



HAL
open science

La place du stress dans la pratique des jeux et sports collectifs chez les élèves rejetés

Kenza Zeraïqui

► **To cite this version:**

Kenza Zeraïqui. La place du stress dans la pratique des jeux et sports collectifs chez les élèves rejetés. Education. 2018. dumas-01948472

HAL Id: dumas-01948472

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01948472>

Submitted on 7 Dec 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UNIVERSITE DE ROUEN

ESPE – ACADEMIE DE ROUEN

Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »

Mention 1

Année 2017-2018

ZERAIQUI KENZA

La place du stress dans la pratique des jeux et sports collectifs chez les élèves rejetés.

Sous la direction de : [Pascale Deneuve](#)

UNIVERSITE DE ROUEN

ESPE – ACADEMIE DE ROUEN

Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »

Mention 1

Année 2017-2018

ZERAIQUI KENZA

La place du stress dans la pratique des jeux et sports collectifs chez les élèves rejetés.

Sous la direction de : [Pascale Deneuve](#)

Résumé

Ce mémoire a pour objectif de répondre à la problématique suivante : La pratique des jeux et sports collectifs en EPS peut-elle être une source de stress chez les élèves rejetés ?

Pour répondre à cette question nous nous sommes intéressés aux élèves rejetés d'une classe et au stress qu'ils pouvaient ressentir durant un module de hockey en jeux et sports collectifs.

Après avoir étudié différentes recherches théoriques sur le stress et les relations interpersonnelles, nous avons émis l'hypothèse que les élèves rejetés ressentent davantage de stress que les autres en jeux et sports collectifs. Une fois la méthode conçue, nous avons fait passer des tests aux élèves : le test d'acceptation, qui a révélé les élèves rejetés de la classe. Puis le STAI, dont une des échelles détermine si l'anxiété est un trait de la personnalité, a permis d'établir quels élèves étaient stressés de manière générale. Enfin le PANAS a permis de mesurer à chaque séance le stress anticipé et ressenti des élèves. L'analyse de tous ces tests a permis de réfuter l'hypothèse de départ : parmi les 4 élèves rejetés de la classe, une seule élève présentait des résultats élevés aux affects négatifs lors du PANAS, cependant cette même élève avait obtenu un niveau d'anxiété élevé au STAI.

Nous pouvons donc conclure que les élèves rejetés ne ressentent pas davantage de stress que les autres élèves de la classe.

Mots clés : stress, relations interpersonnelles, acceptation, rejeté, jeux et sports collectifs

MASTER MEEF : CHARTE DE NON PLAGIAT

Je soussigné(e),

Nom, Prénom : *ZERAIQUI HENZA*

Régulièrement inscrit à l'Université de Rouen

N° étudiant : *21302904*

Année universitaire : *2017 - 2018*

Certifie que le document joint à la présente déclaration est un travail original, que je n'ai ni recopié ni utilisé des idées ou des formulations tirées d'un ouvrage, article ou mémoire, en version imprimée ou électronique, sans mentionner précisément leur origine et que les citations intégrales sont signalées entre guillemets.

Conformément à la charte des examens de l'université de Rouen, le non-respect de ces dispositions me rend passible de sanctions disciplinaires.

Fait à : *Sotteville - Les - Rouen*

Le : *14 / 04 / 2018*

Signature :

Zeraiqui

Remerciements

Tout d'abord je souhaite remercier ma directrice de mémoire, Madame Pascale Deneuve, qui m'a suivie tout au long de l'élaboration de ce mémoire de recherche, qui s'est rendue disponible afin de m'aider à améliorer mon travail et a répondu à toutes mes interrogations avec patience.

Je souhaite remercier également Emilie RAEMO, professeur des écoles qui m'a accueillie dans sa classe et qui a aménagé son emploi du temps en jeux et sports collectifs afin que je mène à bien ma recherche.

Je remercie aussi tous les élèves de sa classe qui ont volontiers répondu à tous les tests que je leur ai proposés.

Ensuite, je remercie ma mère qui a lu et relu ce mémoire pour y corriger les fautes d'orthographe.

Enfin, je remercie mon entourage pour leur patience et leur soutien.

Table des matières

1. Introduction	1
2. Cadre théorique	4
2.1. Le stress	4
2.2. Les relations interpersonnelles	6
2.2.1. Relation entre pairs	6
2.2.2. Acceptation par les pairs et rejet	7
2.3. Les jeux et sports collectifs	10
3. Problématique	11
4. Hypothèse	12
5. Méthode	12
5.1. Les participants	12
5.2. Outils de mesure	13
5.2.1. Test d'acceptation	13
5.2.2. STAI	14
5.2.3. PANAS	15
5.3. Procédure	17
5.3.1. Description de la procédure	17
5.3.2. Tableau récapitulatif de la procédure	20
5.3.3. Description du module d'apprentissage	21
6. Résultats	24
6.1. Résultat du test d'acceptation	24
6.1.1. Le Z-score	24
6.2. Résultat du STAI	25
6.3. Résultat du PANAS	26

6.3.1. Stress anticipé	26
6.3.2. Stress ressenti	27
6.3.3. Coefficient de corrélation de Bravais-Pearson.....	28
6.4. La formation des équipes	28
7. Discussion	30
8. Conclusion	35
Bibliographie	38
Sitographie.....	42
Annexe 1 : Test d'acceptation	43
Annexe 2 : STAI (Echelle Anxiété-Trait)	44
Annexe 3 : PANAS.....	45
Annexe 4 : Tableaux des Z-scores du test d'acceptation.....	46
Annexe 5 : Résultats par items au STAI (anxiété-trait).....	47
Annexe 6	48
Annexe 7	49
Annexe 8	50
Annexe 9	51
Annexe 10.....	52
Annexe 11	53
Annexe 12.....	54
Annexe 13	55
Annexe 14.....	56
Annexe 15	57

1. Introduction

Nos relations interpersonnelles se créent tout au long de notre vie. L'individu a besoin d'autrui pour communiquer et développer ses capacités cognitives et sociales. C'est par ses relations avec autrui que l'individu va développer son caractère individuel, sa personnalité et ses habilités sociales. De par ses relations interpersonnelles vont se créer des liens d'affinité qui peuvent engendrer des amitiés, ou a contrario une exclusion sociale. Les élèves rejetés sont parfois ceux ayant des difficultés à communiquer : ils sont parfois timides ou agressifs. A l'issue de cette exclusion et ce sentiment de rejet, les élèves peuvent ressentir du stress à l'idée d'être confrontés à leurs pairs.

Certaines disciplines scolaires vont induire davantage de relations interpersonnelles telle que l'EPS (Education physique et sportive) où l'une des cinq compétences travaillées au cycle 2, 3 et 4, est « Partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités » (Bulletin Officiel n° 11 du 26 novembre 2015). On induit par-là que l'élève apprend à « *Assumer les rôles sociaux spécifiques aux différentes APSA et à la classe (joueur, coach, arbitre, juge, observateur, tuteur, médiateur, organisateur...), comprendre, respecter et faire respecter règles et règlements, assurer sa sécurité et celle d'autrui dans des situations variées et s'engager dans les activités sportives et artistiques collectives.* » Cette compétence fait également référence au domaine 3 du Socle Commun qui est « La formation de la personne et du citoyen » (Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015). Pour le cycle 1, on parlera plutôt de domaine d'apprentissage et la pratique physique répond au domaine 2 « Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique » (Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015).

Ainsi, les jeux et sports collectifs sont l'une des APSA (activités physiques sportives et artistiques) travaillée durant la scolarité des élèves du cycle 2 au cycle 4. Faisant appel à l'esprit d'équipe et nécessitant de jouer contre mais surtout avec les autres, cette APSA est, selon moi, celle qui représente le mieux les relations interpersonnelles. Ces APSA sont à la base du développement des champs d'apprentissages définis par les nouveaux programmes de 2015 (Bulletin Officiel n°11 du 26 novembre 2015). Dans le cadre des jeux et sports collectifs, on travaillera davantage le champ d'apprentissage « Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel ».

Ce dernier ayant pour attendus de fin cycle que l'élève sache : « *S'organiser tactiquement pour gagner le duel ou le match en identifiant les situations favorables de marque, maintenir un engagement moteur efficace sur tout le temps de jeu prévu, respecter les partenaires, les adversaires et l'arbitre, assurer différents rôles sociaux (joueur, arbitre, observateur) inhérents à l'activité et à l'organisation de la classe et accepter le résultat de la rencontre et être capable de le commenter.* »

Le sujet de recherche pour ce mémoire est : « **Le stress que peut engendrer la pratique des jeux et sports collectifs chez des élèves rejetés.** » Mon choix s'est porté sur ce sujet car il est primordial de soulever l'importance des relations interpersonnelles à l'école, cette dernière étant le premier lieu de socialisation d'un enfant. En effet, on observe aujourd'hui une montée du harcèlement scolaire, qui fait émerger l'exclusion sociale et met en péril la socialisation des élèves. Ce nouveau terme fait apparaître des caractéristiques élèves, qui font eux-mêmes apparaître des comportements de rejet de la part des élèves envers un autre élève.

Le rejet d'un élève par ses pairs est un thème très important qui doit susciter tout notre intérêt en tant qu'enseignant. En tant qu'enseignant, nous devons bien évidemment transmettre du savoir aux élèves, tel étant le but de notre métier, mais nous devons également prendre soin de sa santé affective, car celle-ci est en relation avec sa santé mentale, qui peut avoir de lourdes conséquences. Le sentiment de rejet d'un élève peut en effet avoir des conséquences néfastes sur ses apprentissages et sur le développement de ses habilités sociales pour sa vie d'adulte. Il est donc primordial de rester vigilant sur les relations qu'entretiennent les élèves entre eux.

Ainsi, nos recherches s'appuieront à la fois sur le versant des émotions et notamment du stress pouvant être perçu par l'élève rejeté, dans la pratique des jeux et sports collectifs, et à la fois sur le versant des relations interpersonnelles entre les élèves.

Pour définir en quelques lignes les termes principaux de ce sujet, il faut évidemment rappeler ce qu'est **le stress**. Ce dernier a une multitude de définitions, selon le contexte dans lequel il est employé. Dans un article, Laurence JANOT définit le stress comme « des tensions, des épreuves nécessitant pour la personne une adaptation plus ou moins difficile et réussie ».

D'un point de vue psychologique, nous avons aussi relevé la définition classique et très souvent utilisée de Lazarus et Folkman (1984) : « Le stress psychologique est une relation particulière entre la personne et l'environnement évaluée comme la mettant à l'épreuve ou excédant ses ressources, et mettant en danger son bien-être ».

D'autre part, **les relations interpersonnelles** désignent les relations et les liens qui unissent les individus entre eux. On parle de relation interpersonnelle quand celle-ci s'inscrit sur la durée et qu'elle implique le caractère affectif des individus qui composent cette relation. Ces relations interpersonnelles peuvent se créer entre tous les individus, aussi différents soient-ils, car elles n'impliquent aucune limite d'âge et de genre.

Enfin, la **notion de rejet** en psychologie sociale est à mettre en parallèle avec l'inclusion sociale. Etymologiquement « inclusion » vient du latin *inclusio*, qui signifie « emprisonnement ». La notion d'inclusion sociale a été utilisée par le sociologue allemand, Niklas Luhmann, pour caractériser les rapports entre les individus et les systèmes sociaux.

La mise en relation de ces différents termes définis nous amène à nous questionner sur le lien qui existerait entre stress et relation interpersonnelle. Nous pouvons nous demander à quel moment les relations interpersonnelles deviennent une source de stress pour l'élève et si la pratique des jeux et sport collectifs est une source de stress pour les élèves qui se sentent rejetés.

On entend souvent dire que tous les enfants adorent l'EPS à l'école. L'argument avancé est que l'EPS est une discipline dynamique qui implique la pratique physique et sportive, ce qui est généralement une source de motivation chez les élèves, qui sont à un âge de développement physique et de dynamisme souvent inépuisable. La question professionnelle de départ est donc de savoir si les élèves sont stressés durant la pratique des jeux et sports collectifs. Ainsi, la question de recherche que nous nous posons est la suivante : « **La pratique des jeux et sports collectifs en EPS peut-elle être une source de stress chez les élèves rejetés ?** ». L'intérêt professionnel de ce sujet est de montrer que la pratique de l'EPS peut être une source d'anxiété et de stress chez certains élèves rejetés ou exclus.

Pour tenter de répondre à cette question je poserai tout d'abord le cadre théorique qui nous servira de base pour nos futures recherches. Puis je présenterai la méthode utilisée en précisant les participants à la recherche, les outils utilisés et la procédure mise en place. Ensuite, je présenterai les résultats aux différents tests que j'analyserai dans la partie discussion. Enfin je conclurai ce mémoire en effectuant une synthèse de cette recherche et en présentant les limites et les intérêts de cette dernière.

2. Cadre théorique

2.1. Le stress

Le mot « stress » vient du latin *stringere* qui signifie « serrer », « comprimer », « resserrer » et « mettre en tension ».

Comme énoncé plus haut lors de l'introduction, le stress a une multitude de définitions, selon le contexte dans lequel il est employé. Il peut être défini d'un point de vue biologique, comme « des tensions, des épreuves nécessitant pour la personne une adaptation plus ou moins difficile et réussie » (Laurence JANOT, 2005) mais également d'un point de vue psychologique comme « Une relation particulière entre la personne et l'environnement évaluée comme la mettant à l'épreuve ou excédant ses ressources, et mettant en danger son bien-être ». (Lazarus et Folkman, 1984)

De plus, selon Hélène Romano (2016), le stress est une réponse physique et psychologique qui répond à une nécessité de s'adapter à son environnement. Les mécanismes du stress doivent nous permettre de faire face à une situation qui nous apparaît comme difficile et de nous y adapter le mieux possible. Il s'agit ici d'arriver à mettre en place des stratégies de *coping*. L'auteur précise que le fait de ne pas ressentir de stress peut être nuisible car dans ce cas, nos ressources ne sont pas mobilisées et cela impacte négativement notre performance. Ainsi le stress serait donc indispensable, à la condition que les réactions biologiques et psychologiques soient déclenchées au bon moment et dans des limites que peut supporter l'individu.

