



Revue phénEPS / PHEnex Journal

Vol 13 no 1

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

Isabelle Cabot, Ph. D.
Cégep Édouard-Montpetit
Université de Sherbrooke
Québec, Canada

Rachel Surprenant, M. Ed.
Cégep de Saint-Hyacinthe
Université de Sherbrooke
Québec, Canada

Biographies des autrices

Isabelle Cabot enseigne la psychologie au collégial depuis 2004 et dirige les travaux de recherche d'étudiants inscrits à la maîtrise en pédagogie de l'enseignement au collégial à l'Université de Sherbrooke depuis 2017. Son principal intérêt de recherche est la stimulation de la motivation d'individus en contextes de désengagement ou de sous-performance. Son expertise touche aux processus de développement de l'intérêt.

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

Résumé

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

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

Abstract

Despite the 13 years of compulsory physical and health education (PHE) in the schools in Quebec, and the significant pool of knowledge related to physical inactivity, most young adults are insufficiently active. The objective of this study is to identify the reasons for physical inactivity of post-secondary students enrolled in the last PHE course, using an inductive method. The sample includes 1,230 respondents (639 active and 591 inactive) from 17 post-secondary institutions. The results point to lack of motivation and time as the main reasons for physical inactivity. Since active people identify the benefits they derive from physical activity as the main reason for being active, it is interesting to note the absence of these benefits from the discourse of inactive people. Although they have studied them throughout their PHE curriculum, inactive young adults may not see the benefits they could personally derive from them. Possible pedagogical interventions are discussed in this regard.

Keywords: physical inactivity; post-secondary; benefits of physical activity.

Introduction et problématique

Le taux de réussite du dernier cours d'éducation physique et à la santé (ÉPS) obligatoire du système scolaire québécois se situe à 95 % (Ministère de l'Éducation du Québec, 2020). Ce cours est offert au niveau collégial. Au Québec, les collèges (nommés « cégeps » dans le secteur public) représentent le premier palier d'études postsecondaires et offrent des programmes d'études techniques, conduisant directement au marché du travail, et pré-universitaires (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MÉES], 2021). Près de la moitié de la population québécoise âgée de 25 à 64 ans détient un diplôme d'études collégial (Institut de la statistique du Québec, 2020). La compétence qui est développée et évaluée durant ce cours collégial est *Démontrer sa capacité à se charger de sa pratique de l'activité physique dans une perspective de santé* (MÉES, 2016). Par conséquent, puisque la quasi-totalité des collégiens réussissent ce cours, on pourrait s'attendre à ce qu'ils soient nombreux à cultiver un mode de vie sain et actif de manière autonome, d'autant plus qu'ils ont cumulé 12 années d'ÉPS obligatoires avant cet ultime cours. Toutefois, ce n'est pas ce qui est observé. Durant leurs études, près de 73 % des collégiens n'ont pas une pratique suffisante d'activité physique (AP) pour en retirer des bienfaits sur leur santé; par exemple 37,2 % des collégiens pratiquent moins de 10 minutes d'AP par semaine en dehors des cours (Leriche et Walczak, 2014). En effet, la pratique d'AP s'érode drastiquement à la fin de l'adolescence, lors de la transition à l'âge adulte (Ahmad *et al.*, 2021; Embersin et Chardon, 2007; Garriguet et Colley, 2012; Keating *et al.*, 2005; Poriau et Delens, 2017; Wilson *et al.*, 2021; Wing Kwan *et al.*, 2009). Cette érosion contribue à une détérioration de la condition physique des jeunes adultes durant leurs études collégiales (Chiasson, 2004). Qui plus est, une diminution importante de la pratique d'AP est constatée dès la fin du cheminement obligatoire d'ÉPS (Poriau et Delens, 2017). Plusieurs facteurs d'ordre sociétal, telle que la conciliation travail-études, expliquent les défis liés à la prise en charge autonome de sa pratique d'AP. Malgré cela, si presque tous les collégiens peuvent démontrer leur capacité à prendre en charge leur pratique d'AP durant le dernier cours, pourquoi ne sont-ils pas plus nombreux à la prendre en charge à l'extérieur du cours ? Cette étude s'intéresse aux raisons qui sous-tendent cette inactivité physique (IP) malgré l'autonomie démontrée durant le dernier cours d'ÉPS. En comprenant mieux ces raisons, des pistes d'intervention pédagogiques durables, visant à s'attaquer au problème d'IP accru chez les collégiens, pourraient être proposées aux enseignants d'ÉPS.

