Facteurs de stress perçu par les élèves et les enseignants en éducation physique et sportive

Raffi NAKAS

Docteur en Sciences de l'éducation – Université Lumière Lyon 2 - Laboratoire Éducation, Cultures, Politiques

Résumé : Cette étude a pour but d'identifier les facteurs de stress, parmi six présentés, les plus ressentis par les élèves et les enseignants et d'observer d'éventuelles convergences et divergences. À l'aide d'un questionnaire (n = 466) de comparaison par paires (CPP) issu de la procédure de Condorcet, 242 élèves et 224 enseignants français ont répondu au sujet des modalités de pratique qu'ils ressentaient comme les plus stressantes. Les résultats révèlent que dans le cadre de l'enseignement de l'éducation physique et sportive (EPS) la cause « démonstration » entendue comme « se produire devant les autres » est unanimement ressentie comme stressante, mais qu'il existe des désaccords entre élèves et enseignants sur l'ordre des cinq autres causes, en particulier sur la place de la performance et de la constitution des équipes par les élèves eux-mêmes. Dans le même temps, les résultats soulignent peu de différences entre élèves : filles et garçons, 6e et 3e, ainsi qu'entre enseignants en fonction de leur sexe, leur ancienneté et leur niveau d'enseignement. Aussi, si les acteurs s'accordent sur les mêmes facteurs de stress, il parait légitime de s'interroger sur ce qui fondent leurs choix, notamment dans une école qui prône de plus en plus des pratiques bienveillantes tournées vers la confiance et le bien-être.

Mots-clés : Stress perçu, éducation physique et sportive, comparaison par paires, modalités de pratique, procédure de Condorcet.

1 Introduction

Le stress au travail fait l'objet d'une littérature riche et abondante en particulier ces dernières années (Graziani et Swendsen, 2004 ; Stora, 2019). Dans le milieu éducatif, les études sont également nombreuses notamment sur les corrélations entre le stress et la performance académique des étudiants (Boujut et Bruchon-Schweitzer, 2007), des lycéens (Conneely et Hughes, 2010) et dans une moindre mesure des élèves de niveau élémentaire ou secondaire (Putwain, 2008). Toutefois, ces recherches sont très souvent concentrées sur l'évaluation et les états émotionnels négatifs qui en découlent (Hadji, 2018 ; Merle, 2018). En effet, l'évaluation et son corollaire la notation sont identifiées comme des stresseurs importants (George, 2002).

Ceci étant dit, les facteurs de stress à l'école sont multiples et ne peuvent se cantonner au processus évaluatif. Esparbès-Pistre *et al.* (2015) soulignent par exemple que le climat scolaire, les acteurs et l'organisation de la structure éducative peuvent être des facteurs de stress perçus. Ces auteurs rajoutent que les séquences d'activités, leur organisation et leur planification sont aussi une source de stress pour certains adolescents (p. 91). Autrement dit, l'organisation scolaire, les choix pédagogiques et didactiques des enseignants constituent une source de stress perçu par les élèves. La relation pédagogique étant par essence dissymétrique, il n'est pas surprenant qu'elle puisse être stressante. Toutefois quand Zakari *et al.* (2008) montrent qu'entre la pression des enseignants, des parents ou de leurs camarades, c'est la pression des professeurs qui a l'effet le plus prépondérant sur le stress, il convient de s'interroger sur les pratiques enseignantes. C'est le cas par exemple du passage au tableau analysé par Zanna (2018). Ce dernier indique que cette pratique utilisée par l'enseignant dans une démarche d'apprentissage est susceptible de se transformer en stress pour l'élève, en particulier à travers les regards d'autrui posés sur soi. À l'instar du passage au tableau, l'objectif de cet article est d'identifier des pratiques pédagogiques qui peuvent être perçues comme stressantes par les élèves. Pour ce faire, dans un premier temps nous présenterons notre cadre conceptuel, puis à partir d'outils méthodologiques inusités dans les recherches sur le stress comme la comparaison par paires et la procédure de Condorcet, nous chercherons à identifier parmi six causes de stress, celles qui sont ressenties comme les plus stressantes par des élèves et des enseignants en éducation physique et sportive (EPS).

2 Cadre conceptuel

2.1 Le stress

L'étude du stress découle des premiers travaux de Selye (1946) qui décrivait le stress comme la réponse non spécifique du corps à toute demande d'adaptation qui lui est faite. Puis, avec Lazarus et Folkman (1984), le point de départ du stress est devenu une interprétation cognitive d'une situation. Ce qui signifie que dans une même situation, deux individus ne jugeront pas du potentiel stressant de cette dernière de la même manière (Montgomery *et al.*, 2010). Le stress résulte ainsi de l'appréciation individuelle et non de faits objectifs (Bruchon-Schweitzer, 2001). Le modèle transactionnel et les stratégies d'ajustement nommées stratégies de *coping* proposés par Lazarus et Folkman est le modèle théorique le plus usité de ces dernières années (Poirel et Yvon, 2011). Dans le domaine sportif, c'est même 80 % des études qui ont été influencées par l'approche transactionnelle du *coping* (Nicholls et Polman, 2007). Ce modèle met l'accent sur la perception du stress. Pour définir le potentiel stressant d'une situation, un individu passe par une évaluation cognitive qui comporte deux dimensions : l'évaluation primaire et l'évaluation secondaire (Lazarus et Folkman, 1984). L'évaluation primaire consiste à déceler si la situation est stressante ou non, il s'agit du stress perçu. Quant à l'évaluation secondaire, il s'agit de déterminer ce qui peut être mis en place pour remédier au stress, il s'agit du contrôle perçu. Dans notre cas, nous nous intéresserons à l'évaluation primaire du stress proposé par ce modèle et nous tenterons d'identifier si les causes du stress perçu diffèrent ou non entre les élèves et les enseignants (hypothèse principale), voire (hypothèse secondaire) entre les élèves (filles

Published in : Laurence Bergugnat et Loïc Lerouge (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 7, No. 2 "La santé au travail : une question d'éducation et de formation ?"*, Editions des archives contemporaines,
ISSN : 2425-617X, ISBN : 9782813003836, doi : 10.17184/eac.9782813003836

–garçons ; 6e – 3e) et entre les enseignants (selon leur sexe, niveau d'enseignement et ancienneté).

2.2 Bon stress et mauvais stress ?

On associe généralement le terme de stress à un effet négatif, tel que l'anxiété, la colère, la dépression, des palpitations, etc. Or, tous les stress ne sont pas nocifs pour l'organisme (Chapelle et Monié, 2007). Il existe « un bon stress » (*eustress*) et « un mauvais stress » (*distress*). La loi de Yerkes-Dodson en 1908 (courbe curvilinéaire inversée entre stress et performance) rappelle que tout stress est nécessaire pour être performant. L'important est alors de savoir doser l'intensité du stress afin d'atteindre la performance la plus élevée. C'est, en effet, à partir d'un certain seuil que le bon stress se transforme en mauvais stress néfaste pour le bien-être et les performances. Aussi, dans notre étude il se peut que les avis des acteurs divergent sur cette question d'autant plus que le stress est influencé par des facteurs endogènes et exogènes qui ne sont d'ailleurs pas immuables. La perception du stress est dynamique, elle s'ajuste au vécu expérientiel de l'individu. Autrement dit, la perception du stress est partie intégrante du processus dynamique interne de l'individu qui évalue les événements qui surviennent dans son environnement. Ainsi, une cause perçue à un âge peut ne plus l'être à un autre et réciproquement. À l'école, ce sont les enseignants, s'ils en ont conscience et s'ils en ont les moyens, qui peuvent atténuer le mauvais stress et favoriser le bon stress. Mais pour cela, il faut avant tout identifier les facteurs pouvant causer du stress pour les élèves.

