

Université A. Mira – Bejaia
Faculté Des Sciences Humaines et Sociales
Département de STAPS



Mémoire de fin de cycle

*Pour l'obtention du diplôme de Master en Sciences et techniques
des Activités Physiques et Sportives.*

Spécialité: Activités Physiques et Sportives Scolaires.

Thème:

*Les stratégies de coping utilisées par les
enseignants d'EPS*

Cas des enseignants de la wilaya de Bejaia

Réalisé par:

➤ *M^{lle} Khelifa Katia*

Encadré par :

Dr Idir A Nour

Année Universitaire 2014/2015

Introduction générale

INTRODUCTION :

Tout au long de sa vie, l'individu fait face à des multiples problèmes, ces problèmes peuvent être des tracas quotidien, des crises majeures (deuil...) s'accompagnant de détresse émotionnelle, de perturbations du comportement. L'individu mettra alors en place des stratégies de coping, le but étant pour lui de dépasser le conflit, de s'adapter à sa nouvelle situation ou de se défendre contre toute emprise.

Le concept de coping selon Lazarus et Folkman (1984) c'est comme l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux déployés pour gérer des exigences spécifiques internes et/ou externes qui sont évaluées par la personne comme consommant ou excédant ses ressources. Ils identifient quatre types de stratégies : le coping centré sur le problème, qui vise à réduire les exigences de la situation ou à augmenter ses propres ressources pour mieux faire face, le coping centré sur l'émotion, qui comprend les tentatives pour réguler les tensions émotionnelles induites par la situation, et le coping centré sur le soutien social, qui consiste à obtenir la sympathie et l'aide d'autrui, et le coping centré sur l'évitement qui impliquent des efforts pour se dégager physiquement et psychologiquement de la situation stressante.

Une stratégie de coping est efficace si elle permet à l'individu de maîtriser la situation stressante et/ou de diminuer son impact sur son bien-être physique et psychique. Vis-à-vis d'une situation maîtrisable, les études indiquent que les stratégies centrées sur le problème sont fonctionnelles et associées à des indicateurs de santé mentale positifs (Bruchon-Schweitzer, 2002). Cependant, lorsque la situation affrontée échappe au contrôle de la personne, des efforts répétés sont inutiles, épuisants et éventuellement nocifs pour la santé (Lazarus et Folkman, 1984). Dans ces cas, les stratégies centrées sur les émotions s'avèrent relativement efficaces à court terme, mais induisent à long terme des états dépressifs (Bruchon-Schweitzer, 2002).

Néanmoins, tous les auteurs s'accordent pour dire que le coping est un facteur stabilisateur permettant à l'individu de maintenir une adaptation psychosociale pendant les périodes de stress.

Le terme de stress du à selye (1974), désigne des situations qui imposent à l'organisme des psychologues. Selon selye, le stress est une réponse, il le définit comme « la réponse non spécifique du corps à toute exigence qui s'adresse à lui » (selye, 1974). Par non spécifique, il entend que le même schème de réponse peut être provoqué par différents stimuli ou agents de stress

Introduction générale

D'autres auteurs conçoivent le stress comme un stimulus, un événement ou un ensemble de circonstances exigeant une réponse inaccoutumée. Une troisième façon de poser le problème est de voir le stress, non comme un stimulus ou une réponse, mais bien comme une transaction ou une relation entre la personne et son milieu.

Le stress est perçu par cette personne comme surcharge de ses ressources présentant une menace à son bien-être (1984) la situation et perçu objectivement plus ou moins contraignante (par exemple deuil, maladie grave, attentas...), mais la contrainte prend sens à partir de l'évaluation que le sujet fait de celle-ci. De ce fait, l'évaluation constitue avec les modes d'adaptation-défense (coping) l'un des deux processus essentiels pour déterminer le degré de stress dans l'interaction personne-milieu.

Dans les stratégies de coping on voit apparaître des dimensions comportementales, cognitives et affectives intervenant dans la façon dont le sujet compose avec les exigences de la situation et les émotions que cette situation suscite.

En effet, l'objet de notre recherche s'inscrit dans le cadre psychologique concernant les stratégies de coping utilisées par les enseignants d'EPS.

Afin de comprendre le processus des stratégies de coping utilisée par les enseignants d'EPS, nous avons divisé notre travail en trois chapitres qui se résume comme suite :

Chapitre problématique : c'est la partie de problématique et hypothèse, porte sur la formulation du problème, question de recherche, formulation des hypothèses, objectif de l'étude, intérêt de recherche, définition des variables et des concepts.

Chapitre théorique : c'est la partie théorique : qui regroupe:

- Les stratégies de coping (Définition de concept, Les modèles théoriques, Les différentes stratégies, Les modes d'évaluation, Les phases d'évaluation, Variables influençant l'évaluation, Liens entre coping et évaluation, Les conséquences de coping, Les déterminants des stratégies de coping, et L'efficacité de ces stratégies).
- Le stress et les émotions chez les enseignants d'EPS :
 - Le stress (Définition, Fonctionnement, Les conséquences, Traitement et sa gestion).
 - Les émotions (définition, fonctionnement et sa gestion).
- L'enseignant d'EPS (Définition, Le rôle, Les tâches, Les caractéristiques et, Les facteurs, et sa mission).

Introduction générale

Chapitre pratique: qu'est divisé en deux chapitres aussi, un chapitre consacré au cadre méthodologique de l'étude qu'on a abordé (population, méthode d'échantillonnage, l'instrument et collecte des données,...).et l'autre chapitre réservé a la présentation des résultats, et la vérification des hypothèses,...).



REMERCIEMENTS

Nous remercions Allah de tout puissant de nous avoir donné la volonté et le courage pour réaliser ce modeste travail.

Nous remercions également, nos chers parents pour leurs soutiens moral et matériel.

A' notre chef du département Dr Idir Abd Nour

Un grand remerciement à nos enseignants du département STAPS (Dr IKIOANE, Dr ZAABAR, Mr FATAH, Mr HADJI, ...etc.).

À notre promoteur Mr IDIR de nous avoir fait l'honneur d'assurer l'encadrement de notre travail. Il nous a apporté conseils et critiques tout au long de cette période.

Nous remercions également la personne qui a créer le département des STAPS à Bejaia : Dr ZA'ABAR SALIM

Par le biais de ce mémoire, nous exprimons notre profonde gratitude aux membres du jury pour l'honneur qu'ils nous ont accordé en évaluant et accompagné notre travail.



KHELIFA KATIA
MAOUCHE CHERIFA





Dédicaces

Je dédie ce travail à ma petite famille, notamment mon cher père qui m'a suivie tout au long de mon cursus universitaire, que ce soit financièrement, ou psychologiquement avec son sens d'orientation je lui dois beaucoup, ma chère mère qui m'encourageait lors de chaque départ à l'université, avec ses prières, et son beau sourire.

Je dédie aussi ce travail à mes adorables frères, Kouki et Fouad, pour leur amour, et leur encouragement, et qui m'ont toujours réservé un accueil chaleureux à la maison, et leur sens d'humour.

A ma seule sœur cocoune, à sa patience.

A tous les étudiants STAPS vous allez beaucoup me manquer.

A toutes mes amies, notamment mon cher ami Rafik., et toute sa famille



KATIA



Sommaire

- Remerciement.....	I
- Dédicace.....	II
- Liste des abréviations.....	
- Liste des tableaux.....	
- Liste des figures.....	
INTRODUCTION.....	1

Chapitre I : Problématique

I-1. Position du problème.....	5
I-2. Question de recherche.....	5
I-3. Formulation des hypothèses.....	5
I-4. Objectifs de l'étude.....	5
I-5. Intérêt de l'étude.....	6
I-6. Définitions des concepts.....	7
I-6-1. Définition des stratégies de coping.....	7
I-6-2. Définition l'enseignant.....	7
I-6-3. Définition de l'EPS.....	7

Conclusion

Chapitre II : Cadre théorique

II-1. Le coping

II-1-1. Bref historique.....	11
II-1-2. Approche définitionnelle.....	11
II-1-3. Les modèles théoriques.....	13
II-1-3-1. La perspective béhavioriste.....	13
II-1-3-2. La perspective psychanalytique.....	13
II-1-3-3. La perspective de dispositions ou trait de coping.....	13
II-1-3-4. La perspective transactionniste.....	14
II-1-4. Les différentes stratégies de coping.....	14
II-1-4-1. Coping centré sur le problème.....	15

II-1-4-2. Coping centré sur les émotions.....	16
II-1-4-3. Coping centré sur le soutien social.....	17
II-1-4-4. Coping d'évitement.....	19
II-1-5. Les modes d'évaluation.....	19
II-5-1. Comme un processus.....	20
II-1-5-2. Comme un trait.....	20
II-1-6. Les phases d'évaluation.....	21
II-1-6-1. Evaluation primaire.....	22
II-1-6-1. Evaluation secondaire.....	22
II-1-7. Variables influençant l'évaluation.....	23
II-1-8. Liens entre coping et évaluation.....	23
II-1-9. Les conséquences de coping.....	24
II-1-10. Les déterminants de coping.....	25
II-1-10-1. Les déterminants dispositionnels.....	25
II-1-10-2. Les déterminants situationnels.....	26
II-1-10-3. Les déterminants transactionnels.....	26
II-1-11. L'efficacité des stratégies de coping.....	26
II-2. Le stress et les émotions chez les enseignants d'EPS	
II-2-1. Le stress	
II-2-1-1. Définition.....	29
II-2-1-2. Fonctionnement.....	29
II-2-1-3. Conséquence du stress.....	30
II-2-1-4. Traitement du stress.....	31
II-2-1- 5. La gestion du stress.....	31
II-2- 2. Les émotions	
II-2- 2-1. Un peu d'histoire.....	32
II-2- 2-2. Définition.....	32
II-2- 2-3. Fonctionnement.....	33
II-2-2-4. Gestion des émotions.....	34

II-2-3. L'enseignant d'EPS :

II-2-3-1. Définition.....	36
II-2-3-2. Le rôle de l'enseignant D'EPS.....	37
II-2-3-3. Les tâches de l'enseignant de L'EPS.....	37
II-2-3-3-1. Tâches de conception de l'enseignant.....	37
II-2-3-3-2. Tâches de l'organisation de l'enseignant.....	37
II-2-3-3-3. Tâches d'intervention directe.....	37
II-2-3-4. Tâches d'évaluation.....	37
II-2-3-4. Les caractéristiques de l'enseignant.....	38
II-2-3-5. Les facteurs liés à l'enseignant.....	38
II-2-3-6- La mission de l'enseignant d'EPS.....	39
II-2-3-6-1- Mission éducative.....	39
II-2-3-6-2- La mission psychomotrice.....	39
II-2-3-6-3- La mission sportive.....	39

Chapitre III : méthodologie

1- Procédés méthodologiques

-Présentation, analyse et présentation des résultats.....	45
- Discussion.....	49
- Conclusion et recommandation.....	52
-Bibliographie	
- Annexes	

Liste des tableaux :

tableau	Titre de tableau	pages
Tableau n°01	présente la répartition de la stratégie de coping centré sur le problème	45
Tableau n°02	Présente la répartition de la stratégie de coping centré sur l'émotion	46
Tableau n°03	Présente la répartition de la stratégie de coping centré sur la recherche de soutien social.	47
Tableau n°04	représente la répartition de la stratégie de coping d'évitement	48

Liste des Abréviations :

<u>Abréviation</u>	<u>La signification</u>
-MCE	-multidimensionnel coping inventory
-COPE	-coping orientation to problems experienced
-ASCI	-athletic coping skills inventory
-WCC	-Ways of coping checklist
-SGA	-Syndrome General D'adaptation
-EPS	-Education Physique et sportive

Introduction Générale.

Chapitre I:

Problématique.

Chapitre II:

Cadre théorique.

Chapitre III:

Méthodologie

Chapitre IV :
Présentation
Analyse et
interprétation des
résultats

Conclusion générale

Bibliographie

Annexes

Problématique

I-1-Formulation du problème :

Face à une situation ressentie comme stressante, un sujet, loin de la subir passivement, va élaborer une réaction importante pour faire face. D'après la conception traditionnelle de Lazarus et Folkman (1984) : le concept de coping « est l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux, constamment changeants, déployés par une personne pour gérer les exigences soit internes et/ou externes perçues comme consommant ou excédant ses ressources ». Donc en générale le coping est un processus spécifique, flexible et fluctuant.

I-2- Question de la recherche :

Et cela nous amène à poser la question suivante :

- Quelles sont les stratégies de coping utilisées par les enseignants d'EPS?

I-3- Formulation d'hypothèse:

- Certaines stratégies de coping centrées sur le problème, de recherche de soutien sociale, sont fonctionnelles, d'autres stratégies centrées sur le problème évitant sont dysfonctionnelles.