Ainsi, H. Romano (2016) définit différentes formes de stress : le stress adapté, qui est le stress le plus fréquemment ressenti chez les élèves au moment des évaluations par exemple, et chez les enseignants lors d'une inspection. Il est dit « adapté » car il met en œuvre toutes les ressources physiologiques pour faire face à la situation stressante. Est également défini le stress cumulatif, qui est le stress ressenti lorsque l'individu ressent une accumulation de situations stressantes. Cette forme de stress est souvent liée à l'addition d'une surcharge de travail avec des temps passés sur le lieu de travail trop importants, à des relations avec les pairs difficiles et à des conditions de travail hostiles. Ce stress conduit généralement à ce que l'on appelle un *burn-out*. Enfin, l'auteur définit le stress dépassé qui est, comme son nom l'indique, le résultat d'un dépassement des limites supportables pour l'organisme. Dans ce cas, l'individu n'arrive plus à gérer la situation vécue comme stressante. Ce stress est souvent le résultat d'une situation traumatisante, comme un décès ou une agression.

Ces différentes formes de stress sont pertinentes pour nos futures recherches car elles permettront de différencier les différents types de stress que peuvent ressentir les élèves, selon les situations qu'ils peuvent vivre à l'école.

Maintenant que nous avons défini le concept de stress et les différentes théories qui l'entourent, il est important de préciser les situations de stress qui surviennent à l'école.

Dans un article, J.D. Rohart (2007) fait le lien entre l'angoisse des élèves et celle ressentie par les professeurs. En effet, J.D Rohart indique que les professeurs sont, malgré eux, souvent à l'origine du stress des élèves. Pour faire face à leurs propres angoisses, les professeurs ont certaines fois des comportements qui alimentent l'angoisse de leurs élèves. Il fait référence notamment aux évaluations et à la pression exercée par les professeurs pour satisfaire les parents, le chef d'établissement et même l'institution. Les élèves sont donc face à une pression incessante, provenant de leur environnement. L'auteur qualifie alors la relation éducative de plus en plus « malade, perverse et malsaine ». Cette situation est analysée par l'auteur comme « un cercle vicieux » qui n'aurait de cesse d'alimenter le stress de l'élève par l'angoisse de ceux qui l'entourent.

Cette partie de l'article est intéressante dans le traitement de notre sujet, car elle nous permet d'avoir une première idée sur l'une des origines possible du stress et de l'angoisse des élèves à l'école.

De plus, après avoir minutieusement défini ce qu'est une émotion, Bernard Rimé (2009) aborde dans un article « les émotions de l'être humain dans sa rencontre des événements de la vie et dans son dialogue avec ses pairs ». Il élabore donc une explication sur le plan de la psychologie cognitive pour définir quand et comment interviennent les émotions chez l'individu, et une explication cognitivo-sociale, pour insister sur la nécessité de l'expression verbale et de la communication sociale lors d'un état émotionnel. Par la suite, l'auteur présente la notion de « rupture de continuité dans l'interaction individu-milieu », qui est, selon lui, le moment où émerge un état émotionnel. La continuité, dans l'interaction individu-milieu, est pour lui le rapport qu'entretient l'individu avec son milieu physique ou social.

Cette notion de rupture de continuité dans l'interaction individu-milieu peut être un point de départ intéressant dans l'étude des interactions entre l'enfant et ses pairs à l'école et notamment en EPS dans la pratique des jeux et sports collectifs.

2.2. Les relations interpersonnelles

Tout au long de sa vie, l'individu va être confronté à d'autres individus avec lesquels il va devoir communiquer pour se développer. Ce processus de sociabilisation se met en marche dès la naissance, puis se développe continuellement. Les relations sociales ont plusieurs fonctions : elles permettent notamment la satisfaction des besoins de contacts et l'acquisition de savoirs et savoir-faire cognitifs et sociaux. (Askevis-Leherpeux, F., Baruch, B. et Cartron, A., 2012).

2.2.1. Relation entre pairs

De nombreuses études se sont intéressées à la question des relations interpersonnelles. Les chercheurs ont alors mis en avant la différence entre les relations interpersonnelles positives et négatives. On parle de relation entre pairs lorsque deux individus du même âge créent une relation. Le facteur âge a donc son importance. Ces relations se mettent généralement en place dès la première sociabilisation de l'enfant avec ses pairs c'est-à-dire à la crèche, puis plus tard à l'école maternelle, etc.

Entre 3 et 12 ans, les relations entre pairs s'organisent principalement autour du jeu qui, à la différence des situations d'apprentissage, n'est pas directement régulé par l'adulte. Ces relations autour du jeu permettent l'apprentissage des habilités sociales nécessaires dans la création des relations interpersonnelles et dans le groupe. Il faut noter aussi que ces dernières sont particulièrement utiles pour l'appréhension des normes et des attentes sociales (Askevis-Leherpeux et coll., 2012).

La question des relations interpersonnelles est souvent abordée du point de vue de la création de ses relations. Il existerait deux facteurs propices au développement de relations positives entre pairs dans l'environnement scolaire : le fait de partager des caractéristiques communes et le fait d'être capable d'interagir de façon positive avec les autres (Newcomb et coll., 1993).

Ainsi la mise en place de situations où les élèves interagissent dans un but commun comme c'est le cas dans les jeux et sports collectifs, peut permettre aux élèves de développer des relations interpersonnelles positives, et notamment avec les camarades de son équipe.

Maintenant que nous avons expliqué que les relations interpersonnelles entre pairs pouvaient être positives et comment elles se mettaient en place, nous abordons le sujet des relations entre pairs lorsque les relations interpersonnelles entre les élèves posent problème.

2.2.2. Acceptation par les pairs et rejet

Les recherches en psychologie sociale ont permis à certains chercheurs tels que Bukowski et ses collaborateurs en 1989, de relever plusieurs dimensions dans les relations interpersonnelles notamment celle de l'acceptation et celle de l'amitié, cette dernière étant le degré le plus fort de relation interpersonnelle. A ce sujet, Lasnier note en 1989 que « si la fréquence des interactions entre deux ou plusieurs personnes augmente, leur degré d'amitié sera renforcé, et vice-versa ».

L'acceptation par les pairs est définie comme le degré d'acceptation ou de rejet de la part des pairs dans un groupe (Masseen & Verschueren, 2005). Le concept d'acceptation désigne le degré auquel un individu est accepté dans un groupe.

Dans les relations interpersonnelles, le statut qu'a l'élève aux yeux de ses camarades va influencer positivement ou négativement son degré d'acceptation dans le groupe.

A contrario de l'acceptation au sein d'un groupe, on voit également un phénomène de rejet de certains élèves. Selon Michel Boivin (2005) les habilités sociales sont le fruit des relations entre pairs. Il rappelle ainsi l'importance de ces relations dans le développement de l'enfant. Cependant il indique que ces relations ont parfois un impact négatif sur l'enfant. En effet, 5 à 10% des enfants souffrent du rejet de leurs pairs voire même parfois de harcèlement. L'auteur précise que vers l'âge de quatre ans, l'enfant sait identifier ses « meilleurs amis », c'est-à-dire les pairs qu'il aime et ceux qu'il n'aime pas. Cette identification révèle une structure cohérente dans le groupe dans lesquels certains enfants qui ne sont pas aimés vont être perçus négativement par l'ensemble du groupe de pairs, et vont donc être rejetés. Ceci peut alors conduire à des comportements négatifs vers l'enfant rejeté tel que le contrôle ou la domination, la taquinerie excessive, le harcèlement ou la victimisation.

Il existe plusieurs profils d'élèves rejetés : l'élève qui se sent rejeté et est délibérément exclu par ses pairs et l'élève rejeté mais qui a au moins un ami.

Ces différentes relations interpersonnelles entre l'élève rejeté et son entourage social à l'école ont été mises en lumière par Bukowski et Hoza (1989) et par Hoza, Gold et Ryckman (1989). Ces derniers ont évalué la popularité des élèves rejetés au niveau du groupe et leurs liens d'amitié sur le plan dyadique. Ils ont ainsi montré qu'une relation d'amitié permet d'atténuer les effets négatifs d'une exclusion sociale au niveau du groupe. Bukowski et Hoza (1989) ont constaté que parmi leurs sujets rejetés ceux qui ont le sentiment de pouvoir compter sur une relation d'amitié ont un sentiment de solitude moindre. Cet argument est soutenu par Williams et Asher (1987) qui indiquent que 36,5% des enfants rejetés sont parfois choisis comme « meilleur ami » par leurs pairs. Il est donc établi que des enfants rejetés peuvent avoir un ou des amis.

De plus, une autre étude, portant sur les élèves rejetés par leurs pairs, réalisée par Vitaro et ses collaborateurs en 1992, a comparé le profil comportemental et le niveau d'acceptation sociale des enfants rejetés et a montré que les enfants rejetés avec un ami ont un profil comportemental plus détérioré que les enfants rejetés qui n'ont pas d'ami.

Cette notion de rejet, s'illustre généralement en EPS et notamment lors des jeux et sports collectifs dans le cas où l'élève rejeté est choisi en dernier lors de la formation des équipes du jeu. Parfois, aucun chef d'équipe ne le choisit et c'est avec une grande expression de dépit que le dernier joueur intègre une équipe.

De même, sur le terrain, l'élève rejeté ne se voit jamais passer la balle. Cet élève reste en retrait pendant le jeu et attend patiemment que la partie se termine. Dans ces situations, c'est à l'enseignant de trouver des stratégies afin d'intégrer au groupe l'élève rejeté. L'enseignant peut lui-même constituer les équipes ou mettre des règles de jeu en place afin que les membres de l'équipe doivent impérativement toucher la balle pendant l'action.

Par ailleurs, certaines études apportent l'idée que le facteur risque est un élément important dans l'acceptation d'un élève par ses pairs. En effet, Corneloup (2005) explique lors d'un congrès, que le risque joue un rôle dans les relations sociales. A ce sujet, Deneuve, Genty et Dru (2002), ont montré que l'acceptation des élèves de CLIS (Classe d'Intégration Spéciale) dépendait du niveau de risque que représentait l'activité proposée. Les résultats de cette étude ont montré que les élèves de la CLIS ayant été performants dans des activités acrobatiques individuelles qui impliquaient une prise de risque élevé, ont eu une meilleure acceptation de leurs pairs.

Cette étude permet de mettre en valeur l'importance de la notion de risque dans l'acceptation d'un élève par ses pairs en EPS. Dans le cadre de ma recherche, il s'agit de discuter de l'impact du risque social et stratégique en jeux collectifs. Certains auteurs ont montré que les élèves rejetés pouvaient être mieux acceptés dans les activités individuelles lorsque la prise de risque était plus élevée. Mais qu'en est-il dans les jeux et sports collectifs qui sont des activités de coopération et de collaboration ?

Nous venons ici de définir les différentes notions qui gravitent autour de notre sujet de recherche. Nous avons pu apprendre que le stress est omniprésent à l'école autant dans le corps enseignant que chez l'élève. A ce sujet, Bernard Rimé (2009) introduit la notion de « rupture de continuité dans l'interaction individu-milieu ». Les études théoriques autour du stress indiquent que ce facteur doit être pris en compte pour évaluer les relations interpersonnelles.

De plus, les relations interpersonnelles se révèlent être primordiales dans le développement des habilités sociales et pour lutter contre l'exclusion sociale, c'est-à-dire le rejet d'un élève par ses pairs. Ces relations seraient donc la source de l'acceptation ou au contraire du rejet d'un élève (Bukowski et coll., 1989).

Toutes les études auxquelles nous venons de faire référence sont pertinentes dans le cadre de ma recherche car elles me permettent de prendre appui sur des faits théoriques afin de mettre en place une question de recherche pour répondre à un problème courant dans les écoles, c'est-à-dire le stress chez les élèves rejetés et notamment lors de la pratique des jeux et sports collectifs en EPS.

Il semble évident qu'en EPS les interactions entre les pairs sont omniprésentes d'autant plus en jeux et sports collectifs où les élèves sont amenés à collaborer, coopérer et s'opposer.

2.3. Les jeux et sports collectifs

Les enjeux dans les jeux et sports collectifs sont nombreux. Jouer à un jeu ou sport collectif, c'est à la fois confronter deux logiques, celle du groupe et celle du joueur qui est soumis à des règles et à la fois analyser une multitude d'informations et leur donner un sens qui va aboutir à une action motrice. Ces informations à analyser qu'elles soient de l'ordre du placement, du déplacement des cibles, etc., peuvent venir de son propre groupe ou des joueurs adverses.

Les compétences spécifiques qui peuvent être abordés au cycle 3 peuvent être transversales, dans le fait de savoir sélectionner des informations et les organiser logiquement, ou disciplinaires, dans le fait de savoir tenir des rôles différents dans le jeu tout en respectant les règles et le fait de manifester plus d'aisance dans ses actions motrices qu'au cycle 2.

Selon les nouveaux programmes de 2015, les jeux et sports collectifs se situe dans le champ d'apprentissage « Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel ». Il s'agit en fait de permettre à l'élève de savoir accepter l'affrontement, ce qui constitue un enjeu essentiel de la formation de l'élève.

