

Activité physique et événements de vie : transition entre les études secondaires et les études supérieures

Stéphanie Poriau et Cécile Delens

Université catholique de Louvain, Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation (GIRSEF), Louvain-la-Neuve, Belgique.

Résumé

L'entrée dans l'enseignement supérieur est un événement de vie marquant souvent associé à une réduction de l'activité physique (AP). Ce passage est ici étudié grâce au modèle de l'autodétermination enrichi des conflits de rôles.

L'étude de suivi est réalisée auprès de 76 jeunes. En fin d'enseignement secondaire ainsi qu'à la fin de leur première année d'études supérieures (un an après) le volume de pratique d'AP autonome auto-rapportée est évalué. Les jeunes complètent également un questionnaire de motivation pour l'éducation physique et sportive (EPS) scolaire (temps 1) ou l'AP (temps 2) et de conception des liens en conflit ou en instrumentalité entre l'AP et les études (temps 1 et 2). Sur la base de l'évolution du volume de pratique hors scolaire, l'analyse fait apparaître 4 groupes : maintien ou augmentation de l'AP ; diminution ; décrochage ; sédentarité prolongée.

Une motivation autodéterminée pour l'AP n'est pas suffisante pour expliquer le maintien de l'AP à l'entrée au supérieur. Une pratique autonome présente dès les études secondaires et une conception instrumentale de l'AP pour les études supérieures sont des éléments explicatifs majeurs du maintien de l'AP à l'entrée au supérieur. Il convient d'en tenir compte dans l'intervention en EPS pour faciliter le prolongement de l'AP par-delà la scolarité obligatoire.

Mots clés : activité physique tout au long de la vie , motivation autodéterminée, conflit-instrumentalité des rôles, événements de vie, éducation physique scolaire.

1. Introduction

Le nombre de personnes inactives (pratiquant moins de 30 minutes d'activité physique, sportive et artistique par semaine) augmente, et ce quel que soit l'âge des individus (Allender, Foster, & Boxer, 2008).

Ce constat, concernant la sédentarité croissante, est particulièrement interpellant, compte tenu des effets avérés de l'activité physique (AP ; appellation globale pouvant inclure une ou plusieurs APSA au sens français du terme) sur la santé. La sédentarité est le quatrième facteur de risque de mortalité au niveau mondial (Organisation Mondiale de la Santé, 2010). Ainsi, l'AP s'est révélée être un facteur préventif de troubles tels que les maladies cardio-vasculaires, le diabète de type II, l'hypertension, le cancer du côlon ou du sein (Penedo & Dahn, 2005 ; Organisation Mondiale de la Santé, 2010). De même, elle permet de prévenir des troubles comme l'anxiété ou la dépression (Atlantis, Chow, Kirby, & Singh, 2004).

Par-delà l'effet de l'âge, qui n'explique pas à lui seul la diminution progressive de la pratique d'une AP, les événements de vie apportent une voie de compréhension à cette évolution tout au long de la vie. Cette évolution est fortement influencée par des événements marquants de la vie (Allender, Hutchinson, & Foster, 2008).

Dans un contexte de développement tout au long de la vie, la transition vers l'âge adulte est marquée d'importants changements personnels impliquant souvent des modifications dans les comportements (Bell & Lee, 2006 ; Brown, Heesch, & Miller, 2009). Plus spécifiquement, vers l'âge de 20 ans, sur une très courte période autour de la transition vers les études supérieures, les changements de vie sont considérables dans le quotidien du jeune étudiant : il quitte partiellement ou totalement le domicile familial, découvre les animations étudiantes, rencontre de nouvelles personnes, combine éventuellement ses études avec un travail d'étudiant,... (Brown et al., 2009). Cette transition s'accompagne de changements dans les comportements, notamment la pratique d'une AP qui diminue souvent (Allender, Hutchinson, & Foster, 2008 ; Télama, Yang, Viikari, Välimäki, Wanne, & Raitakari, 2005).

Un des concepts clés, déterminant de la pratique d'une AP, est la motivation (Sarrazin & Guillet, 2001). Parmi les modèles motivationnels, la théorie de l'autodétermination (TAD) semble particulièrement appropriée pour étudier la persistance et l'abandon d'un comportement, notamment la pratique d'une AP (Deci & Ryan, 2000). La TAD soutient que les raisons qui poussent un individu à s'engager dans une activité sont multiples (Ryan & Deci, 2000). Les auteurs supposent l'existence de « *différentes formes de motivations qui se différencient par leur degré d'autodétermination, c'est-à-dire le degré avec lequel une activité est effectuée avec un sentiment de libre choix et de cohérence interne* » (Dupont, Carlier, Gérard, & Delens, 2009, p. 6). Vallerand (1997) définit trois grandes formes de motivation situées sur un continuum d'autodétermination.

- La motivation intrinsèque, la plus autodéterminée des formes de motivation, est présente lorsque la personne effectue une activité pour le plaisir et la satisfaction que celle-ci procure, qu'il s'agisse du plaisir d'apprendre, de se surpasser ou encore de ressentir des sensations agréables dans la pratique.
- Il parle de motivation extrinsèque lorsque le comportement n'est plus effectué directement pour lui-même, mais comme un moyen d'atteindre une fin désirable liée à l'activité ou d'éviter une conséquence néfaste. Il existe quatre formes de motivations extrinsèques définies selon leur type de régulation de plus en plus autonome. Dans la régulation externe, le comportement est régulé par des facteurs externes comme les récompenses matérielles et l'évitement de punitions. L'engagement dépend donc de la présence de ces facteurs externes et s'estompe lorsque ceux-ci disparaissent (Ryan & Deci, 2007). La régulation introjectée amène à un comportement effectué pour éviter d'éprouver des remords ou de culpabiliser. Dès cette forme de motivation, la personne devient le propre acteur de son engagement dans l'activité (Biddle & Mutrie, 2001). La régulation identifiée mène l'individu à effectuer le comportement, car il identifie ce à quoi il peut servir et l'importance de son engagement (Ryan & Deci, 2000). La motivation extrinsèque à régulation intégrée conduit à émettre le comportement par choix autodéterminé, si ce n'est pas pour le plaisir même de l'activité, le choix est tout de même vécu en harmonie avec les différentes parties du soi de l'individu.
- L'amotivation constitue la forme la moins autodéterminée de motivation. Elle est définie comme l'absence de motivation, d'intention d'agir (Ryan & Deci, 2000). La personne ne perçoit pas l'intérêt d'une activité.

Les recherches menées sur la base de la théorie de l'autodétermination confirment l'intérêt de prendre en considération les motivations de l'individu pour l'AP afin de prédire son engagement. Cependant, ces travaux comportent une limite, car ils étudient la motivation de façon isolée sans prendre suffisamment en compte les autres domaines de vie de l'individu. Or, l'une des justifications d'abandon de l'AP les plus importantes citées par les adolescents ou les adultes est le conflit d'intérêts, le manque de temps pour réaliser toutes les activités souhaitées (Willis & Campbell, 1992 ; Lindner, Johns, & Butcher, 1991 ; Gould, Feltz, Horn, & Weiss, 1982). Autour de la période de transition vers les études supérieures, les activités ont tendance à se multiplier et à s'étoffer et de nombreuses sollicitations d'activités autres que la pratique d'AP s'offrent aux jeunes. Les activités possibles peuvent entrer en conflit les unes avec les autres. Plus précisément, le

domaine de vie des études tend à prendre plus de place et la charge de travail associée à celle-ci peut croître. Il convient donc de prendre en considération ces différents domaines de vie et de se baser, complémentirement à la théorie de l'autodétermination, sur la théorie de conflit-instrumentalité de rôles (Michel, Kotrba, Mitchelson, Clark, & Baltes, 2011).

