



HAL
open science

Les stratégies de coping : une revue de la littérature dans les domaines du sport et de l'éducation

Julie Doron, Yannick Stephan, Christine Le Scanff

► To cite this version:

Julie Doron, Yannick Stephan, Christine Le Scanff. Les stratégies de coping : une revue de la littérature dans les domaines du sport et de l'éducation. *European Review of Applied Psychology / Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 2013, 63, pp.303-313. 10.1016/j.erap.2013.04.003 . hal-01580162

HAL Id: hal-01580162

<https://insep.hal.science//hal-01580162>

Submitted on 1 Sep 2017

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.

Article original

Les stratégies de *coping* : une revue de la littérature dans les domaines du sport et de l'éducation

Coping strategies: A review of literature in sport and academic contexts

J. Doron^{a,*}, Y. Stephan^b, C. Le Scanff^c

^a Département STAPS, laboratoire CIRCEFT-REV (EA 4384), centre Duvauchelle, université Paris-Est Créteil, immeuble Pyramide, 80, avenue du Général-de-Gaulle, 94009 Créteil, France

^b UFR STAPS, laboratoire Epsilon (EA 4556 dynamique des capacités humaines et des conduites de santé), université Montpellier 1, 4, boulevard Henri IV, 34000 Montpellier, France

^c UFR STAPS, laboratoire complexité, innovation et activités motrices et sportives (CIAMS, EA4532) – équipe « risque, intervention, mouvement, équilibre » (RIME), université Paris Sud-11, bâtiment 335, 91405 Orsay cedex, France

Mots clés :
Stratégies de *coping*
Éducation
Sport

r é s u m é

Introduction. – Le *coping* est un concept central dans les contextes sportif et éducatif étant donné le stress généré par la mise en jeu des compétences, l'incertitude du résultat, par l'échec et/ou les obstacles rencontrés dans les situations d'apprentissage. Comprendre pourquoi et comment, les individus adoptent des conduites menant à des conséquences adaptées ou non dans ces contextes représente donc un enjeu majeur, non plus uniquement en termes de prévention des risques pour la santé et le bien-être, mais également en termes d'optimisation de la performance.

Données de la littérature. – Ce travail s'appuie spécifiquement sur les travaux menés dans les champs de la psychologie du sport et de l'éducation.

Discussion. – La spécificité et les points communs de ces contextes, la particularité des stratégies de *coping*, de leurs antécédents et de leurs conséquences ainsi que les limites méthodologiques et les conceptions actuelles sont mis en évidence.

Conclusion. – Des perspectives de recherches prometteuses sont évoquées pour étudier le *coping* dans les contextes sportif et académique.

a b s t r a c t

Keywords:
Coping strategies
Education
Sport

Introduction. – Coping is a central concept in sport and educational settings, given the stress caused by the involvement of skills, the uncertainty of the result, the failure and/or the obstacles during learning efforts. Understanding why and how individuals adopt or do not adaptive behaviors in these contexts is a major issue not only in terms of health and well-being but also in terms of performance optimization.

Literature findings. – This literature review is based specifically on the studies in the fields of sport and education psychology.

Discussion. – The specific features and common points of these contexts, the specific coping strategies, their antecedents and their outcomes as well as the methodological limitations and existing designs are highlighted.

Conclusion. – Promising research perspectives are discussed to study coping in sport and academic contexts.

Les athlètes, comme les étudiants, sont confrontés à diverses sources de stress auxquelles ils doivent faire face afin de maximiser leurs chances de réussite dans leur parcours sportif et académique. Le *coping* représente « l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux constamment changeants que déploie l'individu

* Auteur correspondant.

Adresses e-mail : julie.doron@gmail.com, julie.doron@u-pec.fr (J. Doron).

pour gérer les exigences spécifiques internes/ou externes, évaluées comme consommant ou excédant ses ressources) (Lazarus & Folkman, 1984, p. 141). Bien que généralement envisagé comme un mécanisme explicatif des liens¹ entre l'expérience d'événements stressants et leurs conséquences sur le bien-être psychologique et la santé physique (e.g., Bruchon-Schweitzer, 2002), le concept de *coping* peut s'avérer également central pour expliquer les liens complexes entre le stress et l'adaptation psychologique aux situations de performance.

Au-delà du champ de la santé, l'étude du concept de *coping* s'impose aujourd'hui parmi les domaines de recherche les plus stimulants pour mieux comprendre les mécanismes conduisant à la performance sportive et à la réussite académique (voir, Hoar, Kowalski, Gaudreau, & Crocker, 2006; Zeidner, 1995, pour revues). La mise en évidence des conséquences délétères du stress sur la performance a incité les chercheurs à comprendre comment la gestion du stress, et plus spécifiquement le *coping*, pouvait améliorer la performance et prévenir la contre-performance, l'échec et l'abandon en contexte sportif et éducatif. Comprendre pourquoi et comment, les individus adoptent des conduites menant à des conséquences adaptées ou non dans les contextes sportif et éducatif représente un enjeu majeur, non plus uniquement en termes de prévention des risques pour la santé et le bien-être, mais également en termes d'optimisation de la performance. En ce sens, les domaines du sport et de l'éducation sont des contextes privilégiés pour l'évaluation de l'applicabilité et de la valeur trans-contextuelle des modèles théoriques existants (Rovira, Fernandez-Castro, & Edo, 2005). En s'appuyant spécifiquement sur les travaux² menés dans les champs de la psychologie du sport et de l'éducation, l'objectif de la présente revue de la littérature est de faire un état des lieux des recherches portant sur les stratégies de *coping* dans ces domaines.

1. Contextes sportif et éducatif : spécificités et points communs

Les athlètes et les étudiants doivent non seulement acquérir et maintenir un niveau élevé d'habileté sportive et académique, mais ils doivent développer un répertoire de stratégies pour répondre aux demandes spécifiques de ces contextes (Hardy, Jones, & Gould, 1996). Dans une certaine mesure, l'atteinte de leurs objectifs et leur bien-être est susceptible d'être influencée par leur capacité relative à faire face, plus ou moins efficacement, aux diverses exigences de la vie sportive et académique (e.g., Gaudreau & Blondin, 2004a; Rijavec & Brdar, 2002).

L'identification des sources de stress rencontrées par les athlètes ou les étudiants et les influences différentes qu'elles exercent sur l'utilisation de stratégies de *coping* particulières a été l'objet de nombreux travaux (e.g., Abouserie, 1994; Anshel & Kaissidis, 1997; Anshel & Sutarso, 2007; Anshel & Wells, 2000; Armacost, 1989; Blankstein, Flett, & Koledin, 1991; Brougham, Zail, Mendoza, & Miller, 2009; Crespi & Becker, 1999; Dale, 2000; Larson, 2006; Mazé & Verlhac, 2013; Neveu et al., 2012; Nicholls & Polman, 2007b; Nicholls, Holt, Polman, & Bloomfield, 2006; Nicholls, Polman, Levy, Taylor, & Cogley, 2007; Omizo, Omizo, & Suzuki, 1988; Printz, Shermis, & Webb, 1999; Ross, Neibling, & Heckert,

1999; Suldo, Shaunessy, & Hardesty, 2008; Thelwell, Weston, & Greenlees, 2007; Yoo, 2001). Les sources de stress fréquemment rapportées par les athlètes ont été ainsi mises en évidence. Par exemple, les résultats d'Anshel et Si (2008) ont permis d'identifier les sources de stress vécues par les athlètes pendant une compétition sportive (e.g., les critiques de l'entraîneur, les tricheries de l'adversaire, la douleur ou la blessure, l'erreur commise, l'erreur d'arbitrage, les adversaires, la météo, les spectateurs). Dans une étude qualitative menée auprès de joueurs de baseball professionnels, les sources majeures de stress rapportées sont relatives à la pression de la réussite, les soucis personnels et la compétition (Thelwell et al., 2007). Dans le domaine de l'éducation, de nombreux «stresseurs» ont également été répertoriés tels que les pressions et les attentes de l'environnement scolaire ou universitaire, les examens, les relations avec les pairs, les problèmes financiers, les tracas quotidiens, les relations avec la famille, l'incertitude de l'avenir (e.g., Abouserie, 1994; Blankstein et al., 1991; Crespi & Becker, 1999; Neveu et al., 2012; Larson, 2006; Printz et al., 1999; Ross et al., 1999).

Au-delà de leurs sources de stress spécifiques et respectives, les contextes sportif et éducatif présentent également un ensemble de caractéristiques communes pouvant faire référence à la notion de contexte d'accomplissement. Pour Hectausen (1974), un contexte d'accomplissement se caractérise par un ensemble de conditions :

- l'image de la compétence personnelle est en jeu;
- l'individu est responsable du résultat;
- la réussite est incertaine et valorisée socialement.

Les situations sportives (e.g., l'entraînement, l'apprentissage, la performance, la compétition) et les situations académiques (e.g., les examens, les phases préparatoires aux examens, l'apprentissage) réunissent ces conditions. De plus, les situations sportives et académiques impliquent une certaine forme de compétition dans laquelle les individus se confrontent les uns aux autres afin d'obtenir des ressources relativement limitées. De ce fait, la mise en jeu des compétences, la comparaison sociale et l'incertitude du résultat sont susceptibles de générer du stress et d'entraîner la mise en place de stratégies de *coping* pouvant aider ou nuire à la poursuite d'objectifs de performance dans de tels contextes.

L'apprentissage est également un élément essentiel des situations sportives et éducatives. Les stratégies d'autorégulation des apprentissages sont fréquemment évoquées pour expliquer la réussite dans les tâches sportives et académiques (Kermarrec, 2004). Par conséquent, il semble important de tenir compte des travaux sur l'autorégulation des apprentissages pour mieux comprendre comment les individus font face aux exigences de ces contextes dans l'atteinte de leurs objectifs (Boekaerts, 2006; Pintrich, 2004; Zimmerman, 2002). En effet, Rijavec et Brdar (2002) soulignent que les efforts d'apprentissage ne mènent pas toujours à des conséquences adaptées ou positives. Par conséquent, les sportifs et les étudiants sont fréquemment confrontés à des obstacles, des interférences et des échecs dans leur processus d'apprentissage tels qu'une contre-performance, un mauvais résultat, ou une mauvaise note. Ainsi, les capacités d'autorégulation sont déterminantes pour affronter le stress généré par l'échec et/ou les obstacles rencontrés dans les situations d'apprentissage sportives et académiques (Zimmerman, 2002). Zimmerman (2002) insiste particulièrement sur une autorégulation proactive, créatrice de buts et de plans d'action, et une autorégulation réactive destinée à dépasser les obstacles surgissant dans la poursuite du but. Des stratégies telles que la planification, le redoublement des efforts (e.g., Struthers, Perry, & Menec, 2000; Zimmerman, 2002; Zimmerman & Martinez-Pons, 1988), la régulation des émotions (Boekaerts, 2006) sont très proches sur le plan théorique des stratégies de *coping* dans leur

¹ Dans l'ensemble, les médiateurs de la relation stress-santé (processus d'évaluation, soutien social, *coping*) prédisent environ 10% de l'état somatique et jusqu'à 40% de l'état émotionnel ultérieur, d'après quelques études prospectives disponibles (Bruchon-Schweitzer, 2002).