I-4- Objectifs de l'étude:

L'objectif de notre recherche est décrire sur les stratégies de coping utilisés par les enseignants d'éducation physique et sportive. On a deux objectifs essentiels:

- Identifier les stratégies de coping utilisées par les enseignants d'éducation physique et sportive face à la situation aversive dans la wilaya de Bejaia.
- Déterminer la stratégie la plus utilisable par les enseignants d'éducation physique et sportive dans la wilaya de Bejaia.

I-5- Intérêt de l'étude :

Toute recherche se concrétise par le choix d'un sujet d'étude sur lequel concentrer ses efforts afin de comprendre le phénomène et pourvoir lui fournir des explications logiques.

Toute recherche doit être conduite dans un sens d'objectivité en vue d'obtention de résultats bénéfiques. On ne choisi pas son thème ou son sujet d'étude sans raisons et sans objectifs à atteindre.

Problématique

L'intérêt de notre étude porte sur deux plans principaux:

a) Sur le plan personnel:

La réalisation de ce travail constitue pour nous une satisfaction personnelle étant donné qu'il prouve notre capacité intellectuelle de comprendre, d'analyser et d'expliquer les stratégies de coping utilisées par les enseignants d'éducation physique et sportive dans la wilaya de Bejaia.

b) Sur le plan scientifique :

Cette recherche constitue une réflexion que nous mettons à la disposition de la communauté scientifique et aux leaders des institutions pouvant leur servir d'outil de travail et de référence.

Aussi mettre en pratique nos connaissances acquises à travers notre cursus d'études.

Enfin apporter du nouveau et un enrichissement à travers ce thème à la recherche académique et aux futurs chercheurs de notre faculté.

I-6- Définition des concepts :

I-6-1- Les stratégies de coping :

Lazarus et Folkman définissent le coping comme « l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux, constamment changeant (déployés) pour gérer des exigences spécifiques internes et/ou externes qui sont évaluées (par la personne) comme consommant ou excédant ses ressources ». (Lazarus et Folkman, 1984, p 356).

Ainsi le dictionnaire de psychologie la définit comme étant : coping strategy : « processus actif par lequel l'individu, par l'auto appréciation de ses propres capacités, de ses motivations fait face a la vie et notamment a une situation stressante et réussit à la maîtriser. (A.G) grand dictionnaire de psychologie. (Larousse, 1991, p218).

I-6-2- L'enseignant : l'enseignant professionnel se définit, de façon consensuelle, comme une personne qui centre son travail sur enseigner- apprendre, qui puise ses savoirs et compétences, issus de pratiques conceptualisées, au sein du groupe professionnel, qui quête, constamment des stratégies adaptées, des techniques et des outils adéquats, qui analyse, de manière critique, par des logiques multiples, les situations complexes pour s'auto- fermer et

Problématique

évaluer, qui articule étroitement la pratique, les savoirs d'expériences, et les savoirs savant. Ces caractéristiques renvoient à quatre paradigmes correspondant à autant de mode de pensée de la formation des enseignants (Zeichner, 1983), archétypes aux quels nous rattachons certains modèles de professionnalité du métier d'enseignant. (Lang, 1999, p 156-165 ; Altel, 1998, p 30 ; Paqnay, 1994, p 9-10).

I-6-3- EPS: discipline d'enseignement, l'EPS, permet l'acquisition de connaissance et la construction et savoir permettant la gestion de la vie physique aux différentes âges, de son existence, ainsi que l'accès au domaine de la culture constituant les pratiques sportives ».

D'après PARLEBAS ; EPS est une pratique d'intervention, qui recherche une influence sur les conduites motrices des participants en fonction de normes éducatives implicites ou explicites. (PARLEBAS, 1981, contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice).

D'après MIALARET : EPS « est une discipline incluse dans les programmes d'enseignement à laquelle l'élève développe et entretient particulièrement ces conduites motrices et corporelles » (MIALARET, 1979, le vocabulaire de l'éducation).

« L'éducation physique et sportive est faite d'un ensemble d'enseignement d'APSA qui visent la transmission d'une culture et le développement des conduits motrices que les valeurs admises conduisent à considérer comme souhaitables et susceptible de procurer le bien-être ».

(A. Hébrard, EPS interrogé, in revue EPS n°312, 2005).

Problématique

Conclusion:

Nous avons vu dans ce chapitre les différentes étapes de recherche. Cette recherche aborde donc une importante problématique qui demande beaucoup de recherche et analyser et ce ; pour son aspect intéressant, qui consiste d'explorer les stratégies de coping utilisées par les enseignants d'EPS. Donc l'importance de cette recherche s'articule beaucoup plus de suivie et respecter les étapes de l'architecture de ce thème.

II-1-1- Bref historique:

Les premiers travaux sur le coping ont, dans les années 60 commencé dans la tradition des recherches sur les mécanismes de défense. Selon Hann (1965), le comportement de coping se distingue du comportement défensif puisque ce dernier par définition est rigide, compulsif, indifférencié et déforme la réalité, alors que le coping est flexible, différencié et un but orienté sur la réalité. (HAAN (N.), 1965, p373-378).

Pour de nombreux chercheurs dans les années 1960 et au début des années 1970, le travail sur les défenses adaptatives ont conduit à un domaine d'étude indépendant : celui des stratégies conscientes utilisées par les sujets rencontrant des situations stressantes (sidle et coll., 1969, p225-232).

Très vite, ce champ de recherche devint distinct de l'ancienne littérature sur les mécanismes de défense. Durant les années 1970 et le début des années 1980, de plus en plus de chercheurs en vinrent à penser que les stratégies de coping n'étaient pas déterminées de façon importante par des facteurs de personnalité. Ils mirent ainsi l'accent sur les facteurs de contexte, (Lazarus, Averillett optons, 1974, p47-68).

Dans les années 1960-1970, l'histoire de coping a été un miroir de ce qui se passait dans la psychologie de la personnalité. Durant les années 1980 au début 1990, nous avons assisté à un renouveau des chercheurs sur le trait dans le domaine de la personnalité (Endler et Parker, 1990), qui se sont accompagnées par un regain d'intérêt sur les relations entre variables de personnalité et coping comme un attribut de la personnalité ou comme un style n'ont pas rencontré beaucoup de succès. (Endler (N.S.) et Parker (J.A.), 1990, p844-854).

II-1-2- Approche définitionnelle:

D'après la conception transactionnelle de Lazarus et Folkman (1984), le coping est « l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux, constamment changeants, déployés (par une personne) pour gérer les exigences internes et/ou externes perçues comme consommant ou excédant ses ressources ». Le coping est un processus spécifique, flexible et fluctuant (car il est en partie déterminé par les caractéristiques de la situation stressante). Pour désigner les stratégies de coping utilisées généralement par un individu face à une grande variété de situations aversives, il vaut mieux parler de « style » de coping. (Lazarus et Folkman, 1984, p141).

Chapitre théorique

Le concept de coping (c'est-à-dire les modalités par laquelle un sujet réagit à une situation stressante) a beaucoup évalué depuis les années 60. En effet, Freud(1933) et Haan (1974) le considèrent comme un mécanisme de défense réduisant la tension Moos (1974) le définit comme une prédisposition relativement stable à répondre aux évènements stressants. Enfin Lazarus et Folkman (1984) définissent le coping comme un processus dynamique variable selon la situation globale, selon l'état du sujet et selon le stade d'interaction entre le sujet et la situation.

Ce dernier renvoie aux différentes façons de s'ajuster aux situations difficiles. En effet, tout au long de sa vie, l'individu se retrouve face à des évènements majeurs qui peuvent le mettre en difficulté. Ces évènements peuvent être positifs (naissance, mariage) ou négatifs (décès, situation de travail difficile). Cependant, devant ces deux types de situation, l'individu ne reste pas passif, il réagit, il fait face. C'est cette manière de faire face qui est nommée coping.

Ce concept, élaboré pour la première fois tel qu'il est aujourd'hui par Lazarus et Launier, signifie en anglais « affronter, faire face, venir à bout » et vient du grec « kolaphos », qui renvoyait à l'idée de frapper de façon vive et répétitive avec la main. Cela démontre le caractère conscient et actif du processus.

En 1978, pour Lazarus et Launier, le coping est l'ensemble « des processus qu'un individu interpose entre lui et l'évènement perçu comme menaçant pour maîtriser, tolérer ou diminuer l'impact de celui-ci sur son bien-être physique et physiologique ». (Lazarus et Lunier, 1978, p 40).

Selon Bruchon-Schweitzer (2001) explique que le coping est un concept récent qui définit comme un ensemble de réaction et de stratégies d'un individu afin de faire face à des situations stressantes. De plus, elle ajoute que depuis la fin du XIX siècle le coping présenté par la psychanalyse et la psychologie dynamique, était davantage perçu comme un ensemble de mécanismes de défense : « le terme de défense est utilisé dans un sens générale pour désigner la lutte du moi contre les idées et affects intolérables, la est fréquemment utilisé dans les écrits scientifiques afin de discuter des mécanismes de répression apparaissant comme l'un des mécanismes de défense essentiel ».

Vers les années 1960 et 1970, le terme de coping défense les plus adaptés par Bruchon- Schweitzer (2001). Et le premier ouvrage consacré au concept de coping intitulé dans l'année 1960. Bruchon- Schweitzer, 2001, p 68-83).

Chapitre théorique

« Psychological Stress and Coping Process » est réalisé par Lazarus. Pour Lazarus: « les réactions adaptatives de l'organisme sont complétées par des évaluations, des réactions propres et de leurs conséquences, qui ont elles-mêmes des traits adaptatifs ». (Frohlich 1997, p16).

II-1-3- Les modèles théoriques:

II-1-3-1- La perspective behavioriste:

La perspective behavioriste, issu du modèle animal, définit le coping comme le degré de stress qu'un organisme peut tolérer (par exemple, l'intensité de courant électrique qu'un animale peut supporter). Peu d'importance est attribuée dans ce modèle au processus de coping et aux cognitions (Houston (B), 1987, p 377-399).

II-1-3-2- La perspective psychanalytique:

Dans la perspective psychanalytique, le coping est assimilé aux défenses inconscientes qui permettent à l'organisme de gérer ses instincts, ses affects ou le stress (Folkman, 1992, p 31-46).

L'altruisme, la sublimation et l'humour sont par exemple considérés comme des formes évaluées du coping qui permettent à l'individu de faire face au stress. On a reproché à la psychanalyse de centrer uniquement sur l'individu et de ne pas prendre en compte la situation. Cette perspective a également peu considérée la résolution de problème et les outils de mesure, notamment les tests projectifs qui ont été très critiqués pour leur manque de validité.

Les défenses ont été définies comme des stratégies mentales qui permettent d'évacuer les états émotionnels négatifs en déformant certains aspects de la réalité (Olf, Brosshot et Godaert, 1993, p.81-90). Lazarus et Folkmane (1984) considèrent pour leurs parts les défenses comme une forme spécifique du comportement de coping. (Lazarus et Folkman, 1984, p 47-68).

II-1-3-3- La perspective de dispositions ou trait de coping:

La perspective des dispositions ou traits de coping considère le coping comme un trait de personnalité qui permet à l'individu de faire, plus ou moins bien, face au stress. Ce modèle a été critiqué parce qu'il ne permet pas de prendre en compte la complexité des situations de coping et ne peut pas prédire de façon régulière les personne qui font face avec

Chapitre théorique

succès dans des situations spécifique selon (Lazarus et Folkman), bien que se soit principale objectif, la stratégie orienté vers les trait cherche en effet à identifier de façon précoce les individu dans les ressource de coping sont inadaptées à des situations stressantes spécifique, par exemple, les interventions chirurgicales, ou des situations critiques durant une compétition athlétique. (Hackfort et Spielberger, 1989 ; Krohne et Hindel, 1988, p 225-234).

Une identification précoce des personnes ayant des ressources de coping inadaptées offrirait l'opportunité d'établir une procédure de sélection ou un programme de prévention réussi. Il semble en effet que la flexibilité dans l'utilisation des stratégies soit le facteur important pour une adaptation optimale. On plus volontiers aujourd'hui de style de coping, se référant à l'utilisation d'un comportement similaire dans plusieurs situations.

II-1-3-4- La perspective transactionniste:

C'est la perspective transactionniste du coping, qui constitue aujourd'hui le modèle dominant. Selon cette théorie, le coping est un « ensemble d'efforts cognitifs et comportementaux en perpétuel changement pour gérer les demandes externes ou internes évaluées comme mettant à l'épreuve ou excédant les ressource personnelle ». (Lazarus et Folkman, 1984, p 47-68).

Un des intérêts de ce modèle est son aspect dynamique qui s'accorde bien aux théories contemporaines du stress, comme un processus et non comme un état statique. De plus, ce modèle intègre une grande variété de réponses. On prend donc pas seulement en compte des facteurs personnels, mais on accorde beaucoup d'importance à la compréhension du contexte dans lequel le coping prend place. Le coping inclut donc toutes les tentatives pour gérer le stress sans prendre en compte leur efficacité (Lazarus etFolkman, 1984, p47-68).