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

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

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

Contexte théorique

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

la pratique d'AP (*Ibid.*). L'influence de l'attitude affective sur le comportement de la pratique d'AP dominerait donc celle de l'attitude cognitive.

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

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

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

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

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

La motivation est un très vaste champ de recherche, étudié sous diverses perspectives. Par exemple, la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985; Ryan et Deci, 2000) adopte une approche humaniste pour expliquer ce qui motive un comportement. Plusieurs travaux du domaine de l'AP se basent sur cette théorie (Luque-Casado *et al.*, 2021; Poriau et Delens, 2017). Celle-ci propose que la qualité de la motivation dépende du degré auquel la tâche peut combler les trois

besoins fondamentaux : l'appartenance, le contrôle et la compétence (Gillet *et al.*, 2008). Dans cette théorie, la motivation représente les raisons qui sous-tendent le comportement, qualifiant le niveau d'autodétermination du comportement sur un continuum (Vallerand et Losier, 1999). Du côté de la Théorie des attentes et de la valeur d'Eccles et Wigfield (2020; Shang *et al.*, 2022; Wigfield et Eccles, 2000), on explique que le comportement est principalement motivé par les attentes de succès et la valeur accordée à la tâche pour atteindre l'objectif visé. En ce qui concerne la Théorie de l'action raisonnée d'Ajzen et Fishbein (1980), qui a évolué vers la Théorie du comportement planifié (Ajzen, 1985), ce modèle propose que le comportement d'un individu soit déterminé par l'intention à adopter le comportement. À son tour, l'intention est déterminée par l'attitude de l'individu ainsi que par ses croyances et ses normes subjectives relatives au comportement concerné. Son incidence sur le comportement à adopter est aussi influencée par la perception que l'individu a de son contrôle comportemental. Bref, le recours à des éléments théoriques du champ de la motivation pour comprendre les contenus fournis par les répondants à la présente étude est attendu puisque la motivation est un levier important de la pratique d'AP.

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

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

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

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

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

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

Objectif de l'étude

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

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

Méthodologie

Participants

Au printemps 2021, une description du projet a été diffusée dans le réseau collégial. Ainsi, 32 enseignants du dernier cours d'ÉPS, provenant de 17 cégeps¹, ont manifesté leur intérêt à collaborer à l'étude en donnant accès à leurs groupes-classes à l'équipe de recherche. De cette façon, 814

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

étudiants ont été rejoints au tout début de la session d'automne 2021 et 416 autres au début de la session d'hiver 2022. Cet échantillon de convenance, dont l'âge moyen est 19,16 ($\epsilon-t = 2,54$), est composé de 444 (36,1 %) hommes, de 765 (62,2 %) femmes et 21 (1,7 %) « autre ou préfère ne pas répondre ».

Procédures

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

En parallèle, durant cette même semaine, les étudiants inscrits aux cours des enseignants participants ont reçu un court courriel les prévenant qu'ils seraient sollicités à participer à une recherche lors du cours d'ÉPS. Ce courriel incluait le formulaire de consentement et une capsule vidéo de sept minutes expliquant la recherche et les modalités de consentement et de confidentialité. Tous les étudiants sollicités ont donc eu une semaine pour prendre connaissance du projet de recherche avant de prendre leur décision d'y participer ou non. À la semaine suivante, lors du premier cours du semestre, les étudiants ont signifié leur décision sur le formulaire de consentement à leur disposition (papier ou numérique); les consentants ayant ensuite accès au questionnaire à remplir.

Instrumentation

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

Tableau 1. Déclaration d'activités physiques hebdomadaires

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

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

Ensuite, trois questions ouvertes (voir tableau 2) ont été préparées pour atteindre chacun des trois sous-objectifs de l'étude. La première question demandait spécifiquement aux étudiants inactifs d'énumérer les raisons de leur inactivité. La deuxième, quant à elle, demandait aux étudiants actifs d'énumérer les raisons de leur mode de vie actif. (Une question précédente permettait au répondant de savoir à quelle question répondre en fonction de sa pratique d'AP.) La troisième demandait à tous les répondants, autant actifs qu'inactifs, d'imaginer les raisons pour lesquelles d'autres étudiants qu'eux-mêmes seraient inactifs. Cette troisième question avait pour but de vérifier si les raisons d'inactivité déclarées par les répondants actifs correspondaient à celles déclarées par les répondants inactifs. Les trois questions ont été validées, par le biais d'un questionnaire numérique, auprès d'un groupe-classe d'étudiants inscrits à un cours collégial d'ÉPS, ainsi qu'auprès de quatre enseignants d'ÉPS. De légères améliorations ont pu être apportées à la formulation des questions à la suite de cette démarche.