2.3 Les facteurs du stress

Selye (1946) a identifié les stimuli qui créent le stress comme des « stresseurs ». Au fil du temps, un certain nombre de stresseurs ou facteurs de stress pour les élèves ont pu être identifiés (Larson, 2006 ; Neveu *et al.*, 2012). Graziani et Swendsen (2004) précisent que la nouveauté, l'intensité, la complexité, la prévisibilité ou au contraire l'incertitude de la situation sont des facteurs externes de stress. Pour Lassarre (2001), il s'agit des situations où il y a un enjeu. Tout comme Giron (2001) qui évoque qu'on peut parler de stress à l'école si la situation scolaire est perçue par l'élève comme porteuse d'enjeu. L'élève va alors juger de ses compétences pour parvenir à cet enjeu et c'est le hiatus entre ses compétences et l'objectif à atteindre qui va générer ou non la perception d'un stress. Dans le modèle de l'approche transactionnelle, les enseignants, les pairs, l'école en elle-même (son organisation, sa structure, les contenus transmis, etc.) peuvent être ressentis comme cause de stress. Aussi, il existe une multitude de stresseurs possiblement à l'étude. Face au stress, on peut distinguer les interventions dirigées vers les causes et les interventions orientées vers l'individu (Poirel et Yvon, 2011). Dans cette étude, nous avons fait le choix de nous centrer sur les pratiques pédagogiques des enseignants d'EPS, c'est-à-dire sur les facteurs exogènes du stress. Par ce biais, nous souhaitons interroger les pratiques curriculaires des enseignants. Ces leviers nous paraissent plus exploitables pour questionner les choix institutionnels et envisager – si les résultats sont discriminants – des perspectives professionnelles.

Published in : Laurence Bergugnat et Loïc Lerouge (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 7, No. 2 "La santé au travail : une question d'éducation et de formation ?"*, Editions des archives contemporaines,
ISSN : 2425-617X, ISBN : 9782813003836, doi : 10.17184/eac.9782813003836

2.4 Le cas de l'EPS

Souvent considérée à part (Hébrard, 1998), l'EPS est une discipline scolaire qui ne déroge pourtant pas au stress scolaire (Nakas, 2019), en particulier car elle s'appuie sur une matrice sportive (Parlebas, 1999 ; Nakas et Dugas, 2011) où très souvent l'opposition, le gain ou encore l'affrontement sont valorisés (Collard, 2004 ; Nakas et Dugas, 2016). Des modalités de pratique tournées vers l'*ego* et la comparaison entre pairs qui sont génératrices de stress (Smoll et Smith, 1996 ; Jowett et Lavallee, 2008) pour les élèves. Mais la pratique sportive n'est pas nécessairement une source de stress. La théorie des buts d'accomplissement précise en effet qu'un climat motivationnel orienté vers des buts de maitrise fait subir moins d'effets négatifs aux élèves (Sarrazin *et al.*, 2006). Dans un autre registre, les travaux de Bandura (1994, 2004) montrent qu'un sentiment d'efficacité personnelle (SEP) élevé est un facteur de protection contre le stress et que les personnes pratiquant une activité physique ont un meilleur SEP (Netz *et al.*, 2005). Freire dos Santos (2014) souligne lui qu'un SEP élevé permet aux élèves de mieux gérer leur stress et d'avoir de meilleures performances. Aussi, c'est la juste mesure entre bon stress et mauvais stress qui est un marqueur d'engagement ou à l'inverse d'inhibition de la performance chez l'élève (Le Scanff, 2005). Mais avant d'en mesurer l'intensité (ce qui n'est pas l'objectif de cette recherche) et distinguer le type de stress perçu par les élèves, il est nécessaire d'identifier les causes éventuelles du stress dans les pratiques en EPS. C'est ce que nous déterminerons plus en aval dans notre méthodologie.

2.5 Différence de perception entre les élèves et les enseignants

Ce qui est perçu comme stressant pour un élève et un enseignant peut être de nature totalement différente. Si beaucoup s'accordent sur le caractère stressant de l'évaluation sommative (Butera *et al.*, 2011 ; Moyne *et al.*, 2017), les recherches sur le stress s'accordent sur le fait qu'un élément devient facteur de stress par la manière dont il est perçu et géré (Doudin et Curchod, 2007). Si le fait d'exprimer des émotions n'est pas récent à l'école (Filliozat, 1999), de nouvelles pratiques se sont multipliées ces dernières années comme la méditation, l'empathie, les messages clairs ou encore la communication non violente, sans d'ailleurs que cela ait favorisé l'expression des sentiments des élèves. Ces derniers ont en effet du mal à mettre en mots leurs maux (Mabilon-Bonfils, 2011 ; Zanna et Jarry, 2019) et leurs réactions peuvent différer en fonction de l'âge et du genre. On observe par exemple que les filles sont plus stressées que les garçons (Esparbès-Pistre *et al.*, 2015). Aussi, il n'est pas aisé pour les enseignants de repérer ce qui peut stresser leurs élèves. D'autant plus que les signes du stress sont généralement internes : palpitations, transpirations, etc. sauf peut-être dans le cas des activités à risque comme la natation, l'escalade, le ski où la peur, la panique, le blocage peuvent être remarqués par l'enseignant. Par conséquent parler de stress avec de jeunes élèves n'est pas forcément adéquat. Chapelle et Monié (2007) évoquent davantage les émotions qui découlent du stress comme la panique ou la peur. D'autres le distinguent de l'anxiété qui est l'état émotionnel lié au stress (Spielberger *et al.*, 2003 ; Gosselin et Turgeon, 2015 ; Prokofieva *et al.*, 2017). Szabò et Lovibond (2006) qui ont mené une étude auprès de 577 enfants de 7 à 14 ans montrent qu'à cet âge il est difficile de séparer l'anxiété du stress, essentiellement car les jeunes ont

Published in : Laurence Bergugnat et Loïc Lerouge (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 7, No. 2 "La santé au travail : une question d'éducation et de formation ?"*, Editions des archives contemporaines,
ISSN : 2425-617X, ISBN : 9782813003836, doi : 10.17184/eac.9782813003836

du mal à verbaliser ce qu'ils ressentent et ce qu'ils vivent. En prenant en compte ces éléments, nous avons dans le cadre de notre étude employé le terme de stress, mais pour les élèves, nous l'avons comparé à « se sentir mal à l'aise » pour le rendre plus explicite et compréhensible.

2.6 Objectif de l'étude

Les recherches sur le stress sont en général orientées vers la mesure du stress perçu face à une situation et les conséquences sur la santé des individus. Pour cela, ces études prennent appui sur des échelles de mesure (Bruchon-Schweitzer et Boujut, 2014) de type Likert, PSS (Perceived Stress Scale), ALES (Appraisal of Life Events Scale), HSSS (High School Stress Scale), etc. Notre étude, elle, est tournée vers les stresseurs – entendus ici comme des modalités de pratiques mises en œuvre par les enseignants d'EPS – que peuvent rencontrer les élèves lors des cours d'EPS. L'originalité de cette recherche provient du fait que si les études sur le stress perçu dans le domaine sportif sont nombreuses (Doron et *al.,* 2013), c'est moins le cas en EPS et plus particulièrement en ce qui concerne les modalités de pratique utilisées dans cette discipline.

