Éducation comparée / nouvelle série, n°21, pp 175 - 200

# Modalités de pratique et stress à l'école. Ressentis chez des collégiens français et belges en éducation physique et sportive

**Raffi Nakas**
**Université Lumière**
**Lyon 2**
**France**

RÉSUMÉ

L'objet de cette étude est d'identifier à travers une enquête en milieu scolaire les modalités de pratique ressenties comme les plus stressantes en cours d'éducation physique et sportive (EPS) en France et en Belgique francophone. À cet effet, nous avons interrogé à partir d'un questionnaire de comparaison par paires un échantillon aléatoire de 411 élèves dans ces deux pays. Les résultats révèlent que les deux populations enquêtées placent la démonstration, entendue comme une production de formes, à la première place, alors que les contextes éducatifs sont différents : les cours d'EPS sont mixtes en France et non-mixtes en Belgique.

MOTS CLÉS

Stress ressenti ; Modalités de pratique ; Sociologie du *curriculum* ; Éducation physique et sportive ; Comparaison

ABSTRACT

The aim of this study is to identify, through a survey in school, modalities of practice which are perceived as the most stressful in Physical Education (PE) in France and in the French part of Belgium. To explore this idea, a random sample of 411 secondary school students were interviewed using a paired comparison survey. Results reveal that the two surveyed populations place showing, as a production of forms, in first place, although PE lessons are mixed in France and not mixed in Belgium.

KEYWORDS

Feelings of stress ; Modalities of practice ; Sociology of the *curriculum* ; Physical education ; Comparison

## 1. Introduction

La recherche présentée dans cet article est une étude empirique et comparative portant sur les modalités de pratique ressenties comme les plus stressantes par des élèves français et belges en éducation physique et sportive (EPS). À travers une étude quantitative en milieu scolaire, l'objectif de cette recherche est d'identifier les facteurs pouvant causer du stress chez des élèves de niveau collège.

L'école n'est pas seulement un lieu d'instruction ou d'éducation. C'est aussi un lieu de vie et d'échanges, un lieu d'apprentissage et de formation. Les élèves y grandissent, se côtoient et construisent au fil des années une image d'eux-mêmes et une relation aux autres. Pour la première fois en 2015, l'enquête PISA s'est centrée sur des données plus qualitatives, à savoir le bien-être des élèves à l'école. En France, les élèves sont plutôt heureux. Sur l'échelle de satisfaction, le curseur est placé à 7,6/10. Cependant, d'autres indicateurs appellent à la prudence, en particulier l'anxiété vis-à-vis du travail scolaire, où la France arrive en quatrième position. En Belgique aussi, les élèves sont heureux même si on note des disparités entre les différentes communautés (PISA 2012). Mais dans ce pays aussi, l'anxiété est importante. Une enquête du Sipes[1] (2014) réalisée en Fédération de Wallonie-Bruxelles révèle que la moitié des élèves évoluant en filière générale se sent stressée (49,8 %). Or, comme le soulignent le Conseil européen de l'éducation (2001) et la Commission des communautés européennes (2007), les finalités globales que la société assigne aujourd'hui à l'éducation et à la formation ne peuvent viser uniquement le développement de compétences tout au long de la vie, mais doivent aussi œuvrer à l'épanouissement des personnes. Dès lors, il paraît tout à fait normal que des chercheurs s'intéressent aux questions de bien-être et de stress à l'école, d'autant plus que les

1 Service d'Information Promotion Éducation Santé de l'École de Santé publique de l'Université libre de Bruxelles.

études qui tentent d'établir un lien entre le stress et le cadre institutionnel semblent peu nombreuses[2].

L'originalité de ce travail réside dans la méthodologie utilisée pour faire émerger le ressenti des élèves et dans le fait que bien souvent l'EPS est considérée comme une catharsis libératrice et un exutoire sain et constructif. Des présupposés laudatifs qui font que certains n'hésitent pas à affirmer que l'EPS est une discipline à part entière et entièrement à part (Hébrard, 1986). Aussi, on peut légitimement se demander si l'EPS est un sanctuaire où les élèves seraient à l'abri de ressentis comme l'anxiété ou le stress.

**La démarche comparative**

Cette étude porte sur deux pays voisins : la France et la Belgique francophone. Nous avons opté pour une démarche comparative, car comme le souligne Raveaud (2006), l'observation d'un seul système permet difficilement de déceler ce qui est socialement construit en son sein. L'apport de cette démarche apporte ainsi une plus-value aux analyses unitaires. En outre, les études internationales dans le champ de l'EPS sont rares, voire inexistantes, en particulier entre ces deux pays. À l'instar de certains travaux en éducation comparée (Alexander, 2003 ; Osborn et *al*., 2003 ; etc.) qui considèrent que les expériences des élèves doivent se comprendre à travers le contexte dans lesquelles elles se produisent, la comparaison n'a pas pour but ici d'opérer un contrepoint, mais de nous éclairer « *sur ce qui rassemble et sur ce qui distingue* »[3]. C'est dans cette optique que nous avons souhaité nous intéresser à la question des pratiques en EPS. Notre recherche s'attachera à mettre en évidence les effets des choix enseignants sur le bien-être des élèves au travers de ces deux pays. À ce titre, le choix de comparer la France et la Belgique francophone revêt un intérêt particulier, car ces deux pays présentent de nombreuses similarités. Ils ont tous deux des systèmes éducatifs hiérarchisés et sélectifs qui s'avèrent peu performants pour les élèves de milieux défavorisés. En effet, lors des derniers tests PISA (2012, 2015), ces deux pays de

2 Moyne, A., et *al.* (2017). Stress scolaire des collégiens et des lycéens : effet de l'appréhension de l'orientation et de la pression de la note. *Pratiques Psychologiques*, 1-18.

3 Malet, R. (2008). *La formation des enseignants comparée*. Berlin : Peter Lang, p. 179.

l'OCDE[4] sont ceux où les inégalités sociales exercent une grande influence sur le parcours scolaire des enfants. Aussi, bien que la France et la Belgique francophone présentent de nombreuses similarités culturelles (langue, etc.) et éducatives (résultats dans les enquêtes internationales, etc.), à travers lesquelles on pourra s'attendre à trouver de nombreuses proximités, il faut aussi envisager bien entendu quelques distinctions qu'il faudra alors comprendre au travers des singularités contextuelles de ces deux pays limitrophes (les cours d'EPS sont par exemple non-mixtes en Belgique). En ce sens, l'approche comparée présente un réel intérêt.

