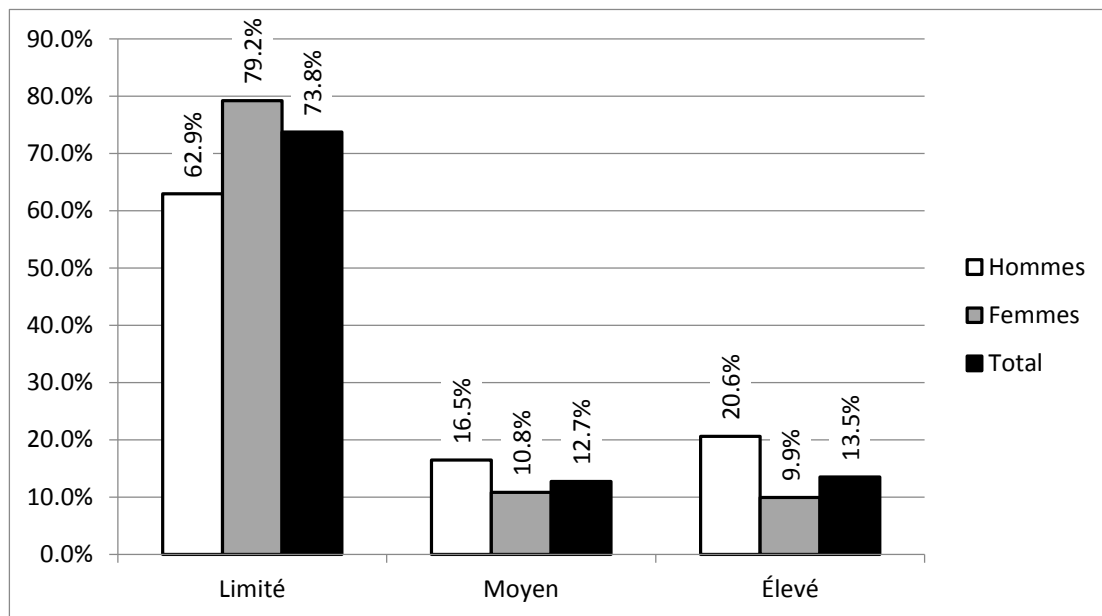
Cohen (1988) considère que l'effet est de grande taille lorsque  $\epsilon^2 > 0,14$ , ce qui est le cas pour les hommes, les femmes et aussi pour l'ensemble de notre échantillon. Nous pouvons donc affirmer que le transport actif a un impact très significatif sur la pratique d'activité physique hebdomadaire des étudiants du cégep. Cet effet est plus important chez les hommes (35% de la variance) que chez les femmes (27% de la variance), mais dans les deux cas, les effets sont de grande taille.

### 2.3. Classements des étudiants selon les normes de l'OMS

L'OMS propose un classement à partir du nombre de METS dépensés par semaine, l'intensité de la pratique de l'AP et le nombre de jours d'AP par semaine. Nous avons expliqué les catégories qui sont très précises dans la section consacrée à la méthodologie. Ces catégories sont exprimées en termes d'impact sur la santé.



**Figure 5 : Répartition des étudiants par sexe en fonction de l'impact du niveau d'activité physique sur la santé**



Selon les classements de l’OMS, près du trois quart des étudiants (79,2% des femmes et 62,9% des hommes) ont une pratique d’AP hebdomadaire qui entraîne un impact limité sur leur santé. Seulement 13,5% des étudiants (20,6% des hommes et 9,9% des femmes) ont un niveau d’activité physique hebdomadaire leur permettant d’avoir une contribution élevée à leur santé. Le classement des étudiants pour le graphique précédent a été fait sans compter le transport actif. Comme nous avons vu précédemment que le TA a un impact significatif, nous avons quantifié son impact sur les classements de l’OMS.

**Tableau 9 : Impact du transport actif (TA) sur la répartition des étudiants dans les catégories de l’OMS.**

		Catégories de l’OMS		
		Limité	Moyen	Élevé
<b>Hommes</b>	<b>Sans TA</b>	62,9%	16,5%	20,6%
	<b>Avec TA</b>	40,6%	36,1%	23,3%
	<b>Différence</b>	-22,3%	19,6%	2,7%
<b>Femmes</b>	<b>Sans TA</b>	79,2%	10,8%	9,9%
	<b>Avec TA</b>	59,5%	28,1%	12,4%
	<b>Différence</b>	-19,8%	17,3%	2,5%

Ce tableau nous montre que 22,3% des hommes et 19,8% des femmes ne sont plus dans la catégorie d'impact limité sur la santé si on prend en compte le TA. La majorité des étudiants qui quittent la catégorie « limité » semblent se retrouver dans la catégorie « moyen », car seulement 2,7% des hommes et 2,5% des femmes atteignent la catégorie « élevé » à l'aide du TA. Ces résultats montrent que ce sont les étudiants les plus sédentaires qui sont le plus susceptibles de bénéficier de l'apport en METS du TA pour avoir un impact positif sur leur santé.

### **3. OBSTACLES ET CONDITIONS À LA PARTICIPATION SPORTIVE DES ÉTUDIANTS DE CÉGEP À L'EXTÉRIEUR DES COURS D'ÉDUCATION PHYSIQUE**

Dans notre questionnaire, nous avons utilisé l'EBS développé par Sechrist, Walker et Pender (1987), qui est un questionnaire en anglais déjà validé. Dans un souci d'uniformisation avec l'échelle de l'EMS, nous avons conservé les items, mais avec une échelle de type Likert à sept niveaux. Nous avons revalidé le questionnaire avant de faire nos analyses. Après avoir fait une analyse factorielle exploratoire (AFE)<sup>4</sup>, nous avons obtenu un outil à huit questions et trois facteurs : le temps, l'accessibilité aux infrastructures sportives et les conséquences physiques de l'AP. La validité interne de l'instrument suit les recommandations de Vallerand (1989) possédant un alpha de Cronbach de 0,804. Les résultats des échelles à sept niveaux ont été calculés pour chacun des obstacles et pour l'ensemble des questions.

#### **3.1. Ensemble des obstacles**

Nous avons créé une variable « obstacles totaux » en additionnant l'ensemble des résultats obtenus à toutes les questions. Rappelons que nous avons un outil à huit questions avec des échelles à sept niveaux, alors les résultats sont situés entre 8 et 56.

---

<sup>4</sup> Des analyses factorielles exploratoires ont été effectuées et toutes les démarches et procédures de revalidation du questionnaire sont accessibles en contactant les auteurs.

On obtient une moyenne de 18,19 avec un écart type de 8,07 et les résultats se retrouvent un peu à gauche de la courbe normale (Asymétrie = 0,842, Kurtosis = 0,349).

Les analyses descriptives nous indiquent qu'il y a une différence de moyenne significative avec la variable sexe ( $t = -2,852$  [1744]  $p = 0,004$ ; les variances sont homogènes) et que les femmes perçoivent plus d'obstacles à la pratique d'AP que les hommes. Les étudiants qui fument ( $t = 2,983$  [118,319]  $p = 0,003$ ; les variances n'étant pas homogènes) et qui ont un problème de santé ( $t = -2,824$  [147,728]  $p = 0,005$ ; les variances n'étant pas homogènes) perçoivent plus d'obstacles à la pratique d'AP que ceux qui ne fument pas et qui n'ont aucun problème médical. Ceux mentionnant avoir accès à une voiture personnelle ont une moyenne significativement plus basse que ceux qui n'y ont pas accès ( $t = -3,971$  [1744]  $p < 0,001$ ; les variances sont homogènes). Comme dans nos analyses précédentes, l'accès à une voiture personnelle semble être un facteur favorable à la pratique d'AP. Dans le même ordre d'idée, ceux qui dépendent de quelqu'un pour leurs déplacements ont une moyenne significativement plus élevée pour les obstacles ( $t = 5,889$  [542,476]  $p < 0,001$ ; les variances n'étant pas homogènes). Finalement, ceux qui ont déclaré faire de l'AP régulièrement ont un score moyen significativement plus bas sur l'échelle des obstacles ( $t = -14,637$  [1005,538]  $p < 0,001$ ; les variances n'étant pas homogènes). Pour appuyer ce résultat, on retrouve aussi des relations modérées entre les obstacles et le nombre de minutes d'AP par semaine ( $r = -0,273$ ;  $p < 0,001$ ) et le nombre total de METS dépensés sans transport actif ( $r = -0,243$ ;  $p < 0,001$ ).

Finalement, l'ANOVA unidimensionnelle comparant les résultats obtenus aux obstacles à la pratique d'AP en fonction des niveaux de l'OMS démontre que les répondants de la catégorie « limité » obtiennent des résultats significativement plus élevés aux obstacles que la catégorie « moyen » et « élevé » (F Levene = 14,952,  $p < 0,001$ ;  $F = 43,787$  [2; 2716,748];  $p < 0,001$ ), le test de Games-Howell étant significatif à  $p < 0,001$ .

D'un autre côté, l'analyse des questions ouvertes permettait d'obtenir des raisons qui incitaient les plus actifs à faire du sport par rapport aux étudiants inactifs. Les deux principales raisons qui sont ressorties de nos analyses sont garder la forme et perdre du poids. Les hommes et les femmes mentionnent majoritairement comme première raison vouloir garder la forme, mais les femmes mentionnent plus majoritairement en deuxième lieu la perte de poids.

### 3.2. Obstacles de temps

Le temps est un obstacle que la littérature a fait beaucoup ressortir comme principal. On peut s'attendre à ce qu'il représente un obstacle majeur pour nos étudiants, sachant qu'un grand nombre d'entre eux travaillent en même temps que leur scolarisation. Le tableau suivant indique le nombre d'heures de cours et de travail par semaine.

**Tableau 10 : Nombre d'heures de cours et de travail par semaine**

	Heures de travail par semaine			Heures de cours par semaine			Total des heures
	N	Moyenne	Écart type	N	Moyenne	Écart type	
<b>Aucune heure</b>	697	0	0	696	23,55	6,449	23,55
<b>Entre 1 et 9</b>	201	6,17	1,982	201	24,97	6,337	31,14
<b>Entre 10 et 19</b>	665	13,73	2,434	665	23,70	6,053	37,43
<b>20 heures et plus</b>	302	24,39	6,457	301	20,81	6,927	45,2

Quand on compare nos résultats avec ceux de l'étude de Turcotte, Bouchard et Roy (2009), on obtient sensiblement les mêmes résultats, toutefois, il faut enlever le nombre d'heures à l'étude hors classe que nous n'avons pas vérifié dans cette étude. Notons que nous n'avons identifié aucune corrélation significative entre les obstacles à la pratique d'AP et le nombre d'heures de cours et de travail alors que nous nous attendions au contraire.

Le manque de temps n'est pas obstacle majeur pour nos répondants. Rappelons que cet obstacle comprend deux questions<sup>5</sup> avec une échelle à 7 niveaux et que le total des résultats peut varier entre 2 et 14. On obtient une moyenne de 3,37 avec un écart type de 2,3. On constate rapidement que la moyenne de nos étudiants ont répondu que le temps correspond très peu à un obstacle pour eux. En fait, 58,2% mentionnent que le temps ne correspond pas du tout à un obstacle. Ce résultat diffère de plusieurs études, mais il va aussi dans le sens de certaines autres qui mentionnent que le temps est plutôt une excuse pour ne pas faire d'AP.

Les analyses descriptives montrent que les étudiants ayant des enfants à charge se distinguent avec une moyenne significativement plus élevée à l'obstacle temps que ceux qui en n'ont pas ( $t = -5,057$  [94,509]  $p < 0,001$ ; les variances n'étant pas homogènes). De plus, le fait d'avoir accès à une voiture personnelle ne semble pas diminuer l'impact de l'obstacle temps ; ceux qui ont accès à une voiture personnelle mentionnent même cet obstacle comme étant plus important que ceux qui n'en ont pas ( $t = 2,572$  [1707,927]  $p = 0,01$ ; les variances n'étant pas homogènes).

Les heures de travail et de cours pourraient être un obstacle à la pratique d'AP. Le tableau suivant présente le nombre moyen d'heures de travail, de cours et d'AP par semaine et le total par semaine.

**Tableau 11 : Nombre d'heures consacrées au travail, aux cours et à l'AP selon le sexe**

Sexe	Heures de travail par semaine		Heures de cours par semaine		Heures d'AP par semaine		Total
	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type	
Hommes	16,21	7,81	23,08	6,59	3,82	4,58	43,11
Femmes	14,72	6,87	23,42	6,42	2,25	3,37	40,39

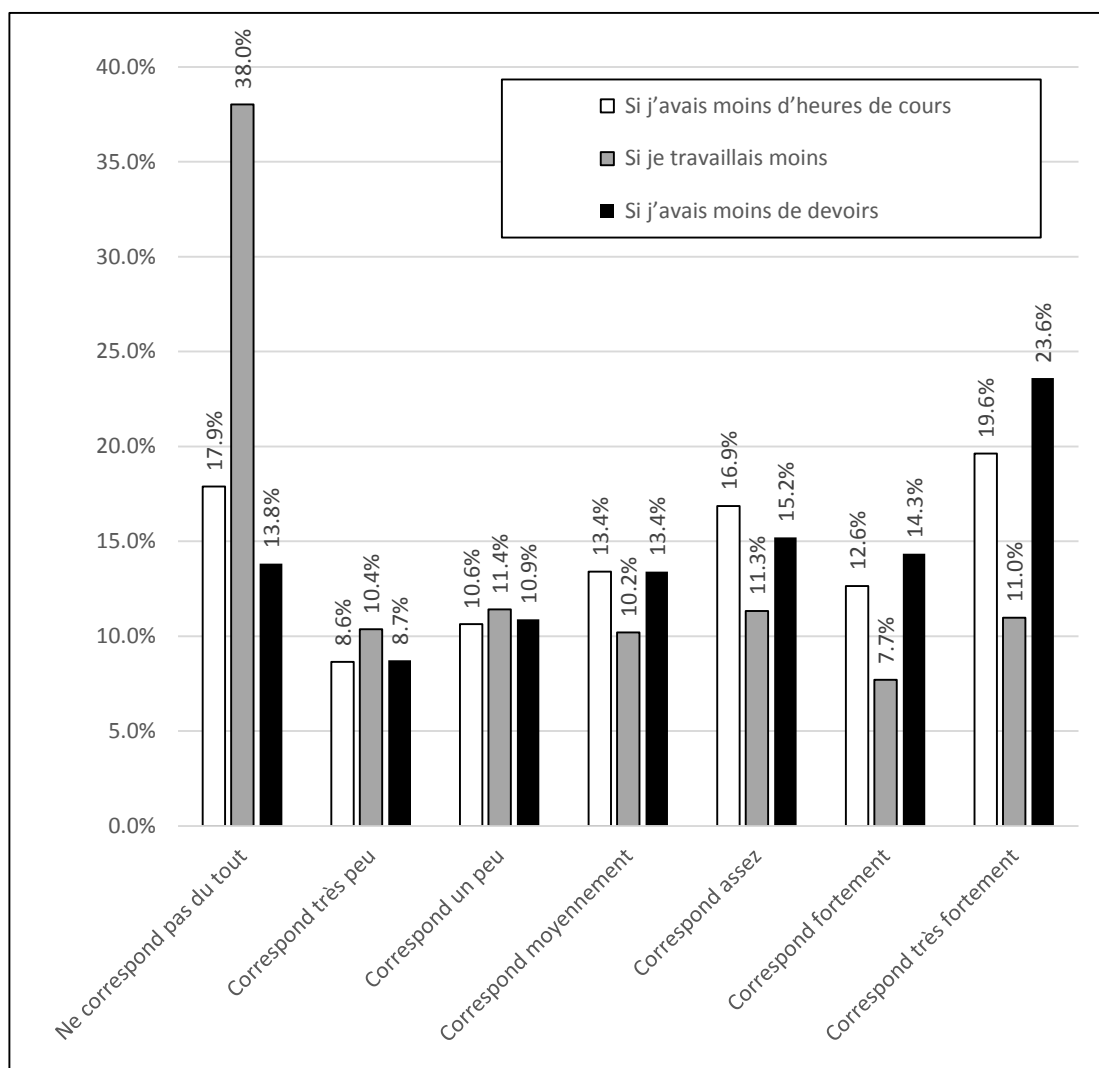
Comme mentionné précédemment, le nombre d'heures de travail et de cours ne semblent pas influencer négativement les étudiants et il n'y a pas de relation

<sup>5</sup>« L'exercice prend trop de mon temps par rapport à celui que je passe avec ma famille » et « L'exercice prend trop de mon temps par rapport à mes responsabilités familiales »

significative avec l'obstacle temps. Quand nous regardons la figure ci-dessous, on constate que malgré les heures de travail et les heures de cours, il reste relativement beaucoup de temps pour faire de l'AP. Cependant, nous n'avons pas obtenu dans notre questionnaire les heures consacrées aux travaux et études s'ajoutant à celles des cours.