L'hypothèse principale que nous formulons consiste à dire que les élèves et les enseignants ne s'accordent pas sur les mêmes stresseurs. Autrement dit, les causes de stress perçues comme les plus fortes différeraient entre les usagers de l'EPS. Il existerait à ce niveau une divergence entre les élèves, pratiquants, et leurs enseignants, dépositaires des choix curriculaires.

3 Méthodologie

3.1 Population

242 élèves (voir tab1) de niveau 6^{e} (11 ans) et 3^{e} (15 ans) ainsi qu'un panel de 224 enseignants d'EPS (voir tab2) de toute la France ont répondu à un questionnaire (voir annexe) de comparaison par paires (CPP), soit au total 466 individus. Tous les participants ont été interrogés aléatoirement.

Tab. 1 : Répartition des élèves par niveau d'enseignement et sexe.

Niveau d'enseignement	Population
6e	Garçons (n = 50)
(n = 138)	Filles (n = 88)
3e	Garçons (n = 62)
(n = 104)	Filles (n = 42)

On dénombre 242 élèves avec 112 garçons et 130 filles.

Published in : Laurence Bergugnat et Loïc Lerouge (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 7, No. 2 "La santé au travail : une question d'éducation et de formation ?"*, Editions des archives contemporaines, ISSN : 2425-617X, ISBN : 9782813003836, doi : 10.17184/eac.9782813003836

Tab. 2 : Répartition des enseignants par niveau d'enseignement, sexe et durée d'enseignement.

	Population
Sexe	Hommes (n = 136) – 60,7 %
	Femmes (n = 88) – 39,3 %
Niveau d'enseignement	Collège (n = 140) – 62,5 %
	Lycée (n = 52) – 23,2 %
	Cité scolaire (n = 32) – 14,3 %
Ancienneté	0-5 ans (n = 84) – 37,5 %
	6-15 ans (n = 76) – 33,9 %
	16-25 ans (n = 44) – 19,6 %
	+ 26 ans (n = 20) – 9 %

On comptabilise 224 enseignants, dont 136 hommes et 88 femmes. La cité scolaire indique que les enseignants travaillent en collège et en lycée.

3.2 Instrumentation

Dans cette étude, nous souhaitions obtenir de la part des répondants un classement qui range par ordre décroissant six stimuli correspondant à six facteurs de stress en cours d'EPS. Ces facteurs ont été déterminés par un pré-test autour d'échantillons de 20 à 30 personnes (élèves et enseignants) et dont les résultats ne sont pas inclus ici. De façon à ne pas mettre le répondant dans la capacité de deviner et donc de maitriser le classement final obtenu, nous avons opté pour la procédure de Condorcet (1785), à savoir une comparaison par paires. L'originalité de cette méthode réside dans le fait qu'elle différencie et ordonne une liste d'items en les présentant deux à deux. On obtient ainsi 15 paires à comparer pour $n = 6$ stimuli. L'ordonnancement final ne pouvant être connu de la part des répondants, cela permet d'éviter les variables parasites, en particulier les réponses académiques ou complaisantes. Dans la présente étude, les élèves et les enseignants ont dû classer de façon binaire six causes proposées qui caractérisent le plus, à leurs yeux, les situations de stress en cours d'EPS : Profs équipes (PE : quand le professeur constitue lui-même les équipes), Élèves équipes (EE : quand c'est aux élèves eux-mêmes de choisir leurs équipes), Démonstration (D : quand il faut se produire devant les autres), Matchs équipes (ME : quand vous faites des matchs en équipes les uns contre les autres avec score), Matchs seuls (MS : quand vous faites des matchs en un contre un avec score comptabilisé) et Performance (P : quand il faut faire une performance individuelle mesurée, chronométrée ou comptabilisée). La question initiale posée aux élèves était la suivante : *tu es en cours d'EPS avec ton professeur. Selon toi, dans quelle situation du cours peux-tu ressentir du stress ?*

Pour les enseignants, la question était tournée de façon à connaitre les situations, parmi les six présentées, qui pourraient engendrer du stress chez les élèves. Les réponses ont été effectuées selon les modalités de passation du questionnaire et la méthodologie propre de la CPP expliquée ci-après.

Published in : Laurence Bergugnat et Loïc Lerouge (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 7, No. 2 "La santé au travail : une question d'éducation et de formation ?"*, Editions des archives contemporaines,
ISSN : 2425-617X, ISBN : 9782813003836, doi : 10.17184/eac.9782813003836

3.3 Choix des stimuli lors du pré-test

Comme indiqué en amont, un pré-test a été réalisé avec des élèves et des enseignants de différents âges et sexe pour déterminer les stimuli choisis. Ces stimuli font référence à des modalités de pratique employées régulièrement dans les cours d'EPS. À partir d'observations de cours d'EPS (environ 100 h) et d'entretiens informels, nous avons fait le choix d'évacuer les stimuli liés à l'évaluation sommative et certificative qui sont en soi des moments de stress. La fréquence de certaines occurrences nous ont alors permis d'établir six causes possibles. Le choix de l'item « performance » est lié à sa surreprésentation dans les curricula formel et réel (Nakas et Dugas, 2016). Le facteur « démonstration » renvoie au passage au tableau explicité en introduction. Les deux items relatifs aux matchs font référence aux pratiques observées et aux entretiens informels avec l'ensemble des acteurs. Enfin, les deux items liés à la constitution des équipes ont été signalés par les élèves, en particulier la « constitution des équipes par les élèves eux-mêmes », pratique que nous n'avions pourtant pas constatée dans nos observations.

3.4 Déroulement

Ce questionnaire a été réalisé sur place et en présentiel durant le 2e semestre de l'année scolaire. Un temps court a été donné pour que les répondants donnent des réponses plus instinctives que réfléchies. Pour les raisons de l'étude, les questionnaires étaient anonymes. Du fait de la particularité du questionnaire, un temps d'explication, de définitions et de mise en confiance a été opéré de façon à ce que tous les répondants aient compris la logique de la CPP et que la notion de stress soit bien comprise par tous.

3.5 Méthode d'analyse des données

Le recueil de données est effectué selon la procédure préconisée par Condorcet (1785), à savoir que l'on classe les stimuli à partir des préférences binaires exprimées dans chaque paire. Les réponses des élèves et des enseignants sont recueillies et synthétisées dans des matrices qui accordent le score (S) reçu pour chacun des stimuli. Toutes les causes du stress sont présentées deux à deux et à chaque fois le répondant émet un avis (Collard, 1998). L'ensemble de ses avis produit son opinion. Dans notre cas, il y 15 avis pour $n = 6$. On obtient alors une relation de préférence. Il existe deux types de préférence. Une individuelle où il s'agit d'une hiérarchie interne établie par un seul sujet et une collective où il s'agit d'une hiérarchie réalisée par agrégation d'opinions issues de plusieurs répondants. Le nombre de fois où une cause du stress est préférée à une autre s'appelle le score et la relation binaire de préférence peut être représentée par un graphe de tournoi. Chaque cause du stress correspond ici à un sommet du graphe. Le score maximum possible d'un sommet est $n - 1$ et le score minimum est égal à 0. Dans notre étude, si Performance > Matchs seuls et que Matchs seuls > Démonstration alors Performance > Démonstration. Pour $n = 6$, si « performance » est choisi à chaque fois, et, quels que soient les autres stimuli présentés, il recueille le maximum de points (5) et est classé en tête. À l'autre extrémité du classement, si « Matchs seuls » ne recueille aucune voix, il est à la dernière place et vaut 0 point. Si un classement individuel ou collectif est cohérent, c'est-à-dire

Published in : Laurence Bergugnat et Loïc Lerouge (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 7, No. 2 "La santé au travail : une question d'éducation et de formation ?"*, Editions des archives contemporaines, ISSN : 2425-617X, ISBN : 9782813003836, doi : 10.17184/eac.9782813003836

transitif, on obtient une relation d'ordre (0, 1, 2, 3, 4, 5). Si le classement est autre, alors il s'agit d'un classement intransitif. On appelle cela l'effet Condorcet (EC) qui indique qu'il y a incohérence. La recherche présentée est orientée sur la détection, la quantification et la signification des cas d'intransitivité (Parlebas, 1971 ; Dugas, 2011a). Nous souhaitons mettre en relation des causes possibles de stress chez les répondants avec des modalités de pratique utilisées en EPS. Aussi, l'étude consiste en une analyse fine (théorie des graphes) des EC et doit permettre d'identifier les causes qui engendrent plus ou moins de stress chez les répondants.