² Bien que les situations professionnelles puissent être considérées comme des situations d'accomplissement, les travaux menés dans le champ de la psychologie du travail n'ont pas été intégrés du fait du manque de références portant sur l'accomplissement professionnel. En effet, les psychologues du travail se sont focalisés majoritairement sur les conséquences sur la santé (e.g., *burnout*, bien-être psychologique et physique) comparativement à la performance.

fonction de résolution de problème et de gestion de la réalisation d'objectif.

2. Faire face aux exigences des contextes sportif et éducatif

Dans les contextes sportif et éducatif, la variété des stratégies de *coping* qu'un individu utilise pour faire face aux demandes stressantes a été largement démontrée (e.g., Collins & Onwuegbuzie, 2003; Devonport & Lane, 2006; Eklund, 1996; Gould, Eklund, & Jackson, 1993; Gould, Finch, & Jackson, 1993; Holt & Hogg, 2002; Moneta, Spada, & Rost, 2007; Mazé & Verlhac, 2013; Onwuegbuzie & Daley, 1996; Poczwadowski & Conroy, 2002; Prapavessis & Grove, 1995; Rijavec & Brdar, 2002; Skinner, Edge, Altman, & Sherwood, 2003; Struthers et al., 2000). Ces différentes stratégies peuvent être regroupées en dimensions d'ordre supérieur (e.g., Ayers, Sandler, West, & Roosa, 1996; Skinner et al., 2003). Les stratégies de *coping* orientées vers la tâche visent à affronter directement la source de stress ou les pensées et émotions résultant de la confrontation au stresser. Cette dimension intègre le *coping* centré sur le problème (e.g., le déploiement des efforts, l'analyse logique, la planification) et le *coping* centré sur l'émotion (e.g., la relaxation, le contrôle de la pensée). Les stratégies orientées vers le désengagement ou l'évitement englobent des stratégies telles que le désengagement, la résignation et la ventilation des émotions déplaisantes qui sont utilisées pour se soustraire à la situation stressante. Les stratégies orientées vers la distraction représentent des stratégies comme la distanciation et la distraction mentale, qui sont utilisées pour se focaliser momentanément sur des stimuli extérieurs à la situation stressante.

Dans le domaine sportif, des études qualitatives (Gould, Eklund, & Jackson, 1993; Gould, Finch, & Jackson, 1993) ont, par exemple, montré que les lutteurs d'élite et les patineurs artistiques utilisent une grande variété de stratégies de *coping*, telles que des stratégies cognitives (e.g., contrôle des pensées, pensées positives), émotionnelles (e.g., relaxation, visualisation) et comportementales (e.g., désengagement, évitement, soutien de la part des autres, contrôle du temps). Dans le domaine académique, des études témoignent également de la variété des stratégies de *coping* qui y sont utilisées. Struthers et al. (2000) ont fait ressortir que les étudiants utilisent des stratégies orientées vers la tâche (e.g., la planification des tâches, le *coping* actif). Les étudiants utilisent fréquemment des stratégies de *coping* actives telles que la planification, la gestion du temps et la recherche de conseils (Devonport & Lane, 2006). Ces stratégies s'apparentent fortement à des stratégies d'autorégulation que l'on retrouve dans les travaux sur l'autorégulation des apprentissages (Boekaerts, 2006; Pintrich, 2004; Zimmerman, 2002).

La mesure quantitative du *coping* est par conséquent un exercice compliqué qui nécessite d'adapter la formulation des items afin de les rendre sensibles, spécifiques et applicables aux contextes sportif et éducatif. Ainsi, des outils de mesure ont été développés pour mesurer les stratégies de *coping* dans ces contextes. Dans le contexte sportif, des questionnaires tels que l'Inventaire des Stratégies de Coping en Compétition Sportive (ISCCS, Gaudreau & Blondin, 2002) ou The modified COPE Inventory (Crocker & Graham, 1995) sont les plus souvent utilisés (Nicholls & Ntoumanis, 2010). Dans le contexte scolaire, des instruments tels que The School Failure Coping Scale (Rijavec & Brdar, 1997) ou The Coping with School Situations Questionnaire (CWSS, MacCann, Fogarty, Zeidner, & Roberts, 2011) sont utilisés. Par ailleurs, on retrouve fréquemment dans la littérature des instruments plus généraux tels que par exemple le COPE (Carver, Scheier, & Weintraub, 1989) ou sa version courte le Brief COPE (Carver, 1997; Muller & Spitz, 2003). L'intérêt de ces outils est qu'ils sont applicables à différents contextes (e.g., sport/études), ce qui favorise la comparaison et la généralisation

des résultats issus d'un même contexte (e.g., sport) ou de contextes différents (e.g., sport/études) (Skinner et al., 2003). Cependant, la principale limite est que certains items ne sont pas toujours de bons indicateurs contextuels d'une stratégie. Par conséquent, il semble pertinent d'envisager l'élaboration d'outils spécifiques et adaptés aux situations d'accomplissement et communs aux contextes sportif et éducatif.

3. Les antécédents du coping en contextes sportif et éducatif

3.1. Le rôle des dispositions globales de l'individu

Selon le modèle de Lazarus et Folkman (1984), les caractéristiques individuelles jouent un rôle essentiel dans l'adoption de stratégies particulières et peuvent être des éléments explicatifs des différences interindividuelles dans les conséquences répertoriées dans le chapitre suivant. Des études menées dans les contextes sportif et éducatif ont identifié l'impact des dispositions stables de la personne sur l'adoption de modes particuliers de *coping*. L'introversion et l'extraversion (Gallagher, 1996; Halamandaris & Power, 1999; Mazé & Verlhac, 2013), l'anxiété de trait (Bresler & Pieper, 1992; Giacobbi & Weinberg, 2000; Stober, 2004; Williams & Krane, 1992), l'optimisme (Aspinwall & Taylor, 1992; Chang, 1998; Gaudreau & Blondin, 2004b; Grove & Heard, 1997; Mazé & Verlhac, 2013; Nicholls, Polman, Levy, & Backhouse, 2008; Thompson & Gaudreau, 2008), l'estime de soi (Aspinwall & Taylor, 1992; Lane, Jones, & Stevens, 2002) et l'intelligence émotionnelle de trait (Austin, Saklofske, & Mastoras, 2010; Laborde, Brüll, Weber, & Anders, 2011; MacCann et al., 2011; Saklofske et al., 2011) sont les plus fréquemment identifiés dans la littérature. Par exemple, les athlètes possédant une anxiété de trait élevée utilisent davantage des stratégies orientées vers le désengagement (e.g., déni, pensée magique, désengagement comportemental, blâme) comparativement à leurs homologues moins anxieux (Giacobbi & Weinberg, 2000). Plus particulièrement mis en évidence dans le domaine académique, le perfectionnisme et les tendances à la procrastination influencent les stratégies de *coping* adoptées par les étudiants (Burns, Dittmann, Nguyen, & Mitchelson, 2000; Dunkley, Zuroff, & Blankstein, 2003; Nounopoulos, Ashby, & Gilman, 2006). Les étudiants perfectionnistes possédant un niveau élevé d'autocritique ont tendance à davantage utiliser des stratégies orientées vers le désengagement dans des situations académiques stressantes (Dunkley et al., 2003). Dans le domaine sportif, l'influence du perfectionnisme sur le *coping* a également été observée (e.g., Gaudreau & Antl, 2008; Hill, Hall, & Appleton, 2010; Mouratidis & Michou, 2011). Les athlètes ayant des standards personnels élevés ont tendance à davantage utiliser des stratégies orientées vers la tâche alors que les athlètes ayant une préoccupation importante face aux erreurs ont tendance à davantage utiliser des stratégies orientées vers le désengagement. Par ailleurs, les liens entre l'intelligence émotionnelle de trait et le *coping* ont été démontrés en contexte de performance sportive ou académique (Austin et al., 2010; Laborde et al., 2011; MacCann et al., 2011; Saklofske et al., 2011). L'intelligence émotionnelle de trait est ainsi associée positivement à des stratégies de *coping* orientées vers la tâche et négativement à des stratégies de *coping* orientées vers le désengagement (Austin et al., 2010; Laborde et al., 2011; MacCann et al., 2011; Saklofske et al., 2011). Ces travaux mettent en évidence la contribution des dispositions individuelles sur l'adoption de stratégies de *coping*. Cependant, au-delà de l'influence de ces dispositions et des caractéristiques individuelles globales, Lazarus (1991, 1999) suggère un certain nombre de pistes relatives à l'influence potentielle des croyances d'un individu, de sa motivation et de ses buts sur le type de stratégies de *coping* utilisé. Dans la perspective de recenser l'ensemble des antécédents du *coping*, il semble

intéressant de se focaliser également sur le rôle potentiel des variables motivationnelles.

3.2. Le rôle des variables motivationnelles

Des concepts tels que la motivation envers un domaine particulier, les croyances implicites sur l'habileté et les buts d'accomplissement, ont reçu une attention importante dans les champs de la psychologie du sport et de l'éducation. Leur popularité réside dans leur forte valeur explicative et prédictive du fonctionnement individuel aux plans cognitif (e.g., concentration, attention, mémoire), affectif (e.g., intérêt, satisfaction, émotions positives) et comportemental (e.g., choix du comportement, persistance dans la tâche, intensité, complexité de la tâche, intentions, performances ; voir Cury, 2004 ; Dweck, 1986 ; Vallerand, 1997, pour revues).