## 2. Cadre conceptuel et ancrage théorique

### La sociologie du *curriculum*

Pour étayer notre problématique, nous ferons référence à la sociologie du *curriculum* pour montrer que l'EPS prend largement appui sur les pratiques sportives et sur des modalités de pratique en lien avec le sport.

Si on se réfère à Forquin[5] (1989), pour qui transmettre une culture, c'est avoir une idée de valeurs, on comprend que les savoirs à enseigner sont le fruit d'un travail axiologique et didactique correspondant à cette culture. C'est pourquoi en EPS, certaines activités physiques sportives et artistiques (APSA) et certaines modalités de pratique (l'opposition, l'affrontement, etc.) sont privilégiées. À ce titre, les instructions officielles en France et en Belgique ont accordé une place importante à certaines pratiques sportives, permettant de ce fait une représentativité culturelle importante. Le sport qui permet de sanctionner de manière limpide (chronomètre, hauteur, etc.) les mérites de chacun (dons, abnégation, etc.) a joui d'une place prépondérante en EPS, notamment en raison des formes motrices qu'il autorise.

Aussi, depuis plus de trente ans, la place accordée aux activités physiques sportives et artistiques pour organiser l'enseignement de l'EPS en France n'a guère évolué[6] (Nakas & Dugas, 2015, p. 96-98).

4 Organisation de coopération et de développement économiques

5 Forquin, J.-C. (1989). *École et Culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck.

6 On retrouve un phénomène similaire en Belgique.

Malgré quelques soubresauts liés à l'apparition de nouvelles pratiques ou d'initiatives locales attachées souvent à la géographie des lieux, les mêmes pratiques sportives didactisées en EPS restent toujours dominantes. Il s'agit des APSA qui ont principalement pour corollaire d'accentuer la concurrence, la performance et la domination. S'il est vrai que le plaisir (immédiat et/ou différé) peut être au rendez-vous, en particulier pour obtenir une motivation suffisante, il n'empêche que des situations éducatives fondées sur un climat motivationnel orienté vers l'ego, sur l'évaluation et la comparaison entre pairs, peuvent générer chez les élèves du stress, de l'anxiété et un manque de confiance en soi (Jowett & Lavallée, 2008). Or, nous savons que ces états sont fortement corrélés avec la violence et l'agressivité. Ainsi, l'âge, le genre, le contexte d'enseignement (le rapport à l'activité pratiquée, les rapports avec les pairs et le professeur), sont, parmi d'autres, des facteurs de déclenchement ou de pondération de la violence scolaire.

**Les facteurs de stress**

« *C'est pendant les moments-clés de la vie que s'enracinent dans la personnalité les schémas de pensée et d'actions qui guideront les comportements du futur adulte. Le goût, l'indifférence ou le dégoût pour les exercices du corps se façonnent en partie pendant les cours d'EPS* »[7]. Dans ce processus de fabrication des goûts et des dégoûts, les modalités de pratique jouent un rôle essentiel, mais n'en sont pas les vecteurs uniques. En EPS, la question du groupe est un enjeu fondamental (Hauw, 2000). Les élèves sont très souvent en interaction et les pairs sont des ressources de travail pour l'élève. Aussi, le rapport à l'autre est un point essentiel de l'action pédagogique de l'enseignant. Si l'autre peut agir en tant que ressource potentielle (aide, rôles sociaux, etc.), il peut aussi être un stresseur potentiel (Blaya, 2006). Les enquêtes de victimation et de climat scolaire de ces dernières années (Debarbieux et *al.*, 2003 ; Fotinos, 2006 ; etc.) ont par exemple largement explicité les questions d'harcèlement entre pairs. En outre, les activités majoritairement utilisées en EPS privilégient des systèmes

7 Paris, B. (1994). *L'école prépare-t-elle les adultes de demain à bien gérer leur vie physique ?* In dossier EPS 25, *Le corps à l'école, apprentissages et développement*, (pp. 28-33). Revue EPS.

de gains et de pertes, des gagnants et des perdants. Aussi, parfois les rivalités peuvent être exacerbées (Collard, 2012), d'autant plus que la pratique d'activités compétitrices peut rendre les élèves plus agressifs que paisibles et altruistes (Collard, 2004). De nombreuses recherches internationales (Plancherel et *al*., 1992 ; Dumont et *al*., 2003, etc.) ont montré l'importance du stress dans la vie quotidienne des adolescents. C'est pourquoi, nous avons souhaité nous intéresser à cette tranche d'âge en comparant des élèves de niveau collège (11 ans et 15 ans), avec d'une part des élèves qui entrent dans une nouvelle structure (6è) et d'autre part des élèves qui s'apprêtent à en sortir (3è). Ces deux niveaux pouvant ainsi apparaître comme des sources potentielles de stress de par les changements qu'ils impliquent (orientation, examen, nouvel établissement, etc.)[8].

**Stress et ressentis**

Le stress a fait l'objet de très nombreuses recherches, mais aucune définition universelle n'a pu réellement voir le jour (Lancry, 2007). Laborit[9] distingue deux types de stress : un premier purement physiologique et un second psychosocial. C'est ce deuxième élément qui intéresse ici. En quoi les pratiques — ou le type de pratique — privilégiées par les enseignants créent-elles chez les élèves du stress ? Pour Lazarus et Folkman (1984), le point de départ du stress est une interprétation cognitive d'une situation. Ce qui signifie que lorsqu'un individu est stressé par une situation, c'est parce qu'il a une certaine représentation de cette situation. Cette approche considère qu'il n'existe pas d'évaluation objective de la situation, mais une perception subjective des conditions aversives. C'est donc la relation stimulus – réponse qui définit le stress. En EPS, il y a une surreprésentation des activités de mesure et de comparaison (athlétisme, natation), des activités de score (sports d'opposition individuels ou collectifs) et de conformité (gymnastique, acrosport) (Bui Xuan, 2011). Ces modalités de pratique ne sont pas forcément bénéfiques pour le bien-être des élèves (Passer, 1996) et le développement de leur estime de soi. En soi, la compétition, la comparaison, l'évaluation d'un niveau d'habileté

8 Esparbès-Pistre, S., Bergonnier-Dupuy, G., & Cazenave-Tapie, P. (2015). Le stress scolaire au collège et au lycée : différences entre filles et garçons. *Éducation et francophonie*, 43, 2, 87-112.