II-1-4- Les différentes stratégies de coping:

Le coping est donc un processus dynamique et séquentiel impliquant une influence réciproque entre l'individu et le contexte, face à une situation aversive, le sujet peut essayer de modifier le problème (ou la représentation qu'il en a), il peut aussi essayer de se modifier lui-même en gérant au mieux les émotions induites par la situation. Donc Lazarus et ses collègues ont distingué au départ deux stratégies de coping générales. (Lazarus, Folkman&Launier, 1978, p 287-327).

II-1-4-1- Coping centré sur le problème:

Le « coping centré sur le problème », correspond aux efforts cognitifs et comportementaux du sujet, pour réduire les exigences de la situation et/ou pour augmenter ses ressources pour y faire face (Bruchon-Schweitzer). Il comprend des réponses cognitives (recherche d'informations, élaboration de plans d'action,...) ou comportementales (affronter la situation, efforts pour modifier ou réduire le problème), (Bruchon-Schweitzer, 2002, p357).

Cette stratégie est parfois appelée coping actif ou « vigilant ». parce que les stratégies centrées sur le problème impliquent des efforts pour gérer ou diminuer le problème, qui est la cause du stress. On peut distinguer les actions préventives qui consistent à anticiper l'action, et donc, à réduire la menace (des comportements tels rassembler des informations, gérer des objectifs, gérer le temps,...) et les actions agressives qui attaquent ou réduisent la source du problème. Il s'agit alors de ne pas de tromper de cible (Suls & Fletcher, 1985, p 249-288).

Ce type de coping, est orienté vers le contrôle de la situation stressante. Il vise à réduire le niveau de stress émanant de l'événement et/ou d'augmenter ses propres ressources pour y faire face. Il s'agit alors, de mettre en place des actions afin de résoudre le problème. Les comportements que développe l'individu vont modifier sa relation avec l'environnement. Cela se met en place très régulièrement dans la vie quotidienne. Il peut s'agir, par exemple, de négocier un délai pour régler ses factures, consulter un médecin, rechercher un emploi mieux rétribué, augmenter ses connaissances dans certains domaines, etc.

Cette fonction est divisée en trois catégories :

- Les actions préventives anticipent l'action et s'opposent de manière plus ou moins efficaces au danger. Elles permettent une baisse effective de la menace. Par exemple, il peut s'agir de la recherche d'informations sur un sujet qui nous inquiète ou de Préparer des plans d'actions.
- Les actions agressives attaquent ou réduisent la source du problème. Il s'agit d'effort ou d'actions pour modifier le problème en l'affrontant de face. Cela n'est pas toujours possible à effectuer, voir pas toujours souhaitable. En effet, la source n'est pas Toujours identifiable.
- L'évitement ou la fuite apparaît en cas de renoncement devant un objet ou de fuite devant un danger. (Suls & Fletcher, 1985, p249-288).

II-1-4-2- Coping centré sur les émotions:

La seconde stratégie générale est le coping centré sur l'émotion. Elle correspond aux diverses tentatives de l'individu pour gérer la tension émotionnelle induite par la situation (Bruchon-Schweitzer, 2002, p. 357-358).

Elle cette stratégie comprend selon Lazarus et Folkman (1984) plusieurs réponses : la minimisation de la menace (« ça n'est pas si grave »), l'auto-accusation (« c'est moi qui ai créé le problème »), l'évitement-fuite (« j'ai essayé de tout oublier »), la réévaluation positive (« je suis sorti plus fort de cette épreuve ») et l'expression des émotions (« j'ai pleuré »). L'évitement et le coping centré sur l'émotion apparaissent parfois comme des stratégies distinctes. (Endler& Parker, 1989).

Ces stratégies visent à gérer les réponses émotionnelles que peut générer la situation et donc à réduire les réactions de stress. Elles ont une action palliative puisqu'elles modèrent la détresse en rapport avec la situation stressante pour en réduire les effets psychologiques. Cette régulation peut se faire de différentes façons (comportementale, physiologique, cognitive, émotionnelle et psychologique). Il est possible, par exemple, d'exprimer ses émotions, de se relaxer, de penser à autre chose ou de consommer des substances (alcool, drogue).

Nous pouvons ainsi agir sur les symptômes avec des moyens externes (prendre des médicaments, apprendre des techniques de lutte contre le stress) ou avec des mécanismes de défense cognitifs afin de réduire la perception du danger mais pas le danger lui même. Il est donc possible de transformer les significations de la situation en la modérant (minimiser son Importance) ou en niant la réalité (utiliser par exemple le système de la « pensée magique », en essayant de se convaincre que tout va bien et que nous contrôlons parfaitement la situation). (Endler& Parker, 1989)

Dans l'ouvrage de Ferreri, nous retrouvons plusieurs stratégies de ce type de coping Organisées selon différentes dimensions :

A)- Dimension physiologique: cette dimension se met en place car, lors de situations stressantes, on peut constater l'activation du système neurovégétatif, répons » sable de la mise en tension physique de l'organisme. L'objectif des stratégies de coping seraient lors de prendre conscience des sensations corporelles désagréables et de corriger les tensions. Les auteurs proposent ici de la relaxation afin d'apprendre à déclencher volontairement une réponse spécifique pour neutraliser les effets néfastes du stress ;

Chapitre théorique

B)- Dimension psychologique: cette dimension se met en place car, lors de situations stressantes, on constate la mise en route de processus psychiques assurant la perception, la compréhension et la prise de décision. La façon dont l'individu perçoit et comprend le stresser conditionne donc en grande partie sa réaction de stress. Les auteurs préconisent ici la prise de conscience de ses pensées stressantes, la reconnaissance du lien pensées-émotions, la soumission de ses pensées à la critique, l'élaboration de nouvelles pensées plus objectives et l'implantation de ces pensées plus rationnelles ;

C)- Dimension comportementale: cette dimension assure l'adaptation relationnelle face aux exigences de l'environnement. De nombreux stresser professionnels sont de nature relationnelle. L'objectif ici est donc de travailler ses comportements relationnels afin d'émettre des comportements affirmés pour faire face à la plupart des situations difficiles

D)- Dimension émotionnelle: cette dimension se met en place car, lors de situations stressantes, on constate que la perception du contexte oriente la réponse suivant la nature de l'émotion. Les auteurs conseillent ici de repérer, d'accepter et d'identifier ses propres émotions pour mieux comprendre les raisons de leur survenue ; de gérer ses propres émotions en contrôlant leur manifestation et en verbalisant leur impact personnel ; d'être attentif aux émotions des autres en acceptant d'avoir à les gérer à certaines occasions ; de gérer les émotions des autres en incitant les interlocuteurs à les exprimer afin de les prendre en compte pour aider à régler les situations à problème.

L'utilisation de ces deux types de stratégies (centrées sur le problème et centrées sur les émotions) peut se mettre en place devant un seul et même événement. Par exemple, si, dans notre profession, une promotion que l'on attendait depuis longtemps nous est refusée, nous pouvons commencer par avoir envie de nous mettre en colère contre notre patron qui nous avait promis cette promotion puis se dire que cela n'arrangera pas la situation et se remettre à travailler afin d'essayer de l'obtenir la prochaine fois.

II-1-4-3- Le coping centré sur le soutien social:

La recherche de soutien social apparaît parfois comme troisième stratégie. Elle correspond aux efforts du sujet pour obtenir la sympathie ou l'aide d'autrui et ne doit pas être confondue avec le réseau social ni avec le soutien social, notion déjà présentées ci-dessus (et qui sont caractéristiques réelles ou perçues de l'entourage social. Or ici, il s'agit de tentatives effectives d'une personne pour obtenir des informations, une aide matérielle. C'est donc bien

Chapitre théorique

une stratégie de coping (qui suppose l'activité du sujet) et non une ressource (simplement existante ou perçue). (Bruchon-Schweitzer, 2002, p. 357-358).

Cette stratégie ne doit pas être confondue avec le soutien social perçu, qui est une évaluation des ressources sociales dont on croit pouvoir disposer en cas de besoin. (Bruchon-Schweitzer, 2002, p 365).

En dehors de sa fonction interne de régulation émotionnelle, le coping est avant tout un moyen de faire face à un problème précis et le résoudre si possible. Il peut être classé selon les cibles de stratégie, c'est-à-dire l'orientation de la personne et son activité en repense à un stresser :

- ✓ Soit la personne fera face directement et ouvertement a son problème (coping actif).
- ✓ Soit elle évitera le problème et cherchera à réduire son stress et ses émotions négatives (coping évitant).

Paulhan et Bourjois(1995) définissent le coping actif comme une action qui consiste à modifier directement les termes même de la relation personne-environnement par la mise en place d'effort comportementaux actifs, consistant à affronter le problème pour le résoudre.

A l'opposé du coping actif, on trouve le coping passif, qui consiste à ne rien faire ouvertement. Cette inactivité face à un stresser est souvent liée à un état émotionnel négatif, tel que la dépression, ainsi qu'à une attitude de déni.

Les sources de soutien social en milieu scolaire sont constituées par le réseau d'aide qui confrontée à des situations professionnelles problématique. Hobfoll (2001) distingue le soutien émotionnel (des manifestations de confiance, d'empathie, d'amour qui permettraient de consolider l'enseignant et de renforcer ses capacités de régulation émotionnelle) du soutien instrumental (une assistance technique, une réflexion à propos de difficultés surgissant dans le contexte professionnel). Un soutien émotionnel est habituellement prodigué par des proches (amis, famille) alors qu'un soutien instrumental est plutôt offert par des professionnels (membre de la direction, formateurs) bénéficiant de compétences complémentaires à celle de l'enseignant et permettant une approche enrichie de la situation problématique. (Hobfoll. S-E, 2001, p337-370).

Chapitre théorique

II-1-4-4- Les stratégies d'évitement:

Les stratégies d'évitement qui impliquent des efforts pour se dégager physiquement et psychologiquement de la situation stressante. Selon (Endler et Parker) Il semble que cette stratégie serait plus efficace dans le cas de stress à court terme, lorsque les conséquences peuvent se modifier, alors que les stratégies d'approche, c'est -à-dire de confrontation directe aux problèmes, seraient plus efficaces pour faire face au stress à long terme parce que les conséquences risquent de perdurer. Dans ces stratégies, on peut classer certains mécanismes de défense du moi comme le déni de la réalité, ou la répression. (Endler et Parker, 1990, p.844-854).

Les dispositions de coping sont également envisagées comme un continuum avec une fonction d'évitement à un pôle et une fonction d'approche à une augmentation des aspects aversifs de la situation tels qu'ils sont perçus et liés aux émotions. Une dimension telle que répression-sensibilisation a été très étudiée et a été mise en relation avec une variété de comportements de stress (Byrne, 1961, p.334-349). D'autres dimensions incluent évitement-coping (Goldstein, 1973, p.113-137), minimalisation-vigilance focalisée (Lipowski, 1970, p.91-102) et déni- intrusion (Horowitz, 1979).

Enfin, une dernière classification distingue les recherches micro-analytiques des recherches macro-analytiques. Les premières étudient un très grand nombre de stratégies de coping différenciées, alors que les études macro-analytiques opèrent à un niveau plus élevé de regroupement ou d'abstraction, se concentrant ainsi sur des structures plus fondamentales dans les recherches sur le coping. La consistance inter-situations ou la variabilité des stratégies de coping utilisées par individu ne seront pas les mêmes en fonction de ces classifications. Plus les distinctions seront pas les mêmes en fonction de ces classifications. Plus les distinctions ne seront micro analytiques, plus on observera une variabilité des stratégies à travers les situations, et plus sera faible la corrélation test / re-test de leur mesure. (Horowitz, 1979, p.237-263).

II-1-5- Les modes d'évaluation:

La façon de mesurer le coping va dépendre de la perspective théorique adoptée : le coping peut être considéré comme un trait ou un processus.

Chapitre théorique

II-1-5-1- Comme un processus:

Le questionnaire le plus utilisé est le « ways of coping checklist (wcc) (Folkman et Lazarus, 1988). Il mesure les efforts individuels pour face à un stresser particulier. C'est une évaluation spécifique à la situation. En 1994, Paulhan et ses collaborateurs ont traduit, validé et raccourci une version du WCC de Vitaliano et coll. (1985), qui permet d'évaluer les différents types de stratégies de coping qu'un individu peut utiliser quand il est confronté à une situation menaçante. Leurs analyses ont confirmé l'existence de cinq types spécifiques de stratégies de coping : la résolution de problèmes, l'évitement avec pensée positive, la recherche de soutien social, la réévaluation positive et l'auto-accusation. De nos jours, ce test est utilisé en France, dans le domaine de la recherche en psychologie du sport et en psychologie médicale, principalement dans les universités de Reims et Bordeaux. (Paulhan, 1994, p.99-124).

