



---

## Comprendre et intervenir sur le stress au travail : une étude de cas

*Understand and intervene on work stress: a case study*

*Comprender e intervenir en el estrés laboral : un estudio de caso*

**Emmanuel Poirel et Frédéric Yvon**

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/pistes/1756>

DOI : 10.4000/pistes.1756

ISSN : 1481-9384

### Éditeur

Les Amis de PISTES

### Édition imprimée

Date de publication : 1 mai 2011

Ce document vous est offert par Université Laval



### Référence électronique

Emmanuel Poirel et Frédéric Yvon, « Comprendre et intervenir sur le stress au travail : une étude de cas », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* [En ligne], 13-1 | 2011, mis en ligne le 01 mai 2011, consulté le 11 août 2023. URL : <http://journals.openedition.org/pistes/1756> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pistes.1756>

---

Ce document a été généré automatiquement le 16 février 2023.



Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International  
- CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

---

# Comprendre et intervenir sur le stress au travail : une étude de cas

*Understand and intervene on work stress: a case study*

*Comprender e intervenir en el estrés laboral : un estudio de caso*

**Emmanuel Poirel et Frédéric Yvon**

---

## Introduction

- 1 Le phénomène du stress au travail ne cesse de croître, et ce, malgré plus de cinquante ans de recherches et d'interventions en milieu de travail. Un des problèmes vient du fait que les interventions visant la prévention tiennent pour acquis l'un des principaux modèles théoriques du stress, le modèle transactionnel (Lazarus et Folkman, 1984 ; Lazarus, 1966, 1999). Ce modèle permet de mettre l'accent sur la perception du stress et les stratégies d'ajustements (coping). Bien que communément adopté dans les recherches, il présente un certain nombre de limites du point de vue de l'intervention, dont une nous semble centrale. Il en découle en effet des formations à la gestion du stress qui laissent souvent intactes les sources de nuisance sur la santé. C'est comme si, en se basant sur ce modèle, on cherchait à rendre les travailleurs plus endurants en dédramatisant les situations d'agression : si le stress est affaire de perception, il suffit alors d'en changer. On cherche par conséquent à interroger dans cet article la portée pratique du modèle transactionnel. Une telle interrogation nous conduira en retour à poser la question de la conceptualisation du stress et donc du modèle transactionnel qui s'est enrichi dans les derniers travaux de Lazarus (1993, 1999) pour donner place aux émotions. Cette théorie sera mise à l'épreuve sur une étude de cas tirée d'une intervention en milieu ferroviaire à la demande du Comité d'hygiène, sécurité et conditions de travail (CHSCT) d'un établissement de train (ET) de la région parisienne.