9 Laborit, H. (1974). *La nouvelle grille*. Paris : Éditions Robert Laffont.

sont des facteurs de stress ressentis par les enfants (Smoll & Smith, 1996). Ces derniers sont d'ailleurs très souvent confrontés à ces situations (Dubet, 2004). Dès lors, on peut supposer qu'un élève qui se sent stressé par la prépondérance de la performance voire par sa récurrence dans les cours d'EPS ne s'investit pas pleinement et éprouve des sentiments de crainte voire d'angoisse. Aussi, par la place qu'occupe cette modalité de pratique dans les cours d'EPS, on peut émettre l'idée que cela puisse engendrer une baisse de l'engagement moteur et émotionnel des élèves voire une baisse de leur performance sportive[10]. Par conséquent, on peut admettre aisément que ces situations de performance puissent générer chez ces derniers des cas de résignation voire du stress, et ce même si le stress peut également être positif[11].

C'est pourquoi, nous avons décidé de réaliser une enquête questionnant le ressenti des élèves eu égard aux différentes modalités de pratique présentes dans les cours d'EPS.

## 3. Méthode

### 3.1 *Participants*

L'étude menée porte sur 411 adolescents scolarisés aux niveaux 6è et 3è (11 ans et 15 ans). L'échantillon comprend 242 élèves français et 169 belges. Ces élèves proviennent de deux établissements scolaires. Pour la France, il s'agit d'un collège public de la ville de Lyon (département du Rhône) et pour la Belgique francophone d'un collège de l'enseignement libre à Wavre (province du Brabant Wallon). Ces deux profils de collège ont été choisis, car en France, les élèves sont majoritairement scolarisés dans l'enseignement public et en Belgique, ils sont davantage scolarisés dans l'enseignement libre privé. La répartition de la population d'étude est présentée dans le tableau 1.

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

11 Selye, H. (1956). *The stress of life*. McGraw Hill.

| $n$ = 411 | France | Belgique | Total |
|---|---|---|---|
| **Niveau d'enseignement** | 138 élèves de 6e<br>104 élèves de 3e | 71 élèves de 6e<br>98 élèves de 3e | 209 élèves de 6e<br>202 élèves de 3e |
| **Sexe** | 112 garçons<br>130 filles | 106 garçons<br>63 filles | 218 garçons<br>193 filles |
| **Total** | **242** | **169** | **411** |

Tableau 1. Protocole de l'enquête

### 3.2 *Le questionnaire*

La passation des questionnaires (présenté en annexe) s'est déroulée durant l'année 2016 dans le collège des élèves. L'enquête est réalisée de façon à obtenir de la part des répondants ($n$ = 411) un classement qui range dans l'ordre décroissant six facteurs correspondant à six causes potentielles du stress dans les cours d'EPS : Professeurs Équipes (PE) – Élèves Équipes (EE) – Démonstration (D) – Matchs Équipes (ME) – Matchs Seuls (MS) – Performance (P).

Les causes choisies sont issues de l'observation d'une centaine de leçons d'EPS, de stages en formation continue ainsi que des entretiens informels réalisés avec les acteurs (Nakas & Dugas, 2015). Nous sommes conscients que d'autres causes sont possibles, mais notre choix s'est arrêté sur ces six causes que nous avons classées selon la procédure de Condorcet (1785), à savoir à partir de comparaisons par paires. Cette procédure ne permet pas la maitrise totale du classement final de la part du répondant. De fait, les interrogations posées par cette étude sont :

- *Quelles sont les causes qui peuvent provoquer du stress chez les élèves pendant les cours d'EPS ?*
- *Ces choix sont-ils clairs ?*
- *Les résultats aux classements obtenus font-ils apparaître des divergences ou des convergences entre les élèves, les 6è et les 3è, les garçons et les filles ?*

### 3.3 *La procédure de Condorcet*

Le recueil des données est effectué selon la procédure préconisée par Condorcet, à savoir la comparaison par paires (CPP). Toutes les causes du stress sont présentées deux à deux et à chaque fois le répondant émet un avis (Guilbaud & Rosenstiehl, 1963, p. 11). L'ensemble de ses

avis produit son opinion. Cette procédure mathématique a été réactualisée par Guilbaud (1968) et a été utilisée à plusieurs reprises dans le champ des sciences humaines et sociales (Parlebas, 1971, 1972 ; Dugas, 2011, etc.).

« *Dans le cas des classements rangés par ordre de préférence, cette technique met le répondant dans l'incapacité de deviner le classement obtenu du fait du nombre notable de choix binaires à combiner dans un laps de temps très court* ». (Dugas, 2011, p. 24).

À l'aide de cette procédure mathématique, nous avons demandé aux 411 répondants de choisir la cause la plus responsable du stress dans les cours d'EPS. Après avoir présenté les différents stimuli, la question était la suivante : parmi les situations présentées ci-dessus, quelles sont, selon vous, celles qui sont le plus responsables du stress en cours d'éducation physique et sportive ? De façon à bien aborder la notion de stress ainsi que la technique de la CPP, qui diffère d'un questionnaire classique avec des réponses ouvertes ou fermées, nous avons pris le temps de bien expliciter les items et les attendus et nous avons répondu à toutes les questions que pouvaient se poser les enquêtés.

### 3.4 *Le traitement des données*

La CPP est une technique qui permet de classer les stimuli à partir des préférences binaires exprimées par les répondants dans chaque paire. Les réponses des élèves sont recueillies et synthétisées dans des matrices. Dans notre cas, on obtient 15 paires de préférence à comparer pour $n = 6$ causes ($n$ ($n$ – 1) / 2 choix). On obtient alors une relation de préférence. La relation de préférence obtenue s'appelle une relation de tournoi. Une population produit un seul tournoi par composition binaire et majoritaire.

Le nombre de fois où une cause du stress est préférée à une autre s'appelle le score et la relation binaire de préférence peut être représentée par un graphe de tournoi. Chaque cause du stress correspond à un sommet du graphe. Le score maximum possible d'un sommet est $n$ – 1 et le score minimum est égal à 0. La suite des scores des sommets est ordonnée selon un ordre croissant. Aussi, dans notre enquête, si Match équipes > Matchs seuls et que Matchs seuls > Démonstration alors Matchs équipes > Démonstration. Pour $n = 6$, si

Match équipes est choisi à chaque fois, et quel que soient les autres stimuli présentés, il recueille le maximum de points (5) et est classé en tête. À l'autre extrémité du classement, si Matchs seuls ne recueille aucune voix, il est à la dernière place avec 0 point. Si le classement est autre que (0, 1, 2, 3, 4, 5) alors, cela signifie qu'il est intransitif, il ne suit pas un ordre total. On appelle cela l'effet Condorcet (EC), qui indique qu'il y a incohérence. L'EC peut correspondre à un ou plusieurs cas d'intransitivité interne, c'est-à-dire qu'il est nécessaire de renverser un ou plusieurs avis pour retrouver un classement transitif. En tant que chercheur, l'intérêt est d'interpréter cette intransitivité comme le symptôme d'un conflit de préférences. Autrement dit, notre but est d'interpréter d'éventuels paradoxes mis en évidence dans le classement final qu'il serait impossible d'observer dans un classement classique hiérarchisé de façon directe et linéaire.