3.6 Considérations éthiques

Les réponses au questionnaire sont anonymes. Les élèves ainsi que les enseignants n'avaient pas la possibilité d'échanger entre eux sur les questions et lors de la passation, ils étaient espacés de plusieurs mètres pour ne pas voir les réponses de leurs camarades. De plus, cette dernière a été réalisée sous notre responsabilité et nous n'avons pas échangé avec les enseignants responsables des élèves de façon à ce que ces derniers puissent répondre sans crainte et sans *a priori*. Enfin, nous avions déjà comparé des facteurs de stress – sous l'angle sociologique – entre des collégiens de pays différents (Nakas, 2019). Cette fois, les résultats présentés ont pour but de comparer de façon originale la différence de perception entre les élèves et les enseignants français.

4 Résultats

4.1 Résultats collectifs

Tab. 3 : Matrice booléenne associée aux élèves. Données chiffrées. Classement décroissant : D > P > PE > MS > ME > EE

$n = 242$	PE	EE	D	ME	MS	P	Score
PE		174	84	166	122	106	3
EE	68		60	120	70	68	0
D	158	182		202	184	156	5
ME	76	122	40		84	62	1
MS	120	172	58	158		80	2
P	136	174	86	180	162		4
Total	2	5	0	4	3	1	15

La somme des contenus des cases de la ligne D (par exemple) vaut 5 ; elle représente le nombre de fois où la cause « démonstration » a été préférée aux autres stimuli. La somme de la colonne « démonstration » indique le nombre de fois où les autres stimuli

Published in : Laurence Bergugnat et Loïc Lerouge (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 7, No. 2 "La santé au travail : une question d'éducation et de formation ?"*, Editions des archives contemporaines,
ISSN : 2425-617X, ISBN : 9782813003836, doi : 10.17184/eac.9782813003836

lui ont été préférés, dans notre cas 0. Le total de ces deux sommes vaut $n - 1$ pour toute cause. Dans notre étude, la somme des scores est égale à 15 et nous constatons ici que le graphe est transitif et son vecteur-score est (0, 1, 2, 3, 4, 5). Les 6 stimuli sont par conséquent totalement ordonnés selon la suite des scores décroissants et il n'y a pas d'EC. Ici, l'agrégation des réponses individuelles produit un classement collectif et transitif, signe d'une homogénéité collective. Pour chaque paire comparée ($n = 15$) par les 242 répondants, on attribue 1 point au stimulus privilégié des deux proposés (nombre souligné). Par exemple, la deuxième case de la troisième ligne indique que « démonstration » a été privilégiée comme cible à « élèves équipes » par 182 enquêtés contre 60 enquêtés.

De façon très claire, la cause « démonstration » remporte tous les suffrages : comparée deux à deux aux autres stimuli, elle est choisie systématiquement et de façon très majoritaire, talonnée par la cause « performance ». Ce résultat est conforme à celui déjà trouvé en 2019.

Le stimulus « élèves équipes », quant à lui, arrive sans ambiguïté bon dernier.

Tab. 4 : Matrice booléenne associée aux enseignants. Données chiffrées. Classement décroissant : D > EE > P > PE > MS > ME

$n = 224$	PE	EE	D	ME	MS	P	Score
PE		68	32	144	132	92	2
EE	156		60	204	164	136	4
D	192	164		208	212	196	5
ME	80	20	16		72	56	0
MS	92	60	12	152		52	1
P	132	88	28	168	172		3
Total	3	1	0	5	4	2	15

Chez les enseignants, les résultats révèlent également la prédominance de la cause « démonstration » en première place, mais c'est la cause « élèves équipes » qui arrive en deuxième place. Autrement dit, les enseignants jugent que la constitution des équipes réalisée par les élèves eux-mêmes est une source de stress importante pour les élèves. Ils placent la « performance » à la troisième place. On trouve ici une divergence notable entre les ressentis des élèves et des enseignants, même si le classement est à nouveau transitif. La figure 1 ci-dessous fait apparaitre plus clairement les disparités liées au statut des usagers :

Published in : Laurence Bergugnat et Loïc Lerouge (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 7, No. 2 "La santé au travail : une question d'éducation et de formation ?"*, Editions des archives contemporaines, ISSN : 2425-617X, ISBN : 9782813003836, doi : 10.17184/eac.9782813003836

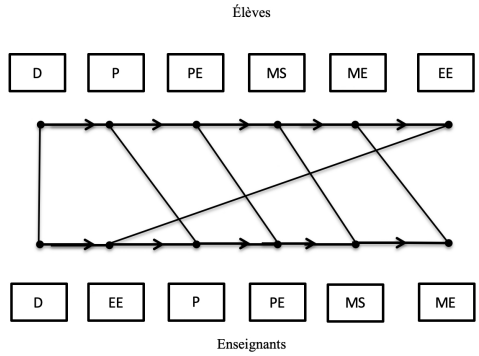


Fig. 1 : Comparaison des classements collectifs selon le statut des usagers (élèves et enseignants).

Les échelles sont ordonnées dans l'ordre décroissant. La distance entre deux échelles peut être étudiée à l'aide du coefficient de Kendall (k). On constate ici quatre désaccords (quatre intersections) seulement sur quinze possibles ($d = 4$, soit $k = + 0{,}47$). Ils reposent tous sur le trait « élèves équipes ». Il existe par conséquent une corrélation positive entre les ressentis des élèves et des enseignants.

4.2 Résultats individuels

Suite aux résultats globaux, distinguons à présent le classement individuel du classement collectif.

Tab. 5 : Taux d'intransitivité des tournois collectifs et taux de types d'EC dans les échantillons élèves et enseignants.

	Nombre de tournois transitifs	Nombre de tournois intransitifs	EC de type I et de type II
Élèves	57 %	43 %	40 de type I
n = 242	138	104	64 de type II
Enseignants	71,4 %	28,6 %	44 de type I
n = 224	160	64	20 de type II

Sur un plan individuel, nous recueillons 138 tournois transitifs chez les élèves, soit 57 % et 160 tournois transitifs chez les enseignants, soit 71,4 %. La très forte proportion de tournois intransitifs chez les élèves (43 %) interroge. Ces derniers ont moins de certitudes que les enseignants, qui à une écrasante majorité (71,4 %) sont sûrs de leurs choix. Il y a donc chez les élèves de nombreux conflits de préférences.