Les conceptions que l'on élabore à propos des liens de conflit ou d'instrumentalité entre les différents domaines de notre vie influencent notre comportement (Ratelle, Vallerand, Sénécal & Provencher, 2005). Ainsi, la pratique de l'activité physique peut parfois être vécue en concurrence avec les autres rôles sociaux et créer un « conflit de rôles ». À l'opposé, l'AP peut être perçue comme bénéfique à un autre rôle social. La personne vit alors une « instrumentalité de rôles », considérant la possibilité que son AP facilite la réalisation d'un autre de ses rôles sociaux. Par exemple, pour le lien entre l'AP et le travail, un individu peut considérer que l'AP prend du temps qui pourrait être plus utilement consacré à son travail (= conflit de rôles), ou, au contraire, que l'AP lui permet d'évacuer du stress professionnel ou favorise la création de liens professionnels,... (= instrumentalité de rôles).

Dans la période de transition étudiée ici, où le jeune adulte est amené à assumer une série de nouveaux rôles en interaction les uns avec les autres, le jeune est susceptible d'éprouver de nouveaux conflits de rôles en matière d'AP. La conception, plutôt conflictuelle ou plutôt instrumentale, qu'il construit du lien entre l'AP et les autres rôles peut avoir une influence sur la pratique-même de l'AP.

La théorie des conflits de rôles peut être considérée comme un prolongement de la TAD. Tenir compte de l'interaction de différents domaines de vie est indispensable pour comprendre la concurrence ou la complémentarité des motivations. Le niveau de conflit entre deux domaines de vie dépend du degré d'autodétermination pour ceux-ci (Sénécal, Julien, & Guay, 2003). Un individu est d'autant moins susceptible d'éprouver de conflits entre ses activités qu'il est motivé de façon autodéterminée pour celles-ci (Boiché & Sarrazin, 2007). Un individu autodéterminé agit en fonction de ses propres choix, valeurs et décisions. Il est donc plus enclin à intégrer dans un tout cohérent les différents rôles et fonctions qu'il est amené à jouer. Des études antérieures (Ratelle et al, 2005 ; Sénécal, Vallerand, & Guay, 2001 ; Sénécal et al, 2003) montrent une relation positive entre motivation autodéterminée envers différents rôles et degré d'instrumentalité ressenti entre ceux-ci. Ainsi, un individu autodéterminé parvient davantage à intégrer ses différents rôles

et fonctions en un tout cohérent. A l'inverse, le sentiment de réaliser un ou plusieurs rôles par obligation est associé à plus de conflit.

Boiché et Sarrazin (2007) ont observé une relation positive entre motivation autodéterminée envers le travail et l'exercice physique, et le degré d'instrumentalité des rôles chez des adultes. A l'inverse, le sentiment de réaliser un ou plusieurs rôles par obligation, est associé à plus de conflit. Ils ont également observé une relation positive entre le degré d'instrumentalité des rôles en lien avec l'AP et l'assiduité de la pratique. Les personnes chez qui l'activité physique est la mieux intégrée au sein de l'ensemble des rôles à assumer sont les plus persévérantes.

Des recherches se sont intéressés aux conflits de rôles dans le cas d'élèves de l'enseignement secondaire en France (Boiché & Sarrazin, 2007a ; Boiché, Sarrazin, & Chanal, 2015).

En particulier, Boiché et Sarrazin (2007a) ont démontré que le conflit entre l'AP et l'école est un prédicteur de la diminution de la pratique d'AP. Ils ont montré que des motivations autodéterminées pour les domaines éducatif et sportif sont, ensemble, un prédicteur négatif d'une conception en conflit entre l'école et le sport. Etre motivé pour l'un et l'autre des deux domaines favorise l'instrumentalité perçue entre-eux.

Une étude de suivi de 746 élèves de fin de secondaire (Boiché et al, 2015) s'intéresse à l'évolution de la perception de conflit ou d'instrumentalité entre les domaines de l'AP, de l'éducation et des relations amicales. Les résultats rapportent un degré de conflit entre l'école et l'AP qui augmente avec l'âge, particulièrement pour les garçons. Plus les élèves se rapprochent de la fin de leurs études secondaires, plus ils éprouvent un conflit entre ces deux domaines de vie. La perception de conflit entre AP et école est maximale chez les adolescents autodéterminés pour l'AP, mais pas pour l'école. Par contre, les adolescents les plus autodéterminés envers l'école, mais les moins autodéterminés pour l'AP, ont déclaré les niveaux de conflit les plus bas. Ces résultats divergents des autres études sont expliqués par le fait que lorsque les individus sont autodéterminés pour un domaine de vie, comme l'AP, ils ont moins tendance à percevoir que ce contexte porte atteinte à d'autres buts qu'à percevoir que les autres domaines les empêchent de participer de façon significative à cette activité. Concernant la perception d'instrumentalité, les résultats montrent que le plus faible niveau d'instrumentalité perçue entre AP et éducation est observé chez les adolescents qui ne sont pas autodéterminés, ni pour l'AP ni pour l'école.

L'éducation physique et sportive (EPS), tout comme les autres disciplines scolaires, inscrit ses objectifs dans le présent de l'élève et également dans une perspective à long terme. Elle tente de préparer l'élève à un style de vie active. Cette mission suppose que l'EPS fournisse aux élèves des outils pour favoriser la pratique autorégulée dans d'autres contextes que le contexte scolaire et ceci à court, moyen et long termes (Décret Missions, 1997).

Cette étude s'intéresse à l'évolution du volume d'activité physique ou sportive (AP) hors scolaire et à l'évolution des conceptions en lien avec celle-ci à la sortie de l'enseignement obligatoire. Elle est menée en Belgique francophone où le programme scolaire prévoit 2 heures hebdomadaires d'EPS minimum pour tous les élèves.

2. Méthodologie

2. 1. Participants et procédure

Dans le contexte du développement tout au long de la vie, cette étude se base donc sur la théorie de l'autodétermination enrichie du modèle de conflit-instrumentalité des rôles en se focalisant sur la fin de l'enseignement obligatoire et le passage aux études supérieures. Elle tente de répondre à différentes questions de recherche : (1a.) le passage aux études supérieures est-il un événement de vie suffisamment important pour transformer la motivation autodéterminée à la pratique ? (1b.) le passage aux études supérieures est-il un événement de vie suffisamment important pour transformer les conceptions liées au conflit et à l'instrumentalité entre l'AP et les études et (1c.) le passage aux études supérieures est-il un événement de vie suffisamment important pour transformer le volume d'AP ?; (2a.) les motivations autodéterminées pour l'AP participent-elles à la compréhension de la diversité constatée des profils d'évolution de la pratique de l'AP dans la transition de vie vers les études supérieures ?; (2b.) les conceptions liées au conflit et à l'instrumentalité entre l'AP et les études participent-elles à la compréhension de la diversité constatée des profils d'évolution de la pratique de l'AP dans la transition de vie vers les études supérieures ? (3) par-delà les changements, quels sont les éléments étudiés qui permettent de comprendre la pratique de l'AP des jeunes au début de l'enseignement supérieur ?

Pour répondre à ces trois questions de recherche, une prise de données en deux temps a été menée.

Un questionnaire (temps 1) interroge des élèves de dernière année de secondaire issus de l'enseignement général ou technique organisé par la Fédération Wallonie Bruxelles

eJRIEPS 42 juillet 2017

(n=397, 234 filles et 163 garçons). Ils sont interrogés sur leur pratique d'AP en dehors de l'école, leur motivation autodéterminée en EPS et le conflit ou l'instrumentalité qu'ils perçoivent entre AP et études. Les questionnaires sont complétés par voie électronique sur une base volontaire. Les adresses mails des élèves sont initialement obtenues avec l'accord de la direction et avec l'aide du professeur d'EPS ou de l'éducateur. Les élèves sont sollicités à nouveau un an plus tard, à la fin de la première année du supérieur, grâce à l'adresse électronique qu'ils ont fournie au temps 1 s'ils acceptaient d'être contactés à nouveau. Ils sont invités à répondre à ce deuxième questionnaire en ligne. Ce questionnaire de suivi (temps 2), adapté à la vie étudiante, porte sur le volume d'AP, la motivation autodéterminée à l'AP et le degré de conflit-instrumentalité entre AP et études. Les participants à l'étude de suivi sont au nombre de 76. Ils suivent des études supérieures variées (55 % à l'université et 45 % en haute école), mais qui ne prévoient pas de cours d'AP à leur programme. Les analyses sont menées sur cet échantillon de 48 filles et 28 garçons (âge moyen au temps 1 = 17.8 ans, écart type = 1.04). En dernière année de secondaire, ces élèves déclaraient pratiquer en moyenne 3,5 heures d'AP par semaine en plus du cours d'EPS (écart type = 3.4). Devenus étudiants en première année du supérieur, ces jeunes déclarent pratiquer en moyenne 1,9 heures d'AP par semaine (écart type = 2.9).

