



**Université A. Mira- Bejaia**

**Faculté des Sciences Humaines et Sociales**

**Département des Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives**

## **Mémoire de fin de cycle**

**Pour l'obtention de diplôme de Master en Sciences et Techniques des Activités**

**Physiques et Sportives**

**Filière : Activité Physique et Sportive Educative**

**Spécialité : Activité Physique et Sportive Scolaire**

### **THÈME :**

**Évaluation du niveau de stress chez des  
étudiants stagiaires en EPS et de leur préparation  
à le gérer**

**Cas des étudiants stagiaires de l'université de Bejaïa**

**Présenté par :**

**M. MESSAOUR Farid**

**Encadré par :**

**Pr. IDIR Abdennour**

*«Ce n'est pas dans la connaissance qu'est le bonheur,  
mais dans l'acquisition de la connaissance»*

**Edgar Allan Poe**

# *Remerciements*

*Tout d'abord, ce travail ne serait pas aussi riche et n'aurait pas pu avoir le jour sans l'aide et l'encadrement du Pr Idir Abdennour, je le remercie pour la qualité de son encadrement exceptionnel, pour sa patience, sa rigueur, ses précieux conseils et remarques et sa disponibilité durant ma préparation de ce mémoire. Merci, pour la confiance que tu m'as accordée.*

*Mes remerciements s'adressent également à tous les enseignants du département des STAPS de l'université de Bejaïa pour leurs générosités et la grande patience dont ils ont su faire preuve malgré leurs charges académiques et professionnelles.*

*Ce mémoire m'offre l'opportunité de remercier mes parents sans qui, au final, ce travail n'aurait pas été possible. Ils ont su me guider, me conseiller, m'encourager, me soutenir dans tous les instants, me permettant ainsi d'achever ainsi mon diplôme de Master.*

*Je tiens également à exprimer mon immense remerciement à mes camarades avec qui j'ai partagé des moments inoubliables durant cinq années à l'université, et qu'on on a su remonter les contraintes tout le long de ce travail*

*Enfin, un grand merci à tous mes amis et à ceux et celles qui m'ont soutenu et qui m'ont aidé de près ou de loin à l'élaboration de ce travail*

*Farid*

# *Dédicaces*

*Je dédie ce modeste travail à :*

*À mes parents, aucun hommage ne pourrait être à la hauteur de l'amour dont ils ne cessent de me combler. Que dieu leur procure bonne santé et longue vie,*

*À bien sûr mes frères Ahmed et Hamid, sans oublier ma petite sœur Lyna,*

*À toute ma famille, et mes amis, et surtout mes camarades de l'université.*

*Sans oublier notre cher camarade Amar Boubaya qui nous a quitté cette année.*

*Et à tous ceux qui ont contribué de près ou de loin pour que ce projet soit possible, je vous dis merci.*

# SOMMAIRE

Remerciements.....	I
Liste des tableaux.....	VIII
Liste des figures.....	VIII
Liste des signes et acronymes.....	IX
Introduction .....	02
Problématique.....	04
Hypothèses.....	05
Objectifs.....	05
Méthodologie de travail.....	05
Structure du mémoire.....	08
<b>Revue de littérature</b>	
1. Le stress .....	11
1.1. Définitions de stress .....	11
1.2. Les types de stress .....	12
1.2.1. Le stress positif .....	12
1.2.2. Le stress négatif.....	13
1.3. Le burnout (épuisement professionnel) .....	13
1.3.1. Du stress au burnout .....	14
1.4. Le stress chez les étudiants stagiaires en EPS .....	15
1.5. Les facteurs du stress chez les étudiants stagiaires .....	16

1.5.1. Les facteurs organisationnels .....	16
1.5.2. Les facteurs liés au maître de stage .....	17
1.5.3. Les facteurs personnels.....	17
1.6. Les effets du stress chez les étudiants stagiaires en EPS .....	19
1.7. Modèles explicatifs de l'émergence du stress professionnel .....	20
1.7.1. Le modèle transactionnel de MacKay et Cooper .....	21
1.7.2. Le Job strain model ou le modèle « Demande contrôle » de Karasek (1990) .....	22
1.7.3. Le modèle théorique du stress, coping et adaptation (Lazarus et Folkman, 1984) .....	23
1.7.4. Modèle de Karnas (1997) .....	25
1.7.5. Le Modèle INRCT (Moors 1994) .....	26
1.8. Le coping stratégie de faire face au stress .....	27
1.8.1. Typologie de coping de Paulhan et al. (1994) .....	28
2. La formation initiale a l'enseignement de l'EPS.....	30
2.1. Historique de la formation d'enseignement de l'EPS en Algérie .....	32
2.2. La formation initiale a l'enseignement de l'EPS en Algérie .....	34
2.2.1. Le domaine des STAPS .....	34
2.2.1.1. Licence STAPS .....	35
2.2.1.1.1. 1ère Année licence (socle commun) .....	35
2.2.1.1.2. 2ème Année et 3ème année licence .....	36
2.2.1.2. Le master STAPS.....	36
2.2.1.3. La Licence STAPS Activité Physique Sportive Scolaire (éducation et motricité) .....	36
2.2.1.4. Le master Activité Physique et Sportive Scolaire .....	37

2.2.2. Fiches d'organisation semestrielle de la formation initiale a l'enseignement de l'EPS en Algérie .....	39
2.2.2.1. La licence éducation et motricité.....	39
2.2.2.2. Le master STAPS Activité Physique Sportive Scolaire.....	42
3. Les préoccupations des étudiants stagiaires en EPS .....	44
3.1. Les préoccupations des étudiants stagiaires en EPS avant le stage .....	45
3.2. Les préoccupations des étudiants stagiaires en EPS durant le stage .....	45
3.2.1. La préparation des cours et la qualité et la quantité du matériel didactique disponible .....	46
3.2.2. La maîtrise des savoirs à enseigner et la densité des programmes .....	46
3.2.3. La gestion de la classe .....	46
3.2.4. La lourdeur de la charge de travail .....	48
3.2.5. L'enseignement à des groupes d'élèves hétérogènes sur les plans des aptitudes ou du sexe des élèves .....	48

## Cadre méthodologique

1. Les outils de l'enquête .....	51
1.1. Informations générales sur la population.....	51
1.2. Le Burnout .....	51
1.3. Coping .....	53
2. Déroulement de l'enquête.....	54
3. Population.....	54
3.1. Répartition de la population enquêtée selon le sexe.....	55
3.2. Répartition de la population enquêtée selon le niveau d'études.....	55
3.3. Répartition de la population enquêtée selon le lieu de stage.....	56

<b>4. Technique de présentation des résultats de la recherche.....</b>	<b>57</b>
<b>4.1. Burnout .....</b>	<b>57</b>
<b>4.2. Coping .....</b>	<b>58</b>
<b>4.3. Corrélations.....</b>	<b>58</b>

## **Cadre pratique**

<b>1. Résultats de l'enquête.....</b>	<b>60</b>
<b>1.1. Résultats du test d'inventaire de Burnout de (Maslach et Jackson, 1986) .....</b>	<b>60</b>
<b>1.1.1. Résultats selon la répartition des étudiants et le niveau d'épuisement professionnel .....</b>	<b>61</b>
<b>1.1.2. Comparaison entre les étudiants selon le sexe .....</b>	<b>62</b>
<b>1.1.3. Comparaison entre les étudiants selon le niveau d'étude .....</b>	<b>63</b>
<b>1.1.4. Comparaison entre les étudiants selon le lieu de stage.....</b>	<b>64</b>
<b>1.2. Résultats de la mesure des stratégies de coping.....</b>	<b>65</b>
<b>1.2.1. Comparaison entre les étudiants selon le sexe .....</b>	<b>66</b>
<b>1.2.2. Comparaison entre les étudiants selon le niveau d'étude .....</b>	<b>67</b>
<b>1.2.3. Comparaison entre les étudiants selon le lieu de stage.....</b>	<b>67</b>
<b>1.3. Corrélations entre le niveau de burnout et les stratégies de coping.....</b>	<b>69</b>
<b>2. Discussion des résultats .....</b>	<b>70</b>
<b>2.1. Le Burnout.....</b>	<b>70</b>
<b>2.2. Le Coping.....</b>	<b>71</b>
<b>2.3. Corrélations.....</b>	<b>71</b>
<b>2.4. Les facteurs de stress chez les étudiants stagiaires.....</b>	<b>73</b>



<b>Conclusion .....</b>	<b>75</b>
<b>A. Retour théorique.....</b>	<b>75</b>
<b>B. Retour pratique.....</b>	<b>75</b>
<b>C. Vérification des hypothèses.....</b>	<b>75</b>
<b>D. Limite de la recherche.....</b>	<b>76</b>
<b>E. Perspectives de la recherche.....</b>	<b>77</b>
<b>F. Suggestions et Recommandations .....</b>	<b>77</b>
 <b>Bibliographie.....</b>	 <b>79</b>
 <b>Annexes.....</b>	 <b>86</b>

## Liste des tableaux

N° du tableau	Titre	Page
<b>Tableau 01</b>	Les facteurs de stress au travail spécifiques aux stagiaires	<b>18</b>
<b>Tableau 02</b>	Étendue des scores selon les trois niveaux d'épuisement professionnel ressentis	<b>52</b>
<b>Tableau 03</b>	Répartition des scores selon les trois niveaux de stress	<b>52</b>
<b>Tableau 04</b>	Répartition des dimensions selon les items	<b>53</b>
<b>Tableau 05</b>	Répartition des étudiants selon le niveau d'étude	<b>55</b>
<b>Tableau 06</b>	Répartition des étudiants selon le lieu de stage	<b>56</b>
<b>Tableau 07</b>	Étendue des scores selon les trois niveaux d'épuisement professionnel	<b>69</b>

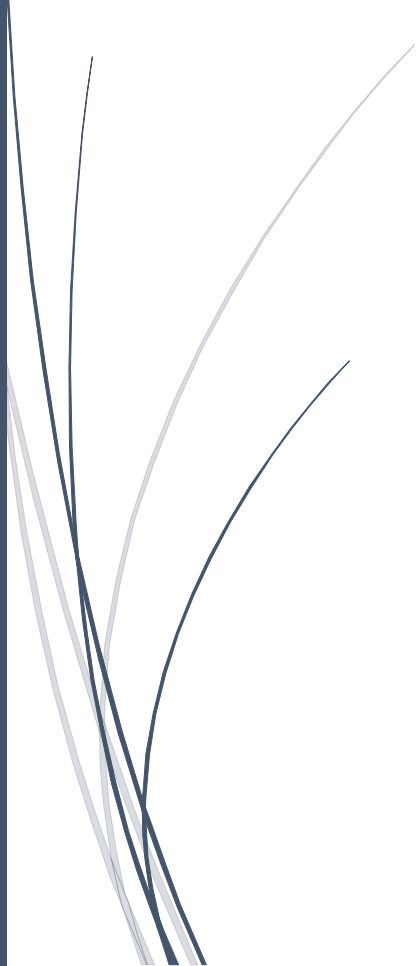
## Liste des figures

N° de la figure	Titre	Page
<b>Figure 01</b>	Schéma de synthèse d'approche et méthodologie de recherche	<b>07</b>
<b>Figure 02</b>	Schéma de synthèse de la structure de notre recherche	<b>09</b>
<b>Figure 03</b>	Courbe d'utilité et les niveaux de stress	<b>13</b>
<b>Figure 04</b>	Figure montrant les effets négatifs du stress professionnel	<b>20</b>
<b>Figure 05</b>	Représentation du modèle transactionnel du stress professionnel de MacKay et Cooper	<b>22</b>
<b>Figure 06</b>	Représentation du modèle Demande contrôle de Karasek	<b>23</b>
<b>Figure 07</b>	Schématisation du modèle de Lazarus et Folkman	<b>24</b>
<b>Figure 08</b>	Modèle théorique de stress chez les stagiaires en enseignement primaire et secondaire	<b>25</b>
<b>Figure 09</b>	Modèle d'analyse du travail d'après Karnas	<b>26</b>
<b>Figure 10</b>	Modèle du stress de L'INRCT	<b>27</b>
<b>Figure 11</b>	Répartition de la population enquêtée selon le sexe	<b>55</b>
<b>Figure 12</b>	Répartition de la population enquêtée selon le niveau d'étude	<b>56</b>
<b>Figure 13</b>	Répartition de la population enquêtée selon le lieu de stage	<b>57</b>
<b>Figure 14</b>	Niveau du burnout	<b>60</b>
<b>Figure 15</b>	Résultats selon la répartition des étudiants et le niveau d'épuisement professionnel	<b>61</b>
<b>Figure 16</b>	Résultats obtenus selon le sexe des étudiants	<b>62</b>
<b>Figure 17</b>	Résultats obtenus selon le niveau d'étude des étudiants	<b>63</b>
<b>Figure 18</b>	Résultats obtenus selon le lieu de stage des étudiants	<b>64</b>
<b>Figure 19</b>	Valeurs moyennes des stratégies de coping	<b>65</b>
<b>Figure 20</b>	Comparaison du recours aux stratégies de coping entre les hommes et les femmes	<b>66</b>
<b>Figure 21</b>	Comparaison du recours aux stratégies de coping entre les étudiants de master 2 et de licence3	<b>67</b>
<b>Figure 22</b>	Comparaison du recours aux stratégies de coping entre le lieu de stage des étudiants	<b>68</b>

## Liste des signes et acronymes

<b>Acronyme</b>	<b>Signification</b>
<b>EPS</b>	Éducation Physique et Sportive
<b>APS</b>	Activité Physique et Sportive
<b>APSE</b>	Activité Physique et Sportive éducative
<b>LMD</b>	Licence Master Doctorat
<b>STAPS</b>	Sciences et techniques des activités physiques et sportives
<b>CEM</b>	Collège D'enseignement Moyen
<b>CNEPS</b>	Centre National d'Education Physique et Sportive
<b>CREPS</b>	Centre Régionaux d'éducation physique et sportive
<b>CNS</b>	Centre National des Sports
<b>MEN</b>	Ministère de l'Education Nationale
<b>MBI</b>	Maslach Burn Out Inventory

# Introduction



## Introduction

Depuis quelques décennies, les études autour du stress et notamment du stress professionnel ne cesse d'accroître. Ce dernier est de plus en plus présent dans notre société dû à un monde de travail en mutations continues et à une économie de plus en plus mondialisée (Bonello, 2019, p.01).

En effet, face à une croissance démographique synonyme de moins de postes de travail disponibles et d'autre part, des entreprises qui cherchent une meilleure productivité qui les poussent à mettre plus de pression sur les travailleurs, le travail est devenu plus exigeant psychologiquement et émotionnellement (Neboit et Vézina, 2002, cité par Bonello, 2019, p.01).

Parler du stress au travail nous mène à parler également du burnout. Ce dernier est un trouble psychique causé par un stress chronique au sein du travail. C'est un phénomène qui peut se développer notamment chez les personnes qui font face à des conditions de travail frustrantes et démotivantes : fatigue continue, sentiment d'échec et parfois difficultés de concentration. Pour essayer de retrouver satisfaction et confiance en elles, les personnes souffrantes du burnout ont tendance à travailler toujours davantage. Cependant, comme les conditions de travail restent difficiles, le stress chronique s'aggrave jusqu'à l'épuisement.

Les termes stress et burnout sont parfois considérés équivalents. Même si ces deux concepts sont similaires, ils ne sont cependant pas identiques. Le burnout n'est pas uniquement le résultat de stress comme tel, mais plutôt de stress que l'individu n'arrive pas à gérer (Rochette, 2012, p.05).

D'autre part, un stage d'étudiant peut être synonyme d'un début de l'insertion professionnelle, il peut donc être considérée comme une période d'apprentissage durant laquelle l'étudiant est confronté pour la première fois à la réalité de la pratique après des années d'apprentissage théorique. Les étudiants stagiaires ne sont pas dispensés de stress durant leur stage. Il est parfaitement normal de vivre un stress au début d'un nouvel apprentissage. Toutefois, un trop grand stress risque de provoquer des perturbations susceptibles de nuire à l'évolution des stagiaires (Villeneuve, 1992, cité par Bonello, 2019, p.12). Plusieurs recherches ont démontré que la plupart des étudiants stagiaires stressent dans leur stage pratique.

L'étude du coping (stratégies de faire face au stress professionnel) permet de mesurer le coping chez les étudiants stagiaires à travers les stratégies dont on peut avoir recours afin de

faire face au stress : la résolution de problème, l'évitement avec pensée positive, la recherche de soutien social, la réévaluation positive et l'auto-accusation.

Cette recherche met l'accent sur les étudiants stagiaires en EPS de l'université de Bejaïa. Quelques recherches ont montré auparavant que de tels étudiants stagiaires sont affectés par de nombreux stressseurs, mais aucune recherche n'a mis le point sur les facteurs de ces éléments stressseurs ni sur la relation entre ces stressseurs et le développement d'un burnout.

Le stress chronique et de longue durée étant un facteur de risque dans l'épuisement, puisque l'épuisement, ou le burnout, est l'aboutissement d'un haut niveau de stress maintenu longtemps, il est important de diminuer ou d'éliminer les sources de stress qui peuvent le causer. Une partie du problème de burnout chez les étudiants stagiaires viendrait d'une préparation inadéquate et d'un manque de connaissances ou de reconnaissance des symptômes et des causes du burnout (Rochette, 2012, p.02).

Cette étude a donc pour but d'évaluer le stress et le burnout chez les étudiants stagiaires en EPS de l'université de Bejaïa à travers la recherche du lien entre les différentes stratégies de coping utilisées par les étudiants et leur niveau de burnout. Une telle recherche permettrait peut-être aux étudiants et au personnel de l'université de Bejaïa ainsi qu'aux autres universités d'apporter le nécessaire qui favorisera l'atteinte des objectifs du programme.

Notre revue de la littérature vise à faire l'état des connaissances sur le stress et le burnout et aussi comment faire face à ces deux phénomènes. Ceci devrait aider les formateurs et les formatrices à mieux comprendre ces deux phénomènes qui semblent être étroitement interreliés. Le fait de passer plus de temps en stage place les stagiaires devant l'éventualité de vivre un stress plus important. Cette recherche espère contribuer à la formation des formateurs en apportant un éclairage sur le stress vécu par les étudiants stagiaires et sur les moyens permettant de mieux le gérer. Une meilleure gestion du stress serait selon plusieurs auteurs un préalable à une meilleure gestion de classe (Montgomery, 2001, p.58).

Le présent mémoire rend compte de la recherche effectuée et en présente les résultats. Il est structuré en trois parties distinctes, encadrées par une introduction et une conclusion.

Dans un premier temps, la revue de littérature sera l'occasion de mettre le point sur les définitions préliminaires pour ensuite mieux éclaircir et cerner le sujet, Nous organiserons et développerons les points de vue des auteurs. Cette partie est composée de 3 éléments à savoir : le stress chez les étudiant stagiaire en EPS, la formation initiale à l'enseignement d'EPS, les

préoccupations des étudiants stagiaires en EPS. La seconde partie portera sur la présentation des sujets et des divers instruments de mesure utilisés pour recueillir les données. La troisième partie qui est le cadre pratique, mettra l'accent sur les différents résultats des analyses d'items de nos deux instruments de mesure pour ensuite discuter ces mêmes résultats.

## **II- Problématique**

Dans le domaine de la formation initiale des enseignants d'EPS, les étudiants sont amenés à un stage de quelques mois qu'ils doivent effectuer dans un établissement scolaire. Durant ce stage, des situations inconnues peuvent provoquer un stress important conduisant à des comportements qui ne sont pas toujours adéquats. Ainsi, dans les situations stressantes, la peur apparaît souvent sous différentes formes : hyperactivité, paralysie ou impuissance (Montgomery, 2001, p.13).

Le stage pratique est une source d'inconfort et de préoccupations, qui mettent en exergue les difficultés, voire les tensions que rencontrent la plupart des étudiants stagiaires en enseignement de l'éducation physique et sportive. Ces préoccupations informent de la façon dont ces derniers vivent et interprètent leurs expériences de stage (Desbiens et al., 2020, p.64 ; Maes et al., 2020, p.05). Donc il est important que les formateurs de la formation initiale des étudiants stagiaires en enseignement de l'éducation physique et sportive comprennent les indicateurs de stress afin de préparer leurs stagiaires à résoudre de manière efficace Les différents problèmes sociaux stressants rencontrés avant, durant et après un stage en enseignement, et faire apprendre aux étudiants stagiaires les stratégies d'ajustement pour faire face au stress professionnel et au burnout devant les situations difficiles rencontrées par les étudiants stagiaires.

À ce niveau, les questions de recherche principales se distinguent :

- Quel est le niveau de stress et du burnout chez les étudiants stagiaires en EPS de l'université de Bejaia ? Quelles stratégies utilisent-ils pour le gérer au quotidien ?

### **III- Hypothèses**

- ✓ Le niveau de stress et du burnout peut s'avérer élevé chez les étudiants stagiaires en EPS de l'université de Bejaïa.
- ✓ Les stratégies de gestion de stress utilisées par les étudiants stagiaires en EPS sont la résolution de problème et la recherche de soutien social.
- ✓ Le manque de formation en matière de gestion du stress dans un stage est un des principaux facteurs du stress en milieu pratique.

### **IV. Objectifs de la recherche**

L'objectif de cette recherche est d'explorer les échelles de stress chez les étudiants stagiaires en EPS de l'université de Bejaïa et leurs méthodes afin de le maîtriser.

Il s'agit de comprendre :

- Le niveau de stress chez les étudiants stagiaires en EPS de l'université de Bejaïa.
- Les catégories des étudiants confrontées au stress durant le stage.
- La relation entre un stage en enseignement de l'EPS et le stress.
- Les facteurs de stress chez les étudiants stagiaires en EPS.
- Les stratégies des étudiants stagiaires afin de confronter le stress.
- L'adéquation entre la formation STAPS et la gestion de stress du stage pratique.

### **V. Méthodologie de travail :**

Dans notre recherche, nous avons bien allié les investigations théoriques et opérationnelles, et pour mener à la bonne maîtrise du thème de recherche, nous avons fait recours à plusieurs méthodes et techniques de recherche.

#### **1. Recherche documentaire :**

Il s'agit de livres, thèses et articles qui traitent le thème du stress et du burnout chez les étudiants stagiaires en EPS. Le but est d'appréhender une base théorique des thèmes de recherche. L'analyse du contenu de tous ces ouvrages nous a permis d'étudier de façon objective et systématique les thèmes de recherche.



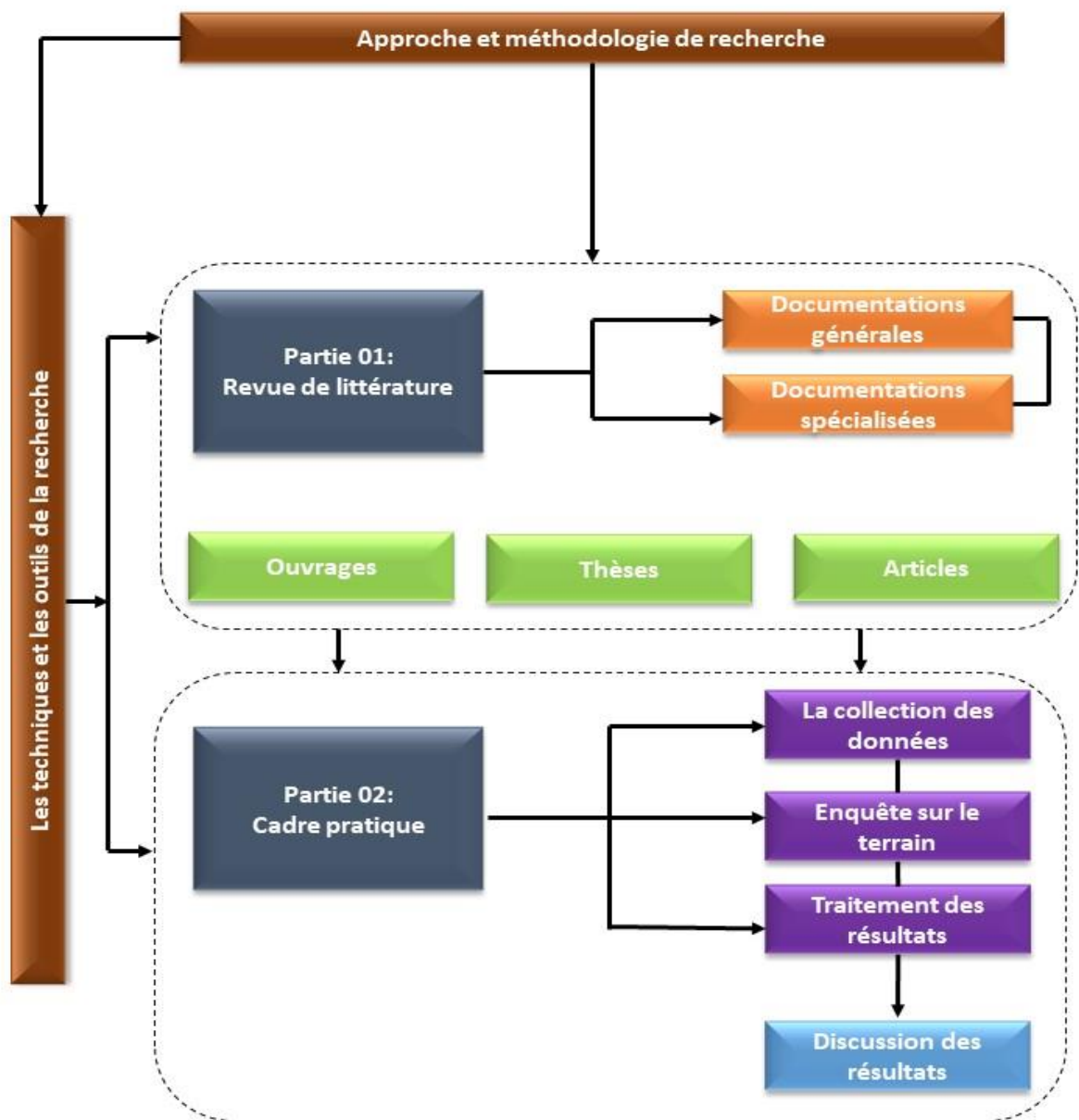
## **2. Les enquêtes par questionnaires :**

L'enquête par questionnaire à travers les divers instruments de mesure tente à réaliser un recensement visant : une évaluation de niveau du burnout chez les étudiants stagiaires en EPS, et les stratégies utilisées par les étudiants stagiaires pour le gérer afin de répondre aux objectifs de recherche.

## **3. Traitement des données :**

Toutes ces informations et les diverses données collectées seront interprétées, traitées et opérées à l'aide :

**Les outils statistiques :** Les données statistiques et l'ensemble des résultats de nos questions élaborées dans notre enquête sur terrain seront traité à partir de l'Excel et IBM SPSS qui nous permettra la gestion et la représentation graphique des données d'une manière remarquablement efficace.