Il y avait aussi trois autres questions dans notre questionnaire sur le facteur temps qui répondaient à la question suivante : « je ferai plus de sport si... ». La figure suivante nous montre les résultats à ces questions.

**Figure 6 : Résultats aux questions sur le facteur temps**



Cette figure nous démontre encore une fois que le nombre d'heures de travail ne semble pas être un facteur important pour nos étudiants. 59,8% des répondants mentionnent

que ça correspond un peu à pas du tout à leur situation. Toutefois, ces questions viennent appuyer nos analyses, car nos étudiants ont mentionné que le fait d'avoir moins d'heures de cours (62,8% se retrouvent dans les catégories correspond moyennement à très fortement) et moins de devoirs (66,6% se retrouvent dans les catégories correspond moyennement à très fortement) les inciterait à faire davantage d'AP. Alors, si nos analyses précédentes ne mentionnent pas le temps comme un facteur important, les résultats à ces questions mettent de l'avant l'importance du temps accordé aux heures de cours et aux devoirs.

### **3.3. Conséquences physiques de l'AP**

Les conséquences physiques de l'AP ne sont pas des obstacles qui ressortent dans la littérature et les étudiants de notre étude ont répondu dans ce sens. Le facteur « conséquences physiques » de l'AP nous démontre que ce n'est pas un obstacle majeur pour nos répondants. Rappelons que cet obstacle comprend deux questions<sup>6</sup> avec une échelle à 7 niveaux et que le total des résultats peut varier entre 2 et 14. On obtient une moyenne de 4,69 avec un écart type de 2,8. La courbe des résultats est à gauche de la courbe normale (Asymétrie = 1,203 et Kurtosis = 0,959). 59,6% des répondants ont mentionné que les conséquences physiques de l'AP comme l'épuisement et la fatigue correspondaient très peu ou pas du tout à un obstacle.

Les analyses descriptives montrent que les étudiants ayant accès à une voiture personnelle ont une moyenne significativement plus basse à l'obstacle « conséquence physique de l'AP » ( $t = -4,772$  [1454,830]  $p < 0,001$ ; les variances n'étant pas homogènes) et les étudiants dépendant de quelqu'un pour leurs déplacements obtiennent une moyenne significativement plus élevée à cet obstacle ( $t = 4,596$  [536,99]  $p < 0,001$ ; les variances n'étant pas homogènes). Comme avec l'ensemble des obstacles, ceux qui ont déclaré faire de l'AP diminuent la moyenne des résultats à cet obstacle ( $t = -9,589$  [904,731]  $p < 0,001$ ; les variances n'étant pas homogènes). Pour appuyer ce résultat, on retrouve aussi des relations faibles entre l'obstacle physique, le

---

<sup>6</sup>« *L'exercice physique m'épuise* » et « *L'exercice me fatigue* »

nombre de minutes d'AP par semaine ( $r = -0,178$ ;  $p < 0,001$ ) et le nombre total de METS dépensés.

### **3.4. Environnement matériel et l'accessibilité aux infrastructures**

La littérature recense que l'environnement et l'accessibilité aux infrastructures sont des facteurs qui influencent la pratique d'AP des étudiants de façon importante. Le facteur accessibilité aux infrastructures est l'obstacle qui ressort le plus dans nos analyses, comparativement aux deux autres obstacles (temps et conséquences physiques de la pratique d'AP). Rappelons que l'accessibilité comprend quatre questions<sup>7</sup> avec une échelle à sept niveaux et que le total des résultats peut varier entre 4 et 28. On obtient une moyenne de 10,14 avec un écart type de 5,27. La courbe des résultats est aussi à gauche de la courbe normale (Asymétrie = 0,777 et Kurtosis = -0,128). Seulement 46,0% des répondants ont mentionné que l'accessibilité aux infrastructures correspondait très peu ou pas du tout à une limite, ce qui est un pourcentage moins élevé que les autres obstacles.

Les analyses descriptives montrent que les femmes ont une moyenne significativement plus élevée que les hommes pour cet obstacle ( $t = -2,752$  [1251,178]  $p = 0,006$ ; les variances n'étant pas homogènes). Comme les autres obstacles, les étudiants ayant accès à une voiture personnelle obtiennent une moyenne significativement plus basse ( $t = -4,555$  [1744]  $p < 0,001$ ; les variances étant homogènes) et les étudiants dépendant de quelqu'un pour leurs déplacements obtiennent une moyenne significativement plus élevée ( $t = 6,215$  [528,419]  $p < 0,001$ ; les variances n'étant pas homogènes). Comme avec l'ensemble des obstacles, ceux qui ont déclaré faire de l'AP obtiennent une moyenne significativement plus basse ( $t = -13,568$  [999,645]  $p < 0,001$ ; les variances

---

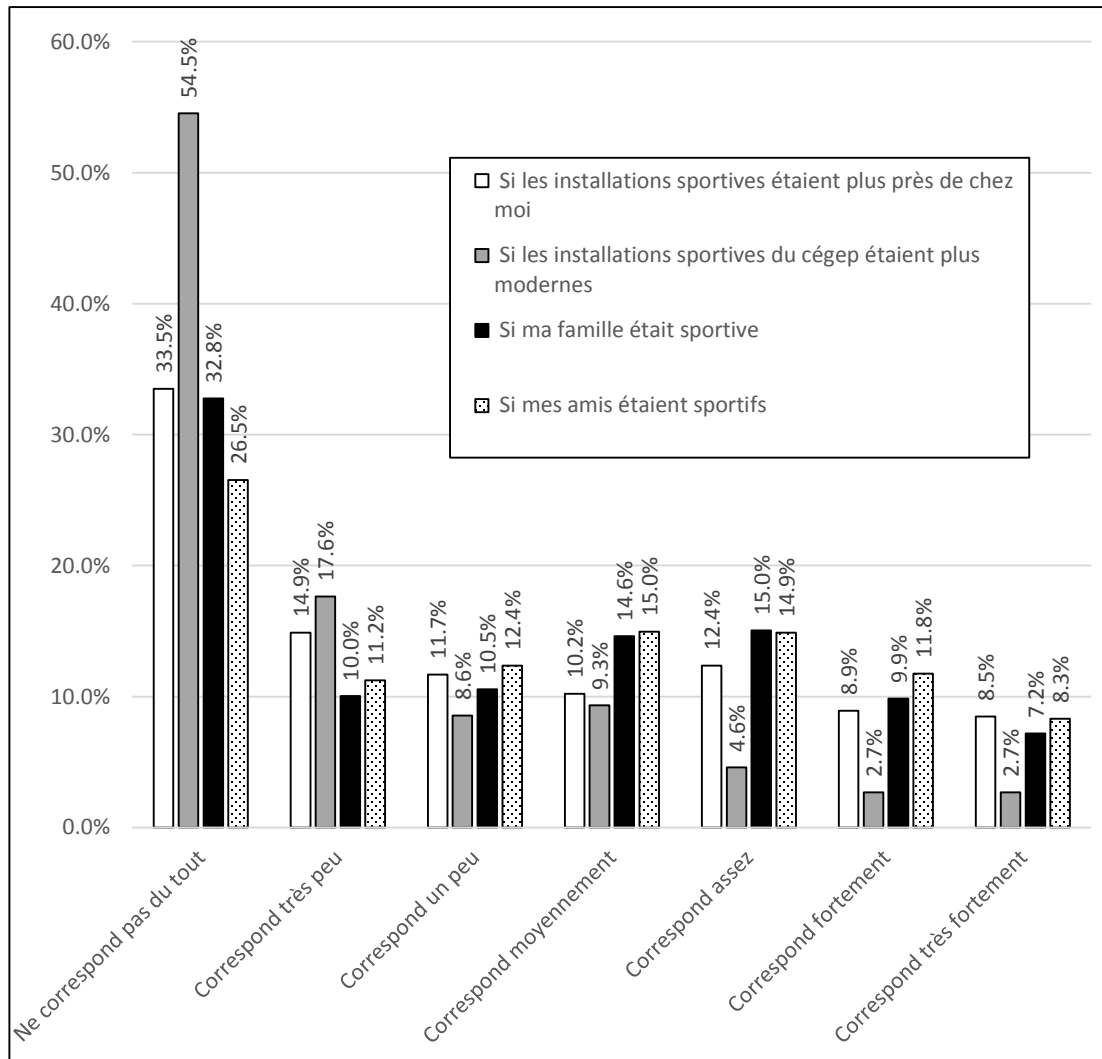
<sup>7</sup>« Il y a trop peu d'endroits où je peux faire de l'exercice » ;« Les lieux pour faire de l'exercice sont trop loin » ;« Faire de l'exercice est trop dispendieux » ; « Les heures d'ouverture des lieux pour faire de l'exercice ne sont pas compatibles avec mon emploi du temps »



n'étant pas homogènes). Pour appuyer ce dernier résultat, on retrouve aussi des relations modérées entre l'accessibilité aux infrastructures, le nombre de minutes d'AP par semaine ( $r = -0,285$ ;  $p < 0,001$ ) et le nombre total de METS dépensés ( $r = -0,257$ ;  $p < 0,001$ ). Notons que c'est l'accessibilité qui obtient les corrélations les plus fortes avec les variables qui quantifient la pratique d'AP par semaine.

Certaines autres questions ont aussi été posées sur l'accessibilité aux infrastructures et à l'environnement du répondant. La figure suivante montre les résultats descriptifs de ces questions.

**Figure 7 : Résultats aux questions sur l'accessibilité aux infrastructures et à l'environnement du répondant.**

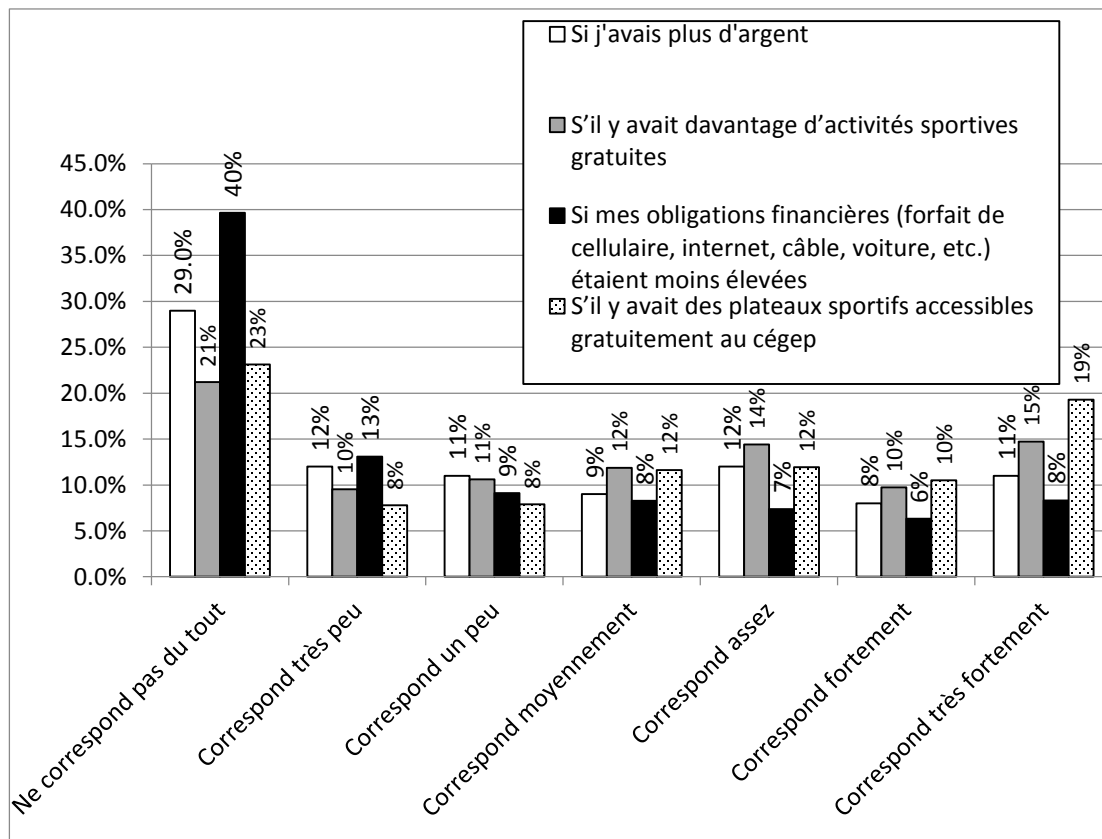


Ces résultats nous démontrent aussi que l'accessibilité aux infrastructures est un aspect important à considérer pour la pratique d'AP, mais que la modernisation des installations ne semble pas être importante pour nos étudiants. Cette figure nous montre par contre que les personnes qui entourent l'étudiant ont une certaine influence sur la pratique d'AP. En fait, 46,7% (correspond moyennement à très fortement) des répondants affirment qu'une famille sportive serait un très bon incitatif pour leur pratique d'AP. Ce résultat est aussi retrouvé avec les amis sportifs, où 49,9% (correspond moyennement à très fortement) le mentionnent comme un bon incitatif.

### 3.5. Obstacle financier

Dans notre questionnaire, il y avait aussi certaines questions en lien avec l'aspect monétaire relié à l'AP. La figure suivante présente les résultats des différentes questions.

**Figure 8 : Résultats des questions sur l'aspect financier**



Les résultats vont dans même sens que la littérature concernant l'impact du coût relié à la pratique d'AP. Nos résultats montrent que pour 43,3% des répondants affirment que le fait d'avoir plus d'argent serait un incitatif (moyennement à très fortement) à faire davantage d'AP. Plus de la moitié des étudiants mentionnent que l'accès à davantage d'AP ou de plateaux sportifs gratuitement les inciteraient à faire plus de sport. On perçoit que la gratuité ou la diminution des coûts des activités pourrait être un enjeu pour augmenter la participation à des activités sportives chez les étudiants au collégial.