Tableau 2. Arbre de codage des questions ouvertes

Principales catégories	Sous-catégories
Questions portant sur l'IP : « Quelles sont les raisons qui expliquent que vous ne soyez pas régulièrement active/actif physiquement? » Et « Finalement, si vous imaginez d'autres étudiant.e.s inactives/inactifs, quelles sont les raisons qui peuvent expliquer leur inactivité? »	
Manque de motivation	<ul style="list-style-type: none"> • Manque de motivation • Manque de plaisir/intérêt
Manque de temps	Idem
Santé	<ul style="list-style-type: none"> • Problèmes de santé (physique ou mental) • Habitudes de vie/sommeil et fatigue/alimentation
Autres	<ul style="list-style-type: none"> • Pandémie • Être seul • Pas d'accès aux installations • Cyberdépendance • Manque de connaissances ou d'expérience • Divers

Question portant sur l'AP : « À votre avis, quelles sont les raisons qui expliquent que vous soyez active/actif alors que d'autres étudiant.e.s du cégep ne le sont pas? »	
Motivation/plaisir	Idem
Bienfaits	<ul style="list-style-type: none"> • Prévention santé globale • Intervention santé physique • Intervention santé mentale • Bienfaits autres que santé
Influence sociale	<ul style="list-style-type: none"> • Passé/éducation/famille/ parents • Présent/social/amis/ entourage
Autres	<ul style="list-style-type: none"> • Travail (métier physique) • Avoir du temps/prendre le temps • Faire partie d'une équipe sportive • Par habitude • Divers

Méthode d'analyse des données

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

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

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

Résultats

D'abord, les 591 répondants inactifs (29 % d'hommes; 70 % de femmes) ont fourni 671 éléments de réponse pour expliquer leur propre inactivité, alors que les 639 répondants actifs (43 % d'hommes; 55 % de femmes) ont fourni 948 éléments de réponse pour expliquer qu'ils le soient. En ce qui a trait à la troisième question, les réponses des répondants actifs ont été isolées pour arriver à la comparer à celles des inactifs. Ainsi, les actifs ont fourni 1339 éléments de réponses

qui, de leur point de vue, peuvent expliquer l'IP d'autres étudiants. Les tableaux 3, 4 et 5 indiquent les fréquences et les proportions d'émissions d'éléments de réponse pour chaque catégorie et pour chacune des trois questions ouvertes. De plus, des exemples d'éléments de réponse émis par les répondants y sont précisés pour chaque catégorie.

Raisons d'être inactifs

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

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

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

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

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

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

Raisons d'être actif

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Discussion

Le manque de temps : un obstacle réel?

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

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

Par ailleurs, il n'apparaît pas judicieux de déduire qu'avoir du temps est une raison d'être actif à partir du Manque de temps exprimé par les répondants inactifs. En effet, seulement 5,8 % des extraits de contenu des répondants actifs expriment qu'avoir ou prendre le temps explique qu'ils le soient. Ils n'ont donc peut-être pas simplement plus de temps libre que les inactifs. Une comparaison objective de l'utilisation du temps entre les collégiens actifs et inactifs peut contribuer à juger cette déduction. Ainsi, un test *t* a été opéré sur la variable « temps occupé » ($n = 1222$), décrite à la section 3.3, en fonction du statut « actif » ou « inactif » prévu pour la présente étude. Aucune différence n'a été constatée ($t(1220) = -,41$, [IC 95 % -1,95 – 1,28], $p > ,05$,) entre le « temps occupé » par les 637 répondants actifs ($m : 45,65$ h/sem; $é-t : 14,29$) et celui occupé par les 585 répondants inactifs ($m : 45,99$ h/sem; $é-t : 14,49$). Évidemment, cette analyse de l'utilisation du temps n'est que sommaire, mais elle permet de voir que si l'on veut intervenir sur la pratique d'AP des jeunes adultes inactifs, il semble judicieux de porter son regard plus loin que sur le seul manque de temps : « Plus nous pouvons voir la réalité avec leurs yeux, mieux nous pouvons présenter des tâches d'apprentissage qui les intéressent au point de s'investir réellement et entièrement » (Grenier, 2006, p. 15).