**Figure 01** : schéma de synthèse d’approche et méthodologie de recherche.

**Source** : (auteurs, 2022).

## **VI. Structure du mémoire**

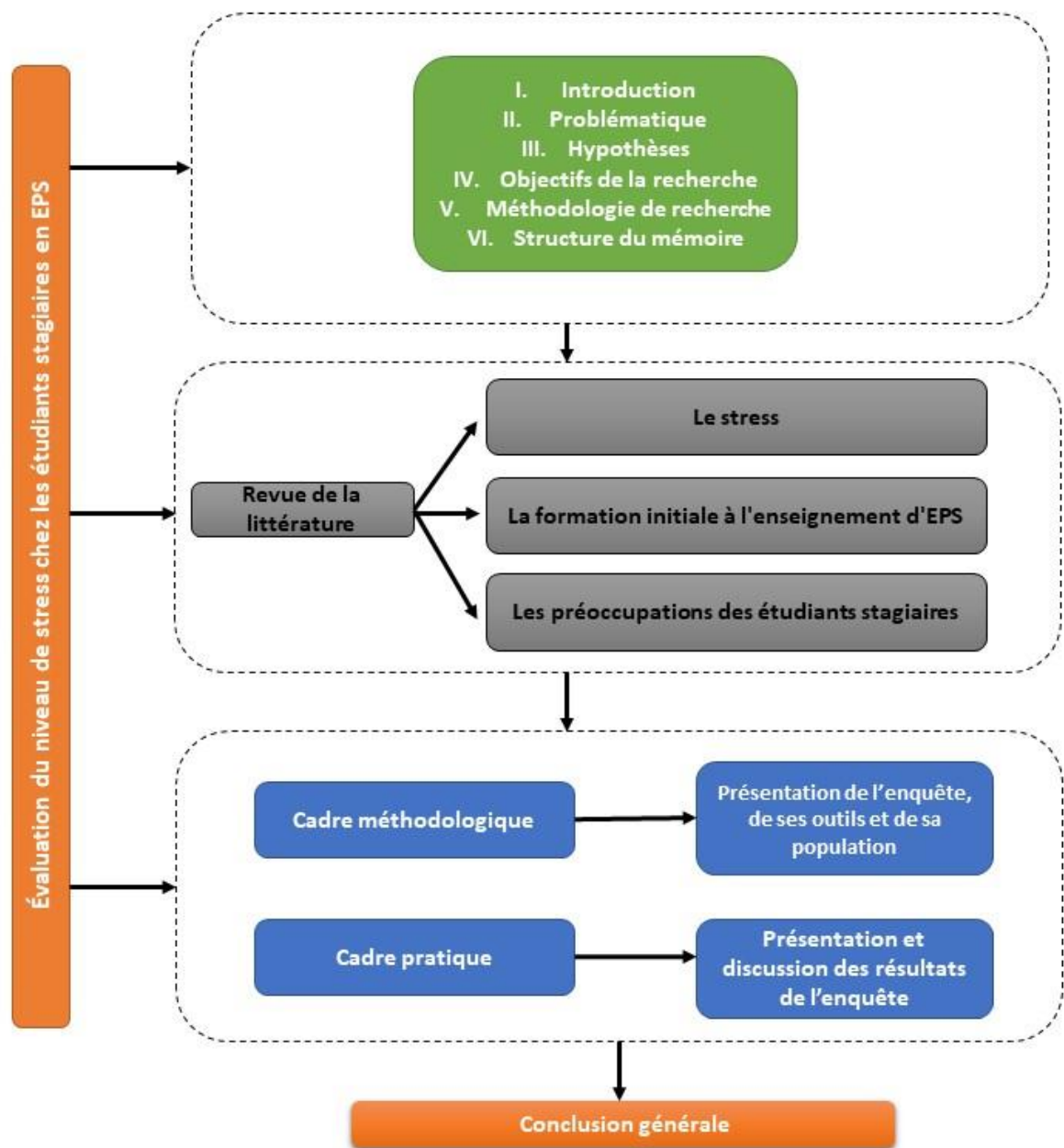
Notre mémoire intitulé « Évaluation du niveau de stress chez des étudiants stagiaires en EPS et leur préparation à le gérer » est organisé essentiellement en trois parties.

Dans un premier temps, l'objet est de faire une synthèse des connaissances issues d'une analyse bibliographique qui repose sur une investigation théorique relative au stress chez les étudiants stagiaires en EPS et ceci dans le but de se rendre compte de l'état de l'art en matière. Cette première partie est constituée de trois sections où nous nous intéresserons au fondement conceptuel qui consiste à l'éclaircissement du champ de réflexion et de mettre l'accent dans une perspective d'ensemble sur les différentes notions portantes sur notre sujet de recherche, à savoir : le stress chez les étudiants stagiaires en EPS, La formation initiale à l'enseignement d'EPS et les préoccupations des étudiants stagiaires.

Dans notre travail sur le terrain et après avoir tiré les fondements théoriques sur notre thème de recherche, nous entamerons le cadre méthodologique qui contient la Présentation de l'enquête, de ses outils et de sa population.

Dans la troisième partie qui est le cadre pratique qui contient Présentation et discussion des résultats de l'enquête, nous analyserons le stress dont fait face les étudiants stagiaires d'EPS de l'université de Bejaïa.

Enfin notre mémoire se termine par une conclusion générale où nous mettrons le point sur les acquis de la partie théorique et pratique. Au cours de cette conclusion, nous allons également vérifier nos hypothèses de départ, nous évoquerons les limites de notre recherche ainsi que les perspectives de cette dernière.



**Figure 02** : schéma de synthèse de la structure de la recherche

**Source** : (auteurs, 2022).



# **Revue de littérature**

Dans cette partie, nous allons décortiquer théoriquement les premiers concepts clés de notre problématique, à savoir le stress chez les étudiants stagiaires en EPS, la formation initiale à l'enseignement d'EPS, les préoccupations des étudiants stagiaires en EPS.

## **1. Le stress :**

### **1.1. Définitions de stress :**

À l'époque contemporaine, le terme stress a été défini de plusieurs manières par de nombreux auteurs différents. Ces définitions sont basées sur diverses perspectives de la condition humaine. Cela a été un sujet d'intérêt pour les professionnels de la santé, les sociologues, les anthropologues, les psychologues, (Selye, 1973, p.530).

Des nombreuses conceptualisations théoriques de stress découlent autant de manières d'opérationnaliser ce concept.

Dans (Larousse, 2009), « le stress est défini comme un état réactionnel de l'organisme soumis à une agression brusque. ».

Pour (Bariéty, 1963, p. 735) « Le stress est une agression de l'organisme par un agent physique, psychique, émotionnel entraînant un déséquilibre qui doit être compensé par un travail d'adaptation ».

« Le stress est une tension nerveuse, contrainte de l'organisme face à un choc, événement soudain, traumatisme, sensation forte, bruit, surmenage » (Saint-Marc, 1971, p. 138).

« Le stress est la tension qui est causée par l'interaction entre une personne et son environnement lorsque les exigences de l'environnement sont perçues par une personne comme dépassant ses capacités individuelles ». (Lazarus et Folkman, 1984, cité par Montgomery, 2010, p.767).

Le terme stress, c'est un concept ayant été largement étudié dans le domaine de la psychologie. Il y'a les auteurs qui ont exploré les facteurs du stress et réactions y étant associées. On retrouve parmi les chercheurs renommés (Hans Selye), considéré comme le père fondateur du concept de stress. Ce dernier définit le stress comme étant « la réponse non spécifique que donne le corps à toute demande qui lui est faite » (Selye, 1974, p.27, cité par Stéphanie, 2012, p.23).

Pour (Selye, 1973, p.692), le stress est la réponse non spécifique du corps à toute demande qui lui est faite.

(Direction générale Humanisation du travail, 2006, P.07) considère le stress comme « le résultat de l'interaction entre le sujet et son environnement. » Il est défini comme “un état de divergence”, d'inadéquation, entre les demandes perçues par le sujet et l'idée qu'il se fait de ses possibilités de réponse. Le sujet peut alors avoir le sentiment de perte de contrôle de la situation : c'est la réaction de stress ».

Selon ces définitions, nous pouvons donc définir le stress comme un phénomène naturel qui permet à l'organisme de s'adapter aux situations de quotidien. Beaucoup de personnes pensent que le terme “stress” décrit une situation négative, les substances chimiques libérées peuvent aussi procurer de l'énergie et de la force, (définition opérationnelle).

## **1.2. Les types de stress :**

En réalité, il existe deux types distincts de stress : le stress positif ou “eustress” et le stress négatif ou “distress”. Ces concepts ont été introduits dans le lexique scientifique par (Selye, 1976, p.320) qui n'est pas connu pour être précis avec la terminologie. Il a utilisé ces concepts pour distinguer différents types de stress.

### **1.2.1. Le stress positif :**

Le stress positif (l'eustress) est une réponse cognitive positive à un facteur de stress. Ce type de stress est associé à des sentiments positifs et à un état physique sain. Donc il s'agit d'un stress motivant et excitant.

Pour (Finja, 2017, p.04,) l'eustress était l'évaluation cognitive et positive de la réponse à un facteur de stress. Elle a été vécue lorsque le résultat était positif et lorsqu'il préservait ou augmentait le bien-être, (Traduction libre).

Pour (Tourigny, 1997, p.08) le stress fait partie des réactions aux défis et aux stimuli et ne constitue pas en soi une réponse nécessairement nocive. Il peut même s'avérer une force positive comportant des éléments adaptatifs et contribuant à notre survie. Burford (1988) avance même que le stress peut s'avérer potentiellement positif comme facteur de croissance, de développement et d'adaptation. Certains auteurs (Kahn, 1981; Selye, 1982, cité par Tourigny, 1997, p.08) soulignent cet aspect positif du stress en utilisant le terme «eustress», qui réfère à un niveau optimal de stimulation.

Le stress positif correspond à une dépense énergétique adaptée à l'action et minimale pour l'émotion.

### 1.2.2. Le stress négatif :

Le stress négatif (Le distress) est un stress sévère associé à des sentiments négatifs et à des déficiences physiques, il correspond à l'utilisation principale de l'énergie pour les émotions et à une dépense énergétique faible pour l'action.

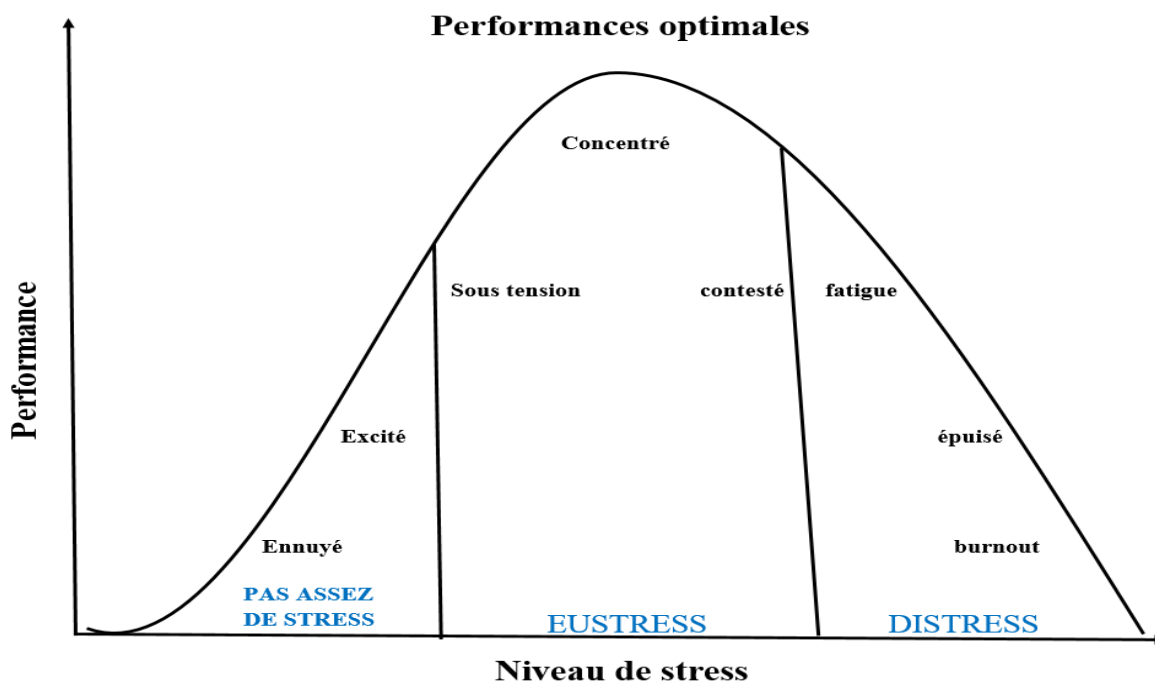


Figure 03 : courbe d'utilité et les niveaux de stress.

Source : (Yerkes et Dodson, 1908).

### 1.3. Le burnout (épuiement professionnel) :

Le stress est souvent confondu avec une autre notion qui lui est proche, c'est le burnout. Nous allons à présent le définir en soulignant ses particularités afin d'arriver à distinguer du stress professionnel.

« Le terme de burnout est attribué historiquement à Bradley en 1969, puis il est repris sous le concept de (Burn Out Syndrome) en 1974 par (Freudenberger) pour décrire un syndrome de lassitude observé chez les professionnels de l'aide et du soin » (Boudoukha, 2009, cité par Faye Dumanget, 2019, p.52). L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) définit le syndrome d'épuisement professionnel par un « sentiment de fatigue intense, de perte de contrôle et



d'incapacité à aboutir à des résultats concrets au travail » (Coutanceau & Bennegadi, 2016, cité par Faye Dumanget, 2019, p.52).

Selon (le Larousse, 2015) « Le burnout est défini comme Syndrome d'épuisement professionnel caractérisé par une fatigue physique et psychique intense, générée par des sentiments d'impuissance et de désespoir ».

Dans (le Figaro, 2019) il est expliqué que : Le burnout apparaît quand le stagiaire ressent un écart trop important entre ses attentes, la représentation qu'il se fait de son métier et la réalité de son travail. Concrètement, face à des situations de stress professionnel chronique, la personne en burn-out ne parvient plus à faire face.

Donc le burn-out c'est des gens qui font engagés dans des engagements plus tôt irréalistes et ce sont des gens qui ont une charge de travail excessive, et qui travaille beaucoup donc à partir de là c'est la rupture totale des liens.

Pour (Patrick, 2008, p.815), L'épuisement professionnel se caractérise par une symptomatologie variée autour de trois grandes composantes : l'épuisement émotionnel, la dépersonnalisation et la diminution du sens de l'accomplissement et de la réalisation de soi.

Pour (Neveu 1995, cité par Cherkaoui et al., 2012 p.09) l'épuisement professionnel « produit chez l'individu des troubles psychologiques profonds et engendre des comportements organisationnels dysfonctionnant ».

### **1.3.1. Du stress au burnout :**

Lorsqu'on parle de burnout, on peut difficilement laisser le mot stress à côté, certains auteurs affirment que le burnout et l'aboutissement d'un stress présentant, cependant un stress prolongé dans la vie professionnelle peut conduire au burnout (Alizée, 2014, p.06).

Les termes stress et burnout sont parfois considérés équivalents. Même si ces deux concepts sont similaires, ils ne sont cependant pas identiques. Le burnout n'est pas uniquement le résultat de stress comme tel, mais plutôt de stress que l'individu n'arrive pas à gérer (Farber & Heifetz, 1982, cité par Rochette, 2012, p.15).

Les facteurs menant au stress et à l'épuisement professionnel (burn-out) sont souvent liés aux caractéristiques d'être efficace ou hautement qualifié et les pressions liées à la réalisation de ces objectifs.

Pour (Neveu 2006, cité par Cherkaoui et al., 2012 p.09) le burnout ou l'épuisement professionnel est « Considéré comme le résultat d'un stress chronique non surmonté »

Pour (Légeron, 2008, p.815), « Le burnout résulte d'une absence d'harmonie et de décalage entre l'individu et son travail. Et plus l'interaction entre l'individu et son environnement professionnel va manquer d'harmonie, plus le risque de burn-out est important ».

(Zanotti et thibodeau, 2008, p.11, cité par Alizée, 2014, p.06), juge que « le burnout est lié, de toute évidence, au milieu professionnel, engendré principalement par une accumulation de stress au travail et est une expérience psychologique interne négative ».

(Truchot, 2004, p.39) considère que « le stress est un terme générique qui réfère au processus d'adaptation temporaire accompagné par des symptômes mentaux et physiques. En contraste, le burnout peut être considéré comme le stade final d'une rupture d'adaptation qui résulte d'un déséquilibre à long terme entre exigences et ressources, et ainsi d'un stress professionnel prolongé ».

#### **1.4. Le stress chez les étudiants stagiaires en EPS :**

Le stress est considéré comme le mal du XXI<sup>e</sup> siècle et représente une problématique majeure chez les étudiants stagiaires à l'enseignement d'EPS (Neboit & Vézina, 2002, cité par Bonello, 2019, p.14).

(Fuller) a montré que les stagiaires vivent un stress non seulement à l'égard du contrôle de la classe, de leur maîtrise de la matière et des situations variées de l'enseignement mais aussi de l'évaluation de la part de leurs superviseurs, de leurs élèves et de leur propre auto-évaluation (Montgomery et a., 2002 p.11).

Selon (Lazarus et Folkman, 1984) Le stress professionnel est une réponse de l'individu devant les exigences d'une situation pour laquelle il doute de disposer des ressources nécessaires pour y faire face.

Pour (Beehr et Newman, 1978, p.669) « Le stress professionnel réfère à une situation où des facteurs reliés à l'emploi interagissent avec les travailleurs de façon à modifier (en augmentant ou en diminuant) la condition psychologique ou physiologique tel que la personne est forcée de dévier du comportement normal ».

Pour (Keyser et Hansez, 1996 p.220) le stress est une réponse des stagiaires aux exigences qui lui sont imposées par la situation de travail et pour lesquelles il doute de disposer des ressources nécessaires et auxquelles il estime devoir faire face.

## **1.5. Les facteurs du stress chez les étudiants stagiaires :**

« Certaines caractéristiques de l'environnement dans le stage et les relations interpersonnel sont perçues comme des facteurs du stress professionnel », et ses facteurs influant négativement sur la santé psychologique de l'individu (Bonello, 2019, p.19).

(Mhiri, 2013, p.65) proposent de classer les facteurs ou les causes de stress en trois catégories : les facteurs organisationnels, les facteurs liés au superviseur de stage, les facteurs personnels.

### **1.5.1. Les facteurs organisationnels :**

Les facteurs organisationnels c'est un ensemble des stressseurs en relation avec l'organisation (Mhiri, 2013, p.65).

Personne ne peut nier les multiples avantages du développement des technologies de l'information de la communication, mais ils peuvent aussi avoir des effets négatifs sur l'état psychologique de stagiaires, et aussi les téléphones et les ordinateurs portables, les tablettes ou les logiciels de suivi des activités sont désormais comme une source de stress (Mhiri, 2013, p.66).

Pour (Sonntag et Frese, 2003, cité par Bonello, 2019, p.33) il y'a une surcharge de travail dans les organisations, cette surcharge rend l'apprentissage difficile pour les stagiaires et leur capacité d'être performant à partir de cela les étudiants stagiaires vont avoir des effets sur leur santé psychologique, et cette surcharge c'est une source de stress.

Les facteurs liés au degré d'autonomie comprennent un ensemble des tâches et aussi la possibilité d'utiliser ses compétences pour réaliser les tâches, et aussi la manière d'effectuer l'auto contrôle (cité par Bonello, 2019, p.33).

Les facteurs du stress liés à l'ambiguïté de rôle, elles peuvent être une source du stress, le fait que l'individu ne connaît pas son rôle elle provoque chez lui le burnout, quand le rôle est peu clair ça pourrait provoquer le stress chez le stagiaire (organisation mondiale de la santé, 2004, p.07).

Les facteurs du stress liés à l'environnement physique font référence aux conditions physiques comme le bruit, chaleur (Mhiri, 2013, p.72 ; Bonello, 2019, p.22).

### **1.5.2. Les facteurs liés au maître de stage :**

Selon les avis des stagiaires, les rôles des maîtres de stage se groupe en quatre idées, il faut qu'il soit un guide et accompagnateur, un intermédiaire et un allié, un évaluateur-formateur, et aussi il faut on le voit comme une personne d'expérience (Gagnon, 2012, p.45).

Pour les comportements des maîtres, ont un impact sur la santé psychologique des étudiants stagiaires, et aussi il peut avoir des effets néfastes sur la santé mentale des stagiaires. Les travaux sur le leadership s'intéressent aux conduites et aux comportements du leader envers ses subordonnées et le style mobilisé par le leader montre l'influence des superviseurs sur la santé mentale des stagiaires (Shirley, 2016, p.15 ; Bonello, 2019, p.23).

Le leadership et les relations interpersonnelle entre le stagiaire et ses supérieures peuvent être des facteurs de stress (Chaplain, 2008 ; Gintrac, 2011, cité par Bonello, 2019, p.23).

Le manque de soutien et de rétroaction sont des sources du stress et d'anxiété, il y'a beaucoup des étudiants stagiaires qui ne recevront pas de soutien auprès de leur superviseurs et professeurs, les étudiants ont besoin de soutien auprès des membres de l'organisation ou de leur professeur (Chaplain, 2008, cité dans Bonello, 2019, p.35), et aussi même il y'a une supervision inadéquate et manque de considération de la part des tuteurs (organisation mondiale de la santé, 2004, p.07).

### **1.5.3. Les facteurs personnels :**

Les caractéristiques personnelles influent sur le stress et la santé mentale, car il est parmi les facteurs du stress (Montgomery et al., 2002, cité dans Bonello, 2019, p.35).

Les caractéristiques individuelles peuvent également renvoyer à l'anxiété-trait, c'est-à-dire à une attitude régulièrement adoptée par les sujets qui consiste à percevoir subjectivement, des situations potentiellement stressantes comme réellement dangereuses (Marcel, 2006 p.09).

Pour (Marcel, 2006 p.09) « L'efficacité personnelle est comme un type spécifique d'attente lié aux croyances personnelles », elle vise à faire adopter par le sujet un comportement particulier dans le but de produire un résultat convenu, ainsi une personne qui a une faible croyance en ses capacités sera plus sensible aux situations de stress, les stagiaires se trouvent dans des situations aversives et inconnues, c'est lorsque le sentiment d'efficacité personnelle associés au stress.

En effet, les étudiants stagiaires en EPS seront anxieux quand ils vont dans un environnement inconnu et leurs de la réalisation des taches nouvelles pour lesquelles ils ne détiennent pas les compétences (Bonello, 2019, p.35).

**Tableau 01 : Les facteurs de stress au travail spécifiques aux stagiaires**

Facteurs Organisationnels	Liés au rythme de travail	Charge quantitatif
	Liés au degré d'autonomie	Variété des tâches Possibilité d'utiliser ses compétences Acquisition de compétence Nécessaires pour réaliser les tâches Auto-contrôle
	Liés aux rôles	Conflit des rôles Ambiguïté de rôles
les facteurs liés au superviseur de stage	Comportements axés sur la tâche	
	Comportements axés sur la relation	
Facteurs personnel (individuels)	Sentiment d'efficacité personnelle Conciliation vie professionnelle – vie personnelle	

**Source :** (Bonello, 2019, p.37).

Pour (la Direction générale Humanisation du travail, 2006 p.22) Le stress professionnel peut être causé par un certain nombre de facteurs comme :

- Charge de travail excessif ou insuffisant.
- Temps insuffisant pour achever le travail à son entière satisfaction et à celle des autres.
- Absence de description de poste précise ou de chaîne de commandement.
- Aucune reconnaissance, ni récompense pour un travail bien fait.
- Aucune possibilité d'exprimer des doléances.
- Nombreuses responsabilités, mais peu d'autorité ou de pouvoir décisionnel.
- Supérieurs, collègues ou subordonnés peu coopératifs ou n'apportant guère de soutien.
- Aucune maîtrise, ni fierté du produit fini de son travail.
- Insécurité de l'emploi, poste non permanent.

- Conditions de travail physiques dangereuses ou désagréables.
- Aucune possibilité d'exploiter efficacement ses aptitudes ou ses dons personnels.
- Présence d'un risque d'erreur qui peut avoir des conséquences graves voire catastrophiques.
- Toute conjonction de ce qui précède.

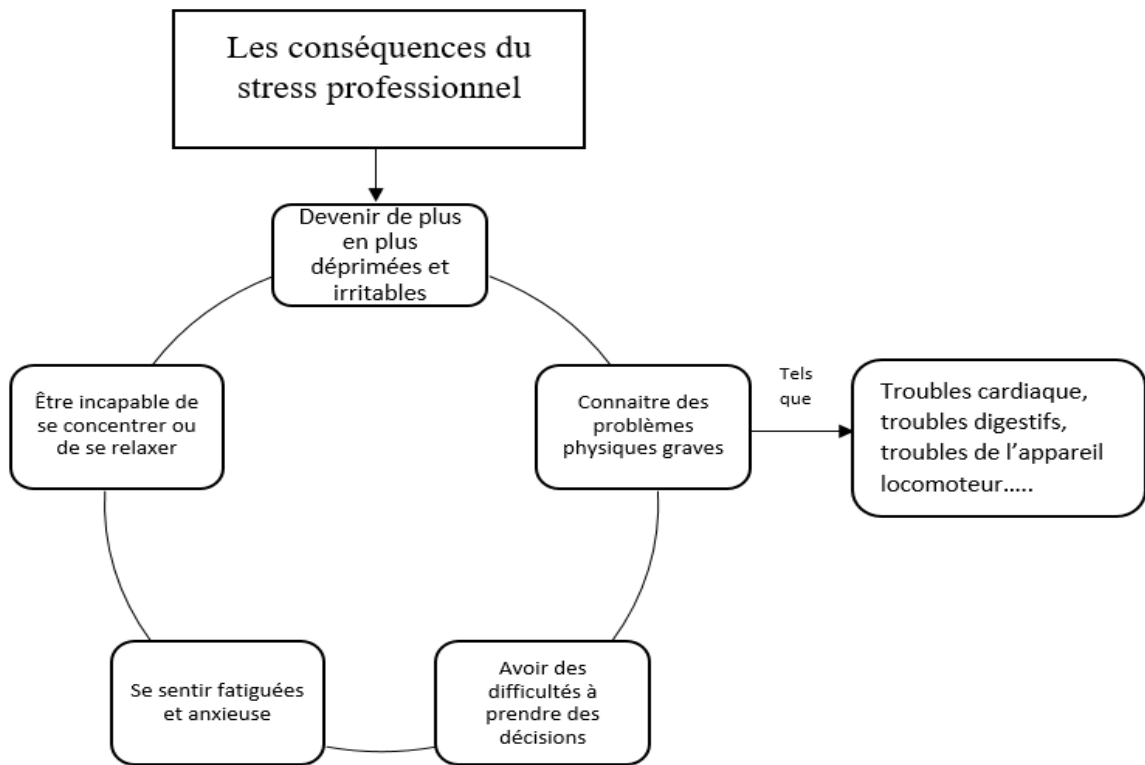
## **1.6. Les effets du stress chez des étudiants stagiaires en EPS :**

Plusieurs études et recherches ont été faites par des chercheurs sur les effets du stress chez les étudiants stagiaires en EPS.