Apprendre à conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel suppose de comprendre l'impact de ses choix individuels sur le jeu d'autrui (partenaire ou adversaire) et, inversement, des choix des autres (partenaire et adversaire) sur son propre jeu individuel.

Un autre enjeu des jeux et sports collectifs est de former l'élève à la prise en compte permanente de l'autre pour se construire personnellement dans un projet de jeu qui doit faire basculer le rapport de force en sa faveur ou en faveur de son équipe et de gagner le point ou la rencontre. C'est en fait une éducation à la socialisation en actes. L'élève y apprend ainsi à exister et à se construire par, avec et pour les autres, et à y tenir les rôles les plus variés, dans des alternatives de jeu permanentes, dans le respect des règles du jeu et des valeurs de l'école.

3. Problématique

L'EPS semble donc être une discipline favorable au développement des relations interpersonnelles entre les élèves dans une classe. Toutefois, quel sens prennent les jeux et sports collectifs lorsqu'un élève est rejeté et que se passe-t-il lorsqu'une situation normalement favorable aux relations interpersonnelles devient une source de stress ? C'est donc à travers toutes ces études théoriques que je soulève ma question de recherche : **La pratique des jeux et sports collectifs en EPS peut-elle être une source de stress chez les élèves rejetés ?**

A ma connaissance, comme il n'existe aucune étude faisant le lien entre le stress ressenti par un élève rejeté et la pratique des jeux et sports collectifs, il serait intéressant de mener une recherche à ce sujet.

4. Hypothèse

Cependant certaines études, comme celle proposée par Vitaro et ses collaborateurs (1992), comparant le profil comportemental et le niveau d'acceptation sociale des enfants rejetés, est une première approche permettant d'établir l'existence d'un lien entre l'acceptation d'un élève par ses pairs et une réaction comportementale éventuelle. Ainsi, je propose l'hypothèse suivante : **« Les élèves rejetés ressentent davantage de stress lors d'un module de jeux et sports collectifs que les autres élèves ».**

5. Méthode

5.1. Les participants

L'échantillon de ma recherche est une classe de CM2 composée de 26 élèves. Il est important de noter que ce groupe classe est le même depuis le début du cycle 2, certains élèves se connaissent même depuis la maternelle. Cette particularité pourrait avoir une influence sur le nombre d'élèves rejetés dans la classe.

Il existe différentes possibilités de mise en place de jeux et sports collectifs, cependant, afin de mettre les élèves sur un pied d'égalité et pour ne pas mettre en difficulté certains, la discipline choisie pour ce module est le hockey. Malgré le fait que ce sport soit rarement pratiqué à l'extérieur de l'école, il a déjà été pratiqué par les élèves durant leur scolarité du cycle 2. Toutefois aucun élève de la classe ne pratique ce sport en dehors de l'école.

J'ai choisi ce niveau de classe car c'est généralement à ce moment de la scolarité que la compétition s'accroît entre les élèves, car ils sont à un âge où ils apprennent à se perfectionner et cherchent à être les meilleurs. Au cycle 3, l'enfant est à une période de sa vie où il tente d'affirmer son caractère et c'est également à cette période de la scolarité que se développe l'expression des affinités entre les pairs.

5.2. Outils de mesure

5.2.1. Test d'acceptation

Fondée en 1934 par Jacob Levy Moreno, la sociométrie permet d'évaluer l'organisation dans un groupe social. Elle permet de comprendre les interactions qui régissent un groupe au niveau des relations interpersonnelles. La sociométrie peut être étudiée à travers différents outils de mesure, tels que des questionnaires, et peut être complétée par l'observation et l'entretien.

Afin d'évaluer la validité de mon hypothèse sur le fait que les jeux et sports collectifs engendrent plus de stress chez les élèves rejetés que chez leurs pairs, il a fallu tout d'abord faire passer un test d'acceptation à tous les élèves de la classe avant le début du module de Hockey. Ce test établi par Coie et Dodge en 1983 permet de rendre compte du statut sociométrique des élèves au sein du groupe classe, parmi cinq statuts sociométriques suivants : populaire, rejeté, moyen, négligé et controversé. Le test se déroule de la manière suivante : en individuel, on demande à chaque élève de dire pour chaque élève de la classe, s'il l'apprécie un peu, beaucoup ou pas du tout. Les résultats de ce test permettent de mettre en avant les statuts sociométriques de chaque élève et ainsi de déterminer son degré d'acceptation, c'est-à-dire les élèves rejetés du groupe classe.

Afin d'assurer la fiabilité de ce test, j'ai dû m'assurer que la consigne était comprise par tous les élèves. Pour cela, je leur ai demandé d'expliquer plus précisément ce que signifie le terme « apprécier » quelqu'un. La validité de ce test est assurée car il permet bel et bien de connaître le degré d'acceptation de chaque élève de la classe. Il a fallu préciser aux élèves que ce test resterait secret et que les autres élèves de la classe ne pourraient pas connaître l'avis que chacun a donné. (Voir test d'acceptation présenté aux élèves Annexe 1). Une fois en possession des résultats du test d'acceptation sociométrique des élèves de la classe, j'ai sélectionné le ou les élèves ayant eu le score le plus faible d'acceptation. Ces élèves ont fait partie du groupe « élèves rejetés » de cette expérimentation.

5.2.2. STAI

Pour tenter de répondre à l'hypothèse de ma recherche qui est que les jeux et sports collectifs engendrent plus de stress chez les élèves rejetés que chez leurs pairs, j'ai du mesurer le niveau de stress ressenti par les élèves en général, afin de nuancer les résultats au questionnaire du PANAS. Pour cela, j'ai fait passer aux élèves le STAI (State-Trait Anxiety Inventory) qui signifie en français « Inventaire d'anxiété Etat-Trait ». Ce questionnaire a été créé par Charles Spielberger en 1980. Son objectif est d'évaluer l'anxiété en tant que trait de personnalité c'est-à-dire le sentiment d'appréhension, de tension, de nervosité et d'inquiétude que ressent le sujet en général, et l'anxiété en tant qu'état émotionnel que le sujet ressent dans une situation particulière. Ce questionnaire à la base écrit en anglais, a été traduit dans de nombreuses langues et notamment en français par Bruchon-Schweitzer et Paulhan en 1993.

Le questionnaire comporte deux échelles : la première évalue l'anxiété-état et comporte 20 items renvoyant au sentiment du sujet à l'instant présent, tandis que la deuxième évalue l'anxiété-trait (20 items également) mais cette fois renvoyant au sentiment du sujet en général. Les deux échelles sont indépendantes, ainsi elles peuvent être passées l'une sans l'autre. Cependant, si les deux sont utilisées, l'échelle anxiété-état doit toujours être passée en premier, car l'échelle anxiété-trait est susceptible d'influencer la première. La passation dure environ 5 à 10 minutes par échelle. Pour les deux échelles, il s'agit d'une échelle de Likert en quatre points, évaluant l'intensité de ce que ressentent les sujets, avec, pour l'échelle anxiété-état, les possibilités de réponses : « non », « plutôt non », « plutôt oui » et « oui ».

Pour l'échelle anxiété-trait, il s'agit de mesurer la fréquence de ce que ressentent les sujets avec les éléments de réponses « presque jamais », « parfois », « souvent » et « presque toujours ». (Voir questionnaire présenté aux élèves Annexe 2)

Chaque réponse à un item du STAI est notée de 1 à 4, 1 étant le degré d'anxiété le plus faible et 4 le degré le plus fort. Pour obtenir le score de chacune des échelles, la somme des notes obtenues pour chaque item à chacune des échelles doit être calculée. Le score du sujet peut donc varier de 20 à 80. La validité de ce questionnaire est assurée car il permet bel et bien de connaître l'état d'anxiété de chaque élève de la classe en général et dans un moment précis, notamment au moment de pratiquer les jeux et sports collectifs.

Afin d'assurer la fiabilité de ce questionnaire, j'ai dû m'assurer que la consigne était comprise par tous les élèves. De plus, il a fallu rappeler aux élèves que ce test restera secret et que les autres élèves de la classe ne pourraient pas connaître les résultats de chacun.

5.2.3. PANAS

Plusieurs questionnaires mesurant les affects positifs et les affects négatifs ont été construits puis étudiés dans une multitude de contextes de recherche. Les résultats de ces études indiquent que les deux facteurs de l'humeur (affect négatif et affect positif) sont reliés à différentes classes de variables. L'affect négatif est relié au stress et à des mécanismes d'adaptation inappropriés (Kanner, Coyne, Schaefer, & Lazarus, 1981; Wills, 1986). Tandis que l'affect positif est relié aux activités sociales, à la satisfaction ainsi qu'à la fréquence d'événements plaisants (Beiser, 1974; Bradburn, 1969; Clark & Watson, 1988). Cependant, des résultats inconsistants furent également observés.

Certaines études ont démontré que ces échelles d'affects positifs et d'affects négatifs possédaient de faibles corrélations ou des corrélations non-significatives entre elles (Clark & Watson, 1988).

A partir de ces observations, Watson, Clark et Tellegen (1988) jugèrent approprié d'établir des échelles « Affect positif » et « Affect négatif » valides et fidèles. Ils rapportèrent ainsi le développement du « Positive Affect and Negative Affect Schedule » : le PANAS. Afin d'arriver au développement du PANAS, Watson, Clark et Tellegen (1988) ont utilisé des questionnaires qui contenaient une grande quantité de termes faisant référence à l'humeur (entre 57 et 65 termes).

Le plus grand intérêt des auteurs était de choisir des termes qui représentaient au maximum l'affect positif et l'affect négatif. Les propriétés psychométriques du PANAS ont été établies auprès d'échantillons d'étudiants, d'adultes, de patients cliniques (Watson & al., 1988), de personnes âgées (Kercher, 1992) et d'adolescents (Huebner & Dew, 1995).

Cette échelle d'affectivité positive et d'affectivité négative, développée en anglais par Watson, Clark et Tellegen en 1988, est un questionnaire destiné à mesurer l'humeur et les sensations. Elle a été traduite en français par Caci et Bayle en 2007. Elle comprend deux échelles. La première mesure les affects positifs, la seconde les affects négatifs.

Chaque échelle se compose de 10 items, soit 20 items en tout, représentés par des échelles de Lickert en 5 points : 1 = très peu ou pas du tout; 2 = un peu; 3 = modérément; 4 = beaucoup; 5 = énormément. L'échelle d'affect positif du PANAS est donc constituée des dix adjectifs suivants: actif(ve), alerte, attentif(ve), déterminé(e), enthousiaste, excité(e), inspiré(e), intéressé(e), fier(e) et fort(e). Tandis que les dix adjectifs qui forment l'échelle d'affect négatif sont: craintif(ve), honteux(se), agité(e), peiné(e), hostile, coupable, nerveux(se), effrayé(e), contrarié(e) et irritable (Watson & al., 1988).

Pour ma recherche j'ai choisi d'utiliser le PANAS-SF qui est la version courte du PANAS, développé par Kuesten, Chopra, Bi, & Meiselman en 2014 (voir questionnaire présenté aux élèves Annexe 3). J'ai ajouté, dans la colonne des adjectifs, des synonymes pour permettre aux élèves de mieux comprendre l'adjectif en question. C'est un questionnaire rapide à administrer, entre 5 et 10 minutes de passation. L'individu doit donner une réponse en fonction du cadre temporel qui répond au mieux à l'objectif de la recherche. La référence peut donc être le moment présent, aujourd'hui, au cours des derniers jours, etc., ou encore en général.

Dans cette recherche j'ai demandé aux élèves de répondre à ce questionnaire en fonction de leurs émotions au moment présent, c'est-à-dire juste avant ou juste après la séance de jeux et sports collectifs.

Le PANAS est très intéressant à utiliser dans le cadre de cette recherche car les émotions proposées ont été sélectionnées parmi environ 60 termes qui ont permis d'aboutir aux termes utilisés aujourd'hui dans le PANAS. On peut donc conclure que les émotions de ce test sont représentatives. Léandre Bouffard et Sylvie Lapierre tous deux professeurs à l'Université du Québec à Trois-Rivières précisent au sujet du PANAS qu'« *un score d'affect négatif révèle de la détresse psychologique impliquant une variété d'émotions déplaisantes, alors qu'un score bas reflète le calme et la sérénité. Il s'agit donc de deux facteurs indépendants et faiblement corrélés. De nombreuses études ont démontré la valeur métrique de l'instrument auprès de divers échantillons. La comparaison avec d'autres échelles a établi sa supériorité.* »

5.3.Procédure

5.3.1. Description de la procédure

Dans un premier temps, j'ai fait passer le test d'acceptation à tous les élèves de la classe afin de déterminer leur statut sociométrique en évaluant leur degré d'acceptation au sein du groupe classe. Ce test a été passé avant l'annonce du module de hockey en jeux et sports collectifs. La plupart des élèves se connaissant déjà depuis plusieurs années, le moment de l'année n'avait pas vraiment d'importance.

Je n'ai pas présenté ce test comme un test d'acceptation. Les élèves ne devaient pas savoir que je cherchais parmi eux les élèves rejetés. Je leur ai expliqué que je cherchais à connaître les relations qu'ils avaient entre eux, et que ce test me permettrait de savoir rapidement qui s'entendait bien avec qui.

Après avoir présenté l'intérêt de ce test et avoir répondu aux éventuelles questions, j'ai distribué à chaque élève un test qu'il a rempli individuellement au crayon à papier. La consigne a été expliquée devant toute la classe et les élèves ont pu demander une explication des adjectifs qu'ils ne comprenaient pas. Je leur ai demandé d'indiquer, pour chaque élève, s'il appréciait un peu, beaucoup ou pas du tout cet élève, en entourant le smiley correspondant à sa réponse. La question posée était : « *Apprécies-tu ce camarade ?* ». Ce test a été fait de façon silencieuse afin de rester le plus confidentiel possible. A la fin de la passation du test, j'ai pu analyser les résultats afin de déterminer quels étaient les élèves rejetés de la classe.