Il y a aussi une association entre chacune des questions et les niveaux d'AP de l'OMS (limité, moyen, et élevé). Les résultats nous montrent une inversion des fréquences entre les deux variables. Ainsi, plus les étudiants perçoivent des obstacles financiers, moins ils pratiquent d'activité physique.

**Tableau 12 : Résultats du test de Delta de Somers sur les questions en lien avec l'aspect monétaire et les catégories d'impact sur la santé de l'OMS (limité, moyen, élevé)**

Questions	Résultat
« Si j'avais plus d'argent. »	$\delta = -0,040; \epsilon\tau = 0,020; p = 0,043$
« S'il y avait davantage d'activités sportives gratuites. »	$\delta = -0,055; \epsilon\tau = 0,020; p = 0,006$
« Si mes obligations financières étaient moins élevées. »	$\delta = -0,047; \epsilon\tau = 0,020; p = 0,017$
« S'il y avait des plateaux sportifs accessibles gratuitement. »	$\delta = -0,044; \epsilon\tau = 0,020; p = 0,025$

Ces résultats nous montrent donc que le facteur financier est un obstacle significatif à la pratique d'AP au cégep.

## **4. MOTIVATION DES ÉTUDIANTS ET PARTICIPATION À DES ACTIVITÉS PHYSIQUES ET SPORTIVES**

Dans cette recherche, nous souhaitons mesurer l'impact de la motivation sur la pratique d'AP. Nous avons utilisé l'échelle de motivation dans le sport (EMS) développée par Brière *et al.* (1995) pour mesurer les trois types de motivation présents chez nos étudiants.

### **4.1. Sports pratiqués par les étudiants**

La première question de l'EMS est la suivante : « Choisissez un sport que vous pratiquez et auquel vous ferez référence tout au long des prochaines questions ». Cette question est importante, car elle nous permet d'identifier les AP les plus pratiquées par les étudiants du cégep. Le tableau suivant présente le classement des activités selon les mêmes catégories que Grenier (2006) avait utilisées dans une précédente recherche PAREA.

**Tableau 13 : Classement des activités choisies par les répondants**

	<b>Hommes</b>	<b>Femmes</b>	<b>Total</b>		<b>Hommes</b>	<b>Femmes</b>	<b>Total</b>
<b>Sports d'équipe</b>	<b>199</b>	<b>269</b>	<b>468</b>	<b>Sports individuels</b>	<b>34</b>	<b>117</b>	<b>151</b>
Soccer	45	76	121	Natation	22	73	95
Hockey sur glace	65	28	93	Patin sur glace	1	18	19
Volley-ball	18	57	75	Gymnastique	4	14	18
Basket-ball	12	35	47	Équitation	0	8	8
Cheerleading	3	29	32	Athlétisme	4	3	7
Ultimate frisbee	8	13	21	Kayak/Aviron	3	1	4
Football	20	0	20	<b>Plein air</b>	<b>82</b>	<b>105</b>	<b>187</b>
Rugby	6	14	20	Marche/raquette	14	47	61
Baseball	7	3	10	Vélo	33	19	52
Touch football	1	7	8	Escalade	6	10	16
Hockey cosom	3	2	5	Ski alpin	10	6	16
Kinball	2	1	3	Planche à neige	9	7	16
Curling	3	0	3	Patin à roue alignées	0	10	10
Handball	2	1	3	Ski de fond	2	2	4
Autres	4	3	7	Voile	2	1	3
<b>Danse/sports artistiques</b>	<b>4</b>	<b>85</b>	<b>89</b>	Autres	6	3	9
				<b>Conditionnement physique</b>	<b>182</b>	<b>373</b>	<b>555</b>
				Musculation	125	176	301
<b>Sports de raquette</b>	<b>39</b>	<b>45</b>	<b>84</b>	Course à pied	49	146	195
Badminton	28	42	70	Zumba	0	28	28
Tennis	10	3	13	Crossfit	7	5	12
<b>Sports de combat</b>	<b>31</b>	<b>29</b>	<b>60</b>	Fitness	1	6	7
Karaté	8	8	16	Workout	0	12	12
Boxe	8	5	13	<b>Sports somatiques</b>	<b>3</b>	<b>47</b>	<b>50</b>
Judo	5	1	6	Yoga	3	33	36
Taekwondo	2	3	5	Pilates	0	11	11
Kung-fu	0	5	5	Relaxation	0	3	3
Arts martiaux mixtes	3	0	3				
Autres	5	7	12				

Ce tableau nous montre que les activités de conditionnement physique et les sports d'équipe sont les plus appréciés par les étudiants du cégep. Voyons maintenant comment se répartissent les trois types de motivation.

## 4.2. Types de motivation

Le questionnaire utilisé dans cette recherche a permis de mesurer les trois types de motivation face à la pratique d'AP (intrinsèque, extrinsèque et l'amotivation). Ainsi,

tous les scores obtenus se situent entre 4 (très faible motivation) et 28 (motivation très élevée) pour chacun des types de motivation. Le tableau suivant présente les statistiques de tendance centrale.

**Tableau 14 : Moyenne des scores de motivation selon le sexe**

	Sexe	N	Moyenne	Écart type
<b>Motivation intrinsèque totale</b>	Hommes	564	20,00	5,622
	Femmes	1101	19,06	5,822
<b>Motivation extrinsèque totale</b>	Hommes	564	15,9184	5,07217
	Femmes	1101	14,3043	4,52519
<b>Amotivation</b>	Hommes	564	6,0479	3,95079
	Femmes	1101	6,0009	3,30495

Ce tableau nous montre que les scores de motivation intrinsèque sont relativement élevés tant chez les hommes que chez les femmes. Les scores d'amotivation sont relativement bas et semblables entre les deux sexes. Le tableau suivant présente les tests T effectués sur des échantillons indépendants.

**Tableau 15 : Identification des différences de moyennes de score de motivation selon le sexe à l'aide de tests T**

	Test de Levene	Test t (ddl)	sig
<b>Motivation intrinsèque</b>	F=1,042; p=0,308	t=3,152 (1663)	0,002
<b>Motivation extrinsèque</b>	F=11,013; p=0,001	t=6,370 (1028,217)	0,001
<b>Amotivation</b>	F=2,063; p=0,151	t=0,256 (1663)	0,798

Il existe donc des différences de moyenne significatives entre les hommes et les femmes pour la motivation intrinsèque et extrinsèque. Pour ces deux types de motivation, les femmes ont des scores de motivation moins élevés que les hommes. Le test T démontre également qu'il n'y a pas de différences significatives au plan statistique entre les deux sexes pour l'amotivation.

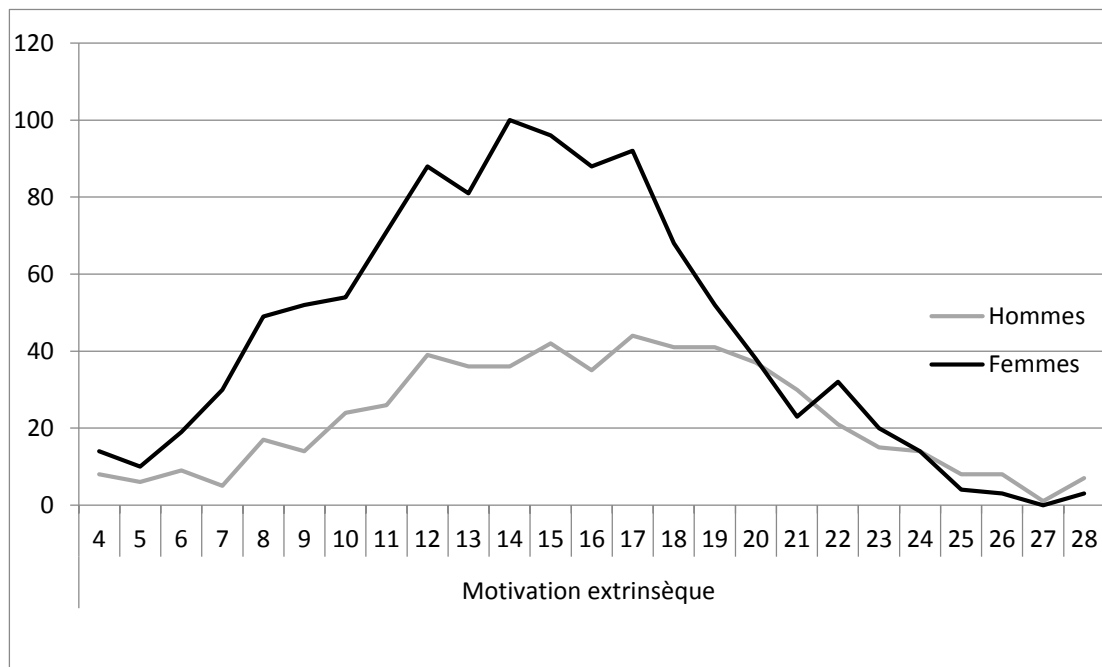
Les prochaines figures présentent la répartition des répondants selon les trois types de motivation.

**Figure 9 : Répartition des étudiants sur l'échelle de motivation intrinsèque selon le sexe**



Avant tout, il est important de rappeler que nous avons beaucoup plus de répondantes que de répondants, ce qui explique que la courbe représentant les femmes soit au-dessus de celle des hommes. Ceci étant dit, nous pouvons constater que la majorité des répondants se situent à la droite de la ligne en pointillé représentant le *statu quo*. Selon une étude réalisée en 2010 (Haerens, Kirk, Cardon, De Bourdeaurdhuilj et Vansteenkiste, 2010), les étudiants étant motivés intrinsèquement dans les cours d'EP sont plus propices à s'engager dans une pratique d'AP à l'extérieur de l'école. Il est donc encourageant de constater que nos étudiants sont plutôt motivés intrinsèquement par les AP. Voyons maintenant ce qui en est de la motivation extrinsèque.

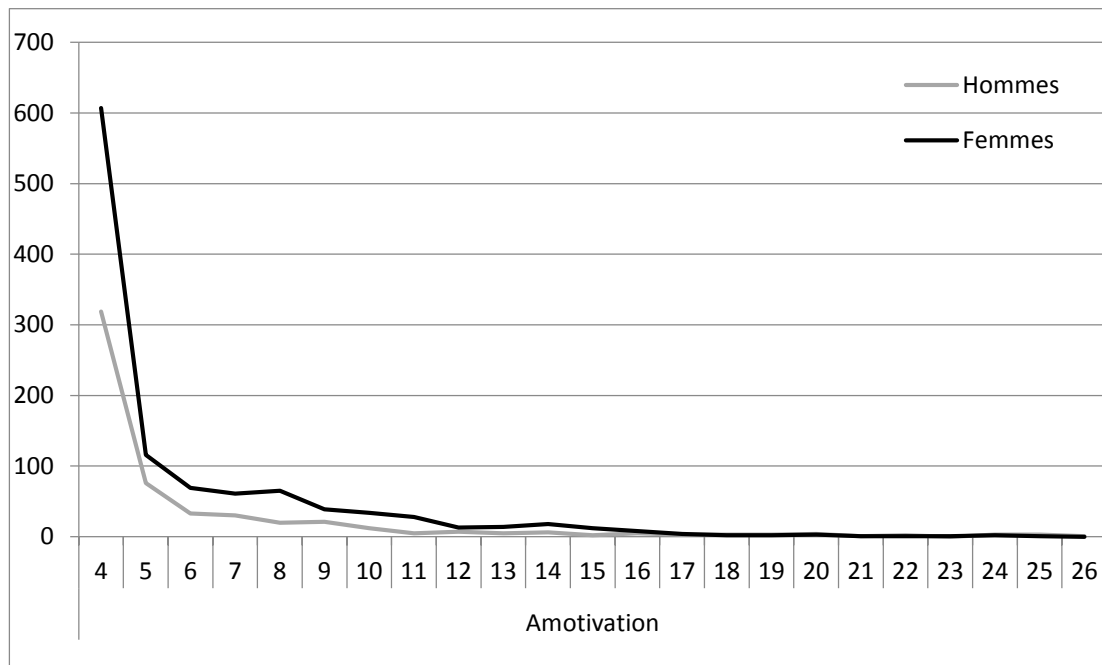
**Figure 10 : Répartition des étudiants sur l'échelle de motivation extrinsèque selon le sexe**



La distribution est relativement normale et légèrement décalée vers la gauche dans le cas des femmes. Cela indique qu'il y a un peu moins de la moitié des répondants qui font de l'AP dans le but d'obtenir des «récompenses» ou des compensations. À la lumière de ces observations, nous pouvons supposer que dès que les «récompenses» ou dès que les contraintes qui sont extérieures à l'AP vont cesser, la pratique de celle-ci risque d'être affectée. Ce constat doit nous amener à réfléchir à l'organisation des cours d'EP. Mettons-nous trop l'emphase sur les évaluations sommatives et sur la performance dans l'enseignement des AP? Cela pourrait expliquer que les étudiants attendent une récompense pour s'engager dans une activité sportive. Si nous voulons que les étudiants adoptent un mode de vie actif, il serait souhaitable que l'on mette davantage l'emphase sur le plaisir de pratiquer des AP, ce qui permettrait de développer la motivation intrinsèque. Voyons maintenant les données concernant les étudiants amotivés.



**Figure 11 : Répartition des étudiants sur l'échelle d'amotivation selon le sexe**



La répartition des scores de l'amotivation est encourageante dans sa globalité, mais environ 2% des étudiants sont amotivés face à l'AP. En résumé, nos étudiants ont un bon niveau de motivation intrinsèque et extrinsèque et assez peu d'entre eux sont amotivés. Toutefois, nous n'écartons pas la possibilité que plusieurs étudiants amotivés n'aient pas participé à cette recherche dont le titre parle de pratique sportive.

Rappelons que la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque ne s'excluent pas mutuellement (Brière *et al.* 1995). Ainsi, un étudiant pourrait avoir un score élevé dans les deux. Cependant, les recherches scientifiques démontrent que c'est la motivation intrinsèque qui a le plus de poids pour influencer la pratique d'AP sur du long terme. C'est donc sur ce type de motivation que nous devrions centrer nos interventions.

### **4.3. Niveau d'activité physique et types de motivation**

Dans notre recherche, nous souhaitons aussi savoir s'il y avait une corrélation entre les types de motivation que nous venons de présenter et le nombre de METS dépensés par semaine. Dans le tableau suivant, nous présentons les tests de corrélation de Pearson que nous avons effectués.