Pour (Cannon, 1935, cité par Harvey, 2002 p.08), lors d'une présence d'un danger réel, certaines réactions physiques se produisent comme des variations de rythme cardiaque, de la pression artérielle, de la fréquence respiratoire, de la répartition du sang vers les périphériques, et aussi de la hausse de la température du corps, le changement de poids, les éruptions cutanées.

Les effets du stress chez les étudiants stagiaires en EPS pour Hans Selye (cité par Harvey, 2002 p.08) c'est une série de réactions hormonales et ses résultats peuvent être quantifiés. Il qualifiés ces réactions de syndrome général d'adaptations sur 3 phases : la phase d'alarme durant laquelle l'organisme se prépare au combat ou à la fuite, la phase de résistance ou il augmente l'utilisation de ses mécanismes de défense, la phase d'épuisement ou l'organisme ne peut plus résister au stress, c'est la phase la plus dangereuse.

(Appely et Trumbull, 1976, cité par Harvey, 2002 p.09) considèrent aussi que l'anxiété, de la tension, des tremblements, de la fatigue et des changements de la performance de l'individu sont des effets biologiques et hormonaux du stress. D'autre part, (Dohernwend 1974, cité par Harvey, 2002 p.09) souligne que la nervosité, l'excitabilité et l'insomnie sont des symptômes fréquemment rencontrés chez une population exposée à une situation menaçante.



**Figure 04 :** Figure montrant les effets négatifs du stress professionnel.

**Source :** Organisation mondiale de la santé, 2004, p.08.

Chez les étudiants stagiaires ces effets néfastes du stress affectent négativement leurs performances lors de déroulement de stage qui provoque : une baisse de motivation, une baisse de performance, une baisse de confiance en soi, une baisse d'humeur ou encore des conséquences sur le plan physiologique, comme des maux de tête ou de ventre, entre autres.

### **1.7. Modèles explicatifs de l'émergence du stress professionnel :**

Les modèles du stress professionnel dérivent du modèle général du stress de (Selye, 1974) et de l'approche cognitive proposée par (Lazarus et Folkman, 1984, cité par Servant, 2013, p.17). Ils mettent en relation les sources et les symptômes du stress (Servant, 2013, p.17). Un seul modèle ne peut rendre compte de la diversité des facteurs explicatifs du stress. Ce chapitre développe donc brièvement plusieurs modèles théoriques : le modèle de (MacKay et Cooper), le modèle d'analyse du travail de (Karnas) et le modèle d'interprétation de Compennolle. Nous présentons également le "Job strain model", le modèle INRCT de (Moors 1994) et le modèle de (Lazarus et Folkman).

L'objectif de ces modèles apporte un éclairage sur les différents déterminants du stress dans une orientation physiologique, psychologique et spécifique au stress professionnel.

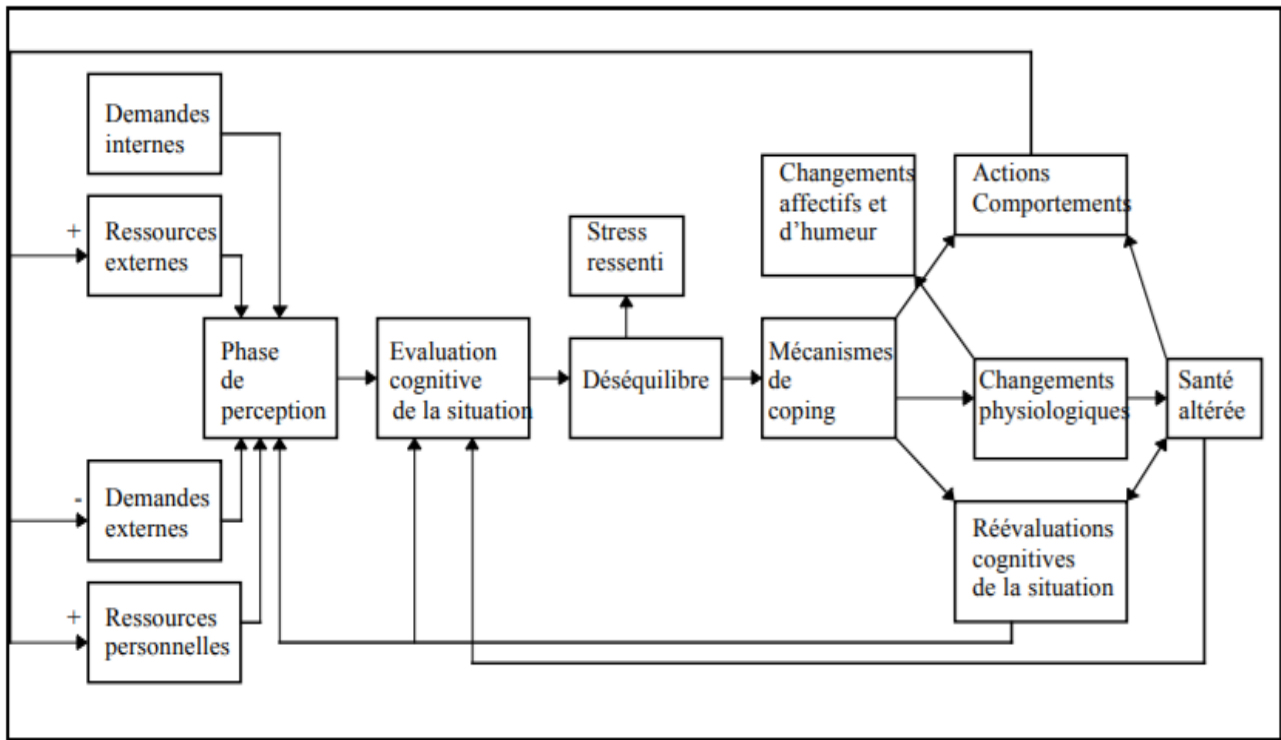
### **1.7.1. Le modèle transactionnel de MacKay et Cooper :**

Le modèle de (MacKay et Cooper) reprend le concept d'équilibre entre les demandes et les ressources. Il distingue les demandes internes (ambition, rigueur...), les ressources internes (capacité physique, habileté, expériences...), les demandes externes (production, qualité...) et les ressources externes (machines, outils, assistance...). Le stress résulterait de l'inadéquation entre les exigences de l'environnement de travail et la capacité de l'opérateur à faire face à ces exigences (Servant, 2013, p.25 ; Direction générale Humanisation du travail, 2006, p.31)

Pour De (Keyser et Hansez, 1996, cité par Servant, 2013, p.25), Pour bien comprendre ce modèle, il faut tenir compte :

- La perception de cette inadéquation joue un rôle important dans la génération de stress chez le sujet.
- Le déséquilibre entre les stressors venant de l'individu (demandes internes) et les ressources fournies par l'environnement de travail pour cet individu.
- Le processus d'évaluation combinant les deux paires de composantes externes-internes. Ce processus permet d'évaluer s'il existe un déséquilibre ou non et détermine si cela pose problème ou si cela posera problème à plus long terme.
- Le résultat qui est le coping qui comprend des composantes cognitives, comportementales et physiologiques.
- La vitesse à laquelle les différentes composantes changent (en secondes ou en années) influence la manière dont l'individu réagit.
- Le feedback, mécanisme important qui comprend des implications d'un point de vue méthodologique.





**Figure 5 :** Représentation du modèle transactionnel du stress professionnel de (MacKay et Cooper 1987).

**Source :** (De Keyser et Hansez, 1996, p.5).

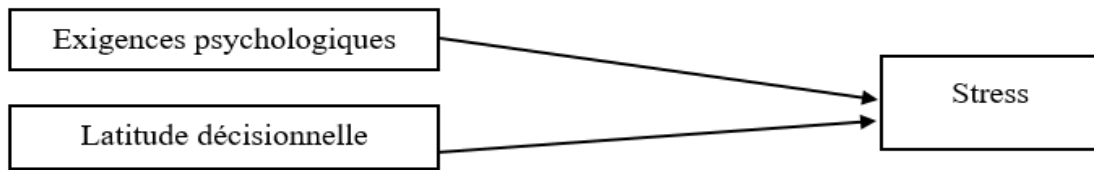
### 1.7.2. Le Job strain model ou le modèle « Demande contrôle » de Karasek (1990) :

Pour (Servant, 2013, p.19), « L'intérêt de ce modèle réside dans le fait que son objectif initial était de fournir un cadre théorique au développement de recommandation pour l'amélioration de la qualité de vie au travail. »

(Karasek) propose un modèle bi-directionnel du stress au travail destiné à étudier le degré de risque de la situation professionnelle pour le travailleur, il est basé sur deux facteurs :

- Le degré de maîtrise de l'individu sur son travail ou le degré de liberté dans les décisions.
- Les demandes psychologiques issues du travail ou les exigences du travail (travail excessif, demandes contradictoires, temps insuffisants pour exécuter le travail, rythme de travail rapide et travail lourd).

Les caractéristiques du travail ne sont plus associées à l'apparition du stress mais se combinent entre elles, car c'est le croisement entre les demandes et le contrôle de la situation qui déterminera le niveau de stress (Servant, 2013, p.19 ; Direction générale Humanisation du travail, 2006, p.40).



**Figure 06** : Représentation du modèle Demande contrôle de Karasek (1990).

**Source** : (Direction générale Humanisation du travail, 2006, p.40).

### 1.7.3. Le modèle théorique du stress, coping et adaptation (Lazarus et Folkman, 1984) :

Le présent modèle a été créé au départ autour des concepts de stress et de coping, par la suite il a été développé et reformulé pour être intégré aux théories cognitives motivationnelles relationnelles des émotions, le mot (transactionnel) signifie au fait que la personne et l'environnement sont considérés comme entretenant une relation dynamique (Lazarus, 1991, cité par Chabane, 2010, p.45).

Dans ce modèle, les réponses aux agents stresseurs peuvent être influencées par deux processus : l'évaluation cognitive de la situation et les stratégies d'adaptation (coping).

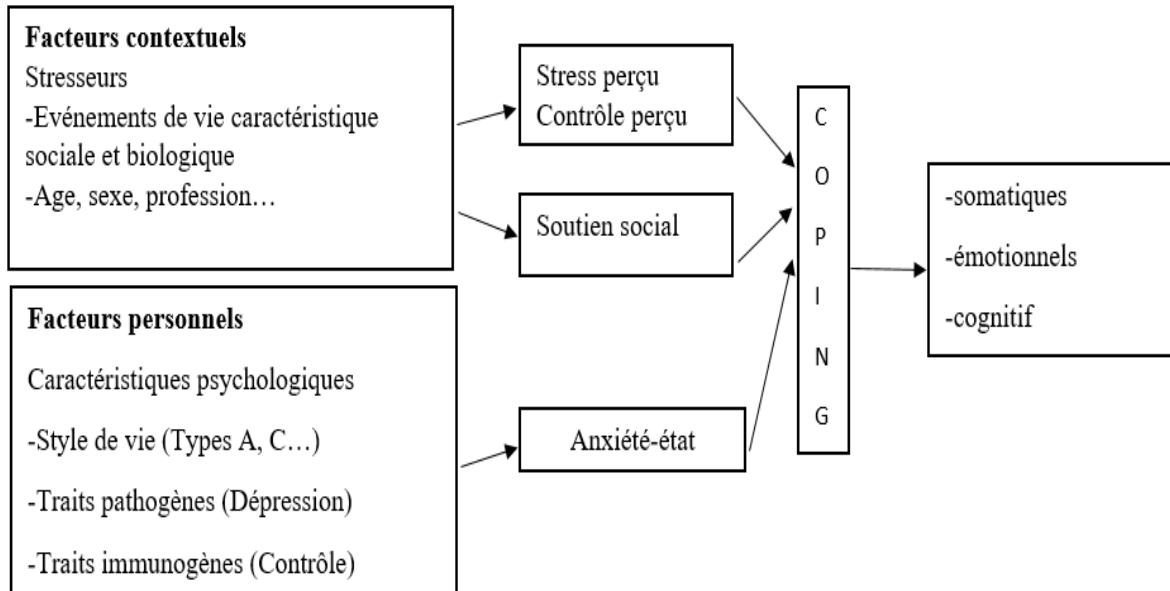
L'évaluation cognitive est influencée par les buts et croyances de chaque personne (Direction générale Humanisation du travail, 2006, p.42).

Pour (Chapelle, 2018, p119) « L'individu cherche à faire face aux situations à risque en utilisant des stratégies dites de « coping », le stress n'apparaîtrait alors que quand l'individu ne peut s'adapter à la situation »

Face à une situation de stress, la personne évalue d'abord l'enjeu de cette situation. Puis elle évalue les ressources dont elle dispose pour agir, cette appréciation personnelle de l'enjeu et des ressources permet à la personne d'orienter ses réponses par des stratégies d'adaptation ou d'ajustement au stress ou coping (Servant, 2013, p.26).

Pour (Lazarus, 1966, cité par Laurent, 2012 p.03) il y a stress quand une situation a été évaluée par le sujet comme impliquant et comme excédant ses ressources adaptatives. Par conséquent, le stress dépend autant de la situation environnementale, des ressources ou des capacités de faire face. Le modèle de (Lazarus et Folkman, 1984), il a trois types de variables

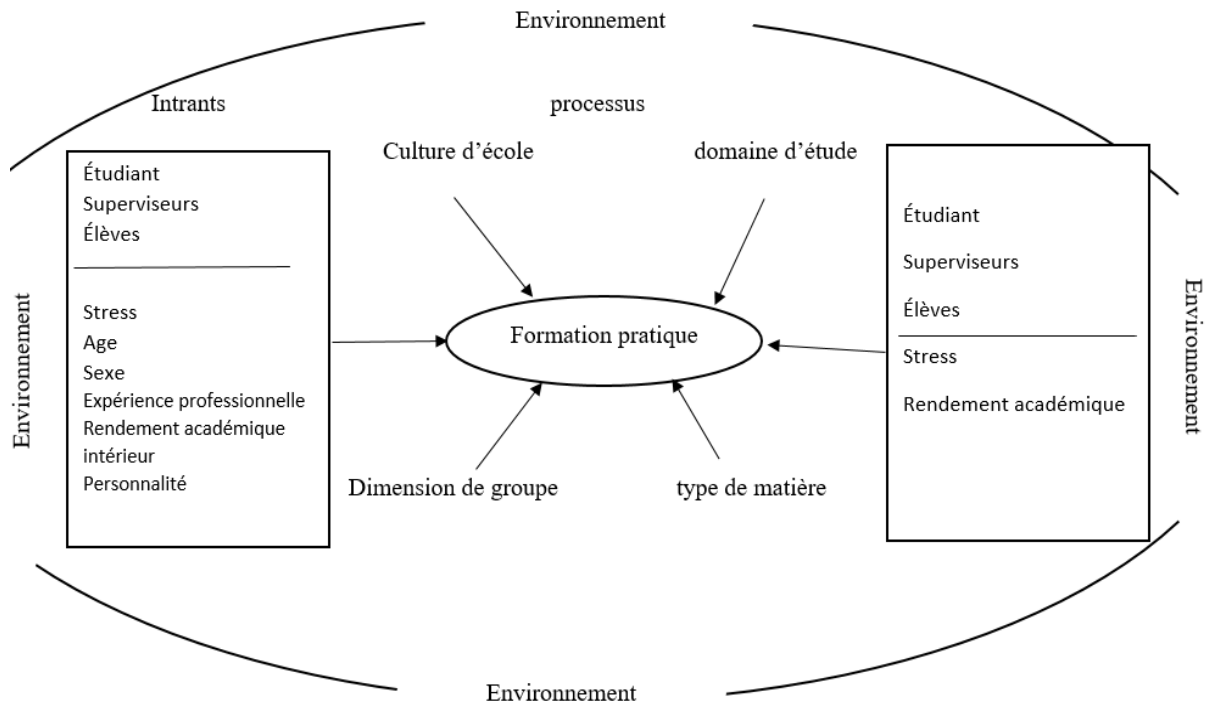
intervenant dans l'évaluation de stress. Ces types de variables comprennent : les prédicteurs, les médiateurs, les effets à court et à long termes.



**Figure 07 :** Schématisation du modèle de Lazarus et Folkman.

**Source :** (Lazarus et Folkman, 1984, cité par Laurent, 2012, p.3).

(Montgomery et al., 2002, p.62) ont intégré le modèle de Lazarus et Folkman (1984) à un modèle théorique qu'ils ont conçu dans le but de l'adapter au contexte de stage (la formation pratique en enseignement).



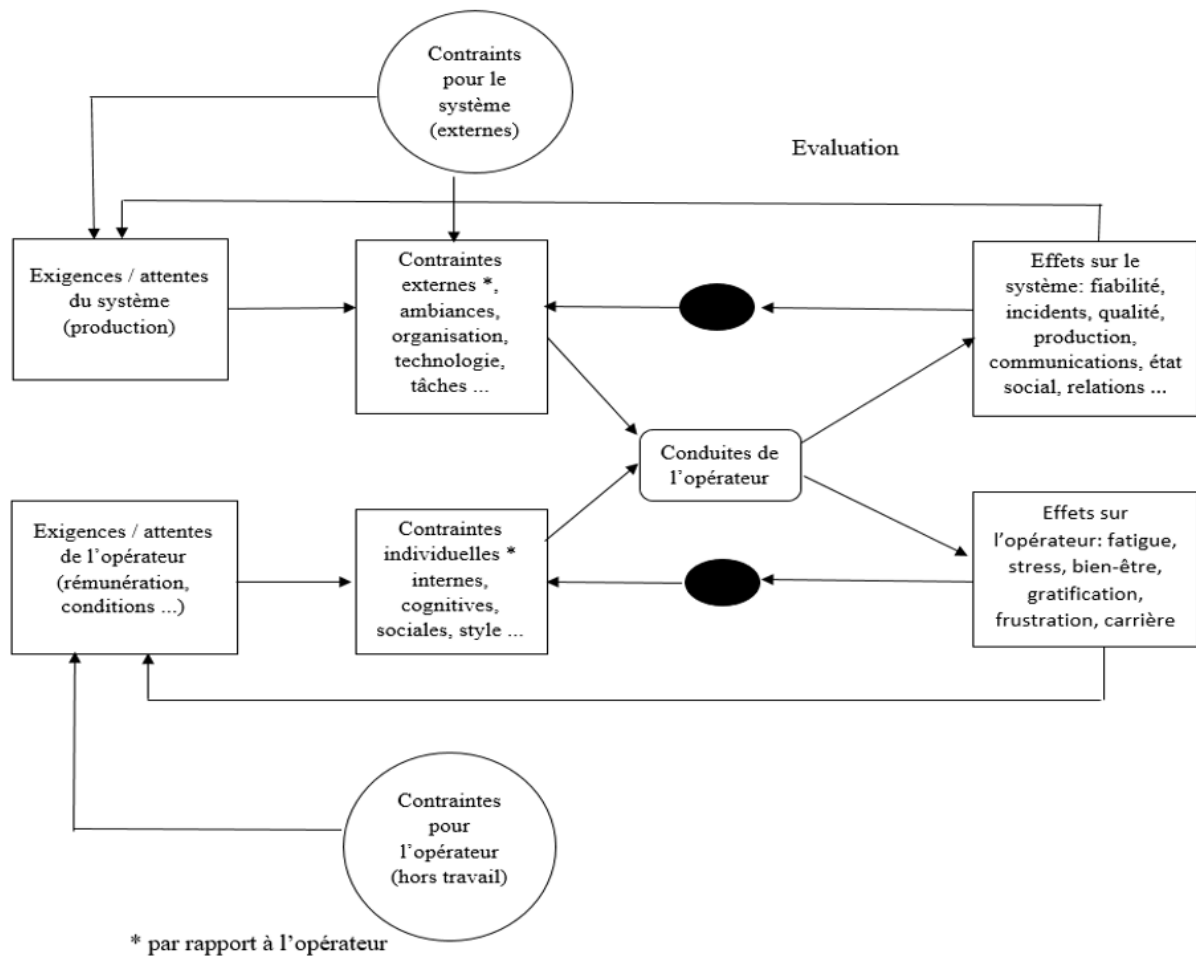
**Figure 08 :** modèle théorique de stress chez les stagiaires en enseignement primaire et secondaire.

**Source :** (Montgomery, al., 2002, p.63).

#### 1.7.4. Modèle de Karnas (1997) :

Ce modèle ne peut pas être comparable aux précédents car il ne s'agit pas d'un modèle du développement de stress mais bien d'un modèle d'analyse de travail.

Ce modèle met en évidence des interactions tâche, activité, et conditions-conséquences, qui à leur tour ont des effets sur la tâche le tout déterminant à nouveau l'activité. Ce modèle semble avoir connu des développements ultérieurs reflétés à la figure ci-dessous. Il établit une distinction entre le rapport exigences / attentes du système qui détermine les contraintes de la situation de travail. (Direction générale Humanisation du travail, 2006, p.34 ; Delaunois, 2001, p.25)

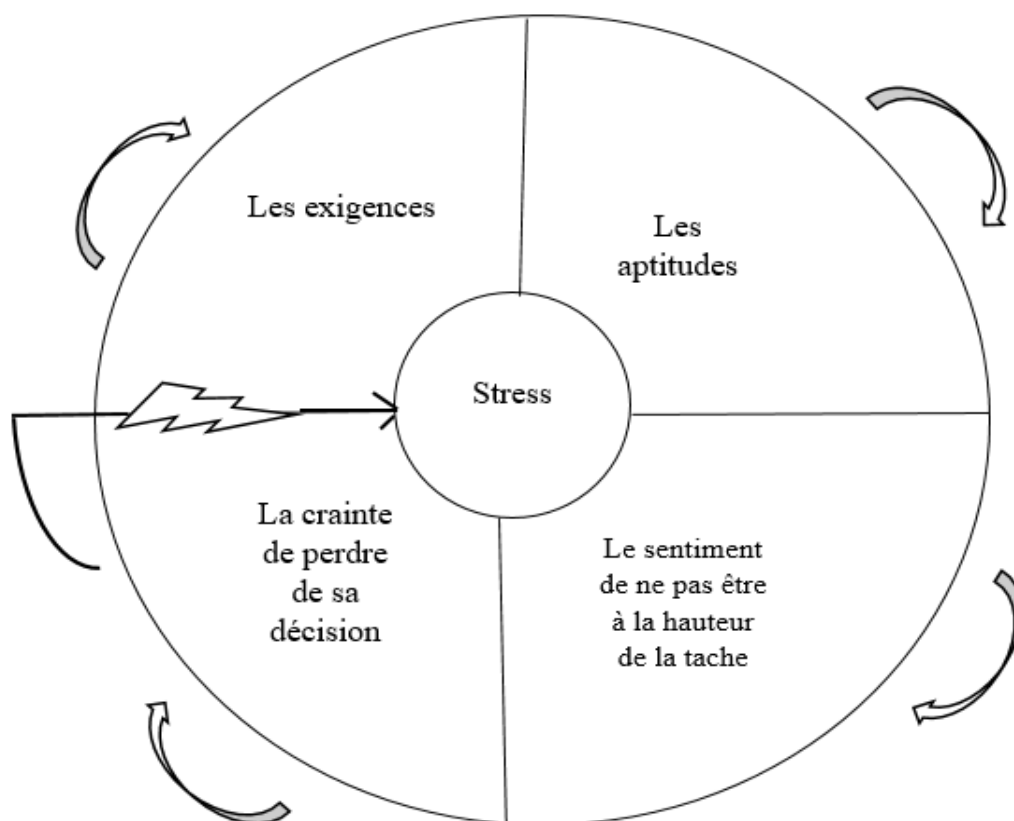


**Figure 09 :** Modèle d'analyse du travail d'après Karnas.

**Source :** (Delaunois, 2001, p.26).

### 1.7.5. Le Modèle INRCT (Moors 1994) :

Selon ce modèle qui décrit par (la figure 10), lorsqu'un individu a le sentiment de ne pas pouvoir assumer son travail et le ressent comme une menace, il y'a des sentiments d'angoisse et de stress qui se développent (Delaunois, 2001. p.27).



**Figure 10 :** Modèle du stress de L'INRCT.

Source : (Delaunois, 2001, p.38).

Les exigences sont déterminées par les aspects liés à :

- L'objet comme le produit, les personnes, les informations...
- Les moyens comme les machines, le pouvoir de décision, l'aide...
- Les opérations comme la complexité, la qualité, la quantité...
- Les circonstances comme les contraintes physique, psychique, sociales, temporelle...

(Delaunois, 2001, p.27 ; Direction générale Humanisation du travail, 2006, p.38).

### **1.8. Le coping (stratégie de faire face au stress) :**

L'individu vit au cours de son existence un certain nombre d'événements qu'il peut percevoir comme menaçants. Ces expériences mineures ou majeures induisent des perturbations émotionnelles face auxquelles le sujet ne reste pas passif donc il essaie de faire face. On parle de coping pour désigner la façon de s'ajuster aux situations difficiles (mariage,

2001 p.05). « Ce concept a été élaboré par (Lazarus et Launier, 1978) et le récent développement des recherches sur ce thème est assez caractéristique du rôle important des styles de coping comme théorie explicative des liens qui existent entre des événements stressants et les conséquences tels que l'anxiété, la dépression, la souffrance psychologique et les plaintes somatiques » (ibid, 2001 p.05).

Les processus psychologiques qui sont engagés dans la gestion des difficultés et dans la réalisation de ses tâches sont communément appelés processus de coping ou stratégies d'ajustement face à l'adversité, ils sont aussi dénommés processus de faire face (Chabane, 2011, p.40).

Le coping désigne « l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux, constamment changeants (déployés) pour gérer les exigences spécifiques internes et/ou externes qui sont évaluées (par la personne) comme consommant ou excédant ses ressources » (Lazarus & Folkman, 1984, cité par Gérard et Nagels, 2017, p.06). Le coping est donc un processus complexe et multidimensionnel. Le coping ne revêt pas un caractère positif ou négatif en particulier, et les stratégies utilisées peuvent être associées de façon positive ou négative à la résilience (Massicote, 2015, p.13).

« Le coping a été défini comme l'ensemble des processus qu'un individu interpose entre lui et l'événement perçu comme menaçant, pour maîtriser, tolérer ou diminuer l'impact de celui-ci sur son bien-être physique et psychologique » (Lazarus & Launier, 1978, cité par Mollard et Vecchia, 2017, p.09). Actuellement, le coping est défini comme l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux, constamment changeants, déployés par une personne pour maîtriser, réduire ou tolérer les exigences internes ou externes qui menacent ou dépassent les ressources d'un individu (Folkman, 1984, cité par Mollard et Vecchia, 2017, p.09).

### **1.8.1. Typologie de coping de Paulhan et al. (1994) :**

Il existe de nombreuses typologies de coping, Parmi celles-ci, une des plus connues est The Ways of Coping Check-List (Paulhan et al. 1994, cité par Mollard et Vecchia, 2017, p.19).