Dans un second temps, j'ai dû évaluer l'anxiété de chaque élève grâce à la passation du STAI. Le questionnaire était à remplir individuellement au crayon à papier. J'ai fait lire à voix haute les vingt items afin de répondre aux éventuelles questions et m'assurer que chaque item était bien compris. La consigne a été expliquée à la classe entière et les élèves ont pu demander des explications concernant les items. J'ai expliqué qu'ils devaient mettre une croix dans la colonne « presque jamais », « parfois », « souvent », « presque toujours », en fonction de la fréquence de chaque proposition.

Rappelons que les deux échelles du STAI peuvent être passées indépendamment l'une de l'autre. Ainsi j'ai alors fait passer l'échelle d'anxiété-trait pour me permettre de repérer les élèves pour qui l'anxiété est un trait de caractère et pour qui il ne l'est pas.

Cela m'a permis de nuancer mes résultats au moment de l'analyse des données. J'ai donc noté la différence entre les élèves qui sont de caractère anxieux et ceux qui ne le sont pas.

Mon expérimentation s'est déroulée dans le cadre de la mise en place d'un module de jeux et sports collectifs de six séances. Les élèves ont été avertis la semaine précédente que la prochaine activité proposée correspondait à cette APSA. Cela leur a permis de se préparer à adopter certains comportements qu'on attend d'eux dans cette APSA, c'est-à-dire apprendre à coopérer, s'organiser en équipes, respecter les partenaires ou les adversaires, s'opposer, etc.

La première phase de mesure du stress des élèves a eu lieu juste avant la première séance d'EPS de jeux et sports collectifs. J'ai fait passer aux élèves le PANAS, qui mesure le niveau de stress anticipé des élèves à l'approche de la première séance de hockey. Cette passation a été la première des trois que j'ai fait passer durant le module. Elle s'est faite de façon individuelle et chaque élève a dû répondre aux différents items sur leur feuille de test nominative. L'analyse des résultats de cette première passation m'a permis à la fois d'effectuer le suivi d'une éventuelle évolution de l'anxiété ressentie par les élèves quant à la pratique des jeux et sports collectifs, mais également de comparer le stress anticipé et le stress ressenti réellement par les élèves après la séance de jeux et sports collectifs.

Dans le cadre de ma recherche, j'ai fait le choix d'assister aux séances d'EPS pour lesquelles j'ai fait passer des questionnaires. Ma présence à ces séances m'a permis d'observer la formation des équipes. La création des équipes s'est faite par quatre chefs d'équipes que l'enseignante de la classe a désignés parmi les élèves n'ayant pas le statut d'élève rejeté suite à la passation du test d'acceptation.

L'intérêt ici était de laisser les élèves construire eux-mêmes les équipes pour observer quels sont les élèves choisis les premiers et lesquels sont choisis en dernier. J'ai pu ainsi vérifier mes résultats sur le test d'acceptation.

A la fin de cette première séance, j'ai fait passer le PANAS à tous les élèves afin de connaître le stress ressenti réellement.

Afin que ma recherche soit la plus significative possible, il était important de mesurer le stress chez les élèves plusieurs fois pendant ce module. Ainsi la passation du PANAS, afin de connaître le stress anticipé et ressenti par les élèves après les séances de hockey en jeux et sports collectifs, a été faite avant et après les séances 2 et 3.

Les résultats obtenus à chaque questionnaire du PANAS, m'ont permis d'observer si le stress des élèves rejetés, avant et après les séances de jeux et sports collectifs, avait subi une évolution entre chaque séance.

Le statut sociométrique des élèves indiquant s'ils sont rejetés ou non a été pris en compte au moment de l'analyse finale des résultats.

A la suite de la 3^{ème} séance, j'ai voulu organiser des entretiens semi-directifs avec les élèves notés comme rejetés afin de connaître les raisons de leur stress éventuel suite aux différentes séances de hockey. La question que j'ai posée aux élèves était : « *Pourquoi étais-tu stressé pendant cette séance ?* » ou « *Pourquoi n'étais-tu pas stressé pendant cette séance ?* ». Cet entretien semi-directif avait pour but de faire verbaliser les élèves sur les causes de leur stress éventuel. Ces éléments de réponses ont été pertinents pour la discussion de cette recherche.

Afin de m'aider à répondre à mon hypothèse : « **Les élèves rejetés ressentent davantage de stress lors d'un module de jeux et sports collectifs que les autres élèves** », j'ai dû procéder à une comparaison entre le degré d'acceptation des élèves rejetés et leur résultat moyen du PANAS. Puis j'ai effectué une analyse des résultats moyens de chaque élève au PANAS afin de voir si les élèves rejetés éprouvent plus de stress dans la pratique des jeux et sports collectifs que les autres élèves de la classe.

5.3.2. Tableau récapitulatif de la procédure

Quand ?	Quoi ?	Comment ?	Pourquoi ?	Qui ?
Avant l'annonce du module JSC	Test d'acceptation sociométrique	-Individuel -Grille avec prénom -Question : <i>Apprécies-tu ce camarade ?</i>	Connaitre le degré d'acceptation de chaque élève de la classe	Tous les élèves
Avant l'annonce du module JSC	Questionnaire STAI	-Individuel -Echelle Anxiété-trait	Savoir si l'anxiété est un trait de la personnalité chez l'élève	Tous les élèves
Séance 1				
Avant	Questionnaire PANAS stress anticipé	-Individuel -Grille avec adjectifs -Echelle à 5 points	Connaitre le stress anticipé des élèves avant les JSC	Tous les élèves
Pendant la séance	Observer la formation des équipes pour les matches.	Observation	Appuyer ou non les résultats au test d'acceptation	Tous les élèves
Après	Questionnaire PANAS stress ressenti	-Individuel -Grille avec adjectifs -Echelle à 5 points	Comparer stress anticipé et ressenti	Tous les élèves
Séance 2				
Avant	Questionnaire PANAS stress anticipé	-Individuel -Grille avec adjectifs -Echelle à 5 points	Connaitre le stress anticipé des élèves avant les JSC	Tous les élèves
Pendant la séance	Observer la formation des équipes pour les ateliers.	Observation	Appuyer ou non les résultats au test d'acceptation	Tous les élèves
Après	Questionnaire PANAS stress ressenti	-Individuel -Grille avec adjectifs -Echelle à 5 points	-Voir si évolution entre S1 et S2 - Comparer stress anticipé et ressenti	Tous les élèves
Séance 3				
Avant	Questionnaire PANAS stress anticipé	-Individuel -Grille avec adjectifs -Echelle à 5 points	Connaitre le stress anticipé des élèves avant les JSC	Tous les élèves
Pendant la séance	Observer la formation des équipes pour les matches.	Observation	Appuyer ou non les résultats au test d'acceptation	Tous les élèves

Après	Questionnaire PANAS stress ressenti	Individuel -Grille avec adjectifs -Echelle à 5 points	-Voir si évolution entre S2 et S3 - Comparer stress anticipé et ressenti	Tous les élèves
Après	Cause du stress	-Individuel -Entretien non-directif Question : Pourquoi étais-tu stressé pendant cette séance ? Pourquoi n'étais-tu pas stressé pendant cette séance ?	Parler des raisons en discussion du mémoire	Elèves rejetés

5.3.3. Description du module d'apprentissage

Discipline : EPS - Hockey	Domaine : Jeux et sports collectifs	Classe : CM2
Champ d'apprentissage : Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel		
Compétence travaillée : Partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités		
Attendus de fin de cycle :		
<ul style="list-style-type: none"> - S'organiser tactiquement pour gagner le duel ou le match en identifiant les situations favorables de marque. - Maintenir un engagement moteur efficace sur tout le temps de jeu prévu. - Respecter les partenaires, les adversaires et l'arbitre. - Assurer différents rôles sociaux (joueur, arbitre, observateur) inhérents à l'activité et à l'organisation de la classe. - Accepter le résultat de la rencontre et être capable de le commenter. 		
Objectifs du module :		
En attaque : <ul style="list-style-type: none"> - Conserver le palet : passer le palet à un partenaire démarqué, se démarquer pour donner une solution de jeu au porteur, recevoir le palet à l'arrêt ou en mouvement. - Progresser vers la cible : utiliser le dribble ou la passe selon la situation de jeu. - Marquer : choisir une stratégie permettant de tirer en position favorable (passe à un partenaire placé, dribble pour passer la défense). En défense : <ul style="list-style-type: none"> - Reprendre le palet : se placer activement sur les trajectoires des passes, occuper l'espace, changer très vite de statut (de défenseur à attaquant). - Ralentir la progression de l'adversaire : gêner le porteur du palet dans sa progression et dans ses tentatives de passes. - Empêcher de marquer : monter sur le tireur dans l'axe de tir, se placer sur les trajectoires de passes aux attaquants en position de tir. 		

Module d'apprentissage sur 6 séances en hockey	
<p>Séance 1 : Situation de match (évaluation initiale)</p> <p>- Objectif : Mettre en lumière les réussites et les difficultés</p> <p>- Déroulement :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Rappel des règles du hockey, vocabulaire du matériel, règles de sécurité. 2) Échauffement : 5 minutes d'endurance + 5 minutes du jeu « Éperviers sortez » 3) Constitution des équipes : 4 équipes de 6 constituées par un élève désigné. 4) Match de 4 minutes : 6 contre 6 + deux équipes spectatrices. 5) Commentaires en fin de parties : échecs et réussites, difficultés, non-respect des règles ... 	<p>Durée : 45 minutes</p>
<p>Séance 2 : Ateliers</p> <p>-Objectif :</p> <p>-Déroulement :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Rappel des règles du hockey, vocabulaire du matériel, règles de sécurité. 2) Échauffement : 5 minutes d'endurance + 5 minutes du jeu « Éperviers sortez » 3) Ateliers tournants : <ul style="list-style-type: none"> - <u>Atelier 1</u> : Slalom : Tenue de la cross + conduite de balle. - <u>Atelier 2</u> : Passes en binômes : Traversée du terrain en se faisant un maximum de passes. Enchaîner réception de balle et passe (arrêt avec bec de cross, orientation, passe, course vers un autre point du terrain : cible de réception, réception.) - <u>Atelier 3</u> : Hockey taureau : Former une ronde assez large avec l'ensemble des participants avec 1crosse/joueur. Puis désigner plusieurs « intercepteurs » qui se déplacent au centre et doivent intercepter les passes des autres. 	<p>Durée : 45 minutes</p>
<p>Séance 3 : Matches</p> <p>-Objectif : Réinvestissement des postures et des gestes utilisés en ateliers la semaine précédente.</p> <p>-Déroulement :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Rappel des règles du hockey, vocabulaire du matériel, règles de sécurité. 2) Échauffement : 5 minutes d'endurance + 5 minutes du jeu « Éperviers sortez » 3) Constitution des équipes : 4 équipes de 6 constituées par un élève désigné. 4) Match de 4 minutes : 6 contre 6 + deux équipes spectatrices. 5) Commentaires en fin de parties : échecs et réussites, difficultés, non-respect des règles ... 	<p>Durée : 45 minutes</p>
<p>Séance 4 : Ateliers</p> <p>-Objectif :</p> <p>-Déroulement :</p> <ol style="list-style-type: none"> 4) Rappel des règles du hockey, vocabulaire du matériel, règles de sécurité. 5) Échauffement : 5 minutes d'endurance + 5 minutes du jeu « Éperviers sortez » 6) Ateliers tournants : <ul style="list-style-type: none"> - <u>Atelier 1</u> : Slalom : Passe et va + tir en binôme – avec rotation. 	<p>Durée : 45 minutes</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Atelier 2 : Passes en binômes : Traversée du terrain en se faisant un maximum de passes. Enchaîner réception de balle et passe (arrêt avec bec de cross, orientation, passe, course vers un autre point du terrain : cible de réception, réception.) - Atelier 3 : Hockey taureau : Former une ronde assez large avec l'ensemble des participants avec 1crosse/joueur. Puis désigner plusieurs « intercepteurs » qui se déplacent au centre et doivent intercepter les passes des autres. 	
<p>Séance 5 : Matches</p> <p>-Objectif : Réinvestissement des postures et des gestes utilisés en ateliers la semaine précédente.</p> <p>-Déroulement :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Rappel des règles du hockey, vocabulaire du matériel, règles de sécurité. 2) Échauffement : 5 minutes d'endurance + 5 minutes du jeu « Éperviers sortez » 3) Constitution des équipes : 4 équipes de 6 constituées par un élève désigné. 4) Match de 4 minutes : 6 contre 6 + deux équipes spectatrices. 5) Commentaires en fin de parties : échecs et réussites, difficultés, non-respect des règles ... 	<p>Durée : 45 minutes</p>
<p>Séance 6 : Matches – évaluation finale</p> <p>-Objectif : Réinvestissement des postures et des gestes utilisés en ateliers la semaine précédente.</p> <p>-Déroulement :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Rappel des règles du hockey, vocabulaire du matériel, règles de sécurité. 2) Échauffement : 5 minutes d'endurance + 5 minutes du jeu « Éperviers sortez » 3) Constitution des équipes : 4 équipes de 6 constituées par un élève désigné. 4) Match de 4 minutes : 6 contre 6 + deux équipes spectatrices. 5) Commentaires en fin de parties : échecs et réussites, difficultés, non-respect des règles ... 	<p>Durée : 45 minutes</p>

6. Résultats

6.1. Résultat du test d'acceptation

6.1.1. Le Z-score

Le Z-score est obtenu après avoir saisi dans la sociomatrice les résultats du test d'acceptation pour chaque élève de la classe. C'est grâce à celui-ci que nous pourrions établir les statuts de popularité. (Voir en annexe 4 les Z-scores du test d'acceptation).