2. 2. Mesures

Par-delà l'évaluation auto-rapportée du volume de la pratique d'AP encadrée et non-encadrée (en dehors de structure sportive) aux deux temps de l'étude, les questionnaires permettent de mesurer la motivation autodéterminée pour l'EPS des élèves en fin de secondaire et pour l'AP une fois devenus étudiants du supérieur. Le questionnaire évalue également les conceptions du jeune à propos du conflit ou de l'instrumentalité entre l'activité physique et les études.

2. 2. 1. Mesure du degré d'autodétermination

Le degré d'autodétermination pour le cours d'EPS (temps 1) puis pour l'AP (temps 2) sont calculés à partir de sept sous-échelles de quatre items issus de l'échelle de motivation en éducation (EME, Vallerand, Blais, Brière, & Pelletier, 1989), de l'échelle de motivation dans le sport (EMS, Brière, Vallerand, Blais, & Pelletier, 1995) et de celle adaptée au contexte de l'EPS (Standage, Duda, & Ntoumanis, 2006). Dans les questionnaires de la présente étude, trois sous-échelles mesurent la motivation intrinsèque des élèves envers le cours d'EPS puis envers l'AP, trois sous-échelles mesurent les différents types de motivations extrinsèques et une sous-échelle mesure l'amotivation. Le degré

d'autodétermination permet d'obtenir une quantification générale de la motivation des élèves ou étudiants (Sarrazin, Trouilloud, Tessier, Chanal, & Bois, 2005) sur une échelle ramenée ici entre 0 et 100 où le 50 marque le seuil d'autodétermination. Afin de tester la consistance interne des différents facteurs, les coefficients alpha de Cronbach sont calculés. Les résultats montrent que les différents coefficients se situent entre .70 et .90. Si on se réfère au critère d'acceptabilité de Nunnally et Bernstein, à savoir un $\alpha > .70$ (Streiner, 2003), on peut conclure que les résultats sont satisfaisants.

Le degré d'autodétermination a été mesuré par rapport au cours d'EPS dans l'enseignement secondaire et par rapport à l'AP au cours des études supérieures. Il s'agit d'une limite de l'étude puisque la mesure n'est donc pas une mesure pure d'évolution de l'autodétermination dans un même contexte. Cependant, la littérature montre l'intérêt d'étudier dans leur complémentarité ces deux contextes. Ainsi, Pfaeffli et Gibbons (2010) ont souligné l'influence positive d'une motivation autodéterminée pour l'EPS sur la motivation des jeunes à être physiquement actifs. Selon cette étude, l'autodétermination pour le cours d'EPS amène des résultats positifs, tels qu'une augmentation de la participation à l'AP et du plaisir dans la pratique. D'autres auteurs ont également montré un lien entre l'autodétermination scolaire et extra-scolaire. Ils insistent sur l'influence positive d'une motivation autodéterminée d'un contexte sur l'autre (Hagger, Chatzisarantis, Barkoukis, Wang, & Baranowski, 2005).

2. 2. 2. Mesure du degré de conflit-instrumentalité des rôles

La mesure du degré de conflit-instrumentalité des rôles est réalisée en deux temps. Les jeunes attribuent tout d'abord un degré d'importance à leurs rôles d'étudiant (ex : de manière générale, l'un des buts que je poursuis est de réussir mes études) et de sportif. Ils s'expriment ensuite sur la valence négative ou positive de l'interaction existant entre l'AP et leurs études (ex : ma pratique physique est défavorable/favorable à ma réussite scolaire) sur une échelle allant de très défavorable à très favorable. Pour étudier le degré de conflit-instrumentalité des rôles, un indice (Boiché & Sarrazin, 2007) combinant l'importance et l'interaction entre les rôles étudiés (sportifs et étudiants) est calculé. Il est ramené ici sur une échelle allant de 0 à 100, 50 étant le pivot entre conflictualité et instrumentalité.

3. Résultats

Les résultats de l'étude sont présentés en trois sections, correspondant aux trois questions de recherche posées. La première section compare, dans le passage aux études supérieures, la motivation autodéterminée à l'EPS puis à l'AP, présente l'évolution des conceptions de conflit-instrumentalité entre AP et études et celle du volume de la pratique d'AP elle-même. Une seconde section développe les différences entre les profils créés sur la base de l'évolution de l'AP des étudiants. Enfin, des éléments de compréhension de l'évolution d'une pratique d'AP lors de la transition étudiée sont exposés.

Afin de répondre aux différentes questions de recherche, les données recueillies à partir du questionnaire sont traitées par le programme de traitement statistique SPSS 21. Après vérification de la normalité des distributions, selon les caractéristiques des données, les tests de corrélations de Pearson ou de Spearman sont appliqués. Les comparaisons de moyennes des deux sous-échantillons appariés (secondaire-supérieur) sont réalisées au moyen du test de Wilcoxon. Le test débouche sur un Z (image standardisée de l'écart entre les scores positifs et négatifs) et une valeur de p (signification asymptotique). Pour les comparaisons de plusieurs sous-échantillons indépendants (quatre profils d'évolution de pratique), le test de Kruskal Wallis est utilisé. Le test débouche sur une valeur de Chi-carré et une valeur de p. Enfin, trois analyses de régression multiple sont effectuées.

3. 1. Le passage aux études supérieures est-il un événement de vie suffisamment important pour transformer (1a.) la motivation autodéterminée à la pratique, (1b.) les conceptions liées au conflit et à l'instrumentalité entre l'AP et les études et (1c.) le volume d'AP ?

3. 1. 1. Passage aux études supérieures et motivation autodéterminée

Dans le passage vers les études supérieures, la figure 1 présente les comparaisons concernant les différentes formes de motivations envisagées par la théorie de l'autodétermination.