# 1. Différents types d'intervention

- 2 On s'accorde pour distinguer trois niveaux d'intervention face au stress au travail : l'intervention primaire dirigée vers les causes du stress et les interventions secondaire et tertiaire dirigées vers l'individu (Quick et Quick, 1984 ; Quick, Quick, Nelson et Hurrell 1997).
- 3 Étant dirigée sur les sources, l'intervention primaire porte sur les caractéristiques de l'organisation de travail en utilisant entre autres les outils de la psychosociologie. Il s'agit à ce niveau d'agir à la source des problèmes, notamment en cherchant à clarifier les rôles et responsabilités des employés (Kahn, Wolfe, Quinn, Snoek et Rosenthal, 1964), à mettre en place des systèmes d'autonomie et de soutien à la tâche (Karasek, 1979), en reconnaissant l'importance de l'équilibre entre l'effort et la rétribution (Siegrist, 1996). Néanmoins, ce type d'intervention est relativement rare (Cooper, Dewe et O'Driscoll, 2001 ; Murphy et Sauter, 2003) alors même qu'elle a démontré son efficacité sur le long terme (Brun, Biron et Ivers, 2007).
- 4 À l'inverse, « Secondary interventions represent the most common form of intervention used by organizations to deal with problems of stress management. They are targeted at individual rather than organizational changes » (Cooper, Dewe et O'Driscoll, 2001, p. 190). L'objectif des interventions de type secondaire est par conséquent d'éduquer les individus pour éviter les répercussions néfastes du stress organisationnel sur leur santé. Il s'agit de faire la promotion de saines habitudes de vie (ex. : nutrition, activité physique...), mais aussi, en référence aux concepts de la théorie transactionnelle (Lazarus et Folkman, 1984), de favoriser une meilleure conscience du niveau de stress afin que chaque individu puisse développer des stratégies personnelles d'ajustement (coping). C'est donc en offrant d'un côté des moyens d'augmenter la résistance au stress par de meilleures habitudes de vie et, de l'autre, en favorisant une meilleure gestion du stress par diverses techniques pour mieux s'ajuster qu'on cherche à responsabiliser les individus face à leur mal-être.
- 5 Le troisième niveau, bien qu'il soit considéré par plusieurs auteurs comme de l'intervention préventive, correspond en réalité au niveau curatif puisqu'on intervient principalement sur des personnes en arrêt de travail pour cause de maladie. Il s'agit donc d'intervenir sur des individus qui ont épuisé leur capacité de résistance et d'ajustement. La grande part des approches préconisées à ce niveau sont par conséquent de nature psychothérapeutique.
- 6 Dans l'éventail des moyens auxquels ont recours les entreprises pour aider leurs employés à faire face au stress, la majorité vise à améliorer la gestion individuelle du stress et à favoriser la tolérance au stress. On rejoindra alors le constat de Kompier et Kristensen quand ils déclarent que « stress reduction is primarily a 'band aid' approach » (Kompier et Kristensen, 2001, p. 168). Or, le succès des interventions primaires n'est pas dû à leurs résultats, qui sont marqués par le court terme, mais bien à la caution scientifique que semble leur apporter le modèle transactionnel (Lazarus et Folkman, 1984) qui fait autorité dans le monde de la recherche. Toutes les définitions du stress reprennent d'une manière ou d'une autre le modèle théorique proposé par ces auteurs. Nous voudrions ici prendre très au sérieux ce modèle en le faisant passer à l'épreuve des faits. Notre objectif est d'interroger les fondements théoriques sur lesquels reposent les interventions qui sont privilégiées dans les milieux professionnels.

## 2. La théorie transactionnelle

- 7 Comme nous l'avons signalé, la plupart des études prennent néanmoins appui sur la théorie transactionnelle qui se définit comme une théorie du comportement en général et des émotions en particulier (Lazarus, 1993) dans laquelle l'évaluation des événements joue un rôle central.

### 2.1. L'évaluation cognitive

- 8 Selon le modèle transactionnel de Lazarus (1966), le stress dépend de l'évaluation qu'un individu se fait de la situation stressante, mais aussi de l'évaluation que l'individu se fait de ses capacités à s'ajuster aux demandes de la situation. Ainsi, après avoir évalué la situation, l'individu peut alors s'engager dans une série d'ajustements lui permettant de gérer l'agression provenant de la situation. L'évaluation de la situation serait donc tributaire des jugements de l'individu qui évalue le sens que peuvent prendre les transactions entre lui et l'environnement dans lequel il évolue (Lazarus, 1966, p. 44).
- 9 Selon Lazarus et Folkman (1984), bien qu'il n'y ait pas obligatoirement d'ordre chronologique dans ce processus cognitif itératif, l'évaluation se fait selon deux dimensions : 1) l'évaluation primaire qui fait référence à l'appréciation des enjeux et 2) l'évaluation secondaire qui correspond à l'appréciation des ressources disponibles. À cet égard, ces auteurs invitent à la prudence concernant l'importance respective accordée à chacun de ces éléments du processus cognitif considérés individuellement :
- « The choice of terminology, « primary » and « secondary » was unfortunate for two reasons. First, these terms suggest, erroneously, that one is more important (i.e., primary) than the other, or that one precedes the other in time. Neither of these meanings is intended » (Lazarus et Folkman, 1984, p. 31).
- 10 L'évaluation primaire fait spécifiquement référence au processus d'interprétation de l'événement ou de la situation perçue comme une menace, une opportunité ou un défi. L'individu interprète un événement selon ses expériences passées, ses réalisations, ses croyances, ses motivations et ses objectifs. Comme le mentionne Lazarus, à ce niveau d'évaluation, les buts de l'individu sont plus importants que ses valeurs (Lazarus, 1999, p. 75). Il faut considérer, dans cette perspective, qu'un objectif peut être motivé par l'accomplissement, donc par la fierté de la réussite, mais aussi à l'opposé par la tendance à éviter l'échec et à fuir les souffrances ou le danger.
- 11 L'individu évalue sous un autre aspect s'il a les ressources, les capacités ou les aptitudes nécessaires pour répondre à la situation. Cette deuxième dimension de l'évaluation met alors directement en jeu la possibilité d'action de l'individu qui vérifie les moyens dont il dispose pour réagir ou pour faire face à la situation en fonction de ses ressources internes et externes qui sont en rapport avec la nature, la nouveauté et la hauteur de l'agression. Lorsque l'individu juge les ressources suffisantes, l'agression, la menace ou le défi est réévalué le temps de répondre aux enjeux. Si le stress est jugé positif, il suffit à la personne de déployer les ressources nécessaires. Si le stress est perçu négativement, des moyens sont alors mis en place pour le faire disparaître.