La méthode de Coie et Dodge, établie en 1983, permet de déterminer, à partir des Z scores, les statuts sociométriques de chaque élève, parmi 5 propositions : moyen, rejeté, négligé, controversé et populaire. A partir de la lecture des résultats, nous pouvons établir le statut sociométrique suivant, en sachant que la moyenne du score d'acceptation est de 10,08 tandis que la moyenne du score de rejet est de 5,79.

	Score d'acceptation	Score de rejet	Statut sociométrique		Score d'acceptation	Score de rejet	Statut sociométrique
Hafssa	8	3		Anas	11	7	
Rania	7	8		Erwan	4	11	rejeté
Barbara	6	9	rejeté	Rayan	13	4	
Naëlla	11	4		Ilyès	14	5	
Hayate	9	7		Rojhat	12	7	
Kenzy	6	8	rejeté	Ibrahim	15	2	
Monica	3	12	rejeté	Zakaria	14	3	
Leila	11	4		Marwane	17	4	
Alyma	10	4		Youmès	8	10	rejeté
Yagmur	10	4		Jibril	15	2	
Anouck	12	4		Koceila	10	8	
Anais	9	2		Selim	7	7	
Kelly	11	5		Ylyes	13	5	

Tableau 1 : Statut sociométrique de chaque élève de la classe

6.2. Résultat du STAI

Le STAI a été traduit en français par Bruchon-Schweitzer et Paulhan en 1993. Il est caractérisé par deux échelles. Celle utilisée pour cette recherche a pour objectif d'évaluer l'anxiété en tant que trait de personnalité c'est-à-dire le sentiment d'appréhension, de tension, de nervosité et d'inquiétude que ressent le sujet en général. (Voir en annexe 5 les résultats complets)

	TOTAL	<i>Anxiété-trait</i>
Hafssa	48	moyen
Rania	26	très faible
Kelly	48	moyen
Barbara	63	élevé
Naëlla	36	faible
Hayate	40	faible
Kenzy	24	très faible
Monica	36	faible
Leila	20	très faible
Alyma	46	moyen
Yagmur	31	très faible
Anouck	23	très faible
Anais	44	faible
Anas	34	très faible
Erwan	43	faible
Rayan	48	moyen
Ilyès	38	faible
Rojhat	33	très faible
Ibrahim	61	élevé
Marwane	50	moyen
Koceila	38	faible
Youmès	42	faible
Jibril	21	très faible
Selim	38	faible
Ylyès	30	très faible
Zakaria	28	très faible

Tableau 2 : Statut d'anxiété comme trait de la personnalité

6.3. Résultat du PANAS

Ce questionnaire destiné à mesurer l'humeur et les sensations, a été traduit en français par Caci et Bayle en 2007. Voici les scores obtenus aux différentes séances, pour les affects positifs et les affects négatifs. Ces tableaux permettent à la fois d'observer les scores mais également de pouvoir démontrer s'il existe une certaine évolution, que nous présenterons ultérieurement.

6.3.1. Stress anticipé

	AFFECT POSITIF (score moyens)			AFFECT NEGATIF (score moyens)		
	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 1	Séance 2	Séance 3
Hafssa	3,6	4,6	5	1	1	1
Rania	4,2	4,8	4,2	1	1	1
Kelly	2,4	1,8	1,8	1,2	1	1
Barbara	1,6	3	3	2	2,8	1,8
Naëlla	4,8	4,6	3,8	1	1	1
Hayate	2,8	2,2	1,6	3,4	1,2	2,4
Kenzy	3	3,6	3	1,2	1	1
Monica	4,2	3,6	4,2	1	1	1
Alyma	4,6	5	5	2,8	3,2	2,4
Yagmur	3,2	3	3,4	1,4	1	1,2
Anais	4,6	4,2	4,4	1	1	1
Erwan	1,4	2,6	2,4	1,6	1,8	1,6
Rayan	3,4	3,4	3,4	1	1,2	1,2
Ilyès	3	4,4	4,4	2,8	1,6	1,8
Rojhat	3,4	4,2	4,8	1,2	1	1,6
Ibrahim	5	5	5	1,4	1,6	1
Marwane	4,8	5	5	1,2	1	1
Jibril	4,2	4,6	4,6	1,8	1	1,4
Koceila	5	4,8	5	1	1,2	1,2
Selim	5	5	5	1,2	1	1
Ylyès	4,6	4,4	5	1,2	1	1,2
Zakaria	4,6	4,8	4,8	1,2	1	1

Tableau 3 : Résultat des affects positifs et négatifs lors du test de stress anticipé.

6.3.2. *Stress ressenti*

	AFFECT POSITIF (score moyens)			AFFECT NEGATIF (score moyens)		
	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 1	Séance 2	Séance 3
Hafssa	4,8	5	5	1	1	1
Rania	4,8	4,6	4,6	1	1	1
Kelly	2,2	2	2,2	1	1	1
Barbara	3,8	3	2,3	2,8	1,2	3,4
Naëlla	4,6	4,4	3,8	1	1	1
Hayate	2,8	2,4	1,8	1,8	1,2	1,8
Kenzy	3,2	3,4	2,6	1	1	1,4
Monica	3	3,6	4,4	1,2	1	1
Alyma	4,2	5	5	3,4	3,2	2,4
Yagmur	3	3,4	3,4	1,6	1,2	1,2
Anais	4,6	4,2	4,4	1	1	1
Erwan	3,6	4	4	1,6	1,6	2,2
Rayan	3,6	3,4	3	1,4	1	1
Ilyès	2,4	4	4,4	1,6	1	1,6
Rojhat	4,2	4,2	5	1,2	1,4	1
Ibrahim	1,6	4,6	1	1,6	1,4	2,6
Marwane	4,2	5	5	1	1	1
Jibril	4,2	4,6	4,6	1	1	1
Koceila	4,8	5	5	1	1	1,2
Selim	5	5	5	1	1	1
Ylyès	4,8	4,8	5	1	1	1,4
Zakaria	4,6	4,8	4,8	1	1	1

*Tableau 4 : Résultat des affects positifs et négatifs lors du test de **stress ressenti**.*

6.3.3. Coefficient de corrélation de Bravais-Pearson

A partir de ces résultats, nous pouvons calculer le coefficient de corrélation de Bravais-Pearson entre chaque séance.

Affects positifs			
<i>Séances</i>	S1 / S2	S2 / S3	S1 / S3
<i>Coefficient de corrélation</i>	0,82	0,93	0,78

Affects négatifs			
<i>Séances</i>	S1 / S2	S2 / S3	S1 / S3
<i>Coefficient de corrélation</i>	0,56	0,68	0,91

Tableau 5 : Coefficient de corrélation des affects positifs et négatifs

La lecture de la table de Fisher nous permet de dire qu'avec un effectif de 22, à P.05, le coefficient de corrélation est égal 0,42. Tous les coefficients de corrélation calculés sont supérieurs à 0,42. Au niveau du groupe classe, les scores d'affect positifs et négatifs ne présentent donc pas de différence significative d'une séance à l'autre.

6.4. La formation des équipes

Ayant fait le choix d'assister aux différentes séances de hockey, j'ai pu observer la façon dont été faites les équipes pour les matchs et les ateliers.

Choix n°	Kelly	Naïla	Rania	Alyma
1	Rayan	Djibril	Selim	Ylyès
2	Kenzy	Hayate	Hafssa	Anais
3	Koceila	Ibrahim	Zakaria	Rojhat
4	Ilyès	Yagmur	Monica	Anas
5	Barbara	Erwan	Marwane	

Tableau 6 : Formation des équipes au premier match (séance 1)

Choix n°	Anas	Ilyès	Rojhat
	Anaïs (imposé)	Hafssa (imposé)	Kelly
1	Rayan	Marwane	Ylyès
2	Yagmur	Alyma	Barbara
3	Youmès	Ibrahim	Zakaria
4	Hayate	Naïla	Kenzy
5	Erwan	Selim	Koceila
6	Rania	Djibril	Monica

Tableau 7 : Formation des équipes pour la première séance d'ateliers (séance 2)

Choix n°	Naïla	Hafssa	Zakaria	Rojhat
1	Ibrahim	Ilyès	Anais	Kelly
2	Hayaye	Barbara	Rayan	Djibril
3	Marwane	Koceila	Yagmur	Rania
4	Alyma	Kenzy	Ylyès	Youmès
5	Selim	Erwan	Monica	

Tableau 8 : Formation des équipes au deuxième match (séance 3)

7. Discussion

Dans la première partie de cette discussion nous allons analyser les résultats des différents questionnaires proposés aux élèves.

Nous pouvons observer pour le test d'acceptation, que cinq élèves se révèlent être rejetés, sur un groupe classe de 26 élèves. De plus le questionnaire du STAI, qui mesure l'anxiété comme trait de la personnalité, révèle que seulement 2 élèves de la classe sont de nature anxieuse. Ces élèves sont donc stressés de manière générale, pas seulement en ce qui concerne les jeux et sports collectifs.

A noter qu'un élève apparaissant rejeté au test d'acceptation, n'a pas participé à toutes les passations du PANAS, il n'a donc pas pu être pris en compte dans cette analyse.

En faisant le lien entre ces deux questionnaires, nous pouvons dire qu'une seule élève parmi les élèves rejetés se retrouve avec un score élevé pour la mesure de l'anxiété en tant que trait de la personnalité. Nous pouvons donc supposer que cette élève serait stressée à toutes les séances de hockey.

Enfin, il restait à observer les résultats du PANAS, qui a permis de mesurer auprès des élèves le stress anticipé et ressenti aux séances de jeux et sports collectifs. Nous nous sommes concentrés sur les résultats de nos élèves rejetés, car c'est sur eux que se base cette recherche. On observe clairement que parmi les 4 élèves pris en compte dans cette analyse et notés comme rejetés, seulement une élève présente des scores élevés aux affects négatifs, c'est toutefois cette même élève qui avait obtenu un score élevé au questionnaire du STAI qui mesure l'anxiété comme trait de la personnalité. Nous pouvons ici supposer que le stress ressenti par cette élève est plutôt dû à son caractère anxieux plutôt qu'à l'idée de pratiquer les jeux et sports collectifs.

En regardant de plus près les résultats du PANAS (*cf Tableau 4*), on peut voir que Barbara n'a pas de score plus élevé que les autres aux affects négatifs, pour le stress anticipé. Cependant pour le stress ressenti, on peut constater que ses scores aux affects négatifs sont plus élevés que les autres sur la séance 1 et la séance 3.

En regardant ses réponses aux questionnaires (Annexe 6 à 9), on peut observer les affects précis qui ont provoqué ce score élevé : on observe que les affects « hostile », « nerveux » (pour la séance 1) et « angoissé », « hostile » et « nerveux » (pour la séance 3), sont parmi ceux qu'elle ressent beaucoup ou énormément.

Ces scores élevés aux affects négatifs ressentis après les séances de matchs notamment, peuvent être expliqués par une ou des situations qu'elle aurait perçues négativement pendant les matchs. On peut imaginer que l'issue du match n'était pas celle qu'elle espérait ou qu'on ne lui ait pas assez donné l'occasion de jouer durant les matchs.

Tous les autres élèves de notre échantillon « élèves rejetés » obtiennent des scores relativement bas aux affects négatifs, ce qui indique qu'ils ne sont pas stressés ni avant ni après les séances de hockey.

Nous pouvons ici réfuter notre hypothèse qui était que les élèves rejetés ressentent davantage de stress lors d'un module de jeux et sports collectifs que les autres.

L'idée de cette hypothèse est venue de ma propre expérience. A l'école, lorsque l'on pratiquait des jeux et sports collectifs, le pire moment était la formation des équipes. J'avais peur d'être choisie la dernière, j'appréhendais donc ces séances d'EPS. Les jeux et sports collectifs sont une APSA où il est indispensable de jouer avec les autres, en collaborant, en coopérant mais aussi en s'opposant. Il faut donc penser avec les autres. Cette idée de jouer avec les autres ne peut être appliquée que si on est inclus dans le groupe. J'ai donc pensé que les élèves rejetés du groupe étaient plus stressés que les autres.

De plus, une élève a retenu mon attention : Alyma. Cette élève semble intégrée au groupe classe et n'a pas été notée comme rejetée lors du test d'acceptation. Elle obtient par ailleurs un score « moyen » au questionnaire du STAI qui mesure l'anxiété comme trait de la personnalité. Cependant, on observe clairement, pour le PANAS, que cette élève a des scores très élevés aux affects négatifs que ce soit avant ou après la séance. Ce qui est contradictoire avec ses scores aux affects positifs qui sont, eux aussi, très élevés.

Nous pouvons donc en déduire que cette élève est motivée et engagée dans la séance mais qu'elle est aussi énormément stressée. En regardant de plus près ses réponses aux différents questionnaires (Annexe 10 à 15), avant ou après les séances de hockey, on observe que les affects négatifs qu'elle ressent énormément sont « angoissé » et « craintif ». Ces adjectifs ne reflètent pas un caractère agressif ou violent, mais plutôt un sentiment de peur.