Paulhan et al. (1994) retiennent les cinq dimensions de coping suivantes : résolution du problème, évitement avec pensée positive, recherche de soutien social, réévaluation

positive et auto-accusation. La résolution du problème regroupe les actions par un individu pour agir sur la situation stressante (Jean-Mairet et Kernén, 2016, p.11).

Ces actions font l'objet d'une réflexion avant et/ou pendant leur mise en œuvre. Par exemple, l'individu « établit un plan d'action » ou l'individu « prend les choses une par une » (Paulhan et al., 1994, p. 298, cité par Jean-Mairet et Kernén, 2016, p.11). L'évitement avec pensée positive regroupe les tentatives d'un individu qui cherche à se soustraire à un stresser. Ces tentatives sont majoritairement irrationnelles. Par exemple, l'individu « espère qu'un miracle se produise » (Paulhan et al., 1994, p. 298). La recherche de soutien social rassemble les actions où l'individu sollicite son entourage pour partager ses ressentis ou se renseigner sur l'agent stressant. La réévaluation positive est le fait de se focaliser sur des aspects positifs de la situation. Par exemple, l'individu estime qu'il « sort plus fort de la situation » (Paulhan et al., 1994, p. 298, cité par Jean-Mairet et Kernén, 2016, p.11). L'auto-accusation correspond aux critiques qu'un individu dirige contre lui-même. Autrement dit, l'individu se considère responsable de la situation stressante à laquelle il est confronté.



## **2. La formation initiale à l'enseignement de l'EPS :**

L'actuel programme algérien de formation initiale à l'enseignement de l'éducation physique et sportive (ÉPS), « semble aller à contre tendance. Son implantation s'est faite concomitamment à l'application du modèle Licence-Master-Doctorat (LMD) » (Desbiens et al., 2018, p.159).

Selon l'article 77 de la loi d'orientation sur l'éducation nationale de 2008, « La formation initiale des différents corps l'enseignement est une formation de niveau universitaire » (Boukherraz et Benakila, 2012, p.35). Elle s'effectue dans des établissements spécialisés relevant du ministère chargé de l'éducation nationale ou du ministère chargé de l'enseignement supérieur.

La formation initiale des enseignants d'EPS elle a pour objectif de préparer les futurs éducateurs en parfaite adéquation avec les données socioéconomiques et culturelles, et aussi de faire le savoir-faire nécessaire à l'exercice de futur métier des futurs enseignants, elle vise à améliorer la motricité des élèves et de les faire apprendre (Boudaoued et al., 2010, p.06 ; Roche, 2019, p.53 ; l'article 77 de la loi d'orientation sur l'éducation nationale).

« Les acteurs de l'enseignement de l'EPS disposent de caractéristiques permettant une formation de bonne qualité, impliquent préalablement une sélection rigoureuse, laquelle accompagne une formation telle un polissage continu, jusqu'à l'aboutissement à des niveaux respectables de spécialité » (Elkhoul, 1996, p.89, cité par Boudaoued et al., 2010, p.07).

La formation des éducateurs en EPS doit s'orienter vers :

1. L'établissement d'une corrélation étroite entre les niveaux de pratique et les profils de formation, et inter profils dans l'action du cadre ;
2. La complémentarité intersectorielle au sein du mouvement sportif national ;
3. La souplesse et la modulation en fonction du terrain et des structures où l'éducateur est appelé à intervenir ;
4. L'élargissement des profils aux autres métiers du sport et fonctions para sportives ;
5. Le renforcement de l'option scientifique avec comme axe principal un programme de formation fondamentale et un autre pratique.

Toute formation spécialisée se base essentiellement sur deux composantes : La première, dite « théorique », se déroule dans une institution académique et prend

majoritairement la configuration de cours et séminaires et la seconde dite « pratique », se compose de stages divers que les étudiants effectuent dans des établissements scolaires publics, conditions ainsi que des compétences nécessaires à son suivi, (Kerfes, et al., 2013, p.182 ; Boudaoued et al., 2010, p.06).

Les programmes de formation initiale à l'enseignement de l'EPS accordent une grande importance aux stages en milieu scolaire durant lesquels les étudiants prennent en charge une ou plusieurs classes et où ils développent une autonomie professionnelle (MELS, 2008, cité par Monfette, 2018 p.07). « Selon les programmes et les universités, les stages peuvent être consécutifs et sans interruption afin de fournir une expérience de stage la plus représentative possible de la réalité, répartissant le temps du stagiaire entre le milieu scolaire et l'université dans le but d'arrimer la théorie et la pratique » (ibid, 2018, p.07).

(Mialaret, cité par Monsellier, 1985, p.132) détermine les principes fondamentaux de toute formation. Ils sont au nombre de neuf :

1. La formation pédagogique ne remplacera jamais le savoir.
2. Cette formation doit établir des liens avec toute formation antérieure.
3. Cette formation doit assurer une liaison, entre l'enseignement pédagogique théorique et la formation pratique.
4. Cette formation respecte un principe déontologique, qui demande de ne pas placer les élèves en situation de cobayes. L'élève professeur ne doit pas se former au détriment des élèves.
5. Il faut associer à la formation, le plus grand nombre de maîtres déjà en service.
6. Il doit y avoir isomorphisme entre le type de formation reçu par le futur éducateur et celui qu'il sera ensuite amené à donner à ses élèves.
6. Il doit y avoir individualisation de la formation et orientation des sujets.
8. Unité et diversité de la formation des éducateurs.
9. Formation permanente et formation initiale.

La formation initiale des enseignants, se déroule, selon les pays, dans des Instituts, Ecoles Normales Supérieures, Université.

## **2.1. Historique de la formation à l'enseignement de l'EPS en Algérie :**

La première organisation de l'enseignement de l'éducation physique c'est l'Union du Sport de l'Enseignement Primaire (USEP). Son objectif c'était d'exploiter la compétition sportive à des fins éducatives (Esprit des épreuves USEP, 1958, cité par Rage et Belaplce, p.50).

Pour (Arnaud 1998, cité par Rage et Belaplce, 2005, p.50), l'année 1945 marque l'apparition officielle de deux éducations physiques, pour la première fois, la publication parallèle mais différenciée d'Instruction Officielle pour les deux ordres d'enseignement que sont le primaire et le secondaire, les stages traitent le programme défini initialement par la commission technique inter - départementale de l'USEP en Algérie (cité par Rage et Belaplce, 2005 p.51).

L'évolution de la formation des enseignants d'EPS est commencée après l'Indépendance de l'Algérie. En 1963 il y a eu 14 enseignants d'EPS algériens existants qui sont employés à dynamiser des écoles populaires de sport, ces pionniers de l'EPS à l'indépendance de l'Algérie, au grade de moniteur ou maître activant sur le terrain, sont rejoints par quelques moniteurs ayant reçu une formation de courte durée, mais les besoins deviennent rapidement impossibles à couvrir (Yahiaoui, 2013, p.197).

Donc là il existe une certaine forme de régression de l'institution éducative dans la prise en charge de l'EPS, L'enseignement de l'EPS ne figure déjà plus dans les horaires des écoles primaires, parce que les maîtres et les moniteurs sont en nombre insuffisant (450), donc la priorité est accordée à la formation accélérée des instructeurs et maîtres de l'école primaire, qui ne reçoivent aucune préparation pour enseigner l'EPS (Yahiaoui, 2013, p.198).

En 1966 il y'a une évolution de la formation des enseignants d'EPS, l'année universitaire voit s'amorcer un début de la formation supérieure, (professorat d'EPS), (Nafi, 1993, p.53), qui préparant les étudiants à devenir des professeurs-adjoints et professeurs d'EPS, qui seront versés dans le milieu sportif, les collèges et lycées. La formation de professeurs d'EPS, d'une durée de quatre années après le baccalauréat, effectuée au (CNEPS) Centre National d'Education Physique et Sportive à Alger, qui a pour objectif de former le futur d'EPS. Le ministère de la jeunesse et des sports tente de répondre également aux besoins des différents niveaux scolaires par la formation aux grades de moniteurs, maîtres, professeurs-adjoints dans les Centres Régionaux d'EPS (CREPS), à Alger-Centre, Oran, Annaba, Constantine, Alger-le Caroubier, Laghouat et Chlef (Yahiaoui, 2013, p.198).

Septembre 1970, Un premier texte officiel relatif à l'EPS viendra clarifier, les objectifs, principes et contenu de cette formation et il avait une naissance des instructions officielles qui définissent la place de l'EPS au sein de système éducatif algérien.

En 1972 la charte des sports faisait ressortir que 7000 enseignants en EPS nécessaires pour répondre aux besoins de moment, donc il y'a un accroissement et une évolution de la scolarisation avec l'allongement de la durée des études de la masse scolaire pour la pratique des APS, cela indique que la capacité de formation et le nombre des formateurs est en augmentation (Nafi, 1993, p.54).

Durant l'année scolaire 1974/75 il y'a eu une opération avec l'intention d'une généralisation progressive de l'EPS à l'école primaire est menée dans le cadre d'une commission mixte impliquant le Ministère de la Jeunesse et des Sports (MJS) et le Ministère de l'Education Nationale (MEN). Le programme d'éducation physique et sportive est préparé par des nouveaux professeurs sortants du Centre National d'Education Physique et Sportive (CNEPS), il est appliqué lors d'une première expérimentation dans 400 écoles à travers le territoire national, les corps spécialisés en EPS restant toujours très insuffisants, l'expérience est faite avec les instituteurs de l'école primaire (Yahiaoui, 2013, p.198).

En 1975 l'Algérie a organisé les jeux méditerranéens à Alger, c'est la première grande manifestation sportive d'envergure internationale organisée par l'Algérie, qui a constitué une sorte de levier du mouvement sportif national.

En 1976 le système éducatif est particulièrement valorisé dans ce qu'on appellera le code de l'EPS, qui vient rappeler avec fermeté des préoccupations quant à la formation des cadres de l'EPS (Yahiaoui, 2013, p.200 ; Nafi, 1993, p.55).

« L'année 1975/1976 constituera pourtant un tournant positif également dans la formation des professeurs d'EPS, appelés à travailler en principe dans l'enseignement secondaire ou dans le secteur du sport de compétition : cette formation est transférée du CNEPS au Centre National des Sports (CNS), au milieu du complexe olympique de Dely-Ibrahim, nouvellement créé, qui accueillera des professeurs venus par exemple de l'université d'Alger, pour renforcer l'encadrement. Mais dix années après son démarrage en 1968, cette première expérience de formation de professeurs d'EPS de l'Algérie indépendante a été arrêtée en 1979 dans le secteur de la jeunesse et des sports » (Yahiaoui, 2013, p.200).

A partir de 1990 « En ce qui concerne l'enseignement secondaire, le nombre d'enseignants ayant reçu une formation universitaire est très réduit et la majorité des enseignants du secondaire sont des professeurs d'enseignement fondamental, d'anciens maitres et des

professeurs adjoints. Nombre d'entre ces enseignants ont été formés dans les lycées, faute de moyens, alors que des instituts des sciences et de la technologie du sport (à Alger et Oran notamment) souffrent de ne pas pouvoir rentabiliser leurs installations » (Yahiaoui, 2013, p.203).

## **2.2. La formation initiale a l'enseignement de l'EPS en Algérie :**

La formation initiale des enseignants d'EPS en Algérie est fortement liée à un ensemble de croyances et d'attitudes qui constituent leur représentation du métier, ces enseignants se sont forcément construits, lorsqu'ils se présentent dans les organismes de formation initiale, une représentation du métier d'enseignant (Hariti, 2005, p.59).

Le cadre formel de la formation à l'enseignement de l'éducation physique et sportive en Algérie présente plusieurs particularités distinctives comparé aux autres domaines de formations universitaires : formation tridimensionnelle (théorique, pratique, pédagogique), formation dispensée dans des établissements d'enseignement scolaires (les stages de préparation à la vie professionnelle dans les établissements d'enseignement primaire et secondaire).

Le système de formation des enseignants d'EPS en Algérie est un processus qui nécessite une prise en charge pluridimensionnelle, et il concerne plusieurs aspects du domaine. La formation à l'enseignement de l'éducation physique et sportive en Algérie a pour but de former les professeurs, les éducateurs et les cadres de l'éducation physique et sportive, à travers les programmes éducatifs propres à cette spécialité.

La formation initiale des enseignants d'Education Physique et Sportive (EPS) en Algérie repose sur un cursus universitaire en 5 ans : 3 ans de licence « Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives » (STAPS), spécialité Activité Physique Sportive Scolaire (éducation et motricité) pour enseigner au primaire et au CEM ; puis 2 ans Master activité physique et sportive éducative pour enseigner au lycée.

### **2.2.1. Le domaine des STAPS :**

Le domaine des STAPS est une formation pluridisciplinaire qui s'organise en cinq ans selon une logique de spécialisation progressive en vue de la construction par l'étudiant de son projet professionnel (STAPS Bourgogne, 2020). Les enseignements sont d'abord communs (S1

et S2), puis ils se spécialisent de plus en plus dès le semestre 3 selon 5 parcours de professionnalisation

### **2.2.1.1. Licence STAPS :**

Les études de la licence STAPS ne se limitent pas à la pratique sportive. Durant les années d'études les étudiants reçoivent, une formation scientifique pluridisciplinaire (sciences de la vie, sciences humaines et sociales), une formation méthodologique (langue, statistiques, informatique), et une formation professionnelle dans le cadre du parcours choisi (UFR STAPS Montpellier, 2018).

La Licence est organisée en trois années (Licence 1, Licence 2, et Licence 3). Dans le cadre du LMD. Cette Licence propose cinq spécialités :

- Activité physique et sportive éducative (Education et Motricité)
- Entraînement Sportif
- Activité physique et sportive adaptée
- Information et communication sportive
- Administration et gestion de sport

#### **2.2.1.1.1. 1ère Année licence (socle commun) :**

La première année de Licence (semestres 1 et 2) constitue un premier palier de formation commune et d'orientation.

Les enseignements du semestre 1 sont communs à tous les étudiants. Ils comprennent :

- une formation scientifique, (anatomie, physiologie, biomécanique, psychologie, sociologie, histoire du sport, etc.)
- un enseignement sportif centré sur l'option sportive, (étude des techniques, pédagogie, réglementation, analyse de l'activité), et aussi il y'a Différentes disciplines sont abordées (natation, gymnastique, athlétisme, sports collectifs, danse, etc.)
- un enseignement d'orientation professionnelle (méthodologie du travail universitaire, projet professionnel et orientation professionnelle dès le Semestre 1).

Au second semestre, c'est la poursuite des enseignements de tronc commun (UFR STAPS université de Montpellier, 2014).

### **2.2.1.1.2. 2ème Année et 3ème année licence :**

A partir du semestre 3, l'étudiant choisit une spécialité en fonction de son projet professionnel des cinq spécialités proposées, « Les enseignements scientifiques et méthodologiques apparaissent toujours, dans un tronc commun obligatoire. Mais les enseignements de spécialité prennent une part croissante dans la formation au fur et à mesure de l'avancée des semestres. Il est conseillé de poursuivre dans la spécialité choisie durant les quatre derniers semestres de Licence. Certaines spécialités proposent en outre des parcours plus spécifiques, permettant à l'étudiant d'individualiser sa formation, en fonction de ses projets professionnels. » (UFR STAPS université de Montpellier, 2014).

### **2.2.1.2. Le master STAPS :**

Le master STAPS (Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives) est un diplôme universitaire de niveau Bac+5. Il a pour objectif de professionnaliser les étudiants souhaitant s'investir dans les métiers du sport et de l'enseignement des activités sportives.

Un master STAPS est un cursus de deux ans, en formation initiale. La plupart du temps, ces masters sont dispensés dans des universités. Les formations STAPS visent un large champ des possibles et d'intervention dans le domaine sportif, de l'éducation à la préparation, en passant par le secteur social (diplomeo, 2019).

Ce master il permet à l'étudiant d'être formé à la polyvalence du secteur de l'éducation physique mais aussi de vous spécialiser dans un domaine particulier. On trouve notamment :

- Activité Physique Sportive Scolaire.
- Entraînement Sportif d'Elite.
- Gestion des infrastructures sportives et des ressources humaines.

### **2.2.1.3. La Licence STAPS Activité Physique Sportive Scolaire :**

La spécialité de la licence Activité Physique et Sportive Scolaire (éducation et motricité) a pour objectif principal de former des étudiants se destinant à l'enseignement des activités physiques, sportives et d'expression en milieux éducatifs, dans un cadre scolaire (UFR STAPS université de Nantes, 2022). Plus précisément elle prépare les étudiants à concevoir et encadrer des activités de formation dans les domaines de l'éducation physique et sportive (EPS), du sport éducatif et de l'éducation, donc son objectif général c'est de former des futurs enseignants d'EPS.

En Licence Activité Physique Sportive Scolaire (éducation et motricité), la formation comprend un ensemble de cours théoriques et pratiques qui apportent aux étudiants :

- Des connaissances scientifiques et théoriques sur les déterminants de la performance motrice, de l'apprentissage moteur et sur le développement de l'enfant et de l'adolescent
- Des connaissances scientifiques et théoriques sur l'enseignement et l'intervention en sport et en EPS : aspects historiques, sociologiques, psychologiques, institutionnels, didactiques et pédagogiques
- Des connaissances théoriques (technologiques et techniques, didactiques et pédagogiques) et des connaissances pratiques (maîtrise technique et savoir-faire pédagogique) dans plusieurs activités physiques et sportives (APS) : huit APS complémentaires différentes sont programmées sur deux ans dans le cadre du parcours « Enseignement, Sport et Education Physique » auxquelles s'ajoute l'APS de spécialité du tronc commun
- Une formation à l'observation et à l'analyse de la motricité dans les APS ;
- Une formation à la méthodologie de l'écrit sur les thèmes de l'éducation et des APS en relation avec les épreuves des concours de l'enseignement et du sport
- Une formation aux épreuves orales des concours de l'enseignement et du sport
- Une formation à l'intervention éducative dans les APS
- Une expérience professionnelle dans le milieu scolaire (primaire et secondaire) et/ou associatif.

(UFR STAPS université de Montpellier, 2014).

En 3ème année licence APSE un stage est exigé qui permet pour les étudiants de découvrir le milieu professionnel scolaire et s'approprier à la complexité de contexte professionnel.

Le stage se fait dans différents structures (collèges, lycées), la durée de stage se varie entre quelques semaines et quelques mois, ce stage s'effectue dans un établissement sous la responsabilité d'un enseignant de structure.

#### **2.2.1.4. Le master Activité Physique et Sportive Scolaire :**

Le master activité physique sportive scolaire comporte une forte dimension professionnelle et permet une entrée progressive dans le métier. La formation associe des



savoirs théoriques et pratiques fortement articulés les uns avec les autres, et des périodes de stages pour acquérir les compétences indispensables à l'enseignement au lycée.

L'objectif principal de master Activité Physique Sportive Scolaire est de préparer les étudiants au métier de professeur EPS dans l'enseignement secondaire. Ce master s'inscrit dans la réforme dite de mastérisation des métiers de l'enseignement. A ce titre, ce master poursuit deux objectifs :

- La formation professionnelle des futurs enseignants
- La formation à la recherche.

La formation conduit les étudiants à maîtriser les outils d'analyse et d'évaluation des contextes éducatifs et d'enseignement. Elle les dote des compétences indispensables pour instaurer les conditions favorables aux apprentissages moteurs, pour susciter l'implication des pratiquants et pour contribuer à leur éducation sportive et corporelle.

## 2.2.2. Fiches d'organisation semestrielle de la formation initiale à l'enseignement de l'EPS en Algérie :

### 2.2.2.1. Première Année licence : socle commun

#### Semestre 1 :

Unité d'Enseignement	VHS	V.H hebdomadaire				Coeff	Crédits	Mode d'évaluation	
	14 sem.	C	TD	TP	Autres			Continu	Examen
<b>UE fondamentales</b>						<b>12</b>	<b>18</b>		
Athlétisme 1	49	1.30	//	02	//	02	03	X	X
Gymnastique 1	49	1.30	//	02	//	02	03	X	X
Natation 1	49	1.30	//	02	//	02	03	X	X
Basketball	49	1.30	//	02	//	02	03	X	X
Anatomie	42	1.30	1.30	//	//	02	03	X	X
Histoire et philosophie des APS	21	1.30	//	//	//	02	03		X
<b>UE méthodologie</b>						<b>04</b>	<b>07</b>		
Théorie et méthodologie de la recherche scientifique	42	1.30	1.30	//	//	04	07	X	X
<b>UE découverte</b>						<b>03</b>	<b>03</b>		
Science de l'éducation	21	1.30	//	//	//	01	01		X
Introduction à l'Entraînement sportif	21	1.30	//	//	//	01	01		X
Introduction à l'Activité physique sportive éducative	21	1.30	//	//	//	01	01		X
<b>UE transversales</b>		<b>03</b>				<b>02</b>	<b>02</b>		
Biochimie	21	1.30	//	//	//	01	01		X
Langue vivante	21	1.30	//	//	//	01	01		X
<b>Total Semestre 1</b>	<b>406</b>	<b>18</b>	<b>03</b>	<b>08</b>		<b>21</b>	<b>30</b>		

#### Semestre 2 :

Unité d'Enseignement	VHS	V.H hebdomadaire				Coeff	Crédits	Mode d'évaluation	
	14 sem.	C	TD	TP	Autres			Continu	Examen
<b>UE fondamentales</b>						<b>12</b>	<b>18</b>		
Athlétisme 2	49	1.30	//	02	//	02	03	X	X
Gymnastique 2	49	1.30	//	02	//	02	03	X	X
Natation 2	49	1.30	//	02	//	02	03	X	X
Football	49	1.30	//	02	//	02	03	X	X
Physiologie	42	1.30	1.30	//	//	02	03	X	X
Introduction à la psychologie du sport	21	1.30	//	//	//	02	03		X
<b>UE méthodologie</b>						<b>04</b>	<b>07</b>		
Techniques et méthodes de la recherche scientifique	42	1.30	1.30	//	//	03	07	X	X
<b>UE découverte</b>						<b>03</b>	<b>03</b>		
Introduction à l'Activité physique sportive adaptée	21	1.30	//	//	//	01	01		X
Introduction à la gestion et à l'administration sportive	21	1.30	//	//	//	01	01		X
Introduction à l'information et télécommunication sportive	21	1.30	//	//	//	01	01		X
<b>UE transversales</b>						<b>02</b>	<b>02</b>		
Informatique appliquée	21	//	1.30	//	//	01	01		X
Langue vivante	21	1.30	//	//	//	01	01		X
<b>Total Semestre 2</b>	<b>406</b>	<b>16.30</b>	<b>4.30</b>	<b>08</b>		<b>21</b>	<b>30</b>		

## 2.2.2.2. Deuxième Année :

### Semestre 3 :

Unité d'Enseignement	VHS	V.H hebdomadaire				Coeff	Crédits	Mode d'évaluation	
	14 sem	C	TD	TP	Autres			Continu	Examen
<b>UE fondamentales</b>						<b>12</b>	<b>18</b>		
Culture physique (muscultation)	49	1.30	//	02	//	02	03	X	X
Judo	49	1.30	//	02	//	02	03	X	X
Hand Ball	49	1.30	//	02	//	02	03	X	X
Théories de l'éducation	21	1.30	//	//	//	02	03	X	X
Méthodologies de l'enseignement	42	1.30	1.30	//	//	02	03	X	X
Pédagogie pratique1	56	//	//	04	//	02	03	X	X
<b>UE méthodologie</b>						<b>05</b>	<b>09</b>		
Statistiques descriptives	21	1.30	//	//	//	03	05		X
Biomécanique	21	1.30	1.30	//		02	04	X	X
<b>UE découverte</b>						<b>01</b>	<b>01</b>		
Activité physique sportive et mondialisation	21	1.30	//	//	//	01	01		X
<b>UE transversales</b>						<b>02</b>	<b>02</b>		
Sociologie du sport	21	1.30	//	//	//	01	01		X
Psychogénétiq	21	1.30	//	//	//	01	01		X
<b>Total Semestre 3</b>	<b>392</b>	<b>15</b>	<b>03</b>	<b>10</b>		<b>20</b>	<b>30</b>		

### Semestre 4 :

Unité d'Enseignement	VHS	V.H hebdomadaire				Coeff	Crédits	Mode d'évaluation	
	14 sem	C	TD	TP	Autres			Continu	Examen
<b>UE fondamentales</b>						<b>12</b>	<b>18</b>		
Didactique des jeux	49	1.30	//	02	//	02	03	X	X
Karaté	49	1.30	//	02	//	02	03	X	X
Volleyball	49	1.30	//	02	//	02	03	X	X
Mesure et évaluation en sport	21	1.30	//	//	//	02	03	X	X
Théorie et méthodologie des APS	42	1.30	1.30	//	//	02	03	X	X
Pédagogie pratique2	56	//	//	04	//	02	03	X	
<b>UE méthodologie</b>						<b>05</b>	<b>09</b>		
Statistiques déductives	21	1.30	//	//	//	03	05	X	
Physiologie de l'effort physique	21	1.30	1.30	//		02	04	X	X
<b>UE découverte</b>						<b>01</b>	<b>01</b>		
Déontologie et corruption	21	1.30	//	//	//	01	01		X
<b>UE transversales</b>						<b>02</b>	<b>02</b>		
Médecine du sport et premier secours	21	1.30	//	//	//	01	01		X
Psychologie du sport	21	1.30	//	//	//	01	01		X
<b>Total Semestre 4</b>	<b>392</b>	<b>15</b>	<b>03</b>	<b>10</b>		<b>20</b>	<b>30</b>		

### 2.2.2.3. Troisième année :

#### Semestre 5 :

Unité d'Enseignement	VHS	V.H hebdomadaire				Coeff	Crédits	Mode d'évaluation	
	14 sem	C	TD	TP	Autres			Continu	Examen
<b>UE fondamentales</b>						<b>14</b>	<b>21</b>		
Spécialité : sport collectif	77	1.30	//	04	//	04	06	x	x
Spécialité : sport individuel	77	1.30	//	04	//	04	06	x	x
Motricité	21	1.30	//	//	//	03	05	x	x
Avant projet de mémoire	63	1.30	03	//	//	03	04	x	x
<b>UE méthodologie</b>						<b>06</b>	<b>09</b>		
Tests et mesures	42	1.30	1.30	//	//	02	03	x	x
Orientation et sélection sportive éducative	42	1.30	1.30	//		02	03	x	x
Méthodologie comparative de l'éducation	42	1.30	1.30	//		02	03	x	x
<b>Total Semestre 5</b>	<b>364</b>	<b>10.5</b>	<b>07.5</b>	<b>08</b>		<b>20</b>	<b>30</b>		