Le manque de motivation du point de vue des inactifs

L'importance de la composante émotionnelle dans le manque de motivation exprimé par les répondants (voir section 4.1) justifie l'élaboration d'interventions pédagogiques axées sur les émotions. Une stratégie devrait donc viser à faire prendre conscience du bien-être émotionnel retiré

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

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

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

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

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

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

Le troisième sous-objectif de la recherche visait à explorer la similarité potentielle des points de vue sur les raisons d'inactivité entre les répondants actifs et inactifs. Cette exploration visait à contribuer au jugement à porter sur les résultats des recherches portant sur les obstacles à la pratique d'AP menées auprès d'échantillons de répondants actifs. La similarité des perceptions, en particulier concernant les deux principales raisons d'être inactif, conforte le fait de considérer le

point de vue des actifs dans la création de stratégies visant l'intégration de l'AP dans les habitudes de vie des étudiants inactifs. C'est plutôt au moment de créer des interventions visant les raisons secondaires d'inactivité qu'il faudrait être prudent et porter attention aux besoins exprimés directement par les étudiants inactifs. Par exemple, les problèmes de santé semblent davantage vécus par les personnes inactives que ce que les actifs croient. Autre exemple, le manque d'accès à de l'équipement ou à des infrastructures semble moins freiner les répondants inactifs que ce que les actifs le pensent. Ainsi, il pourrait être efficace d'enquêter les besoins des personnes inactives des groupes que l'on veut aider à faire bouger avant d'élaborer et d'investir sur des interventions ciblant ces groupes.

Limites

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

Par ailleurs, la présente étude est basée sur les données fournies par un échantillon de convenance, ce qui a pu mener à une sur-représentativité des étudiants intéressés par l'AP comparés aux autres. Toutefois, comme l'étude ne visait pas spécifiquement à déterminer la proportion d'actifs et d'inactifs dans la population étudiante, l'impact de cette limite est restreint. Dans le même ordre d'idées, l'identification des répondants actifs et inactifs a pu être influencée par la nature autodéclarée du questionnement, notamment par le biais de la désirabilité sociale. Une collecte de données biométriques garantirait la fiabilité du nombre de minutes et de l'intensité des AP pratiquées.

Conclusion

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

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

Références

- Aceijas, C., Waldhäusl, S., Lambert, N., Cassar, S. et Bello-Corassa, R. (2016). Determinants of health-related lifestyles among university students. *Perspectives in Public Health*, 20(10), 227-236. <https://doi.org/10.1177/1757913916666875>
- Ahmad, N., Asim, H. H., Juatan, N., Hipni, N. E., Ithnain, N., Sanusi, N. H. A., Harun, S. N. F., Zakaria, M. R., Jaafar, N., Mohamed, M. H., Suraji, S. H. et Krishnan, M. (2021). Contributing Factors to Decline in Physical Activity Among Adolescents: A Scoping Review. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)*, 6(9), 447-463. <https://doi.org/10.47405/mjssh.v6i9.998>
- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: a theory of planned behavior. Dans Kuhl J., Beckmann, J. (Ed.) *Action Control: From Cognitions to Behavior*. (p. 11-39). Berlin, DE: Springer-Verlag.
- Albarracín, D., Johnson, B.T. et Zanna, M.P. (2005.) *The Handbook of Attitudes*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ashton, L. M., Hutchesson, M. J., Rollo, M. E., Morgan, P. J. et Collins, C. E. (2017). Motivators and barriers to engaging in healthy eating and physical activity: A cross-sectional survey in young adult men. *American Journal of Men's Health*, 11(2), 330-343. <https://doi.org/10.1177/1557988316680936>
- Arzu, D., Tuzun, E. H., et Eker, L. (2006). Perceived barriers to physical activity in university students. *Journal of sports science & medicine*, 5(4), 615.
- Barkley, E.F. et Major, C.H. (2020). *Student engagement techniques: A handbook for college faculty* (2e éd.). New York: Wiley Jossey-Bass.
- Bélanger, M., Casey, M., Cormier, M., Laflamme Fillion, A., Martin, G., Aubut, S., Chouinard, P., Savoie, S.-P. et Beauchamp, J. (2011). Maintenance and decline of physical activity during adolescence: Insights from a qualitative study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8(1), 117. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-8-117>
- Beltrán-Carrillo, V. J., Devís-Devís, J. et Peiró-Velert, C. (2018). The influence of body discourses on adolescents' (non)participation in physical activity. *Sport, Education and Society*, 23(3), 257-269. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1178109>
- Boiché, J. et Sarrazin, P. (2009). Caractéristiques psychosociales des adolescents non pratiquants sportifs. *Journal de Pédiatrie et de Puériculture*, 22(2), 62-67. <https://doi.org/10.1016/j.jpp.2009.01.006>
- Bradette, A. et Cabot, I. (2022). Stratégie d'évaluation permettant des choix d'activités physiques aux étudiants : Impact sur leur motivation pour un cours d'éducation physique au postsecondaire. *eJournal de la Recherche sur l'intervention et éducation physique et sport*, 50(1), 42-79. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.7697>
- Calitri, R., Lowe, R., Eves, F.F. et Bennett, P. (2009). Associations between visual attention, implicit and explicit attitude and behaviour for physical activity. *Psychology & health*. 24. 1105-23. <https://doi.org/10.1080/08870440802245306>
- Chen, A. et Wang, Y. (2017). The Role of Interest in Physical Education : A Review of Research Evidence. *Journal of Teaching Physical Education*, 36(3), 313-322. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0033>