## 2.2. Stress et émotion

- 12 En mettant progressivement l'accent sur les émotions, Lazarus (1999) a considérablement modifié sa théorie de l'évaluation cognitive pour en faire une théorie des émotions plutôt qu'une théorie uniquement centrée sur le stress. Cette nouvelle approche conceptuelle, qu'il qualifie de cognitive-motivationnelle-relationnelle, permet de considérer chacune des différentes émotions vécues en fonction d'un « thème relationnel central » (core relational theme).
- 13 Dans ce nouveau cadre conceptuel, une émotion spécifique est liée à l'évaluation cognitive d'une situation particulière. L'évaluation primaire impliquant la perception d'un danger, d'une menace ou d'un défi est bonifiée sur trois plans (Lazarus, 1999) : 1) la pertinence de la situation en fonction des buts poursuivis par la personne, 2) la concordance avec les buts poursuivis et 3) les enjeux sur l'estime de soi.
- 14 La pertinence de la situation fait référence au sens donné à la situation en fonction des buts poursuivis par la personne. Si la situation n'a aucune pertinence par rapport aux buts que la personne poursuit, il n'y a, selon Lazarus, aucune émotion, alors que si la situation est pertinente par rapport aux buts fixés, toutes les émotions sont alors possibles. Cette proposition est d'ailleurs soutenue par Lowe et Bennett (2003) :  
« Emotions arise from the evaluation of an event's impact on valued goals » (p. 393).
- 15 La concordance de la situation correspond à l'empêchement ou non d'atteindre les buts poursuivis. Si la situation fait en sorte qu'elle crée un obstacle aux buts poursuivis, seulement les émotions négatives sont possibles ; alors que si la situation est favorable par rapport aux buts poursuivis, des émotions positives en sont le fruit.
- 16 Le troisième plan de l'évaluation primaire, qui concerne l'estime de soi, fait référence aux investissements personnels qui sont en jeu pour la personne par rapport à ses valeurs, ses convictions ainsi que les buts plus généraux qu'elle poursuit dans la vie. Si la situation implique un engagement personnel nécessaire pour préserver ou pour augmenter l'estime de soi, les émotions possibles sont la colère, la peur ou la fierté (Lazarus, 1991). Dans cette perspective, les notions initiales de danger, menace ou défi relatives à l'évaluation primaire sont identifiées à une émotion spécifique en fonction des buts poursuivis et de l'estime de soi.
- 17 Concernant l'évaluation secondaire, Lazarus insiste sur le potentiel d'ajustement et les attentes futures. Le potentiel d'ajustement s'avère directement en lien avec la perception de contrôle ou de pouvoir sur la situation et serait lié aux tendances à l'action.
- 18 Il semble exister un consensus qui permet de considérer cinq émotions de base ou émotions dites primaires (Power et Dalgleish, 2008). Ces émotions sont la joie, la peur, la tristesse, la colère et le dégoût. Comme le montrent ces auteurs, c'est en se basant sur plusieurs courants de recherches concernant les émotions qu'il est possible de catégoriser ces cinq émotions de base.
- 19 Prenons par exemple la colère. Dans cette nouvelle conception du stress et des émotions que propose Lazarus, une personne ressentirait de la colère lorsqu'elle est empêchée d'atteindre un but qu'elle considère important à ses yeux ou lorsqu'elle subit un reproche qui menace son estime de soi. Ceci correspond à l'évaluation primaire. Concernant l'évaluation secondaire qui fait référence au potentiel d'ajustement et aux attentes

futures, la personne en colère chercherait vers où diriger le blâme. Sur ce point, Hemenover et Zhang (2004) mentionnent :