#### Semestre 6

Unité d'Enseignement	VHS	V.H hebdomadaire				Coeff	Crédits	Mode d'évaluation	
	14 sem	C	TD	TP	Autres			Continu	Examen
<b>UE fondamentales</b>						<b>20</b>	<b>30</b>		
Spécialité : sport collectif	77	1.30	//	04	//	05	07	x	x
Spécialité : sport individuel	77	1.30	//	04	//	05	07	x	x
Stage pratique	77	1.30	//	04	//	05	08	x	x
Mémoire	140	//	//	10	//	05	08	x	x
<b>Total Semestre 6</b>	<b>371</b>	<b>04.5</b>	<b>//</b>	<b>22</b>		<b>20</b>	<b>30</b>		

## 2.2.2.4. Le master STAPS Activité Physique Sportive Scolaire :

### Semestre 01 :

Unité d'enseignement	Volume horaire par semestre	Volume horaire hebdomadaire				Coefficient	Crédits	Type d'évaluation	
		Cours	Travaux dirigés	Travaux pratiques	Autre travaux			Continue	Examen
<b>Unités d'enseignements fondamentales</b>	<b>182</b>	<b>4.30</b>	<b>4.30</b>	<b>04</b>	<b>00</b>	<b>08</b>	<b>18</b>		
Concevoir et construire un curriculum éducatif	42	1.30	1.30			2	5	+	+
Planification & programmation des APS	42	1.30	1.30			2	4	+	+
Posture, équilibre et analyse motrice	42	1.30	1.30			2	4	+	+
Pédagogie pratique 1	56			04		2	5	+	+
<b>Unités d'enseignements méthodologiques</b>	<b>105</b>	<b>4.30</b>	<b>03</b>	<b>00</b>	<b>00</b>	<b>05</b>	<b>08</b>		
Méthodologie de la recherche scientifique	42	1.30	1.30			2	3	+	+
Recherche documentaire	42	1.30	1.30			2	3	+	+
Epistémologie des activités physiques et sport	21	1.30				1	2		+
<b>Unités d'enseignements exploratrices</b>	<b>42</b>	<b>03</b>	<b>00</b>	<b>00</b>	<b>00</b>	<b>02</b>	<b>02</b>		
Législation scolaire	21	1.30				1	1		+
Technologies de l'information et de la communication	21	1.30				1	1		+
<b>Unités d'enseignement verticale</b>	<b>42</b>	<b>03</b>	<b>00</b>	<b>00</b>	<b>00</b>	<b>02</b>	<b>02</b>		
Anglais 1	21	1.30				1	1		+
Informatique 1	21	1.30				1	1		+
<b>Total semestre 1</b>	<b>371</b>	<b>15</b>	<b>7.30</b>	<b>04</b>		<b>17</b>	<b>30</b>		

### Semestre 02 :

Unité d'enseignement	Volume horaire par semestre	Volume horaire hebdomadaire				Coefficient	Crédits	Type d'évaluation	
		Cours	Travaux dirigés	Travaux pratiques	Autre travaux			Continue	Examen
<b>Unités d'enseignements fondamentales</b>	<b>182</b>	<b>4.30</b>	<b>4.30</b>	<b>04</b>	<b>00</b>	<b>08</b>	<b>18</b>		
Méthodes et procédés d'enseignement	42	1.30	1.30			2	5	+	+
Outils d'observation en enseignement	42	1.30	1.30			2	4	+	+
Approche cognitive et écologique de l'enseignement	42	1.30	1.30			2	4	+	+
Pédagogie pratique 2	56			04		2	5	+	+
<b>Unités d'enseignements méthodologiques</b>	<b>105</b>	<b>4.30</b>	<b>03</b>	<b>00</b>	<b>00</b>	<b>05</b>	<b>08</b>		
Concevoir & construire les outils de recherche scientifique	42	1.30	1.30			2	3	+	+
Technique d'analyse statistique	42	1.30	1.30			2	3	+	+
Courants philosophiques et approche scientifique	21	1.30				1	2		+
<b>Unités d'enseignements exploratrices</b>	<b>42</b>	<b>03</b>	<b>00</b>	<b>00</b>	<b>00</b>	<b>02</b>	<b>02</b>		
Blessures sportives et premiers soins	21	1.30				1	1		+
Théories pédagogiques contemporaines	21	1.30				1	1		+
<b>Unités d'enseignement verticale</b>	<b>42</b>	<b>03</b>	<b>00</b>	<b>00</b>	<b>00</b>	<b>02</b>	<b>02</b>		
Anglais 2	21	1.30				01	01		+
Informatique 2	21	1.30				01	01		+
<b>Total semestre 2</b>	<b>371</b>	<b>15</b>	<b>7.30</b>	<b>04</b>		<b>17</b>	<b>30</b>		

### Semestre 03 :

Unité d'enseignement	Volume horaire par semestre 14-16 semaines	Volume horaire hebdomadaire				Coefficient	Crédits	Type d'évaluation	
		Cours	Travaux dirigés	Travaux pratiques	Autre travaux			Continue	Examen
<b>Unités d'enseignements fondamentales</b>	<b>182</b>	<b>4.30</b>	<b>4.30</b>	<b>04</b>		<b>10</b>	<b>18</b>		
Enseignement des Activités Physiques et Sportives	42	1.30	1.30			3	5	+	+
Enseignement des Habilités Motrices	42	1.30	1.30			2	4	+	+
Equilibre Moteur	42	1.30	1.30			2	4	+	+
Pédagogie pratique 3	56			04		3	5	+	
<b>Unités d'enseignements méthodologiques</b>	<b>182</b>	<b>00</b>	<b>00</b>	<b>13</b>		<b>07</b>	<b>12</b>		
Séminaire	112			08		04	07	+	
Avant-projet de mémoire	70			05		03	05	+	
<b>Total semestre 3</b>	<b>364</b>	<b>4.30</b>	<b>4.30</b>	<b>17</b>		<b>17</b>	<b>30</b>		

### Semestre 04 :

Unité d'enseignement fondamentale	Volume horaire par semestre	Volume horaire hebdomadaire	Coefficient	Crédits
	14-16 semaines			
Stage Pratique	182	13.00	08	15
Mémoire	182	13.00	09	15
<b>Total semestre 4</b>	<b>364</b>	<b>26</b>	<b>17</b>	<b>30</b>

### 3. Les préoccupations des étudiants stagiaires en EPS

Une des principales caractéristiques de la réforme de la formation initiale des enseignants d'éducation physique et sportive en Algérie et au plan international « tient à ce qu'elle est scindée en de multiples contextes de formation : stages professionnels en responsabilité et en pratique accompagnée, cours magistraux, rédaction du mémoire professionnel, ateliers d'analyse de pratique » (Serres et al., 2004, p.49). Les stages constituent la pierre angulaire de la formation initiale, sont conçus pour fournir aux étudiants des expériences authentiques en milieux scolaires. Pour les étudiants en enseignement de l'EPS les stages sont des moments très attendus, considérés comme des expériences déterminantes dans leur cheminement professionnel. Ils y accordent une grande importance ainsi qu'une grande crédibilité en plus de percevoir le stage comme le moment le plus formateur et le plus significatif de leur formation (Belton, Woods, Dunning, Meegan, 2010, cité par Monfette et al., 2018, p.139).

Le stage pratique est une source d'inconfort et de préoccupations, qui mettent en exergue les difficultés, voire les tensions que rencontrent la plupart des étudiants stagiaires en enseignement de l'éducation physique et sportive (EPS). Ces préoccupations informent de la façon dont ces derniers vivent et interprètent leurs expériences de stage (Desbiens et al., 2020, p.64 ; Maes et al., 2020, p.05). Fuller indique que les préoccupations des étudiants stagiaires se développent par étapes durant les premières années de leur formation initiale et que ce développement consiste essentiellement en une décentration progressive des préoccupations, lesquelles seraient tout d'abord orientées sur eux-mêmes, pour en venir à se porter sur les élèves lorsque les problèmes initiaux sont réglés (Legault, 1999, p.595). « Cette théorie souligne l'importance pour les formateurs universitaires de procurer aux étudiants un cadre sécurisant afin de les aider à identifier et à traiter leurs problèmes au fur et à mesure qu'ils se présentent » (ibid, 1999, p.595).

Les préoccupations des étudiants stagiaires ne sont pas de même niveau, et elles ont une importance relative dans leur expérience, elles peuvent être positives (une réussite qui incite le stagiaire à s'améliorer) ou négatives (une situation ou le stagiaire n'a pas réglé un conflit ou à se montrer à la hauteur des attentes de l'enseignant associé ou de lui-même), (Desbiens et al., 2013, p.93).

(Behets) met en avant l'existence de deux types de préoccupations : des préoccupations « idéalistes » afin de répondre aux injonctions institutionnelles ; et des préoccupations «

réalistes », concrètes, liées au travail réel dans la classe. Lors des périodes antérieures aux périodes de stages, les préoccupations liées aux apprentissages moteurs semblent centrales, les préoccupations relatives à la gestion de la classe, des élèves et de l'organisation matérielle ressortent de façon prioritaire. Ce qui est vécu en stage par les étudiants stagiaires en formation initiale modifie leurs préoccupations (cité par Roche, 2017, p.43).

Les préoccupations des étudiants stagiaires en EPS peuvent être classées en deux catégories selon leur temporalité : des préoccupations d'avant le stage et des préoccupations durant le stage.

### **3.1. Les préoccupations des étudiants stagiaires en EPS avant le stage :**

D'après (Desbiens et al., 2019 p.54), plusieurs préoccupations peuvent confronter des étudiants stagiaires en EPS avant leur stage, on peut citer :

- La peur de l'échec du stage surtout pour ceux qui le font pour la première fois.
- Établir des relations significatives avec les élèves et avec le formateur.
- La réalisation du rapport de stage et des fiches administratives.
- Doutes sur les habiletés et les compétences professionnelles qui peuvent être déficitaires.
- Inquiétudes vis-à-vis des conditions météorologiques qui vont survenir durant la période du stage et la façon dont il faut y adapter.
- Le niveau différent des élèves et leurs comportements.

### **3.2. Les préoccupations des étudiants stagiaires en EPS durant le stage :**

Pour (Desbiens et al., 2013, p.93) les préoccupations typiques des étudiants stagiaires en EPS lors des premières semaines de stage sont par exemple de : a) maintenir l'activité des élèves, b) réaliser le plan de leçon (séance), c) voir tous les élèves, d) s'adresser à chacun individuellement, e) susciter l'intérêt des élèves, f) les engager dans des tâches d'apprentissage, g) montrer constamment sa présence aux élèves, h) s'extraire du devant de la scène, i) créer un atmosphère conviviale, j) contrôler ou gérer la classe.

Pour (Desbiens et al., 2020, p.68), les préoccupations des étudiants stagiaires durant tout le stage touchent :



### **3.2.1. La préparation des cours et la qualité et la quantité du matériel didactique disponible :**

Au moment de la préparation des séances et lors de la conduite des séances, les stagiaires s'efforcent de concevoir des situations d'apprentissage qui ont un lien entre elles (et ce dès l'échauffement) et qui s'enchaînent de façon logique au regard de l'objet d'apprentissage visé ou du thème de séance mis en avant. Ils prévoient alors ensuite une situation plus globale.

Durant le stage, les stagiaires devront considérer cette problématique, tant dans la conception du matériel didactique et la planification des séances d'enseignement que lors de leurs prestations d'enseignement.

Pour un stagiaire, prendre pour la première fois la place de quelqu'un qui enseigne peut le mettre dans une situation défavorable. Une bonne qualité et quantité du matériel didactique rassure le stagiaire et vice-versa. Ce matériel est un apport psychologique qui peut combler le stress issu du manque d'expériences.

### **3.2.2. La maîtrise des savoirs à enseigner et la densité des programmes :**

Peu importe les apports théoriques dont peut disposer un stagiaire pour bien gérer son stage, il est très souvent confronté à des inquiétudes vis-à-vis des savoirs à enseigner. Connaître un savoir peut paraître plus difficile que le transmettre aux autres notamment lorsque le niveau de compréhension diffère considérablement d'un élève à un autre. En outre, l'absence d'expériences dans l'exercice de transmission de savoirs peut s'avérer une des sources d'angoisse dont un stagiaire peut éprouver.

D'autre part, un programme d'enseignement assez dense préoccupe les étudiants stagiaires car ça rend plus compliqué la tâche d'enseigner et de faire comprendre des leçons aux élèves, le temps nécessaire pour des programmes aussi denses est probablement perçu comme insuffisant par les stagiaires d'où viennent leur principales inquiétudes.

### **3.2.3. La gestion de la classe (communication, gestion du temps, taille des groupes, organisation, indiscipline, besoins des élèves, motivation et entretien d'une bonne relation avec eux) :**

La gestion de la classe dans l'enseignement d'EPS est une activité complexe, dynamique et de nature multidimensionnelle (Duke, 1982; Good et Brophy, 1987, cité par Legault, 1999, p.594), du fait de cette complexité, elle est perçue d'une part comme un des plus gros problèmes des étudiants stagiaires. Il est établi que la gestion de classe représente un aspect essentiel de

l'acte d'enseigner. Elle est également identifiée comme une préoccupation et une difficulté majeures chez les étudiants stagiaires et les enseignants débutants d'éducation physique Malgré tous les efforts investis au fil des ans en formation initiale des enseignants, des carences demeurent à cet égard (Dufour, 2010; Mukamurera et Gingras, 2005; Siedentop, 1994, cité par Amamou, 2014, p.77). Ces dernières sont associées à une fréquence élevée de comportements perturbateurs dans la classe, une organisation déficiente des activités et des réactions inadéquates des stagiaires face aux problèmes d'indiscipline des élèves (Desbiens et al., 2011, cité par Amamou, 2014, p.77). Pour (Martineau et Presseau, 2003, cité par Lapointe, 2010, p.01,) La gestion de classe constitue l'une des préoccupations majeures des étudiants stagiaires tout en étant leur principale source de difficultés dès les premiers contacts avec un groupe classe.

La gestion de classe suppose une quantité et une qualité de stratégies et de connaissances (Chouinard, 1999) qui sont reliées à des croyances personnelles. Elle représente une variable importante susceptible de favoriser l'apprentissage des élèves et par conséquent, semble au cœur de l'effet enseignant. Au fait de la multiplicité des facteurs qui en font une compétence problématique, complexe et indispensable, des structures universitaires sont mises en place pour assurer son développement (Lapointe, 2010, p.01).

Plusieurs étudiants stagiaires se retrouvent souvent avec les pires classes et cette dure réalité liée à ses aspects organisationnels impose des défis en termes de gestion de classe, non seulement ces aspects organisationnels rendent-ils difficile la gestion de classe pour les étudiants stagiaires ou les novices, mais les caractéristiques intrinsèques de l'environnement ont également des incidences sur la complexité de la compétence à gérer sa classe (Lapointe, 2010, p.12).

Plusieurs spécialistes provenant des universités et des milieux scolaires mettent en place programmes visant l'accompagnement des étudiants stagiaires pour favoriser, dès la formation initiale, l'appropriation de la compétence à gérer sa classe (tout en assurant un lien entre savoirs universitaires et la pratique en milieu de stage) (Lapointe, 2010, p.23).

(Archambault et Chouinard 2003, cité Lapointe, 2010, p.15) considère que les premières semaines de la classe, les premiers contacts, déterminent la forme que prendront les rencontres subséquentes. Ils ajoutent qu'il devient essentiel que l'enseignant novice ou l'étudiant stagiaire se préoccupe, dès le départ, d'établir un mode de fonctionnement cohérent et efficace en tenant

compte de toutes les caractéristiques de son groupe. Dès qu'il y a contact avec un groupe classe, le concept de gestion de classe prend toute son importance et son sens.

Dès que les étudiants stagiaires sont confrontés pour la première fois à une pratique réelle où il y a indiscipline, manque d'intérêt chez les élèves, local exigu, matériel inadéquat, ils vivent le désillusionnement, le choc de la réalité (Veenman, 1984; Baillauquès et Breuse, 1993; Chouinard, 1999; Gagnon, 2001; Nault, 2003, cité par Lapointe, 2010, p.19).

Pour (Petit, 2021, p.71), il existe trois préoccupations principales entourant la gestion de la classe chez l'étudiant stagiaire : a) la gestion des prises de parole et des interactions de l'étudiant stagiaire et des élèves, b) la gestion de temps c) la gestion des comportements des élèves.

#### **3.2.4. La lourdeur de la charge de travail :**

Les difficultés des étudiants stagiaires liées à la charge de travail d'un service complet sont difficiles à atténuer à moyens constants, une clarification des modalités d'évaluation et de titularisation doit pouvoir contribuer plus aisément à une dédramatisation du processus.

Le stagiaire peut parfois être dépassé par le cumul des séances face à un temps réduit et insuffisant mais aussi à une charge intense du travail. Cette dernière qui est inédite pour un étudiant stagiaire, ne le rassure pas mais bien au contraire peut le faire penser qu'il n'est pas en mesure de faire des tâches aussi intensives, ceci est encore une fois accentué par le manque d'expérience d'un travail aussi chargé pour un débutant.

#### **3.2.5. L'enseignement à des groupes d'élèves hétérogènes sur les plans des aptitudes ou du sexe des élèves :**


L'enseignement à des groupes d'élèves hétérogènes est une des préoccupations qui revient le plus souvent chez les étudiantes stagiaires et les novices, elle est d'autant plus prégnante que le peu d'expérience vécue n'apporte pas beaucoup de solutions (Bruno, 2006, 01).

Pour enseigner à des groupes hétérogènes il faut prendre en compte plusieurs axes :

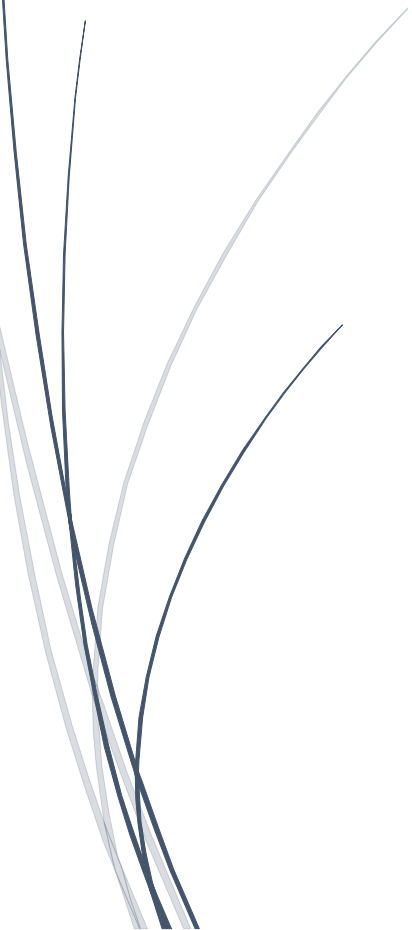
- Différences d'acquis scolaires
- Différences de proximité vis-à-vis des codes scolaires
- Différences d'expériences vécues
- Différences d'habitudes éducatives et de comportements

- Différences de style cognitif
- Différences d'âge et de sexe
- Différences de motivation et de progression
- Différences d'histoire personnelle

La gestion des groupes hétérogènes se fait selon différents moyens : création de petits groupes de niveau hétérogène (afin que les élèves de niveaux différents s'entraident pour avoir un niveau supérieur égale), la pratique d'évaluations différenciées mais aussi repérer les élèves intellectuellement précoces.



# **Cadre méthodologique**



Ce présent chapitre nous permet d'approfondir nos connaissances sur la problématique d'évaluation du niveau de stress chez les étudiants stagiaires en EPS de l'université de Bejaïa.

Dans notre enquête nous avons voulu montrer les liens entre les cinq stratégies de coping et les trois dimensions du burnout.

Nous avons donc opté pour une démarche scientifique spécifique à la méthode d'enquête pour le recueil et l'analyse des données puis le repérage des liens révélateurs.

En premier lieu, nous expliquerons d'une part en quoi consiste notre enquête, son déroulement ainsi que les caractéristiques de l'échantillon. En second lieu, nous aborderons l'évaluation du niveau de stress chez les étudiants stagiaires en EPS de l'université de Bejaïa qui nous permettrons de situer et de comprendre cette notion en interprétant les résultats recueillis de l'enquête sur terrain.

## **1. Les outils de l'enquête :**

Nous avons voulu dans notre questionnaire mesurer le burnout et le coping des étudiants stagiaires en EPS de l'université de Bejaïa. On a donc eu recours à ces instruments de mesure que nous décrivons ci-dessous : (dans l'ordre, tel que présentés aux sujets) :

- Informations générales sur la population
- Test d'inventaire de Burn Out de (Maslach et Jackson, 1986)
- Échelle de Coping

### **1.1. Informations générales sur la population**

Cette première section permet de situer chaque enquêté sur le plan sociodémographique. Elle regroupe des questions concernant le sexe, le niveau d'études ainsi que le lieu de stage.

### **1.2. Le Burnout :**

Nous avons utilisé dans notre questionnaire le test d'inventaire de Burn Out de (Maslach & Jackson, 1986) validé en français (Dion & Tessier, 1994, cité par Jean-Mairet et Kernen, 2016, p.19), qui est un modèle descriptif du burnout et qui évalue l'atteinte psychologique au stage en étudiant les conséquences du stress chronique. Notre questionnaire comporte 22 items qui comportent sept réponses possibles : jamais ; quelques fois par an ; une fois par mois ; quelques fois par mois ; une fois par semaine ; quelques fois par semaine ; chaque jour.

Ces questions permettent d'explorer 3 dimensions : l'épuisement émotionnel, la déshumanisation, ainsi que l'accomplissement personnel.

**Tableau 02 :** Étendue des scores selon les trois niveaux d'épuisement professionnel ressentis (faible, modéré, élevé)

<b>Dimension</b>	<b>Nombre d'items</b>	<b>Items</b>
<b>Épuisement émotionnel</b>	9	1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 et 20
<b>Déshumanisation</b>	5	5, 10, 11, 15 et 22
<b>Accomplissement personnel</b>	8	4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 et 21

Pour chaque item, le choix de réponse varie de 0 (jamais) à 6 (chaque jour) concernant le degré de stress. L'intervenant répond selon sa perception personnelle face aux énoncés du questionnaire.

Les scores obtenus peuvent être classés selon trois degrés de stress (faible, modéré, élevé) en fonction des valeurs du tableau.

**Tableau 03 :** Répartition des scores selon les trois niveaux de stress (faible, modéré, élevé)

<b>Dimension / niveau de stress</b>	<b>Faible</b>	<b>Modéré</b>	<b>Élevé</b>
<b>Épuisement émotionnel</b>	inférieur à 18	entre 18 et 29	supérieur à 29
<b>Déshumanisation</b>	inférieur à 6	entre 6 et 11	supérieur à 11
<b>Accomplissement personnel</b>	supérieur à 39	entre 34 et 39	inférieur à 34

Le score obtenu dans les deux premières dimensions (épuisement émotionnel et déshumanisation), est proportionnel aux degrés d'épuisement professionnel, tandis que le score obtenu dans la troisième dimension (accomplissement personnel) est inversement proportionnel aux degrés d'épuisement professionnel.

Le burnout est considéré par les étudiants comme une variable continue allant de faible à élevé et ceci compte tenu des résultats obtenus sur les niveaux de stress par rapport aux trois dimensions explorées. Un score élevé au burnout se caractérise par un résultat élevé sur l'épuisement émotionnel et la dépersonnalisation et un résultat faible sur l'accomplissement personnel.

### 1.3. Coping

Nous avons utilisé l'échelle de Coping (stratégies de faire face au stress professionnel), (Paulhan et al., 1994 ; Muller & Spitz, 2003, cité par Jean-Mairet et Kernén, 2016, p.19) et ceci afin de mesurer le coping chez les étudiants stagiaires. C'est un questionnaire de 29 items avec quatre réponses possibles pour chacun : « non », « plutôt non », « plutôt oui » et « oui ». Pour chaque item, le choix de réponse renvoie à une valeur de 1 (non), 2 (plutôt non), 3 (plutôt oui) ou 4 (oui).

Ces questions permettent d'explorer les 5 dimensions du coping : la résolution de problème, l'évitement avec pensée positive, la recherche de soutien social, la réévaluation positive et l'auto-accusation.

L'échelle de Coping permet de mesurer la manière de faire face aux événements difficiles ou stressants liés à au stage (Mollard et Vecchia, 2017, p.19).

**Tableau 04** : Répartition des dimensions selon les items

<b>Dimension</b>	<b>Nombre d'items</b>	<b>Items</b>
<b>Résolution de problème</b>	7	1, 4, 6, 13, 16, 18, 24, 27
<b>Évitement avec pensée positive</b>	7	7, 8, 11, 17, 19, 22 et 25
<b>Recherche de soutien social</b>	6	15, 3, 10, 15, 21 et 23
<b>Réévaluation positive</b>	5	2, 5, 9, 12 et 28
<b>Auto-accusation</b>	4	14, 20, 26 et 29

Les items 1, 4, 6, 13, 16, 18, 24, 27 correspondent à la résolution de problème, soit les actions qui sont entreprises par l'individu pour agir sur la situation stressante et qui font l'objet d'une réflexion avant et/ou après. Ensuite les items 7, 8, 11, 17, 19, 22, 25 se rapportent à l'Évitement avec pensée positive, soit les tentatives majoritairement irrationnelles d'un 20 individu cherchant à se soustraire à un stresser. Les items 2, 5, 9, 12, 28 concernent la Réévaluation positive, soit le fait de se focaliser sur les aspects positifs de la situation. Les items 3, 10, 15, 21, 23 portent sur la Recherche de soutien social, soit les actions où l'individu sollicite son entourage pour partager son ressenti ou se renseigner sur l'agent stressant. Finalement, les items 14, 20, 26, 29 appartiennent à l'Auto-accusation, c'est-à-dire le fait que l'individu se considère responsable de la situation stressante face à laquelle il est confronté. (Paulhan et al., 1994, p. 298, cité par Mollard et Vecchia, 2017, p.20).



Concrètement, nous avons modifié les instructions et le temps des verbes des items en nous basant sur le « Brief COPE » (Carver et al., 1989) validé en français (Muller & Spitz, 2003).

## **2. Déroulement de l'enquête :**

L'enquête est destinée aux étudiants stagiaires en EPS afin d'évaluer leur niveau de burnout durant leur stage. Cette enquête réalisée en une période de 23 jours entre le 2 et le 25 Avril 2022, elle a été faite principalement à l'université de Bejaïa, mais aussi dans des CEM ou lycées ; lieux de stage des étudiants.

Le mode de notre questionnaire est administré en face à face, ce qui signifie que les étudiants stagiaires reçoivent les questions et peuvent demander de leur expliquer ou de détailler les questions avant de répondre.

Nous avons opté pour un seul format pour notre questionnaire qui est le format papier. Nous nous sommes rendus sur les lieux de rendez-vous, nous avons lu en commun les questionnaires, souligné le fait qu'il faille répondre à toutes les questions. Nous avons garanti aux étudiants l'anonymat et la confidentialité des données ont été garantis.