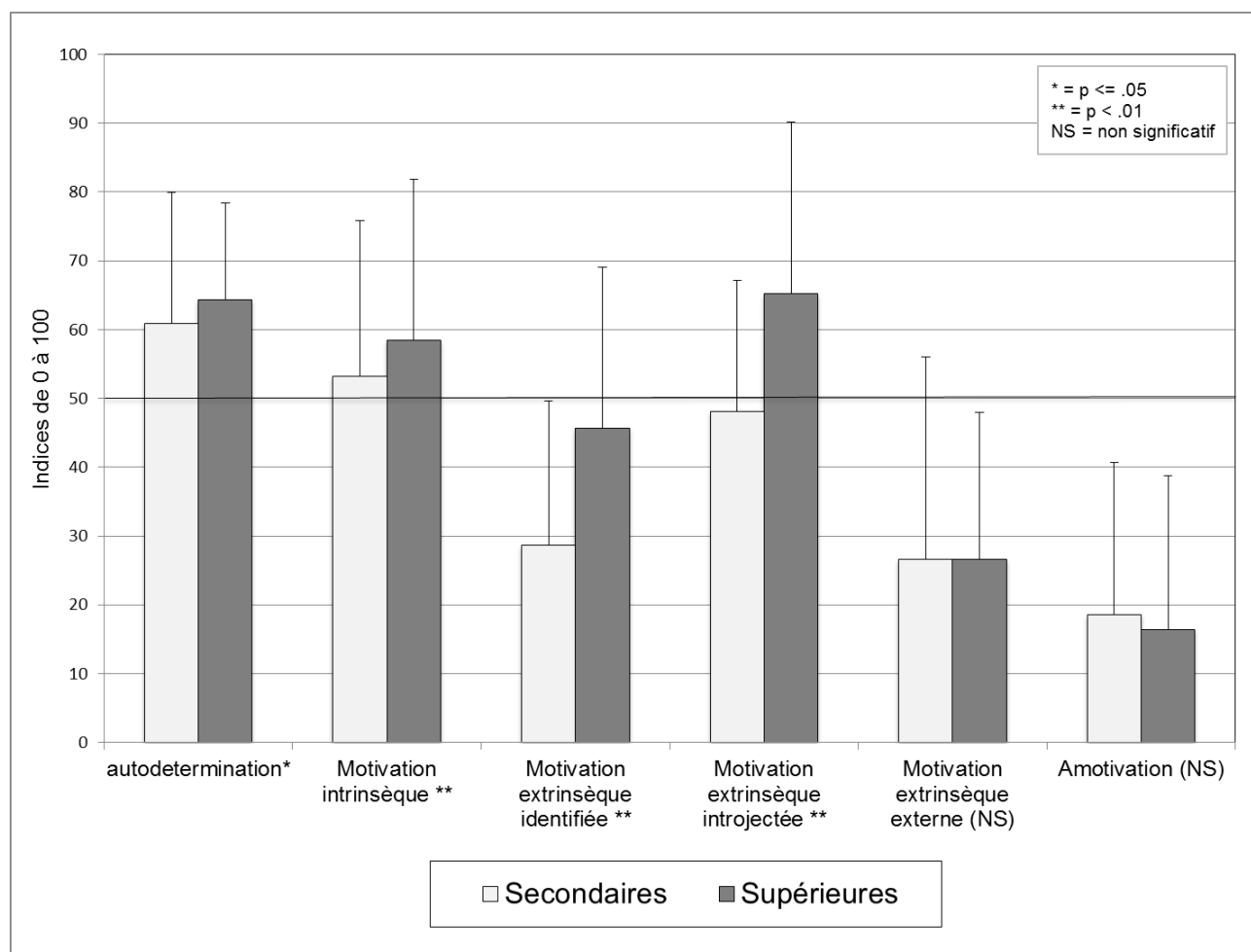


Figure 1. Comparaisons des motivations à l'EPS aux études secondaires et à l'AP aux études supérieures. Les indices sont exposés sur une échelle de 0 à 100. Les barres d'erreur représentent les écarts types. L'effectif est de 76 sujets.

Des différences significatives émergent pour le degré d'autodétermination ($Z = -1.95$, $p = 0.05$), pour la motivation intrinsèque ($Z = -2.63$, $p = 0.000$), la motivation extrinsèque à régulation identifiée ($Z = -5.12$, $p = 0.000$) et introjectée ($Z = -4.45$, $p = 0.000$) entre la motivation à l'EPS en secondaire et celle à l'AP en première année d'études supérieures. Les étudiants sont plus motivés intrinsèquement pour l'AP (moy = 58 ± 23) qu'ils ne l'étaient pour le cours d'EPS (moy = 53 ± 23). Ils identifient également plus les bénéfices de l'AP (moy = 46 ± 23) que de l'EPS (moy = 29 ± 21) (motivation identifiée). Enfin, même le sentiment de culpabilité à ne pas pratiquer (motivation introjectée) semble un moteur très puissant d'action chez les étudiants du supérieur (moy = 65 ± 25), plus puissant chez eux que quand ils étaient élèves au niveau secondaire en EPS (moy = 48 ± 19). Les étudiants semblent pratiquer de l'AP en partie pour éviter une culpabilisation due à des pressions auto-induites. L'évitement de sensations négatives, telle que la culpabilité,

apparaît participer davantage à la motivation à la pratique d'une AP au supérieur qu'à celle à l'EPS au secondaire.

Au final, et malgré l'importance soulignée ici de la motivation introjectée (entrant en négatif dans le calcul de l'indice de synthèse qu'est le degré d'autodétermination), les étudiants apparaissent plus autodéterminés pour l'AP (moy = 64 ± 14) qu'ils ne l'étaient, élèves, pour le cours d'EPS (moy = 61 ± 19).

3. 1. 2. Passage aux études supérieures et conflit - instrumentalité entre l'AP et les études

La figure 2 met en évidence des évolutions d'importances accordées aux études et à l'AP ainsi que de conceptions de conflit-instrumentalité de l'AP envers les études dans l'enseignement secondaire puis au sein des études supérieures.

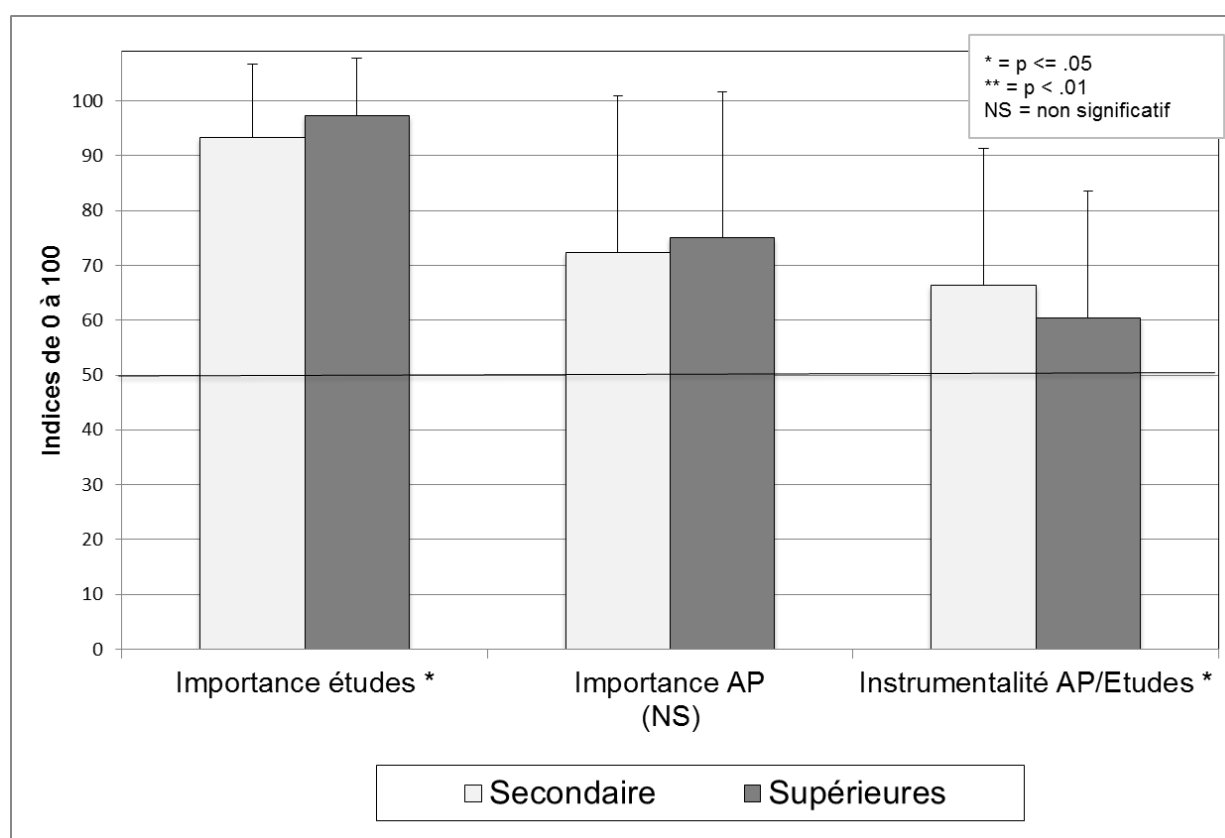


Figure 2. Évolution de l'importance accordée aux études et à l'AP ainsi que des conceptions de conflit-instrumentalité AP/études entre les études secondaires et supérieures. Les indices sont exposés sur une échelle de 0 à 100. Les barres d'erreur représentent les écarts types.