- Chiasson, L. (2004). *Analyse des habitudes de vie des cégépiens et des cégépiennes. Rapport de recherche PAREA*. Cégep de Lévis-Lauzon.
https://cdc.qc.ca/parea/785194_chiasson_PAREA_rapport_synthese1_Habitude_de_vie_20_05.pdf
- Conroy, D. E., Hyde, A. L., Doerksen, S. E. et Ribeiro, N. F. (2010). Implicit attitudes and explicit motivation prospectively predict physical activity. *Annals of Behavioral Medicine*, 39(2), 112-118. <https://doi.org/10.1007/s12160-010-9161-0>
- Couture-Wilhelmy, L., Chaubet, P. et Gadais, T. (2021). Winning Conditions for the Adoption and Maintenance of Long-Term Healthy Lifestyles According to Physical Activity Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(21), 11057. <https://doi.org/10.3390/ijerph182111057>
- Daskapan, A., Tuzun, E. H. et Eker, L. (2006). Perceived barriers to physical activity in university students. *Journal of Sports Science & Medicine*, 5(4), 615-620. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3861763/>
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deliens, T., Deforche, B., De Bourdeaudhuij, I. et Clarys, P. (2015). Determinants of physical activity and sedentary behaviour in university students: A qualitative study using focus group discussions. *BMC Public Health*, 15(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s12889-015-1553-4>
- Devís-Devís, J., Beltrán-Carrillo, V. J. et Peiró-Velert, C. (2015). Exploring socio-ecological factors influencing active and inactive Spanish students in years 12 and 13. *Sport, Education and Society*, 20(3), 361-380. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.754753>
- Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Embersin, C. et Chardon, B. (2007). *Jeunes en Ile-de-France : activités physiques, surpoids et conduites à risque. Exploitation régionale du Baromètre Santé 2005*. Île-de-France : Institut national de prévention et d'éducation pour la santé. https://www.iau-idf.fr/fileadmin/DataStorageKit/ORS/Etudes/2007/Etude2007_9/RapportBarometre2005_1.pdf
- Farah, B.Q., do Prado, W.L., Malik, N., Lofrano-Prado, M.C., de Melo, P.H., Botero, J.P., Cucato, G.G., de Almeida Correia, M. et Ritti-Dias, R.M. (2021). Barriers to physical activity during the COVID-19 pandemic in adults: a cross-sectional study. *Sport Sci Health*, 17, 441-447. <https://doi.org/10.1007/s11332-020-00724-5>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. et Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potentiel of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Garriguet, D. et Colley, R. C. (2012). Profils quotidiens des Canadiens en matière d'activité physique. *Rapport sur la santé*, 23(2), juin, produit no 82-003-XPF au catalogue de Statistique Canada, 1-7. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/82-003-x/2012002/article/11649-fra.htm>
- Gillet, N., Rosnet, E. et Vallerand, R. J. (2008). Développement d'une échelle de satisfaction des besoins fondamentaux en contexte sportif. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 40(4), 230-237. <https://doi.org/10.1037/a0013201>
- Gómez-López, M., Gallegos, A. G. et Extremera, A. B. (2010). Perceived barriers by university students in the practice of physical activities. *Journal of Sports Science & Medicine*, 9(3), 374-381. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3761719/>