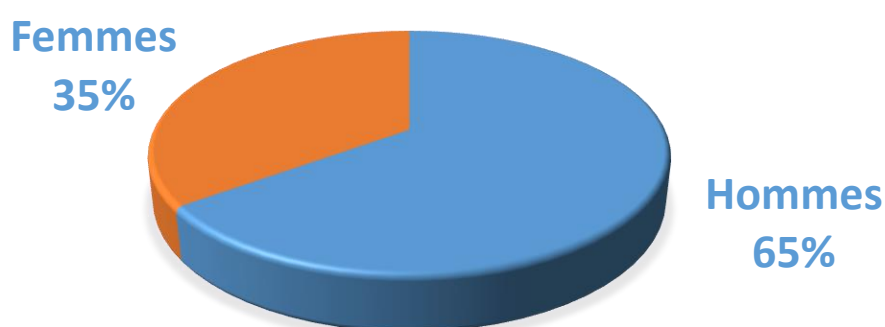
Sitôt complétés, les questionnaires nous ont été remis en mains propres, puis nous avons reporté manuellement les réponses des participants dans un tableur.

## **3. Population**

Nous avons réalisé notre enquête sur une population de 40 étudiants de l'université de Bejaïa, nous les avons interrogés par rapport à leur stage et aux expériences vécues dans ce cadre.

### 3.1. Répartition de la population enquêtée selon le sexe

La population enquêtée présente un pourcentage nettement dominé par les hommes (26 hommes et 14 femmes), et ceci étant donné qu'il y'a souvent plus d'hommes que de femmes dans les formations STAPS. Cependant, nous n'avons pas demandé l'âge des étudiants qui ont rempli nos questionnaires.



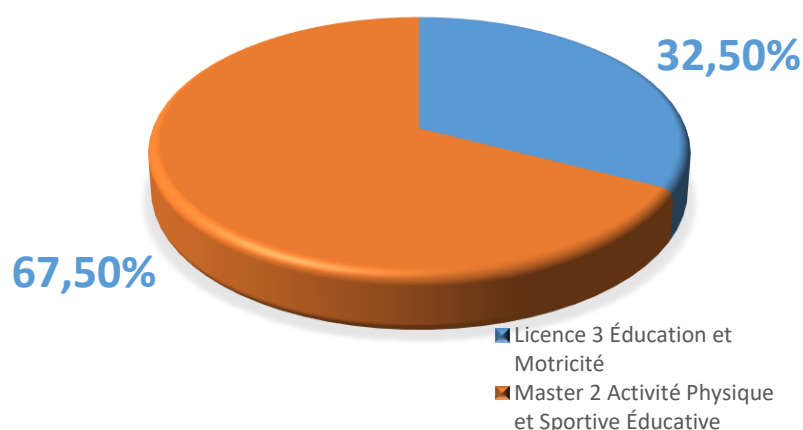
**Figure 11 :** Répartition de la population enquêtée selon le sexe

### 3.2. Répartition de la population enquêtée selon le niveau d'études

La répartition de la population enquêtée a donné les résultats suivants : les étudiants du master 2 Activité Physique et Sportive Éducative présente le double du nombre d'étudiants de Licence 3 Éducation et Motricité (27 étudiants de Master 2 et 13 étudiants de Licence 3). Ceci est proportionnel par rapport au nombre total des étudiants des deux niveaux à l'université de Bejaïa. Ceci peut être révélateur étant donné que la perception d'un stage peut être différente entre les deux niveaux compte tenu de l'expérience du stage dont peut disposer les étudiants de master 2.

**Tableau 05 :** Répartition des étudiants selon le niveau d'étude

Niveau d'études	Nombre d'étudiants
Licence 3 Éducation et Motricité	13
Master 2 Activité Physique et Sportive Éducative	27



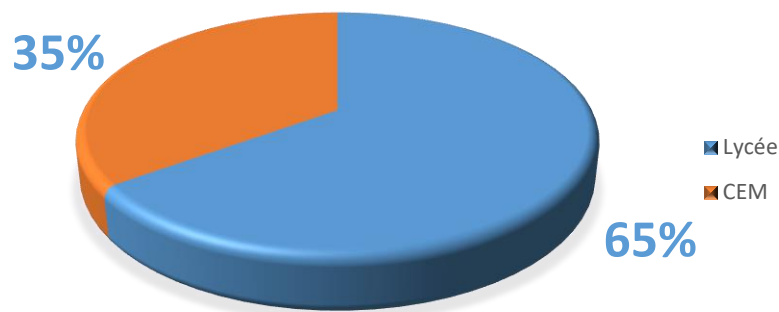
**Figure 12 :** Répartition de la population enquêtée selon le niveau d'étude

### 3.3. Répartition de la population enquêtée selon le lieu de stage

La répartition du lieu de stage de la population enquêtée affiche des résultats assez attendus. 65% des étudiants (26 étudiants) disent avoir fait leur stage dans un lycée, et 35% (14 étudiants) l'avaient fait dans un CEM. Un constat qui peut être expliqué par le fait que les étudiants préfèrent faire leur stage avec des élèves plus âgés, ce qui les mettra probablement dans des situations plus confortables dans leur quotidien de stage.

**Tableau 06 :** Répartition des étudiants selon le lieu de stage

Lieu de stage	Nombre d'étudiants
Primaire	0
CEM	14
Lycée	26



**Figure 13** : Répartition de la population enquêtée selon le lieu de stage

#### **4. Technique de présentation des résultats de la recherche**

Pour réaliser l'ensemble des calculs de notre travail (Moyennes, écart type, corrélation Pearson) nous avons eu recours aux méthodes statistiques pour une analyse mathématique des données.

Nous avons utilisé pour le traitement statistique des résultats obtenus de l'enquête les logiciels : IBM SPSS Statistics 22 et Microsoft Office Excel 2019.

##### **4.1. Burnout :**

Dans le burnout, pour chaque item, le choix de réponse varie de 0 (jamais) à 6 (chaque jour) concernant degré de stress.

Afin de déterminer le niveau d'épuisement professionnel (faible, modéré, élevé) des étudiants, nous avons calculé les scores totaux obtenus pour chaque dimension, puis nous les avons mis en relation avec le tableau 3. Étant donné que le nombre d'items diffère d'une dimension à une autre, ce qui donne des scores maximaux de ces dimensions différentes. Nous avons eu recours à la division des scores totaux par le nombre d'items de chaque dimension afin d'obtenir des valeurs moyennes sur une échelle allant de 0 jusqu'à 6. C'est de cette façon que ces valeurs moyennes pourront être comparées graphiquement.

Pour déterminer le nombre d'étudiants concernés par les trois niveaux d'épuisement professionnel (bas, modéré, élevé), nous avons réparti les scores obtenus par les étudiants en fonction de l'étendue de l'épuisement professionnel.

Les résultats obtenus ont été comparés en fonction du sexe des étudiants (hommes ou femmes) ainsi qu'en fonction de leur niveau d'étude (licence 3 ou master2) et de leur lieu de stage (lycée ou CEM).

#### **4.2. Coping :**

Dans le coping, les réponses aux questions étaient « non », « plutôt non », « plutôt oui » et « oui ». Chaque réponse renvoie à une valeur : (1 = « non » ; 2 = « plutôt non » ; 3 = « plutôt oui » ; 4 = « oui »). Et ceci dans le but de pouvoir les traiter statistiquement. Nous avons par la suite calculé le score obtenu pour chaque stratégie.

Les résultats obtenus ont été triés en fonction du sexe des étudiants (hommes ou femmes) ainsi qu'en fonction de leur niveau d'étude (licence 3 ou master2) et de leur lieu de stage (lycée ou CEM).

#### **4.3. Corrélations**

Nous avons utilisé le r de Pearson afin de calculer les coefficients de corrélations entre nos variables. Nous avons utilisé pour déterminer la valeur p du r de Pearson le logiciel IBM SPSS Statistics 22.

A thick, dark blue vertical bar is positioned on the left side of the page. From the bottom of this bar, several thin, light blue lines extend upwards and outwards, creating an abstract, grass-like or fiber-like pattern.

# **Cadre pratique**

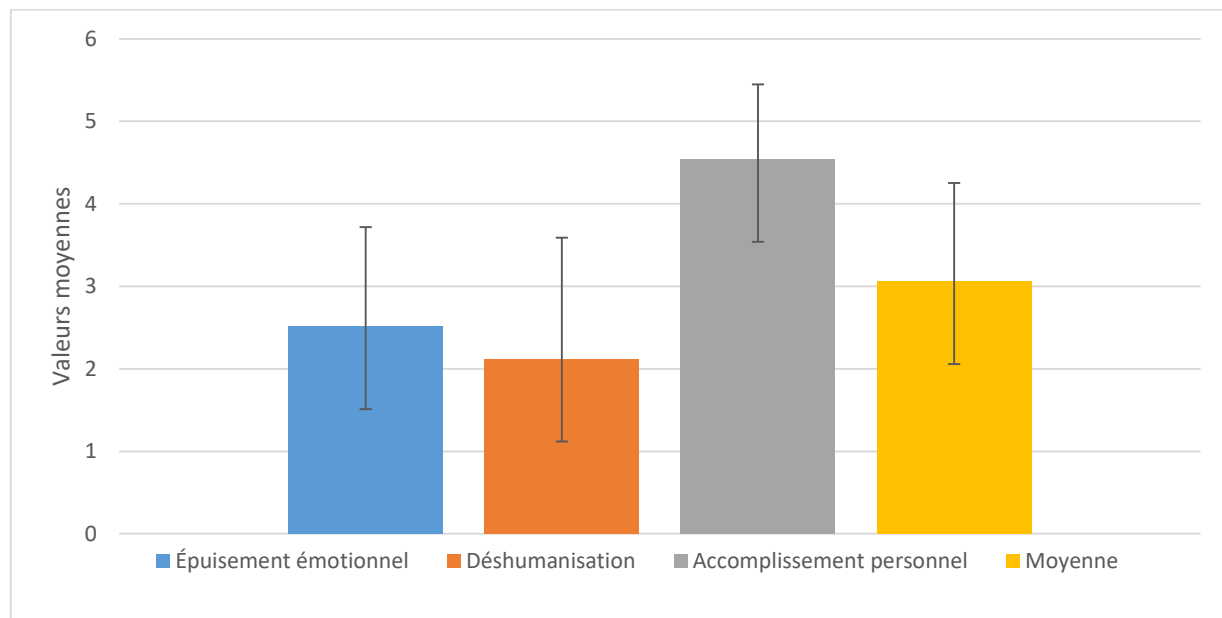
## 1. Résultats de l'enquête :

Nous allons présenter dans ce chapitre les résultats obtenus de la mesure du burnout (épuisement professionnel lié au stage) et du coping (stratégies de face au stress professionnel) chez les étudiants stagiaires EPS de l'université de Bejaïa.

### 1.1. Résultats du test d'inventaire de Burnout de (Maslach et Jackson, 1986) :

Tout d'abord, et pour mesurer les niveaux d'épuisement professionnel (faible, modéré, élevé), nous avons calculé les moyennes et l'écart types des étudiants pour chaque dimension.

Pour l'épuisement émotionnel (Moyenne=22.45 ; écart type=10.86), les étudiants sont à un niveau modéré. Ensuite, concernant la déshumanisation (M=10.65 ; ET=7.35), les étudiants se situent à un niveau modéré. Enfin pour l'accomplissement personnel (M=36.20 ; ET=7.25), les étudiants se situent à un niveau modéré.



**Figure 14 :** Niveau du burnout. Valeurs moyennes : 0 = « jamais » ; 1 = « quelques fois par an » ; 2 = « une fois par mois » ; 3 = « quelques fois par mois » ; 4 = « une fois par semaine » ; 5 = « quelques fois par semaine » ; 6 = « chaque jour ». N=40.

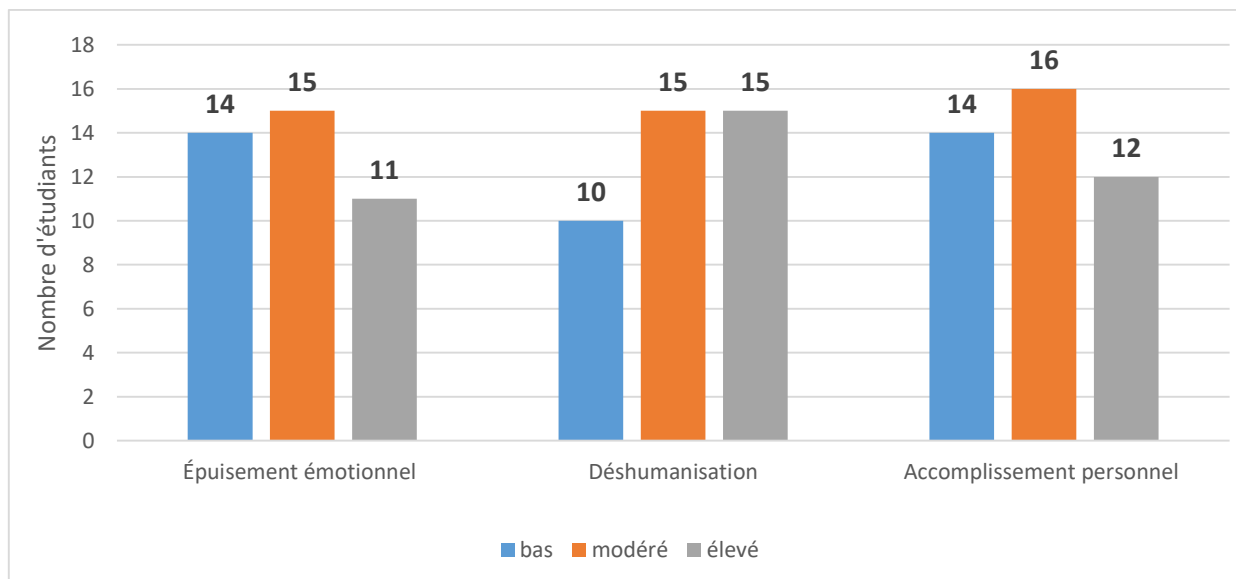
Nous présentons dans la figure 14, les moyennes obtenues pour chaque dimension (sentiment d'épuisement émotionnel, tendance à la déshumanisation et diminution de l'accomplissement personnel).

Les moyennes sont représentées dans la figure ci-dessus en abscisse, les écarts-types sont présentés par des barres d'erreurs.

A noter que nous avons divisé les moyennes totales au début par le nombre d'items de chaque dimension et ceci dans le but de pouvoir faire des comparaisons graphiques.

Nous constatons d'après ce graphique et les moyennes obtenues que les dimensions les plus répondues sont le sentiment d'accomplissement personnel ( $M=4.54$  ;  $ET=0.91$ ) et l'épuisement émotionnel ( $M=2.51$  ;  $ET=1.21$ ). D'autre part, nous remarquons que la tendance à la déshumanisation est moins fréquente parmi la population enquêtée ( $M=2.12$  ;  $ET=1.47$ ).

### 1.1.1. Résultats selon la répartition des étudiants et le niveau d'épuisement professionnel



**Figure 15 :** Résultats selon la répartition des étudiants et le niveau d'épuisement professionnel, N=40.



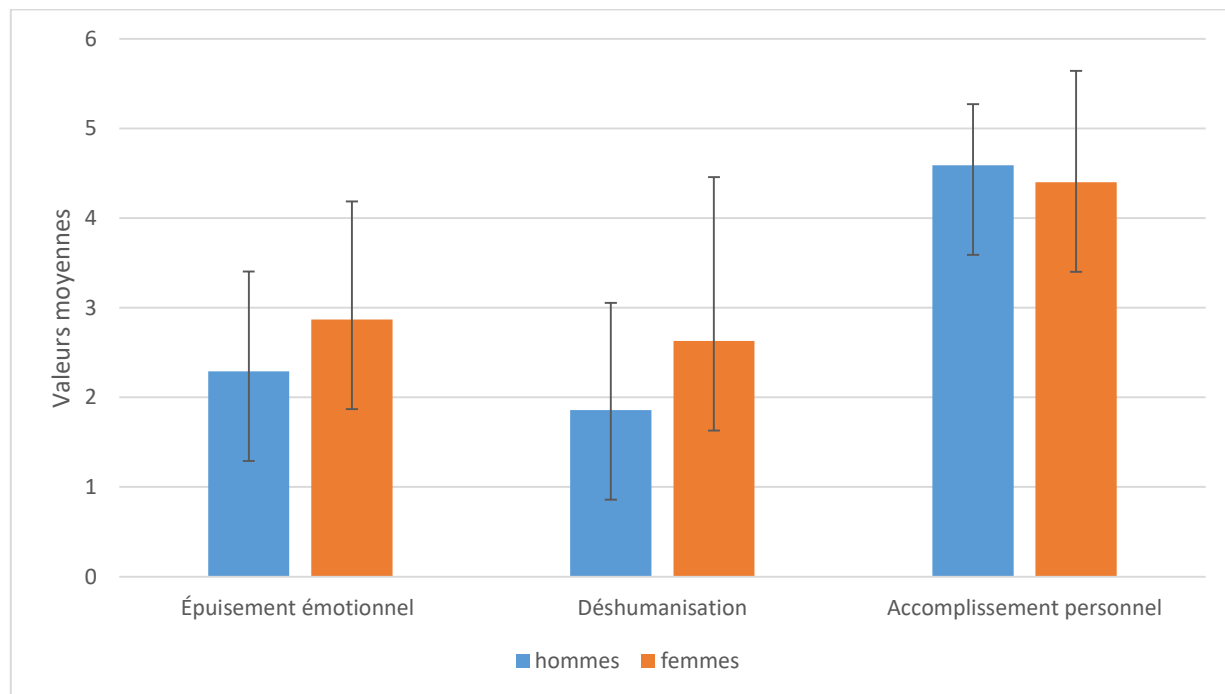
Dans cette partie, nous avons répartis les étudiants selon les trois niveaux d'épuisement professionnel (bas ; modéré ; haut) définis par le MBI. La figure ci-dessus montre le nombre d'étudiants selon le niveau de burnout (bas, modéré ou élevé) par rapport à chaque dimension.

Tout d'abord, nous constatons la dominance d'un niveau modéré sur les trois dimensions (15 étudiants pour l'épuisement émotionnel et la déshumanisation et 16 étudiants pour l'accomplissement personnel du travail)

D'autre part, il y'a plus d'étudiants avec un niveau élevé de déshumanisation (15 étudiants) que d'épuisement émotionnel (11 étudiants), ce chiffre est aussi supérieur par rapport au bas niveau d'accomplissement personnel du travail (14 étudiants). On constate également que dans la dimension de déshumanisation, le nombre d'étudiants est égale entre le niveau modéré et élevé.

### 1.1.2. Comparaison entre les étudiants selon le sexe :

Nous présentons dans cette partie les résultats obtenus en fonction du sexe des étudiants qui devraient donner des renseignements significatifs. La figure ci-dessous présente les résultats obtenus.

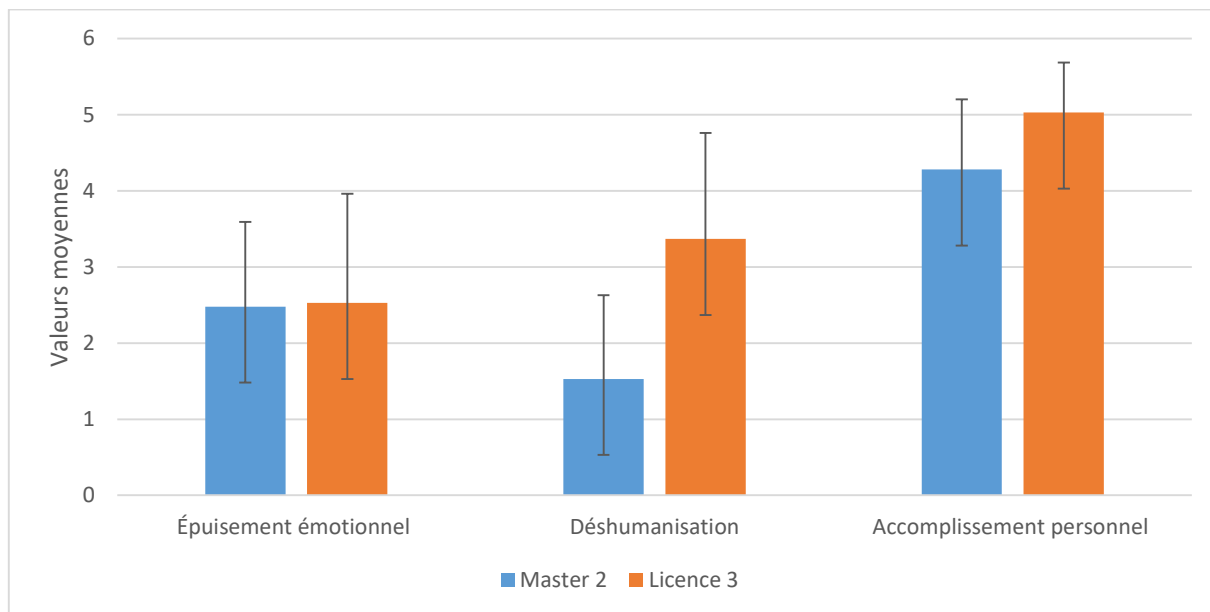


**Figure 16 :** Résultats obtenus selon le sexe des étudiants.

On constate d'après ce graphique que le niveau d'épuisement émotionnel et de déshumanisation chez les hommes (épuiement émotionnel  $M=2.29$ ,  $ET= 1.11$ , déshumanisation  $M=1.86$ ,  $ET=1.19$ ) est nettement inférieur à celui des femmes (épuiement émotionnel  $M= 2.87$ ,  $ET= 1.31$ , déshumanisation  $M= 2.63$ ,  $ET= 1.82$ ). D'autre part, les hommes ressentent un niveau d'accomplissement personnel ( $M= 4.59$ ,  $ET= 0.68$ ) à peine supérieur que celui des femmes ( $M= 4.40$ ,  $ET= 1.24$ ). (Les écarts-types sont présentés par des barres d'erreurs).

### 1.1.3. Comparaison entre les étudiants selon le niveau d'étude :

Après avoir comparé les étudiants selon leur sexe, nous nous sommes intéressés vers une comparaison selon le niveau d'études (licence 3 ou master 2), ces derniers devraient mieux gérer leur stage étant donné qu'ils sont plus âgés et qu'ils ont une expérience auparavant d'un stage par rapport aux étudiants de licence 3.



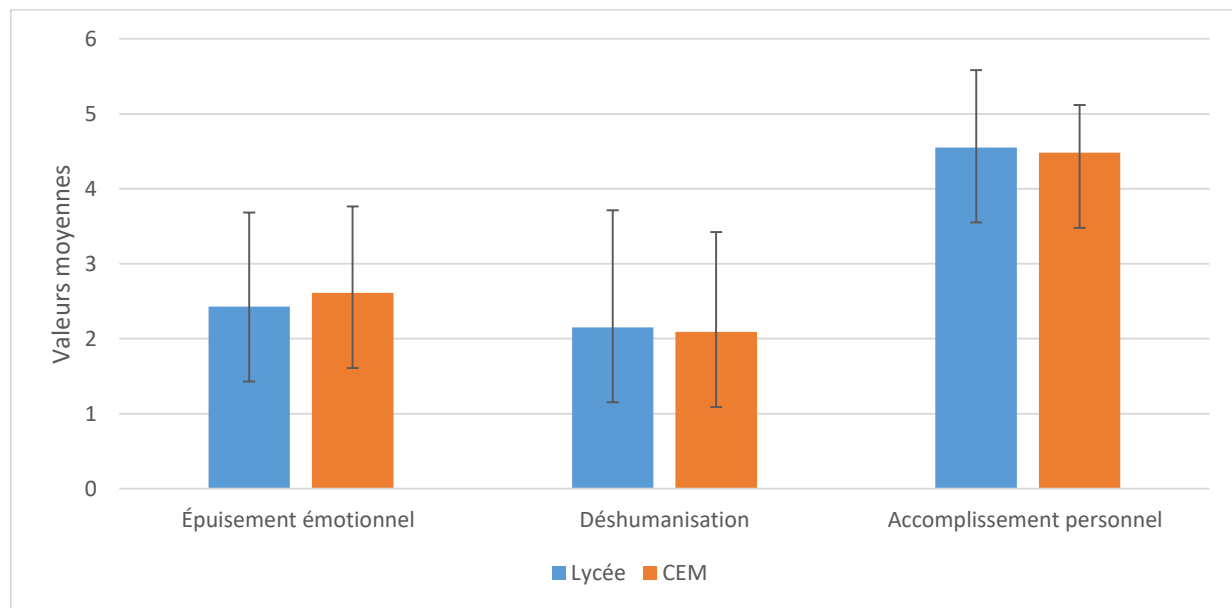
**Figure 17 :** Résultats obtenus selon le niveau d'étude des étudiants.

Nous constatons d'après le graphique ci-dessus que les résultats obtenus de la comparaison du burnout entre les étudiants de niveaux différents des scores différents entre les trois dimensions du burnout. D'une part, nous avons un score d'épuisement émotionnel (Master 2  $M= 2.48$ ,  $ET= 1.11$ ), Licence 3 ( $M= 2.53$ ,  $ET= 1.43$ ) quasiment identique et une légère supériorité de l'accomplissement personnel du travail des étudiants de Licence 3 ( $M= 5.03$ ,  $ET= 0.66$ ) par rapport à ceux du master 2 ( $M= 4.28$ ,  $ET= 0.92$ ). D'autre part, ce graphique démontre un niveau de

déshumanisation des étudiants de licence 3 ( $M= 3.37$ ,  $ET= 1.39$ ) nettement supérieur à celui des étudiants de master 2 ( $M= 1.53$ ,  $ET= 1.10$ ). (Les écarts-types sont présentés par des barres d'erreurs).

#### 1.1.4. Comparaison entre les étudiants selon le lieu de stage

Dans cette partie, nous allons présenter les résultats de comparaisons selon le lieu de stage (lycée ou CEM), la différence entre les deux lieux est l'âge des élèves enseignés mais aussi le contenu et les programmes enseignés.