« *L'effet Condorcet est un symptôme d'incohérence (pour les réponses individuelles) ou d'hétérogénéité (pour les réponses collectives à la majorité), consécutif de la non possibilité d'avoir la maitrise des réponses que l'on donne* » (Collard, 1998, p. 21).

Par ailleurs, un EC est appelé de type I, si un stimulus est placé sans ambiguïté à la première place. Dans notre étude, ce stimulus obtient le score de 5. Il est appelé de type II si aucun des stimuli n'est seul en tête. L'étude que nous proposons est donc orientée, entre autres, vers « *la détection, la quantification et la signification des cas d'intransitivité* » (Parlebas, 1971, p. 9).

Dans les opinions exprimées par les répondants, observe-t-on des cas d'intransitivité ?

Si oui, comment les interpréter ?

## 4. Résultats

Pour les résultats, nous distinguerons dans un premier temps les résultats individuels puis dans un second temps nous observerons comment elles s'organisent pour traiter les réponses de l'enquête au niveau collectif. Aussi, les premiers résultats présentent des classements individuels, les seconds, des classements collectifs.

**Analyse des préférences individuelles**

| *n* = 411 | Nombre de tournois transitifs | Nombre de tournois intransitifs | EC de type I et de type II |
|---|---|---|---|
| **Élèves** | 243<br>*59,1 %* | 168<br>*40,9 %* | 72 de type I<br>96 de type II |
| **France**<br>(*n* = 242) | 138<br>*57 %* | 104<br>*43 %* | 40 de type I<br>64 de type II |
| **Belgique**<br>(*n* = 169) | 105<br>*62,1 %* | 64<br>*37,9 %* | 32 de type I<br>32 de type II |
| **6è**<br>(*n* = 209) | 136<br>*65,1 %* | 73<br>*34,9 %* | 36 de type I<br>37 de type II |
| **3è**<br>(*n* = 202) | 107<br>*53 %* | 95<br>*47 %* | 36 de type I<br>59 de type II |
| **Garçons**<br>(*n* = 218) | 120<br>*55 %* | 98<br>*45 %* | 38 de type I<br>60 de type II |
| **Filles**<br>(*n* = 193) | 123<br>*63,7 %* | 70<br>*36,3 %* | 34 de type I<br>36 de type II |

Tableau 2. Taux d'intransitivité des tournois individuels et taux de types d'EC chez les élèves

Sur le plan individuel, nous recueillons 243 tournois transitifs et 168 tournois intransitifs, soit environ 41 % d'EC. Ces résultats interpellent sur les nombreux conflits de préférences auxquels ont été confrontés les répondants. Sur ces cas d'EC, on trouve une majorité d'EC de type II. Autrement dit, ces résultats soulignent la difficulté pour les enquêtés de placer sans ambiguïté un stimulus du stress en première place. Ces résultats sont plutôt familiers pour une CPP. En effet, on obtient fréquemment plus de 20 % d'EC (Parlebas, 1972). Dans ces résultats, on constate aussi qu'il y a peu de différences entre les pays (de 38 à 43 % d'EC). Par contre, on observe des différences notables entre les classes d'âge (47 % en 3è contre 35 % en 6è) et entre les filles (36 %) et les garçons (45 %). Autrement dit, les incohérences sont davantage l'apanage des 3è et des garçons. De plus, c'est chez les 3è et chez les garçons que les EC de type II sont majoritaires. C'est-à-dire que dans ces échantillons, on ne trouve pas de score égal à 5 dans leur classement. Il faut donc aller plus loin dans notre réflexion pour mieux

préciser les symptômes d'incohérence rencontrés et analyser les différences aperçues chez les élèves. Pour cela, il est intéressant d'étudier le nombre et le type de 3-circuits obtenus au sein de chaque graphe intransitif.

La représentation graphique des résultats est issue de la théorie des graphes (Berge, 1958). Un graphe est un ensemble de points appelés sommets. Ici, les sommets représentent une cause du stress dans les cours d'EPS. Dans le cas d'un tournoi intransitif, on observe un ou plusieurs circuits, appelés triplets. Le triplet devient intransitif quand le sommet de départ est confondu avec le sommet d'arrivée. Globalement dans notre étude, les incohérences portent sur plusieurs triplets, néanmoins un triplet apparaît très majoritairement. Il s'agit du triplet MS / EE / ME qui revient à 52 reprises.

Ce résultat n'est pas très surprenant. Il indique clairement que les stimuli Performance (P) et Démonstration (D) sont très souvent cités par les enquêtés. Aussi, les trois autres stimuli semblent être liés les uns aux autres. Par conséquent, ils sont difficiles à hiérarchiser pour les répondants et en particulier pour les garçons et pour les élèves de 3è. Il est probable que ces derniers aient changé de critères d'appréciation en comparant deux à deux les causes du stress. Parlebas nomme cela la multiplicité des dimensions :

« *L'idée fondamentale, c'est qu'un Effet Condorcet n'atteste pas l'incohérence ou l'irrationalité des choix. Il traduit la multiplicité des dimensions qui s'offrent à l'ordination et l'éventuelle propension de certains sujets à disperser leurs préférences sur celles-ci* » (Parlebas, 1971, p. 30).

Enfin, la majorité des répondants (59 %) a émis un tournoi transitif avec un score ordonné de façon croissante. Aussi, pour les élèves, certains stimuli sont bien perçus comme étant stressants. Il faut donc pouvoir définir quel stimulus est placé en première position. Pour cela, nous allons étudier les préférences collectives.