Par ailleurs, un effet Condorcet (EC) est appelé de type I, si une cause est placée sans ambiguïté à la première place (elle recueille le maximum de suffrages, soit ici le score de 5), et de type II, si aucune d'entre elles n'est seule en tête. Dans notre cas, on constate que les enseignants ont eu moins de difficultés que les élèves à placer une cause en première position. On observe ainsi plus d'incohérences chez les élèves.

Published in : Laurence Bergugnat et Loïc Lerouge (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 7, No. 2 "La santé au travail : une question d'éducation et de formation ?"*, Editions des archives contemporaines,
ISSN : 2425-617X, ISBN : 9782813003836, doi : 10.17184/eac.9782813003836

- *Résultats liés à la variable âge des élèves*

Chez les élèves de 6e, on trouve un tournoi transitif avec comme classement décroissant : D > PE > P > MS > ME > EE alors que chez les élèves de 3e, on trouve pour la première fois un classement intransitif, c'est-à-dire que nous ne trouvons pas un classement hiérarchisé chez ces élèves. Si la cause « démonstration » et « performance » arrivent aux deux premières places (majorité d'EC de type I), les élèves n'arrivent pas à identifier par la suite des stimuli précis.

- *Résultats liés à la variable ancienneté et niveau d'enseignement chez les enseignants*

Tab. 6 : Résultats liés à l'ancienneté.

	1re place	2e place	3e place	4e place	5e place	6e place
Moins de 5 ans	D	EE	P	PE	MS	ME
Entre 6 et 15 ans	D	P	EE	PE	MS	ME
Entre 16 et 25 ans	D	P	EE	MS	PE	ME
Plus de 26 ans	D	P	EE	MS	ME	PE

Les tournois de ces quatre populations sont tous transitifs avec sans ambages à la première place la « démonstration » et à la dernière place « matchs équipes ». Toutefois, les effectifs sont très inégaux. Il convient aussi de prendre ces résultats avec précaution.

Tab. 7 : Résultats liés au niveau d'enseignement

	1re place	2e place	3e place	4e place	5e place	6e place
Collège	D	P	EE	PE	MS	ME
Lycée	D	EE	P	MS	PE	ME
Cité scolaire	D	P	EE	MS	ME	PE

Pour les résultats liés au niveau d'enseignement, à nouveau, tous les tournois sont transitifs et placent à la première place la « démonstration ». Dans cette configuration aussi, il convient d'être prudent. Les effectifs de la cité scolaire sont par exemple relativement faibles.

Par contre, on observe bien la différence concernant la place de « PE » avec les résultats des élèves. C'est cet item qui semble le plus discriminant entre nos deux grandes populations.

Published in : Laurence Bergugnat et Loïc Lerouge (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 7, No. 2 "La santé au travail : une question d'éducation et de formation ?"*, Editions des archives contemporaines,
ISSN : 2425-617X, ISBN : 9782813003836, doi : 10.17184/eac.9782813003836

- *Résultats liés à la variable sexe*

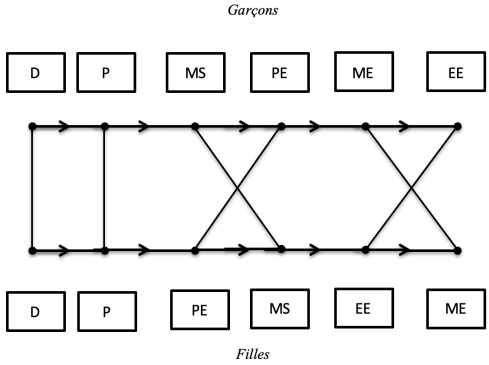


Fig. 2 : Comparaison des classements collectifs selon le sexe des élèves.

Les échelles sont ordonnées dans l'ordre décroissant. On constate ici deux désaccords (deux intersections) seulement sur quinze possibles ($d = 2$, soit $k = + 0{,}73$). Ces désaccords sont légers et concernent les mêmes dyades. Les deux premières places sont sans ambiguïté pour les élèves. Nous avions déjà trouvé ces résultats en 2019.

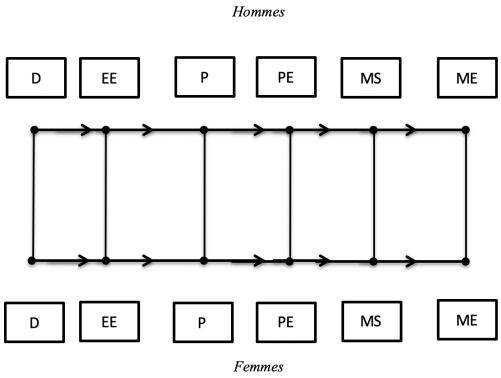


Fig. 3 : Comparaison des classements collectifs selon le sexe des enseignants.

On ne constate aucun désaccord (pas d'intersections) entre les hommes et les femmes. Ici, $d = 0$ et $k = + 1$. La corrélation est totale entre les deux sexes.

5 Discussion

Les résultats présentés ici avaient pour but de mettre en exergue les modalités de pratique ressenties comme les plus stressantes par les élèves et les enseignants en EPS. Nous avions formulé l'hypothèse que ces facteurs pouvaient différer entre ces acteurs. Les résultats confirment cette intuition, mais sont à nuancer. En effet, nous

Published in : Laurence Bergugnat et Loïc Lerouge (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 7, No. 2 "La santé au travail : une question d'éducation et de formation ?"*, Editions des archives contemporaines,
ISSN : 2425-617X, ISBN : 9782813003836, doi : 10.17184/eac.9782813003836

observons que pour tous, la « démonstration » – entendue comme le fait de se produire devant les autres – est sans ambages la première cause ressentie de stress. Zanna et Jarry (2019) évoquent le fait de passer au tableau comme une sorte de « passage à tabac » scolaire. Par analogie, nous pouvons souligner que le fait de se produire devant les autres est peut-être ressenti par les élèves comme une « mise à nu », une « mise à l'épreuve » de leurs compétences et que ces derniers se sentent très stressés par cette modalité de pratique. Ce sentiment est d'ailleurs partagé par les enseignants alors même que dans leurs cours d'EPS, ils demandent aux élèves de se produire devant leurs camarades placés dans des rôles de juge et de spectateur critique, en particulier dans les activités de production de formes ou de création (danse, gymnastique, etc.).

Mis à part la démonstration qui fait l'unanimité comme facteur de stress important, on observe ensuite une divergence entre les élèves et les enseignants. Pour les élèves, la performance est le deuxième facteur mis en avant alors qu'il est troisième pour les enseignants. Mais surtout, les enseignants placent (EE) en deuxième position alors qu'il n'est que sixième et bon dernier chez les élèves. Depuis longtemps, les études ont montré qu'il y avait un hiatus entre ce que propose l'école et les attentes des élèves (Secrétariat d'État auprès du ministre de la Qualité de la vie, Jeunesse et Sport 1976 ; Combaz et Hoibian, 2009) : les élèves déclarent ainsi majoritairement (54,2 %) pratiquer des activités physiques pour le plaisir sans se soucier de la performance. Il y a donc depuis plus de quarante ans un décalage assez net entre ce que propose l'école et les aspirations des élèves. Ce décalage est désormais perceptible au niveau du stress ressenti par les élèves. Dans notre échantillon, la dyade (EE) est totalement asymétrique. Les enseignants ressentent cette cause comme très stressante alors que pour les élèves, ce n'est pas un facteur de stress important, mis à part quand ils ont eu à choisir entre (ME) et (EE). Pour les enseignants, cette cause peut s'expliquer par deux facteurs. D'une part, dans la continuité du facteur « démonstration », ils peuvent avoir le sentiment que les élèves ne sont pas tendres les uns avec les autres. Aussi, leur laisser la possibilité de faire les équipes eux-mêmes pourrait mettre en exergue les relations socio-affectives inhérentes au groupe classe. On pourrait alors retrouver des élèves exclus du fait de leurs différences physiques, sociales, etc. Les enseignants semblent ainsi redouter cette situation et c'est peut-être pourquoi ils la placent comme un haut facteur de stress. D'autre part, on peut penser que les enseignants éprouvent de la crainte à laisser une de leurs prérogatives aux élèves. Cette liberté laissée aux élèves peut ainsi être assimilée à une perte de contrôle. Les élèves et les enseignants n'ont pas les mêmes intentions éducatives, aussi la finalité recherchée par les différents acteurs n'est pas la même. C'est ce qui pourrait expliquer pourquoi le facteur (EE) n'est pas du tout vécu comme stressant.