**Tableau 16 : Test de corrélation de Pearson ( $r$ ) entre les types de motivation et le nombre de METS dépensés par semaine en fonction du sexe**

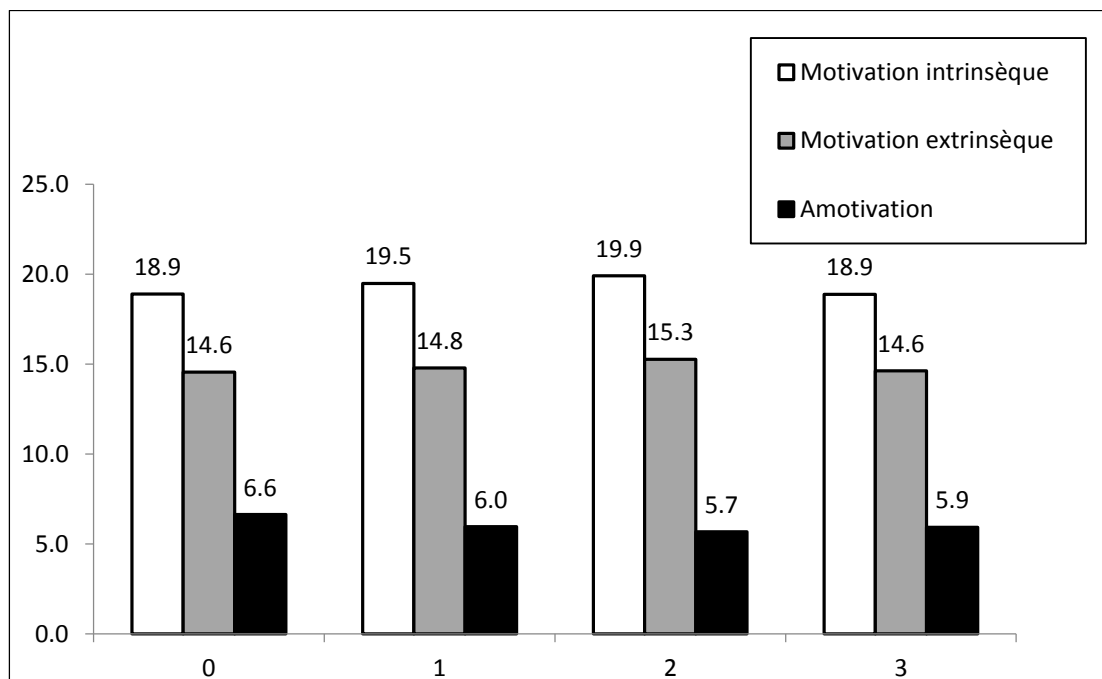
	<b>Hommes METS par semaine</b>	<b>Femmes METS par semaine</b>	<b>Total METS par semaine</b>
<b>Motivation intrinsèque</b>	$r=0,354$ $p<0,001$ $N=564$	$r=0,278$ $p<0,001$ $N=1101$	$r=0,312$ $p<0,001$ $N=1665$
<b>Motivation extrinsèque</b>	$r=0,367$ $p<0,001$ $N=564$	$r=0,293$ $p<0,001$ $N=1101$	$r=0,343$ $p<0,001$ $N=1665$
<b>Amotivation</b>	$r=-0,123$ $p=0,003$ $N=564$	$r=-0,176$ $p=0,001$ $N=1101$	$r=-0,148$ $p=0,001$ $N=1665$

Les corrélations de Pearson se situent autour de 0,3 entre la motivation intrinsèque, extrinsèque et le nombre de METS dépensés par semaine. Selon les bornes indiquées par Cohen (1988), on peut qualifier ces corrélations de moyennes. Les corrélations avec l'amotivation sont significatives, mais de petites tailles (Cohen, 1988). À la lumière de ces résultats, on peut dire que la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque ont plus d'impact sur la pratique d'AP chez les hommes que chez les femmes. Pour les deux sexes, c'est une corrélation négative qui est observée entre l'amotivation et le nombre de METS par semaine. Autrement dit, plus les étudiants sont amotivés, moins ils font d'AP.

#### **4.4. Impact des cours d'EP sur la motivation**

Après avoir mis en relation la motivation et les METS, nous avons effectué le même exercice avec le nombre de cours d'EP complétés. L'objectif de cette démarche était de voir si les cours d'EP avaient une influence sur la motivation des étudiants face à la pratique d'AP.

**Figure 12 : Scores de motivation en fonction du nombre de cours d'EP complétés**



Nous pouvons constater que la motivation intrinsèque et extrinsèque augmentent légèrement jusqu'à deux cours complétés. Lorsque les étudiants ont complété leurs trois cours, ils retombent à leur niveau de motivation intrinsèque et extrinsèque initial. Ces variations détectées visuellement ne sont toutefois pas significatives dans les ANOVA testées. Pour leur part, les scores d'amotivation diminuent après un et deux cours complétés. Cette tendance est significative au plan statistique comme le démontre une ANOVA unidimensionnelle significative à  $p < 0,001$  ( $F$  Levene = 6,122 ,  $p < 0,001$  ;  $F = 5,282$ ,  $p < 0,001$  ). Rappelons que dans le cas d'étudiants ayant complété trois cours d'EP, ils n'avaient plus de cours au moment où ils ont rempli le questionnaire. Ainsi, nous pouvons avancer que les cours d'EP contribuent significativement à faire diminuer les niveaux d'amotivation chez les étudiants du cégep.

Voyons maintenant l'impact des cours d'EP sur la pratique d'AP.

## 5. COURS D'EP, OBSTACLE OU FACILITATEUR À LA PRATIQUE D'AP HORS COURS ?

Afin de mesurer l'impact des cours d'EP sur la pratique d'AP, nous avons utilisé le nombre de minutes d'AP effectuées par semaine en dehors des cours d'EP. L'ANOVA unidimensionnelle sur ces variables est significative ( $F = 5,451 [3; 294583,502]$ ;  $p = 0,001$ ). Le test de Scheffe ( $p < 0,05$ ) permet d'établir que les étudiants n'ayant pas suivi de cours d'EP consacrent hebdomadairement moins de minutes à l'AP que ceux qui ont complété un, deux ou trois cours d'EP au cégep.

**Tableau 17 : Gain en minutes d'AP par semaine en fonction du nombre de cours d'EP complétés**

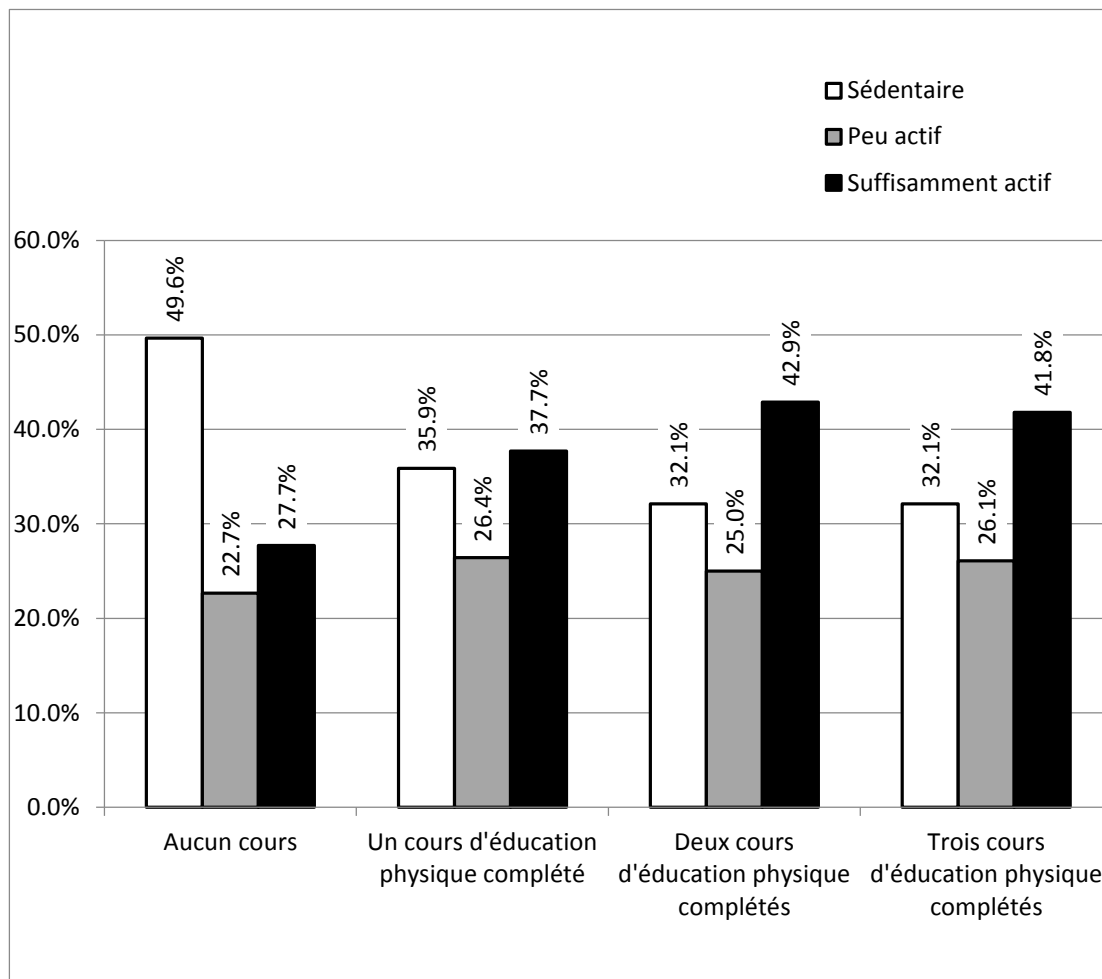
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ANOVA : <math>p = 0,01</math></li> <li>• Levene = <math>0,073</math></li> <li>• Scheffe (post-hoc)</li> </ul>	Gain en minutes d'activité physique par semaine	Sig
Aucun cours → 1 cours d'EP complété	43,6	0,035
Aucun cours → 2 cours d'EP complétés	57,3	0,003
Aucun cours → 3 cours d'EP complétés	52,8	0,030

Une autre classification des niveaux d'AP est proposée par l'OMS en termes de minutes par semaine :

- Sédentaire : moins de 10 minutes d'AP par semaine.
- Peu actif : de 10 à 150 minutes d'AP par semaine.
- Suffisamment actif : plus de 150 minutes d'AP par semaine.

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

**Figure 13 : Niveau d'AP des étudiants en fonction du nombre de cours d'EP complétés**



Les étudiants qui suivent des cours d'EP au cégep consacrent donc plus de minutes d'AP par semaine que ceux qui n'en suivent pas. Toutefois, lorsque les étudiants ont complété leurs trois cours d'EP, nous percevons une baisse du temps consacré à l'AP. Sans l'intervention des enseignants d'EP, les étudiants semblent donc se désintéresser progressivement de la pratique d'AP. Nous remarquons par contre qu'ils en font davantage à la sortie du cégep qu'à l'entrée, ce qui est nouveau par rapport aux recherches précédentes sur le sujet.

En résumé, notre questionnaire nous a permis de bien décrire et comprendre les obstacles physiques, sociologiques et motivationnels à la participation sportive régulière des étudiants au cégep. Nous retiendrons de cette section que la sédentarité

des étudiants est un problème bien réel et inquiétant chez nos étudiants. Rappelons à ce sujet que 37,2% des étudiants font moins de 10 minutes d'AP par semaine et que 73,8% ne font pas assez d'AP pour avoir un impact sur leur santé selon les normes de l'OMS. Parmi les solutions à cette problématique se trouve le transport actif, qui a un réel impact sur la pratique d'AP total et donc sur la santé de nos étudiants.

Le fait de fumer et d'être dépendant d'une tierce personne pour les déplacements sont les obstacles à la pratique d'AP qui sont ressortis. Le manque de temps que nous nous attendions à retrouver dans les obstacles n'apparaît pas, mais nous n'avons pas évalué le temps que prennent les travaux scolaires dans cette recherche. L'obstacle qui semble le plus significatif est le manque d'accès à des infrastructures de proximité gratuites pour les étudiants. Enfin, des hauts niveaux de motivation intrinsèque et extrinsèque et le fait d'avoir complété au moins deux cours d'EP sont des conditions qui facilitent la pratique d'AP au cégep.

Dans le prochain chapitre, nous allons revenir sur les faits saillants de la recherche et en discuter à la lumière des recherches sur le sujet.

## CHAPITRE 5: DISCUSSION

L'objectif de cette discussion est d'apporter des réponses à notre objectif principal de recherche : décrire et comprendre les obstacles et les conditions de participation à des pratiques sportives régulières des cégépiens. Nous avons vu dans le chapitre précédent qu'il existait une grande différence entre les hommes et les femmes à ce sujet et c'est pour cela que nous allons les traiter séparément.

### 1. OBSTACLES ET LES FACILITATEURS À LA PRATIQUE D'ACTIVITÉ SPORTIVE CHEZ LES HOMMES

Nous allons commencer cette discussion sur les résultats des hommes en nous penchant sur les faits les plus surprenants. Par surprenant, nous entendons les associations, corrélation ou différences de moyenne que nous nous attendions à observer à la suite de notre revue de la littérature et que nous n'avons pas constaté dans cette recherche.

#### 1.1. Faits surprenants chez les hommes

Le tableau suivant présente les variables qui n'ont pas d'effet sur la pratique d'AP des hommes au cégep. Ces données nous ont servis à asseoir nos discussions.

**Tableau 18 : Variables ne présentant pas de relation ni de différence de moyenne significative avec le niveau d'AP de l'OMS chez les hommes**

Impact sur la santé	Limité	Moyen	Élevé
N	394	103	129
IMC moyen	23,51	24,19	24,75
Ayant un enfant à charge	21 (80,8%)	2 (7,7%)	3 (11,5%)
Heures de travail/semaine	16 h	16 h	17 h
Heures de cours/semaine	23 h	23 h	22 h
Obstacle de temps	3,25	3,28	3,18
<b>Programme d'étude</b>			
• Accueil et intégration	37 (64,9%)	8 (14,0%)	12 (21,1%)
• Pré-Universitaire	204 (64,4%)	48 (15,1%)	65 (20,5%)
• Technique	144 (61,8%)	44 (18,9%)	45 (19,3%)
• Transition	9 (47,4%)	3 (15,8%)	7 (36,8%)

Premier fait surprenant que révèle cette recherche, il n'y a pas de différence de moyenne significative d'IMC en fonction du niveau de pratique d'AP chez les étudiants du cégep. Ceci est étonnant, car la majorité des études portant sur l'ensemble de la population trouvent généralement un lien entre ces deux variables (Agence de santé publique du Canada, 2010 ; Audet, 2007 ; OMS, 2009 ; Shields *et al*, 2010). Il faut toutefois mentionner que l'alimentation joue également un rôle important dans la composition corporelle. De plus, le métabolisme de la tranche d'âge des cégépiens est plutôt élevé et diminue par la suite (Chevalier, 2010), ce qui pourrait être une explication à cette observation.

Dans notre revue de la littérature, nous avons insisté sur le fait que le temps était le facteur qui revenait le plus souvent comme un obstacle à la pratique sportive (Boiché et Sarrazin, 2009 ; Comité scientifique de Kino-Québec, 2011 ; Lemoyne, 2012). Notre recherche démontre le contraire. En effet, l'obstacle de temps mesuré à partir du questionnaire de Sechrist *et al* (1987) ne montre pas de différence entre les niveaux d'AP de l'OMS chez les hommes. Comme d'autres études l'ont montré avant nous, le fait de travailler n'est pas un obstacle (Traoré *et al*, 2012). Le fait d'avoir un enfant à charge et le nombre d'heures de cours ne ressortent pas non plus comme des obstacles. Enfin, le programme d'étude n'influence pas le niveau d'AP chez les hommes fréquentant les cégeps de cette étude.