**Analyse des préférences collectives**

| *n* = 411 | PE | EE | D | ME | MS | P | Score |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **PE** | | 304 | 131 | 303 | 218 | 159 | **3** |
| **EE** | 107 | | 82 | 212 | 127 | 93 | **1** |
| **D** | 280 | 329 | | 357 | 306 | 251 | **5** |
| **ME** | 108 | 199 | 54 | | 130 | 88 | **0** |
| **MS** | 193 | 284 | 105 | 281 | | 129 | **2** |
| **P** | 252 | 318 | 160 | 323 | 282 | | **4** |
| **Total** | **2** | **4** | **0** | **5** | **3** | **1** | **15** |

Tableau 3. Classement collectif obtenu à la majorité (*n* = 411)
*Classement décroissant : D > P > PE > MS > EE > ME*
*Légende : par exemple, il faut lire la cause (D) a été privilégiée à la cause (PE) par 280 élèves contre 131 (les nombres soulignés révèlent donc que la majorité des enquêtés privilégient (D) à (PE).*

De façon très nette, on constate que la cause « Démonstration » arrive en tête sans ambiguïté. Comparée deux à deux aux autres causes potentielles du stress, elle arrive en tête à plus de 61 % talonnée par la cause « Performance ». Le facteur « Matchs équipes » arrivant, lui, très clairement en dernière position. Ainsi, les modalités de pratique basées sur la démonstration et la performance sont jugées hautement stressantes par les élèves, alors que dans le même temps, ces modalités sont surreprésentées dans les cours d'EPS. Mais avant d'émettre une discussion, il est important d'analyser plus finement les scores obtenus par les différents échantillons. En effet, on remarque par exemple que la paire (EE) et (ME) est relativement serrée (51,6 % contre 48,4 %). Il faut donc aller voir si les résultats séparés confirment ces tendances.

**Résultats liés au pays**

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

Tableau 4. Classement collectif pour les élèves français
*Classement décroissant : D > P > PE > MS > ME > EE*

| *n* = 169 | PE | EE | D | ME | MS | P | Score |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| PE | | 130 | 47 | 137 | 96 | 53 | 3 |
| EE | 39 | | 22 | 92 | 57 | 25 | 1 |
| D | 122 | 147 | | 155 | 122 | 95 | 5 |
| ME | 32 | 77 | 14 | | 46 | 26 | 0 |
| MS | 73 | 112 | 47 | 123 | | 49 | 2 |
| P | 116 | 144 | 74 | 143 | 120 | | 4 |
| Total | 2 | 4 | 0 | 5 | 3 | 1 | 15 |

Tableau 5. Classement collectif pour les élèves belges
*Classement décroissant : D > P > PE > MS > EE > ME*

Les résultats révèlent deux classements majoritaires collectifs transitifs et on note seulement une différence entre la place de (EE) et (ME). Autrement dit, il y a peu de différences entre les élèves français et les belges sur les causes potentielles du stress en cours d'EPS. Dans ces deux pays, on observe que la démonstration et la performance restent solidement accrochées aux deux premières places.

**Résultats liés à l'âge**

Dans les préférences individuelles, on a noté des différences importantes entre les 6è et les 3è. Les plus âgés se distinguant avec plus de conflits de préférence. Ces derniers semblent moins tranchés et plus hésitants. En revanche, on enregistre peu de désaccords entre ces deux populations ($d$ = 2) et ces désaccords portent sur les mêmes paires (PE) / (MS) et (ME) / (EE).

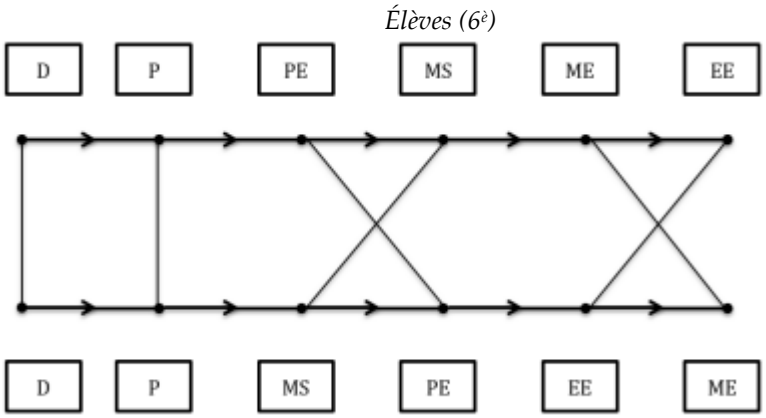


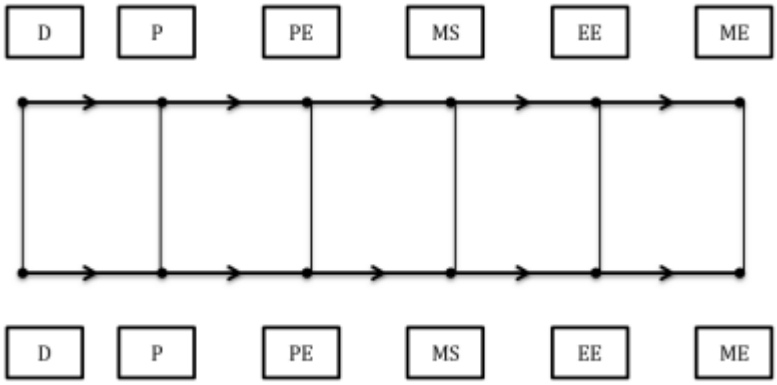

Figure 1. Comparaison des classements collectifs des élèves de 6è et des élèves de 3è.

Les échelles sont ordonnées dans l'ordre décroissant. La distance entre deux échelles peut être étudiée à l'aide du coefficient de Kendall[12] ($k$). Ici, nous obtenons deux désaccords (deux intersections) seulement sur 15 possibles soit $d$ = 2 et $k_{(6è,3è)}$= + 0,73. Ces désaccords sont légers et concernent les mêmes dyades. Ici aussi, on remarque que les deux premiers stimuli sont la démonstration et la performance. Autrement dit, quel que soit l'âge, les élèves n'ont pas d'ambiguïté sur les modalités de pratique qui les stressent le plus en EPS. Ils ne sont juste pas d'accord sur les autres stimuli. Voyons voir si nous observons des disparités en fonction du sexe ?