Enfin, la place de la performance est intéressante à analyser. Il existe une petite différence entre les élèves et les enseignants. Les apprenants la placent à la deuxième place quand leurs professeurs la placent en troisième position. Une mesure plus fine, comme le degré de stress ressenti (fort/moyen/faible), aurait certainement permis de mieux appréhender la place de ce stimulus, mais en l'état les élèves trouvent que la performance est plutôt très stressante. Les curricula EPS sont majoritairement tournés vers un climat de performance (Nakas et Dugas, 2016) et on sait que cela peut avoir un impact négatif sur les apprentissages des élèves (Sarrazin, Tessier, Trouilloud,

Published in : Laurence Bergugnat et Loïc Lerouge (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 7, No. 2 "La santé au travail : une question d'éducation et de formation ?"*, Editions des archives contemporaines,
ISSN : 2425-617X, ISBN : 9782813003836, doi : 10.17184/eac.9782813003836

2006), sur leurs performances sportives (Le Scanff, 2005) et favoriser le stress de ces derniers (Sutherland, 2019), surtout que les élèves sont souvent confrontés à ce type de situations (Dubet, 2004). Dès lors, on peut supposer que face à la prépondérance de la performance voire à sa récurrence dans les cours d'EPS, un élève ne s'investisse pas pleinement et se sente stressé.

Quant à nos hypothèses secondaires, l'analyse des résultats par sexe montre que les élèves placent la démonstration et la performance aux deux premières places. Si les filles et les garçons ne rentrent pas de la même façon dans les apprentissages (Singleton, 2006 ; Cecchini *et al.*, 2011 ; etc.) et que les filles sont plus stressées que les garçons (Zakari *et al.*, 2008 ; Esparbès-Pistre *et al.*, 2015 ; Moyne *et al.*, 2017), on distingue tout de même qu'ils éprouvent les mêmes ressentis vis-à-vis des modalités de pratique présentées. Pour ces publics, les tournois collectifs restent transitifs. On ne trouve pas d'EC et donc pas d'incohérences dans leurs réponses. Ce qui n'est pas le cas avec la variable de l'âge, où on constate de nombreuses incohérences chez les élèves de 3e. Il se peut que leurs indécisions proviennent du fait que leur identité personnelle soit en cours de construction et que la classe de 3e soit une période charnière d'orientation scolaire (Moyne *et al.*, 2017). On peut également évoquer le fait que ces élèves aient été plus souvent confrontés à des situations stressantes contrairement aux élèves de 6e qui ont encore du mal à percevoir le caractère stressant de certaines situations qu'ils vivent, d'autant plus que l'école primaire et le collège n'ont pas les mêmes fonctionnements en termes de démarche d'enseignement.

Concernant les résultats des enseignants, on n'observe aucun désaccord entre les hommes et les femmes et des différences minimes entre les enseignants de collège et de lycée et entre leur ancienneté dans le métier. Autrement dit, on constate des convergences importantes entre les différents profils d'enseignant.

Enfin, si on compare la différence de perception entre les sexes : les garçons et les hommes d'un côté et les filles et les femmes de l'autre, on observe des divergences importantes : 4 désaccords pour le sexe masculin et 3 pour le sexe féminin. Aussi, la variable sexe est moins discriminante que la variable « profession » : élèves d'une part et enseignants d'autre part.

Pour résumer, les résultats les plus saillants concernent la comparaison entre les enseignants et les élèves et il peut paraitre étrange de constater que les enseignants soulignent le caractère très stressant de la « démonstration » et continuent pourtant d'enseigner fortement cette modalité de pratique (confirmé par nos observations). Deux raisons peuvent être invoquées. D'une part, les enseignants s'appuient majoritairement sur les pratiques sociales de référence (Dugas, 2011b) et malgré la didactisation des activités physiques sportives et artistiques (APSA), ils perpétuent cette logique. Aussi, suite à ces résultats une réflexion pourrait être menée quant à une sensibilisation de ces questions dans la formation initiale des enseignants d'EPS. D'autre part et pour engager aussi des pistes de travail pour la formation continue, il faudrait que les enseignants aient conscience de ces facteurs de stress. Or, les recherches sur le stress sont souvent orientées vers l'évaluation et la note. En conséquence, on pourrait envisager dans un temps futur de réaliser des entretiens avec les enseignants et ainsi obtenir leurs opinions sur les résultats trouvés dans cette enquête.

Published in : Laurence Bergugnat et Loïc Lerouge (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 7, No. 2 "La santé au travail : une question d'éducation et de formation ?"*, Editions des archives contemporaines,
ISSN : 2425-617X, ISBN : 9782813003836, doi : 10.17184/eac.9782813003836

6 Conclusion

À l'aide d'un questionnaire de comparaison par paires, issu de la procédure de Condorcet, nous avons voulu voir s'il existait des différences de ressenti entre les élèves et les enseignants sur la question du stress. Les résultats ont montré quelques convergences. D'une part, tous les acteurs s'accordent à déclarer que la démonstration est un facteur de stress fortement ressenti. D'autre part, tous les tournois étaient transitifs (hormis pour les élèves de 3e) et font état des mêmes ressentis entre élèves et enseignants en ce qui concerne la « démonstration ». Toutefois, nous avons également pu constater des divergences, notamment sur la place de la performance et sur la cause qui concerne la constitution des équipes par les élèves eux-mêmes. Élèves et enseignants ne placent pas ces deux causes sur le même curseur et nous pouvons les imputer à des raisons diverses.

En identifiant certaines modalités de pratique comme des stresseurs importants, il apparait alors possible aux enseignants de travailler sur ces problématiques, comme le montrent les travaux de Zanna (2018) sur le passage au tableau. En outre, en agissant sur leur périodicité, il pourrait être possible de réduire le stress chronique (Dumont et Leclerc, 2007) pour le rendre plus occasionnel et ainsi faire en sorte que dans une école de la confiance, la bienveillance à l'égard de tous soit une priorité. À travers des programmations et des modalités de pratique privilégiant l'empathie et la coopération, mais aussi en développant les sentiments de compétence et en travaillant sur les stratégies de *coping*, il semble réalisable de favoriser un climat de travail plus serein et moins stressant pour les élèves.

Enfin, à partir des mêmes outils, il pourrait être judicieux d'envisager des perspectives de recherche en comparant d'une part les pratiques en EPS avec les pratiques dans des disciplines dites majeures comme les mathématiques ou les lettres et d'identifier s'il existe des similitudes – toute proportion gardée – entre les différents facteurs de stress ressentis et d'autre part, en comparant les pratiques en EPS dans des contextes territoriaux différents et singuliers, à savoir des systèmes éducatifs proches (pays francophones) et plus éloignés (pays anglophones, Asie, Brésil). L'idée serait alors de pouvoir étudier d'éventuelles convergences et/ou divergences sur le plan social et culturel et favoriser en conséquence des recherches plus transversales.