Madden, Kirkby et Donald (1989) et (Crocker, 1992, p.161-175) ont, pour leur part, révisé le WCC pour en faire une mesure spécifique au sport. Mais ces deux instruments posent des problèmes de validité structurale. (Madden, Kirkby et Donald, 1989, p.287-296).

II-1-5-2- Comme un trait:

A la différence du WCC qui évalue des stratégies de coping spécifiques aux situations, Carver, Scheier et Weintraub (1989) ont développé le COPE (ou « coping orientations to problems experienced ») qui mesure des dispositions de coping ou des styles préférentiels censés rester relativement stables au cours du temps et des situations. Treize classes conceptuellement différentes de stratégies sont évaluées. Un autre type d'instruction est également inclus dans ce questionnaire où l'on demande aux sujets de compléter le COPE relativement à un événement spécifiquement stressant dans leur vie, au lieu de leur demander comment ils se comportent en général. On interroge les sujets sur les stratégies qu'ils emploient habituellement dans leur vie pour faire face : préparent-ils un plan pour agir (planification) ou bien demandent-ils conseil à quelqu'un pour savoir quoi faire recherche de support social (Carver, Scheier et Weintraub, 1989, p.393-403)

De la même façon, selon Endler et Parker (1990, p.844-854) ont développé le « multidimensional coping inventory » (MCI) qui évalue trois styles de coping : le coping orienté vers le problème, le coping orienté vers l'émotion et les stratégies d'évitement. Le

questionnaire a été développé par une série d'analyse factorielle. Il a été traduit et validé en français (CISS) par Rolland 1998).

❖ Mesures composites:

Smith et ses collaborateurs (1995) ont développé une mesure multidimensionnelle de coping spécifique au sport : le « athletic coping skills inventory 28 » (ACSI-28). Cet instrument donne un score des ressources personnelles de coping en même temps que sept échelles spécifiques au sport qui inclut :

- ✓ Faire face avec l'adversité
- ✓ Préparation mentale/gestion des objectifs
- ✓ Réussir sous la pression
- ✓ Concentration
- ✓ Etre capable de ne pas se faire de souci
- ✓ Confiance et motivation d'accomplissement

Il semble que cet instrument, malgré une validité structurelle solide, va au-delà des stratégies de coping traditionnelles en s'attachant à des ressources psychologiques de coping très générales, comme le faire face à l'adversité, aussi bien qu'à des habilités psychologiques, comme la concentration et la préparation mental (smith et christensen, 1995, p 399-415).

II-1-6- Les phases d'évaluation:

Lazarus (2002) explique en quoi consiste la notion d'évaluation.

Face à une situation stressante, l'individu procède à une phase d'évaluation. Il juge et apprécie la situation dans laquelle il se trouve. Il s'agit de processus cognitifs par lesquels le sujet analyse deux éléments : le risque contenu dans la situation et les ressources en sa possession pour y faire face, autrement dit, les stressors de la situation ainsi que le coping dont il dispose. (Lazarus, 2002, p.26)

Lazarus et Launier définissent, en 1978, cette notion d'évaluation (« appraisal » en anglais) de la manière suivante : « ensemble continuellement changeant de jugements sur le flux des événements par rapport au bien-être de l'individu ». Ainsi, chaque situation entraîne une appréciation, un jugement de la part de l'individu. La perception du sujet dépend de ses expériences antérieures, de la mémorisation de ses succès ou ses échecs. De cette façon, devant une situation stressante, un individu sera plus en mesure de l'affronter s'il l'a déjà

vécue et qu'il en est sorti victorieux. Il ressentira alors moins de stress qu'une personne qui se trouve face à cette situation pour la première fois ou pour qui sa dernière tentative fut un échec. Cette phase d'évaluation est composée de deux périodes, nommées « évaluation primaire » et « évaluation secondaire ». (Lazarus et Launier, 1978).

II-1-6-1- Évaluation primaire:

Cette phase est dirigée vers le stresser. Pendant cette période, on étudie la situation dans laquelle on se trouve. Par exemple, nous réalisons que nous sommes en train d'effectuer une tâche délicate. Selon Lazarus et Folkman en 1987, l'évaluation primaire est liée à la signification de l'évènement pour le bien-être de la personne.

Cette appréciation peut être de trois sortes :

- a. Sensation de perte, difficulté:** elle fait référence à des difficultés déjà expérimentées,
- b. Sensation de menace:** il s'agit des mêmes difficultés, mais, ici, l'individu n'y a encore jamais été confronté,
- c. Défi:** dans cette catégorie, l'individu pense à une éventuelle maîtrise de la situation.

(Lazarus et Folkman, 1987).

II-1-6-2- Évaluation secondaire:

Cette phase est dirigée vers nos propres capacités à gérer la situation. Durant cette dernière, on étudie les ressources dont on dispose pour faire face à l'évènement dans lequel on se trouve. Ces ressources ou réponses peuvent consister à demander de l'aide, des conseils, rechercher des informations, éviter le problème, etc.

Les jugements évaluatifs faits précédemment portent ainsi sur les actions qui peuvent être entreprises pour améliorer la relation perturbante entre l'individu et son environnement. Ce n'est pas parce que cette phase est nommée « secondaire » qu'elle a lieu après la phase « primaire » ou qu'elle a moins d'importance. En effet, ces deux phases s'influencent mutuellement. Par exemple, après la perception d'un danger (évaluation primaire), nous étudions ce que nous pouvons faire pour y répondre (évaluation secondaire), ce qui affecte la perception de l'importance du danger.

Ces deux catégories d'évaluation sont très rapides et automatiques. Selon leur résultat, on assistera, ou pas, au déclenchement de la réaction de stress (si les ressources sont insuffisantes par rapport à la menace). Il s'agit alors d'un déséquilibre entre l'évaluation primaire et l'évaluation secondaire. (Lazarus, 2002, p.26).

II-1-7- Variables influençant l'évaluation:

Comme nous l'avons vu tout au long de ce travail, le stress est un élément subjectif. En effet, d'un individu à l'autre, une même situation peut paraître stressante ou ne pas l'être.

Toujours selon Lazarus et Folkman, plusieurs caractéristiques personnelles influencent également l'évaluation, ce qui pourrait expliquer de telles différences interindividuelles :

a)- Les croyances: croyances de type religieux ou croyances sur les possibilités de contrôle des évènements

b)- L'endurance: le fait d'être infatigable ou de s'impliquer dans diverses activités avec curiosité. Elle est composée de trois éléments : l'impression de pouvoir tout contrôler, le défi (les évènements sont vus plutôt comme des défis que comme des menaces) et l'implication. Les sujets de ce type pensent qu'ils peuvent influencer ou maîtriser leur problème au lieu de se sentir impuissants. Ils perçoivent les événements comme des occasions d'enrichissement et de développement personnels.

c)- « L'anxiété trait » : composante de la personnalité qui indique une tendance à l'anxiété de l'individu, une tendance générale à percevoir les situations étrangères comme menaçantes. Les individus ayant des scores bas à cette catégorie perçoivent les événements stressants comme moins menaçants et ont une plus grande prévision de contrôle sur les autres. (Lazarus et Folkman, 1987).

Dans Stress et coping, Paulhan et Bourgeois ajoutent à ces variables des facteurs environnementaux :

- ✓ Les caractéristiques de la situation : la nature du danger, sa durée, son imminence et la possibilité de modifier ou non la situation,
- ✓ L'environnement familial, amical et professionnel par rapport aux difficultés rencontrées. Un niveau élevé de soutien social diminuerait ainsi la vulnérabilité faciale stress. (Lazarus, 2002, p.26).

I-1-8- Liens entre coping et évaluation:

L'évaluation entretient de grands liens avec le coping. En effet, l'évaluation primaire entraîne une mobilisation des possibilités de faire face, qui dépend aussi de l'évaluation secondaire. Ces phénomènes sont interdépendants et il est souvent difficile de distinguer ces deux notions. Par exemple, comment différencier l'évaluation bénigne d'une situation (ce n'est pas grave), d'une stratégie de coping inspirée du déni ? Ces notions sont fortement liées car beaucoup de stratégies de coping peuvent avoir une fonction d'évaluation en construisant la

signification d'un événement. Il en est de même dans l'autre sens, de nombreuses formes d'évaluation peuvent avoir une fonction de faire face en aidant à réguler le mauvais stress.

II-1-9- Les conséquences de coping:

Le caractère adapté ou non des stratégies de coping, du caractère spécifique des situations rencontrées, du long ou du court terme et des conséquences particulières qui sont prises en considération. IL n'y a aucune forme universelle de bon ou mauvais coping. Ainsi, le déni, longtemps considéré par les psychologues comme dangereux, peut s'avérer utile dans des circonstances précises. Des relations ont été cependant mises en évidence entre certaines stratégies et leur conséquence : la planification et la réévaluation positives ont été significativement associées à des conséquences positives alors que le coping de confrontation ou la prise de distance étaient associés à des conséquences négatives. La stratégie « prendre ses désirs pour des réalités » n'a jamais été associée à des conséquences positives. Mais elle pourrait l'être dans certains contextes tout comme le déni, si elle n'empêche pas la personne de mettre en œuvre des stratégies plus productives. (Lazarus, 1993, p- 234-247).

Différents problèmes méthodologiques émergent de l'évaluation conséquences du coping.

1. Ces évaluations sont la plupart du temps basées sur des auto-évaluations de la détresse émotionnelle ou des symptômes psychologiques. Cette dépendance à l'auto-évaluation d'adaptation augmente la possibilité que les corrélations mesurent s'appuient sur des questionnaires d'auto-évaluations rétrospectifs. Les sujets peuvent avoir oublié les stratégies qu'ils ont mises en place parce qu'elles sont automatisées ou inconscientes. Le sujet peut aussi, par désirabilité sociale, ne pas décrire les stratégies qu'il utilise vraiment. Ainsi certaines caractéristiques des sujets comme les mécanismes de défense peuvent influencer la capacité ou la volonté des sujets à percevoir ou à rapporter correctement certaines informations.
2. Il est difficile de monter des expériences dans lesquelles des critères comportementaux et psychologiques sont employés ensemble, ce qui est une des raisons de la dépendance à l'auto-évaluation.
3. Les études sur le coping sont la plupart du temps effectuées à court terme et « à chaud » : les sujets sont évalués seulement une fois à un point précis du processus de coping ; les mesures utilisées pour évalués les conséquences dans ces études devraient

être affectées très rapidement le coping. Les effets à long terme paraissent ainsi ne pas exister dans ces études à terme alors qu'ils restent peut-être non détectés.

4. La même stratégies de coping peut affecter certaines variables de performance de façon positive et d'autres de façon négative : dans une étude qualitative de Gould, Finch, et Jackson (1993) auprès de champions de patinage artistique, un des champions, qui avait une histoire d'alcoolisme dans sa famille, prenait du Whisky avant d'exécuter sa performance pour calmer ses nerfs. Cela influençait de façon positive sa performance mais avait probablement des effets négatifs à long terme sur sa santé. (Gould, Finch, et Jackson, 1993, p.453-468)
5. Le coping étant un élément du processus de stress, il est en fait sans arrêt modifié à travers différents feedback. Il est souvent difficile de déterminer si des relations causales existent entre le stress.

II-1-10- Les déterminants de coping:

Pour certains auteurs les déterminants du coping sont dispositionnels (caractéristiques cognitives et conatives de l'individu,) pour d'autre, le coping est déterminé par des caractéristiques situationnelles (nature du problème, contrôlabilité, etc.).

II-1-10-1- Les déterminants dispositionnels de coping:

Selon divers auteurs, les stratégies de coping ne sont pas spécifiques mais générales (trans-situationnelles) car déterminées par certaines caractéristiques dispositionnelles des individus (traits de personnalité) plutôt que par celles, variables, des situations. Il existerait des styles de coping relativement stable, chaque individu mobilisant préférentiellement certaines stratégies plutôt que d'autre face à la variété des situations aversives de la vie (Costa et al. 1996 ; Lu, 1996 ; Schwartz et al. 1999).

- a) **Déterminants cognitifs:** Parmi les déterminants cognitifs de l'évocation, il ya les croyances de l'individu et ses motivations générales (valeurs, but, intérêt, etc.). un autre déterminant cognitif de l'évaluation et du coping est le lieu de contrôle (interne /externe).
- b) **Les déterminants conatifs:** certaines dispositions personnelles stables (traits de personnalité) pourraient déterminer, les évaluations (primaire et secondaire) et les stratégies de coping élaborées face à une situation stressante. Donc l'association entre

Chapitre théorique

personnalité et coping est très marquée parce que elles déterminées par des caractéristiques fluctuantes des situations. (Costa et al, 1996, p. 51).