Par-delà des scores déjà très élevés dans le secondaire (moy = 93 ± 13), une fois entrés dans le supérieur, les étudiants accordent encore plus d'importance à leurs études (moy =

eJRIEPS 42 juillet 2017

97 ± 11) qu'ils ne le faisaient précédemment ($Z = -2.32$, $p = 0.020$). Il n'y a par contre pas de différence significative pour l'importance accordée à l'AP aux deux moments de vie (moy en secondaire = 72 ± 29, moy au supérieur = 75 ± 27).

Le lien entre AP et études secondaires ou supérieures est conçu en instrumentalité (moy en secondaire = 66 ± 25 ; moy au supérieur = 61 ± 23). En moyenne, les jeunes perçoivent une influence plutôt positive de l'AP sur leurs études. Néanmoins, la conception d'instrumentalité de l'AP pour les études souffre d'une réduction significative ($Z = -2.18$, $p=0.019$) dans le passage entre secondaire et école supérieure. Les élèves du secondaire perçoivent davantage l'aspect bénéfique de l'AP pour les études. L'importance et l'investissement que demandent des études supérieures peuvent peut-être expliquer cette diminution.

3. 1. 3. Passage aux études supérieures et volume de pratique

Enfin, l'analyse de la pratique d'AP des jeunes suivis montre une diminution significative de leur nombre d'heures d'AP entre le secondaire et les études supérieures (diff. vol AP = -1,6 h/sem, $Z = -4.63$, $p = 0.000$). En fin du secondaire, les élèves pratiquent, en moyenne, 3,5 heures d'AP par semaine - auxquelles s'ajoutent les heures d'EPS - alors que dans les études supérieures, les étudiants ne pratiquent, en moyenne, plus que deux heures par semaine.

Le tableau 1 permet de faire apparaître des profils différenciés d'évolutions de l'AP dans le passage vers les études supérieures.

Tableau 1. Évolution de l'AP dans le passage aux études supérieures. Le tableau croisé présente les fréquences de sujets en fonction du nombre d'heures de pratique d'AP (hors EPS) en fin d'études secondaires croisé au nombre d'heures d'AP aux études supérieures. Les couleurs des cellules mettent en évidence quatre sous-groupes d'évolution pour l'AP.

		Heures APS études supérieures															Total	
		0	1	1,5	2	3	4	5	6	7	8	9	10	12	13	15		
Heures APS études secondaires	0	18																18
	1	6				1												7
	1,5	1																1
	2	2	3		1	1	1											8
	3	3	1		2	1	3											10
	4	6	1		2		1	1		1								12
	5	2				1				1								4
	6	1	1		1		1		1			1						6
	7																	
	8	1			1						1							3
	9										1							1
	10							1		1	1							3
	12	1																1
	13	1																1
	15																1	1
Total		42	6		7	4	6	2	1	3	3	1				1	76	

La diagonale centrale met en exergue les sujets n'ayant pas modifié leur volume de pratique dans le passage entre le secondaire et le supérieur. Ainsi, 24 étudiants n'ont pas modifié leur pratique, qu'ils restent sédentaires ($n = 18$) ou actifs ($n = 6$). Plus les sujets s'éloignent de la diagonale, plus ils ont modifié leur nombre d'heures d'AP. Sous celle-ci, apparaissent ceux qui ont diminué leur nombre d'heures d'AP, certains jusqu'à l'abandon total (première colonne, $n = 24$). Les diminutions pouvant être assez importantes, certains étudiants passent de 12 ou 13 heures d'AP à une vie sédentaire. Les cellules au-dessus de la diagonale montrent les quelques étudiants qui ont augmenté leur nombre d'heures. Ainsi, quelques sujets ($n = 10$) ont augmenté leur pratique à l'entrée dans les études supérieures. Aucun étudiant suivi ne profite de l'entrée au supérieur pour quitter la sédentarité absolue et débiter une AP.

Sur la base des résultats, quatre sous-groupes d'évolution d'AP dans le suivi du secondaire au supérieur sont formés pour la suite de l'étude : regroupement maintien ou augmentation d'AP (tableau 1 : en blanc – n = 16) ; diminution d'AP (tableau 1 : en gris clair – n = 18) ; décrochage (tableau 1 : en gris foncé – n = 24) ; sédentarité prolongée (tableau 1 : en noir – n = 18).

3. 2. Les motivations autodéterminées pour l'AP (2a.) ainsi que les conceptions liées au conflit et à l'instrumentalité entre l'AP et les études (2b.) participent-elles à la compréhension de la diversité constatée des profils d'évolution de la pratique de l'AP dans la transition de vie vers les études supérieures ?

Cette partie présente les comparaisons entre les quatre sous-groupes concernant les variables mesurées aux études supérieures.

3. 2. 1. Motivation autodéterminée pour l'AP au supérieur

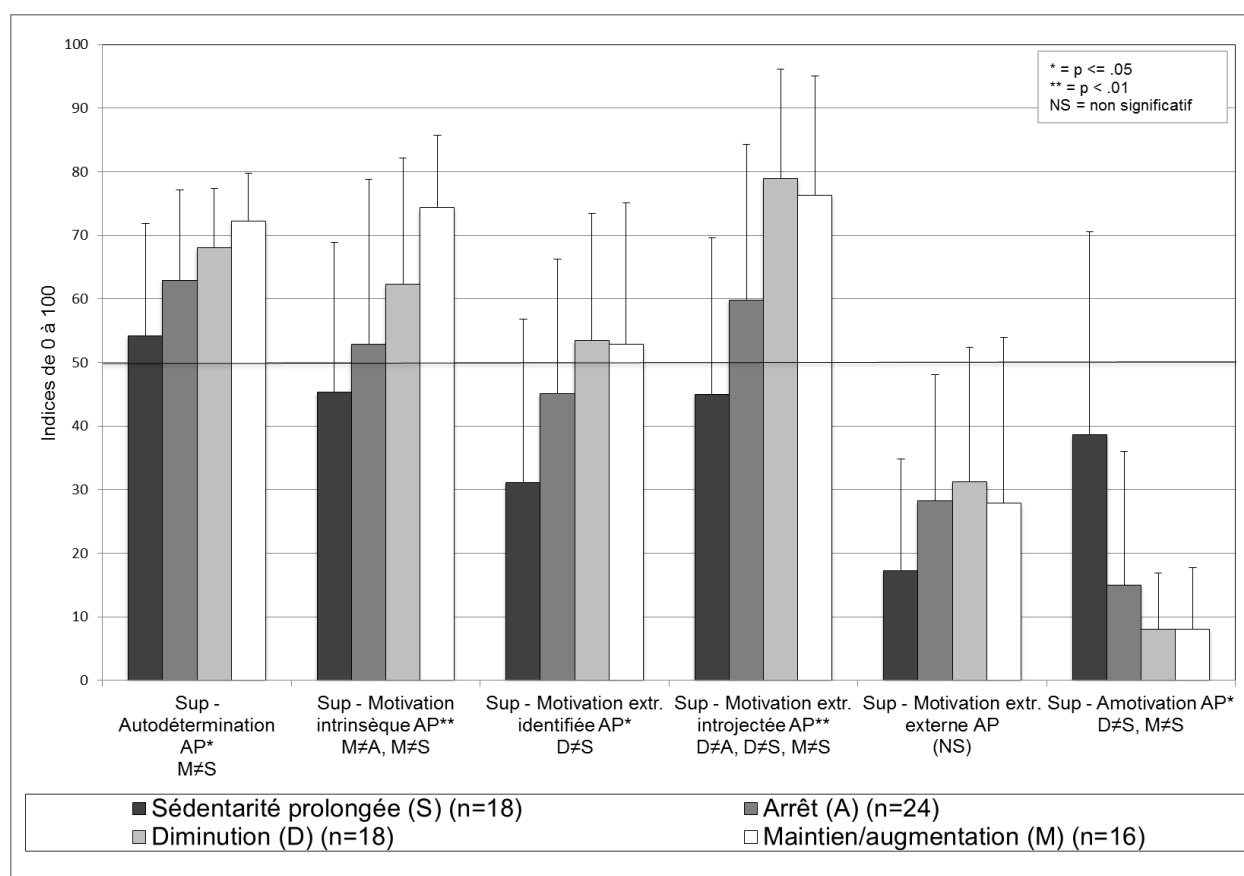


Figure 3. Comparaisons des groupes d'évolution de pratique au supérieur pour chaque dimension de la motivation à l'AP selon les groupes d'évolution de pratique au supérieur. Les indices sont exposés sur une échelle de 0 à 100. Les barres d'erreur représentent les écarts types.