Voyons maintenant les obstacles et les facilitateurs qui sont ressortis chez les hommes.

## **1.2. Obstacles et facilitateurs chez les hommes**

Le premier obstacle qui ressort est le fait de fumer. En effet, les fumeurs sont surreprésentés (82,4%) dans la catégorie de l'OMS « limité » même s'il n'y a pas beaucoup de fumeurs de façon générale dans notre échantillon. Notons également que les hommes de la catégorie « limité » passent en moyenne 1h30 de plus en position assise ou couché par jour que ceux présents dans la catégorie « élevé ». Nous pouvons en déduire que lorsque les étudiants ne sont pas en position assise ou couché, ils sont plutôt portés à être actif.



**Tableau 19 : Variables présentant des relations et des différences de moyenne significatives avec le niveau d'AP de l'OMS chez les hommes**

Impact sur la santé	Limité	Moyen	Élevé	Tests statistiques significatifs
<b>N</b>	394 (62,9%)	103 (16,5%)	129 (20,6%)	
<b>Fumeurs*</b>	28 (82,4%)	5 (14,7%)	1 (2,9%)	$L^2=10,45$ $p=0,005$
<b>Accès à une voiture*</b>	210 (56,6%)	71 (19,1%)	90 (24,3%)	$L^2=15,96$ $p<0,001$
<b>Dépendance pour les déplacements*</b>	74 (75,5%)	8 (8,2%)	16 (16,3%)	$L^2=9,64$ $p=0,008$
<b>Transport actif/semaine*</b>	89 min	109 min	123 min	$F=3,26$ $p=0,039$
<b>Heures en position assise ou couchée /jour *</b>	9 h 30	8 h 30	8 h	$F=17,20$ $p<0,001$
<b>AP au secondaire/semaine*</b>	229 min	307 min	372 min	$F=17,98$ $p<0,001$
<b>Obstacle d'accessibilité*</b>	10,28	9,11	8,28	$F=8,18$ $p<0,001$
<b>Obstacle physique*</b>	4,74	4,18	4,13	$F=3,23$ $p=0,040$
<b>Motivation intrinsèque*</b>	18,36	21,64	23,12	$F=43,73$ $p<0,001$
<b>Motivation extrinsèque*</b>	14,36	17,64	18,78	$F=49,01$ $p<0,001$
<b>Amotivation*</b>	6,33	5,96	5,32	$F=3,07$ $p=0,047$
<b>Nombre de cours d'EP complétés*</b>				
• <b>Aucun cours</b>	114 (73,1%)	21 (13,5%)	21 (13,5%)	$\delta=0,070$ $\epsilon\tau=0,033$ $p=0,033$
• <b>Un cours</b>	111 (60,7%)	26 (14,2%)	46 (25,1%)	
• <b>Deux cours</b>	104 (56,8%)	32 (17,5%)	47 (25,7%)	
• <b>Trois cours</b>	65 (62,5%)	24 (23,1%)	15 (14,4%)	

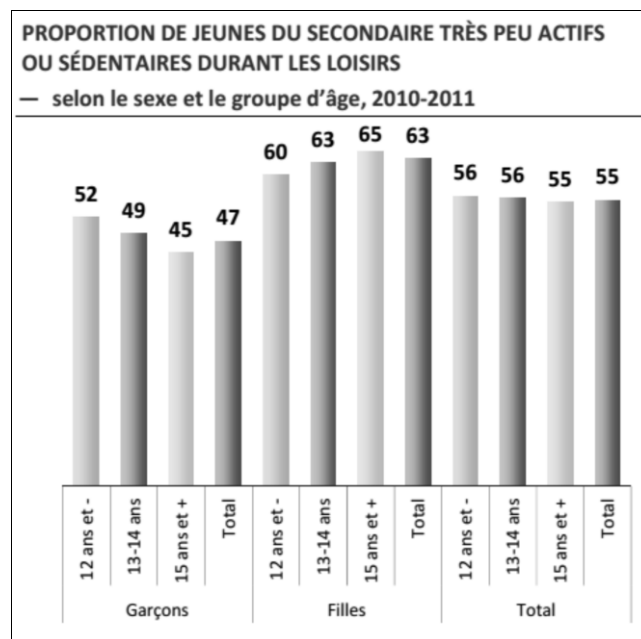
\*significatif à 0,05 (tests utilisés : Coefficient de vraisemblance, ANOVA et Delta de Somers)

Les moyens de transport ressortent également comme étant des obstacles chez les hommes. Ainsi, les étudiants qui sont dépendants d'un tiers pour se déplacer sont globalement moins actifs et ceux qui possèdent une voiture ne le sont pas nécessairement davantage. Par contre, nous avons déjà montré que les étudiants ayant une voiture utilisent moins le transport actif que ceux qui n'en ont pas. En ce sens, le fait d'avoir une voiture est un obstacle au transport actif, donc à une forme de pratique d'AP. Notons que la moyenne du temps de transport actif est significativement plus

importante que chez les étudiants appartenant à la catégorie d'impact sur la santé « élevé ». Traoré *et al* (2012) ont déjà montré l'impact du transport actif chez les élèves du secondaire. La présente recherche démontre que la part du transport actif est significative chez les hommes au cégep, même si les AP pratiquées demeurent le déterminant le plus important. Ces résultats nous amènent à conseiller aux enseignants d'EP d'encourager les étudiants à utiliser le transport actif.

Les hommes de la catégorie « limité » perçoivent aussi plus d'obstacles d'accessibilité et physiques. Ce constat nous amène à penser que les enseignants d'EP ont un rôle primordial pour favoriser l'accès des étudiants à des infrastructures gratuites de proximité, mais aussi pour éduquer les étudiants sur la pratique d'AP et déconstruire certaines appréhensions.

Parmi les facilitateurs, on retrouve la pratique d'AP au secondaire. Nos résultats montrent que des élèves actifs au secondaire deviennent des étudiants actifs au cégep. Toutefois, les niveaux d'AP sont globalement plus faibles au cégep qu'au secondaire chez les hommes, puisqu'on retrouve 62,9% de sédentaires contre 47% chez les élèves du secondaire dans la recherche présentée dans la figure suivante.



*Tiré du ministère de la Santé et des Services sociaux, 2012*

Un haut degré de motivation intrinsèque et extrinsèque face à la pratique d'AP ainsi qu'un faible niveau d'amotivation sont également des facilitateurs. Nos résultats vont donc dans le même sens que les recherches précédentes sur la motivation (Cury et Sarrazin, 2001 ; Tessier, 2013). Au niveau d'intervention éducative, ces résultats suggèrent de nouveau que les enseignants d'EP devraient mettre l'emphase sur le plaisir de pratiquer des AP (motivation intrinsèque) tout en conservant des exigences de qualité suffisantes (motivation extrinsèque).

Enfin, les trois cours d'EP ont un impact significatif sur la pratique d'AP chez les hommes au cégep. Parmi les étudiants ayant complété deux cours d'EP (il se peut fortement qu'ils aient été en train de compléter le troisième au moment où ils ont répondu au questionnaire), seulement 56,8% d'entre eux étaient dans la catégorie « limité » alors qu'ils étaient à l'origine 73,1% dans cette catégorie. Malheureusement, lorsque les trois cours sont complétés et que les étudiants n'ont plus de cours d'EP, la catégorie « limité » remonte à 62,5%. Ces résultats démontrent que les cours d'EP sont un facilitateur indéniable chez les jeunes hommes au cégep. Pour reprendre la terminologie de nos objectifs de recherche, une des conditions de participation sportive des étudiants est d'avoir des cours d'EP au cégep. Sans ces cours obligatoires pour tous, la problématique de la sédentarité, qui est déjà très inquiétante, deviendrait catastrophique.

Nous avons vu que les niveaux de pratiques d'AP différaient entre les hommes et les femmes, ce qui nous a amené à regarder les obstacles et les facilitateurs selon le sexe. Après cette section consacrée aux hommes, nous allons maintenant nous intéresser aux femmes.

## **2. OBSTACLES ET LES FACILITATEURS À LA PRATIQUE D'ACTIVITÉ SPORTIVE CHEZ LES FEMMES**

La littérature souligne que les hommes et les femmes n'entretiennent pas le même rapport à l'AP au secondaire (ministère de la Santé et des Services sociaux, 2012). Nous allons présenter les faits surprenants pour les femmes.

### **2.1. Faits surprenants chez les femmes**

Les faits surprenants observés chez les hommes se retrouvent en grande partie chez les femmes, comme le démontre le tableau suivant.

**Tableau 20: Variables ne présentant pas de relation ni de différence de moyenne significative avec le niveau d'AP de l'OMS chez les femmes**

<b>Impact sur la santé</b>	<b>Limité</b>	<b>Moyen</b>	<b>Élevé</b>
<b>N</b>	981	134	123
<b>IMC moyen</b>	22,48	22,58	22,316
<b>Enfant à charge</b>	63 (81,8%)	6 (7,8%)	8 (10,4%)
<b>Accès à une voiture</b>	550 (77,3%)	85 (11,9%)	77 (10,8%)
<b>Heures de travail/semaine</b>	15 h	13 h 30	15 h
<b>Heures de cours/semaine</b>	23 h 30	24 h	22 h 30

Les interprétations faites pour les hommes sont donc valables pour les femmes pour les variables IMC, enfant à charge et nombre d'heures de travail et de cours par semaine. Cependant, l'accès à une voiture, qui était significatif chez les hommes, ne l'est pas chez les femmes. Notons que l'obstacle de temps mesuré à l'aide de l'EBS et le programme d'étude sont significatifs, ce qui n'était pas le cas chez les hommes. Ces différences montrent que les hommes et les femmes ont des obstacles communs, mais aussi des spécificités. Malheureusement, nous ne pouvons que constater ces écarts, puisque nous n'avons pas d'information assez spécifique pour interpréter ces différences.

## 2.2. Obstacles et facilitateurs chez les femmes

La sédentarité est particulièrement préoccupante chez les femmes au cégep. Nous avons fait ressortir les statistiques significatives entre les obstacles ou les facilitateurs et les niveaux d'AP de l'OMS.

**Tableau 21 : Variables présentant des relations et des différences de moyennes significatives avec le niveau d'AP de l'OMS chez les femmes**

Impact sur la santé	Limité	Moyen	Élevé	Tests statistiques significatifs ( $p > 0,05$ )
N	981	134	123	
Fumeuses*	77 (92,8%)	3 (3,6%)	3 (3,6%)	$L^2=12,27 ; p=0,002$
Dépendance pour les déplacements*	254 (84,4%)	18 (6,0%)	29 (9,6%)	$L^2=11,15 ; p=0,04$
Transport actif/semaine*	67 min	95 min	82 min	$F=3,77 ; p=0,023$
Heures en position assise ou couchée /semaine*	9h	8h30	8h	$F=7,96 ; p<0,001$
AP au secondaire/semaine*	203 min	252 min	348 min	$F=28,45 ; p<0,001$
Obstacle d'accessibilité*	11,11	7,84	7,50	$F=42,53 ; p<0,001$
Obstacle de temps*	3,52	2,92	3,23	$F=4,10 ; p=0,017$
Obstacle physique*	5,02	3,80	3,93	$F=15,89 ; p<0,001$
Motivation intrinsèque*	18,22	21,10	22,78	$F=14,76 ; p<0,001$
Motivation extrinsèque*	13,50	16,96	17,08	$F=65,06 ; p<0,001$
Amotivation*	6,30	5,03	4,91	$F=15,89 ; p<0,001$
Nombre de cours d'EP complétés*				
• Aucun cours	229 (88,4%)	13 (5,0%)	17 (6,6%)	$\delta=0,084$ $\epsilon\tau=0,023$ $p<0,001$
• Un cours	328 (78,3%)	51 (12,2%)	40 (9,5%)	
• Deux cours	275(75,3%)	48 (13,2%)	42 (11,5%)	
• Trois cours	149(76,4%)	22 (11,3%)	24 (12,3%)	
Programme d'étude*				
• Accueil et intégration	67 (80,7%)	8 (9,6%)	8 (9,6%)	$\delta=-0,060$ $\epsilon\tau=0,025$ $p=0,016$
• Pré-universitaire	488 (76,3%)	71 (11,1%)	81 (12,7%)	
• Technique	374 (82,7%)	50 (11,1%)	28 (6,2%)	
• Transition	52 (82,5%)	5 (7,9%)	6 (9,5%)	

\*significatif à 0,05 (tests utilisés : Coefficient de vraisemblance, ANOVA et Delta de Somers)

Comme chez les hommes, le fait de fumer et les moyens de transport ressortent comme étant des obstacles. Notons que la moyenne du temps de transport actif est significativement plus importante que chez les étudiantes appartenant à la catégorie d'impact sur la santé moyen alors que c'était dans la catégorie élevé chez les hommes. Toutefois, il y a une différence de moyenne de 28 minutes entre les catégories « limité »

et « moyen ». Nous pouvons avancer que le fait d'utiliser le transport actif chez les femmes permet à plusieurs d'entre elles d'obtenir des bénéfices moyens sur leur santé. Ces résultats nous amènent de nouveau à conseiller aux enseignants d'EP d'encourager les étudiantes à utiliser le transport actif.

Les femmes de la catégorie « limité » perçoivent plus d'obstacles d'accessibilité et physiques que les hommes, ce qui confirme les tendances présentées par Nahas *et al.* (2003). Ce constat nous amène de nouveau à penser que les enseignants d'EP ont un rôle primordial pour favoriser l'accès aux étudiants à des infrastructures gratuites de proximité, mais aussi pour éduquer les étudiants sur la pratique d'AP et déconstruire certaines appréhensions. De plus, l'obstacle de temps qui apparaît chez les femmes devrait inciter les enseignants d'EP à proposer aux étudiantes des outils pour organiser leur emploi du temps afin de réserver des périodes pour la pratique d'AP, particulièrement chez les étudiantes qui fréquentent les programmes techniques (82,7% dans la catégorie « limité »).

Parmi les facilitateurs, on retrouve la pratique d'AP au secondaire. Nos résultats montrent que des élèves actives au secondaire font des étudiantes actives au cégep. Toutefois, la pratique d'AP au secondaire était déjà plus faible chez les femmes dans notre recherche, comme dans celle du ministère de la Santé et des Services sociaux (2012). Nous ne pouvons que recommander à tous les intervenants du secondaire de continuer à favoriser la pratique d'AP chez les élèves, car c'est un prédicteur significatif de la pratique d'AP au cégep.

Un haut degré de motivation intrinsèque et extrinsèque face à la pratique d'AP ainsi qu'un faible niveau d'amotivation demeurent des facilitateurs chez les hommes et les femmes. Nous recommandons donc encore une fois aux enseignants d'EP d'axer leurs interventions auprès des étudiantes sur le plaisir de pratiquer des AP (motivation intrinsèque) tout en conservant des exigences de qualité suffisantes (motivation extrinsèque).