« Events that are relevant for and inconsistent with one's goal result in anger if another person is viewed as accountable » (p. 366),

- 20 ce qui montre que la colère est obligatoirement dirigée vers quelqu'un ou vers quelque chose. Notons à cet égard que si à la base de la colère se trouve le blâme, elle peut donc aussi être dirigée vers soi lorsque la personne se sent responsable de la situation. Dans un tel cas, la colère se transforme en culpabilité.
- 21 Dans cette perspective (Lazarus, 1999), une personne ressentirait de la colère lorsqu'elle serait empêchée d'atteindre un but qu'elle considère important ou lorsqu'elle subirait un reproche qui menacerait son estime. À l'inverse, les situations comportant de la peur correspondent à des situations incertaines anticipées pour lesquelles il est difficile d'attribuer une cause.

### 2.3. Les stratégies d'ajustements ou « coping »

- 22 Le modèle transactionnel permet de considérer que suite au processus primaire et secondaire impliqué dans l'évaluation cognitive, l'individu s'achemine vers une réaction lui permettant de s'ajuster (to cope) à la situation vécue.
- 23 La notion de *coping* fait référence aux « stratégies d'ajustements », c'est-à-dire aux efforts cognitifs et comportementaux déployés pour gérer une situation stressante spécifique. Comme le mentionnent Lazarus et Folkman (1984), deux grands types de coping apparaissent comme des invariants : les ajustements orientés vers la résolution du problème et les ajustements orientés vers la gestion des émotions. Selon Folkman et Lazarus (1980), un individu peut s'ajuster à une situation stressante en ciblant la cause et en gérant le problème à la source (stratégies orientées vers la résolution de problème), ou il peut s'ajuster à la situation en facilitant la régulation des réponses émotionnelles causées par le stress (stratégies orientées vers les émotions). Ainsi, en considérant l'orientation que prend l'individu pour s'ajuster à un stressor, il lui est possible d'aborder la situation en étant entièrement concentré sur la résolution du problème (stratégies actives) ou en se concentrant prioritairement sur la gestion des émotions que la situation a créées (stratégies passives).
- 24 Les principales stratégies orientées vers la résolution de problème sont la recherche d'information, la recherche d'un soutien social, l'esprit combatif et l'acceptation de la confrontation. Les principales stratégies orientées vers la gestion des émotions sont la prise de distance et la minimisation des menaces, la réévaluation positive, l'autoaccusation, la fuite-évitement et la maîtrise de soi. Ces stratégies sont utilisées dans le but de minimiser ou de nier l'importance de la situation ou l'impact du problème (Lazarus et Folkman, 1984).
- 25 Contrairement à la colère où l'ajustement pourrait être centré sur la régulation de l'émotion et sur la recherche de solution, l'énergie canalisée par la peur, considérant le manque de ressources et de contrôle face à la situation, serait principalement déployée pour contrer la menace émotionnelle. Plusieurs recherches appuient cette supposition (Mikolajczak et coll., 2008 ; Bruchon-Schweitzer et Dantzer, 1994). La peur est davantage associée à des ajustements cognitifs néfastes (e.g. auto-accusation, rumination, catastrophisation, obsession).

- 26 Selon Martin et Dahlen (2005), la gestion des émotions implique l'utilisation de stratégies cognitives pour modifier le sens d'une situation stressante et diminuer la détresse psychologique qui en est le fruit (e.g. déni, acceptation, réévaluation positive, évitement). La régulation des émotions est toutefois plus spécifique dans la mesure où elle suppose un travail cognitif dirigé directement sur l'émotion que la situation a créée et non sur la modification du sens de la situation. Dans cette perspective, la régulation des émotions serait plus adéquate pour l'étude du stress et du vécu émotionnel spécifique à chacune des émotions.