Concernant les motivations pour l'AP en première année d'études supérieures, de nombreuses différences apparaissent selon les groupes formés sur la base de l'évolution de pratique (figure 3). Le degré d'autodétermination en AP des étudiants diffère selon les groupes (khi-deux = 11, $p = 0.012$) : il est plus important pour ceux qui ont maintenu leur AP que pour ceux qui sont restés sédentaires.

La motivation intrinsèque à l'AP est différente (khi-deux = 14.89, $p = 0.002$) : les jeunes qui ont maintenu ou augmenté leur AP sont les plus motivés intrinsèquement pour l'AP. Sans être significativement différents de ceux qui diminuent leur AP sans pour autant l'arrêter, ils se distinguent, par leur haute motivation intrinsèque, des étudiants qui arrêtent ou ne pratiquent pas d'AP (sédentaires). Une différence entre les groupes se retrouve également pour la motivation extrinsèque à régulation identifiée (khi-deux = 8.56, $p = 0.036$). Elle se situe entre ceux qui diminuent leur AP et les sédentaires. Le groupe des sédentaires identifie moins bien un objectif mobilisateur à la pratique d'une AP. La motivation extrinsèque à régulation introjectée diffère également fortement selon les groupes (khi-deux = 19.93, $p = 0.000$). La culpabilité vécue s'ils ne pratiquent pas est plus faible chez les sédentaires que chez les étudiants qui diminuent (sans l'arrêter) ou qui maintiennent leur AP. Dans la même logique, la motivation à l'évitement de la culpabilité lié à la sédentarité est également plus faible chez ceux qui arrêtent totalement leur AP que chez ceux qui la diminuent seulement. Très logiquement, l'amotivation est largement plus élevée pour les sédentaires que pour ceux qui ont seulement diminué ou maintenu leur pratique.

3. 2. 2. Conflit - instrumentalité entre l'AP et les études au supérieur

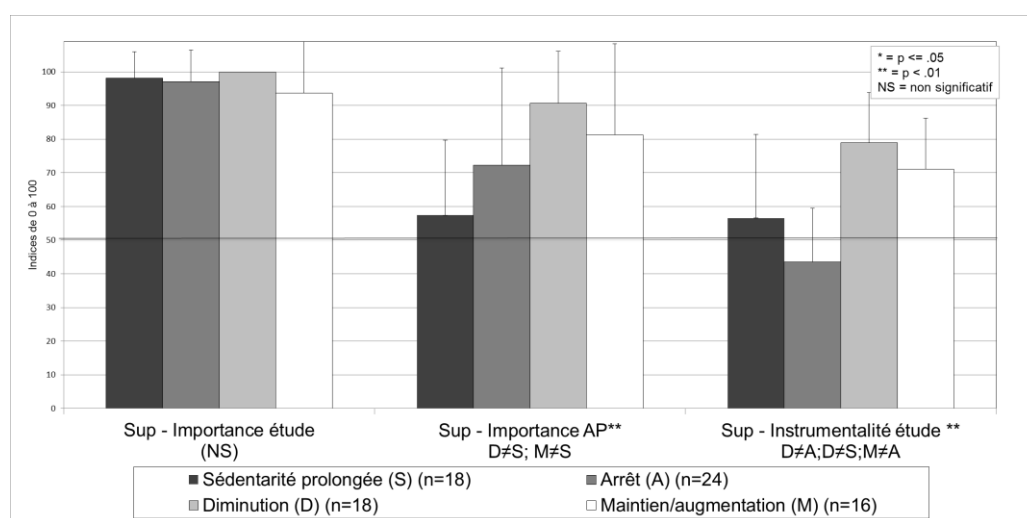


Figure 4. Comparaisons (1) de l'importance accordée aux études supérieures, (2) à l'AP ainsi que (3) des conceptions de conflit-instrumentalité AP-études supérieures selon les groupes d'évolution de pratique au supérieur. Les indices sont exposés sur une échelle de 0 à 100. Les barres d'erreur représentent les écarts types.

Une différence apparaît entre les groupes concernant l'importance accordée à l'AP (khi-deux = 17.34, $p = 0.001$) (figure 4). Les étudiants du supérieur qui ont diminué sans l'arrêter ou maintenu leur pratique accordent plus d'importance à l'AP que ceux qui sont restés sédentaires.

Des différences se retrouvent également selon les groupes de pratique pour la façon de concevoir l'instrumentalité de l'AP par rapport aux études (khi-deux = 30.35, $p = 0.000$). Les groupes qui ont maintenu ou diminué sans l'arrêter leur pratique perçoivent plus favorablement l'instrumentalité de leur AP pour leurs études tandis que les autres vivent ces deux rôles plutôt en conflit.

3. 3. Par-delà les changements, quels sont les éléments qui permettent de comprendre la pratique des jeunes dans l'enseignement supérieur ?

Afin de mettre en évidence les éléments qui permettent de comprendre la pratique au supérieur, différents modèles de régression sont testés. Le premier modèle se focalise sur les éléments explicatifs issus du questionnaire complété au supérieur. Il examine l'effet, sur l'AP au supérieur, de l'autodétermination pour l'AP au supérieur et de la conception de conflit-instrumentalité de l'AP sur les études supérieures. Ensuite, le modèle 2 intègre les variables de secondaire et du supérieur pour expliquer l'AP du supérieur. Enfin les résultats amènent à s'intéresser à l'AP de secondaire comme déterminant de l'AP du supérieur. Ainsi, l'AP de secondaire est régressée sur le degré d'autodétermination et le degré d'instrumentalité de secondaire (modèle 3).

Le premier modèle représente la pratique pendant les études supérieures expliquée par l'autodétermination à l'AP et le conflit-instrumentalité perçue par l'étudiant du supérieur entre AP et études. Les corrélations montrent un lien entre le degré d'autodétermination pour l'AP et l'AP du supérieur ($r = 0.284$; $p = 0.01$) ainsi qu'entre le degré d'instrumentalité AP/études et l'AP du supérieur ($r = 0.367$; $p < 0.01$). Les régressions multiples mettent en évidence un modèle significatif ($F(2, 67) = 7.05$; $p < 0.01$; $R^2 = 0.17$) avec un effet de l'instrumentalité perçue entre AP et études supérieures sur l'AP du supérieur ($\beta = 0.323$, $p < 0.01$).

Un deuxième modèle explique l'AP pendant les études supérieures par les variables mesurées à ce moment et par celles prélevées en fin d'enseignement secondaire. Ce deuxième modèle, significatif ($F(5,56) = 10.73$; $p < 0.01$; $R^2 = 0.55$), fait ressortir l'effet principal autorégressif de l'AP de secondaire sur l'AP du supérieur ($\beta = 0.67$, $p < 0.01$). Ce modèle montre également l'importance d'une conception instrumentale entre l'AP et les

études pour l'explication du nombre d'heures d'AP pratiqué dans les études supérieures ($\beta = 0.38, p < 0.01$).

Le troisième modèle explique la pratique d'une AP en secondaire grâce à l'autodétermination et au conflit-instrumentalité perçue par l'élève entre l'AP et les études en secondaire.

L'analyse des corrélations montre un lien entre les trois variables du modèle testé, l'autodétermination pour le cours d'EPS, l'instrumentalité perçue des élèves de secondaire entre l'AP et leurs études et le nombre d'heures d'AP pratiqué hors cours d'EPS au secondaire.