Se pose alors la question : pourquoi cette élève est-elle stressée alors qu'elle semble intégrée à la classe et motivée par le module de hockey ? Différents points peuvent être relevés. Le premier est à un niveau externe : la pression sociale. Après discussion avec l'enseignante de la classe, Alyma est vue comme « la bonne élève de la classe ». On peut alors imaginer que cette élève ressent l'obligation de réussir pour satisfaire l'image que les autres ont d'elle. Le deuxième point à relever est au niveau interne. En effet, je me suis intéressée aux élèves rejetés par leurs pairs, mais qu'en est-il des élèves qui se sentent rejetés ? On peut alors se demander si les scores élevés aux affects positifs et négatifs d'Alyma ne sont pas dus d'une part à son envie de réussir pour être intégrée mais d'autre part à son angoisse d'échouer et donc d'être rejetée.

Dans la deuxième partie de cette discussion, nous allons aborder le comportement des élèves notamment au moment de l'échauffement et de la formation des équipes.

Pour la mise en place de cette recherche, des tests ont été proposés aux élèves afin de pouvoir analyser leur stress en condition de jeux et sport collectifs. Toutefois, j'ai également fait le choix d'aller observer leurs séances d'EPS pour tenter d'analyser le comportement des élèves et pouvoir mettre en lien le test d'acceptation que je leur ai fait passer avant le module de hockey et leurs attitudes envers leurs pairs pendant les séances de jeux et sports collectifs. A chaque séance, j'ai donc observé la phase d'échauffement pour voir quels élèves se retrouvaient seuls. Sur les 5 minutes de course d'échauffement, les élèves ne restent pas constamment avec la même personne. Parmi les cinq élèves rejetés au vu du test d'acceptation (Barbara, Kenzy, Monica, Erwan et Youmès), il a été nettement observé qu'à chaque échauffement, Monica se retrouvait seule. Cette observation concorde avec les scores obtenus au test d'acceptation.

Une autre bonne manière d'analyser les relations entre pairs est d'observer la formation des équipes lors des jeux et sports collectifs. Les élèves sont face à deux critères de sélection : le premier est de choisir un élève pour son affinité avec ce dernier. Ici l'élève va choisir un camarade, non pas pour son niveau de jeux en hockey, mais pour sa relation d'amitié avec ce dernier. Le deuxième critère est de choisir un élève par rapport à son niveau de jeux en hockey. Peu importe si ce dernier est son ami en général. Si l'élève est connu pour avoir un bon niveau en EPS, il sera plus susceptible d'être choisi.

A la vue des choix faits par les élèves à chacune des séances que j'ai observées, il est clair que Monica et Erwan sont régulièrement choisis les derniers. Quant à Barbara et Kenzy, elles ne semblent pas être délaissées lors de la formation des équipes, malgré le fait qu'elles soient notées comme rejetés au test d'acceptation.

Pour la troisième et dernière partie de cette discussion, nous allons nous intéresser aux entretiens que j'ai eus avec les élèves.

En effet, afin d'essayer d'en savoir un peu plus, j'ai tenu à faire des entretiens semi-directifs avec les élèves notés comme rejetés et ceux ayant été stressés aux différentes séances, afin de ne pas faire remarquer aux autres élèves ceux qui pouvaient être rejetés. L'entretien est un outil complémentaire que j'ai décidé d'ajouter aux outils principaux que sont les questionnaires.

L'entretien avec Barbara est venu confirmer ses réponses aux différents tests. Je rappelle que cette élève était la seule parmi les élèves rejetés à être stressée de manière générale, ce qui est ressorti aux résultats au test du PANAS pour le stress ressenti. Elle me dit, durant l'entretien, qu'elle aime jouer en équipe mais qu'elle a peur du jugement des autres. Elle me dit qu'elle a peur qu'ils disent des méchancetés et qu'elle ne sait pas jouer.

Parmi les élèves rejetés, on retrouve Monica. Durant l'entretien, elle me dit qu'elle aime jouer à des jeux et sports collectifs, malgré le fait qu'elle n'ait pas un bon niveau. Quand je lui parle du fait qu'elle n'était stressée à aucune séance, elle me répond qu'elle n'est jamais stressée mais qu'elle a peur des critiques des autres. Elle me dit également qu'elle préfère les séances d'ateliers car on peut jouer tout seul et il n'y a ni gagnant, ni perdant.

Son discours est assez contradictoire. Elle me fait part de son goût pour les jeux et sports collectifs mais préfère quand elle est en atelier car elle n'est pas obligée de faire équipe.

J'interprète, après ces entretiens, que ces deux élèves ont un désir de vouloir jouer avec les autres, mais bloqué par la peur de leur regard et de leur jugement.

Les entretiens de Kenzy et Erwan, les deux autres élèves notés comme rejetés, ont montré qu'ils n'avaient aucune conscience d'être rejetés. Ce qui est une bonne chose, car malgré le fait d'être peu accepté dans le groupe classe, ces deux élèves aiment participer aux jeux et sports collectifs, et notamment au hockey. Kenzy, durant son entretien m'a fait part de son goût pour les jeux et sports collectifs car c'est un moment où le groupe est soudé et où les élèves jouent tous ensemble.

Ce qui ressort de ces deux entretiens est que ces élèves, notés comme rejetés au test d'acceptation, ressentent du plaisir en jouant aux jeux et sports collectifs, mais ne ressentent aucun stress.

Il y a donc ici une nuance importante à soulever : il faut différencier être rejeté et se sentir rejeté.

L'entretien d'Alyma m'a confirmé ce que j'avais imaginé. J'avais interprété ses résultats en me disant que c'était une élève motivée et engagée dans la séance mais qu'elle était énormément stressée. En regardant ses réponses aux différents questionnaires, avant ou après les séances de hockey, j'avais soulevé que les affects négatifs qu'elle ressentait énormément étaient « angoissé » et « craintif », des adjectifs qui, selon moi, reflètent plutôt un sentiment de peur qu'un sentiment d'agressivité. En effet, suite à l'entretien avec Alyma, il semble évident que cette élève a beaucoup de mal à gérer le regard des autres et son rapport aux autres. Malgré des séances de hockey qui se sont bien passées, Alyma me dit, pendant l'entretien, qu'elle était très stressée de jouer car elle avait peur de mal diriger sa crosse de hockey et de faire mal à un camarade. Ce qui est étonnant c'est que cette élève pratique du foot et de la boxe thaïlandaise en dehors de l'école. Le foot est un sport d'équipe où il est important de coopérer et où le contact avec les autres joueurs est fréquent, tout comme la boxe thaï, où en plus d'être en contact avec l'adverse, on cherche volontairement à lui porter des coups. Alyma termine l'entretien en m'expliquant qu'elle n'a pas beaucoup d'amis dans la classe et que le fait de leur faire mal ou de mal jouer au hockey, pourrait faire que les autres élèves de la classe ne l'accepteraient pas.

8. Conclusion

Mon mémoire de recherche a pour sujet : « La place du stress dans la pratique des jeux et sports collectifs chez les élèves rejetés ».

Dans le cadre théorique, nous avons présenté les différentes notions abordées dans ce thème : d'une part la notion de stress, qui est définie par plusieurs auteurs dont Lazarus et Folkman (1984), Laurence JANOT (2005) et plus récemment Hélène Romano (2016). Et d'autre part, la notion de relations interpersonnelles définie par Askevis-Leherpeux, F., Baruch, B. et Cartron, A., (2012) comme permettant la satisfaction des besoins de contacts et l'acquisition de savoirs et savoir-faire cognitifs et sociaux. Cette notion est omniprésente dans mon sujet d'étude.

Sont également expliquées les notions sous-jacentes aux relations interpersonnelles, c'est-à-dire les notions de relations entre pairs, d'acceptation et de rejet. A ces définitions théoriques s'ajoute la présentation de différentes études proposées par de nombreux chercheurs dans ce domaine.

L'objectif de ce mémoire était de savoir si les jeux et sports collectifs étaient une source de stress pour les élèves rejetés. Pour répondre à cette question, il a fallu se documenter sur les recherches actuelles et antérieures concernant ce thème, afin de dégager une hypothèse. Le tout étant de ne pas reproduire une recherche déjà existante mais de se baser sur ces dernières afin d'y apporter de nouveaux éléments et répondre à des interrogations, qui me permettront plus tard d'améliorer mon enseignement.

Pour tenter de répondre à la question de la place du stress chez les élèves rejetés en jeux et sports collectifs, il a fallu établir une méthodologie en définissant un échantillon de population, les outils de mesure qui allaient être utilisés et la procédure à mener. Après avoir fait passer un test d'acceptation, qui a permis de repérer les élèves rejetés, les élèves ont répondu à un questionnaire qui correspond à l'une des échelles du STAI et qui permet de définir l'anxiété comme trait de la personnalité ou non. Ce questionnaire a permis de nuancer l'analyse des résultats concernant les élèves stressés aux séances d'EPS. De plus, afin d'évaluer le stress anticipé et ressenti des élèves aux différentes séances de hockey, il leur a été proposé le questionnaire du PANAS.

L'analyse de tous ces éléments réunis a permis de réfuter l'hypothèse, qui était que les élèves rejetés ressentent davantage de stress lors d'un module de jeux et sports collectifs que les autres élèves.

Afin de compléter la recherche, il était pertinent d'assister aux différentes séances d'EPS en hockey, afin d'observer la formation des équipes qui est parfois un point clé pour repérer les élèves rejetés. De plus, pour enrichir la partie discussion de ce mémoire, des entretiens semi-directifs ont été menés afin de connaître les raisons du stress ou non des élèves ayant été notés comme rejetés.

Toutefois, il est important de souligner les limites de la recherche. Notamment le fait que l'échantillon choisi est une classe de CM2, qui a pour particularité d'être relativement la même depuis la petite section. En effet, la majorité des élèves de cette classe se connaissent depuis déjà plusieurs années, ce qui peut biaiser les relations interpersonnelles en comparaison avec une classe dont les élèves ne se connaissent que depuis quelques mois.

Par manque de temps, il n'a été possible d'intervenir que dans une seule classe. Il serait intéressant d'élargir l'échantillon, en reproduisant cette recherche avec un plus grand nombre de participants.

Concernant les questionnaires utilisés, le STAI, publié pour la première fois en 1980 par Charles Spielberger, puis traduit en français par Bruchon-Schweitzer et Paulhan en 1993, a semblé difficile à faire passer. En effet, les tournures de phrases de certains items proposés dans ce questionnaire sont difficiles à comprendre, par exemple : « *J'essaie d'éviter de faire face à une crise ou à une difficulté* ». De plus, le vocabulaire semblait peu adapté à des élèves d'une classe de CM2, âgés de 9 à 11 ans, qui avaient beaucoup de mal à se détacher, malgré de nombreuses explications, de certains mots difficiles tels que : « *mélancolique* » et « *désappointement* ». J'ai fait le choix de ne pas adapter l'intitulé des items. J'étais soucieuse de rester le plus fidèle possible au test scientifique de départ et craignais que de reformuler les items dénaturerait le sens de base. Avec plus de temps et de moyens, il pourrait être intéressant de formuler autrement certains items afin de faciliter la compréhension, pour une recherche future.

Bien que longue et prenante, cette recherche a été très enrichissante sur de nombreux aspects. J'ai découvert de nombreux auteurs que je ne connaissais pas, tels que Bernard Rimé et Frank Vitaro qui traitent de sujets comme le stress et les relations interpersonnelles, qui m'intéressent tout particulièrement. Le harcèlement à l'école étant malheureusement très présent, il est indispensable en tant que professeur des écoles, de se tenir au courant des nouvelles recherches pouvant expliquer comment améliorer les relations entre les élèves.

D'un point de vue pédagogique, cette recherche m'a permis de découvrir un nouveau fonctionnement de classe en jeux et sports collectifs, dans la classe de l'enseignante qui m'a accueillie.

D'un point de vu professionnel, je me suis souvent posé la question de savoir quel rôle peut jouer l'enseignant face à un élève stressé en jeux et sports collectifs. Il est difficile, en tant que professeur des écoles, de faire passer des tests à ses élèves pour déceler si ces derniers sont stressés ou non en jeux et sports collectifs. Quels moyens pourraient avoir un enseignant pour repérer ses élèves stressés et que pourrait-il mettre en place pour soulager cette émotion parfois compliquée à gérer ?

De plus, la question du rejet par ses pairs est aussi très importante à soulever. A force de côtoyer ses élèves tous les jours, un enseignant finit par ressentir et percevoir les élèves qui sont rejetés. Il a donc une place très importante ici : il ne doit en aucun cas verbaliser ce rejet pour ne pas accabler davantage cet élève qui, peut-être, perçoit ce rejet et le vit mal. Mais il peut valoriser cet élève, en le mettant en situation de réussite face à ses pairs afin d'atténuer le rejet éventuel.

Mettre en place cette recherche a remis en question certaines de mes idées reçues. J'avais dans l'idée que les élèves rejetés étaient obligatoirement stressés en jeux et sports collectifs, étant donné que cette APSA implique qu'il faut coopérer et collaborer avec les autres, chose peu évidente lorsque l'on est rejeté par ces derniers.

Cela m'amène à faire la nuance entre être rejeté par ses pairs et se sentir rejeté. Il pourrait donc être intéressant de mener à nouveau ce type de recherche concernant la place du stress en jeux et sports collectifs, mais cette fois en s'appuyant, non pas sur les élèves rejetés, mais sur les élèves qui se sentent rejetés.

Bibliographie

Askevis-Leherpeux, F., Baruch, B. et Cartron, A. (2012). *La psychologie*, Paris : Nathan.

Boivin M. Origines des difficultés dans les relations entre pairs pendant la petite enfance et impacts sur l'adaptation psychosociale et le développement des enfants. Dans: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. Boivin M, éd. thème. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [en ligne]. <http://www.enfant-encyclopedie.com/relations-entre-pairs/selon-experts/origines-des-difficultes-dans-les-relations-entre-pairs-pendant>. Publié : Avril 2005. Consulté le 23 avril 2018.