- Grenier, J. (2006). *Description de l'habitude de pratique régulière d'activités physiques des étudiants de niveau collégial. Rapport de recherche PAREA*. Cégep du Vieux Montréal. <https://archipel.uqam.ca/319/1/PAREAGRENIER.pdf>
- Gyurcsik, N. C., Bray, S. R. et Brittain, D. R. (2004). Coping With Barriers to Vigorous Physical Activity During Transition to University. *Family and Community Health*, 27(2), 130-142. <https://doi.org/10.1097/00003727-200404000-00006>
- Herazo-Beltrán, Y., Pinillos, Y., Vidarte, J., Crissien, E., Suarez, D. et García, R. (2017). Predictors of perceived barriers to physical activity in the general adult population: a cross-sectional study. *Brazilian journal of physical therapy*, 21(1), 44-50. <https://doi.org/10.1016/j.bjpt.2016.04.003>
- Hilger-Kolb, J., Loerbroks, A. et Diehl, K. (2020). 'When I have time pressure, sport is the first thing that is cancelled': A mixed-methods study on barriers to physical activity among university students in Germany. *Journal of Sports Sciences*, 38(21), 2479-2488. <https://doi.org/10.1080/02640414.2020.1792159>
- Hoare, E., Stavreski, B., Jennings, G. L. et Kingwell, B. A. (2017). Exploring Motivation and Barriers to Physical Activity among Active and Inactive Australian Adults. *Sports (Basel, Switzerland)*, 5(3), 47. <https://doi.org/10.3390/sports5030047>
- Hofer, M., Schmid, S., Fries, S., Dietz, F., Clausen, M. et Reinders, H. (2007). Individual values, motivational conflicts, and learning for school. *Learning and Instruction*, 17(1), 17-28. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.11.003>
- Institut de la statistique du Québec (2020). *Population de 15 ans et plus, selon le plus haut certificat, diplôme ou grade obtenu, sexes réunis, provins, territoires et Canada, 2016*. Institut de la statistique du Québec. Consulté le 9 avril 2021, à l'adresse : https://statistique.quebec.ca/fr/document/niveau-de-scolarité-et-domaine-detudes-en-2016-selon-le-sexe-le-groupe-dage-et-la-region-administrative/tableau/niv_sco_2016#tri_tertr=24
- Institut de la statistique du Québec et ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, (2006). *Enquête québécoise sur les activités physiques, sportives et de loisir. Tome II (Tableaux de résultats)*. Québec. www.stat.gouv.qc.ca
- Keating, X. D., Guan, J., Piñero, J. C. et Bridges, D. M. (2005). A meta-analysis of college students' physical activity behaviors. *Journal of American College Health*, 54(2), 116-126. <https://doi.org/10.3200/JACH.54.2.116-126>
- Kimm, S.Y.S., Glynn, N.W., McMahon, R.P., Voorhees C.C., Striegel Wiseman, R. et Daniels, S.R. (2006). Self-perceived barriers to activity participation among sedentary adolescent girls. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 38(3), 534– 540. <https://doi.org/10.1249/01.mss.0000189316.71784.dc>
- Kiviniemi, M. T. et Klasko-Foster, L. B. (2018). The behavioral affective associations model. In William, D.M., Rhodes, R.E. et Conner, M.T. (Eds.), *Affective determinants of health behavior* (pp. 185-203). Oxford University Press.
- Kiviniemi, M. T., Voss-Humke, A. M. et Seifert, A. L. (2007). How do I feel about the behavior? The interplay of affective associations with behaviors and cognitive beliefs as influences on physical activity behavior. *Health Psychology*, 26(2), 152–158. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.26.2.152>