II-1-10-2- Les déterminants situationnels de coping:

Beaucoup d'auteurs pensent aujourd'hui que l'évaluation et le coping étant des processus transactionnels, ils dépendent au foie des caractéristiques des individus et de celle des situations rencontrées. Ainsi l'évaluation pourrai être influencée par divers caractéristiques, réelle et perçues, de l'environnement : nature de la menace, imminence, durée ambigüité, contrôlabilité du stresser, disponibilité et qualité du soutien social pouvant aider l'individu en cas de besoin.

II-1-10-3- Les déterminants transactionnels de coping:

Dans des études distinctes, Mc Crae (1984) a montré en effet que c'est « l'évaluation primaire de la situation stressante qui détermine le choix d'une stratégie de coping ». Un événement vécu comme une perte induit plutôt une stratégie émotionnelle comme le fatalisme.

Donc les facteurs personnels, environnementaux et transactionnels contribuent à l'évaluation (primaire et secondaire) et à l'élaboration des stratégies de coping. On fonction des effets plus ou moins fonctionnels du coping, il pourra y avoir des rétroactions en boucle avec des réévaluations. (M.bruchon- schweitzer, 2002, p362).

II-1-11- L'efficacité des stratégies de coping:

Une stratégie de coping est efficace (ou fonctionnelle) si elle permet à l'individu de maîtriser la situation stressante et/ou de diminuer son impact sur bien- être physique et psychique. Ceci implique que l'individu arrive à contrôler ou résoudre le problème, mais aussi qu'il parvienne à réguler ses émotions négatives et notamment sa détresse (Lazarus et Folkman, 1984, p-188).

Dans l'ensemble, les recherches récentes ont montré qu'un coping centré sur le problème réduisait la tension subie par l'individu en éliminant le stresser. Le recours à cette stratégie corrèle négativement avec l'anxiété et la dépression d'après plusieurs études (Boler, 1990 ; Felton et Revenson, 1984 ; Terry, 1994).

Chapitre théorique

Les stratégies émotionnelles sont très généralement nocives. Certaines d'entre elles, comme la répression des émotions ou l'impuissance- désespoir se sont révélées associées à des issues dysfonctionnelles (émotionnelles et somatiques), ceci d'après les recherches citées ci-dessus et d'après d'autres études (Olf, 1991 ; Payne et Firth- Cozens, 1987).

Pourtant, tout n'est pas si simple, car l'efficacité d'une stratégie de coping dépend aussi des caractéristiques de la situation (durée, contrôlabilité du stressor).

II-2-1. Le stress

II-2-1-1- Définition:

Les définitions du stress sont variées et peuvent être très simplement exprimées par des mots comme la tension ou la pression, déjà au 19^{ème} siècle, on avait signalé un besoin de stabilité biologique au niveau du corps humain. Cannon(1935) parlait de l'action de certains mécanismes lorsque des changements dans le milieu interne menacent la sécurité de l'homme. D'autre part, Selye(1936) porta son attention sur la réponse physiologique de l'individu aux stimuli. Il a défini le phénomène du stress comme une réponse non spécifique de l'organisme aux demandes qui lui sont faites. Selon cet auteur, le stress est la résultante de l'interaction de l'homme avec son milieu.

Chez Lazarus(1966), le stress est un terme qui décrit à la fois les situations déclenchant des réactions physiques et mentales, les réactions elles-mêmes et les nombreux mécanismes d'adaptation. Il précise que le stress ne réside ni dans la situation, ni dans la personne mais dans leur interaction. Pour cet auteur, le stress découle de la perception qu'a l'individu de l'événement et de la façon des y adapter. Lazarus(1966) constate que le stress peut avoir des composantes physiologiques, psychologiques et sociales pas nécessairement indépendantes les unes des autres, mais qui font plutôt partie intégrante d'une réaction globale.

Selon plusieurs auteurs, le stress fait partie d'un processus interactif comprenant des facteurs comme : les tresseurs, la réponse déstresse, les processus de perception et d'évaluation de la situation, la façon de gérer le stress (Appley et Trumbull, 1986;Chanez, 1993 ; Cox et Mackay, 1978;Everly, 1990; Lazarus, 1966; Friedman, 1992; Mason, 1975 ; Rivolier, 1989). Il s'agit d'un phénomène global envisagé dans une perspective dynamique. Les études sur le stress débouchent sur la nécessité de fournir un exemple, un modèle qui tient compte de cette conception dynamique et de cette relation circulaire Cox et Mackay suggèrent un modèle transactionnel qui illustre bien cette conception dynamique. (Cox et Mackay, 1978 ; Lazarus et Cohen, 1977 ; Rivolier, 1989, p.297).

II-2-1-2-Fonctionnement :

Selye (1936) est l'un des premiers à avoir décrit ce qui correspond au stress. Il avait mis en évidence que des événements désagréables produisent des manifestations organiques

Chapitre théorique

considérables qu'il appelait alors « Syndrome Général d'Adaptation» (SGA). (Selye, 1936, p-32).

Lazarus et Folkman (1984) le stress va prendre une dimension beaucoup plus psychologique. En effet, selon ces auteurs, c'est l'interprétation par le sujet de la situation dite stressante (appelée interprétation cognitive de la situation) qui est le point de départ du stress. Face à un événement quelconque, l'être humain juge en quelques centièmes de seconde l'impact que cet événement a pour lui-même, on parle d'évaluation cognitive primaire.(Lazarus et Folkman, 1984, p.141).

Exemples de coping :

- ✓ la recherche de support social : parler à quelqu'un du problème rencontré.
- ✓ l'évitement.
- ✓ la ré-évaluation positive de la situation : se dire qu'il y a pire ailleurs, trouvé du positif dans la situation vécue.
- ✓ la résolution du problème planifié : établir un plan d'action et le suivre.

Ces coping sont variés. Certains sont des réponses agressives ou d'évitement. D'autres des réponses palliatives, permettant de supporter le problème mais ne supprimant pas la source du stress. Il faudra rechercher dans le meilleur des cas, des réponses préventives ou directes au problème.

II-2-1-3- Les conséquences du stress:

Les conséquences du stress se répartissent en trois catégories :

- a) **Les conséquences physiques:** comme l'hypertension, les troubles gastro-intestinaux, l'asthme, les maux de tête, la bouche et la gorge sèche, les allergies, les problèmes de la peau comme l'eczéma, l'urticaire, les éruptions cutanées, etc.
- b) **Les conséquences comportementales:** comme l'apparition de tics, la tendance à se ronger les ongles, se gratter la tête, se tripoter les cheveux, marcher de long en large mais aussi l'augmentation de la consommation d'alcool, de tabac, de médicaments, etc.
- c) **Les conséquences cognitives:** comme la dépression, l'irritabilité, l'agressivité, etc...

II-2-1-4- Traitement du stress:

Le stress nécessitera un traitement médicamenteux ; mais surtout un traitement psychologique, pour agir sur l'origine du stress. Parmi les traitements d'ordre psychologique qui ont proposé une classification intéressante des méthodes. Elle distingue:

- a) Les méthodes physiologiques, qui vont principalement agir sur les conséquences. Physiques, comme les techniques de relaxation, le biofeedback, les contrôles respiratoires, etc.
- b) Les méthodes comportementales, visant à modifier les comportements des sujets, comme l'arrêt de la pensée, le mode Ling, l'affirmation de soi, etc.
- c) Les méthodes cognitives, agissant au niveau des structures cérébrales, comme l'imagerie mentale, le dialogue interne, la restructuration positive, etc.
- d) Les méthodes composites regroupant plusieurs des méthodes précédentes.

Ces méthodes utilisées en préparation mentale sont nombreuses et intéressantes pour mieux gérer les situations à caractère stressant, à caractère émotionnel. Elles peuvent selon nous s'intégrer aux séances d'EPS afin de contribuer au mieux-être des élèves. (Le SCANFF C, 2003, p. 656-118).

II-2-1-5- La gestion du stress:

Comme le souligne Everly(1990), il est maintenant reconnu que la réponse de stress peut différer selon les individus. Certaines prédispositions jouent un rôle sur cette réponse de stress (personnalité, problèmes de santé déjà existants), mais un des facteurs important c'est la capacité de gestion de la personne stressée.

Sheldon F.Greenberg (1984) présente trois stratégies générales que toute personne peut utiliser pour faire face au problème du stress :1) gérer le stress 2) combattre le stress et 3) fuir le stress ou la situation stressante. Les deux premières stratégies sont bonnes parce qu'elles utilisent des stratégies similaires. Ainsi la relaxation est une très bonne stratégie pour combattre les effets du stress. Il est important de relaxer pour pouvoir faire baisser la pression et la tension.

Selon Lazarus et Folkman(1984), la gestion peut être utilisée de manière préventive ou encore suite à une situation stressante. La gestion du stress fait partie d'un processus dynamique et complexe qui comprend une série de tâches d'adaptation (Coudron, 1993 ;

Chapitre théorique

Monat et Lazarus, 1991). Quelques auteurs soulignent que dans un modèle transactionnel de stress, la gestion du stress a deux fonctions: modifier la relation personne environnement et contrôler les émotions causées par le stress (Everly, 1990; Rivolier, 1989).

Ces actions s'appuient sur des mécanismes de défense cognitifs qui permettent de réduire la perception du danger et non le danger lui-même. La personne peut alors se sentir mieux sans toute fois changer la situation stressante (Everly, 1990 ; Gatto, 1993 ; Patel, 1991 ; Rivolier, 1989).

II-2-2- Les émotions :

II-2-2-1- Un peu d'histoire:

Les premières recherches scientifiques modernes sur les émotions remontent finalement à 1872 avec l'ouvrage de Darwin s'intitulant « l'expression des émotions chez les hommes et les animaux ». Ensuite, de nombreux scientifiques ont contribué à la recherche moderne sur les émotions comme (Cannon, W.B, 1927, p 106-124). Nous pouvons cependant considérer Damasio comme un déclencheur majeur du regain d'intérêt pour la question du traitement des émotions. Ses deux ouvrages aux titres révélateurs d'un changement idéologique, « l'erreur de Descartes » en 1995 puis « Spinoza avait raison » en 2003, ont clairement contribué à l'essor des sciences affectives (Scherer. k, 2006, p 42-43).

II-2-2-2- Définition:

L'émotion peut se définir comme « une structure préparée de réponses qui intervient de manière automatique dans le cours du processus adaptatif. Elle se manifeste à la fois par des changements dans l'expression (faciale, vocale, posturale...), par une impulsion marquée à déployer une action spécifique (bondir, frapper, rejeter fuir ...), ainsi que par une coloration marquée de l'expérience subjective (le « vécu émotionnel » (Rimé, 2005, P.420).

Nous pouvons donc caractériser l'émotion à partir de trois critères :

- a) **Des réponses physiologiques:** changements du rythme cardiaque, de la pression sanguine, modifications de la réponse électrodermale, de la température corporelle, de la respiration, etc.

Chapitre théorique

- b) **Des réponses comportementales:** expressions faciales (élévation des sourcils, rictus de la bouche, etc), mains qui s'agitent, positions du corps différentes, voix qui change, etc.
- c) **Des réponses cognitives:** variations dans les façons de juger, percevoir, mémoriser, etc.

D'autre part, selon Russel (1980), les émotions prennent place dans un espace bidimensionnel. La première dimension est « la valence » (« agréable » / « désagréable »). La seconde est « l'implication émotionnelle » (« forte » / « faible »). (Russel, 1980, p.39).

Enfin, il existerait un répertoire émotionnel universel (émotions « de bases » ou « primaires ») propre à tous les êtres humains quelle que soit leur culture. Selon Ekman (1992), ces émotions de bases seraient au nombre de six : la colère, la peur, la surprise, la tristesse, la joie, et le dégoût.

II-2-2-3- Fonctionnement:

- Sur le plan individuel, celle-ci nous permet de nous adapter à notre environnement. Par exemple, la peur peut provoquer une réaction de fuite devant un certain danger en activant le pôle sympathique du système autonome. D'autre part, les émotions ont aussi une fonction motivationnelle.
- Sur un plan « dyadique » (relation à deux), les émotions jouent surtout un rôle de communication. D'autre part la communication d'une émotion, permet également à celui qui la ressent de faire comprendre à l'autre la façon dont il a perçu la situation et d'induire chez lui une émotion qui a pour but de modifier son comportement.

Comme le rappelle Schreiber (2003), l'intelligence émotionnelle qui peut se mesurer à l'aide du « quotient émotionnel », s'articule autour de quatre fonctions essentielles (Mayer, Salovey et al, 2000) :

- a) L'aptitude à identifier son état émotionnel et celui des autres
- b) L'aptitude à comprendre le déroulement naturel des émotions
- c) L'aptitude à raisonner sur ses propres émotions et celles des autres
- d) L'aptitude à gérer ses émotions et celle des autres.