Bouffard, L. et Lapierre, S. (1997). La mesure du bonheur. *Revue québécoise de psychologie*, 18(2), 271-310.

Bieser, M. (1974). Components and correlates of mental well-being. *Journal of Health and Social Behavior*, 15, 320- 327.

Bradburn, N.M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.

Bruchon-Schweitzer, M., & Paulhan, I. (1993). Inventaire d'Anxiété Trait-état. Forme Y. STAI-Y. Paris: Les éditions du Centre de Psychologie Appliquée.

Bukowski, W. M. & Hoza, B. (1989). Popularity and friendship : Issues in theory, measurement, and outcome, in T. Berndt et G. Ladd (Eds), *Peer relationships in child development* (pp 15-45). New York : Wiley.

Caci, H., & Baylé, F.J. (2007) "L'échelle d'Affectivité Positive et d'Affectivité Négative. Première traduction en Français", Congrès de l'Encéphale, Paris, 25-27 janvier 2007.

Clark, L.A., & Watson, D. (1988). Mood and the mundane: Relations between daily life events and self-reported mood. *Journal of Personality, 15*, 510-522.

Coie, J.D. and Dodge, K.A. (1983). Continuities and Changes in Children's Social Status : A Five-Year Longitudinal Study. *Merrill-Palmer Quarterly, 29*, 261-282.

Corneloup, J. (2005). Culture sportive et gestion des risques. Congrès mondial du tourisme, Andorre.

Deneuve, P., Genty, J. & Dru, V. (2002). Modifications des affinités interpersonnelles intergroupes en fonction du type d'activité partagée et des compétences perçues en milieu scolaire, *Les Cahiers internationaux de Psychologie Sociale, n°54*.

Hoza, B., Gold, J. A. & Ryckman, R. M. (1989). Friendship as a mediator of peer rejection : Theoretical and empirical evidence for a new method of identifying children at risk. Communication au congrès de la Society for Research on Child Development, Kansas City.

Huebner, E.S., & Dew, T. (1995). Preliminary validation of the positive and negative affect schedule with adolescent. *Journal of Psychoeducational Assessment, 13*, 286-293.

Janot, L. (2005). Stress perçu de l'enseignant et logiques d'action face à la violence dans l'école. *Recherche et Formation, n°48*, 135-150.

Kanner, A.D., Coyne, J.C., Schaefer, C., & Lazarus, R.S. (1981). Comparison of two modes of stress measurement: Daily hassles and uplifts versus major life events. *Journal of Behavioral Medicine, 4*, 1-39.

Kercher, K. (1992). Assessing subjective well-being in the Old-Old. *Research on Aging, 14* (2), 131-168.

Kuesten, C., Chopra, P., Bi, J., and Meiselman, H. L. (2014). A global study using PANAS (PA and NA) scales to measure consumer emotions associated with aromas of phytonutrient supplements. *Food Quality and Preference* 33, 86-97.

Lasnier, F. (1989). *La mesure de la cohésion dans les équipes sportives*. Thèse non publiée, Cégep de Sainte-Foy.

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

Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*, Francfort/Main, Suhrkamp.

Traduction française par Lukas S. Sosoe Laval (2012). *Systèmes sociaux, esquisse d'une théorie générale*, Québec : Presses de l'Université Laval.

Maassen, G. & Verschueren, K. (2005). A two dimensional ratings-based procedure for sociometric status determination as an alternative to the Asher and Dodge System. *Merrill-Palmer Quarterly*, n°58.

Moreno, J.L. *Fondements de la sociométrie*. Traduit d'après la seconde édition américaine (Who Shall Survive?) par H. Lesage et P.-H. Maucorps. In: *Revue française de science politique*, 5^e année, n°3, 1955. pp. 641-646.

Newcomb, A.-F., Bukowski, W.-M. & Pattee, L. (1993). Children's peer relations : A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. In *Psychological Bulletin*, 113, (pp 99-128).

Rohart, J. D. (2007). L'angoisse et le stress à l'Ecole. *E-portique* 4. Soins et éducation.

Rimé, B. (2009). Chapitre 2. Qu'est-ce qu'une émotion ? *Le partage social des émotions*, Paris, Presses Universitaires de France, « Quadrige ».

Romano, H. (2016). Le stress scolaire et ses conséquences. In H. Romano (Dunod), *Pour une école bientraitante. Prévenir les risques psychosociaux scolaires* (pp 85-90). Paris : Dunod.

Vitaro, F., Gagnon, C. & Tremblay R. E. (1992). Lien d'amitié et fonctionnement social chez les enfants rejetés. *Enfance*, tome 46 n°1-2, 113-127.

Watson, D., Clark, L.A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*. 54 (6), 1063-1070.

Williams, G. A. & Asher, S. R. (1987). *Peer and self perceptions of peer rejected children*. Communication au congrès de la Society for Research in Child Development, Baltimore.

Wills, T.A. (1986). Stress and coping in early adolescence: Relationships to substance use in urban school samples. *Health Psychology*, 5, 503-529.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche. (2015).

- Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège. *Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015*.
- Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. *Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015*.
- Programme de l'école maternelle. *Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015*.

Sitographie

http://www.toupie.org/Dictionnaire/Inclusion_sociale.htm

https://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwinzfl_INzTAhUJWBQKHfknBgsQFggpMAE&url=http%3A%2F%2Fwww.rst-sante-travail.fr%2Frst%2Fdms%2Fdmr%2FArticleDMT%2FRisquesPsychosociaux%2FTI-RST-FRPS-27%2Ffrps27.pdf&usg=AFQjCNHlxbL_rfcoSTYt9d5JSX5y0xS7_Q&sig2=5OnRysYMKL9ovvL87IGVka

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/CA4/14/8/RA16_C3_EPS_CA4_enj_forma_618148.pdf

<http://www.ifemdr.fr/questionnaire-panas/>

<http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk2/ftp04/mq23729.pdf>

Annexe 1 : Test d'acceptation

Nom et prénom : _____ **Date :** _____

Question : Apprécies-tu ce commande ? **Consigne :** Entoure le smiley qui convient.

Prénom des élèves	Pas du tout	Un peu	Beaucoup
Hafssa	☹️	🙂	😊
Rania	☹️	🙂	😊
Barbara	☹️	🙂	😊
Naëlla	☹️	🙂	😊
Hayate	☹️	🙂	😊
Kenzy	☹️	🙂	😊
Monica	☹️	🙂	😊
Leila	☹️	🙂	😊
Alyma	☹️	🙂	😊
Yagmur	☹️	🙂	😊
Anouck	☹️	🙂	😊
Anais	☹️	🙂	😊
Anas	☹️	🙂	😊
Erwan	☹️	🙂	😊
Rayan	☹️	🙂	😊
Ilyès	☹️	🙂	😊
Rojhat	☹️	🙂	😊
Ibrahim	☹️	🙂	😊
Zakaria	☹️	🙂	😊
Marwane	☹️	🙂	😊
Youmès	☹️	🙂	😊
Jibril	☹️	🙂	😊
Koceila	☹️	🙂	😊
Selim	☹️	🙂	😊
Ylyès	☹️	🙂	😊
Kelly	☹️	🙂	😊

Annexe 2 : STAI (Echelle Anxiété-Trait)

Nom et prénom :

Date :

Instructions : Voici un certain nombre d'énoncés que les gens ont l'habitude d'utiliser pour se décrire.

Lisez chaque énoncé puis marquez d'une croix la colonne appropriée **pour indiquer comment vous vous sentez en général.**

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Ne vous attardez pas trop sur chaque énoncé mais donnez la réponse qui vous semble décrire le mieux **les sentiments que vous éprouvez de façon générale.**

Anxiété TRAIT

	Presque jamais	Parfois	Souvent	Presque toujours
1. Je me sens bien				
2. Je me sens fatigué rapidement				
3. Je me sens au bord des larmes				
4. Je souhaiterais être aussi heureux que les autres semblent l'être				
5. Je perds de belles occasions parce que je n'arrive pas à me décider rapidement				
6. Je me sens reposé				
7. Je suis calme, tranquille et en paix				
8. Je sens que les difficultés s'accumulent au point que je ne peux pas en venir à bout				
9. Je m'en fais trop pour des choses qui n'en valent vraiment pas la peine				
10. Je suis heureux				
11. Je suis porté à prendre mal les choses				
12. Je manque de confiance en moi				
13. Je me sens en sécurité				
14. J'essaie d'éviter de faire face à une crise ou à une difficulté				
15. Je me sens mélancolique				
16. Je suis content				
17. Des idées sans importance me passent par la tête et me tracassent				
18. Je prends les désappointements tellement à cœur que je n'arrive pas à me les sortir de la tête				
19. Je suis une personne stable				
20. Je deviens tendu, bouleversé quand je songe à mes préoccupations actuelles				

Annexe 3 : PANAS

Prénom :

Date : |

Instruction : Ce questionnaire contient des adjectifs qui décrivent des sentiments et des émotions. Lis chacun de ces adjectifs.

Pour chacun de ces adjectifs, tu dois indiquer à quel point il *décrit comment tu te sens à ce moment présent*. Pour ce faire, tu dois utiliser le choix de réponses suivant:

1. Très peu ou pas du tout

2. Peu

3. Modérément

4. Beaucoup

5. Énormément

N'oublie pas, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Nous voulons savoir comment TU te sens à ce moment présent.

		Très peu ou pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	Enormément
1	Angoissé(e) (Stressé)	1	2	3	4	5
2	Hostile (Agressif)	1	2	3	4	5
3	Alerte (Vif, énergique)	1	2	3	4	5
4	Honteux(se)	1	2	3	4	5
5	Inspiré(e)	1	2	3	4	5
6	Nerveux(se) (Agité, énervé)	1	2	3	4	5
7	Déterminé(e) (Décidé)	1	2	3	4	5
8	Attentif(ve)	1	2	3	4	5
9	Actif(ve)	1	2	3	4	5
10	Craintif(ve) (Inquiet, peureux)	1	2	3	4	5

Annexe 4 : Tableaux des Z-scores du test d'acceptation

	<i>Z préférence</i>	<i>Z acceptation</i>	<i>Z rejetées</i>	<i>Z impact social</i>
Hafssa	0,116315526	-0,580896991	-0,956413308	-2,045622003
Rania	-0,86895	-0,85973	0,756566	-0,36716
Barbara	-1,19737	-1,13856	1,099162	-0,36716
Naëlla	0,444736	0,255595	-0,61382	-0,36716
Hayate	-0,37631	-0,30207	0,41397	0,052452
Kenzy	-1,03316	-1,13856	0,756566	-0,78678
Monica	-2,18263	-1,97505	2,126949	-0,36716
Leila	0,444736	0,255595	-0,61382	-0,36716
Alyma	0,280526	-0,02324	-0,61382	-0,78678
Yagmur	0,280526	-0,02324	-0,61382	-0,78678
Anouck	0,608946	0,534425	-0,61382	0,052452
Anais	0,444736	-0,30207	-1,29901	-2,04562
Anas	-0,04789	0,255595	0,41397	0,891681
Erwan	-1,85421	-1,69622	1,784353	-0,36716
Rayan	0,773156	0,813256	-0,61382	0,472067
Ilyès	0,773156	1,092086	-0,27122	1,311296
Rojhat	0,116316	0,534425	0,41397	1,311296
Ibrahim	1,429997	1,370917	-1,29901	0,472067
Zakaria	1,101576	1,092086	-0,95641	0,472067
Marwane	1,429997	1,928578	-0,61382	2,150526
Youmès	-1,03316	-0,5809	1,441757	0,891681
Jibril	1,429997	1,370917	-1,29901	0,472067
Koceila	-0,37631	-0,02324	0,756566	0,891681
Selim	-0,70474	-0,85973	0,41397	-0,78678
Ylyes	0,608946	0,813256	-0,27122	0,891681
Kelly	0,280526	0,255595	-0,27122	0,052452

Annexe 5 : Résultats par items au STAI (anxiété-trait)

Items	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	TOTAL	Anxiété-trait
Hafssa	2	1	2	3	3	3	3	3	4	2	2	2	3	1	2	2	3	3	1	3	48	moyen
Rania	1	1	1	1	1	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	26	très faible
Kelly	1	4	2	1	1	3	4	3	2	2	3	4	1	2	1	2	3	2	4	3	48	moyen
Barbara	2	1	4	4	3	4	4	4	2	2	4	4	3	1	4	2	4	4	3	4	63	élevé
Naëlla	1	1	1	1	3	2	1	1	3	1	1	1	3	1	3	1	1	4	4	2	36	faible
Hayate	2	2	2	3	4	2	1	3	1	2	2	2	2	2	4	1	1	1	2	1	40	faible
Kenzy	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	4	1	1	1	1	1	1	1	1	24	très faible
Monica	1	2	2	1	2	4	1	1	1	1	2	1	3	2	1	1	3	2	4	1	36	faible
Leila	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	très faible
Alyma	4	1	2	2	2	2	3	2	1	2	1	4	3	2	1	2	4	2	4	2	46	moyen
Yagmur	1	1	1	1	1	1	3	4	1	2	1	1	2	1	1	1	2	2	3	1	31	très faible
Anouck	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	1	1	1	1	1	1	23	très faible
Anais	2	2	2	2	1	2	3	1	4	2	1	3	3	3	2	2	2	1	2	4	44	faible
Anas	1	2	1	4	2	2	3	2	2	1	2	1	2	2	1	1	1	2	1	1	34	très faible
Erwan	1	3	1	3	4	4	1	3	3	2	1	4	2	1	1	1	2	1	2	3	43	faible
Rayan	3	1	1	1	3	3	4	1	2	4	1	1	4	2	2	4	3	2	4	2	48	moyen
Ilyès	1	4	4	4	4	4	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	38	faible
Rojhat	1	2	1	1	2	2	4	1	2	1	3	1	4	1	1	1	1	1	2	1	33	très faible
Ibrahim	4	3	4	4	2	4	4	2	4	4	4	1	3	3	1	4	1	4	1	4	61	élevé
Marwane	4	1	4	4	4	1	1	2	1	1	1	1	1	4	4	1	4	3	4	4	50	moyen
Koceila	1	1	1	1	2	2	3	2	2	2	2	1	3	4	1	1	1	1	3	4	38	faible
Youmès	1	3	2	1	1	3	4	1	3	2	3	1	2	4	1	1	1	3	3	2	42	faible
Jibril	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	21	très faible
Selim	1	3	1	2	2	3	1	2	2	1	2	3	1	3	2	1	3	2	2	1	38	faible
Ylyès	2	1	1	1	2	2	2	1	2	1	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	30	très faible
Zakaria	1	2	1	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	3	28	très faible

Annexe 6

Prénom : Barbara

Date : 5/02/2018

Instruction : Ce questionnaire contient des adjectifs qui décrivent des sentiments et des émotions. Lis chacun de ces adjectifs.