Lazarus (1999) suggère la nécessité de prendre en considération la contribution potentielle des croyances d'un individu dans un contexte particulier sur les stratégies de *coping* déployées dans ce contexte. Dans cette perspective, le modèle sociocognitif de la motivation à l'accomplissement (Dweck, 1986 ; Dweck & Leggett, 1988) s'avère être un cadre d'analyse approprié pour identifier la contribution des croyances sur l'adoption de stratégies de *coping* particulières dans ce type de contexte. Ainsi, les individus peuvent se référer à deux types de croyances implicites sur l'habileté (e.g., incrémentielle et entité). Les individus qui adoptent une « théorie incrémentielle » considèrent l'habileté comme une qualité malléable, contrôlable, pouvant augmenter dans le temps, alors que ceux qui adoptent une « théorie de l'entité » envisagent l'habileté comme un trait fixe, non contrôlable. La mise en évidence de leur influence sur l'adoption de stratégies de *coping* reste limitée, à l'exception de travaux menés dans le contexte des relations conjugales (e.g., Knee, 1998). Dans le domaine académique, l'étude de Doron, Stephan, Boiché, et Le Scanff (2009) a néanmoins mis en évidence que les étudiants se référant à une théorie incrémentielle de l'habileté utilisaient des stratégies de *coping* orientées vers la tâche (e.g., *coping* actif, planification, recherche de soutien social pour des raisons instrumentales, acceptation) alors que les étudiants se référant à une théorie de l'entité de l'habileté avaient tendance à adopter des stratégies orientées vers le désengagement (e.g., désengagement, distanciation). En revanche, dans le domaine sportif, aucune étude portant sur les liens entre les théories implicites et le *coping* n'est recensée. Toutefois, Jowett et Spray (2013), dans un travail récent auprès d'athlètes d'élite, offrent des perspectives intéressantes quant aux conséquences des théories implicites dans le domaine sportif. Étant donné la contribution des théories implicites quant à l'investissement, les affects, les cognitions et le comportement d'un individu, il s'avère primordial d'approfondir les connaissances sur les liens entre les théories implicites et le *coping* dans le domaine académique et de les étendre au domaine sportif.

Lazarus (1991) mentionne également que les buts qu'un individu se fixe dans un contexte particulier doivent être pris en considération dans la prédiction du *coping*. Dans cette perspective, les buts d'accomplissement constituent également un cadre de référence pertinent qui détermine la nature des projets individuels, la définition de la compétence et du succès, et les critères d'évaluation de la performance (Dweck, 1986). Ils correspondent à des constructions cognitives précisant ce que les individus tentent d'accomplir et les raisons qui les poussent à agir (Pintrich, 2000). Selon l'approche bidimensionnelle (Nicholls, 1989), il existe deux manières de manifester à soi-même ou aux autres de la compétence. Ces deux tendances motivationnelles traduisent la poursuite de deux buts d'accomplissement :

- un but de performance, lorsque l'individu cherche à démontrer sa supériorité vis-à-vis de ses pairs ;

- un but de maîtrise, lorsque l'individu cherche à progresser dans une activité ou/et à maîtriser la tâche à laquelle il est confronté (voir pour revues, Cury, 2004 ; Cury, Elliot, Da Fonseca, & Moller, 2006 ; Elliot & Murayama, 2008).

Bien qu'il existe différentes conceptions des buts (e.g., Bouffard & Couture, 2003), les travaux portant sur les liens entre les buts d'accomplissement et le *coping* se sont essentiellement référés à l'approche bidimensionnelle « performance/maîtrise » (Nicholls, 1989). Dans les domaines sportif et académique, la poursuite d'un but de maîtrise est associée à l'utilisation de stratégies de *coping* orientées vers la tâche alors que la poursuite d'un but de performance entraîne une utilisation de stratégies de *coping* orientées vers le désengagement et/ou la distraction (Friedel, Cortina, Turner, & Midgley, 2007 ; Kristiansen, Roberts, & Abrahamsem, 2008 ; Ntoumanis, Biddle, & Haddock, 1999 ; Pensgaard & Roberts, 2003). Étant donné les renouvellements conceptuels des buts d'accomplissement (e.g., modèle 2 × 2 des buts d'accomplissement ; Elliot & McGregor, 2001 ; Elliot & Murayama, 2008 ; Riou et al., 2012), il semble aussi pertinent d'intégrer les concepts d'approche et d'évitement associés au but de maîtrise et au but de performance à l'étude des antécédents des stratégies de *coping* en situation d'accomplissement. Les travaux précédents ont récemment été enrichis à partir du modèle 2 × 2 des buts d'accomplissement. Ainsi, dans le contexte éducatif, la poursuite d'un but d'approche de la maîtrise est associée positivement à l'utilisation de stratégies de *coping* orientées vers la tâche (Doron, Stephan, Maiano, & Le Scanff, 2011). Cependant, un certain nombre de critiques ont été formulées à l'égard de la mesure et de la conceptualisation des buts (e.g., Bouffard & Couture, 2003 ; Elliot & Murayama, 2008 ; Riou et al., 2012). Par conséquent, l'approfondissement de ces travaux au regard des dernières conceptions théoriques des buts d'accomplissement (e.g., but de maîtrise évitement ; Bouffard & Couture, 2003 ; Elliot & Murayama, 2008 ; Riou et al., 2012) s'avère indispensable pour mieux comprendre les liens entre les buts d'accomplissement et le *coping* dans les domaines sportif et éducatifs.

Enfin, Lazarus (1991) suggère de prendre en considération les raisons pour lesquelles un individu s'engage dans une activité particulière pour comprendre les stratégies utilisées dans ce contexte. L'intérêt de la théorie de l'autodétermination (TAD, Deci & Ryan, 1985, 2000) tient dans son fort potentiel explicatif de l'engagement dans une activité, de la persistance envers une activité ou un comportement, des conséquences et du fonctionnement optimal de l'individu en contexte d'accomplissement (e.g., intérêt, satisfaction, émotions positives, choix du comportement, persistance dans la tâche, intensité, complexité de la tâche, intentions, et performances). Les formulations les plus récentes de la TAD proposent de distinguer six concepts motivationnels (e.g., motivation intrinsèque, motivation extrinsèque à régulation intégrée, à régulation identifiée, à régulation introjectée, à régulation externe et amotivation) pouvant être placés sur un continuum en fonction de leur degré relatif d'autodétermination. La forme de motivation la plus autodéterminée est la motivation intrinsèque. Ce type de motivation est présent lorsque la personne effectue un comportement pour le plaisir et la satisfaction que celui-ci lui procure. Les formes de motivation que l'on trouve ensuite sur le continuum correspondent à une motivation extrinsèque ou contrôlée. Autrement dit, l'activité n'est plus effectuée pour elle-même, mais est considérée comme un moyen efficace d'atteindre une fin désirable (e.g., récompense matérielle ou symbolique) ou d'éviter une conséquence néfaste (e.g., punition). Les raisons qui déterminent l'implication d'un sportif ou d'un étudiant dans l'activité de performance influenceraient ainsi la confrontation à des situations stressantes. Un certain nombre de travaux attestent de la pertinence de considérer la motivation comme un antécédent du *coping*

(e.g., Amiot et al., 2004, 2008; Doron et al., 2011; Mouratidis & Michou, 2011; Ntoumanis, Edmunds, & Duda, 2009). Des études menées dans le domaine académique (Amiot et al., 2008; Doron et al., 2011; Knee & Zuckerman, 1998) et dans le domaine sportif (Amiot et al., 2004; Dinca & Rosnet, 2007) ont mis en évidence que les formes autodéterminées de motivation étaient négativement associées à des stratégies orientées vers le désengagement (e.g., déni, désengagement) et positivement associées à des stratégies de *coping* orientées vers la tâche (e.g., planification, *coping* actif), alors que les formes contrôlées de motivation sont associées à une utilisation plus importante de stratégies orientées vers le désengagement.

4. Efficacité relative des stratégies de coping dans les contextes sportif et éducatif

Le *coping* s'avère être un concept central pour mieux comprendre les différences interindividuelles dans la capacité à s'ajuster aux exigences spécifiques des situations sportive et académique (Lazarus & Folkman, 1984).

4.1. Au regard des émotions

Les stratégies de *coping* orientées vers la tâche sont liées aux affects positifs alors qu'inversement les stratégies de *coping* orientées vers le désengagement sont liées aux affects négatifs dans le cadre d'une compétition sportive (Ntoumanis & Biddle, 1998) ou d'un examen universitaire (Rovira et al., 2005). Kim et Duda (2003) mettent en avant l'efficacité immédiate des stratégies de *coping* centrées sur le problème et d'évitement pour affronter des difficultés psychologiques durant une compétition. Toutefois, les stratégies de *coping* centrées sur le problème s'avèrent plus efficaces à long terme en contribuant positivement à la persistance, à la satisfaction liée à l'activité, et au plaisir ressenti, contrairement aux stratégies d'évitement. Par ailleurs, les stratégies de recherche de soutien social sont associées à une diminution de l'anxiété pré-compétitive (Campen & Roberts, 2001). Une étude longitudinale a permis de mettre en évidence l'efficacité relative des stratégies de *coping* (e.g., recherche de soutien social, évitement, *coping* actif) sur le bien-être psychologique et le stress perçus (Aspinwall & Taylor, 1992). Les stratégies de *coping* orientées vers la tâche jouent un rôle dans l'augmentation du bien-être psychologique au cours d'une première année à l'université (Amiot, Blanchard, & Gaudreau, 2008), de même qu'à travers les phases d'une compétition sportive (Gaudreau & Antl, 2008).

4.2. Au regard de l'apprentissage

L'efficacité relative des stratégies de *coping* au plan de l'apprentissage et des méthodes de travail a été principalement mise en évidence en contexte éducatif. La planification, stratégie de *coping* orientée vers la tâche, est associée à une gestion et à une organisation plus efficaces du temps de travail (Devonport & Lane, 2006). Les étudiants adoptant des stratégies de *coping* orientées vers le désengagement sont plus en difficulté dans les situations nouvelles d'apprentissage et dans leur préparation aux examens (Tobias, 1980). Ils sont également facilement distraits lorsqu'ils tentent d'apprendre un matériel nouveau et difficile (Dusek, 1980).

4.3. Au regard de la réussite et de la performance

La réussite et la performance sont des indicateurs centraux de l'efficacité des stratégies de *coping* dans les contextes sportifs et académiques. Dans le domaine sportif, l'utilisation de stratégies de *coping* orientées vers la tâche et vers le désengagement durant une compétition sportive, sont associées respectivement positivement

et négativement à l'écart entre les objectifs fixés préalablement et le résultat atteint (Gaudreau & Blondin, 2004a; Gaudreau, Blondin, & Lapierre, 2002). Dans le domaine académique, les résultats de Soucy Chartier, Gaudreau et Fecteau (2011) ont montré que les stratégies de *coping* orientées vers la tâche sont associées positivement à l'atteinte de buts à l'école alors que les stratégies de *coping* orientées vers le désengagement sont associées négativement à leur atteinte. Le *coping* s'avère donc un bon prédicteur de l'atteinte de buts (Amiot, Gaudreau, & Blanchard, 2004; Gaudreau & Antl, 2008; Gaudreau & Blondin, 2004b), mais également de la performance objective et subjective dans le domaine sportif (e.g., Nicholls, Polman, & Levy, 2010, 2012). En effet, les résultats de l'étude de Van Yperen (2009) montrent que l'utilisation de stratégies de *coping* orientées vers la tâche est associée positivement à la sélection dans des équipes professionnelles. Gaudreau et al. (2010b) mettent également en avant que les variations intra-individuelles du *coping* peuvent prédire les variations intra-individuelles de performance. Notamment, les stratégies de *coping* orientées vers la tâche et vers le désengagement sont associées respectivement aux meilleures et aux pires performances subjectives et objectives de golfeurs. Selon Bois, Sarrazin, Southon, et Boiché (2009), les golfeurs qui utilisent davantage des stratégies telles que la relaxation ou le contrôle émotionnel pour faire face à leur anxiété cognitive ont un meilleur classement à l'issue de la compétition. Dans le domaine académique, des études ont investigué les liens entre le *coping* et la réussite académique (Doron, Stephan, Boiché, & Le Scanff, sous presse; Rovira et al., 2005; Saklofske et al., 2011; Struthers et al., 2000; Suldo et al., 2008; Zeidner, 1995). Bien que certains travaux ne montrent pas de lien systématique entre le type de stratégies de *coping* utilisées et les notes scolaires (Rovira et al., 2005; Suldo et al., 2008), une étude récente démontre que l'utilisation de stratégies orientées vers le désengagement est négativement associée aux résultats universitaires (Doron et al., sous presse).