Chapitre théorique

Selon Rusinek (2004) « Certains voient comme une explication de l'échec scolaire chez des enfants ayant pourtant une autre intelligence tout à fait convenable, voire supérieure. N'étant pas intelligents émotionnellement, étant trop émotifs ou pas assez, ne réagissant pas convenablement aux interactions émotionnelles avec leurs pairs, ces enfants se couperaient de la société et en subiraient les conséquences dans leurs performances concernant d'autres domaines. Le manque d'intelligence émotionnelle pourrait aussi pour ceux-là être traduit par un manque de curiosité, de confiance, de coopération, de maîtrise de soi qui sont nécessaires à une bonne évolution dans le domaine scolaire ».(Rusinek, 2004, p.128).

II-2-2-4- Gestion des émotions:

De quelle manière alors s'y prendre pour aider une personne à mieux gérer ses émotions, Luminet (2002), en présentant les modèles de Horowitz (1992) et Janoff-Bullman (1992) nous montre bien que le traitement d'une émotion se réalise finalement à long terme. (Luminet, 2002, p 254)

Le traitement d'une émotion se caractérise en effet par une succession de stades de confrontation et d'évitement.

- ✓ Il semblerait qu'à court terme, une période de déni, de contrôle, de distraction, c'est-à-dire d'évitement, soit une solution intéressante avant de commencer à ruminer (pensées intrusives d'abord puis ruminations mentales volontaires ensuite bien souvent).
- ✓ Une fois que l'impact émotionnel se réduit, la phase de rumination mentale peut débiter. Les premières ruminations sont bien souvent intrusives, elles interviennent sans qu'on le souhaite et le signe d'un traitement mental contrôlé à réaliser.
- ✓ Partager socialement dans l'optique de résoudre les discordances entre les croyances, les schémas antérieurs et la réalité nouvelle devient alors utile.

II-2-3-1- Définition de l'enseignant d'EPS :

La définition se résume comme suit : « l'enseignant est un organisateur des activités d'apprentissage de l'étudiant individuel ». (TORSTEN HOSTEN, 1979, p.182).

Son travail est continu et systématique ; il doit diriger le processus d'apprentissage et en vérifier les résultats. C'est l'équilibre réalisé entre ces tâches qui détermine les rôles de l'enseignant.

Dans sa fonction, l'enseignant de l'éducation physique et sportive est au centre d'un faisceau d'attentes plus au moins compatibles il faut lui assurer les programmes, tout en s'ajustant aux normes, ce qui signifie qu'il doit tenir compte des injonctions de l'ordonnateur, de l'institution, il doit s'intéresser à ses élèves et tenir compte des différences individuelles.

(Ghislain Carlier, 2006, p74).

II-2-3-2- Le rôle de l'enseignant D'EPS:

La notion de rôle provient du latin « ROTULUS » c'est-à-dire du rouleau de parchemin que l'acteur lisait sur scène. Il s'agit donc de prescriptions, de conduite qu'un sujet doit tenir en certaines circonstances. Pour l'anthropologue américain RALPH LINTON le rôle est « l'ensemble des modèles culturels associé à un statut ». L'enseignant de l'éducation physique et sportive possède un statut. Le sport dans le milieu intellectuel est souvent considéré comme marginal.

L'enseignant doit être un expert des apprentissages proposés et doit constamment être à la recherche de situation complexe mettant en jeu les différentes notions à aborder. « Cette expertise élargie à deux avantages en terme d'évaluation: elle est associée à l'habitude de penser le métier de l'enseignant en terme de situations et d'activités susceptibles d'engendrer des apprentissages et une partie des situations d'apprentissage sont des situations d'évaluation. Cela ne dispense pas de créer des situations dont l'évaluation et le but principal, même si elle ont des effets d'apprentissage.». (Pernoud.P, 2009, <http://www.Unige.ch/fapse/SSE/groups/LIFE/> »).

Selon R. LOPEZ l'enseignant d'EPS fait son choix et forme son objectif opérationnel et intermédiaire, selon les moyens qu'ils a la durée des exercices sans oublier le choix d'un procédé de contrôle de l'efficacité de la séance et il a un rôle d'organisation générale du

Chapitre théorique

groupe de classe et il organise les déplacements des élèves sur le bon choix des installations (terrains polyvalents ou spécialisés) en insistant sur le choix du matériel nécessaire (Appareil Pédagogique). Donc l'enseignant D'EPS présente l'objectif de la séance et sa justification dans l'ensemble éducatif il présente les tâches suivantes :

- ✓ Oralement.
- ✓ Par document (image, film, dessin).
- ✓ Par démonstration ou des signaux. Et apporte des indications sur la qualité de la réalisation.
- ✓ Indication topographiques : direction ; emplacement.
- ✓ Indication temporelles ; il s'agit de temps ; de départ ; et de rythme. (EDGAR THILL / RAYMOND THOMAS/ JOSE CAGA, 1993, p.453-454).

II-2-3-3- Les tâches de l'enseignant de L'EPS:

Selon R.LOPEZ, les tâches de l'enseignant D'E.P.S se résument en quatre tâches principales :

II-2-3-3-1-Tâches de conception:

Celles-ci concernent la préparation des cours d'E.P.S d'un point de vue théorique, à savoir le choix judicieux d'objectifs tels que le « choix des moyens éducatifs » adéquats.

II-2-3-3-2- Tâches de l'organisation:

Celles-ci consistent à organiser les élèves en groupe de travail, à préparer et organiser « l'espace éducatif » et à « programmer des séquences unitaire de formation ; thèmes, cycle, stage ».

II-2-3-3-3-Tâches d'intervention directe:

Elles concernent les actes pédagogiques quotidiens, que l'enseignant assume seul, il s'agit de la conduite des séances.

II-2-3-3-4- Tâches d'évaluation:

Elles concernent l'évaluation des élèves et celle de son propre enseignant (auto- évaluation). (LOPEZ, R, dossier E.P.S.N°12. P.7).

II-2-3-4- Les caractéristiques de l'enseignant d'EPS :

L'enseignant est l'élément crucial pour un environnement de classe positif (Wong, 1993, 1996 in Aldridge, Fraser, & Huang, 1999, p.48-62).

- Certaines caractéristiques personnelles et affectives de l'enseignant sont liées au climat de classe. La capacité d'un enseignant à établir des relations avec ses élèves est associée avec sa personnalité, son histoire relationnelle personnelle (Kesner, 2000, p.133-149) et sa motivation (Davis, 2006). Sa conception sur l'établissement des relations affecte le climat et les relations qu'il développera dans sa classe (Davis, 2006, p.193-223). L'effet Pygmalion (Rosenthal& Jacobson, 1968 in Janosz&al, 1998), c'est-à-dire le maintien par l'enseignant d'attentes positives envers les élèves, peut avoir un effet marqué sur le climat relationnel entre les élèves et l'enseignant (Janosz& al, 1998, p.285-306).
- D'autres caractéristiques de l'enseignant sont associées à la qualité de l'environnement de classe. C'est le cas pour son degré de scolarité (Brophy-Herb&al, 2007, p.134–148.), son nombre d'années d'expérience (Kesner, 2000, p.133-149) et son genre (Jones &Dindia, 2004, p. 443– 471). Par exemple, il y a davantage de conflits dans une classe ayant une enseignante féminine (Lawrenz, 1987, p. 689-697).

II-2-3-5- Les facteurs liés à l'enseignant d'EPS :

- La scolarité des enseignants influence le type de stratégies utilisées au niveau de la gestion des comportements des élèves en classe. Les professionnels les plus scolarisés mentionnent davantage l'importance de l'utilisation des stratégies positives et proactives avec les élèves difficiles (Stormont, Lewis & Smith, 2005, p.131-139) et connaissent mieux les problèmes d'hyperactivité et de déficit d'attention que les autres (Stormont&Stebbins, 2005, p.28).
- Le manque de connaissances influence négativement la sélection des stratégies à utiliser dans la classe (Bressoux, 1994, p.91-137), mais il n'est pas nécessairement responsable des mauvaises stratégies utilisées relativement aux problèmes de comportements des élèves, car plusieurs enseignants n'appliquent pas les stratégies qu'ils savent efficaces (Almog&Shechtman, 2007, p.115–129).
- Le nombre d'années d'expérience est lui aussi associé aux pratiques des enseignants. Les plus expérimentés sont plus susceptibles de choisir des interventions positives

Chapitre théorique

avec les enfants manifestant des troubles de comportements (Alderman & Nix, 1997 ; Morris-Rothschild & Brassard, 2006, p.87-95).

- Les enseignants sans expérience sont moins habiles à cerner les problèmes survenant en classe et à les analyser pour bien intervenir par la suite. Ils ne manifestent pas autant de flexibilité pour s'adapter aux caractéristiques diverses de la classe (Emmer&Stough, 2001) et ils réagissent avec colère aux comportements hostiles des élèves (Emmer & Stough, 2001, p.103-112). Cependant, la gestion de classe est difficile pour tous les enseignants, pas seulement pour les non expérimentés (Léveillé & Dufour, 1999, p.515-532).
- Une association forte existe entre les croyances des enseignants et leurs stratégies utilisées avec les élèves manifestant des difficultés comportements (Kim & al, 2009, p.227-249) : elles sont le prédictateur le plus puissant de l'utilisation de stratégies négatives ou positives. Les enseignants qui ont une perception faible de leur auto efficacité préfèrent des stratégies plus restrictives (Brophy&McCaslin, 1992 ; Jordan, Kircaali-Iftar, Diamond, 1993, p.3-68).

II-2-3-6- La mission de l'enseignant d'EPS:

II-2-3-6-1- Mission éducative:

- ✓ Elle se traduit par l'acquisition de connaissance, de savoir faire et de savoir être il s'agit de méthode d'apprentissage.
- ✓ La socialisation de l'élève fait également partie intégrant des objectifs de tout enseignant.

II-2-3-6-2- La mission psychomotrice:

La spécialité de l'EPS concerné la motricité de l'individu. La notion de la motricité doit être élargie aux différentes composantes de la personnalité de l'enseignant à la construction du schéma corporel et de moteur de l'élève. Cette mission doit s'accompagner d'une réflexion sur l'utilité des contenus transmis.

II-2-3-6-3- La mission sportive:

En EPS, l'enseignant s'appuie sur des activités physiques sportives, elles sont à la fois « objets et moyens d'enseignement. L'enseignant doit donc réfléchir sur l'évolution des activités sportives, programmé et didactisme celles qui lui semblent les plus pertinents par

Chapitre théorique

apport à la population rencontrée, au contexte d'enseignement et aux orientations des textes officiels de la discipline. (Jean-Jacques Sarthou, 2003, p 11-12).

II-1. Le coping

II-2. Le stress et les émotions chez les enseignants d'EPS

II-3. L'enseignant D'EPS

III-1-Population :

Pour la partie pratique de notre étude, nous avons ciblé les enseignants d'éducation physique et sportive au niveau des différents lycées de la wilaya de Bejaia.

Pour que nos résultats soit représentatifs, on doit cibler 30 enseignants de la population générale, pour cela, nous avons distribué 40 exemplaire pour les enseignants d'une façon aléatoire.

On à commencer la distribution de questionnaire aux enseignants le 16/05/2015 (La méthode de distribution à été directe), on s'est rendu directement pour donner le questionnaire aux enseignants avec nos propre main, et la récupération faite le 25/05/2015.

On à expliqué aux enseignants l'importance de cette recherche, et en leurs a assuré une confidentialité et un respect de leurs réponse.

Notre questionnaire donc il poursuivre la recherche, sur une période courte avec une méthodologie qui basée sur une série de questionnaire concerne les enseignants d'éducation physique et sportive.

III-2- Outil de recherche :

Nous avons distribué 40 questionnaires semi directif dans une durée 04 jours, et nous les avons récupérés après une semaine. Ce questionnaire a été distribué aux enseignants des différents lycées de la wilaya de « BEJAJA » (02 lycée de la ville de Bejaia; IHEDADEN et IBNSINA, lycée de BACCARO, 02 lycée d'AOKAS, lycée SOUK ELTENINE, lycée MELBOU, lycée BORJ MIRA, enfin lycée KHERRATA.

Le questionnaire est composé de 24 items, (22, 16, 2, 4, 23,) pour la stratégie de coping centré sur le problème, (15, 3, 12, 21, 19, 9) pour la stratégie de coping centré sur l'émotion, (1, 5, 7, 11, 14, 20) pour la stratégie centré sur la recherche de soutien social, (8, 6, 18, 10, 17, 13, 24) pour la stratégie de coping centré sur l'évitement.

Les items illustrant les comportements de l'enseignant dans chacune des quatre stratégies de coping. Pour chaque item, l'enseignant doit se prononcer à l'aide de l'échelle de DEWE à 04 niveaux : « Jamais, Parfois, Souvent, Très souvent ».