Pour chacun de ces adjectifs, tu dois indiquer à quel point il *décrit comment tu te sens à ce moment présent*. Pour ce faire, tu dois utiliser le choix de réponses suivant:

1. Très peu ou pas du tout
2. Peu
3. Modérément
4. Beaucoup
5. Énormément

N'oublie pas, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Nous voulons savoir **comment TU te sens à ce moment présent**.

		Très peu ou pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	Énormément
1	Angoissé(e) (Stressé)	1	2	3	4	5
2	Hostile (Agressif)	1	2	3	4	5
3	Alerte (Vif, énergique)	1	2	3	4	5
4	Honteux(se)	1	2	3	4	5
5	Inspiré(e)	1	2	3	4	5
6	Nerveux(se) (Agité, énervé)	1	2	3	4	5
7	Déterminé(e) (Décidé)	1	2	3	4	5
8	Attentif(ve)	1	2	3	4	5
9	Actif(ve)	1	2	3	4	5
10	Craintif(ve) (Inquiet, peureux)	1	2	3	4	5

Fait avant la séance de hockey du **Lundi 5 février**

Annexe 7

Prénom : Barbara

Date :

5/02/18

Instruction : Ce questionnaire contient des adjectifs qui décrivent des sentiments et des émotions. Lis chacun de ces adjectifs.

Pour chacun de ces adjectifs, tu dois indiquer à quel point il *décrit comment tu te sens à ce moment présent*. Pour ce faire, tu dois utiliser le choix de réponses suivant:

1. Très peu ou pas du tout
2. Peu
3. Modérément
4. Beaucoup
5. Énormément

N'oublie pas, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Nous voulons savoir **comment TU te sens à ce moment présent**.

		Très peu ou pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	Énormément
1	Angoissé(e) (Stressé)	1	2	3	4	5
2	Hostile (Agressif)	1	2	3	4	5
3	Alerte (Vif, énergique)	1	2	3	4	5
4	Honteux(se)	1	2	3	4	5
5	Inspiré(e)	1	2	3	4	5
6	Nerveux(se) (Agité, énervé)	1	2	3	4	5
7	Déterminé(e) (Décidé)	1	2	3	4	5
8	Attentif(ve)	1	2	3	4	5
9	Actif(ve)	1	2	3	4	5
10	Craintif(ve) (Inquiet, peureux)	1	2	3	4	5

Fait après la séance de hockey du lundi
05/02

Annexe 8

Prénom : Barbara

Date : 19/10/18

Instruction : Ce questionnaire contient des adjectifs qui décrivent des sentiments et des émotions. Lis chacun de ces adjectifs.

Pour chacun de ces adjectifs, tu dois indiquer à quel point il *décrit comment tu te sens à ce moment présent*. Pour ce faire, tu dois utiliser le choix de réponses suivant:

1. Très peu ou pas du tout
2. Peu
3. Modérément
4. Beaucoup
5. Énormément

N'oublie pas, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Nous voulons savoir **comment TU te sens à ce moment présent**.

		Très peu ou pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	Énormément
1	Angoissé(e) (Stressé)	1	2	3	4	5
2	Hostile (Agressif)	1	2	3	4	5
3	Alerte (Vif, énergique)	1	2	3	4	5
4	Honteux(se)	1	2	3	4	5
5	Inspiré(e)	1	2	3	4	5
6	Nerveux(se) (Agité, énervé)	1	2	3	4	5
7	Déterminé(e) (Décidé)	1	2	3	4	5
8	Attentif(ve)	1	2	3	4	5
9	Actif(ve)	1	2	3	4	5
10	Craintif(ve) (Inquiet, peureux)	1	2	3	4	5

Fait avant la séance de hockey du lundi
19/10

Annexe 9

Prénom : *Barbara*

Date : *19/02/18*

Instruction : Ce questionnaire contient des adjectifs qui décrivent des sentiments et des émotions. Lis chacun de ces adjectifs.

Pour chacun de ces adjectifs, tu dois indiquer à quel point il *décrit comment tu te sens à ce moment présent*. Pour ce faire, tu dois utiliser le choix de réponses suivant:

1. Très peu ou pas du tout
2. Peu
3. Modérément
4. Beaucoup
5. Énormément

N'oublie pas, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Nous voulons savoir **comment TU te sens à ce moment présent**.

		Très peu ou pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	Énormément
1	Angoissé(e) (Stressé)	1	2	3	4	5
2	Hostile (Agressif)	1	2	3	4	5
3	Alerte (Vif, énergique)	1	2	3	4	5
4	Honteux(se)	1	2	3	4	5
5	Inspiré(e)	1	2	3	4	5
6	Nerveux(se) (Agité, énervé)	1	2	3	4	5
7	Déterminé(e) (Décidé)	1	2	3	4	5
8	Attentif(ve)	1	2	3	4	5
9	Actif(ve)	1	2	3	4	5
10	Craintif(ve) (Inquiet, peureux)	1	2	3	4	5

Fait après la séance de hockey du lundi 19/02

Annexe 10

Prénom : *Alyma*

Date : *05/02/18*

Instruction : Ce questionnaire contient des adjectifs qui décrivent des sentiments et des émotions. Lis chacun de ces adjectifs.

Pour chacun de ces adjectifs, tu dois indiquer à quel point il *décrit comment tu te sens à ce moment présent*. Pour ce faire, tu dois utiliser le choix de réponses suivant:

1. Très peu ou pas du tout
2. Peu
3. Modérément
4. Beaucoup
5. Énormément

N'oublie pas, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Nous voulons savoir **comment TU te sens à ce moment présent**.

		Très peu ou pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	Enormément
1	Angoissé(e) (Stressé)	1	2	3	4	5
2	Hostile (Agressif)	1	2	3	4	5
3	Alerte (Vif, énergique)	1	2	3	4	5
4	Honteux(se)	1	2	3	4	5
5	Inspiré(e)	1	2	3	4	5
6	Nerveux(se) (Agité, énervé)	1	2	3	4	5
7	Déterminé(e) (Décidé)	1	2	3	4	5
8	Attentif(ve)	1	2	3	4	5
9	Actif(ve)	1	2	3	4	5
10	Craintif(ve) (Inquiet, peureux)	1	2	3	4	5

Fait avant la séance de hockey du **Lundi 5 février**

Annexe 11

Prénom : Alyma

Date : 05/10/10

Instruction : Ce questionnaire contient des adjectifs qui décrivent des sentiments et des émotions. Lis chacun de ces adjectifs.

Pour chacun de ces adjectifs, tu dois indiquer à quel point il *décrit comment tu te sens à ce moment présent*. Pour ce faire, tu dois utiliser le choix de réponses suivant:

1. Très peu ou pas du tout
2. Peu
3. Modérément
4. Beaucoup
5. Énormément

N'oublie pas, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Nous voulons savoir **comment TU te sens à ce moment présent**.

		Très peu ou pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	Énormément
1	Angoissé(e) (Stressé)	1	2	3	4	5
2	Hostile (Agressif)	1	2	3	4	5
3	Alerte (Vif, énergique)	1	2	3	4	5
4	Honteux(se)	1	2	3	4	5
5	Inspiré(e)	1	2	3	4	5
6	Nerveux(se) (Agité, énervé)	1	2	3	4	5
7	Déterminé(e) (Décidé)	1	2	3	4	5
8	Attentif(ve)	1	2	3	4	5
9	Actif(ve)	1	2	3	4	5
10	Craintif(ve) (Inquiet, peureux)	1	2	3	4	5

Fait après la séance de hockey du lundi
05/10

Annexe 12

Prénom : *Alyma*

Date : *22/02/18*

Instruction : Ce questionnaire contient des adjectifs qui décrivent des sentiments et des émotions. Lis chacun de ces adjectifs.

Pour chacun de ces adjectifs, tu dois indiquer à quel point il *décrit comment tu te sens à ce moment présent*. Pour ce faire, tu dois utiliser le choix de réponses suivant:

1. Très peu ou pas du tout
2. Peu
3. Modérément
4. Beaucoup
5. Énormément

N'oublie pas, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Nous voulons savoir **comment TU te sens à ce moment présent**.

		Très peu ou pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	Enormément
1	Angoissé(e) (Stressé)	1	2	3	4	5
2	Hostile (Agressif)	1	2	3	4	5
3	Alerte (Vif, énergique)	1	2	3	4	5
4	Honteux(se)	1	2	3	4	5
5	Inspiré(e)	1	2	3	4	5
6	Nerveux(se) (Agité, énervé)	1	2	3	4	5
7	Déterminé(e) (Décidé)	1	2	3	4	5
8	Attentif(ve)	1	2	3	4	5
9	Actif(ve)	1	2	3	4	5
10	Craintif(ve) (Inquiet, peureux)	1	2	3	4	5

Fait avant la séance de hockey du **Lundi 12 février**

Annexe 13

Prénom : *Alyma*

Date : *12/02/18*

Instruction : Ce questionnaire contient des adjectifs qui décrivent des sentiments et des émotions. Lis chacun de ces adjectifs.

Pour chacun de ces adjectifs, tu dois indiquer à quel point il *décrit comment tu te sens à ce moment présent*. Pour ce faire, tu dois utiliser le choix de réponses suivant:

1. Très peu ou pas du tout
2. Peu
3. Modérément
4. Beaucoup
5. Énormément

N'oublie pas, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Nous voulons savoir **comment TU te sens à ce moment présent**.

		Très peu ou pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	Enormément
1	Angoissé(e) (Stressé)	1	2	3	4	5
2	Hostile (Agressif)	1	2	3	4	5
3	Alerte (Vif, énergique)	1	2	3	4	5
4	Honteux(se)	1	2	3	4	5
5	Inspiré(e)	1	2	3	4	5
6	Nerveux(se) (Agité, énervé)	1	2	3	4	5
7	Déterminé(e) (Décidé)	1	2	3	4	5
8	Attentif(ve)	1	2	3	4	5
9	Actif(ve)	1	2	3	4	5
10	Craintif(ve) (Inquiet, peureux)	1	2	3	4	5

*Fait après la séance de hockey du lundi
12/02*

Annexe 14

Prénom : *Alyma*

Date : *19/02/10*

Instruction : Ce questionnaire contient des adjectifs qui décrivent des sentiments et des émotions. Lis chacun de ces adjectifs.

Pour chacun de ces adjectifs, tu dois indiquer à quel point il *décrit comment tu te sens à ce moment présent*. Pour ce faire, tu dois utiliser le choix de réponses suivant:

1. Très peu ou pas du tout
2. Peu
3. Modérément
4. Beaucoup
5. Énormément

N'oublie pas, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Nous voulons savoir **comment TU te sens à ce moment présent**.

		Très peu ou pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	Enormément
1	Angoissé(e) (Stressé)	1	2	3	4	5
2	Hostile (Agressif)	1	2	3	4	5
3	Alerte (Vif, énergique)	1	2	3	4	5
4	Honteux(se)	1	2	3	4	5
5	Inspiré(e)	1	2	3	4	5
6	Nerveux(se) (Agité, énervé)	1	2	3	4	5
7	Déterminé(e) (Décidé)	1	2	3	4	5
8	Attentif(ve)	1	2	3	4	5
9	Actif(ve)	1	2	3	4	5
10	Craintif(ve) (Inquiet, peureux)	1	2	3	4	5

Fait avant la séance de hockey du lundi 19/10

Annexe 15

Prénom : *Alyma*

Date : *10/10/10*

Instruction : Ce questionnaire contient des adjectifs qui décrivent des sentiments et des émotions. Lis chacun de ces adjectifs.

Pour chacun de ces adjectifs, tu dois indiquer à quel point il *décrit comment tu te sens à ce moment présent*. Pour ce faire, tu dois utiliser le choix de réponses suivant:

1. Très peu ou pas du tout
2. Peu
3. Modérément
4. Beaucoup
5. Énormément

N'oublie pas, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Nous voulons savoir **comment TU te sens à ce moment présent**.

		Très peu ou pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	Énormément
1	Angoissé(e) (Stressé)	1	2	3	4	5
2	Hostile (Agressif)	1	2	3	4	5
3	Alerte (Vif, énergique)	1	2	3	4	5
4	Honteux(se)	1	2	3	4	5
5	Inspiré(e)	1	2	3	4	5
6	Nerveux(se) (Agité, énervé)	1	2	3	4	5
7	Déterminé(e) (Décidé)	1	2	3	4	5
8	Attentif(ve)	1	2	3	4	5
9	Actif(ve)	1	2	3	4	5
10	Craintif(ve) (Inquiet, peureux)	1	2	3	4	5

Fait après la séance de hockey du lundi 19/10