Les connaissances sur l'efficacité des stratégies de *coping* dans de tels contextes méritent d'être étendues et approfondies dans la mesure où l'influence potentielle du *coping* sur la performance semble non négligeable. Les travaux futurs devront par conséquent se focaliser sur l'approfondissement des connaissances relatives aux indicateurs objectifs et subjectifs de l'efficacité du *coping* à court et à long termes au regard de la performance dans de tels contextes. Les résultats de telles recherches permettraient également d'aider à la construction et à la mise en place de programmes appropriés et efficaces d'intervention auprès des étudiants et des athlètes soucieux d'atteindre leurs objectifs.

4.4. Vers une prise en compte des profils de coping

De plus, l'efficacité du *coping* semble également résulter d'une utilisation combinée de différentes stratégies de *coping*. Dans le domaine académique, Sideridis (2006) va à l'encontre de la thèse selon laquelle un seul type de stratégie de *coping* est approprié dans une situation donnée ou selon laquelle les individus n'utilisent qu'un seul type de stratégie. Ainsi, la combinaison des stratégies de *coping* centrées sur le problème et centrées sur la gestion des émotions est associée à une réduction du niveau de stress (Sideridis, 2006). Des études approfondissent cette idée en identifiant les profils de *coping* des individus au travers d'une analyse de cluster (Gaudreau & Blondin, 2004a; Rijavec & Brdar, 2002). Les athlètes qui ont une utilisation élevée de stratégies de *coping* orientées vers la tâche en combinaison avec une utilisation faible de stratégies orientées vers le désengagement atteignent mieux leur objectif et s'adaptent mieux à la situation de compétition que les athlètes qui ont une utilisation élevée de stratégies orientées vers le désengagement en combinaison avec une utilisation faible de stratégies de *coping* orientées vers la tâche (Gaudreau & Blondin, 2004a). Des résultats similaires sont répertoriés dans le contexte

académique au regard de la réussite scolaire (Rijavec & Brdar, 2002). Cette procédure statistique permet d'approfondir les connaissances sur l'efficacité du *coping* en montrant que différents profils de *coping* sont reliés à des critères d'adaptation différents.

5. Étudier le coping en contextes sportif et éducatif : limites méthodologiques et conceptions actuelles

Plus de 80 % des études conduites dans le domaine sportif ont été fortement influencées par l'approche transactionnelle du *coping* initiée par Lazarus et Folkman (Nicholls & Polman, 2007a). Comme l'ont souligné Folkman et Lazarus (1985), « L'essence du stress, du *coping* et de l'adaptation est le changement [...] si on ne se focalise pas sur le changement, on ne peut comprendre comment les individus parviennent à gérer les événements et les conditions stressantes » (p. 150). De ce fait, les approches actuelles insistent sur la prise en compte de la variabilité des stratégies de *coping* utilisées par les individus pour affronter les situations induisant des changements et génératrices de stress (Cheng, 2001 ; Tennen, Affleck, Armeli & Carney, 2000). Il semble donc manifeste que les stratégies de *coping* changent à travers le temps, les situations et les contextes (voir pour revue, Gaudreau & Miranda, 2010). Cependant, à quoi renvoie le concept de changement ? Bien que la plupart des études adoptent une approche du *coping* dite centrée sur le changement, peu en réalité l'ont testée de manière empirique.

5.1. Protocoles et méthodologies utilisés

Les protocoles et les méthodologies traditionnellement employés s'avèrent peu adéquats pour saisir la nature changeante du *coping* dans les contextes sportif et éducatif. En effet, la plupart des études reposent sur des méthodes statiques et rétrospectives de recueil s'exposant à des biais de mémoire sélective et de distorsions des événements au cours du temps (Nicholls & Polman, 2007a). Les problèmes dus au manque de fiabilité des rappels et au délai de temps sont évoqués comme les limites principales (Coyne & Gottlieb, 1996 ; Folkman & Moskowitz, 2004). Par exemple, certains questionnaires mesurent les stratégies de *coping* utilisées par les athlètes en référence à la situation la plus stressante vécue au cours des 12 derniers mois (Kowalski & Crocker, 2001) ou à la dernière compétition sportive (Gaudreau & Blondin, 2002). Bien que la spécificité de la population puisse l'expliquer (e.g., athlètes olympiques), certaines études présentent un délai de temps important entre le rappel et l'événement (e.g., six mois pour Gould, Eklund, & Jackson, 1993). Avec le passage du temps, les individus fournissent moins d'éléments précis sur la manière dont ils affrontent une source de stress (Ptacek, Smith, Espe, & Raffety, 1994 ; Schwarzer & Schwarzer, 1996 ; Smith, Leffingwell, & Ptacek, 1999). De plus, la connaissance du résultat peut venir altérer les rappels rétrospectifs (e.g., Brewer, Van Raalte, Linder, & Van Raalte, 1991). De manière générale, ces protocoles et méthodologies rendent difficilement compte du fonctionnement individuel dans son contexte écologique ou au plus près de l'occurrence des événements stressants. De plus, le choix du niveau d'analyse du *coping* ne semble pas toujours approprié. En effet, certaines études se réfèrent à la disposition/trait de l'individu à affronter certains événements en questionnant les athlètes sur la manière dont ils affrontent généralement une contre-performance alors que l'objectif est de rendre compte du processus (Lafferty & Dorrell, 2006 ; Madden, Jeffery, & Brown, 1990).

Par conséquent, la distinction entre « ce qu'un individu est en train de faire » (état) et « ce qu'il a l'habitude de faire » (disposition/trait) s'avère fondamentale pour étudier le *coping* dans ces contextes. Il s'agit également de dépasser le débat opposant les approches du *coping* centrées sur l'individu (disposition/trait)

versus centrées sur la situation (état). En effet, ces deux approches peuvent fournir un portrait de l'ensemble de la transaction « individu × environnement » qui est au cœur de la théorie transactionnelle du stress et du *coping*. Les futures recherches doivent ainsi davantage préciser le niveau d'analyse et le type d'approche qu'elles adoptent en adéquation avec la question de recherche sous-jacente. Ces différentes approches peuvent offrir un aperçu différent mais complémentaire de la manière dont l'individu fait face au stress dans ces contextes.

5.2. Clarifier la notion de changement

Au-delà des protocoles et méthodologies employés, les propriétés changeantes du *coping* restent peu spécifiées au plan théorique bien qu'elles soient au cœur de la définition de Lazarus et Folkman (1984). Les stratégies de *coping* doivent-elles nécessairement changer au cours du temps dans une situation donnée ou au contraire doivent-elles changer en fonction des situations, des domaines de vie ? Deux concepts clés permettent de clarifier les propriétés changeantes du *coping* : la stabilité et la consistance (Gaudreau & Miranda, 2010 ; Schutz, 1998). D'une part, la stabilité renvoie au degré avec lequel un individu affronte de manière identique une même situation à travers le temps. Par exemple, la manière dont les athlètes font face aux compétitions sportives au cours d'une saison (Louvet, Gaudreau, Menaut, Genty, & Deneuve, 2007, 2009), ou à la façon dont ils gèrent les sessions d'entraînement au cours du temps (Crocker & Isaak, 1997). D'autre part, la consistance revêt plusieurs formes. Elle peut se référer au degré avec lequel un individu affronte de manière identique les différentes situations stressantes rencontrées dans un domaine de vie particulier (e.g., sport). Par exemple, certaines études ont comparé la manière dont les athlètes faisaient face à différentes situations stressantes vécues dans le domaine sportif telles que la compétition, l'entraînement, une blessure (e.g., Bouffard & Crocker, 1992 ; Giacobbi & Weinberg, 2000). Alors que Bouffard et Crocker (1992) mettent en évidence une inconsistance dans l'utilisation des stratégies de *coping* à travers différentes situations stressantes, Giacobbi et Weinberg (2000) indiquent une consistance, avec l'utilisation préférentielle de certaines stratégies de *coping* à travers les différentes situations stressantes. La consistance peut également se référer au degré avec lequel un individu affronte de manière identique les différentes situations stressantes rencontrées dans différents domaines (e.g., étude/sport ; Sellers, 1995 ; Sellers & Peterson, 1993). Enfin, la consistance peut également se référer au degré avec lequel un individu affronte de manière identique les différentes étapes d'une même situation stressante (e.g., examens, concours, compétition). Ce type de situation se prête bien au découpage : pré-situation, intra-situation, post-situation (e.g., Carver & Scheier, 1994 ; Gaudreau, Lapierre, & Blondin, 2001 ; Gaudreau et al., 2002 ; Raffety, Smith, & Ptacek, 1997 ; Rovira et al., 2005). L'étude du *coping* à travers le temps, les situations, ou les domaines de vie est par conséquent une entreprise « multi-facettes » (Gaudreau & Miranda, 2010). De ce fait, l'étude de la stabilité et de la consistance semble utile pour comprendre comment le processus de *coping* se déploie dans le temps et comment il se manifeste à travers les différentes situations rencontrées dans les contextes sportif et éducatif. Toutes les formes de stabilité/consistance sont nécessaires et complémentaires pour comprendre le *coping* dans son ensemble.