## 2.4. Stress et anxiété

- 27 Bien que le stress et l'anxiété soient souvent utilisés de manière interchangeable, la majorité des chercheurs s'entendent sur le fait que l'anxiété est une répercussion du stress (Lazarus et Folkman, 1984 ; Spielberger, Yagg et Wasala, 2003). Selon Ladouceur, Marchand et Boisvert (1999), l'anxiété est une réponse normale au stress quotidien, une émotion naturelle qui fait partie de la nature humaine et peut devenir pathologique lorsque le stress est trop intense ou fréquent. Ces auteurs définissent l'anxiété comme l'appréhension d'un événement pénible qui crée une réaction émotive et se traduit par des symptômes affectifs (inquiétude, peur, impression de danger, anticipation...), physiologiques (étourdissements, palpitations, difficultés à respirer, serrement à la poitrine), cognitifs (concentration, attention, mémoire) et comportementaux (agitation, évitements, compulsion...).
- 28 Selon Spielberger (1983), il est important de distinguer l'anxiété transitoire, qui fait référence à un état émotionnel temporaire, de l'anxiété comme trait stable de la personnalité. Selon les fondements de cette théorie, l'anxiété de trait correspond à une prédisposition à être anxieux alors que l'anxiété d'état fait référence à un état émotionnel et subjectif temporaire qui se divise en deux modes distincts de réponses : réponses somatiques et réponses cognitives (Endler, Edwards et Vitelli, 1991).
- 29 Ce modèle général émerge de l'observation des faits et doit constamment être mis à l'épreuve de la réalité pour se parfaire ou se transformer de manière à mieux couvrir la réalité. S'il est considéré comme vrai et sert de postulat aux recherches qui étudient les stratégies d'ajustements mobilisés par les sujets, les méthodes de recherche ne semblent, jusqu'à présent, pas avoir été suffisamment à la hauteur du modèle.

## 3. Méthode

- 30 L'approche transactionnelle a permis de faire un pas énorme sur le plan des avancés théoriques concernant le concept de stress, mais elle a fait et continue de faire face à une multitude de difficultés et de critiques concernant la mesure du stress puisqu'il est beaucoup plus difficile de mesurer les perceptions subjectives que d'objectiver les sources (Dewe et Trenberth, 2004). L'utilisation de questionnaires pour déterminer les stratégies d'ajustements fait aussi débat (Lazarus, 2000, 2003 ; Coyne et Racioppo, 2000 ; Somerfield, 1997 ; Dewe et Trenberth, 2004). Souvent, on assimile dans ces questionnaires les stratégies d'ajustements en situation (en confrontation directe avec le stresser) et les comportements de gestion du stress (sport, prière, hygiène de vie). Ces auteurs proposent donc de recourir à des techniques plus écologiques et en prise directe avec la réalité :

« Coping research needs to adopt measurement methods that reflect the techniques of clinicians. The emphasis is for coping methods to become more ecologically sensitive, person-centered, daily processing and narrative in application » (Dewe et Trenberth, 2004, p. 143).

- 31 Cet article s'inscrit dans ce besoin de renouvellement des méthodologies pour les études sur le stress. C'est dans cette perspective qu'une approche novatrice utilisant la vidéo a été privilégiée.
- 32 La méthode d'entretien en autoconfrontation consiste à susciter le commentaire du professionnel sur les actions qu'on le voit poser à l'écran vidéo (Theureau, 1992, 2004 ; Leplat, 2000 ; Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2000). Ce dispositif de rétroaction vidéo peut jouer plusieurs fonctions : stimuler une prise de conscience, favoriser le partage des réflexions sur l'action ou « expliciter les processus mentaux interactifs (cognitifs et métacognitifs) et les catégoriser de manière objective » (Tochon, 1996, p. 477).
- 33 En ce qui nous concerne, la séquence retenue est un moment d'autoconfrontation initiale qui vise, comme son nom l'indique, à préparer une autoconfrontation croisée dont on ne parlera pas ici (Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2000). Alors que l'agent est en train de commenter pas à pas l'enregistrement vidéo pour nous faire comprendre ce que l'on voit à l'écran, l'agent de train ressent le besoin de faire une digression, de nous raconter une « histoire ». C'est cette histoire que nous allons ici analyser. Ainsi, les données retenues pour l'analyse tiennent de l'analyse de l'activité (elles émergent au cours d'une coanalyse de la vidéo d'une activité en situation) et de la méthode narrative préconisée par Lazarus lorsqu'il parle de vignettes narratives pour analyser le stress (Lazarus, 2000). Le statut des « histoires du travail » en cours d'autoconfrontation est en pleine discussion (Litim, 2006). Comme l'indique cette auteure, « raconter une histoire, c'est proposer un trappe d'accès au réel de son activité, aux autres mais aussi à soi » (Litim, 2006, p. 202).