12 Kendall, M.G. (1948). Rank correlation methods. London : Griffin London.

**Résultats liés au sexe**

*Garçons (G)*




*Filles (F)*

Figure 2. Comparaison des classements collectifs des filles et des garçons

On ne constate aucun désaccord (pas d'intersections) entre les filles et les garçons. Ici, $d$ = 0 et $k_{(G,F)}$= + 1. La corrélation est totale entre les filles et les garçons. Les deux sexes ont des opinions semblables sur les stimuli du stress. Entre les pays, on observe deux désaccords entre les garçons sur la place des dyades (MS) et (PE) et (ME) et (EE) et pour les filles seulement un désaccord pour la dernière place entre (EE) et (ME). Autrement dit, des désaccords encore une fois minimes.

## 5. DISCUSSION

Les résultats présentés ci-dessus avaient pour but d'identifier s'il existait des différences entre les pays sur les modalités de pratique ressenties comme les plus stressantes dans les cours d'EPS. Si on trouve des similitudes dans les programmations d'activités physiques sportives et artistiques (APSA) entre les pays, le fait que dans l'enseignement libre en Belgique francophone les cours soient non-mixtes, laissait supposer peut-être des différences entre les deux pays.

Or, d'une part on constate que quels que soient les pays, les filles et les garçons ont le même classement collectif majoritaire. On ne trouve aucun désaccord entre eux. D'autre part, quand on compare les filles entre elles et les garçons entre eux, les désaccords sont légers ($d_f$ = 1 et $d_g$ = 2). En d'autres termes, le fait que le cours soit mixte en France ou non-mixte en Belgique n'influe pas sur les stimuli ressentis comme stressants en cours d'EPS, à savoir la démonstration et la performance.

Nous pouvons être surpris par ces résultats entre les filles et les garçons, en effet on attribue généralement des buts de performance aux garçons et des buts de maitrise aux filles (Famose, Cury & Sarrazin, 1992 ; etc.). C'est pourquoi on remarque en principe une préférence des garçons pour la compétition et une préférence des activités de coopération pour les filles (Couturier, Chepko & Coughlin, 2007 ; Cecchini *et al.*, 2011), d'autant plus que les garçons se sentent plus souvent compétents que les filles dans ces activités (Marsh et *al.*, 2006 ; Moreno-Murcia et *al.*, 2012, etc.). De plus, on sait que les enseignants d'EPS ont tendance, de manière implicite et involontaire, à sensibiliser les filles à leur apparence et les garçons à leur performance (Rønholt, 2002). Aussi, nous pouvions penser voir une différence entre les filles et les garçons. En outre, le fait que les cours d'EPS soient non-mixtes en Belgique laissaient aussi penser que les filles comme les garçons ressentiraient moins de stress à se produire devant des camarades du même sexe. En effet, la mixité semble renforcer les stéréotypes : les filles sont ainsi poussées à être plus féminines et les garçons plus masculins qu'ils ne le seraient séparément (Dubet, 2010). Les résultats de l'étude montrent au contraire que les élèves, quels que soient le pays, les âges ou le sexe, placent la démonstration à la première place des causes ressenties comme stressantes. Dès lors, là où on attendait peut-être une fragmentation des réponses entre les filles et les garçons, on s'aperçoit que ces deux populations sont avant tout des élèves et en tant qu'élèves, leurs réponses ne peuvent être parcellisées. Il faut les comprendre comme un tout. Du coup, en lien avec ce que nous venons d'exposer, si on s'attarde plus en détail sur les trois premières causes du stress : démonstration, performance et professeurs équipes, on peut mettre en lumière un lien entre ces trois causes. C'est qu'elles dépendent toutes de l'enseignant, c'est lui qui décide de ces modalités de pratique. C'est pourquoi si on regroupe ces trois causes, on constate

que les élèves, quel que soit leur sexe, leur âge ou leur pays, rejettent cette mainmise du professeur. Mais ils ne la rejettent pas par rapport aux intentions pédagogiques de l'enseignant, ils la rejettent, car ces intentions confrontent les élèves au regard de ses camarades. On peut supposer que l'élève n'appréhende pas le regard de l'enseignant quand il démontre, qu'il n'a pas peur de ses performances quand elles sont analysées par le professeur. Non, l'élève a peur de se produire devant ses pairs, de voir ses performances connues de tous, d'être dans une équipe avec des camarades qu'il n'a pas choisis et qui pourraient être malveillants, moqueurs, voire harceleurs. À ce titre, les filles comme les garçons sont sensibles au regard de l'autre. C'est pourquoi on pourrait dire que tous les élèves craignent une sorte de « *tyrannie des pairs* » (Pasquier, 2005). Dès lors, il vaut mieux être populaire auprès de ses semblables plutôt qu'auprès de l'enseignant. Pasquier[13] note par exemple que quand ils entrent au collège, les jeunes ne peuvent plus regarder certains films, ou écouter certaines musiques, car ceux-ci « font la honte ». On peut alors mieux supposer pourquoi la démonstration, comprise dans l'acception d'une visibilité envers l'autre, est considérée comme la cause principale du stress ressenti en EPS par les élèves, et ce sans distinction de pays, d'âge ou de sexe.

## 6. EN GUISE DE CONCLUSION

L'objectif de cette étude, auprès des élèves et des enseignants, était d'établir un classement final non maitrisé (Procédure de Condorcet) des raisons potentielles du stress ressenti dans les cours d'EPS. Les résultats ont révélé que les stimuli « Démonstration » et « Performance » ont trusté les premières places dans l'ensemble de l'étude. À ce titre, nous n'avons distingué aucune différence entre les deux pays. Les contextes singuliers des pays où l'on trouve un *curriculum* uniforme sur l'ensemble du territoire en France et un *curriculum* pluriel dans les communautés de Belgique n'ont pas permis d'entrevoir des distinctions sur la question des modalités de pratique ressenties comme les plus stressantes en EPS.

13 Pasquier, D. (2005). *Cultures lycéennes : La tyrannie de la majorité*. Éditions Autrement.

Les actes de stress sont le produit non pas d'une volonté individuelle autonome et singulière, mais d'un réseau de causes et de raisons multiples qui s'enchevêtrent selon des logiques variées (D, P, EE, ME, etc.) et qui appellent en conséquence des remèdes divers mettant en place une pluralité de mécanismes. Aussi, il faut veiller à ce que le stress ressenti actuellement par les élèves en France (Currie et *al*., 2012) et en Belgique (enquête HSBC, 2014[14]) ne s'aggrave pas. C'est d'ailleurs ce que la loi du 8 juillet 2013 en France affirme « *l'école doit offrir aux élèves un cadre protecteur* » et « *les conditions d'un climat scolaire serein doivent être instaurées dans les écoles et les établissements scolaires pour favoriser les apprentissages, le bien-être et l'épanouissement des élèves et de bonnes conditions de travail pour tous* ». On retrouve la même idée dans la circulaire n° 3974 du 25/04/2012 de la fédération de Wallonie-Bruxelles où il est stipulé que « *l'école doit protection à ceux qui la fréquentent* ».