5.3. Les approches et méthodes actuelles

Afin de répondre aux limites des approches traditionnelles, les approches actuelles insistent sur le besoin de considérer le fonctionnement individuel dans son contexte écologique et au plus près de l'occurrence de l'événement (Cheng, 2001 ; Tennen et al., 2000). Cependant, peu de travaux dans les contextes sportif et éducatif

ont utilisé ce type d'approche. L'absence d'instruments courts destinés à la mesure répétée et le faible nombre de passations limitent la possibilité d'étudier les variations dans l'utilisation des stratégies de *coping* et les déterminants de ces variations. Le travail de Raffety et al. (1997) fait exception par la mise en place d'instruments courts et de protocoles à mesures répétées en situation académique. En effet, les changements de stratégies de *coping* ont été capturés au travers de dix mesures dans la semaine précédant l'examen par l'intermédiaire d'un instrument court (e.g., Definitional Coping Inventory, Ptacek et al., 1994). De plus, Raffety et al. (1997) préconisent de prendre en compte et d'intégrer aux protocoles à mesures répétées, quatre conditions essentielles pour étudier le déploiement des stratégies de *coping* dans la phase précédant un événement stressant :

- identifier un événement stressant commun à tous les individus (e.g., un examen ou une compétition) ;
- mesurer les stratégies de *coping* de manière répétée au cours de la même phase de la situation stressante (e.g., la phase anticipatoire d'un examen ou d'une compétition) ;
- utiliser des instruments de mesure qui reflètent la nature multidimensionnelle du *coping* ;
- adapter les méthodes d'analyse à la mise en évidence de l'évolution temporelle des stratégies de *coping*.

Dans le domaine sportif, Kinugasa, Cerin et Hooper (2004) préconisent des protocoles de recherche sur un sujet (ou étude de cas). Le principal objectif de ce type de protocole est d'observer une variable à différents points dans le temps et de comparer les changements intra-individuels pour estimer les effets d'un programme d'intervention par exemple. Cette perspective peut être largement étendue aux travaux sur le *coping* car elle présente de nombreux avantages. Selon, Kinugasa et al. (2004), ce type de procédure est appropriée pour étudier les processus de changement sur des variables choisies (e.g., le *coping*). Leur application présente également des avantages sur des petits échantillons tels que des groupes d'athlètes de haut niveau qui sont difficiles à recruter en nombre important et qui ne satisfont pas les exigences des protocoles de recherche portant sur de grands échantillons.

Dans le domaine sportif et éducatif, des carnets d'autoévaluation quotidienne ont également été développés pour décrire des changements dans l'utilisation de stratégies de *coping* (Holt et Dunn, 2004 ; Nicholls et al., 2005, 2006 ; Porter & Stone, 1996). Ce type d'outils permet d'identifier les changements rapides et soudains dans les stratégies de *coping* utilisées, leurs conséquences au plan affectif et les déterminants (ou, les événements déclenchant) de ces changements en situation d'accomplissement (Nicholls & Polman, 2007a).

Des travaux issus du champ de la motivation d'accomplissement ont mis en évidence en situation écologique, des variations des états d'investissement dans les buts, durant une situation sportive par l'intermédiaire d'une analyse par support vidéo (Gernigon, d'Arripe-Longueville, Delignières, & Ninot, 2004). Ces auteurs ont ainsi demandé, immédiatement après un combat, à deux judokas d'exprimer sur un ordinateur et par le biais de l'analyse vidéo, leur degré d'engagement envers chaque but, moment par moment durant le combat qu'ils venaient de réaliser. Par exemple, l'utilisation de protocoles intégrant un support vidéo pourrait permettre d'immerger de nouveau l'athlète dans l'environnement physique et social dans lequel il était en train de réaliser son match.

Ces différentes méthodes de recherche offrent ainsi la possibilité d'approcher la réalité du processus de *coping* dans les contextes sportif ou éducatif (e.g., Folkman & Lazarus, 1985 ; Gaudreau et al., 2001 ; Rovira et al., 2005 ; Raffety et al., 1997). Cependant, la variabilité des stratégies de *coping* est souvent étudiée au niveau intra-individuel (e.g., la manière dont la personne varie de sa propre

moyenne), ce qui ne permet pas de prendre en compte les différences interindividuelles dans la variabilité des stratégies de *coping* (e.g., la manière dont les patterns de variabilité de chaque personne diffère de la moyenne du groupe). Une approche multi-niveaux permettrait d'intégrer les aspects inter- et intra-individuels et de dépasser l'aspect descriptif des approches intra-individuelles (e.g., Gaudreau, Amiot, & Vallerand, 2009 ; Gaudreau & Miranda, 2010 ; Louvet et al., 2007, 2009).

La variabilité des stratégies de *coping* peut, de ce fait, être envisagée à différents niveaux : au niveau interindividuel au travers des approches nomothétiques et/ou au niveau intra-individuel au travers des approches idiographiques. Ces deux approches fournissent, en effet, des informations importantes et complémentaires (Gaudreau & Miranda, 2010). Par conséquent, les approches « nomothétiques-idiographiques » permettent donc de prendre en compte à la fois les individus dans leur pattern unique mais aussi la façon dont cette unicité peut être regroupée en patterns globaux pour certains sous-groupes d'individus. En d'autres termes, cette alternative offre une base utile pour comprendre à la fois « la manière dont la personne varie de sa propre moyenne » (variabilité intra-individuelle) et « la manière dont les patterns de variabilité de chaque personne diffère de la moyenne du groupe » (différences interindividuelles dans la variabilité ; e.g., Gaudreau et al., 2009 ; Louvet et al., 2007, 2009). Les avancées récentes des méthodologies quantitatives longitudinales ont facilité la modélisation des différences individuelles dans le changement intra-individuel. Plusieurs approches de modélisation, comme la modélisation de croissance linéaire ou *linear growth modeling* (Duncan, Duncan & Strycker, 2006), la modélisation multi-niveaux ou *multilevel modeling* (e.g., Affleck, Zautra, Tennen, & Armeli, 1999), *growth mixture modeling* (Jung & Wickrama, 2007), et *latent class growth modeling* (par exemple, Nagin, 2005) sont maintenant disponibles pour examiner les différences individuelles dans la variabilité des stratégies de *coping* à travers le temps et les situations. Ces approches de modélisation permettraient d'approfondir les connaissances sur les différences individuelles dans la variabilité intra-individuelle des stratégies de *coping* dans les contextes sportif et éducatif.

Les points méthodologiques et théoriques soulevés par Gaudreau et Miranda (2010) (e.g., stabilité, consistance, modélisation) pouvant limiter notre compréhension sur le *coping* ainsi que la mise en évidence dans cette section d'approches et méthodologies novatrices permettent d'envisager des perspectives de recherche prometteuses pour l'étude du *coping* dans ces contextes.

6. Conclusion et perspectives

La présente revue de la littérature se proposait de réaliser une synthèse des études portant sur les stratégies de *coping* dans les champs de la psychologie du sport et de l'éducation. La pertinence du concept de *coping* dans de tels contextes paraît manifeste étant donné le stress généré par la mise en jeu des compétences, la comparaison sociale, et l'incertitude du résultat. De plus, l'échec et/ou les obstacles rencontrés dans les situations d'apprentissage sportives et académiques nécessitent des capacités d'autorégulation pour les affronter (Zimmerman, 2002). Enfin, la compétition ou les situations d'examen apparaissent potentiellement comme des situations écologiques d'investigation du *coping* (Carver & Scheier, 1994). Les contextes sportif et éducatif partagent donc des caractéristiques communes mais également véhiculent des exigences spécifiques nécessitant des stratégies particulières pour les affronter. L'étude des antécédents et de l'efficacité des stratégies de *coping* semblent ainsi primordiales pour mieux comprendre l'adaptation psychologique et l'amélioration de la performance dans de tels contextes.

Le *coping* est un processus complexe et dynamique impliquant à la fois l'individu et l'environnement (Folkman & Moskowitz, 2004). Même si la majorité des recherches en contextes sportif et éducatif adopte une conception théorique dynamique, les protocoles utilisés ne rendent pas toujours compte de la nature dynamique et changeante des stratégies de *coping*. C'est pourquoi les approches actuelles insistent sur la prise en compte de la variabilité des stratégies de *coping* utilisées par les individus pour affronter les situations induisant des changements et générant du stress (Cheng, 2001; Tennen et al., 2000). Les recherches futures devront s'orienter vers des approches « nomothétiques-idiographiques » permettant ainsi de prendre en compte à la fois « la manière dont la personne varie de sa propre moyenne » (variabilité intra-individuelle) et « la manière dont les patterns de variabilité de chaque personne diffère de la moyenne du groupe » (différences interindividuelles dans la variabilité; Gaudreau et al., 2009; Louvet et al., 2007, 2009). La mise en œuvre de protocoles et de méthodologies appropriés (e.g., carnets d'autoévaluation, analyse vidéo, instruments cours destinés à la mesure répétée) s'avère indispensable pour comprendre le *coping* dans son ensemble. Ces perspectives offrent donc un cadre d'étude favorable de la réalité du processus de *coping* dans les contextes sportif et éducatif.

L'approfondissement des connaissances sur la façon dont les individus font face au stress de manière adaptée et efficace dans ces contextes implique également de prendre en compte des conceptions récentes du *coping*, décrites ci-après. Tout d'abord, l'intégration des aspects temporels du *coping* ou autrement dit, la théorie du *coping* proactif (Aspinwall & Taylor, 1997; Aspinwall, Hill, & Leaf, 2002) pourrait permettre d'élargir les connaissances sur la réalité des efforts adaptatifs dans de tels contextes (Folkman, 2009). Le *coping* proactif renvoie à l'ensemble des efforts pour construire des ressources générales orientées vers l'accomplissement des défis et l'évolution personnelle permettant au besoin de faire face à des stressors potentiels futurs (Hartmann, 2008; Schwarzer & Knoll, 2002). Le *coping* proactif implique le développement de compétences, l'accumulation de ressources et la planification à long terme (Tamminen & Holt, 2010). Les travaux futurs devraient également se focaliser sur la gestion dyadique du stress (e.g., ensemble des efforts d'un ou des deux partenaires destinés à gérer les événements stressants, ainsi que les tensions éprouvées par l'un [stress individuel] ou par les deux [stress dyadique]; Bodenmann, 1997; Folkman, 2009). Cette approche permettrait d'envisager non plus le *coping* sur un plan individuel mais de prendre en compte la gestion du stress sur un plan dyadique tel qu'on peut le retrouver dans les situations sportives dans la relation entraîneur-entraîné, ou dans un couple jouant en double en sport, ou dans les situations académiques dans la relation enseignant-enseigné (Gaudreau, Fecteau, & Perreault, 2010).