Lorsque les deux variables sont entrées dans un modèle de régression, celui-ci se révèle significatif ($F(2,65) = 5.42; p < 0.01; R^2 = 0.14$) avec un effet principal de l'autodétermination pour l'EPS ($\beta = 0.309, p < 0.05$).

4. Discussion

Certaines limites doivent être gardées à l'esprit dans l'interprétation des résultats. La première limite à souligner est le fait que les mesures de volume d'AP sont auto-rapportées. La deuxième limite de cette étude concerne le recrutement bénévole des participants. En effet, il y a des risques que les jeunes les plus motivés pour l'AP soient sur-représentés dans l'échantillon. Enfin, la troisième limite réside dans les mesures de l'autodétermination évaluées, aux deux temps, dans deux contextes différents : contextes scolaire au temps 1 puis de loisir au temps 2. Il n'est donc pas possible, à proprement parler, de mesurer l'évolution de la motivation mais bien de s'intéresser à la motivation en EPS comme antécédent de la motivation à l'AP.

Dans cette recherche, l'intérêt pour l'AP dans le contexte du développement tout au long de la vie porte essentiellement sur les premières étapes que traverse un tout jeune adulte, en se focalisant sur la sortie de l'école secondaire avec l'événement de vie qu'est, en soi, l'arrivée aux études supérieures. Il s'agit de comprendre, au travers des motivations à la pratique et du conflit-instrumentalité perçue entre l'AP et les études, le maintien éventuel d'une AP lors du passage aux études supérieures.

Les résultats de l'étude sont discutés en réponse aux questions de recherche.

Les résultats montrent que le passage aux études supérieures est un événement de vie suffisamment important pour transformer certaines conceptions, particulièrement celles des liens entre AP et études, ainsi que la pratique de certains jeunes. Lors du passage aux études supérieures, les 76 jeunes suivis diminuent, en moyenne, de 1,6 heures leur

AP hebdomadaire. L'étude confirme la constatation générale de la revue de littérature : la transition vers l'âge adulte s'accompagne souvent de modifications de comportements. Concernant l'AP, c'est une diminution au cours de cette transition qui est démontrée dans de nombreuses études (Caspersen, Pereira, & Curran, 2000 ; Leslie, Fotheringham, Owen, & Bauman, 2001 ; Bray & Born, 2004, Wright & Laverty, 2010). Cette diminution de pratique liée au passage aux études supérieures s'inscrit, plus largement, dans la forte baisse du taux d'activité physique qui se produit entre la fin de l'adolescence et la fin de la vingtaine (Brown et al, 2009).

Cette réduction du volume de pratique apparaît malgré une motivation autodéterminée pour l'AP au supérieur qui reste importante. Sans tomber dans le piège qui consisterait à parler d'une augmentation de motivation au supérieur (cfr. limites exprimées ci-dessus), la motivation autodéterminée pour la pratique d'AP apparaît plus grande que ne l'était la motivation pour l'EPS en secondaire. Il est à souligner que la motivation introjectée (première des formes de motivations autodéterminées dans le continuum d'autodétermination) apparaît très importante dans les motivations des étudiants. Les étudiants en première année dans l'enseignement supérieur semblent très fortement mus par un sentiment de culpabilité s'ils ne pratiquent pas. Il s'agit même, en moyenne pour ces étudiants, de l'aspect motivationnel le plus présent de la motivation autodéterminée. Les élèves exprimaient beaucoup moins cette dimension motivationnelle quand il s'agissait d'exprimer leur motivation pour l'EPS scolaire. Comme si, une fois sortis de l'obligation scolaire, les élèves devenus étudiants intériorisaient la pression sociale positive à la pratique. Bien que l'autodétermination semble maintenue, les conceptions liées au conflit et à l'instrumentalité de l'AP pour les études se réduisent en moyenne chez les jeunes adultes dans la transition vers l'enseignement supérieur. Cette modification de conception explique probablement la réduction notable de l'AP par concurrence des motivations. Ces résultats vont dans le même sens que les travaux de Boiché et al (2015) en soulignant un degré de conflit entre l'AP et les études qui a tendance à augmenter avec l'âge dans la période scolaire, et plus particulièrement dans cette étude, lors du passage vers les études supérieures.

Les motivations autodéterminées pour l'AP ainsi que les conceptions liées au conflit et à l'instrumentalité entre l'AP et les études participent à la compréhension de la diversité constatée en termes de profils d'évolution de la pratique de l'AP dans la transition de vie vers les études supérieures. Quatre sous-groupes d'évolution de pratique sont observés : (1) ceux qui maintiennent ou augmentent leur nombre d'heures d'AP, (2) ceux qui

diminuent leur pratique sans l'arrêter, (3) les étudiants qui arrêtent leur AP et enfin (4) ceux qui restent sédentaires. Une fois aux études supérieures, l'autodétermination pour l'AP et la conception d'un conflit-instrumentalité entre l'AP et les études sont différentes selon les profils d'évolution de pratique des jeunes. Ainsi, les étudiants qui ont maintenu ou augmenté leur pratique d'AP sont plus autodéterminés pour l'AP que ceux qui sont restés sédentaires. L'instrumentalité perçue entre l'AP et les études supérieures met en évidence le profil particulier des jeunes qui ont arrêté leur AP. Ce groupe perçoit, plus que les autres, un conflit entre la pratique de l'AP et les études supérieures. En tant que « nouveaux » sédentaires, ils se distinguent par-là de ceux qui sont restés actifs mais pas des autres sédentaires.

Émergeant des régressions multiples de l'étude, les deux éléments principaux permettant de comprendre la pratique des jeunes dans l'enseignement supérieur sont le volume de pratique antérieure et une conception en instrumentalité des liens entre AP et études supérieures. La motivation pour l'EPS scolaire est, elle aussi, déterminante puisqu'elle participe à l'explication du volume de pratique antérieure à l'entrée aux études supérieures.

Les résultats de l'étude rejoignent ainsi ceux de Yang, Telama, Leino & Viikari, (1999) qui soulignent l'importance cruciale de la pratique dans l'enfance pour comprendre la pratique à l'âge adulte. Cette observation générale apparaît donc également vraie au moment spécifique du passage au supérieur : l'expérience et les compétences acquises dans la pratique durant l'âge scolaire aident à poursuivre l'AP à l'âge adulte. Nous faisons volontiers nôtres les hypothèses explicatives exprimées par ces auteurs : les jeunes ayant participé à une AP régulière bénéficient d'expériences positives leur donnant un vécu favorisant la poursuite de l'activité physique tout au long de la vie.

L'équilibre que l'AP permet face aux tensions de la vie d'étudiant et l'intérêt, notamment social, qu'elle offre sont des éléments importants à prendre en compte lorsqu'on évoque les études supérieures. Ainsi, les résultats montrent l'importance d'une conception instrumentale du lien entre l'AP et les études pour la poursuite de la pratique. Les étudiants qui conçoivent le rôle facilitateur de l'AP sur leurs études pratiquent davantage que les autres. Ceci approfondit les résultats des précédentes études sur le conflit et l'instrumentalité (Boiché et al., 2015 ; Boiché & Sarrazin, 2007 ; Boiché & Sarrazin, 2007a) en soulignant l'importance de la conception instrumentale entre AP et études dans la période de transition particulière étudiée ici.

Enfin, les résultats rejoignent ceux de Pfaeffli et Gibbons (2010) et Hagger et al (2005) en marquant l'influence d'une motivation autodéterminée pour l'EPS sur la pratique d'une AP en dehors du cadre scolaire. Grâce aux cours d'EPS, tous les élèves, indépendamment de leur statut socio-économique, se trouvent en contact avec de l'AP. Les résultats de l'étude renforcent ainsi l'importance du rôle de l'école dans la pratique d'une AP par-delà la scolarité.

5. Conclusion

Le but de cette étude est de mieux comprendre la pratique d'AP dans une transition de vie importante, le passage aux études supérieures. En conclusion, les analyses montrent l'influence de la pratique antérieure comme antécédent de la pratique du jeune étudiant. Par-delà le rôle fondamental de la pratique initiale sur la pratique à long terme, les résultats mettent également en évidence l'importance d'une conception instrumentale de l'AP pour les études supérieures et de la motivation en EPS.