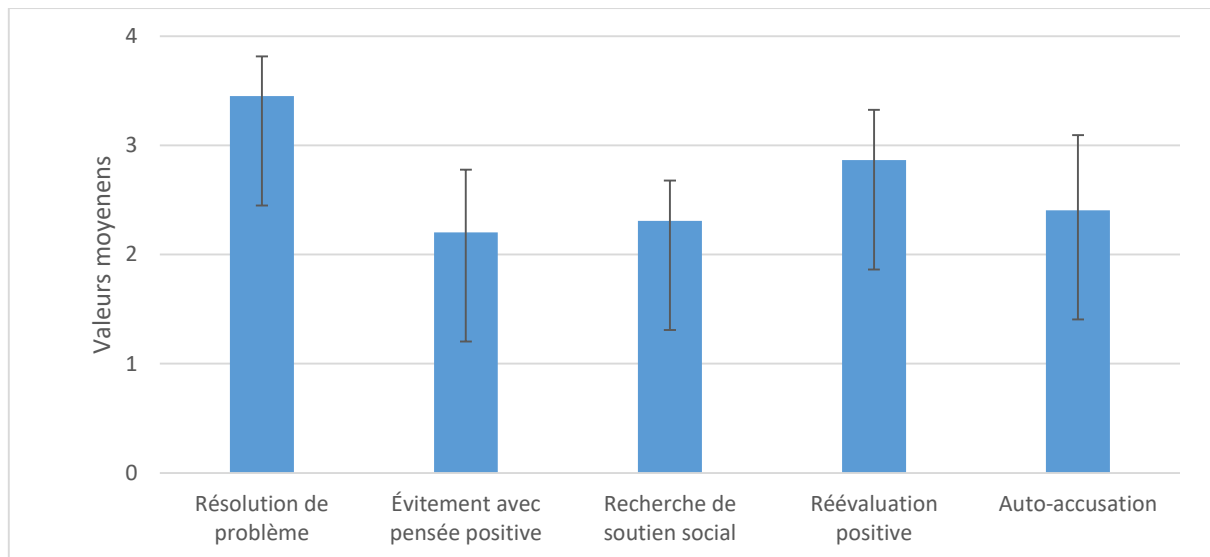


**Figure 18 :** Résultats obtenus selon le lieu de stage des étudiants.

Bien que les écarts entre les scores obtenus sur les trois dimensions soient différents, les résultats de chaque dimension sont pratiquement identiques entre les deux lieux différents du stage (Lycée ou CEM). Étudiants de master 2 : Épuisement émotionnel ( $M=2.48$ ,  $ET=1.15$ ), déshumanisation ( $M=1.53$ ,  $ET=1.33$ ), accomplissement personnel ( $M=4.28$ ,  $ET=0.64$ ). Étudiants de Licence 3 : Épuisement émotionnel ( $M=2.53$ ,  $ET=1.25$ ), déshumanisation ( $M=3.37$ ,  $ET=1.56$ ), accomplissement personnel ( $M=5.03$ ,  $ET=1.03$ ). (Les écarts-types sont présentés par des barres d'erreurs).

## 1.2. Résultats de la mesure des stratégies de coping

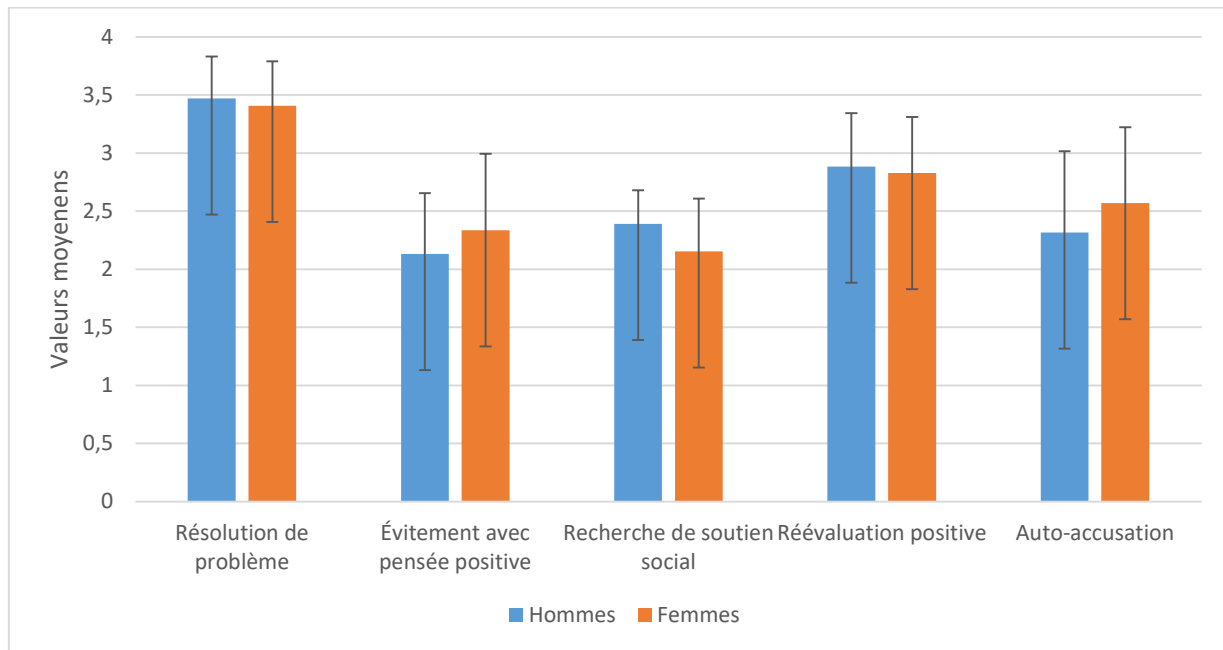
Nous allons présenter dans cette partie les résultats obtenus des stratégies de coping chez les étudiants stagiaires. Nous avons calculé la moyenne de chaque stratégie puis nous avons divisé chaque moyenne sur le nombre d'items de chaque stratégie afin de pouvoir les comparer graphiquement sur une échelle de 4. La figure suivante démontre ces résultats.



**Figure 19 :** Valeurs moyennes des stratégies de coping. Valeurs moyennes : 1 = « non » ; 2 = « plutôt non » ; 3 = « plutôt oui » ; 4 = « oui ». N=40.

Tout d'abord, nous constatons que la résolution du problème est la stratégie la plus utilisée (M=3.45, ET=0.36) suivent ensuite les stratégies de réévaluation positive (M=2.86, ET=0.46) et d'auto-accusation (M=2.41, ET=0.69). Nous constatons également que les stratégies de recherche de soutien social (M=2.31, ET=0.37) et d'évitement avec pensée positive (M=2.2, ET=0.57) sont les moins utilisées. (Les écarts-types sont présentés par des barres d'erreurs).

### 1.2.1. Comparaison entre les étudiants selon le sexe :



**Figure 20** : Comparaison du recours aux stratégies de coping entre les hommes et les femmes.

N=40 (26 hommes, 14 femmes).

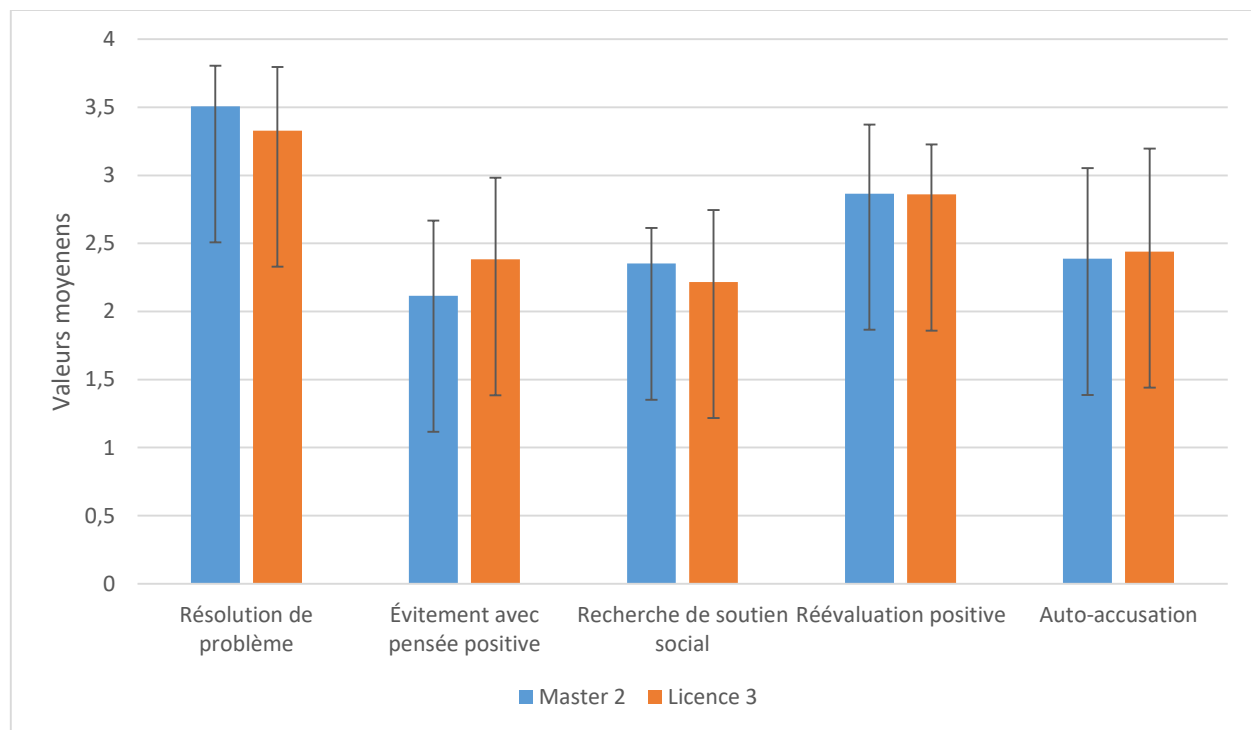
Dans un premier temps, nous avons séparé notre population enquêtée en deux groupes (hommes et femmes) pour voir si un sexe précis utilisait davantage certaines stratégies par rapport à l'autre.

Le graphique permet de faire une comparaison de moyennes obtenues par sexe pour chaque stratégie. Nous constatons que les deux sexes utilisent les stratégies de résolution de problème : hommes (M= 3.17, ET= 0.36), femmes (M= 3.41, ET= 0.38), et de réévaluation positive : hommes (M=2.88, ET=0.46), femmes (M=2.83, ET=0.48), plus que les trois autres stratégies : Évitement avec pensée positive et Déshumanisation : hommes (M= 2.13, ET= 0.52), femmes (M= 2.34, ET= 0.66), Recherche de soutien social : hommes (M= 2.39, ET= 0.29), femmes (M= 2.15, ET= 0.46), Auto-accusation : hommes (M= 2.32, ET= 0.70), femmes (M= 2.57, ET= 0.65). Nous constatons aussi que les hommes utilisent les stratégies de résolution de problème, de recherche de soutien social et de réévaluation positive plus que les femmes et vice-versa pour les deux autres stratégies. (Les écarts-types sont présentés par des barres d'erreurs).

### 1.2.2. Comparaison entre les étudiants selon le niveau d'étude :

Dans cette partie nous avons voulu savoir si des étudiants de niveaux différents (Master 2 et Licence3) pouvaient utiliser des stratégies différentes.

Nous observons sur le graphique l'absence de différence entre les étudiants des deux niveaux sur les stratégies d'auto-accusation et de réévaluation positive. Cependant, les étudiants de master 2 utilisent légèrement plus les stratégies de résolution de problème et de recherche de soutien social : hommes (M= 2.35, ET= 0.26), femmes (M= 2.22, ET= 0.53), et inversement en ce qui concerne la stratégie d'évitement avec pensée positive : hommes (M= 2.12, ET= 0.55), femmes (M= 2.38, ET= 0.60). (Les écarts-types sont présentés par des barres d'erreurs).

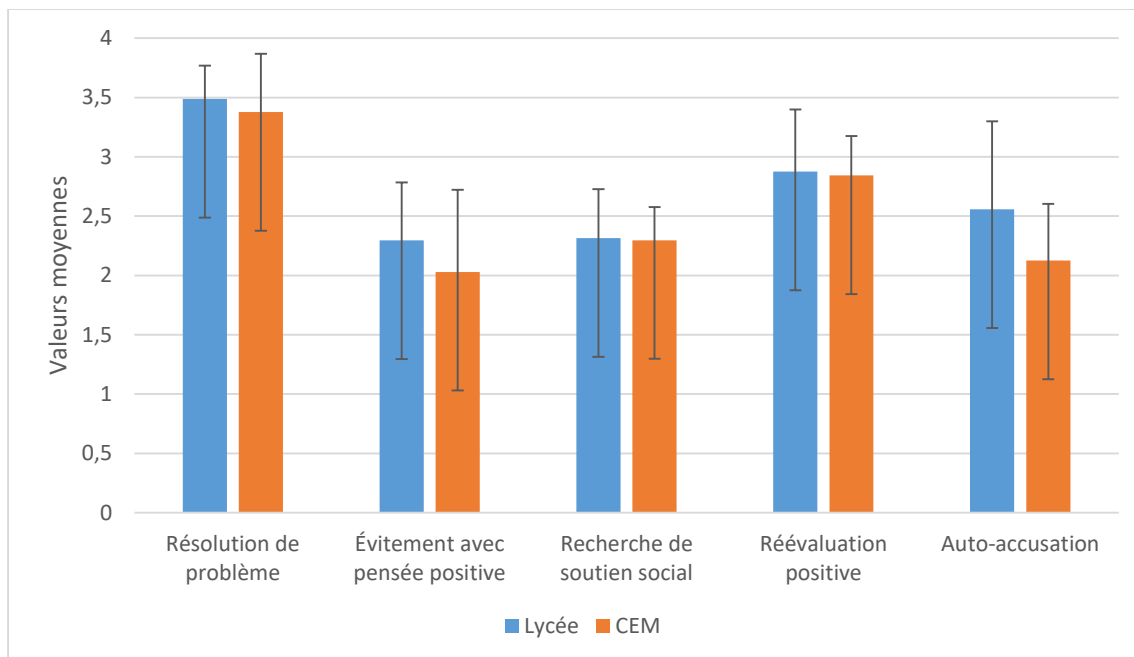


**Figure 21 :** Comparaison du recours aux stratégies de coping entre les étudiants de master 2 et de licence3. N=40 (27 étudiants de Master 2, 13 de licence 3).

### 1.2.3. Comparaison entre les étudiants selon le lieu de stage

Nous avons également séparé notre population en fonction du lieu de stage (lycée ou CEM), on constate d'après le graphique une légère utilisation supérieure des stagiaires du lycée des stratégies d'évitement avec pensée positive : lycée (M= 2.30, ET= 0.49), CEM (M= 2.03, ET=

0.69), et d'auto-accusation : lycée (M= 2.56, ET= 0.74), CEM (M= 2.13, ET= 0.48), par contre on remarque l'absence de différence significative sur les trois autres stratégies. (Les écarts-types sont présentés par des barres d'erreurs).



**Figure 22 :** Comparaison du recours aux stratégies de coping entre le lien de stage des étudiants

### 1.3. Corrélations entre le niveau de burnout et les stratégies de coping

Nous avons dans cette partie déterminer les corrélations entre le niveau de burnout (épuisement professionnel lié au stage) et les stratégies de faire face, pour cela nous avons calculé les coefficients de corrélations entre les cinq stratégies de coping et les trois dimensions du burnout.

**Tableau 07 :** Étendue des scores selon les trois niveaux d'épuisement professionnel (faible, modéré, élevé) ressentis.

	<b>Epuisement émotionnel</b>	<b>Déshumanisation</b>	<b>Accomplissement personnel</b>
<b>Résolution du problème</b>	0.033	-0.091	0.152
<b>Evitement avec pensée positive</b>	0.411**	0.305	0.235
<b>Recherche de soutien social</b>	-0.107	0.47	0.120
<b>Réévaluation positive</b>	0.375*	0.174	0.169
<b>Auto-accusation</b>	0.152	0.139	0.140

Nous constatons qu'un niveau de burnout assez faible peut être en relation avec l'utilisation de quelques stratégies de coping. En d'autres termes, nous constatons des corrélations négatives et statistiquement significatives (\* =  $p < 0.05$ ) entre :

- La résolution du problème et la déshumanisation.
- La recherche du soutien social et l'épuisement émotionnel.

D'autre part, nous avons constaté qu'un niveau de burnout élevé est en lien avec le recours à d'autres stratégies de coping. Il y'a en effet des corrélations positives et statistiquement significatives entre :

- La résolution du problème et l'épuisement émotionnel et l'accomplissement personnel.
- L'évitement avec pensée positive et les trois dimensions du burnout (épuisement émotionnel, déshumanisation et l'accomplissement personnel).
- La recherche de soutien social et la déshumanisation et l'accomplissement personnel
- La réévaluation positive et les trois dimensions du burnout.
- L'auto-accusation t les trois dimensions du burnout.



## **2. Discussion des résultats :**

Dans cette partie, et après avoir présenté les principaux résultats de notre enquête, nous allons les discuter afin de pouvoir par la suite confirmer dans quelle mesure nos hypothèses de départ puissent être vérifiées. Nous tenterons de proposer quelques pistes de solution afin de contribuer à la diminution du niveau de stress chez les étudiants stagiaires en EPS.

### **2.1. Le Burnout**

Notre enquête a démontré un niveau de burnout modéré pour les trois dimensions : l'épuisement émotionnel, la déshumanisation et l'accomplissement personnel. D'autre part, nous avons constaté après notre enquête que 11 étudiants stagiaires ont un score élevé pour la dimension d'épuisement émotionnel, 15 étudiants stagiaires pour la déshumanisation et 14 étudiants stagiaires ont eu un score bas dans la dimension d'accomplissement personnel. Ensuite, nous avons remarqué que les femmes sont davantage épuisées émotionnellement que les hommes, elles ont également plus de tendance de déshumanisation, et moins d'accomplissement personnel.

En ce qui concerne les effets du genre sur le burnout plusieurs recherches montrent qu'il existe une différence entre les hommes et les femmes en ce qui concerne l'épuisement professionnel. D'après l'étude de (Faye-Dumanget, 2019) les femmes seraient plus sujettes à l'épuisement professionnel et aux doutes vis-à-vis de leurs études. La littérature nous informe que les femmes sont plus sensibles que les hommes en termes de stress, d'anxiété et de dépression (Grebot & Barumandzadeh, 2005, cité par Faye-Dumanget, 2019 p.102).

Ces résultats démontrent que l'épuisement émotionnel peut s'avérer être la dimension centrale du burnout et que sous son influence les deux autres dimensions se développent plus tard. D'autres études ont pu démontrer la centralité de la dimension de l'épuisement émotionnel et son influence sur les deux autres dimensions (Genoud et al., 2009).

Ensuite, nous avons comparé les étudiants stagiaires de licence 3 et ceux de master 2, les résultats nous ont démontré que les étudiants stagiaires de troisième année ont tendance à ressentir plus de fatigue émotionnelle ainsi que plus de déshumanisation. On suppose que cela est dû à leur manque d'expérience dans l'enseignement des élèves. En effet, les étudiants stagiaires de master 2 ont déjà effectué un stage pratique durant leur troisième année, ce qui devrait les mettre plus à l'aise dans leur stage de master. Ces étudiants stagiaires ont tendance à réutiliser les stratégies de gestion de stress apprises durant le stage de troisième année.

Notre comparaison entre les étudiants stagiaires selon les différents lieux de stages a démontré des résultats assez convergents. En effet, les étudiants stagiaires ayant fait leurs stages dans des CEM ressentent légèrement plus d'épuisement émotionnel et moins d'accomplissement personnel. Nous supposons que cela est le résultat de la différence l'âge des élèves enseignés et du contenu des programmes appliqués. En effet, enseigner des élèves plus âgés peut créer des meilleurs liens entre enseignant et élèves, ce qui mettra l'enseignant dans des situations plus favorables. En plus, les élèves de lycée sont plus formés en termes d'éducation physique et sportive, ce qui rend la tâche de l'enseignant moins compliquée.

## **2.2. Le Coping**

Nos résultats mettent en évidence que la résolution du problème, est la stratégie de coping la plus utilisée par les étudiants avant la réévaluation positive, l'auto-accusation, la recherche de soutien social, et l'évitement avec pensée positive. Nous avons également effectué des comparaisons graphiques de l'utilisation des stratégies de coping selon le sexe, le niveau d'études et le lieu de stage pratique. Donc nous supposons que l'utilisation des stratégies de coping ne dépendent pas du sexe, du niveau d'études ou du lieu de stage, mais d'une évaluation cognitive du stress (Folkman et al., 1986 cité par Jean-Mairet et Kernén, 2016, p.33). Etant donné que ce stress soit perçu de la même manière, ça explique les différences non significatives que nous avons trouvées.

## **2.3. Corrélations**

Même si les corrélations sont assez faibles, elles sont souvent significatives. Ceci nous mène à supposer qu'il existe d'autres facteurs qui peuvent influencer les variables ou que ces faibles corrections soient dues au nombre des personnes interrogés pas assez suffisant.

Notre enquête montre qu'un niveau de burnout assez faible peut être en relation avec l'utilisation de quelques stratégies de coping, c'est-à-dire des corrélations négatives. Nous constatons des corrélations négatives entre certaines stratégies de coping et quelques dimensions du burnout : la résolution du problème avec la déshumanisation et la recherche du soutien social avec l'épuisement émotionnel.

D'autre part, d'autres stratégies de coping sont corrélées positivement avec au moins deux des trois dimensions du burnout : la résolution du problème avec l'épuisement émotionnel et l'accomplissement personnel, la recherche de soutien social avec la déshumanisation et

l'accomplissement personnel ainsi que l'évitement avec pensée positive, la réévaluation positive et l'auto-accusation avec les trois dimensions du burnout (épuisement émotionnel, déshumanisation et l'accomplissement personnel).

Ces résultats démontrent que certaines stratégies de coping peuvent être considérées comme des facteurs de protection alors que d'autres sont moins efficaces afin de faire face contre le burnout.

Nous supposons donc que comme la stratégie de résolution du problème est la plus utilisée par les étudiants interrogés, elle est incluse dans les stratégies de coping de contrôle (Latack, 1986). La résolution du problème lesquelles sont des facteurs de protection contre le burnout (Leiter, 1991).

D'autre part, notre enquête a démontré l'importance de la stratégie de recherche de soutien social qui est la deuxième stratégie la plus utilisée. Une autre étude a démontré que le soutien social est un facteur de protection contre le burnout (Jean-Mairet et Kernén, 2016, p.07)

L'évitement avec pensée positive est l'une des stratégies inefficaces pour faire face au burnout (Leiter, 1991), sachant que c'est la stratégie est la moins utilisée par les étudiants stagiaires.

La stratégie de l'auto-accusation est l'une des stratégies de coping centrées sur l'émotion (jee et al., 1989, cité par Jean-Mairet et Kernén, 2016, p.32). Les résultats de notre enquête montrent l'existence d'une corrélation positive et significative entre les stratégies de coping centrées sur l'émotion et l'épuisement émotionnel, mais qui ne permet pas de démontrer de liens significatifs entre ces stratégies de coping et les deux autres dimensions du burnout (Mearns & Cain, 2003).

Pour conclure, nous voulons souligner que notre recherche étudie des corrélations (et non des causalités), on peut donc supposer que le niveau de burnout peut être influencé par le type de coping (stratégies de faire face) utilisé. D'autre part, le type de coping utilisé peut être influencé par un niveau de burnout plus ou moins élevé. Cependant, nous n'avons pas connaissance d'une étude portant sur ces points.

#### **2.4. Les facteurs de stress chez les étudiants stagiaires :**

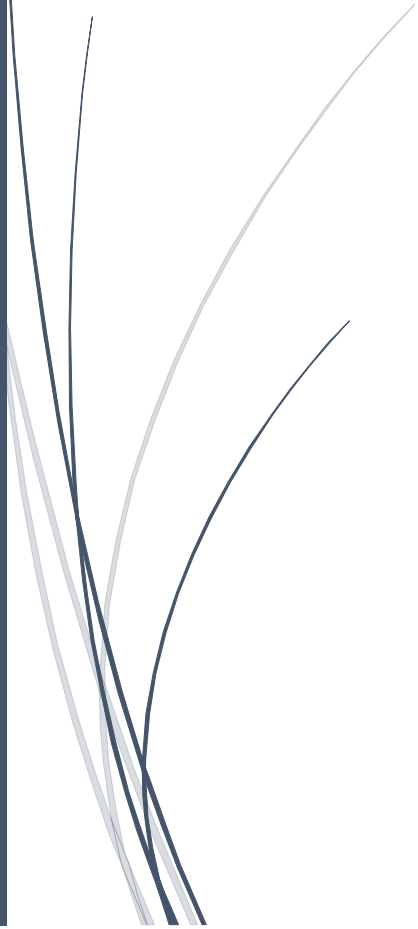
Nous supposons suite à notre étude que des facteurs peuvent être la cause du stress chez les étudiants stagiaires.

Plusieurs études montrent que les nouveaux programmes de formation des enseignants sont stressants pour les étudiants stagiaires. D'autres études confirment la difficulté de connaître les sources de stress chez les stagiaires à cause de l'hétérogénéité des étudiants en formation. Ensuite, une étude de Blase (1985) révèle que les élèves sont en eux-mêmes un élément stressant.

Enfin, les comportements des maîtres de stage instaurent une relation de faible qualité influencent le niveau de stress chez les étudiants stagiaires, et tout particulièrement les comportements associés au manque de soutien. Les résultats de (Bonello, 2019) permettent de cerner certains comportements portant atteinte à la santé psychologique des étudiants stagiaires, à savoir ; l'impossibilité de demander et de recevoir de l'aide, l'absence de rétroaction, de soutien et de reconnaissance. Ces résultats sont conformes avec les travaux portant sur le stress et le burnout des stagiaires de l'enseignement qui rendent compte d'un plus haut niveau de stress chez les stagiaires ne recevant aucun soutien et spécifiquement en cas de charge importante de travail ou de tâches complexes à réaliser (Chaplain, 2008; Montgomery et al., 2002, cité par Bonello, 2019, p.115).

Selon plusieurs études, les facteurs de stress et de burnout comme (faible sentiment d'efficacité personnelle, difficulté à concilier vie professionnelle et vie personnelle, relation de faible qualité entre le stagiaire et le superviseur) sont ainsi perçus comme des menaces au bien-être des étudiants stagiaires, des éléments non maîtrisables, entravant leurs capacités à faire face efficacement aux situations exigeantes psychologiquement

# Conclusion



## **Conclusion**

Pour conclure, rappelons que tout au long de ce modeste travail, nous avons voulu évaluer le niveau de stress chez les étudiants stagiaires en EPS de l'université de Bejaïa. Pour répondre à ce questionnement, il nous a semblé essentiel en guise de conclusion de mettre le point d'abord sur les acquis de la partie théorique, de tirer les principaux enseignements relatifs au cas d'étude, ainsi que d'exposer les limites de notre recherche en passant par la vérification de l'hypothèse et terminer par nos propositions et nos perspectives de recherche.

### **A- Retour théorique**

D'après un cheminement intellectuel, en brassant l'état de l'art en la matière, nous avons tenté de saisir les notions de stress et de la formation initiale à l'enseignement d'EPS. Nous avons souligné le stress et le burnout chez les étudiants stagiaires en EPS et d'autre part sur les effets du stress chez ces étudiants. Notre partie théorique a permis aussi d'appréhender les préoccupations des étudiants stagiaires qui sont directement reliées au stress.

### **B- Retour pratique**

Le contenu et la méthodologie exposée dans le travail sur terrain a éclairci de multiples idées à propos du niveau de stress chez les étudiants stagiaires en EPS de l'université de Bejaïa. Ce travail a été renforcé par les mécanismes théoriques et conceptuels tirés de la partie théorique. En effet, au cours de de la partie pratique, nous avons d'abord présenté notre population et des outils utilisés durant notre enquête.

Ensuite nous avons pu répondre à nos questions de départ, nous avons constaté que les étudiants stagiaires d'EPS de l'université de Bejaïa sont confrontés à un niveau de stress et de burnout modéré mais qui n'affecte pas leur accomplissement personnel.