Les perspectives de recherche évoquées dans cet article sont prometteuses quant à la compréhension du concept de *coping* et de la réalité des efforts pour faire face au stress en contexte sportif et éducatif. Ces perspectives de recherches pourraient également s'étendre et s'appliquer à d'autres contextes d'accomplissement comme le contexte du travail. De plus, des perspectives d'intervention et la mise en place de programme de prévention et de promotion de la réussite académique et de la performance sportive pourraient être envisagées en assurant le transfert immédiat de connaissances scientifiques empiriques robustes dans un programme de prévention largement accessible (Achtziger, Gollwitzer, & Sheeran, 2008). En effet, les connaissances issues du champ de la motivation à l'accomplissement ont rarement été intégrées dans des programmes de prévention testés avec des essais contrôlés randomisés (Torgerson & Torgerson, 2008). La mise en place et l'évaluation de l'efficacité de ce type de programme s'avèrent donc primordiales pour les recherches futures dans le but d'étudier les mécanismes psychologiques (effets médiateurs) par

lesquels il conduit à l'amélioration de la réussite académique ou de la performance sportive de différents sous-groupes d'étudiants ou d'athlète (effets modérateurs).

Remerciements

Nous tenons à remercier Patrick Gaudreau - Université d'Ottawa - pour son aide et ses commentaires constructifs qui ont hautement participé à l'élaboration de cet article.

Références

- Abouerie, R. (1994). Sources and levels of stress in relation to locus of control and self-esteem in university students. *Educational Psychology, 14*, 323-330. <http://dx.doi.org/10.1080/0144341940140306>
- Achtziger, A., Gollwitzer, P. M., & Sheeran, P. (2008). Implementation intentions and shielding goal striving from unwanted thoughts and feelings. *Personality and Social Psychology Bulletin, 34*, 381-393. <http://dx.doi.org/10.1177/0146167207311201>
- Affleck, G., Zautra, A., Tennen, H., & Armeli, S. (1999). Multilevel daily process designs for consulting and clinical psychology: A preface for the perplexed. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 67*, 746-754. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-006X.67.5.746>
- Amiot, C. E., Blanchard, C. M., & Gaudreau, P. (2008). The self in change: A longitudinal investigation of coping and self-determination processes. *Self and Identity, 7*, 204-224. <http://dx.doi.org/10.1080/15298860701580793>
- Amiot, C. E., Gaudreau, P., & Blanchard, C. M. (2004). Self-determination, coping, and goal attainment in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 26*, 396-411.
- Anshel, M. H., & Kaissidis, A. N. (1997). Coping style and situational appraisals as predictors of coping strategies following stressful events in sport as a function of gender and skill level. *British Journal of Psychology, 88*, 263-276.
- Anshel, M. H., & Si, G. (2008). Coping styles following acute stress in sport among elite Chinese athletes: A test of trait and transactional coping theories. *Journal of Sport Behavior, 31*, 3-21.
- Anshel, M. H., & Sutarso, T. (2007). Relationships between sources of acute stress and athletes' coping style in competitive sport as a function of gender. *Psychology of Sport and Exercise, 8*, 1-24. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2006.01.003>
- Anshel, M. H., & Wells, B. (2000). Sources of acute stress and coping styles in competitive sport. *Anxiety, Stress, and Coping, 13*, 1-26.
- Armacost, R. L. (1989). Perceptions of stressors by high school students. *Journal of Adolescent Research, 4*, 443-461.
- Aspinwall, L. G., & Taylor, S. E. (1992). Modelling cognitive adaptation: A longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*, 989-1003. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.63.6.989>
- Aspinwall, L. G., & Taylor, S. E. (1997). A stitch in time: Self-regulation and proactive coping. *Psychological Bulletin, 121*, 417-436. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.121.3.417>
- Aspinwall, L. G., Hill, D. L., & Leaf, S. L. (2002). Prospects, pitfalls and plans: A proactive perspective on social comparison activity. In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.), *European Review of Social Psychology* (12, pp. 267-298). Chichester: Wiley.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., & Mastoras, S. M. (2010). Emotional intelligence, coping, and exam-related stress in Canadian undergraduate students. *Australian Journal of Psychology, 62*, 42-50. <http://dx.doi.org/10.1080/00049530903312899>
- Ayers, T. S., Sandler, I. N., West, S. G., & Roosa, M. W. (1996). A dispositional and situational assessment of children's coping: Testing alternative models of coping. *Journal of Personality, 64*, 923-958. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.1996.tb00949.x>
- Blankstein, K. R., Flett, G. L., & Koledin, S. (1991). The brief college student hassles scale: Development, validation, and relation with pessimism. *Journal of College Student Development, 32*, 258-264.
- Bodenmann, G. (1997). Dyadic coping - a systemic-transactional view of stress and coping among couples: Theory and empirical findings. *European Review of Applied Psychology, 47*, 137-140.
- Boekaerts, M. (2006). Self-regulation and effort investment. In E. Sigel, & K. A. Renninger (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (4) (pp. 345-377). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons (Child Psychology in Practice).
- Bois, J. E., Sarrazin, P. G., Southon, J., & Boiché, J. C. S. (2009). Psychological characteristics and their relation to performance in professional golfers. *The Sport Psychologist, 23*, 252-270.
- Bouffard, T., & Couture, N. (2003). Motivational profile and academic achievement among students enrolled in different schooling tracks. *Educational Studies, 29*, 19-38. <http://dx.doi.org/10.1080/03055690303270>
- Bouffard, M., & Crocker, P. R. (1992). Coping by individuals with physical disabilities with perceived challenge in physical activity: Are people consistent? *Research Quarterly for Exercise and Sport, 63*, 410-417.
- Bresler, S. A., & Pieper, W. A. (1992). Competitive trait anxiety and coping resources for stress in high school athletes. *Applied Research in Coaching & Athletics Annual, 13*, 163-181.
- Brewer, B. W., Van Raalte, J. L., Linder, D. E., & Van Raalte, N. S. (1991). Peak performance and the perils of retrospective introspection. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 13*, 227-238.