## 4. Présentation et analyse d'une séquence d'activité : le départ en gare

### 4.1. Mise en contexte de l'activité analysée

- 34 La première responsabilité d'un agent de train est d'assurer la sécurité des voyageurs, ce qui implique de s'exposer à des échecs pouvant avoir des conséquences dramatiques. Ce risque professionnel hante la conscience de tout agent et cette pensée est omniprésente derrière chacun des gestes de sécurité exécutés par l'agent.
- 35 L'agent a donc été filmé lors d'un départ en gare : dans la séquence suivante, il réalise la procédure de départ sur un élément automoteur de banlieue :

00 : 00	-	L'agent descend de la rame
00 : 14	-	Tourne la tête en direction de la queue de la rame
00 : 16	-	Fixe le signal qui se trouve en bout de quai
00 : 22	-	Donne un coup de sifflet
00 : 26	-	Monte dans la rame



00 : 27	-	Place sa clef dans le dispositif de correspondance en position P. (Le ronfleur se déclenche)
00 : 29	-	Donne deux coups sur la position S (signal envoyé en cabine du conducteur pour lui annoncer que la montée et descente des voyageurs est terminée)
00 : 30	-	Revient sur la position P
00 : 33	-	Les portes se ferment, sauf la sienne, ce qui lui permet de rester aux aguets des mouvements des voyageurs sur le quai, regarde en direction de la tête de la rame
00 : 34	-	Regarde en direction de l'arrière de la rame
00 : 35	-	La rame s'ébranle, l'agent regarde en direction de l'avant de la rame
00 : 37	-	Ferme manuellement sa porte
01 : 17	-	La rame étant sortie du quai, il enlève sa clef du dispositif et libère du même coup la pression des portes qui peuvent donc s'ouvrir en marche.

- 36 Dans cette séquence filmée, conformément à la procédure, l'agent bloque les portes de la rame après avoir donné le signal de départ à l'agent de conduite. Cela permet d'éviter qu'une personne qui aurait manqué son arrêt ne tente de descendre de la rame après le départ du train. À l'inverse, si une personne monte sur le marchepied, alors que le train a déjà pris de la vitesse, il est plus simple de relâcher la pression des portes pour que cette personne puisse les ouvrir et ainsi entrer dans la voiture. Par contre, si le train a pris trop de vitesse, la consigne est alors de lancer un signal d'urgence au conducteur pour qu'il stoppe la rame immédiatement. Cette procédure de sécurité permet d'éviter que la personne reste trop longtemps sur le marchepied alors que le train atteint une vitesse trop importante au risque qu'elle ne tombe et passe sous le train...
- 37 Dans la vidéo, l'agent a néanmoins besoin de préciser le sens des actions aux personnes venues le filmer. On parlera de verbalisations consécutives en situation (Leplat, 2000) :
- « Ben là, la gare est en courbe, donc au niveau visibilité je suis obligé d'aller tout au fond pour bien voir si tous mes voyageurs sont montés de chaque côté. Une fois que je suis à bord du train, s'il y en a qui montent en cours de route, je ne vois pas ».
- 38 C'est donc autant sur le commentaire qu'il fait en situation (verbalisations consécutives) que sur la situation même que s'est appuyé l'entretien en autoconfrontation.