III-3- Validation de l'outil de recherche:

Notre questionnaire à été validé par les enseignants de l'université de bejaia, en citant le promoteur Dr IDIR A, ainsi le Dr ZAABAR, S et Dr IKIOANE, M de département des STAPS.

III-4- Outil statistique :

Les données obtenues à partir de questionnaire, ont été saisi sous Excel. Le traitement statistique des données a ensuite réalisé avec logiciel « SPPS ». Cette méthode prend en compte, la méthode statistique descriptive.

Afin de mieux comprendre les résultats recueillis et de donner une signification logique dans nos interprétations, nous avons optées pour l'utilisation des réponses «jamais..... très souvent», on a également utilisée le score pour calculer les résultats des questionnaires.

PRESENTATION ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Identification les stratégies de coping des enseignants :

L'analyse en composantes principales des réponses aux 24 items de coping a été suivie de score sur quatre stratégies importantes.

Les items définissant chaque stratégie de coping sont présentés dans les tableaux suivants :

Tableau 01 : présente la répartition de la stratégie de coping centré sur le problème:

Coping centré sur le problème	jamais	parfois	souvent	Très souvent	
-Essayer d'analyser objectivement la situation et de contrôler vos émotions	14	20	12	08	54
-Penser aux aspects positifs de l'enseignement	00	06	15	88	109
-Prendre du recul et essayer de rationaliser la situation	00	24	42	08	76
-Encourager positivement les élèves	00	8	12	88	108
-Essayer d'être toujours cohérent et honnête dans vos relations avec vos élèves	00	04	33	68	105
scores					90,4

D'après les résultats de ce tableau la répartition de coping centré sur le problème on constate que cette stratégie a eu une note totale 90,4.

Cette stratégie comprend 5 items, Il explique de score total. On a dénommé cette stratégie « coping centré sur le problème » comme première stratégie importante, car c'est ainsi que l'ensemble de ces contenus (analyse de la situation, rationalisation,...) sont désignés habituellement de la part des enseignants. Donc, cette stratégie se subdivise en stratégies plus fines (efforts pour contrôler la situation, rationalisation et orientation vers la tâche, mise en perspective), il apparaît ici comme stratégie général.

PRESENTATION ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Tableau N°02 : Présente la répartition de la stratégie de coping centré sur l'émotion:

Coping centré sur l'émotion	jamais	parfois	souvent	Très souvent	
-Maintenir la discipline, sanctionner les élèves	04	26	21	24	75
-Exiger que les élèves se tiennent tranquilles	00	32	27	20	79
-Vous comporter de manière autoritaire	02	10	48	28	88
-Séparer ou isoler certains élèves des autres pendant un moment	01	42	12	16	71
-Maintenir les élèves occupés	02	10	27	24	80
-Établir des habitudes dans votre façon d'enseigner	10	10	27	24	71
scores					77,33

D'après ce tableau concernant la répartition de coping centrée sur l'émotion on constate que cette stratégie a eu une note totale 77,33.

Généralement cette stratégie comprend six items, Il explique de score total. Aussi elle apparaît comme spécifique stratégie d'ajustement aux enseignants d'éducation physique et sportive.

Dans ce cas on trouve que la majorité des enseignants d'EPS toujours adoptent davantage un tel style pédagogique d'enseignement surtout le style d'enseignement traditionnel. C'est-à-dire l'enseignant d'EPS cherche toujours de créer des nouvelles habitudes dans votre façon d'enseignement pour comporter de manière autoritaire avec ses élèves. Et aussi choisis la méthode qui facilite la transmission de message.

On peut renforcer notre justification d'après la majorité des réponses des enseignants qui ont basés sur « Souvent » par apport aux autres.

PRESENTATION ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Tableau N° 03 : Présente la répartition de la stratégie de coping centré sur la recherche de soutien social.

Coping centré sur la recherche de soutien sociale	jamais	parfois	souvent	Très souvent	
-Parler du problème avec vos collègues	08	16	21	20	69
-Donner votre opinion sur la manière dont les choses sont faites à l'école et comment elles évoluent	02	26	30	20	78
-Vous assurer que vos collègues vivent les choses de la même façon que vous	05	28	15	24	50
-Vous assurer que les autres sont conscients que vous faites de votre mieux	18	12	12	08	72
-Faire savoir aux autres exactement quelle est votre position	08	14	27	24	73
-Parler des problèmes avec le (la) directeur (trice)	02	14	48	20	84
scores					71

D'après ce tableau et d'après la lecture de ces résultats qui représente la répartition de la stratégie de coping centrée sur la recherche de soutien social on constate que cette stratégie a eu une note totale 71.

En suite cette stratégie comprend six items. Et d'après les réponses des enseignants d'EPS dans ce tableau on a dénommé la recherche de soutien social comme « besoin de communiquer ». C'est à dire dans ce cas on trouve que son contenu correspond au fait de communiquer verbalement avec l'entourage professionnel plus que de rechercher du soutien (il ne contient pas l'item « solliciter l'avis et les conseils de collègues plus expérimentés »).

Donc cette stratégie de coping très général, alors on a choisi par prudence une dénomination plus descriptive qu'interprétative de cette dimension.

Enfin cette stratégie n'a aucune signification sur le coping des enseignants d'EPS par rapport aux autres stratégies. Parce que la note totale est moins élevée.

PRESENTATION ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Tableau N° 04 : représente la répartition de la stratégie de coping d'évitement :

Coping centré sur l'évitement	jamais	parfois	Souvent	très souvent	
-Ne pas amener de travail à la maison	01	22	39	20	82
-Oublier complètement le travail quand la journée est finie	02	12	45	28	87
- Ne pas travailler ni plus dur, ni plus long temps	01	22	39	20	82
- Vous engager davantage dans des activités extra-professionnelles (passe-temps, loisirs,...)	01	08	18	76	103
- Essayer tout simplement d'ignorer les difficultés	00	18	42	28	88
-Éviter les autres membres de l'équipe enseignante	03	20	39	16	78
Scores					86,66

D'après l'analyse et la lecture des résultats de ce tableau qui représente la répartition de la stratégie de coping centrée sur l'évitement on constate que cette stratégie a eu une note totale 86,66.

Alors cette stratégie en comprend sept items. Elle appelé « coping évitant » c'est à dire elle comprend ce qui définit habituellement cette stratégie générale (distraction, diversion, évitement et fuite, utilisés ici vis-à-vis du travail).

Aussi d'après les réponses de la majorité des enseignants d'EPS dans ce tableau, on observe que les enseignants signalent le plus d'élèves, qui prennent le moins de loisirs, ensuite utilisent le plus l'évitement face aux difficultés de ce métier.

Donc cette stratégie réduit un facteur positif et significatif sur le coping des enseignants d'EPS.

Discussion :

Tableau n° 01 :

Les résultats obtenus dans les items se rapportant aux différentes stratégies de coping de l'enseignant de l'EPS sont orientées vers la tâche, due à l'ensemble des problèmes rencontrés dans l'exercice du métier de l'enseignant. Cela dégage la part du côté effectif qui reste un facteur psychologique déterminant devant des situations problèmes rencontrées dans la vie professionnelle.

Donc le coping centré sur le problème (ou vigilant) à des effets fonctionnels, dans le milieu d'enseignant comme dans d'autres contexte professionnels, alors cette stratégie permet de réduire ou d'éliminer la situation stressante, c'est-à-dire d'atténuer ou de supprimer le stress qu'elle induit.

Tableau n° 02 :

Revenant aux résultats discutés dans le tableau n° 1, nous renforçons nos points de vues concernant la part du psychologique, plus particulièrement l'aspect effectif, ce dernier est lié à la nature de l'enseignement, l'enseignant de l'EPS recherche d'une manière ou d'une autre des stratégies qui le confortent dans son enseignement, c'est une stratégie d'ajustement spécifique aux situations de l'enseignement.

Tableau n° 03 :

Les résultats de ce tableau, sont significatifs par rapport aux stratégies de coping orientées vers le soutien social, les situations d'enseignements sont imprévisibles est recommande un besoin de communication, qui permettrait de tisser des relations qui deviennent par la suite une solution aux problèmes rencontrés dans les situations de l'enseignement, le soutien social devient déterminant face aux difficultés de l'acte d'enseigner.

Donc les items de cette stratégie se réfèrent seulement au fait de parler des problèmes professionnels avec les collègues, c'est-à-dire de la part de l'enseignant de l'EPS il est difficile de reconnaître que le fait de parler de leur problème est en fait un moyen pour rechercher de l'aide et du soutien.

PRESENTATION ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Tableau n° 04 :

Les résultats de ce tableau, sont très riches en renseignement concernant la recherche de certain équilibre dans le mode relationnel relatif aux différentes situations de l'enseignement, enseigner c'est aussi la recherche d'autres stratégies confortables pour l'enseignant de l'EPS, parmi ces stratégies de coping, il y a l'évitement utilisé dans le travail afin d'éviter la réalisation de certaines tâches ou certaines missions.

Les enseignants recourent davantage à cette stratégie, plus ont signalé d'élèves et moins ils ont loisirs, plus ils sont évitant, ce dernier résultat dit que si certains enseignants de l'EPS s'impliquent dans des activités professionnelles et extra-professionnelles, d'autres ne s'impliquent ni dans les unes, ni dans les autres.

Généralement le coping évitant et le coping centré sur l'émotion ont été décrits comme des stratégies dysfonctionnelles faces à des situations aversives variés, ceci s'impliquant aussi au stress chez les enseignants d'EPS. En effet, une telle stratégie, qui consiste à éviter les problèmes, et à oublier le travail, induit une baisse de l'estime de soi et des ressources perçues.

CONCLUSION GENERALE

Conclusion :

Cette étude vise à étudier la façon et la méthode d'enseignement des enseignants d'éducation physique et sportive au lycée, au niveau de la wilaya de Bejaia, et cela à l'aide de quelque stratégie de coping utilisée par ses enseignants.

Ensuite notre hypothèse de recherche à été formulé : Certaines stratégies de coping centrées sur le problème, de recherche de soutien sociale, sont fonctionnelles. D'autres stratégies centrées sur le problème évitant sont dysfonctionnelles. Afin de recueillir qui on a permis de vérifier cette hypothèse, un questionnaire à été développé et validé par le chef de département et d'autres enseignants de département STAPS Bejaia

A l'analyse des résultats, on se rend compte que les enseignants d'éducation physique et sportive de la wilaya de Bejaia utilisent plus la stratégie de coping centré sur le problème et certains enseignants basé sur la stratégie de coping centré sur l'évitement.

On peut justifier aussi notre hypothèse de recherche que la plupart des auteurs semblent maintenant d'accord sur le fait que l'efficacité d'une stratégie de coping ne peut être déterminée que sur la base de plusieurs critères, et notamment en fonction de l'enseignant qui la met en œuvre, de la façon dont ce dernier évalue la situation, et de son adéquation par rapport aux circonstances du moment précis auquel elle est réalisée.

Cette évolution de la conceptualisation du coping, ainsi que de la façon de l'étudier, est due pour beaucoup au développement du modèle transactionnel, et à l'intégration des concepts y relatifs dans la majorité des recherches, y compris dans celles qui sont basées sur une approche interindividuelle.

La mise en commun des résultats issus des approches inter- et intra-individuelles a permis de mettre en évidence des liens entre le processus de coping tel qu'il se manifeste dans une situation spécifique, et des dispositions de coping plus stables.

Au terme de ce travail sur les stratégies de coping utilisées par les enseignants d'éducation physique et sportive, il est nécessaire de présenter certaines recommandations :

CONCLUSION GENERALE

On peut supposer, lorsque l'enseignant se sent submergé par ces problèmes, il tentera de se protéger en imposant des conditions de travail strictes, contraignantes pour les élèves et lui permettant d'avoir « la paix ».

Pour les enseignants il est obligé de mettre en place une pédagogie différenciée dans laquelle l'enfant est « au centre du système éducatif ».

enfin il est important aussi, de se placer du point de vue de l'élève, savoir si les stratégies de coping utilisée par les enseignants d'EPS, sont bien accueillie par les élèves, et aussi de connaître leurs attentes en terme de pédagogie.