Références bibliographiques

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In R. J. Corsini (Éd.), *Encyclopedia of psychology* (2nd ed., vol. 3, p. 368-369). New York, NY : Wiley.

Bandura, A. (2004). Health Promotion by Social Cognitive Means. *Health Education et Behavior*, 31, 2, 143-164.

Boujut, É. et Bruchon-Schweitzer, M. (2007). Rôle de certains facteurs psychosociaux dans la réussite universitaire d'étudiants de première année. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36(2), 157-177.

Bruchon-Schweitzer, M. (2001). Le coping et les stratégies d'ajustement face au stress. *Recherche en soins infirmiers*, 67, 68-83.

Bruchon-Schweitzer, M. et Boujut, É. (2014). Les processus transactionnels : stress, contrôle, soutien social, et coping. Dans M. Bruchon-Schweitzer et É. Boujut (dir), *Psychologie de la santé : Concepts, méthodes et modèles* (p. 433-523). Paris : Dunod.

Published in : Laurence Bergugnat et Loïc Lerouge (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 7, No. 2 "La santé au travail : une question d'éducation et de formation ?"*, Editions des archives contemporaines, ISSN : 2425-617X, ISBN : 9782813003836, doi : 10.17184/eac.9782813003836

Butera, F., Buchs, C. et Darnon, C. (2011). *L'évaluation, une menace*. Paris : Presses Universitaires de France.

Cecchini, J. A., González, C., Méndez, A. et Fernández-Rio, J. (2011). Achievement goals, social goals, and motivational regulations in physical education settings. *Psicothema*, 23, 1, 51-57.

Chapelle, F. et Monié, B. (2007). *Bon stress, mauvais stress : mode d'emploi*. Paris : Odile Jacob.

Collard, L. (1998). *Sports, enjeux et accidents*. Paris : Presses Universitaires de France.

Collard, L. (2004). *Sport et agressivité*. Gap : Éditions Deslris.

Combaz, G. et Hoibian, O. (2009). La légitimité de la culture scolaire mise à l'épreuve. L'exemple de l'éducation physique et sportive dans le second degré en France. *Éducation et sociétés*, 23, 1, 189-206.

Condorcet, A. C. (de). (1974). *Mathématique et société* (*recueils d'écrits de 1765 à 1790*). Paris : Hermann.

Conneely, S. et Hughes, B. M. (2010). Test anxiety and sensitivity to social support among college students : Effects on salivary cortisol. *Cognitie, Creier, Comportament,* 14(4), 295.

Doron, J., Stephan, Y. et Le Scanff, C. (2013). Les stratégies de coping : une revue de la littérature dans les domaines du sport et de l'éducation. *European Review of Applied Psychology / Revue Européenne de Psychologie Appliquée, Elsevier*, 63, 303-313.

Doudin, P-A. et Curchod, D. (2007). *La compréhension des émotions par des enseignants dans une situation de violence à l'école*. Symposium : émotions et compétences émotionnelles des personnels éducatifs et scolaires : quels impacts sur la pédagogie et le bien-être au travail ? Strasbourg : Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation. [En ligne] : http://aref2007.u-strasbg.fr/actes_pdf/AREF2007_Pierre-Andre_DOUDIN_356.pdf (14/04/2012).

Dubet, F. (2004). *L'école des chances : qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris : Seuil.

Dugas, É. (2011a). Étude comparative de choix sociaux : les responsables du dopage sportif. *Mathematics and Social Sciences*, 194, 19-37.

Dugas, É. (2011b). *L'homme systémique. Pour comprendre les pratiquants de jeux sportifs*. Nancy : PUN.

Dumont, M. et Leclerc, D. (2007). Chronicité du stress : adaptation psychosociale et résultats scolaires à l'adolescence. *Revue francophone du stress et du trauma*, 7(3), 173-182.

Esparbès-Pistre, S., Bergonnier-Dupuy, G. et Cazenave-Tapie, P. (2015). Le stress scolaire au collège et au lycée : différences entre filles et garçons. *Éducation et francophonie*, _43(_2), 87-112.

Filliozat, I. (1999). *Au cœur des émotions de l'enfant*. Paris : Jean-Claude Lattès.

Freire dos Santos, C. (2014). *Stress de l'étudiant en odontologie. Étude à la Faculté d'Odontologie de Nancy*. Thèse de doctorat inédite, Université de Lorraine, Nancy.

Georges, G. (2002). *Ces enfants malades du stress*. Paris : Anne Carrière.

Giron, C. (2001). Le stress à l'école. *Du côté de CEFISEM*, 10, 3-6.

Gosselin, M.-J. et Turgeon, L. (2015). Prévention de l'anxiété en milieu scolaire : les interventions de pleine conscience. *Éducation et Francophonie*, 2, 50-65.

Graziani, P. et Swendsen, J. (2004). *Le stress : émotions et stratégies d'adaptation*. Paris : Nathan.

Hadji, C. (2018). *Ebook – L'évaluation à l'école, pour la réussite de tous les élèves – Cycles 1, 2 et 3 : Cycles 1, 2 et 3*. Paris : Nathan.

Hébrard, A. (1998). Entretiens. *Les Cahiers pédagogiques*, 361, 9-11.

Jowett, S. et Lavallee, D. (dir.). (2008). *Psychologie sociale du sport*. Bruxelles : De Boeck.

Larson, E. A. (2006). Stress in the lives of college women : « lots to do and not much time » *Journal of Adolescent Research*, 21, 579-606.

Lassarre, D. (2001). Le stress à l'école : une perspective psychosociale. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 49(8), 552-555.

Lazarus, R. S. et Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York : Springer.

Le Scanff, C. (2005). Les différentes formes de stress et leur influence sur la performance sportive. *Bulletin de psychologie*, 475(1), 69-72.

Published in : Laurence Bergugnat et Loïc Lerouge (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 7, No. 2 "La santé au travail : une question d'éducation et de formation ?"*, Editions des archives contemporaines,
ISSN : 2425-617X, ISBN : 9782813003836, doi : 10.17184/eac.9782813003836

Mabilon-Bonfils, B. (2011). Les élèves souffrent-ils à l'école ? Des souffrances scolaires « ordinaires » qui ne peuvent se dire… *Adolescence*, 77(3), 637-664.

Merle, P. (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire : historique, difficultés, perspectives*. Paris : Presses Universitaires de France.

Montgomery, C., Morin, Y. et Demers, S. (2010). Le stress, les stratégies d'adaptation, le locus de contrôle et l'épuisement professionnel chez les professeurs universitaires francophones, *Revue Canadienne d'Enseignement Supérieur*, 40(1), 69-99.

Moyne, A., Barthod-Malat, Y. et Kubiszewski, V. (2017). Stress scolaire des collégiens et des lycéens : effet de l'appréhension de l'orientation et de la pression de la note. *Pratiques psychologiques*, 24(2), 177-194.

Nakas, R. et Dugas, É. (2011). La place réservée aux jeux collectifs : 1981-2011. *Enseigner l'EPS*, 254-255, 50-53.

Nakas, R. et Dugas, É. (2016). Performance, compétition, exploit : Des stratégies enseignantes à interroger en EPS. Dans O. Zanna, C. Veltcheff et P. -P. Bureau (Coord.), *Corps et climat scolaire* (p. 96-98). Dossier EPS 83. Paris : Éditions Revue EPS.