- Lalonde, M. (2017). *Analyse de l'emploi du temps chez les étudiants québécois et canadiens du niveau postsecondaire. Rapport de recherche PAREA*. Cégep du Vieux-Montréal. <https://mobile.education.qc.ca/xmlui/bitstream/handle/11515/35305/lalonde-analyse-emploi-temps-etudiants-postsecondaire-vieux-montreal-PAREA-2017.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Leinberger-Jabari, A., Al-Ajlouni, Y., Ieriti, M., Cannie, S., Mladenovic, M. et Ali, R. (2021). Assessing motivators and barriers to active healthy living among a multicultural college student body: A qualitative inquiry. *Journal of American College Health*, 1-5. <https://doi.org/10.1080/07448481.2021.1898403>
- Lemoyne, J. (2012). *Éducation physique : vers l'adoption d'un mode de vie actif ? Étude sur les influences des cours d'éducation physique au collégial. Rapport de recherche PAREA*. Cégep de Shawinigan. <https://cdc.qc.ca/parea/788349-lemoyne-education-physique-collegial-shawinigan-PAREA-2012.pdf>
- Lemoyne, J. et Valois, P. (2014). Étude des facteurs prédictifs de la pratique de l'activité physique chez des étudiants du collégial. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 46(2), 262-274. <https://doi.org/10.1037/a0030221>
- Leriché, J. et Walczak, F. (2014). *Les obstacles à la pratique sportive des cégépiens. Rapport de recherche PAREA*. Cégep de Sherbrooke, Cégep de Trois-Rivières. <https://cdc.qc.ca/parea/033137-leriche-walczak-obstacles-pratique-sportive-cegepiens-sherbrooke-trois-rivieres-PAREA-2014.pdf>
- Li, P., Wang, Y., Zhang, B. et Han, Y. (2021). Pathways of cognitive and affective attitude influencing leisure-time physical activity: based on an integrated model. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2021.2010232>
- Lovell, G. P., El Ansari, W. et Parker, J. K. (2010). Perceived Exercise Benefits and Barriers of Non-Exercising Female University Students in the United Kingdom. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 7(3), 784-798. <https://doi.org/10.3390/ijerph7030784>
- Luque-Casado, A., Mayo, X., Lavín-Pérez, A. M., Jiménez, A. et Del Villar, F. (2021). Understanding Behavioral Regulation Towards Physical Activity Participation: Do We Need a Paradigm Shift to Close the Gender Gap? *Sustainability*, 13(4), 1683-1698. <https://doi.org/10.3390/su13041683>
- Maltagliati, S., Rebar, A., Fessler, L., Forestier, C., Sarrazin, P., Chalabaev, A., Sander, D., Sivaramakrishnan, H., Orsholits, D., Boisgontier, M.P., Ntoumanis, N., Gardner, B. et Cheval, B. (2021). Evolution of physical activity habits after a context change: The case of COVID-19 lockdown. *British Journal of Health Psychology*, 26(4), 1135-1154. <https://doi.org/10.1111/bjhp.12524>
- Martins, J., Costa, J., Sarmiento, H., Marques, A., Farias, C., Onofre, M. et Valeiro, M. G. (2021). Adolescents' Perspectives on the Barriers and Facilitators of Physical Activity: An Updated Systematic Review of Qualitative Studies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), 4954-4981. <https://doi.org/10.3390/ijerph18094954>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). *Taux de réussite des cours de la discipline éducation physique, selon le trimestre, années scolaires 2014-2015 à 2028-2019* [ensemble de données inédit]. Direction générale des statistiques, de la recherche et de la géomatique du MEQ.