Références Bibliographiques:

Les ouvrages en anglais :

- 1- **Cox, T., Mackay, C.J.** (1978), A psychological model of occupational stress, Baltimore, University of Press. Dans W.J. Arnold (ed) *Nebraska Symposium on Motivation*, p.175-266.
 - 2- **Ekman, P.** (1973), Cross cultural studies of facial expressions. In P. Ekman (ed.), *Darwin and facial emotion*. New York : Academic Press.
 - 3- **Everly, G.** (1990), *A clinical guide to treatment of the human stress response*. New York, Plenum.
 - 4- **Gatto, R.P.** (1993), *Controlling stress in the work place: How you handle what happens*, Toronto: Pfeiffer.
 - 5- **Greenberg, S.F.** (1984), *Stress and the teaching profession*, Paul H. Brookes Publishing co...
 - 6- **HOROWITZ M.J.** (1992). *Stress response syndromes* (3rd edition). Northvale, NJ: Jason Aronson.
 - 7- **HORWITZ (M.J.)**, 1979, « Psychological response to serious life events », in **HAMILTON (k.) et WARBUTON (D.M.)** (E.d.), *Stress and cognition: an information processing approach*, New York, Wiley, p.237-263.
 - 8- **HOUSTON (B)**, 1987, « Stress and coping », in **SNYDERS (C.) et FORD (C.)** (Ed), *Coping with negative life events: clinical and social psychological*, New York, Plenum Press.
 - 9- **JANOFF-BULLMAN R.** (1992). *Shattered assumptions: Towards a new psychology of trauma*. New York: Free Press.
 - 10- **LAZARUS (R.S.) et LAUNIER (A.)**, 1978, « stress-related transition between persons and environment » in **PERWIN (L.) et LEWIS (M.)** (Ed), *Perspective in interactional psychology*, New York, plenum.
 - 11- **LAZARUS(R.S.), AVERILL (J.R.) et OPTON (E.M.)**, 1974 « The psychology of coping : issues of research and assessment », in **COELHO(G.V), HAMBURG(D.A.) et ADAMS (J.E.)** (E.d), *Coping and adaptation*, New York, Basic Books, p.47-68.
- Lazarus, R. S.** (1968). *Emotions and Adaptation: Conceptual and Empirical Relations*.

12- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*, New York: Springer-Verlag, p.141.

13- Lazarus, R.S. (1966), Psychological stress and coping process, New York, Toronto, McGraw- Hill Bookco..

14- Lazarus, R.S., Cohen, J.B. (1977), Environmental stress, in I, New York, Plenum Press.

15- MAYER, SALOVEY P, CAPUSO A. (2000). « Models of emotional intelligence », in Steinberg, R.J. (éd), Hand book of intelligence, Cambridge, U.K., Cambridge University press.

16- Monat, M. A., Lazarus, R.S. (1991), Stress and coping, New York, Columbia University Press.

17- Patel, C. (1991), the complete guide to stress management. New York: Plenum.

18- Russel, J. A. (1980), A circumplex model of affect, Journal of Personality and Social Psychology, p.39, 1161-1178.

19- Selye, H. (1936), A syndrome produced by divers nocuous agents. Nature, P.32.

20- Stormont M., Stebbins, M.S. (2005). Preschool Teachers 'Knowledge, Opinions, and Educational Experiences with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. Teacher Education and Special Education, p.28.

Les ouvrages en français :

1- Bruchon-Schweitzer, M. (2002). *Psychologie de la santé. Modèles, concepts et méthodes.* Paris : Dunod p.365

2- Coudron, L. (1993), Stress: comment l'apprivoiser, Paris, Editions : J'ailu.

3- EDGAR THILL / RAYMOND THOMAS/ JOSE CAGA. « Manuel de l'éducateur sportif » ed; Vigot 1993.p. 453-454.

4- ERVAN-SCHREIBER D. (2003), Guérir le stress, l'anxiété et la dépression, Laffont.

5- Ghislain Calier, « Intervenir en éducation physique et en sport, recherches actuelles » éd Press universitaire. De Louvain 2006. P74.

6- LE SCANFF C. (2003). Les méthodes de base de la préparation mentale, In Manuel de Psychologie du sport, tome 2 : l'intervention auprès du sportif.

7- LUMINET, O. (2002). Psychologie des émotions, De Boeck, p.254.

8- POULHAN (I.), 1994, "les stratégies d'ajustement ou coping ", in BRUCHON-SCHWEITZER (M.) et DENTZER (R.) (Éd.), Introduction a la psychologie de la santé, Paris, PUF.

9- RIME B. (2005). Le partage social des émotions, Puf. p.420.

10- Rivolier,J.(1989), L'homme stressé. Presse Universitaire de France, puf, p.297.

11- ROLLAND (J.P.), 1998, CISS : inventaire de coping pour situations stressantes, Paris, ECPA (adaptation française du CISS de N.S. ENDLER et D. PARKER.

12- RUSINEK S. (2004). Les émotions, du normal au pathologique, Dunod, p.128.

13- TORSTEN HOSTEN « l'école en question » Pierre Mardaga, Editeur, Bruxelles 1979.

Les revues en anglais:

1-Alderman, G.L., & Nix, M. (1997). Teachers' intervention preferences related to explanations for behavior problems, severity of the problem, and teacher experience. Behavioral Disorders, N° 22(2), p.87-95.

2- Aldridge, J.M., Fraser, B.J., & Huang, T.-C.I. (1999). Investigating classroom environments in Taiwan and Australia with multiple research methods. Journal of Educational Research, N°93(1), p. 48-62.

3- Almog, O. &Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. European Journal of Special Needs Education, N°22(2), p.115–129.

4- Brophy, J., &McCaslin, M. (1992). Teachers' reports of how they perceive and cope with problem students. The Elementary School Journal, N°93(1), p.3-68.

5- Brophy-Herb, H.E., Lee, R.E., Nievar, M., &Stollak, G. (2007). Preschoolers' social competence: Relations to family characteristics, teacher behaviors and classroom climate. Journal of Applied Developmental Psychology, N°28, p.134–148.

- 6- BRYNE (D.)**, 1961, « The repression-sensitization scale: rationale, reliability and validity», Journal of personality, N°29, p. 334-349.
- 7- Cannon, W.B.** (1927). The James-Lange theory of emotions: A critical examination and an alternative theory. American Journal of Psychology, N°39, p.106-124.
- 8- Cannon, W.B.** (1935), Stress and strains of homeostasis, American Journal of Med.vol.19, no8.
- 9- CARVER (C.S.), SCHEIER (M.F.) et WEINTRAUB (J.K.)**, 1989, « Assessing coping strategies; a theoretically based approach», Journal of personality and social psychology, N° 56, p.267-283.
- 10- Davis, H.A.** (2006). Exploring the Contexts of Relationship Quality between Middle School Students and Teachers. The Elementary School Journal, N°106(3), p.193-223.
- 11- Emmer, E.T., &Stough, L.M.** (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. Educational Psychologist, N°36 (2), p.103-112.
- 12- ENDLER (N.S), et PARKER (J. A)** 1990, « Multidimensional assessment of coping: a critical evaluation », Journal of personality and social psychology, N°58.
- 13- ENDLER (N.S), PARKER (J.A.)**, 1989, « Coping with health problems: conceptual and methodological issues », Canadian journal of behavior science, N°40.
- 14- GOLDSTEN (M.J.)**, 1973, « Individual differences in response to stress », American journal of community psychology, N°1, p.113-139
- 15- GOULD (D.), FINCH (L.) et JACKSON (S.)**, 1993, « Coping strategies utilized by national championship figure skaters», Research quarterly for exercise and sport, N°64, p.453-468.
- 16- HAAN (N.)**, 1965, « Coping and defense mechanisms related to personality inventories ». Journal of consulting psychology, N° 29, p.373-378.
- 17- Hobfoll (S.- E.)**. « The influence of culture, community, and the nested self in the stress processus : Advancing Conservation Of Ressources Theory », Applied Psychology – an Anternational Review- Psychologie Appliquée- Revue internationale, n°50 (3), 2001, p.337-370.
- 18- Jones, S.M., &Dindia, K.** (2004). A Meta-Analytic Perspective on Sex Equity in the Classroom. Review of Educational Research, N°74(4), p.443–471.

- 19- Kesner, J.E.** (2000). Teacher characteristics and the quality of child-teacher relationships. *Journal of School Psychology*, N°38(2), p.133-149.
- 20- Kim, Y.H., Stormont, M., & Espinosa, L.** (2009). Contributing Factors to South Korean Early Childhood Educators' Strategies for Addressing Children's Challenging Behaviors. *Journal of Early Intervention*, N°31(3), p.227-249.
- 21- KROHNE (H.W.) et HINDEL(C.),** 1988, « Trait anxiety, state anxiety and coping behavior as predictor of athletic performance» *Anxiety research*, N°1, p 225-234.
- 22- Lawrenz, F.** (1987). Gender effects for student perception of the classroom psychosocial environment. *Journal of Research in Science Teaching*, N° 24(8), p.689-697.
- 23- LAZARUS (R.S.),** 1993, « Coping theory and research: past, present, and future», *Psychosomatic medicine*, N° 55, p.234-247.
- 24- LIPOWSKI (H.M.),** 1970, « Physical illness, the individual and the coping process», *Psychiatry in Medicine*, N° 2, p.91-102.
- 25- MADDEN (C.C.), KIRKBY (R.J.) et MC DONALD (D.),** 1989, « Coping styles of competitive middle distance runners », *International journal of sport psychology*, N°20, p.287-296.
- 26- SIDDLE (A), MOOS (R.H), ADAMS (J.) et CADY (P.),**1969, « Development of a coping scale», *Archives of general psychiatry*, N°20, p.225-232.
- 27- SMITH (R.E.) et CHRISTENSEN (D.S.),** 1995, « psychological skills as predictors of performance and survival in professional baseball », *Journal of sport and exercise psychology*, N°17, p.399- 415.
- 28- Stormont, M., Lewis, T.J., & Smith, S.C.** (2005). Behavior Support Strategies in Early Childhood Settings: Teachers' Importance and Feasibility Ratings. *Journal of Positive Behavior Interventions*, N°7(3), p. 131-139.
- 29- Suls, J., & Fletcher, B.** (1985). The relative efficacy of avoidant and non-avoidant coping strategy: a meta-analysis. *Health Psychology*, N°4, p.249-288.

Les revues en français :

- 1- **Bressoux, P.** (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. Revue française de pédagogie N°108, p. 91-137.
- 2- **Bruchon-Schweitzer, M.** (2001). Concepts, Stress, Coping: le coping et les stratégies d'ajustement face au stress. Recherche en soins infirmiers, N°67 (décembre 2001), p. 68-83.
- 3- **Janosz, M., Georges, P., Parent, S.** (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. Revue canadienne de psycho-éducation, N°27(2), p.285-306.
- 4- **Léveillé, C.-J. & Dufour, F.** (1999). Les défis de la gestion de classe au secondaire. Revue des sciences de l'éducation, N°25(3), p.515-532.
- 5- **ROBERT LOPEZ:** « l'action pédagogique en E.P.S. » Dossier E.P.S N°12.
- 6- **SCHERER, K.** (2006). Vers les sciences affectives. Sciences Humaines, n°171, p.42-43.

Les sites d'internet :

- 1-**Perrenoyud, P** « évaluer des compétences » en ligne, Consulté en septembre 2009. Disponible sur <http://www.Unige.ch/fapse/SSE/groups/LIFE/>.

Université Abderrahmane Mira -Bejaia-
Faculté des Science Humaines et Sociales
Département STAPS

QUESTIONNAIRE : POUR LES ENSEIGNANTS D'EPS :

Pour la nécessité d'un travail de recherche sur l'étude des stratégies de coping utilisée par les enseignants d'EPS, il nous est agréable de nous adresser à vous en sollicitant votre contribution dans le cadre du développement et de l'épanouissement de notre matière qui est l'éducation physique et sportive.

Nous nous engageons à une confidentialité totale de vos réponses avec nos vifs remerciements.

Veillez indiquer s'il vous plaît :

- Sexe :
- Diplôme
- Nombre d'années d'expériences :.....

	jamais	parfois	souvent	Très souvent
1. Parler du problème avec vos collègues				
2. Prendre du recul et essayer de rationaliser la situation				
3. Exiger que les élèves se tiennent tranquilles				
4. Encourager positivement les élèves				
5. Donner votre opinion sur la manière dont les choses sont faites à l'école et comment elles évoluent				
6. Oublier complètement le travail quand la journée est finie				
7. Vous assurer que vos collègues vivent les choses de la même façon que vous				
8. Ne pas amener de travail à la maison.				
9. Établir des habitudes dans votre façon d'enseigner				
10. Vous engager davantage dans des activités extra-professionnelles (passe-temps, loisirs,...)				
11. Vous assurer que les autres sont conscients que vous faites de votre mieux				
12. Vous comporter de manière autoritaire				
13. Éviter les autres membres de l'équipe enseignante				
14. Faire savoir aux autres exactement quelle est votre position.				
15. Maintenir la discipline, sanctionner les élèves				

16. Penser aux aspects positifs de l'enseignement				
17. Essayer tout simplement d'ignorer les difficultés				
18. Ne pas travailler ni plus dur, ni plus long temps				
19. Maintenir les élèves occupés				
20. Parler des problèmes avec le (la) directeur (trice)				
21. Séparer ou isoler certains élèves des autres pendant un moment				
22. Essayer d'analyser objectivement la situation et de contrôler vos émotions				
23. Essayer d'être toujours cohérent et honnête dans vos relations avec vos élèves				
24. Imaginer que c'est un autre travail et continuer à le faire				