À ce titre, les enquêtes internationales comparatives des pays de l'OCDE (2009) classent la France dans les dernières places concernant la qualité de vie à l'école (22è). La situation ne s'est pas vraiment améliorée depuis puisque la France comme la Belgique sont même des pays où le climat scolaire est le plus dégradé (OCDE 2015) et des pays où le stress ressenti par les élèves est important. Il faudrait alors, dans un second temps, interroger d'autres systèmes éducatifs, par exemple le système anglo-saxon pour approfondir ces questions et trouver des voies d'amélioration. D'autant plus qu'en France et en Belgique, les sentiments de mal-être s'accompagnent d'inégalités scolaires grandissantes. Une partie non négligeable et qui tend à s'amplifier des élèves est sous le joug d'un échec scolaire important et d'un stress ressenti qui l'est tout autant. Ce questionnaire révèle de plus que l'EPS n'est pas épargnée par ce phénomène. Bien que souvent considérée comme discipline à part, l'EPS contribue malheureusement de façon importante au stress ressenti, notamment par ces modalités de pratique et par les choix des enseignants. Discipline singulière par sa dimension corporelle où l'élève interagit avec son corps, le stress peut-il alors être ressenti plus intensément que dans les autres matières scolaires ?

14 Enquête HSBC 2014 en 5è-6è primaire et dans le secondaire en fédération Wallonie-Bruxelles : Comportements, bien-être et santé des élèves.

**BIBLIOGRAPHIE**


ALEXANDER, R. (2003). Pédagogie, culture et comparaison : visions et versions de l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 142, 5–19.

BERGE, C. (1958). *Théorie des graphes et ses applications*. Paris, Dunod.

BLAYA, C. (2006). *Harcèlement et maltraitance en milieu scolaire*. Paris, France : Armand Colin.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (1970). *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Éditions de Minuit.

BRACONNIER, A. (1996). *Le sexe des émotions*. Paris, France : Odile Jacob.

BUI XUAN, G. (Coll.). (2011). *Le plaisir*. Paris, EPS, Pour l'action.

CECCHINI, J. A., GONZÁLEZ, C., MÉNDEZ, A. & FERNÁNDEZ-RIO, J. (2011). Achievement goals, social goals, and motivational regulations in physical education settings. *Psicothema*, 23, 1, 51–57.

COLLARD L. 1998 *Sports, enjeux et accidents*, Paris, PUF.

COLLARD, L. (2004). *Sport et agressivité*. Éditions Deslris.

COLLARD, L. (2012). *La coopération égoïste*. In Collard, L. (Eds), *Sport et bien-être relationnel* (pp. 89-108). Paris : Chiron.

COMBAZ, G. (1992). *Sociologie de l'éducation physique*. Paris : PUF.

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

COUTURIER, L. E., CHEPKO, S. & COUGHLIN, M. (2007). Whose Gym Is It? Gendered Perspectives on Middle and Secondary School Physical Education. *The Physical Educator*, 64, 3, 152–158.

CURRIE, C., ZANOTTI, C., MORGAN, A., CURRIE, D., De LOOZE, M., ROBERTS, C. *& al.* (Dir.) (2012). Social determinants of health and well-being among young people. *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study : International report from the 2009/2010 survey* (Health Policy for Children and Adolescents, No. 6). Copenhague, Danemark : WHO Regional Office for Europe.

DEBARBIEUX, É., MONTOYA, Y., BLAYA, C., DAGORN, J. & RUBI, S. (2003). *Micro-violences et climat scolaire : évolution 1995-2003 en écoles élémentaires et en collège*. Rapport au ministère de l'Éducation nationale, février.

DELGRANDE JORDAN, M., KUENDIG, H. & SCHMID, H. (2007). Stress scolaire : symptômes somatiques et psychoaffectifs chroniques à l'adolescence. *Revue francophone du stress et du trauma*, 7, 3, 183-192.

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

DUBET, F. (2010). « L'école "embarrassée" par la mixité ». *Revue française de pédagogie*, 171, 77-86.

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

DUMONT, M., LECLERC, D. et DESLANDES, R. (2003). Ressources personnelles et détresse psychologique en lien avec le rendement scolaire et le stress chez des élèves de quatrième secondaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 35, 4, 254-267.

DURU-BELLAT, M. (2006). *L'inflation scolaire : les désillusions de la méritocratie*. Paris : Le Seuil.

ESPARBÈS-PISTRE, S., BERGONNIER-DUPUY, G., & CAZENAVE-TAPIE, P. (2015). Le stress scolaire au collège et au lycée : différences entre filles et garçons. *Éducation et francophonie*, 43, 2, 87-112.

FAMOSE, J.-P., CURY, F. et SARRAZIN, P. (1992). *Évolution des buts d'accomplissement en fonction du sexe, du niveau de pratique et du niveau de performance*. In Laurent, M., Marini, J.-F., Pfister, R., & Terme, P. (Eds.), *Les performances motrices* (pp. 553-567). Paris : Actio.

FORQUIN, J.-C. (1989). *École et Culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck.

FOTINOS, G. (2006). *Le climat scolaire dans les lycées et collèges : état des lieux, analyse et propositions*. Paris, MGEN.

GUILBAUD, G. Th. (1968). *Éléments de la théorie mathématique des jeux*. Paris, Dunod.

GUILBAUD, G. Th., & ROSENSTIEHL, P. (1963). Analyse algébrique d'un scrutin. *Mathématiques et sciences humaines*, tome 4.

HANKIN, B. L., MERMELSTEIN, R., & ROESCH, L. (2007). Sex differences in adolescent depression : Stress exposure and reactivity models. *Child development*, 78, 1, 279–295.

HAUW, D. (2000). *Les groupes en EPS : des clés pour analyser l'activité des élèves et des enseignants*. In Rey, J.-P. (Coord.), *Le Groupe* (pp. 89-104). Paris : revue EPS.

HÉBRARD, A. (1986). *Éducation physique et sportive : réflexions et perspectives*. Paris, Éditions EPS.

JOWETT, S., & LAVALLEE, D. (Dir.). (2008). *Psychologie sociale du sport*. Bruxelles : De Boeck.