- Brougham, R. R., Zail, C. M., Mendoza, C. M., & Miller, J. R. (2009). Stress, sex differences, and coping strategies among college students. *Current Psychology, 28*, 85–97. <http://dx.doi.org/10.1007/s12144-009-9047-0>
- Bruchon-Schweitzer, M. (2002). *Manuel de psychologie de la santé*. Paris: Dunod.
- Burns, L. R., Dittmann, K., Nguyen, N. L., & Mitchelson, J. K. (2000). Academic procrastination, perfectionism, and control: Associations with vigilant and avoidant coping. *Journal of Social Behavior & Personality, 15*, 35–46.
- Campan, C., & Roberts, D. C. (2001). Coping strategies of runners: Perceived effectiveness and match to pre-competitive anxiety. *Journal of Sport Behavior, 24*, 144–161.
- Carver, C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine, 4*, 92–100. http://dx.doi.org/10.1207/s15327558ijbm0401_6
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1994). Situational coping and coping dispositions in a stressful transaction. *Journal of Personality and Social Psychology, 66*, 184–195. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.66.1.184>
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*, 267–283. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267>
- Chang, E. C. (1998). Dispositional optimism and primary and secondary appraisal of a stressor: Controlling for confounding influences and relations to coping and psychological and physical adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 1109–1120. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.74.4.1109>
- Cheng, C. (2001). Assessing coping flexibility in real-life and laboratory settings: A multimethod approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 814–833. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.80.5.814>
- Collins, K. M. T., & Onwuegbuzie, A. J. (2003). Study coping and examination-taking coping strategies: the role of learning modalities among female graduate students. *Personality and Individual Differences, 35*, 1021–1032. [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00315-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00315-X)
- Coyne, J. C., & Gottlieb, B. H. (1996). The mismeasure of coping by checklist. *Journal of Personality, 64*, 959–991. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.1996.tb00950.x>
- Crespi, T. D., & Becker, J. T. (1999). Mental health interventions for college students: Facing the family treatment crisis. *Family Therapy, 26*, 141–147.
- Crocker, P. R. E., & Graham, T. R. (1995). Coping by competitive athletes with performance stress: Gender differences and relationship with affect. *The Sport Psychologist, 9*, 325–338.
- Crocker, P. R., & Isaak, K. (1997). Coping during competitions and training sessions: Are youth swimmers consistent? *International Journal of Sport Psychology, 28*, 355–369.
- Cury, F. (2004). Évolution conceptuelle de la théorie des buts d'accomplissement dans le domaine du sport. *L'année Psychologique, 104*, 295–330. <http://dx.doi.org/10.3406/psy.2004.29669>
- Cury, F., Elliot, A. J., Da Fonseca, D., & Moller, A. C. (2006). The social-cognitive model of achievement motivation and the 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*, 666–679. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.90.4.666>
- Dale, G. A. (2000). Distractions and coping strategies of elite decathletes during their most memorable performances. *The Sport Psychologist, 14*, 17–41.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goals pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227–268. http://dx.doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Devonport, T. J., & Lane, A. M. (2006). Cognitive appraisal of dissertation stress among undergraduate students. *The Psychological Record, 56*, 259–266.
- Dinca, A., & Rosnet, E. (2007). Motivation, réponses de coping et performances sportives des escrimeurs : Une analyse qualitative exploratoire. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée, 57*, 201–211. <http://dx.doi.org/10.1016/j.erap.2006.09.004>
- Doron, J., Stephan, Y., Boiché, J., & Le Scanff, C. (2009). Coping with examinations: Exploring relationships between students' coping strategies, implicit theories of ability, and perceived control. *British Journal of Educational Psychology, 79*, 515–528. <http://dx.doi.org/10.1348/978185409X402580>
- Doron et al., Doron, J., Stephan, Y., Boiché, J., & Le Scanff, C. (sous presse). Students' coping during academic exam preparation: relationship between academic motivation, coping strategies and exam performance. *School Psychology International*.
- Doron, J., Stephan, Y., Maiano, C., & Le Scanff, C. (2011). Motivational predictors of coping with academic examination. *Journal of Social Psychology, 151*, 87–104.
- Duncan, T. E., Duncan, S. C., & Strycker, L. A. (2006). *An introduction to latent variable growth curve modeling* (2nd ed., pp.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dunkley, D. M., Zuroff, D. C., & Blankstein, K. R. (2003). Self-critical perfectionism and daily affect: Dispositional and situational influences on stress and coping. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*, 234–252. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.84.1.234>
- Dusek, J. B. (1980). The development of test anxiety in children. In I. G. Sarason (Ed.), *Test anxiety: theory, research and applications* (pp. 87–110). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*, 1040–1048. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Dweck, C. S., & Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*, 256–273. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Eklund, R. C. (1996). Preparing to compete: a season-long investigation with collegiate wrestlers. *The Sport Psychologist, 10*, 111–131.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 501–519. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology, 100*, 613–628. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.613>
- Folkman, S. (2009). Commentary on the special section “Theory-based approaches to stress and coping”: Questions, answers, issues, and next steps in stress and coping research. *European Psychologist, 14*, 72–77. <http://dx.doi.org/10.1027/1016-9040.14.1.72>
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping on three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology, 48*, 150–170. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.48.1.150>
- Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2004). Pitfalls and promise. *Annual Review of Psychology, 55*, 745–774. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141456>
- Friedel, J. M., Cortina, K. S., Turner, J. C., & Midgley, C. (2007). Achievement goals, efficacy beliefs and coping strategies in mathematics: The roles of perceived parent and teacher goal emphases. *Contemporary Educational Psychology, 32*, 434–458. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.10.009>
- Gallagher, D. J. (1996). Personality, coping, and objective outcomes: extraversion, neuroticism, coping styles and academic performance. *Personality and Individual Differences, 21*, 421–429. [http://dx.doi.org/10.1016/0191-8869\(96\)00085-2](http://dx.doi.org/10.1016/0191-8869(96)00085-2)
- Gaudreau, P., & Antl, S. (2008). Athletes' broad dimensions of dispositional perfectionism: examining changes in life satisfaction and the mediating role of sport-related motivation and coping. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 30*, 356–382.
- Gaudreau, P., & Blondin, J. P. (2002). Development of a questionnaire for the assessment of coping strategies employed by athletes in competitive sport settings. *Psychology of Sport and Exercise, 3*, 1–34. [http://dx.doi.org/10.1016/S1469-0292\(01\)00017-6](http://dx.doi.org/10.1016/S1469-0292(01)00017-6)
- Gaudreau, P., & Blondin, J. P. (2004a). Different athletes cope differently during a sport competition: A cluster analysis of coping. *Personality and Individual Differences, 36*, 1865–1877. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2003.08.017>
- Gaudreau, P., & Blondin, J. P. (2004b). Differential associations of dispositional optimism and pessimism with coping, goal attainment, and emotional adjustment during sport competition. *International Journal of Stress Management, 11*, 245–269. <http://dx.doi.org/10.1037/1072-5245.11.3.245>
- Gaudreau, P., & Miranda, D. (2010). Coping across time, situations, and contexts: A conceptual and methodological overview of stability, consistency, and change. In A. R. Nicholls (Ed.), *Coping in sport: Concepts, theories, and related constructs* (pp. 15–32). New York: Nova.
- Gaudreau, P., Amiot, C. E., & Vallerand, R. J. (2009). Seasonal trajectories of affective states in junior athletes: Turning point and motivational antecedents. *Developmental Psychology, 45*, 307–319. <http://dx.doi.org/10.1037/a0014134>
- Gaudreau, P., Blondin, J. P., & Lapierre, A. M. (2002). Athletes' coping during a competition: Relationship of coping strategies with positive affect, negative affect, and performance-goal discrepancy. *Psychology of Sport and Exercise, 3*, 125–150. [http://dx.doi.org/10.1016/S1469-0292\(01\)00015-2](http://dx.doi.org/10.1016/S1469-0292(01)00015-2)
- Gaudreau, P., Fecteau, M. C., & Perreault, S. (2010). Multilevel modeling of dyadic data in sport: Conceptual, statistical, and practical issues. *Measurement in Physical Education and Exercise Science, 14*, 29–50.
- Gaudreau, P., Nicholls, A. R., & Levy, A. R. (2010). The ups and downs of sports performance: A diary analysis of stress, coping, and performance. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 32*, 298–311.
- Gaudreau, P., Lapierre, A. M., & Blondin, J. P. (2001). Coping at three phases of a competition: Comparison between pre-competitive, competitive, and post-competitive utilization of the same strategy. *International Journal of Sport Psychology, 32*, 369–385.
- Gernigon, C., d'Arripe-Longueville, F., Delignières, D., & Ninot, G. (2004). A dynamical systems perspective on goal involvement states in sport. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 26*, 572–596.
- Giacobbi, P. R., & Weinberg, R. S. (2000). An examination of coping in sport: individual trait anxiety differences and situational consistency. *The Sport Psychologist, 14*, 42–62.
- Gould, D., Eklund, R. C., & Jackson, S. A. (1993). Coping strategies used by US Olympic wrestlers. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 64*, 83–93.
- Gould, D., Finch, L. M., & Jackson, S. A. (1993). Coping strategies utilized by national champion figure skaters. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 64*, 453–468.
- Grove, J. R., & Heard, N. P. (1997). Optimism and sport confidence as correlates of slump-related coping among athletes. *The Sport Psychologist, 11*, 400–410.
- Halamandaris, K. F., & Power, K. G. (1999). Individual differences, social support and coping with the examination stress: A study of the psychosocial and academic adjustment of first year home students. *Personality and Individual Differences, 26*, 665–685. [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00172-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00172-X)
- Hardy, L., Jones, G., & Gould, D. (1996). *Understanding psychological preparation for sport: theory and practice of elite performers*. Chichester, UK: Wiley.
- Hartmann, A. (2008). Les orientations nouvelles dans le champ du coping. *Pratiques Psychologiques, 14*, 285–299. <http://dx.doi.org/10.1016/j.prps.2008.01.002>
- Hectausen, H. (1974). Achievement motivation and its constructs: A cognitive-model. *Motivation and Emotion, 1*, 283–329.
- Hill, A. P., Hall, H. K., & Appleton, P. R. (2010). Perfectionism and athlete burnout in junior elite athletes: The mediating influence of coping tendencies. *Anxiety, Stress, & Coping, 23*, 415–430. <http://dx.doi.org/10.1080/1061580903330966>
- Hoar, S. D., Kowalski, K. C., Gaudreau, P., & Crocker, P. R. E. (2006). A review of coping in sport. In S. Hanton, & S. D. Mellalieu (Eds.), *Literature reviews in sport psychology* (pp. 47–90). New York: Nova Science.