## 4.2. Les données d'analyse : un récit développé lors d'une autoconfrontation vidéo

- 39 Dans sa vidéo, l'agent a manifesté une forte préoccupation pour la sécurité des voyageurs et des limites de son action. Lors de l'autoconfrontation simple, cette préoccupation est reprise et développée. La vision de son activité réalisée, celle enregistrée dans la vidéo réactive une activité rentrée, refoulée, ce que la clinique de l'activité appelle le « réel de l'activité » : « Ce qu'on cherche à faire sans y parvenir – le drame des échecs – ce que l'on aurait voulu ou pu faire » (Clot, 2008, p. 89).

- 40 Interrogé sur son positionnement sur le quai puis dans la rame, l'agent indique qu'il a besoin de se placer là pour « bien voir », au cas où il devrait faire arrêter le travail. C'est à ce moment-là qu'il ouvre une parenthèse pour nous raconter un accident de personne qui l'a fortement ébranlé.

**Agent de train** : C'est ce que j'ai fait une fois à E., on avait déjà bien tractionné, j'ai une jeune fille qui est montée. Je ne pensais pas qu'elle allait le faire parce qu'on allait à une telle vitesse. J'ai fait arrêter mon train. Elle a vu que sa copine n'avait pas suivi et c'est quand ...euh elle a vu que sa copine montait pas qu'elle a voulu descendre. Et c'est là où elle a glissé car il pleuvait. Elle m'est passée entre les deux marchepieds. Si je n'avais pas fait arrêter le train avant, elle était [*geste de la main au niveau du cou*]. Comme le mécanicien avait déjà bien freiné, elle est passée entre les deux marchepieds [*fait le geste avec ses deux mains des deux marchepieds qui se succèdent*]. Elle était vivante. Un coup de bol phénoménal. C'est vrai qu'à une certaine vitesse, on se dit : « Non la personne va pas le faire ».

Elle n'est pas morte. J'avais fait mon boulot ; elle est montée en marche. Tu te sens impuissante. Tant que le train freine et tout, tu vois faire et tu peux... Tu fais l'aspect sécurité et tu donnes différents coups de ding-ding pour faire arrêter ton train, mais le temps que le mécanicien freine // elle a rien eu encore. J'ai réagi à temps, mais... on fait le maximum mais des fois tu te sens... [*haussement des épaules*]. Après, pendant quelque temps, dès que j'avais quelqu'un sur le marchepied, je faisais arrêter sans arrêt mon train. Après, c'est le mécanicien qui me dit : « Tu ne vas pas me faire arrêter mon train à toutes les gares ».

**Chercheur** : Ce n'est pas de ta faute, s'il arrive un accident, si tu as fait tout ce qui fallait faire ?

**Agent de train** : Ce n'est pas de ma faute, ben non, parce que je fais tout pour qu'il n'y ait pas de problème. Maintenant, c'est le matériel qui fait que... Si elles étaient boquées (OU bloquées ?) en marche et s'il n'y avait pas ces fameux marchepieds, ben, ce serait un gros souci en moins.

**Chercheur** : Pourtant, de la façon dont tu le présentes, c'est comme si c'était quand même de ta faute en même temps.

**Agent de train** : Parce que c'est nous qui gérons la fermeture des portes, c'est nous qui... c'est nous qui donnons les plusieurs coups de ding-ding pour faire arrêter le train, alors est-ce que j'ai fait assez tôt ? trop tard ? Avec la gamine, c'était cela : j'ai dit... je l'ai vu sortir du souterrain, j'ai vu qu'elle courait, j'ai dit : non, elle va pas le faire parce que le mécanicien avait déjà bien tractionné, et puis en fin de compte elle l'a fait et c'est qu'à ce moment-là que j'ai donné mon coup de ding-ding. Parce que j'étais persuadée qu'à cette vitesse-là, elle ne serait pas montée. Donc, après, on culpabilise en disant : dès que je l'ai vu courir, j'aurais dû faire arrêter le train. Mais là, elle peut s'arrêter et pas le prendre finalement et on a fait arrêter le train pour rien. À ce moment-là, il y a en deux-trois qui montent et après il a 5-10 minutes de retard. C'est une boule de neige.