Enfin, cette partie a pu éclaircir les stratégies utilisées par les étudiants stagiaires pour faire face au stress à savoir les stratégies de résolution de problème et celle de recherche de soutien social.

### **C- Vérification des hypothèses**

À travers notre investigation sur le plan théorique et notre enquête de terrain sur les étudiants stagiaires en EPS de l'université de Bejaïa, on est arrivé à avoir des idées générales qui vont confirmer ou infirmer nos hypothèses supposées ainsi que pour se rendre compte de leur accredité.

- ✓ En ce qui concerne la première hypothèse qui est : « Le niveau de stress et du burnout peut s'avérer élevé chez les étudiants stagiaires en EPS de l'université de Bejaïa. »

Nous avons constaté après notre enquête que le niveau de stress et du burnout chez les étudiants stagiaires est plutôt modéré. Notre première hypothèse est donc infirmée grâce à notre enquête.

- ✓ Les stratégies de gestion de stress utilisées par les étudiants stagiaires en EPS sont la résolution de problème et la recherche de soutien social.

Notre enquête a montré que les étudiants stagiaires utilisent les stratégies de résolution de problème et la recherche de soutien social. Notre deuxième hypothèse est donc confirmée.

- ✓ Le manque de formation dans la gestion du stress dans un stage est un des principaux facteurs du stress durant un stage.

Nous avons constaté lors de notre partie pratique que les étudiants stagiaires de l'université de Bejaïa n'ont pas reçu de formation dans la gestion du stress dans un stage, et que ceci peut s'avérer primordial afin de faire face au stress. Notre troisième hypothèse est bel et bien confirmée.

#### **D- Limite de la recherche**

Dans un travail de recherche, les obstacles, se manifestent fortement, quant à notre modeste travail, les limites majeures se révèlent principalement dans notre enquête sur le terrain.

Comme nous avons déjà mentionné, la difficulté sur notre cas d'étude réside principalement à la contrainte du temps. Néanmoins un tel thème nécessite une étude soignée dans un territoire et dans une durée plus large.

Ajoutant à cela, nous avons constaté un déficit de données nécessaires à l'élaboration de travail, notamment pour le thème des étudiants stagiaires peu traité auparavant.

Et ce qui est nécessaire aussi à signaler est le problème du manque motivation de répondre chez certaines personnes enquêtées lors de la réalisation de l'enquête sur terrain. A noter également que certains étudiants ont refusé de répondre à nos questionnaires.

### **E- Perspectives de la recherche**

Ce modeste travail que nous avons effectué dont la problématique principale a cerné l'évaluation du niveau de stress chez les étudiants stagiaires en EPS de l'université de Bejaïa, en réalité ce n'est qu'une initiation et une introduction à une thématique très pertinente. En effet, on a bien constaté l'importance majeure du phénomène du stress que des étudiants peuvent rencontrer durant leur stage.

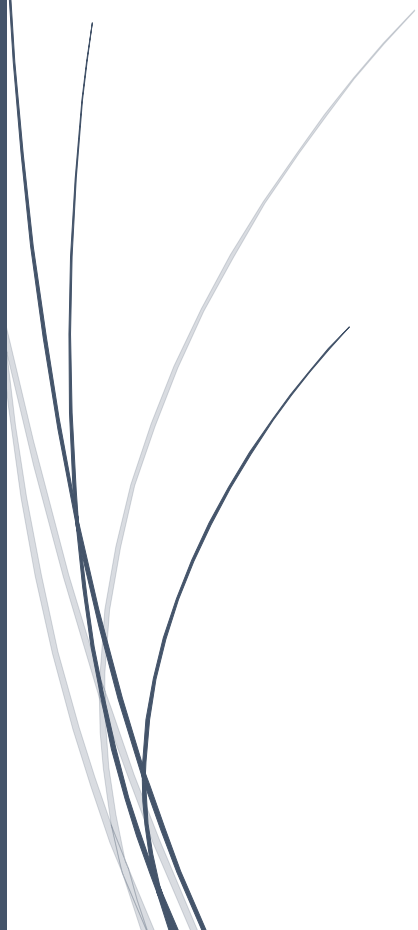
Il sera très intéressant d'étudier soigneusement de façon détaillée, la relation entre les enseignants novices d'EPS et l'équipe pédagogique avec qui ils enseignent ainsi qu'avec leurs élèves.

### **F- Suggestions et Recommandations :**

- Les programmes de la formation initiale doivent inclure davantage de formations en termes de stratégies de faire face au stress et du burnout durant les stages.
- Les formateurs de la formation initiale devraient prendre davantage en considération le stress et les stratégies de faire face au stress et au burnout afin d'aider leurs étudiants stagiaires dans la réussite de leur stage.
- Les maîtres de stages doivent bien accueillir les étudiants pendant leurs stages pour les mettre dans les meilleures situations au début de stage. Ils doivent également accompagner davantage les étudiants tout au long de leur stage.
- IL est important d'examiner, chez les étudiants stagiaires en enseignement d'EPS, l'augmentation ou la diminution du niveau de stress à l'intérieur de différents programmes de formation des enseignants d'EPS afin que les formateurs et les formatrices puissent modifier s'il y a lieu leurs stratégies d'intervention.



# **Bibliographie**



## **Bibliographie :**

### **Ouvrages :**

- ✚ Chapelle, F. (2018). Risques psychosociaux et Qualité de Vie au Travail. Dunod.
- ✚ Desbiens, J. F. et Spallanzani, C, Borges C. (2013). Quand le stage en enseignement déraile - Regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée. Presse de l'université de Québec.
- ✚ Direction générale Humanisation du travail. (2006). Stress au travail : facteurs de risques, évaluation et prévention.
- ✚ Lazarus, S., Folkman, S. (1984). Stress, appraisal and coping. New York, Springer publ.
- ✚ Marten, F. (2017). The Mediating Effect of Eustress and Distress on the Relation between the Mindset Towards Stress and Health. university of twente.
- ✚ Neboit, M., Vézina, M. (2002). Stress au travail et santé psychique, Toulouse, Octares.
- ✚ Patrick, L. (2008). Le stress professionnel. Volume 84, Paris, Odile Jacob.
- ✚ Servant, D. (2013) Le stress au travail, prévention et prise en charge en thérapies comportementales et cognitive. Elsevier Masson.
- ✚ Truchot, D. (2004). Epuisement professionnel et burnout : concepts, modèles, interventions. Paris. Dunod.
- ✚ Villeneuve, L. (1994). L'encadrement du stage supervisé. Montréal : Éditions Saint Martin.
- ✚ Yvan, P. (2007). Les conditions de travail : le stress dans les organisations.
- ✚ Zanotti, C, Thibodeau. (2007). Tenir l'épuisement professionnel à distance. Le burnout. Montréal, Les Éditions Quebecor.

### **Articles :**

- ✚ Beehr, T.A. and Newman, J.E. (1978). Job Stress, Employee Health and Organizational Effectiveness: A Facet Analysis, Model and Literature Review. Personnel Psychology, 31, 665-699.

- ✚ Berrouche, Z., Berkane, Y. (2007). La mise en place du système LMD en Algérie : entre la Nécessité d'une réforme et les difficultés de terrain. *Revue des Sciences Économiques et de Gestion, Université de Sétif*, pp.1-14.
- ✚ Boudaoued, A., Kerfes, N., Ghadbane, A. H., Belghoul, F., Mirezga, D., Benchernine, A. (2010). Analyse actuelle du système de formation des éducateurs sportifs en Algérie et en communauté Française de Belgique. *Revue STAPS, Université d'Alger*, (1), pp. 6-12.
- ✚ Boukherraz, R et Benakila, K. (2012). Situation de l'éducation physique et sportive (EPS) au niveau de l'enseignement primaire en Algérie (entre mythe et réalité). *Revue sciences humaines, Université Constantine 1*, (38) pp.29-36.
- ✚ Cherkaoui, W., Montargot, N., Peretti, J. & Yanat, Z. (2012). Stress et épuisement professionnel dans un contexte de changement organisationnel : le cas de l'hôpital DS au Maroc. *Humanisme et Entreprise*, 310, 21-40.
- ✚ De Keyser, V., & Hansez, I. (1996). Vers une perspective transactionnelle du stress au travail: Pistes d'évaluations méthodologiques. *Cahiers de Médecine du Travail*, 33 (3), 133-144.
- ✚ Desbiens, J-F., Bali, N., Spallanzani, C., Vanderclayen, F. & Beaudoin, S. (2018). Validation d'un instrument pour mesurer les préoccupations d'enseignants stagiaires en ÉPS tunisiens. *Anadolu University Journal of Education Faculty (AUJEF)*, 2(2), 158-177.
- ✚ Desbiens, J. F. Habak, A et Martineau, S. (2019) « Analyser l'expérience du stage en enseignement au travers du prisme des difficultés et des échecs de stagiaires québécois : réflexion basée sur les écrits spécialisés », *Éducation et socialisation*.
- ✚ Desbiens, J. F. et Idir, A., Negaz, M. (2020). Élaboration et validation d'un questionnaire sur les préoccupations de stagiaires algériens en enseignement de l'éducation physique et sportive (ÉPS). *Revue Sciences et Pratiques des Activités Physiques Sportives et Artistiques*. Vol17, 64-93.
- ✚ Forges, R., Daniel, M. F. et Borges, C. (2011). Le développement d'une pensée critique chez de futur-e-s enseignant-e-s en éducation physique et à la santé. *Revue PhénEPS*, 3(3), pp.1-14.
- ✚ Genoud, P., Brodard, F. & Reicherts, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 59(1), 37-45.
- ✚ Gérard, L et Nagels, M. (2017). Niveau de stress perçu par les doctorants et stratégies de coping dysfonctionnelles. *Recherches en éducation*. DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.3013>.

- ✚ Hariti, H. (2005). Vers une problématique des Représentations obstacles dans l'exercice du métier d'enseignant de l'éducation physique et sportive (EPS) en Algérie. *Revue semestriel, Université d'Alger*, (6), pp. 57-67.
- ✚ Kerfes, N., Ghadbane, A. H. et Boutalbi, B. (2013). Analyse comparée des systèmes de formation en éducation physique et sportive en Algérie et en Wallonie. *Revue Insaniyat, Université d'Alger* 3, 60(3), pp.181-194.
- ✚ Laurent, G. (2008). *Stress, modèles et application*. Université de Lorient.
- ✚ Leiter, M. P. (1991). Coping patterns as predictors of burnout: The function of control and escapist coping patterns. *Journal of Organizational Behavior*, 12(2), 123–144.
- ✚ Legault, F. (1999). La gestion de la classe durant un stage d'initiation à l'enseignement et l'émergence d'une communauté virtuelle axée sur la résolution de problème. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 593–618.  
<https://doi.org/10.7202/032015ar>
- ✚ Maes, O., Van Nieuwenhoven, C., & Colognesi, S. (2020). La coévaluation de stage... source de préoccupations, de difficultés, voire de tensions pour le superviseur de HEP, évaluer. *Journal international de recherche en éducation et formation*, 6 (3), 3-23.
- ✚ Mariage, A. (2001). Stratégies de coping et dimensions de la personnalité : étude dans un atelier de couture. *Le travail humain*, 64, 45-59. <https://doi.org/10.3917/th.641.0045>
- ✚ Mearns, J. & Cain, J. E. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: Roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress & Coping*, 16(1), 71–82.
- ✚ Montgomery, C., Bujold, N., Bertrand, R., et Dupuis, F. (2002). Etudes des caractéristiques psychométriques des indicateurs de stress et de la résolution de problèmes sociaux chez les stagiaires en enseignements. *La revue canadienne d'enseignement supérieur*. Université de Laval.
- ✚ Nafi, R. (1993). Aperçu sur la formation en Education physique et Sportive Evolution et Développement dans le Monde, en Algérie. *Revue Scientifique de l'Institut d'Education Physique et Sportive (IEPS), Université d'Alger*, PP. 45-54.
- ✚ Serres, G., Ria, L., Adé, D. (2004). Modalités de développement de l'activité professionnelle au gré des contextes de classe et de formation : le cas des professeurs stagiaires en Éducation Physique et Sportive. In: *Revue française de pédagogie*, volume 149. pp. 49-64; doi : 10.3406/rfp.2004.3172.
- ✚ Villeneuve, L. (1992). Le stage supervisé dans un contexte de formation pratique : ses étapes de réaction. *Journal Pédagogique -ACADEMU*, 10, 179-218.

- ✚ Yahiaoui, B. (2013). L'éducation physique et sportive scolaire en Algérie. Revue Insaniyat, pp.195-210.

### **Thèses :**

- ✚ Faye-Dumanget, C. (2018). L'épuisement étudiantin : approche clinique, psychopathologique, épidémiologique et psychothérapeutique TCC du syndrome de burnout académique. Thèse de doctorat en psychologie, université de Nantes.
- ✚ Mhiri, S. 2013. L'impact du stress professionnel sur l'implication organisationnelle, l'absentéisme et l'intention de quitter chez les cadres. Thèse de doctorat, université de Nice.
- ✚ Monfette, O. (2018). Parcours de persévérance de stagiaires finissants en enseignement : analyse de stratégies pour surmonter les difficultés rencontrées. Thèse de doctorat en éducation, université de Québec.
- ✚ Monsellier, A. (1985). La Formation des Professeurs d'Education Physique et Sportive an Sénégal. Thèse de doctorat de Sciences de l'Education, Université de LYON.
- ✚ Montgomery, C. (2001). Le stress des stagiaires en enseignement et la démarche de résolution de problème sociaux. Thèse de doctorat de Sciences de l'Education, université Laval.
- ✚ Roche, L. (2017). Analyse de l'activité d'étudiants en Licence STAPS dans le cadre d'un dispositif de vidéo-formation : conception et usage de ressources pour la professionnalisation au métier d'enseignant d'Education Physique et Sportive. Thèse de doctorat en STAPS, université Clermont Auvergne.
- ✚ Rochette, J. (2012). Le stress et l'épuisement chez les étudiants au doctorat en psychologie. Thèse de doctorat en psychologie, université de Québec Trois-Rivières.

### **Mémoires :**

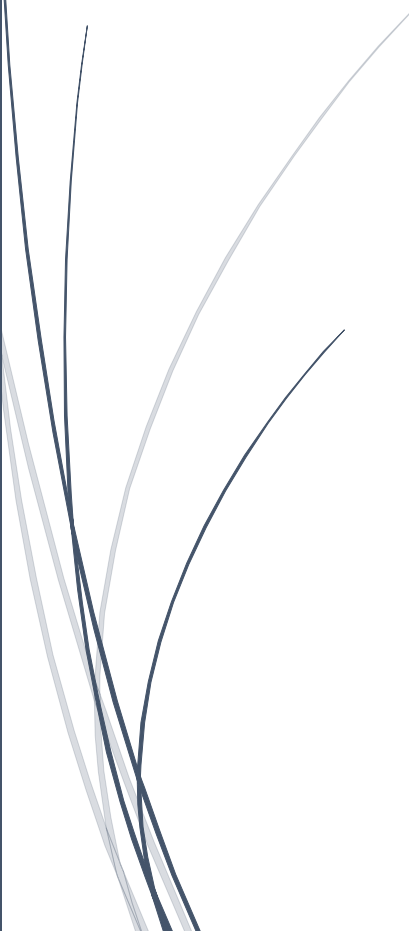
- ✚ Amamou, S. (2014). La perception du sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe par des enseignants stagiaires au milieu de leur formation en éducation physique. Mémoire de maître en sciences de l'activité physique, université de sherbrooke.
- ✚ Beldjilali, S. (2015). Le système LMD au département du français de L'UMAB. Mémoire de MASTER DIDACTIQUE, université de Mostagnem.

- ✚ Bonello, M. (2019). Facteurs entraînant de la détresse psychologique chez les stagiaires d'écoles de gestion en contexte d'apprentissage en entreprise. Mémoire de la maîtrise en science de la gestion, Université de Québec.
- ✚ Bruno, L. (2006). La gestion de l'hétérogénéité en EPS la prise en compte des différentes motrices. Mémoire, université Bourgogne.
- ✚ Chabane, Z. (2011). Coping et locus de contrôle chez les femmes salariées. Mémoire de magistère en psychologie, université d'Oran.
- ✚ Chabot, S. (2016). Comment les superviseurs agissent-ils pour améliorer l'environnement psychosocial des employés ? Risques visés, leviers et obstacles rencontrés. Mémoire, université Laval.
- ✚ Delaunois, M. (2001). Classification des méthodes d'évaluation du stress en entreprise. Mémoire de diplôme d'études spécialisées, université catholique de Louvain.
- ✚ Gagnon, A. M. (2012). Le point de vue des stagiaires en enseignement sur l'encadrement offert par les superviseurs universitaires. Mémoire de maître art, université de Québec.
- ✚ Harvey, Y. (2002). Le problème du stress et sa gestion chez les enseignants à l'ordre primaire : une exploration. Mémoire de la maîtrise en éducation, université de Québec.
- ✚ Jean-Mairet, B. et Kernén, A. (2016). Burnout des étudiants de la HEP en situation de stage et stratégies de coping. Mémoire professionnel, haute école pédagogique Vaud.
- ✚ Lapointe, C. (2010). Croyances, forces et difficultés d'étudiants de quatrième année en enseignement préscolaire-primaire relativement à la compétence à gérer un groupe classe. Mémoire de la maîtrise en éducation en éducation, université de Québec.
- ✚ Mollard, F. et Vecchia, M. (2017). Quelle est la nature des liens entre les stratégies de coping, le sentiment d'auto-efficacité et le degré d'épuisement professionnel chez les enseignants du primaire. Mémoire professionnel, haute école pédagogique Vaud.
- ✚ Tourigny, M. H. (1997). La relation entre le travail-étudiant et le niveau de stress chez les étudiants de l'enseignement collégial. Mémoire de la maîtrise en psychologie, université de Québec.
- ✚ Zohra, C. (2010). Coping et locus de contrôle chez les femmes salariées. Mémoire de magistère, université d'Oran.

### **Sites internet :**

- ✚ Université de Bourgogne : / <https://www.u-bourgogne.fr/images/stories/odf/licence/ff-education-motricite-l2.pdf>. Consulté le 07/02/2022
  
- ✚ UFR STAPS université de Montpellier : <https://staps.edu.umontpellier.fr/>. Consulté le 02/02/2022
  
- ✚ Université de Sétif :  
[https://www.univsetif2.dz/images/PDF/act2016/offres\\_de\\_ formations.pdf](https://www.univsetif2.dz/images/PDF/act2016/offres_de_ formations.pdf). Consulté le 07/03/2022
  
- ✚ <https://diplomeo.com/trouver-master-staps>. Consulté le 31/01/2022.

# Annexes





## **Annexes :**

### **Questionnaire destiné aux étudiants stagiaires en EPS**

#### **Présentation :**

Ces deux questionnaires s'inscrivent dans le cadre du master 2 STAPS spécialité « Activité physique et sportive scolaire », et qui tentent à réaliser un travail de recherche visant une évaluation du niveau de stress chez les étudiants stagiaires en EPS (étudiants stagiaires de 3ème année et de master 2 STAPS) et leur préparation à le gérer. Les résultats de ce questionnaire et les données accueillies seront servies à des fins scientifiques. Merci pour votre collaboration dont dépend la réussite de cette étude.

#### **Auteur :**

- ❖ **Messaour Farid**
- ❖ **Etudiant : Master**
- ❖ **Domaine : STAPS**
- ❖ **Filière : Activité Physique et Sportive Educative**
- ❖ **Spécialité : Activité Physique et Sportive Scolaire.**

**Questionnaire de Coping (stratégies de faire face au stress professionnel) (Paulhan et al., 1994 ; Muller & Spitz, 2003)**

#### **Instructions**

Nous sommes intéressés par la façon dont les étudiants répondent lorsqu'ils sont confrontés aux événements difficiles ou stressants liés au stage. Il y a beaucoup de manières d'essayer de faire face au stress. Ce questionnaire vous demande d'indiquer ce que vous faites ou ressentez habituellement lors d'un événement stressant en stage.

**1- Quel est votre sexe ?**

- Homme
- Femme

**2- Quelle est votre université ?**

- Université de Bejaïa
- Autre : .....

**3- Quel est votre niveau ?**

- Licence 3 Éducation et Motricité
- Master 2 Activité Physique et Sportive Éducative

**4- Quel est le lieu de votre stage pratique ?**

- Primaire
- CEM
- Lycée

	Enoncés	Réponses			
		Non	Plutôt non	Oui	Plutôt oui
1	J'établis un plan d'action et je le suis				
2	Je souhaite être plus fort, plus optimiste et décisif				
3	Je parle à quelqu'un de ce que je ressens				
4	Je me bats pour ce que je veux atteindre				
5	Je tire bénéfice de l'événement stressant				
6	Je prends les choses une par une				
7	Je souhaite pouvoir changer ce qui arrive				
8	Je me sens mal de ne pouvoir éviter l'événement stressant				
9	Je me concentre sur un aspect positif qui pourrait apparaître par la suite				
10	Je discute avec quelqu'un pour en savoir plus				
11	J'espère qu'un miracle se produise				
12	Je sors plus fort de chaque événement stressant				
13	Je change les choses pour que tout puisse bien se finir				
14	Je culpabilise				
15	Je contiens (garde pour moi) mes émotions				
16	Je fais des compromis pour obtenir quelque chose de positif				
17	Je rêve ou imagine un endroit ou un temps meilleur				
18	J'essaie de ne pas agir de manière précipitée ou de suivre la première idée				
19	Je refuse de croire que ça m'arrive				
20	Je prends conscience que j'ai moi-même créé les problèmes				
21	J'essaie de ne pas m'isoler				
22	Je pense à des choses irréelles ou fantastiques pour me sentir mieux				
23	J'accepte la sympathie et la compréhension de quelqu'un				
24	Je trouve une ou des solutions aux problèmes				
25	J'essaie de tout oublier				
26	Je souhaite pouvoir changer d'attitude				
27	Je sais ce qu'il faut faire, aussi je redouble d'efforts et je fais tout mon possible pour y arriver				
28	Je modifie quelque chose en moi afin de mieux supporter l'événement stressant				
29	Je me critique				

# Test d'inventaire de Burn Out de Maslach : pour diagnostiquer un épuisement professionnel

## Instructions

Les affirmations ci-dessous représentent des sentiments (des idées, des impressions) que l'on peut éprouver à propos de son travail en stage. Pour chaque sentiment (idée, impression), merci d'indiquer selon quelle fréquence vous l'avez ressenti au cours de la période du stage pratique.

N°	Items	Réponses						
		Jamais	Quelques fois par an	Une fois par mois au moins	Quelques fois par mois	Une fois par semaine	Quelques fois par semaine	Chaque jour
1	Je me sens émotionnellement vidé(e) par mon travail (stage)							
2	Je me sens à bout à la fin de ma journée de travail (stage)							
3	Je me sens fatigué (e) lorsque je me lève le matin et que j'ai à affronter une autre journée de travail (stage)							
4	Je peux comprendre facilement ce que mes élèves ressentent							
5	Je sens que je m'occupe de certains élèves de façon impersonnelle, comme s'ils étaient des objets							

6	Travailler avec des gens tout au long de la journée me demande beaucoup d'efforts							
7	je m'occupe très efficacement des problèmes de mes élèves							
8	Je sens que je craque à cause de mon travail (stage)							
9	J'ai l'impression à travers mon travail (stage) d'avoir une influence positive sur les gens							
10	Je suis devenue plus insensible aux gens depuis que j'ai ce travail (stage)							
11	je crains que ce travail (stage) ne m'endurcisse émotionnellement							
12	Je me sens plein(e) d'énergie							
13	Je me sens frustré (e) par mon travail (stage)							
14	Je sens que je travaille « trop dur » dans mon travail (stage)							
15	Je ne me soucie pas vraiment de ce qui arrive à certains de mes élèves.							
16	Travailler en contact direct avec les gens me stresse trop							
17	J'arrive facilement à créer une atmosphère détendue avec mes élèves							
18	Je me sens ragailardi(e) lorsque dans mon travail j'ai été proche des élèves							

19	j'ai accompli beaucoup de choses qui en valent la peine dans ce travail (stage)							
20	je me sens au bout du rouleau							
21	Dans mon travail (stage), je traite les problèmes émotionnels très calmement							
22	J'ai l'impression que certains de mes élèves me rendent responsable de certains de leurs problèmes							

## Résumé

Cette présente recherche intitulée « Évaluation du niveau de stress chez des étudiants stagiaires en EPS et de leur préparation à le gérer (cas des étudiants stagiaires de l'université de Bejaïa) » vise à identifier la présence et le niveau de stress (le burnout) chez les étudiants stagiaires en EPS en relation avec les facteurs du stress ainsi qu'avec les dimensions du burnout et du coping.

Les données ont été recueillies auprès de 40 étudiants stagiaires en EPS de l'université de Bejaïa de troisième année licence et de deuxième année master. Le stress a été mesuré selon les trois dimensions du Maslach Burnout Inventory que sont l'épuisement émotionnel, la déshumanisation et l'accomplissement personnel ainsi qu'avec les cinq dimensions du coping (stratégies d'ajustement) qu'ils utilisent.

Les résultats obtenus ont montré que les étudiants stagiaires d'EPS de l'université de Bejaïa sont confrontés à un niveau de stress et de burnout modéré mais qui n'affecte pas leur accomplissement personnel. D'autre part, les résultats ont montré que le niveau de burnout peut être influencé par le type de coping (stratégies de faire face) utilisé. D'autre part, le type de coping utilisé peut être influencé par un niveau de burnout plus ou moins élevé. L'étude a montré que les principaux facteurs de stress chez les étudiants stagiaires peuvent être : les programmes de la formation initiale des enseignants d'EPS, la relation avec le maître de stage et les élèves enseignés.

En conclusion, les résultats de cette recherche dans une seule université en adaptant le Maslach Burnout Inventory aux stagiaires ne peuvent pas être généralisés, mais le niveau de déshumanisation rapporté par les étudiants devrait susciter de nouvelles recherches.

## Abstract

This research entitled " Evaluation of the level of the stress on physical education interns, and their preparation to manage it (Case of interns in the university of Béjaïa) aims to identify the presence and the level of stress among physical education interns in relation with stress factors as well as the dimensions of burnout and coping.

The data was collected from 40 physical education interns of the University of Bejaïa who are in the third year of a bachelor's degree or in the second year of a master's degree. Stress was measured using the three Maslach Burnout Inventory dimensions which are emotional exhaustion, dehumanization, and personal accomplishment, as well as the five dimensions of coping.

The results obtained showed that physical education interns of the University of Bejaïa are confronted to a moderate level of stress and burnout but this does not affect their personal accomplishment. On one hand, the results showed that the level of burnout can be influenced by the type of coping used (coping strategies). On the other hand, the type of coping used can be influenced by a higher or lower level of burnout. The study showed that the main stressors among student trainees can be : the teacher training programs, the heterogeneity of the students and the relationship with the tutor and the students being taught.

In conclusion, the results of this research at a single university adapting the Maslach Burnout Inventory cannot be generalized, but the level of dehumanization reported by students should prompt further research.