Nakas, R. (2019). Modalités de pratique et stress à l'école. Ressentis chez les collégiens français et belges en éducation physique et sportive. *Revue Éducation comparée*, 21, 175-200.

Netz, Y., Wu, M. J., Becker, B. J. et Tenenbaum, G. (2005). Physical activity and psychological well-being in advanced age : A meta-analysis of intervention studies. *Psychology and Aging,* 20_, _272-284.

Neveu, D., Doron, J., Visier, L., Boiché, J., Trouillet, R., Dujols, P. *et al.* (2012). Health sciences programs associated with high perceived stress : implications for curricula. *Revue d'Épidémiologie et de Santé Publique*, 60, 255-264.

Nicholls, A. R. et Polman, R. C. J. (2007). Coping in sport : A systematic review. *Journal of Sports Sciences,* 25, 11-31.

Parlebas, P. (1971). Effet Condorcet et dynamique sociométrique (I). *Mathématiques et Sciences humaines*, 36, 5-31.

Parlebas, P. (1999). *Jeux, sports et sociétés. Lexique de praxéologie motrice*. Paris : publications INSEP.

Poirel, E. et Yvon, F. (2011). Comprendre et intervenir sur le stress au travail : une étude de cas. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 13-1.

Prokofieva, V., Brandt-Pomares, P., Velay, J. L., Hérold, J. F. et Kostromina, S. (2017). Stress de l'évaluation scolaire : un nouveau regard sur un problème ancien. *Recherches et éducations*, 18.

Putwain, D. W. (2008). Examination stress and test anxiety. *The psychologist*, 21, 1026-1029.

Sarrazin, P., Tessier, D. et Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie*, 157, 147-177.

Secrétariat d'État auprès du Ministre de la qualité de la vie, Jeunesse et Sport. (1976). *Les lycéens et les collégiens face aux activités sportives, éducatives et culturelles*. Paris, Secrétariat d'État auprès du ministre de la qualité de la vie, jeunesse et sport.

Selye, H. (1946). General adaptation syndrome and diseases of adaptation. *Journal of Clinical Endocrinology,* 6.

Singleton, E. (2006). This is the kind of experience I plan to encourage. Dans E. Singleton et A. Varpalotai (dir.), *Stones in the sneaker : Active theory for physical and health educators* (p. 43-70). London : The Althouse Press.

Smoll, F. L. et Smith, R. E. (1996). Competitive anxiety : Sources, consequences, and intervention strategies. In F. L. Smoll et R. E. Smith (Eds.), *Children and Youth in Sport : A biopsychosocial perspective* (p. 359-380). Chicago, Brown and Benchmark.

Spielberger, C.D., Yagg, P.R. et Wasala, C.F. (2003). Occupational Stress : Job Pressures and Lack of Support. In J. Campbell Quick et L.E. Tetrick (Eds.), *Handbook of Occupational Health Psychology* (p. 185-200). Baltimore : United Book Press.

Stora, J. B. (2019). *Le stress : « Que sais-je ? »* Paris : Presses Universitaires de France, coll « Que sais-je ? »

Sutherland, E. (2019). *Le pouvoir des réflexes à l'école – Pourquoi nos enfants n'y arrivent pas, et comment les aider*. Paris : Fabert.

Published in : Laurence Bergugnat et Loïc Lerouge (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 7, No. 2 "La santé au travail : une question d'éducation et de formation ?"*, Editions des archives contemporaines,
ISSN : 2425-617X, ISBN : 9782813003836, doi : 10.17184/eac.9782813003836

Szabó, M. et Lovibond, P.F. (2006). Anxiety, Depression, and Tension/Stress in Children. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment,* 28(3), 195-205.

Yerkes, R. M. et Dodson, J. D. (1908). The relation of the strength of stimulus to rapidity of habit formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18, 459-482.

Zakari, S., Walburg, V. et Chabrol, H. (2008). Influence de la pression perçue par les lycéens français sur le stress scolaire. *Journal de thérapie comportementale et cognitive*, 18(3), 108-112.

Zanna, O. (2018). « Le rituel du passage au tableau » : une modalité d'évaluation de l'ambiance empathique de la classe. Dans É. Dugas, *les violences scolaires d'aujourd'hui en question. Regards croisés et altérités* (p. 131-146). Paris : L'Harmattan.

Zanna, O. et Jarry, B. (2019). *Cultiver l'empathie à l'école*. Paris : Dunod.

Published in : Laurence Bergugnat et Loïc Lerouge (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 7, No. 2 "La santé au travail : une question d'éducation et de formation ?"*, Editions des archives contemporaines, ISSN : 2425-617X, ISBN : 9782813003836, doi : 10.17184/eac.9782813003836

Annexes

Bonjour,

Merci de répondre à ce rapide questionnaire d'Éducation Physique.
Ton anonymat sera respecté et garanti.

Tu es en cours d'éducation physique avec ton professeur.
Selon toi, dans quelle(s) situation(s) du cours peux-tu ressentir du stress ? (Le stress a ici le sens de « se sentir mal à l'aise »).

- Quand le prof constitue lui-même les groupes de travail ou les équipes (Prof-équipes)
- Quand c'est aux élèves de choisir eux-mêmes leurs groupes ou leurs équipes (Elèves-équipes)
- Quand il faut démontrer ou se produire devant les autres (Démonstration)
- Quand vous faites des matchs en équipe les uns contre les autres avec score, par exemple en basket, en rugby, etc… (Match-équipes)
- Quand vous faites des matchs en un contre un avec score comptabilisé, par exemple en badminton, en lutte, etc. (Matchs-seul)
- Quand il faut faire une performance individuelle mesurée, chronométrée ou comptabilisée, par exemple en natation, en athlétisme, en escalade, en course, en gymnastique, etc. (Performance)

Parmi les situations présentées ci-dessus, quelles sont, selon toi, celles qui sont le plus responsable du stress en cours d'éducation physique ?
Nous allons regrouper ces situations deux à deux. À chaque fois, pour chacune des 15 paires obtenues, entourez celle qui, des deux, contribue le plus au stress que tu peux ressentir. Par exemple pour la 1ère paire comparée, Prof-équipes ou Élèves-équipes ?

Répondre rapidement, comme tu le ressens

Prof-équipes / Élèves équipes	Démonstration / Matchs-seul
Démonstration / Matchs-équipes	Prof-équipes / Matchs-seul
Matchs-seul / Performance	Élèves-équipes / Matchs-équipes
Prof-équipes / Démonstration	Performance / Démonstration
Élèves-équipes / Matchs-seul	Prof-équipes / Performance
Matchs-équipes / Performance	Élèves-équipes / Démonstration
Prof-équipes / Matchs-équipes	Matchs-équipes / Matchs-seul
Élèves-équipes / Performance	

Vérifie bien que tu as entouré 15 fois

****

Es-tu (entoure la bonne case) : une fille un garçon
Classe :

Pour les enseignants
Vous êtes (entourez la bonne case) : une femme – un homme
Vous enseignez depuis (indiquez la durée) : …… ans
Vous enseignez (entourez la bonne case) : en collège en lycée

Published in : Laurence Bergugnat et Loïc Lerouge (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 7, No. 2 "La santé au travail : une question d'éducation et de formation ?"*, Editions des archives contemporaines,
ISSN : 2425-617X, ISBN : 9782813003836, doi : 10.17184/eac.9782813003836