Enfin, les trois cours d'EP ont un impact significatif sur la pratique d'AP chez les femmes au cégep. Parmi les étudiantes ayant complété deux cours d'EP, seulement

75,3% d'entre elles étaient dans la catégorie « limité » alors qu'elles étaient à l'origine 88,4%. Lorsque les trois cours sont complétés, et que les étudiantes n'ont plus de cours d'EP, la catégorie « limité » remonte légèrement à 76,4%. De plus, la proportion d'étudiantes présentes dans la catégorie « élevé » augmente à chaque cours d'EP complété ce qui signifie que les effets des cours d'EP se prolongent lorsque ceux-ci sont terminés ce qui n'était pas le cas chez les hommes. Ces résultats démontrent que les cours d'EP sont un facilitateur indéniable chez les jeunes femmes au cégep, car ils s'adressent à toute la population étudiante, qu'elle soit physiquement active ou non, motivée ou non et quelle que soit la catégorie sociale d'origine. Ces résultats nous amènent à nous rallier au point de vue de Fairclough, Stratton et Baldwin (2002), qui considèrent les cours d'éducation physique comme des outils de santé publique.

La présentation des obstacles et des facilitateurs vient de répondre clairement aux objectifs de recherche. Nous avons pu constater que les hommes et les femmes partagent globalement les mêmes obstacles et facilitateurs malgré des niveaux d'AP plus faible chez ces dernières. Nous terminerons cette discussion en présentant certaines limites de la recherche présentée.

### **3. LIMITES DE CETTE RECHERCHE**

Comme toute recherche, il convient de présenter certaines limites qui vont permettre au lecteur de situer et de nuancer les interprétations des résultats présentés. La première limite concerne notre incapacité à mobiliser les étudiants pour réaliser des entrevues de groupes. Cette lacune ne nous permet pas toujours de nuancer les résultats obtenus par le questionnaire en ligne. Rappelons également que nos résultats concernent deux cégeps et malgré un échantillon important, nous ne pouvons pas transférer directement nos résultats à l'ensemble du réseau collégial.

Une limite provient justement du format de collecte des données, qui permet d'obtenir des pratiques d'AP déclarées. En effet, nous n'avons pas la possibilité de vérifier objectivement les niveaux de pratique d'AP des étudiants. Dans de telles circonstances,

les étudiants sont généralement portés à surestimer leur pratique, mais même si c'était le cas ici, nous avons identifié des niveaux de pratique d'AP plutôt faibles. De plus, notre échantillon important nous permet d'avoir une bonne confiance au sujet des tendances que nous avons pu observer.

Le fait d'utiliser un questionnaire fige également les observations dans un temps et un contexte donné (au début de la session d'hiver 2013). Ainsi, même si nous demandions aux étudiants de répondre dans une perspective annuelle et non selon leur pratique d'AP de la semaine où ils ont complété le questionnaire, nous pouvons penser que certains n'ont pas respecté cette consigne et que les résultats auraient peut-être varié si le questionnaire avait été administré à un autre moment de l'année.

La dernière limite concerne la difficulté à trouver des questionnaires validés scientifiquement pour les jeunes adultes. En effet, nous avons dû utiliser et revalider des questionnaires destinés à l'ensemble de la population et qui ne reflètent pas pleinement les obstacles et les facilitateurs à la pratique sportive des cégépiens. Toutefois, le grand nombre de questions et les portions du questionnaire qualitatif nous ont permis de trianguler les réponses et de contrôler cette limite.

Avant de passer à la conclusion, rappelons que cette recherche se voulait exploratoire et que les différentes limites présentées ici doivent servir à nuancer les résultats, mais ne nous semblent pas assez importantes pour invalider la démarche et les résultats.



## CONCLUSION

Ce projet de recherche démontre que la grande majorité de nos étudiants sont sédentaires. Il est inquiétant de constater que 30,0% des hommes et 40,9% des femmes font moins de 10 minutes d'activité physique par semaine. Lorsqu'on analyse cette problématique à l'aide des catégories de l'OMS, cette recherche démontre que 62,9% des hommes et 79,2% des femmes ont une pratique d'AP qui entraîne un impact limité sur leur santé au cégep. Ceci est inquiétant, car la pratique d'AP est reconnue comme un puissant outil pour lutter contre plusieurs maladies chroniques et le fait de ne pas faire d'activité physique est identifié comme le quatrième facteur de risque de mortalité au niveau mondial (OMS, 2009). Cette recherche démontre qu'il y a peut-être des solutions, entre autre en favorisant l'utilisation du transport actif chez les étudiants du cégep. Toutefois, nous ne sommes pas en mesure d'identifier un obstacle précis, mais plutôt des familles d'obstacles, comme la difficulté d'accéder à des infrastructures de proximité gratuites ou le manque d'encouragement de la famille et des amis pour expliquer cette faible pratique d'AP. Parmi les facilitateurs, la pratique d'AP au secondaire et des hauts degrés de motivation intrinsèque et extrinsèque sont ressortis. Pour poursuivre nos réflexions, nous allons nous appuyer sur la citation suivante, qui est extraite d'un rapport de recherche intitulé : « Une stratégie et des indicateurs pour la surveillance des inégalités sociales de santé au Québec » :

*Les habitudes de vie ou comportements de santé contribuent de façon importante aux inégalités de morbidité et de mortalité. C'est le cas notamment du tabagisme. La prévalence du tabagisme est en effet fortement associée au statut socioéconomique, tant sur le plan du revenu et de la scolarité que de l'occupation. L'activité physique et l'alimentation sont aussi des facteurs de risque importants, corrélés à l'obésité et à l'hypertension qui contribuent aux inégalités de morbidité et de mortalité. De façon générale, le tabagisme, l'abus d'alcool, une consommation moins fréquente d'aliments sains, un manque d'activité physique et d'autres comportements défavorables à la santé sont plus fréquents dans les groupes de faible position socioéconomique, bien qu'il y ait des différences selon les contextes et les personnes concernées. (INSPQ, 2013, p.11)*

Nos recherches démontrent clairement que les cours d'EP obligatoires pour tous au cégep rendent les étudiants plus actifs en dehors des cours (jusqu'à 57 minutes de plus d'AP par semaine). Toutes les thématiques identifiées dans la citation précédente sont discutées et analysées dans les cours d'EP au collégial. De plus, ces cours touchent tous les étudiants sans distinction de classe sociale, de genre, de degré de motivation ou de programme et sont en ce sens un moyen démocratique de favoriser la pratique d'AP pour tous dans une perspective de santé. À la lumière des obstacles qui sont ressortis de cette recherche, il nous semble que les enseignants d'EP sont des agents incontournables pour continuer à offrir une éducation physique de qualité à tous les étudiants. Leurs interventions semblent déjà porter fruit auprès des étudiants, mais celles-ci mériteraient d'être étudiées afin de mieux comprendre ce qui rendrait les étudiants plus actifs. Les cégeps ont aussi leur rôle à jouer, en aménageant des campus qui favorisent le transport actif et l'accès à des infrastructures sportives intérieures et extérieures gratuites et accessibles en tout temps. L'OMS (2009) va également en ce sens puisqu'elle recommande de « veiller à ce que l'environnement physique favorise des déplacements actifs et sûrs, et créer des espaces pour les activités récréatives » (p.10). Nous terminerons en reprenant les principales recommandations suite à cette recherche pour favoriser la pratique d'AP des cégépiens :

- Amener un maximum d'élèves du secondaire au niveau d'AP recommandé par l'OMS (150 minutes par semaine) pour que cette habitude se poursuive au cégep;
- Surveiller les niveaux d'AP des cégépiens, puisque 62,9% des hommes et 79,2% des femmes qui étudient au cégep ont une pratique d'AP trop limitée pour avoir un impact positif sur leur santé;
- Encourager les étudiants à utiliser le transport actif (vélo, marche) pour leurs déplacements quotidiens et aménager les campus pour valoriser ce mode de transport ;
- Conseiller aux enseignants d'éducation physique de cibler leurs interventions sur le plaisir de pratiquer des AP afin de solliciter la motivation intrinsèque

des étudiants, tout en ayant des exigences de qualité élevées pour développer également la motivation extrinsèque des cégépiens face à l'AP ;

- Aider les femmes, qui disent manquer de temps, à structurer leur emploi du temps afin de libérer des périodes pour pratiquer des AP ;
- Continuer à valoriser l'importance des cours d'éducation physique obligatoires au collégial, car ils contribuent significativement à rendre les étudiants plus actifs à l'extérieur des cours.

## BIBLIOGRAPHIE

- Agence de la santé publique du Canada. (2010). *Freiner l'obésité juvénile: Cadre d'action fédéral, provincial et territorial pour la promotion du poids santé*. Ottawa: Agence de la santé publique du Canada.
- André, N. et Laurencelle, L. (2010). Questionnaires psychologiques pour l'activité physique, le sport et l'exercice. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Andréani, J-C et Conchon, F. (2005). Méthodes d'analyses et d'interprétation des études qualitatives : état de l'art en marketing. Consulté le 15 octobre 2012/04/2012 sur le site : [http://www.escep-eap.net/conferences/marketing/2005\\_cp/Materiali/Paper/Fr/ANDREANI\\_CONCHON.pdf](http://www.escep-eap.net/conferences/marketing/2005_cp/Materiali/Paper/Fr/ANDREANI_CONCHON.pdf)
- Audet, N. (2007). *L'évolution de l'excès de poids chez les adultes québécois de 1990 à 2004 : mesures directes*. Québec : Institut de la statistique du Québec.
- Bergeron, P. et Reyburn, S. (2010). *L'impact de l'environnement bâti sur l'activité physique, l'alimentation et le poids*. Institut national de santé publique du Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Berelson, B.(1952). *Content Analysis in Communication Research*. Glencoe, Illinois :The Free Press.
- Boiché, J. et Sarrazin, P. (2009). Caractéristiques psychosociales des adolescents non pratiquants sportifs. *Journal de Pédiatrie et de Puériculture*, 22, 62-67.
- Bois, J. et Sarrazin, P. (2006). Les chiens font-ils des chats ? Une revue de la littérature sur le rôle des parents dans la socialisation de leur enfant pour le sport. *Science et Motricité*, 57(1), 9-54.
- Bouchard, S. et Cyr, C. (2011). *Recherche psychosociale. Pour harmoniser recherche et pratique*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Brawley, L.R., Martin, K.A., and Gyurcsik, N.C. (1998). Problems assessing perceived barriers to exercise: confusing obstacles with attributions and excuses. *Advances in sport and exercise psychology measurement*. Duda, J.L. Morgantown, WV: Fitness Information Technology Inc. 337-350.
- Brewer, J. et Hunter, A. (1989). *Multimethods Research*. Newbury Park: Sage Publications.

- Brière, N.M., Vallerand, R.J., Blais, M.R., et Pelletier, L.G. (1995). Développement et validation d'une mesure de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'amotivation en contexte sportif : L'Échelle de Motivation dans les Sports (EMS). *International Journal of Sport Psychology*, 26, 465-489.
- Cameron, C., Craig, C.L., and Paolin, S. (2005). *Local opportunities for physical activity and sport: trends from 1999–2004*. Ottawa: Canadian Fitness and Lifestyle Research Institute.
- Canadian Physical Activity Guidelines. (2011). *Canadian Physical Activity Guidelines. Clinical practice guideline development report*. Ottawa: Canadian Fitness and Lifestyle Research Institute.
- Cégep de Trois-Rivières. (2010). Service de recherche et de développement. Consulté le 15 octobre 2012 sur le site : <http://www.cegeptr.qc.ca>
- Centers for Disease Control and Prevention. (2010). *The association between school-based physical activity, including physical education, and academic performance*. Atlanta: Department of Health and Human Services.
- Chevalier, R. (2010). *À vos marques, prêts, santé*. Saint-Laurent : Éditions ERPI.
- Chiasson, L. (2003). *L'évolution des mesures anthropométriques, de composition corporelle et de condition physique des cégépiens, 1991-2003 : Statistiques descriptives*. Lévis: Cégep de Lévis-Lauzon.
- Chiasson, L. (2004). *Analyse des habitudes de vie des cégépiens et des cégépiennes*. Cégep de Lévis-Lauzon : Rapport de recherche PAREA.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Comité scientifique de Kino-Québec (2011). *L'activité physique, le sport et les jeunes – Savoir et agir*. Québec : Secrétariat au loisir et au sport, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec.
- Cury, F. et Sarrazin, P. (2001). *Théories de la motivation et pratiques sportives. État des recherches*. Paris : PUF.
- De Bourdeaudhuij, I., Sallis, J. et Vandelanotte, C. (2002). Tracking and explanation of physical activity in young adult over a 7-year period. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 73(4), 376-385.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.

- Deci, E.L. et Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Dishman, R.K., et Sallis, J.F. (1994). *Determinants and interventions for physical activity and exercise*. (p. 214-238). Dans C. Bouchard, R.J. Shephard, et T. Stephens, *Physical Activity, Fitness, and Health: International Proceedings and Consensus Statement*. Champaign: Human Kinetics.
- Dowda, M., Ainsworth, B. E., Addy, C. L., Saunders, R. et Riner, W.(2003). Correlates of physical activity among U.S. young adults, 18 to 30 years of age, from NHANES III. *Annals of Behavioral Medicine*, 26,15–23.
- Edginton, C.R., Jordan, D.J., DeGraaf, D.G. et Edginton, S.R. (1995). *Leisure and Life Satisfaction: Foundational Perspectives*. Dubuque: Brown and Benchmark.
- EPTC2 (2010). *Énoncé de politique des trois conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains*. Consulté le 15 octobre 2012 sur le site : <http://www.ger.ethique.gc.ca>
- Fairclough, S., Stratton, G, et Baldwin, G. (2002). The contribution of secondary school physical education to lifetime physical activity. *European Physical Education Review*, 8(1), 69-84.
- Fédération des cégeps. (2010). *Portrait de santé des jeunes québécois âgés de 15 à 24 ans*. Montréal : Fédération des cégeps. Consulté le 24 septembre 2012 sur le site : <http://www.fedecegeps.qc.ca>
- Fishburne, G. J., et Hickson, C. (2005). *Quels sont les liens entre l'éducation physique et l'activité physique?* Ottawa: Association canadienne pour la santé, l'éducation physique, le loisir et la danse.
- Fox, W. (1999). *Statistiques sociales*. Québec : De Boeck Les presses de l'Université Laval.
- Garriguet, D. et Colley, R-C. (2012). *Profils quotidiens des Canadiens en matière d'activité physique*. Statistique Canada, vol 23 (2), juin 2012.
- Grenier, J. (2006). *Description de l'habitude de pratique régulière d'activités physiques des étudiants de niveau collégial*. Rapport de recherche PAREA. Montréal : Cégep du Vieux Montréal.
- Grubbs, L. et Carter, J. (2002). The relationship of perceived benefits and barriers to reported exercise behaviors in college undergraduates. *Fam Community Health*, 25(2),76-84.

- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., De Bourdeaudhuij, I., et Vansteenkiste, M. (2010). Motivational profiles for secondary school physical education and its relationship to the adoption of a physically active lifestyle among university students. *European Physical Education Review*, 16(2), 117-139.
- Hartmann, D. (2008). *High school sports participation and educational attainment: Recognizing, assessing, and utilizing the relationship*. Los Angeles: LA84 Foundation.
- Hauw, N. (2006). *Un test des déterminants internes de la motivation situationnelle en contexte naturel : Approche hiérarchique de la motivation en Éducation Physique et Sportive*. Thèse de doctorat : Université de Caen/Basse-Normandie.
- Hedstrom, R et Gould, D. (2004). *Research in youth sports: Critical issues status*. Michigan State University: Institute for the study of youth sports.
- Institut national de santé publique du Québec (INSPQ) (2013). *Suivre les inégalités sociale de santé au Québec. Une stratégie et des indicateurs pour la surveillance des inégalités sociales de santé au Québec*. Rapport de recherche. Gouvernement du Québec.
- Jeunes en forme Canada. (2010). *Les saines habitudes de vie débutent plus tôt qu'on le pense*. Bulletin 2010 de l'activité physique chez les enfants et les jeunes de Jeunes en forme Canada. Toronto: Jeunes en forme Canada.
- Kimiecik, J. (2005). Phat exercise: how young adults enjoy and sustain physical activity. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 76(8): 19-21, 30.
- Laberge, S. (2007). *Promotion de l'activité physique et impact du niveau de pratique sur certains facteurs favorisant l'apprentissage*. Montréal: Université de Montréal, Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.
- Larousse (2011). Dictionnaire en ligne. Consulté le 12 décembre 2012 sur le site : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/sport>
- Lemoyne, J. (2012). *Éducation physique : vers l'adoption d'un mode de vie actif ? Étude sur les influences des cours d'éducation physique au collégial*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Rapport de recherche PAREA (2008-012).
- Leriche, J. (2010). *Développement et analyse de tests physiques mesurant la condition physique des étudiants dans une perspective de santé*. Rapport de recherche. Cégep de Sherbrooke.

- Milza, P. (1995). *L'intégration italienne en France*. Bruxelles : Complexe.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2011). *Formation générale commune, propre et complémentaire conduisant au diplôme d'études collégiales*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2012). *La santé des jeunes du secondaire au Québec : Santé physique et habitudes de vie*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Nahas, M. V., Goldfine, B. et 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, 42-55.
- Nolin, B. et Hamel, D. (2005). *Les Québécois bougent plus mais pas encore assez*, dans : M. Venne et A. Robitaille (sous la direction de), l'Annuaire du Québec 2006, p. 296-311. Montréal : Fides.
- Office québécois de la langue française (2004). Le grand dictionnaire terminologique. Consulté le 9 novembre 2012 à sur le site : [http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id\\_Fiche=2077676](http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=2077676)
- Organisation mondiale de la Santé (2006). *Questionnaire mondial sur la pratique d'activités physiques (GPAQ)*. Genève, Suisse. Consulté le 19 novembre 2013 sur le site: [http://www.who.int/chp/steps/GPAQ\\_Analysis\\_Guide\\_FR.pdf](http://www.who.int/chp/steps/GPAQ_Analysis_Guide_FR.pdf)
- Organisation mondiale de la Santé (2010a). *L'activité physique des jeunes*. Genève: OMS. Consulté le 10 décembre 2011 sur le site : [http://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet\\_young\\_people/fr/index.html](http://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet_young_people/fr/index.html)
- Organisation mondiale de la Santé (2010b). *Les avantages de l'exercice physique*. Genève: OMS. Consulté le 10 décembre 2010 sur le site : [http://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet\\_benefits/fr/index.html](http://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet_benefits/fr/index.html)
- Organisation mondiale de la Santé (2009). *Recommandations mondiales sur l'activité physique pour la santé*. Genève : Éditions de l'OMS.
- Pelletier, L. G., et Vallerand, R. J. (1993). *Une perspective humaniste de la motivation: Les théories de la compétence et de l'autodétermination*. Dans R. J. Vallerand et E. Thill, Introduction à la psychologie de la motivation (pp.233-281). Montréal: Éditions Études Vivantes.



- Pépin, Y et Bernier, S. (2013). *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011 : synthèse des résultats pour la Mauricie et le Centre-du-Québec*. Consulté le 17 mars 2014 sur le site : [http://www.agencesss04.qc.ca/images/images/santepublique/surveillance/enquete\\_sante/EQSJS/Rapport\\_EQSJS\\_2010-2011\\_MCQ.pdf](http://www.agencesss04.qc.ca/images/images/santepublique/surveillance/enquete_sante/EQSJS/Rapport_EQSJS_2010-2011_MCQ.pdf)
- Perreault, G., Morin, P. et Turcotte, S. (2011). *Portrait des jeunes Sherbrookoises de 4 à 17 ans en matière d'activité physique et d'alimentation : analyse détaillée par communauté*. Sherbrooke : Agence de la santé et des services sociaux de l'Estrie.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles: P. Mardaga.
- Rovniak LS, Anderson ES, Winett RA et Stephens RS (2002). Social-cognitive determinants of physical activity in young adults: A prospective structural equation analysis. *Annals of Behavioral Medicine*, 24(2), 149-156.
- Sabourin, S., Valois, P., et Lussier, Y. (2011). *L'utilisation des questionnaires en recherche: Une solution pratique qui nécessite une démarche rigoureuse*. Dans S. Bouchard et C. Cyr, Recherche psychosociale : Pour harmoniser recherche et pratique (P. 279-320). Québec: PUQ.
- Sallis, J.F., Alcaraz, J.E., McKenzie, T.L., et Hovell, M.F. (1999). Predictors of change in children's physical activity over 20 months: Variations by gender and level of adiposity. *American Journal of Preventive Medicine*, 16, 222-229.
- Sallis, J. F., Grossman, R. M., Pinski, R. B., Patterson, T. L., et Nader, P. R. (1987). The development of scales to measure social support for diet and exercise behaviors. *Preventive Medicine*, 16(6), 825-836.
- Sallis, J-F. et Owen, N. (1999). *Physical activity and behavioral medicine*. Thousand Oaks : SAGE Publication.
- Santé Canada. (2003). *Lignes directrices canadiennes pour la classification du poids chez les adultes*. Ottawa : Gouvernement du Canada.
- Shields, M., Tremblay, M-S., Laviolette, M., Craig, C-L. et Connor Gorber, S. (2010). *Condition physique des adultes au Canada: résultats de l'Enquête canadienne sur les mesures de la santé*. Statistique Canada, vol 21 (1), mars 2010.
- Sechrist, KR, Walker, SN, et Pender, NJ. (1987). Development and psychometric evaluation of the Exercise Benefits/Barriers Scale. *Research in Nursing & Health*, 10, 357-365.

- Stockie, M-L. (2009). *The relationship between socioeconomic status and physical activity among adolescents*. Thèse de Master, Wilfrid Laurier University.
- Strauss, A., et Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Stucky-Ropp, R.C., et DiLorenzo, T.M. (1993). Determinants of exercise in children. *Preventive Medicine*, 22, 880–889.
- Tessier, D. (2013). *La motivation*. Paris : Éditions EP&S
- Tessier, D et Sarrazin, P. (2013). La motivation autodéterminée. Dans Tessier, D. (2013). *La motivation*. 29-46. Paris : Éditions EP&S.
- Traoré, I. Nolin, B et Pica, L.A. (2012). *Activité physique de loisir et de transport*, dans L'Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011. Le visage des jeunes d'aujourd'hui : leur santé physique et leurs habitudes de vie, Tome 1, Institut de la statistique du Québec, Québec, p.97-119.
- Tremblay, M. S., Shields, M., Laviolette, M., Craig, C. L., Janssen, I., et Gorber, S. C. (2010). *Condition physique des enfants et des jeunes au Canada: Résultats de l'Enquête canadienne sur les mesures de la santé de 2007-2009 - Rapport sur la santé*, 21(1). Ottawa: Statistique Canada.
- Turcotte, M-A., Bouchard, J. et Roy, J. (2009). Les collégiens et le travail rémunéré pendant les études : portrait d'un phénomène social en expansion. *Pédagogie collégiale*, 22(2), 40-44.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. Dans M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental social psychology* (Vol. 29, pp. 271-360). San Diego: Academic Press.
- Vallerand, R. (1989). Vers une méthodologie de validation transculturelle de questionnaires psychologiques : implications pour la recherche en langue française. *Psychologie Canadienne*, 30(4), 663-680.
- Vallerand, R. J., et Grouzet, F. M. (2001). Pour un modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque dans les pratiques sportives et l'activité physique. Dans F. Cury et P. Sarrazin (Eds.), *Théories de la motivation et pratiques sportives: État des recherches* (pp.57-95). Paris: PUF.
- Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. 2<sup>e</sup> édition. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.

# ANNEXE 1: QUESTIONNAIRE

## Invitation à participer à un projet de recherche

Avant de poursuivre, prenez le temps de lire attentivement les informations suivantes.

Prévoyez environ **20 minutes** pour remplir le questionnaire.

Vous êtes libre d'accepter ou de refuser de participer à cette recherche, et ce, sans **aucun préjudice**. De plus, vous pouvez à tout moment vous retirer de cette recherche. Vous pouvez aussi refuser de faire certaines tâches, sans qu'une justification ne soit nécessaire. Les chercheurs se réservent le droit de retirer un participant en lui fournissant des explications sur cette décision. La participation ou le refus de participer à l'étude n'aura aucun effet sur votre évaluation en éducation physique ou sur tout autre cours que vous suivez au cégep.

Toutes les informations recueillies à la suite de votre participation demeureront strictement **anonymes** et **confidentielles**. En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur la motivation des cégépiens à faire du sport organisé.

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche réalisé par deux enseignants d'éducation physique des cégeps de Sherbrooke et de Trois-Rivières qui s'intitule *Les obstacles à la pratique sportive des cégépiens*. Cette étude, menée auprès de 1000 étudiants et de 50 enseignants d'éducation physique à travers le Québec, permettra de décrire, de comprendre et d'analyser les obstacles et les conditions de participation des cégépiens à des pratiques sportives régulières .

Trois objectifs de recherche spécifiques sont poursuivis :

- **Objectif 1** : Décrire et comprendre les obstacles physiques, sociologiques et motivationnels à la participation sportive régulière des étudiants au cégep.
- **Objectif 2** : Décrire et comprendre les conditions qui motivent la participation sportive régulière des étudiants au cégep.
- **Objectif 3** : Analyser les stratégies pédagogiques mises en place par les enseignants d'éducation physique pour motiver les étudiants à s'impliquer dans des pratiques sportives régulières.

Pour répondre à ces différents objectifs, deux méthodes de récolte de données seront utilisées :

- Des questionnaires en ligne
- Des entrevues de groupe

N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugez utiles à la personne responsable du projet, avant ou pendant votre participation, afin de vous assurer d'une compréhension claire de ce qu'implique votre participation à cette recherche. Les chercheurs s'engagent à répondre à celles-ci de manière satisfaisante.

### **Chercheur responsable**

Jerôme Leriche, Ph. D., enseignant en éducation physique au Cégep de Sherbrooke  
[Jerome.Leriche@cegepsherbrooke.qc.ca](mailto:Jerome.Leriche@cegepsherbrooke.qc.ca)  
819-564-6350 poste 4029

### **Chercheur associé**

Frédéric Walczak, M. Sc., enseignant en éducation physique au Cégep de Trois-Rivières  
[frederic.walczak@cegeptr.qc.ca](mailto:frederic.walczak@cegeptr.qc.ca)  
819-376-1721 poste 2879

---

**1. Après avoir bien lu et compris les informations présentées dans ce formulaire de consentement :**

- J'ACCEPTÉ DE PARTICIPER AU QUESTIONNAIRE EN LIGNE DE CE PROJET DE RECHERCHE
- JE REFUSE DE PARTICIPER AU QUESTIONNAIRE EN LIGNE DE CE PROJET DE RECHERCHE
- 

***Afin de vous remercier de consacrer du temps à cette recherche, la Fondation du Cégep de Sherbrooke vous offre la chance de gagner un iPad 4 avec écran Retina lors d'un tirage qui aura lieu la semaine du 15 avril 2013. D'autres lots offerts par le Centre de l'activité physique du Cégep de Sherbrooke ainsi que par la Coopérative du Cégep de Sherbrooke seront également offerts aux participants.***



**Questions sociodémographiques**

Ces questions portent sur votre situation personnelle et familiale. Ces questions ont simplement pour but de mieux déterminer votre profil.

**2. Vous êtes :**

Un homme

Une femme

**3. Quel âge avez-vous ?**

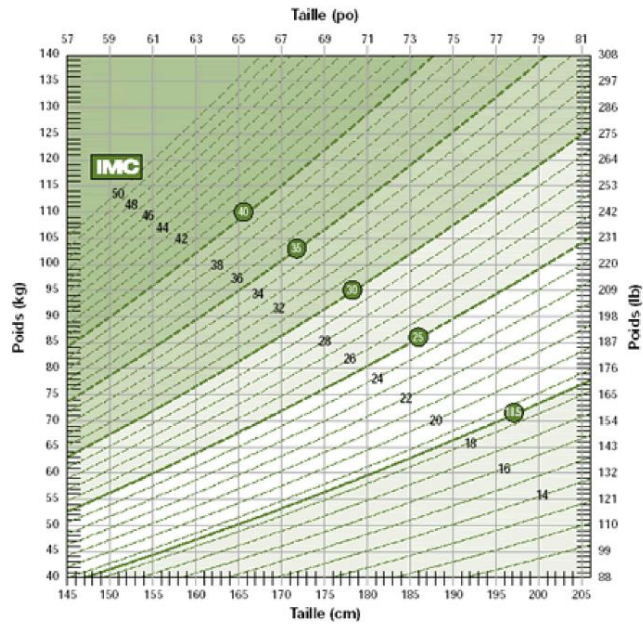
Âge en nombre d'années :

**4. Quels sont approximativement votre taille et votre poids ?**

Poids en kg

Taille en cm

**Charte de conversion de poids et de taille (Référence: Santé Canada)**



*Dans ce questionnaire, il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Répondez le plus honnêtement possible.*

**5. Fumez-vous la cigarette sur une base quotidienne ?**

- Oui  
 Non

**6. Avez-vous un trouble de santé diagnostiqué ou connu qui vous empêche de faire du sport ?**

- Non  
 Oui

**Problème de santé**

**7. Veuillez préciser le problème de santé qui vous empêche de faire du sport :**

**8. Vivez-vous chez vos parents ?**

- Oui  
 Non

**9. Avez-vous des enfants à charge ?**

- Non  
 Oui, (préciser le nombre)

Si vous avez répondu oui, veuillez préciser le nombre :

**Votre situation actuelle au cégep**

**10. Quel cégep fréquentez-vous actuellement ?**

- Cégep de Sherbrooke  
 Cégep de Trois-Rivières

**11. À quelle catégorie appartient le programme d'études auquel vous êtes inscrit ?**

- Accueil et intégration  
 Pré-universitaire  
 Technique  
 Transition

**12. En moyenne, combien d'heures de cours avez-vous par semaine ?**

Nombre d'heures de cours par semaine :

**13. Combien de cours d'éducation physique avez-vous complétés depuis votre entrée au cégep ?**

- Aucun cours  
 Un cours d'éducation physique complété  
 Deux cours d'éducation physique complétés  
 Trois cours d'éducation physique complétés

**Moyen de transport d'un endroit à l'autre**

**14. Utilisez-vous ou avez-vous accès à une voiture personnelle pour vos déplacements ?**

- Oui  
 Non

**15. Dépendez-vous de quelqu'un pour vos déplacements quotidiens ?**

Oui

Non

**16. Est-ce que vous effectuez des trajets d'au moins 10 minutes à pied ou à vélo ?**

Oui

Non

### Trajets à pied, à vélo

**17. Habituellement, combien de jours par semaine (incluant la fin de semaine) effectuez-vous des trajets d'au moins 10 minutes à pied ou à vélo ?**

0 jour

1 jour

2 jours

3 jours

4 jours

5 jours

6 jours

7 jours

**18. Lors d'une journée normale, combien de minutes consacrez-vous à vos déplacements à pied ou à vélo ?**

Nombre de minutes par jour de déplacements à pied ou à vélo :

### Exigence physique du travail

Vos réponses doivent se baser sur l'exigence physique de votre travail pendant toute une année scolaire (automne, hiver et printemps).