KENDALL, M.G. (1948). *Rank correlation methods*. London : Griffin London.

LABORIT, H. (1974). *La nouvelle grille*. Paris : Éditions Robert Laffont.

LACOSTE, S., ESPARBÈS-PISTRE, S., & TAP, P. (2005). L'orientation scolaire et professionnelle comme source de stress chez les collégiens et les lycéens. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34, 295–322.

LANCRY, A. (2007). Incertitude et stress. *Le travail humain*, 70, 3, 289-305.

LAZARUS, R. S., & FOLKMAN, S. (1984). *Stress appraisal and coping*. New York, Springer.

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

MALET, R. (2008). *La formation des enseignants comparée*. Berlin : Peter Lang.

MARSH, H. W., PAPAIOANNOU, A., MARTIN, A. J. & THEODORAKIS, Y. (2006). Motivational constructs in Greek physical education classes : Factor structure, gender and age effects in a nationally representative longitudinal sample. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 4, 2, 121–148.

MERLE, P. (2005). *L'élève humilié : l'école un espace de non droit*. Paris : Presses Universitaires de France.

MISHRA, K. N. (1992). A comparative study of achievement motivation and scholastic achievement in relation to self-concept. *The Indian Journal of Social Work*, 52, 1, 139–142.

MORENO-MURCIA, J. A., HERNÁNDEZ, E. H., VAILLO, R. R. & CAMACHO, A. S. (2012). Motivation and Physical Self-Concept in Physical Education : Differences by Gender. *The Open Education Journal*, 5, 9–17.

MOSCONI, N. (1994). *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris, France : L'Harmattan.

MOYNE, A., BARTHOD-MALAT, Y., & KUBISZEWSKI, V. (2017). Stress scolaire des collégiens et des lycéens : effet de l'appréhension de l'orientation et de la pression de la note. *Pratiques Psychologiques*, 1-18.

NAKAS, R., & DUGAS, É. (2015). *Performance, compétition, exploit… Des stratégies enseignantes à interroger en EPS*. In dossier EPS 83, *Corps et climat scolaire*, (pp. 96-98). Revue EPS.

OSBORN, M., BROADFOOT, P., McNESS, E., PLANEL, C., RAVN, B. & TRIGGS, P. (2003). *A world of difference ? Comparing learners across Europe*. London : Open University Press.

PARIS, B. (1994). *L'école prépare-t-elle les adultes de demain à bien gérer leur vie physique ?* In dossier EPS 25, *Le corps à l'école, apprentissages et développement*, (pp. 28-33). Revue EPS.

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

PARLEBAS, P. (1972). Effet Condorcet et dynamique sociométrique (II). *Mathématiques et Sciences humaines*, 37, 37-67.

PASSER, M. W., (1996). *At what age are children ready to compete? Some psychological considerations*. In Smoll, F. L., & Smith, R. E. (Eds.), *Children and Youth in Sport: A biopsychosocial perspective* (pp. 73–82). Chicago, Brown & Benchmark.

PASQUIER, D. (2005). *Cultures lycéennes : La tyrannie de la majorité*. Éditions Autrement.

PLANCHEREL, B., NUNEZ, R., BOLOGNINI, M., LEIDI, C. & BETTSCHART, W. (1992). L'évaluation des évènements existentiels comme prédicteurs de la santé psychique à la pré-

adolescence. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 43, 3, 229-239.

RAVEAUD, M. (2006). *De l'enfant au citoyen : la construction de la citoyenneté à l'école en France et en Angleterre*. Paris : PUF.

RØNHOLT, H. (2002). « *"It's only the sissies…" : analysis of teaching and learning process in physical education: a contribution to the hidden curriculum* ». Sport, education and society, 7, 1, 25–36.

SALMELA-ARO, K., KIURU, N., & NURMI, J. E. (2008). The role of educational track in adolescents school burnout : A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 663–689.

SELYE, H. (1956). *The stress of life*. McGraw Hill.

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

TORSHEIM, T., & WOLD, B. (2001). School-related stress, school support, and somatic complaints : A general population study. *Journal of Adolescent Research*, 16, 293–303.

VIGNERON, C. (2006). *Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ?* Revue française de pédagogie, 154, 1, 111-124.

WALBURG, V., ZAKARI, S. & CHABROL, H. (2014). Rôle du burnout scolaire dans les idées de suicide des adolescents. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 62, 1, 28-32.

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

**ANNEXE**

Bonjour,

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

Tu es en cours d'éducation physique avec ton professeur.

Selon toi, dans quelle(s) situation(s) du cours peux-tu ressentir du stress ? (Le stress a ici le sens de « se sentir mal à l'aise »).

-Quand le prof constitue lui-même les groupes de travail ou les équipes (**Prof-équipes**)

-Quand c'est aux élèves de choisir eux-mêmes leurs groupes ou leurs équipes (**Elèves-équipes**)

-Quand il faut démontrer ou se produire devant les autres (**Démonstration**)

-Quand vous faites des matchs en équipe les uns contre les autres avec score, par exemple en basket, en rugby, etc. (**Match-équipes**)

-Quand vous faites des matchs en un contre un avec score comptabilisé, par exemple en badminton, en lutte, etc. (**Matchs-seul**)

- Quand il faut faire une performance individuelle mesurée, chronométrée ou comptabilisée, par exemple en natation, en athlétisme, en escalade, en course, en gymnastique, etc. (**Performance**)

Parmi les situations présentées ci-dessus, quelles sont, selon toi, celles qui sont **le plus responsables du stress** en cours d'éducation physique ?

Nous allons regrouper ces situations deux à deux. À chaque fois, pour chacune des 15 paires obtenues, entourez celle qui, des deux, contribue le plus au stress que tu peux ressentir. Par exemple pour la 1ère paire comparée, Prof-équipes ou Elèves-équipes ?

***Répondre rapidement, comme tu le ressens***

Prof-équipes / Elèves équipes
Démonstration / Matchs-seul

Démonstration / Matchs-équipes
Prof-équipes / Matchs-seul

Matchs-seul / Performance
Elèves-équipes / Matchs-équipes

Prof-équipes / Démonstration
Performance / Démonstration

Elèves-équipes / Matchs-seul
Prof-équipes / Performance

Matchs-équipes / Performance
Elèves-équipes / Démonstration

Prof-équipes / Matchs-équipes
Matchs-équipes / Matchs-seul

Elèves-équipes / Performance

**Vérifie bien que tu as entouré 15 fois**

**********

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

**Classe :**