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MEES). (2021). *Le système scolaire québécois*. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/etudier-au-quebec/systeme-scolaire-quebecois/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2016). *Composante de la formation générale : extrait des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC)*. Québec : Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/collegial/Composantes_formation_generale_VF.pdf
- Molina-García, J., Queralt, A., Castillo, I. et Sallis, J. F. (2015). Changes in Physical Activity Domains During the Transition Out of High School: Psychosocial and Environmental Correlates. *Journal of Physical Activity and Health*, 12(10), 1414-1420. <https://doi.org/10.1123/jpah.2014-0412>
- Organisation mondiale de la santé (2021). *Lignes directrices de l'OMS sur l'activité physique et la sédentarité : en un coup d'œil*. Genève : Organisation mondiale de la santé. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/349728/9789240032118-fre.pdf?sequence=1>
- Padin, A. C., Emery, C. F., Vasey, M., et Kiecolt-Glaser, J. K. (2017). Self-regulation and implicit attitudes toward physical activity influence exercise behavior. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 39(4), 237-248. <https://doi.org/10.1123/jsep.2017-0056>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e édition). Armand Colin.
- ParticipACTION (2018). *Comment surmonter les 5 obstacles les plus courants en matière d'activité physique*. [Toronto]: ParticipACTION. <https://www.participaction.com/fr-ca/blogue/comment-surmonter-les-5-obstacles-les-plus-courants-en-matiere-dactivite-physique>
- Phipps, D. J., Hannan, T. E., Rhodes, R. E., et Hamilton, K. (2021). A dual-process model of affective and instrumental attitudes in predicting physical activity. *Psychology of Sport and Exercise*, 54. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2021.101899>
- Poobalan, A.S., Aucott, L.S., Clarke, A. et Smith, C. (2012). Physical activity attitudes, intentions and behaviour among 18–25 year olds: A mixed method study. *BMC Public Health* 12. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-640>
- Poriau, S. et Delens, C. (2017). Activité physique et événements de vie : transition entre les études secondaires et les études supérieures. *eJRIEPS* (42), 4-27. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.520>
- Riediger, M. et Freund, A. M. (2008). Me against myself: Motivational conflicts and emotional development in adulthood. *Psychology and Aging*, 23(3), 479-494. <https://doi.org/10.1037/a0013302>
- Rosselli, M., Ermini, E., Tosi, B., Boddi, M., Stefani, L., Toncelli, L. et Modesti, P. A. (2020). Gender differences in barriers to physical activity among adolescents. *Nutrition, Metabolism and Cardiovascular Diseases*, 30(9), 1582-1589. <https://doi.org/10.1016/j.numecd.2020.05.005>
- Roure, C. et Pasco, D. (2018). Exploring situational interest sources in the French physical education context. *European Physical Education Review*, 24(1), 3-20. <https://doi.org/10.1177/1356336X16662289>

- Roy, J., Bouchard, J. et Turcotte, M.-A. (2008). *La conciliation travail et études chez les cégépiens : un paradigme en évolution. Étude sur le travail rémunéré et la réussite scolaire dans le réseau collégial. Rapport de recherche PAREA*. Cégep de Sainte-Foy et Observatoire Jeunes et Société.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist* 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sevil, J., Praxedes, A., Abarca-Sos, A., Del Villar, F. et Garcia-Gonzalez, L. (2015). Levels of physical activity, motivation and barriers to participation in university students. *The Journal of sports medicine and physical fitness*, 56(10), 1239-1248.
- Shang, C., Moss, A. C. et Chen, A. (2022). The expectancy-value theory: A meta-analysis of its application in physical education. *Journal of Sport and Health Science*. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2022.01.003>
- Surprenant, R. (2018). *L'authentification de la pratique déclarée par les élèves de l'activité physique faite à l'extérieur du cours d'éducation physique au collégial au moyen d'une application mobile* [essai de maîtrise, Université de Sherbrooke, Canada]. Savoirs UdeS. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/17757>
- Vallerand, R. J. et Losier, G. F. (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11(1), 142-169. <https://doi.org/10.1080/10413209908402956>
- Wigfield, A. et Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Wilson, O.W.A., Walters, S.R., Naylor, M.E. et Clarke, J.C. (2021). Physical Activity and Associated Constraints Following the Transition From High School to University. *Recreational Sports Journal*, 45(1), 52-60. <https://doi.org/10.1177/1558866121995138>
- Wing Kwan, M. Y., Bray, S. R. et Martin Ginis, K. A. (2009). Predicting Physical Activity of First-Year University Students: An Application of the Theory of Planned Behavior. *Journal of American College Health*, 58(1), 45-55. <https://doi.org/10.3200/JACH.58.1.45-55>
- Wunsch, K., Kienberger, K. et Niessner, C. (2022). Changes in physical activity patterns due to the covid-19 pandemic: a systematic review and meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(4). <https://doi.org/10.3390/ijerph19042250>
- Zelenović, M., Manić, M., Stamenković, A., Čaprić, I. et Božić, D. (2021). Barriers to physical activity in adolescents: A systematic review. *Turkish Journal of Kinesiology*, 7(1), 22-30. <https://doi.org/10.31459/turkjkin.840536>