**19. Combien d'heures consacrez-vous à un emploi rémunéré chaque semaine ?**

Je n'occupe pas d'emploi

J'occupe un emploi (veuillez préciser le nombre d'heures)

**Nombre d'heures de travail par semaine :**

### Intensité au travail

**20. Est-ce que votre travail implique régulièrement une dépense physique d'intensité forte ou modérée (qui provoque une augmentation conséquente de la respiration ou du rythme cardiaque), comme soulever des charges lourdes, travailler sur un chantier, travailler dans la construction, etc.?**

Oui

Non



## Temps intensité travail

### 21. En moyenne, pendant combien de minutes par jour effectuez-vous une dépense physique d'intensité forte ou modérée liée à votre travail ?

Nombre de minutes par jour de dépense physique dans votre travail :

## Votre pratique sportive au secondaire

### Définition choisie du mot « sport » pour cette recherche :

Le terme *sport* est souvent employé pour désigner une activité physique pratiquée, entre autres, pour le développement corporel ou la simple distraction, comme dans *sport pour tous*, *sport de masse* et *sport de loisir*. Il s'agit d'une acception générale du terme *sport* qui existe en français depuis très longtemps, avant la spécialisation contemporaine du terme *sport* dans le domaine restreint et très spécialisé de la compétition officielle (Office québécois de la langue française, 2004).

Exemples : *musculation, sport collectif, yoga, pilates, entraînement, course à pied, danse, etc.*

Vos réponses doivent se baser sur votre pratique sportive pendant toute une année scolaire (automne, hiver et printemps).

### 22. Lors de vos études au secondaire, avez-vous pratiqué un sport régulièrement? (Vous pouvez choisir plusieurs réponses)

- Non, je ne faisais aucune activité sportive au secondaire
- Oui, dans une des équipes sportives de mon école
- Oui, dans un club sportif hors de l'école
- Oui, je pratiquais des activités sportives récréatives, de loisirs ou communautaires de façon régulière
- Oui, j'étais en sport-études
- Oui, j'étais en santé-globale

Autre (veuillez préciser)

## Secondaire

### 23. Au secondaire, combien de minutes par semaine consacriez-vous approximativement à la pratique d'un sport ?

Nombre de minutes par semaine :

## Votre pratique sportive actuelle

Les prochaines questions portent sur le temps que vous consacrez à différents types d'activité sportive lors d'une semaine typique depuis votre entrée au cégep, en **excluant les cours d'éducation physique**.

Veillez répondre à ces questions même si vous ne vous considérez pas comme quelqu'un d'actif.

## Activités sportives d'intensité modérée

**24. Depuis votre entrée au cégep, est-ce que vous pratiquez des sports, du fitness ou des activités de loisirs d'intensité modérée, c'est-à-dire qui nécessitent une augmentation sensible de la respiration ou du rythme cardiaque (comme courir entre 8 et 12 km/h, faire du vélo à 20 km/h, ou jouer à des sports collectifs récréatifs) pendant au moins dix minutes d'affilée ?**

Oui

Non

### intensité modérée - oui

**25. Habituellement, combien de jours par semaine effectuez-vous une activité sportive, du fitness ou d'autres activités de loisirs d'intensité modérée ?**

0 jour

1 jour

2 jours

3 jours

4 jours

5 jours

6 jours

7 jours

**26. Lors d'une journée habituelle, combien de minutes consacrez-vous à une activité sportive modérée ?**

Nombre de minutes par  
jour :

### Forte intensité

## Activités sportives de forte intensité

**27. Depuis votre entrée au cégep, est-ce que vous pratiquez des sports, du fitness ou des activités de loisirs de forte intensité, c'est-à-dire qui nécessitent une augmentation importante de la respiration ou du rythme cardiaque (comme courir à 12 km/h ou plus, faire du vélo à 25 km/h ou plus, crossfit, natation à un niveau intense, etc.) pendant au moins dix minutes d'affilée ?**

Oui

Non

### Forte intensité - oui

**28. Habituellement, combien de jours par semaine effectuez-vous une activité sportive, du fitness ou d'autres activités de loisirs de forte intensité ?**

- 0 jour    1 jour    2 jours    3 jours    4 jours    5 jours    6 jours    7 jours

**29. Lors d'une journée habituelle, combien de minutes consacrez-vous à une activité sportive de forte intensité ?**

Nombre de minutes par jour :

### Avez-vous déclaré pratiquer des activités modérée ou forte

**30. Au cours des questions précédentes, avez-vous déclaré pratiquer des activités sportives d'intensité modérée ou forte ?**

- Oui  
 Non

### Raisons

**31. Donnez 3 raisons qui, à votre avis, vous incitent à faire du sport alors que d'autres étudiants du cégep sont inactifs.**

- 1)   
2)   
3)

**32. À votre avis, qu'est-ce que les enseignants d'éducation physique du cégep pourraient faire concrètement pour que vous restiez sportif ?**

### Raisons

**33. Donnez 3 raisons ou conditions qui vous motiveraient à faire du sport ou à en faire plus régulièrement.**

- 1)   
2)   
3)

**34. Qu'est-ce que les enseignants d'éducation physique du cégep pourraient faire concrètement pour vous motiver à devenir un sportif régulier?**

#### Position assise ou couchée

*La question suivante concerne le temps passé en position assise ou couchée (au travail, à la maison, en déplacement, à rendre visite à des amis) et inclut le temps passé assis devant un bureau, mais **n'inclut pas le temps passé à dormir.***

**35. Combien d'heures passez-vous en position assise ou couchée lors d'une journée habituelle (n'inclut pas le temps passé à dormir) ?**

**36. En général, vous vous considérez physiquement:**

- Inactif  
 Peu actif  
 Moyennement actif  
 Actif  
 Très actif

#### Échelle de motivation dans le sport

**37. Choisissez un sport que vous pratiquez et auquel vous ferez référence tout au long des prochaines questions (exemple : basket-ball, badminton, course à pied, yoga, musculation, etc.)**

### 38. EN GÉNÉRAL, POURQUOI PRATIQUEZ-VOUS CE SPORT ?

	Ne correspond pas du tout	Correspond très peu	Correspond un peu	Correspond moyennement	Correspond assez	Correspond fortement	Correspond très fortement
1. Pour le plaisir de découvrir de nouvelles techniques d'entraînement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Parce que ça me permet d'être bien vu par les gens que je connais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Parce que, selon moi, c'est une des meilleures façons de rencontrer du monde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Je ne le sais pas; j'ai l'impression que c'est inutile de continuer à faire du sport	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Parce que je ressens beaucoup de satisfaction personnelle lorsque je maîtrise certaines techniques d'entraînement difficiles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Parce qu'il faut absolument faire du sport si l'on veut être en forme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Parce que j'adore les moments amusants que je vis lorsque je fais du sport	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Pour le prestige d'être athlète	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Parce que c'est un des bons moyens que j'ai choisis afin de développer d'autres aspects de ma personne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Pour le plaisir que je ressens lorsque j'améliore certains de mes points faibles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Pour le plaisir d'approfondir mes connaissances sur différentes méthodes d'entraînement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Pour l'excitation que je ressens lorsque je suis vraiment "embarqué" dans l'activité	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Il faut absolument que je fasse du sport pour me sentir bien dans ma peau	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Je n'arrive pas à voir pourquoi je fais du sport; plus j'y pense, plus j'ai le goût de lâcher le milieu sportif	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### 39. EN GÉNÉRAL, POURQUOI PRATIQUEZ-VOUS CE SPORT ? (suite)

	Ne correspond pas du tout	Correspond très peu	Correspond un peu	Correspond moyennement	Correspond assez	Correspond fortement	Correspond très fortement
15. Pour la satisfaction que j'éprouve lorsque je perfectionne mes habiletés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Parce que c'est bien vu des gens autour de moi d'être en forme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Parce que, pour moi, c'est très plaisant de découvrir de nouvelles méthodes d'entraînement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Parce que c'est un bon moyen pour apprendre beaucoup de choses qui peuvent m'être utiles dans d'autres domaines de ma vie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Pour les émotions intenses que je ressens à faire un sport que j'aime	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Je ne le sais pas clairement; de plus, je ne crois pas être vraiment à ma place dans le sport	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Parce que je me sentirais mal si je ne prenais pas le temps d'en faire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Pour le plaisir que je ressens lorsque j'exécute certains mouvements difficiles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Pour montrer aux autres à quel point je réussis dans mon sport	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Pour le plaisir que je ressens lorsque j'apprends des techniques d'entraînement que je n'avais jamais essayées	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Parce que c'est une des meilleures façons d'entretenir de bonnes relations avec mes amis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Parce que j'aime le "feeling" de me sentir plongé dans l'activité	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Parce qu'il faut que je fasse du sport régulièrement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Je me le demande bien; je n'arrive pas à atteindre les objectifs que je me fixe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Échelle de mesure des obstacles à la pratique sportive

Voici une liste d'affirmations au sujet de la pratique sportive.

### 40. Veuillez indiquer dans quelle mesure vous êtes en accord ou non avec les affirmations suivantes :

	Ne correspond pas du tout	Correspond très peu	Correspond un peu	Correspond moyennement	Correspond assez	Correspond fortement	Correspond très fortement
1. Le sport prend trop de mon temps	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Le sport me fatigue	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Les lieux pour faire du sport sont trop loin de chez moi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Je suis trop timide pour faire du sport	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Faire du sport est trop dispendieux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Les heures d'ouverture des lieux pour faire du sport ne sont pas compatibles avec mon emploi du temps	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Le sport m'épuise	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Ma conjointe ou mon conjoint ne m'encourage pas à faire du sport	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Le sport prend trop de mon temps par rapport à celui que je passe avec ma famille	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Je pense que les personnes qui portent des vêtements de sport paraissent étranges	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Le sport prend trop de mon temps par rapport à mes responsabilités familiales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Faire du sport me demande un grand effort	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Il y a trop peu d'endroits où je peux faire du sport	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. J'ai peur de me blesser en faisant du sport	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### 41. Y a-t-il d'autres raisons que celles mentionnées précédemment qui empêchent de faire du sport ?

## Conditions favorisant la participation sportive au cégep

Les questions suivantes sont au conditionnel, l'objectif étant de connaître les conditions qui vous permettraient de faire davantage de sport.

### 42. Je ferais plus de sport...

	Ne correspond pas du tout	Correspond très peu	Correspond un peu	Correspond moyennement	Correspond assez	Correspond fortement	Correspond très fortement
1. Si j'avais plus d'argent	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Si j'avais moins d'heures de cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Si je travaillais moins	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Si ma famille était sportive	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. S'il y avait davantage d'activités sportives gratuites	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Si j'étais en meilleure condition physique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Si les installations sportives étaient plus près de chez moi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Si les installations sportives du cégep étaient plus modernes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Si mes obligations financières (forfait de cellulaire, internet, câble, voiture, etc.) étaient moins élevées (excluant loyer, nourriture et frais de scolarité)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Si mon enseignant d'éducation physique m'initiait à de nouvelles activités	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Si j'avais moins de devoirs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Si mes amis étaient sportifs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Si j'avais plus de cours d'éducation physique au cégep	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Si cela me rapportait des points bonus pour mes cours d'éducation physique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. S'il y avait des plateaux sportifs accessibles gratuitement aux étudiants en journée au cégep	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Si mon enseignant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



d'éducation physique  
m'indiquait les endroits où  
faire du sport

**43. Y a-t-il d'autres raisons que celles mentionnées précédemment qui permettraient de faire plus de sport ?**

**Merci!**

Pour tout renseignement sur ce questionnaire ou cette recherche, vous pouvez contacter:

- **Jérôme Leriche**, 819-564-6350 poste 4029, Cégep de Sherbrooke
- **Frédéric Walczak**, 819-376-1721 poste 2879, Cégep de Trois-Rivières

Seriez-vous intéressé à participer à des entrevues de groupe permettant d'aller chercher des points de vue plus personnels sur les obstacles à la pratique sportive ? Si vous êtes intéressés, veuillez cliquer sur le lien suivant: [Participer aux entrevues de groupe](#)

***En vous inscrivant comme participant aux entrevues de groupe avant le 15 avril, vous doublez vos chances de gagner un iPad.***

Merci d'avoir répondu à ce questionnaire. Pour participer au tirage d'un iPad, veuillez cliquer sur le lien suivant: [Participer au tirage](#)





# ANNEXE 2 : CERTIFICAT D'ÉTHIQUE, CÉGEP DE SHERBROOKE



## Certificat d'éthique

Le présent certificat atteste que le projet de recherche

Numéro : 2012-03,

intitulé : Les obstacles à la pratique sportive des cégépiens

---

a reçu l'approbation du comité d'éthique de la recherche (CÉR) dont le mandat est de s'assurer que les projets menés par les chercheurs affiliés au Cégep de Sherbrooke respectent les principes et les règles régissant la recherche avec des sujets humains.

Le projet a été évalué lors de la réunion tenue le 5 novembre 2012 en présence des membres suivants:

- Alexandre Genest, président
- Louis Desmeules, vice-président
- Louise Bouchard, secrétaire
- Johanne Bolduc, membre interne
- Jinny Mailhot, représentant de la collectivité

Émis à Sherbrooke, ce 19 novembre 2012

---

Alexandre Genest, président du comité

Dernière mise à jour : 10 octobre 2012 (LB)

# ANNEXE 3 : CERTIFICAT D'ÉTHIQUE, CÉGEP DE TROIS-RIVIÈRES



## Certificat d'approbation éthique

Ce document certifie que le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains du Cégep de Trois-Rivières (CÉREH-CÉGEPTTR) a examiné la proposition de recherche soumise par :

Jérôme Leriche et Frédéric Walczak

Responsables du projet

et intitulée : « **Les obstacles à la pratique sportive des cégépiens** ».

Le Comité conclut que le projet proposé respecte les critères attendus permettant l'atteinte des normes d'acceptabilité éthique, telles que définies dans la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains* du Cégep de Trois-Rivières, politique établie en vertu des normes présentées dans l'*Énoncé de politique des trois Conseils* (ÉPTC).



**Anne-Andrée Denault**  
Présidente du CÉREH-CÉGEPTTR

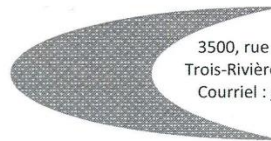
**12 décembre 2012**

Date d'émission

**11 décembre 2013**

Date d'échéance

Numéro de certificat : CÉR-CTR-2012-005.01



3500, rue De Courval, C.P. 97  
Trois-Rivières (Québec), G9A 5E6  
Courriel : [ethique@cegeptr.qc.ca](mailto:ethique@cegeptr.qc.ca)