L'instrumentalité perçue entre AP et études supérieures participent à l'explication du maintien de celle-ci. Toutefois, la conception d'instrumentalité de l'AP pour les études se réduit en moyenne chez les jeunes adultes dans la transition vers l'enseignement supérieur. Ce changement de conception en termes d'instrumentalité-conflit de l'AP pour les études est certainement une voie de compréhension du décrochage.

D'un point de vue pratique, les intervenants en EPS ont un rôle à jouer en termes de soutien à la pratique autonome hors scolaire, déterminant majeur de l'AP par-delà les secondaires. De plus, la mise en évidence explicite de l'instrumentalité de l'AP pour les études, à travers le bien-être, l'intégration académique et la gestion du stress, constitue une piste à exploiter pour prévenir l'abandon de l'AP lors des études supérieures. Ceci faciliterait le passage d'une motivation pour l'AP à une pratique concrète.

Bibliographie

- Allender, S., Foster, C., & Boxer, A. (2008). Occupational and non-occupational physical activity and the social determinants of physical activity: results from the Health Survey for England. *Journal of Physical Activity and Health, 5*(1), 104-116.
- Allender, S., Hutchinson, L., & Foster, C. (2008). Life-change events and participation in physical activity: a systematic review. *Health Promotion International, 23*(2), 160-172.
- Atlantis, E., Chow, C. M., Kirby, A., & Singh, M. F. (2004). An effective exercise-based intervention for improving mental health and quality of life measures: a randomized controlled trial. *Preventive Medicine, 39*(2), 424-434.
- Bell, S., & Lee, C. (2006). Does timing sequencing of transitions to adulthood make a difference? Stress, smoking, and physical activity among young Australian women. *International Journal of Behavioral Medicine, 13* (3), 265-274.
- Biddle, S., & Mutrie, N. (2001). Motivation through feelings of control. *Psychology of physical activity* (pp. 49–84). London: Routledge.
- Boiché, J., & Sarrazin, P. (2007). Motivation autodéterminée, perceptions de conflit et d'instrumentalité et assiduité envers la pratique d'une activité physique : une étude prospective sur 6 mois. *Psychologie française, 52*, 417-430.
- Boiché, J., & Sarrazin, P. G. (2007a). Self-determination of contextual motivation, inter-context dynamics and adolescents' patterns of sport participation over time. *Psychology of Sport and Exercise, 8*(5), 685-703.
- Boiché, J., Sarrazin, P. G., & Chanal, J. (2015). A longitudinal study of perceived conflict and instrumental relationships between life contexts among adolescents: The role of self-determined motivation. *Journal of Applied Sport Psychology, 27*(4), 430-448.
- Bray, S. R., & Born, H. A. (2004). Transition to college and vigorous physical activity: implications for health and psychological well-being. *Journal of American College Health, 52*, 181-188.
- Brière, N.M., Vallerand, R.J., Blais, M.R., & Pelletier, L.G. (1995). Développement et validation d'une mesure de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'amotivation en contexte sportif : l'Echelle de Motivation dans les Sports (EMS). *International Journal of Sport Psychology, 26*, 465-489.

- Brown, W. J., Heesch, K. C., & Miller, Y.D. (2009). Life events and changing physical activity patterns in women at different life stages. *Annals of Behavioral Medicine*, 37, 294-305.
- Caspersen, C., Pereira, M., & Curran K (2000). Changes in physical activity patterns in the United States, by sex and cross-sectional age. *Medicine and science in sports and exercise*, 32 (9), 1601-1609.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Décret Missions. (1997, juillet 24). Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre.
- Dupont, J.-P., Carlier, G., Gérard, P., & Delens, C. (2009). Déterminants et effets de la motivation des élèves en éducation physique : revue de la littérature. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 73.
- Gould, D., Feltz, D., Horn, T. S., & Weiss, M. (1982). Reasons for attrition in competitive youth swimming. *Journal of Sport Behavior*, 5, 155-165.
- Hagger, M., Chatzisarantis, N., Barkoukis, V., Wang, C., & Baranowski, J. (2005). Perceived Autonomy Support in Physical Education and Leisure-Time Physical Activity: A Cross-Cultural Evaluation of the Trans-Contextual Model. *Journal of Educational Psychology*, 97 (3), 376.
- Leslie, E., Fotheringham, M., Owen, N., & Bauman, A. (2001). Age-related differences in physical activity levels of young adults. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 33(2), 255-58.
- Lindner, K. J., Johns, D. P., & Butcher, J. E. (1991). Factors in withdrawal from youth sport: A proposed model. *Journal of Sport Behavior*, 14(1), 3-18.
- Michel, J. S., Kotrba, L., Mitchelson, J. K., Clark, M. A., & Baltes, B. (2011). Antecedents of work–family conflict: A meta-analytic review. *Journal of Organizational Behavior*, 32(5), 689.
- Organisation Mondiale de la Santé. (2010). *Recommandations mondiales sur l'activité physique pour la santé*. Genève: OMS.
- Penedo, F. J., & Dahn, J. R. (2005). Exercise and well-being: A review of mental and physical health benefits associated with physical activity. *Current Opinion in Psychiatry*, 18(2), 189-193.

- Pfaeffli, L., & Gibbons, S. (2010). Girls Getting Active: Exploring a Physical Education Program Tailored to Young Women. *PHENex journal*, 2(3), 1-21.
- Ratelle, C. F., Vallerand, R. J., Sénécal, C., & Provencher, P. (2005). The relationship between school-leisure conflict and educational and mental health indexes: A motivational analysis. *Journal of Applied Social Psychology*, 35 (9), 1800-1823.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2007). Active human nature: Self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise, and health, in M. S. Hagger, & N. Chatzisarantis (Éds.), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport* (pp. 1-19). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sarrazin, P., Guillet, E. (2001). Mais pourquoi ne se réinscrivent-ils plus?, in: Cury, F., Sarrazin, P. (Eds.), *Théories de la motivation et pratiques sportives : état des recherches* (pp. 223–254). PUF, Paris,.
- Sarrazin, P., Trouilloud, D., Tessier, D., Chanal, J., & Bois, J. (2005). Attentes de motivation et comportements différenciés de l'enseignant d'Éducation Physique et Sportive à l'égard de ses élèves : une étude en contexte naturel d'enseignement. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 55, 111-120.
- Sénécal, C., Julien, E., & Guay, F. (2003). Role conflict and academic procrastination: A selfdetermination perspective. *European Journal of Social Psychology*, 33(1), 135-145.
- Sénécal, C., Vallerand, R. J., & Guay, F. (2001). Antecedents and outcomes of work-family conflict: Toward a motivational model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(2), 176-186.
- Standage, M., Duda, J.L., & Ntoumanis, N. (2006). Students' Motivational Processes and Their Relationship to Teacher Ratings in school physical education: A Self Determination Theory Approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77 (1), 100-110.
- Streiner, D. L. (2003). Starting at the beginning: An introduction to coefficient alpha and internal consistency. *Journal of Personality Assessment*, 80(1), 99-103.
- Télama, R., Yang, X., Viikari, J., Välimäki, I., Wanne, O., & Raitakari, O. (2005). Physical activity from childhood to adulthood. A 21-year tracking study. *American Journal of Preventive Medicine*, 28 (3), 267-273.

- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 271-360.
- Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M., & Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21, 323-349.
- Willis, J. D., & Campbell, L. F. (1992). *Exercise Psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics Publisher.
- Wright, J., & Laverty, J. (2010). Young people, physical activity and transitions, in J. Wright, J., & Macdonald, D. (Ed.), *Young people, physical activity and the everyday* (pp. 136-149). London and New York: Routledge.
- Yang, X., Telama, R., Leino, M., & Viikari, J. (1999). Factors explaining the physical activity of young adults: the importance of early socialization. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9(2), 120-127.