- Holt, N. L., & Dunn, J. G. H. (2004). Longitudinal idiographic analyses of appraisal and coping responses in sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 5, 213–222. [http://dx.doi.org/10.1016/S1469-0292\(02\)00040-7](http://dx.doi.org/10.1016/S1469-0292(02)00040-7)
- Holt, N. L., & Hogg, J. M. (2002). Perceptions of stress and coping during preparations for the 1999 women's soccer world cup finals. *The Sport Psychologist*, 16, 251–271.
- Jowett, N., & Spray, C. M. (2013). British Olympic hopefuls: The antecedents and consequences of implicit ability beliefs in elite track and field athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 145–153. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2012.09.003>
- Jung, T., & Wickrama, K. A. S. (2007). An introduction to latent class growth analysis and growth mixture modeling. *Social and Personality Psychology Compass*, 2, 302–317.
- Kerमारrec, G. (2004). Stratégies d'apprentissage et autorégulation : revue de question dans le domaine du sport et de l'éducation physique. *Movement and Sport Sciences*, 3(56), 9–38. <http://dx.doi.org/10.3917/sm.053.0009>
- Kim, M. S., & Duda, J. L. (2003). The coping process: cognitive appraisals of stress, coping strategies, and coping effectiveness. *The Sport Psychologist*, 17, 406–425.
- Kinugasa, T., Cerin, E., & Hooper, S. (2004). Single-subject research designs and data analyses for assessing elite athletes' conditioning. *Sports Medicine*, 34, 1035–1050.
- Knee, C. R. (1998). Implicit theories of relationships: Assessment and prediction of romantic relationship initiation, coping, and longevity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(2), 360–370. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.74.2.360>
- Knee, C. R., & Zuckerman, M. (1998). A nondefensive personality: Autonomy and control as moderators of defensive coping and self-handicapping. *Journal of Research in Personality*, 32, 115–130. <http://dx.doi.org/10.1006/jrpe.1997.2207>
- Kowalski, K. C., & Crocker, P. R. (2001). Development and validation of the Coping Function Questionnaire for adolescents in sport. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 23, 136–155.
- Kristiansen, E., Roberts, G. C., & Abrahamsen, F. E. (2008). Achievement involvement and stress coping in elite wrestling. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 18, 526–539.
- Laborde, S., Brüll, A., Weber, J., & Anders, L. S. (2011). Trait emotional intelligence in sports: A protective role against stress through heart rate variability? *Personality and Individual Differences*, 51, 23–27. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2011.03.003>
- Lafferty, M. E., & Dorrell, K. (2006). Coping strategies and the influence of perceived parental support in junior national age swimmers. *Journal of Sports Sciences*, 24, 253–259. <http://dx.doi.org/10.1080/17461390500188702>
- Lane, A. M., Jones, L., & Stevens, M. J. (2002). Coping with failure: The effects of self-esteem and coping on changes efficacy. *Journal of Sport Behavior*, 25, 331–345.
- Larson, E. A. (2006). Stress in the lives of college women: 'Lots to do and not much time'. *Journal of Adolescent Research*, 21, 579–606. <http://dx.doi.org/10.1177/0743558406293965>
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York, NY: Springer.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York, NY: Springer.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York, NY: Springer.
- Louvet, B., Gaudreau, P., Menaut, A., Genty, J., & Deneuve, P. (2007). Longitudinal patterns of stability and change in coping across three competitions: A latent class growth analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 29, 100–117. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2008.02.002>
- Louvet, B., Gaudreau, P., Menaut, A., Genty, J., & Deneuve, P. (2009). Revisiting the changing and stable properties of coping utilization using latent class growth analysis: longitudinal investigation with soccer referees. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 124–135. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2008.02.002>
- MacCann, C., Fogarty, G. J., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2011). Coping mediates the relationship between emotional intelligence (EI) and academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 60–70. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.11.002>
- Madden, C. C., Jeffery, J., & Brown, D. F. (1990). The influence of perceived stress on coping with competitive basketball. *International Journal of Sport Psychology*, 21, 21–35.
- Moneta, G. B., Spada, M. M., & Rost, F. M. (2007). Approaches to studying when preparing for final exams as a function of coping strategies. *Personality and Individual Differences*, 43, 191–202. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2006.12.002>
- Mazé, C., & Verhiac, J. F. (2013). Stress et stratégies de coping d'étudiants en première année universitaire : rôles distinctifs de facteurs transactionnels et dispositionnels. *Psychologie Française*, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jpsfr.2012.11.001>
- Mouratidis, A., & Michou, A. (2011). Perfectionism, self-determined motivation, and coping among adolescent athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 355–367. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2011.03.006>
- Muller, L., & Spitz, E. (2003). Multidimensional assessment of coping: Validation of the Brief COPE among French population. *Encephale*, 29, 507–518.
- Nagin, D. S. (2005). *Group-based modeling of development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Neveu, D., Doron, J., Visier, L., Boiché, J., Trouillet, R., Dujols, P., et al. (2012). Health sciences programs associated with high perceived stress: implications for curricula. *Revue d'Épidémiologie et de Santé Publique*, 60, 255–264. <http://dx.doi.org/10.1016/j.respe.2011.02.037>
- Nicholls, A. R., & Ntoumanis, N. (2010). Traditional and news methods of assessing coping in sport. In A. R. Nicholls (Ed.), *Coping in sport: Concepts, theories, and related constructs* (pp. 35–51). New York: Nova.
- Nicholls, A. R., & Polman, R. C. J. (2007a). Coping in sport: A systematic review. *Journal of Sports Sciences*, 25, 11–31 (doi:10.1080/02640410600630654).
- Nicholls, A. R., & Polman, R. C. J. (2007b). Stressors, coping and coping effectiveness among players from the England under-18 rugby union team. *Journal of Sport Behavior*, 30, 119–218.
- Nicholls, A. R., Holt, N. L., Polman, R. C. J., & Bloomfield, J. (2006). Stressors, coping, and coping effectiveness among professional rugby union players. *The Sport Psychologist*, 20, 314–329.
- Nicholls, A. R., Holt, N. L., Polman, R. C. J., & James, D. W. G. (2005). Stress and coping among international adolescent golfers. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17, 333–340 (doi:10.1080/10413200500313644).
- Nicholls, A. R., Polman, R. C., Levy, J., Taylor, A. R., & Coble, J. A. S. (2007). Stressors, coping, and coping effectiveness: Gender, type of sport, and skill differences. *Journal of Sports Sciences*, 25, 1521–1530 (doi:10.1080/02640410701230479).
- Nicholls, A. R., Polman, R. C. J., Levy, A. R., & Backhouse, S. H. (2008). Mental toughness, optimism, pessimism, and coping among athletes. *Personality and Individual Differences*, 44, 1182–1192. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2007.11.011>
- Nicholls, A. R., Polman, R., & Levy, A. R. (2010). Coping self-efficacy, pre-competitive anxiety, and subjective performance among athletes. *European Journal of Sport Science*, 10, 97–102 (doi:10.1080/17461390903271592).
- Nicholls, A. R., Levy, A. R., & Polman, R. C. J. (2012). A path analysis of stress appraisals, emotions, coping, and performance satisfaction among athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 13, 263–270. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2011.12.003>
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nounopoulos, A., Ashby, J. S., & Gilman, R. (2006). Coping resources, perfectionism, and academic performance among adolescents. *Psychology in the Schools*, 43, 613–622 (doi:10.1002/pits.20167).
- Ntoumanis, N., & Biddle, S. J. H. (1998). The relationship of coping and its perceived effectiveness to positive and negative affect in sport. *Personality and Individual Differences*, 24, 773–778 (doi:10.1016/S0191-8869(97)00240-7).
- Ntoumanis, N., Biddle, S. J. H., & Haddock, G. (1999). The mediating role of coping strategies on the relationship between achievement motivation and affect in sport. *Anxiety, Stress and Coping*, 12, 299–327 (doi:10.1080/10615809908250480).
- Ntoumanis, N., Edmunds, J., & Duda, J. L. (2009). Understanding the coping process from a Self-Determination Theory perspective. *British Journal of Health Psychology*, 14, 249–260 (doi:10.1348/135910708X349352).
- Omizo, M. M., Omizo, S. A., & Suzuki, L. A. (1988). Children and stress: An exploratory study of stressors and symptoms. *The School Counselor*, 3, 267–275.
- Onwuegbuzie, A. J., & Daley, C. E. (1996). The relative contributions of examination-taking coping strategies and study coping strategies to test anxiety: A concurrent analysis. *Cognitive Therapy and Research*, 20, 287–303 (doi:10.1007/BF02229239).
- Pensgaard, A. M., & Roberts, G. C. (2003). Achievement goal orientations and the use of coping strategies among winter Olympians. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 101–116 (doi:10.1016/S1469-0292(01)00031-0).
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goals theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92–104 (doi:10.1006/ceps.1999.1017).
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385–407.
- Poczwardowski, A., & Conroy, D. E. (2002). Coping responses to failure and success among elite athletes and performing artists. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 313–329 (doi:10.1080/10413200290103581).
- Porter, L. S., & Stone, A. A. (1996). An approach to assessing daily coping. In M. Zeidner, & N. S. Endler (Eds.), *Handbook of coping: Theory, research, applications* (pp. 133–150). Chichester, UK: Wiley.
- Prapavessis, H., & Grove, R. J. (1995). Ending batting slumps in baseball: a qualitative investigation. *The Australian Journal of Science and Medicine in Sport*, 27, 14–19.
- Printz, B. L., Shermis, M. D., & Webb, P. M. (1999). Stress-buffering factors related to adolescent coping: A path analysis. *Adolescence*, 34, 715734.
- Ptacek, J. T., Smith, R. E., Espe, K., & Raffety, B. (1994). Limited correspondence between daily coping reports and retrospective coping recall. *Psychological Assessment*, 6, 41–48. <http://dx.doi.org/10.1037/1040-3590.6.1.41>
- Raffety, B. D., Smith, R. E., & Ptacek, J. T. (1997). Facilitating and debilitating trait anxiety, situational anxiety, and coping with an anticipated stressor: A process analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 892–906. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.72.4.892>
- Rijavec, M., & Brdar, I. (1997). Coping with school failure: Development of the school failure coping scale. *European Journal of Psychology of Education*, 12, 37–49 (doi:10.1007/BF03172868).
- Rijavec, M., & Brdar, I. (2002). Coping with school failure and self-regulated learning. *European Journal of Psychology of Education*, 17, 177–194 (doi:10.1007/BF03172868).
- Riou, F., Boiché, J., Doron, J., Romain, A. J., Corriou, K., Ninot, G., et al. (2012). Development and Validation of the French Achievement Goals Questionnaire for Sport and Exercise (FAGQSE). *European Journal of Psychological Assessment* (doi:10.1027/1015-5759/a000112, sous presse).
- Ross, S. E., Neibling, B. C., & Heckert, T. M. (1999). Sources of stress among college students. *College Student Journal*, 33, 312–317.

- Rovira, T., Fernandez-Castro, J., & Edo, S. (2005). Antecedents and consequences of coping in the anticipatory stage of an exam: A longitudinal study emphasizing the role of affect. *Anxiety, Stress, and Coping, 18*, 209–225 (doi:10.1080/10615800500134654).
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., Mastoras, S. M., Beaton, L., & Osborne, S. E. (2011). Associations of personality, affect, emotional intelligence and coping with student academic success and stress: Different patterns for success and stress. *Learning and Individual Differences*, <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2011.02.010>
- Schutz, R. W. (1998). Assessing the stability of psychological traits and measures. In J. L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 393–408). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Schwarzer, R., & Knoll, N. (2002). Positive coping: Mastering demands and searching for meaning. In S. J. Lopez, & C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 393–409). Washington, DC: American Psychological Association.
- Schwarzer, R., & Schwarzer, C. (1996). A critical survey of coping instruments. In M. Zeidner, & N. S. Endler (Eds.), *Handbook of coping: Theory, research, applications* (pp. 107–132). Chichester, UK: Wiley.
- Sellers, R. M. (1995). Situational differences in the coping processes of student-athletes. *Anxiety, Stress, and Coping, 8*, 325–336 (doi:10.1080/10615809508249382).
- Sellers, R. M., & Peterson, C. (1993). Explanatory style and coping with controllable events by student-athletes. *Cognition & Emotion, 7*, 431–441 (doi:10.1080/02699939308409197).
- Sideridis, G. D. (2006). Coping is not an 'either' 'or': The interaction of coping strategies in regulating affect, arousal and performance. *Stress and Health, 22*, 315–327 (doi:10.1002/smi.1114).
- Skinner, E., Edge, K., Altman, J., & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin, 129*, 216–269 (doi:10.1037/0033-2909.129.2.216).
- Smith, R. E., Leffingwell, T. R., & Ptacek, J. T. (1999). Can people remember how they coped? Factors associated with discordance between same-day and retrospective reports. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*, 1050–1061. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.76.6.1050>
- Soucy Chartier, I., Gaudreau, P., & Fecteau, M. C. (2011). From dispositional affect to academic goal attainment: The mediating role of coping. *Anxiety, Stress, and Coping, 24*, 43–58 (doi:10.1080/10615801003725360).
- Stober, J. (2004). Dimensions of test anxiety relations to ways of coping with pre-exam anxiety and uncertainty. *Anxiety, Stress, and Coping, 17*, 213–226 (doi:10.1080/10615800412331292615).
- Struthers, C. W., Perry, R. P., & Menec, V. H. (2000). An examination of the relationship among academic stress, coping, motivation, and performance in college. *Research in Higher Education, 41*, 581–592.
- Suldo, S. M., Shaunessy, E., & Hardesty, R. (2008). Relationships among stress, coping, and mental health in high-achieving high school students. *Psychology in the Schools, 45*, 276–290 (doi:10.1002/pits.20300).
- Tamminen, K. A., & Holt, N. L. (2010). Future-oriented approaches to coping. In A. R. Nicholls (Ed.), *Coping in sport: Concepts, theories, and related constructs* (pp. 293–305). New York: Nova.
- Tennen, H., Affleck, G., Armeli, S., & Carney, M. A. (2000). A daily process approach to coping: Linking theory, research, and practice. *The American Psychologist, 55*, 626–636 (doi:10.1037/0003-066X.55.6.626).
- Thelwell, R. C., Weston, N. J. V., & Greenlees, I. A. (2007). Batting on a sticky wicket: Identifying sources of stress and associated coping responses for professional cricket batsmen. *Psychology of Sport and Exercise, 8*, 219–232. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2006.04.002>
- Thompson, A., & Gaudreau, P. (2008). From optimism and pessimism to coping: The mediating role of academic motivation. *International Journal of Stress Management, 15*, 269–288 (doi:10.1037/a0012941).
- Tobias, S. (1980). Math anxiety: what you can do about it. *Today's Education, 69*, 26–29.
- Torgerson, D. J., & Torgerson, C. J. (2008). *Designing randomised trials in health, education and the social sciences: An introduction*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271–360). New York, NY: Academic Press.
- Van Yperen, N. W. (2009). Why some make it and others do not: Identifying psychological factors that predict career success in professional adult soccer. *The Sport Psychologist, 23*, 317–329.
- Williams, J. M., & Krane, V. (1992). Coping styles and self-reported measures of state anxiety and self-confidence. *Journal of Applied Sport Psychology, 4*, 134–143 (doi:10.1080/10413209208406457).
- Yoo, J. (2001). Coping profile of Korean competitive athletes. *International Journal of Sport Psychology, 32*, 290–303.
- Zeidner, M. (1995). Adaptive coping with test situations: A review of the literature. *Educational Psychologist, 30*, 279–298 (doi:10.1207/s15326985ep3003_3).
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice, 41*, 64–67.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology, 80*, 284–290.