- 41 L'entretien a permis de faire resurgir un événement traumatique dans le vécu professionnel de cet agent. L'entretien clinique en autoconfrontation consiste à ne pas laisser le sujet en rester à son premier discours. La description est donc reprise dans un second temps grâce à une relance sur la responsabilité de l'incident : la jeune fille inconsciente, le matériel désuet ou l'agent qui n'a pas réagi assez promptement.

### 4.3. Analyse du récit de cet incident

- 42 Reprenons les quatre temps de l'incident en décomposant le vécu du stress à l'aide de la théorie émotivo-transactionnelle. Il s'agit bien évidemment d'une décomposition « logique » qui emprunte à la théorie. En particulier, la séquence « évaluation primaire –

évaluation secondaire » n'est pas chronologique, mais plutôt simultanée. Pour les besoins de la présentation, on a cependant suivi ce découpage.

- 43 Dans un premier temps, l'agent voit une jeune fille sortir en courant du tunnel. Son interprétation de la situation (évaluation primaire) n'est pas de l'ordre d'un vécu de stress. Ce n'est pas la première fois qu'un voyageur loupe son train. Compte tenu de la vitesse du train, il est fort improbable que la personne soit assez inconsciente pour prendre le train en marche. Du point de vue de la délibération sur les moyens (évaluation secondaire), il n'y a donc pas lieu de le faire arrêter. Néanmoins, la procédure veut que l'agent continue de bloquer les portes au départ de la gare. Sa clef de berne reste donc enclenchée dans le système de correspondance.
- 44 Il n'y a pas lieu à ce moment de dénoter une émotion particulière devant une scène vue maintes fois. On pourrait à la limite inférer un vécu d'empathie, sauf à dire que les agents se prémunissent contre ce sentiment, à l'usage.
- 45 Dans un deuxième temps, l'improbable a lieu. Il y a donc réévaluation de la situation sous deux aspects. Le fait que la jeune fille monte sur le marchepied et prenne donc le train en marche est automatiquement interprété comme une menace par l'agent : à cette vitesse, le risque d'accident est bien réel. La seconde dimension de l'évaluation porte sur les moyens et non plus sur le sens. Elle est de l'ordre de l'automatisme en envoyant un signal d'arrêt d'urgence au conducteur (deux coups de « ding-ding » rapides). Le seul geste à effectuer dans cette situation est de faire arrêter le train ; l'hésitation n'est plus permise. On peut imaginer une rapide poussée d'adrénaline et un vécu de peur lié à l'incertitude de l'issue de la situation.
- 46 Dans un troisième temps, la situation de danger se détériore davantage : voyant que sa camarade ne l'a pas suivie et est restée sur le quai, elle décide d'abandonner son geste et de sauter sur le quai. À cette vitesse et par inertie, la jeune fille est projetée et tombe. L'état glissant du marchepied en raison de la pluie, et peut-être le ralentissement brutal de la rame peuvent aussi contribuer à la perte d'équilibre et à la chute. À ce moment-là, la peur de l'agent monte d'un cran. L'interprétation d'un danger reste la même mais il n'y a plus rien à faire : l'évaluation secondaire tourne à vide puisque l'agent est alors dénué de tout moyen d'action pour agir sur l'issue des événements : « Tu te sens impuissante. Tant que le train freine et tout, tu vois faire et tu peux... ». Les mots restent en suspens : on pourrait compléter par « tu peux rien faire » qui prolonge l'idée première.
- 47 Tout au long de cet incident, on peut relever une stratégie d'ajustement, orientée vers la situation (acceptation de la confrontation) qui s'est très vite avérée insuffisante pour régler le problème.
- 48 Le verbatim donne aussi accès au comportement subséquent de l'agent à la suite de cet incident. La jeune fille n'est pas morte. Elle s'en est sortie, miraculeusement indemne pourrait-on dire. Le vécu du stress pourrait se terminer là, dans cette issue positive. Il n'en est rien.
- 49 À la suite de cet incident, un vécu de rumination et une régulation des émotions sous forme d'autoaccusation semblent avoir pris place. Il y repense ; il se pose des questions : a-t-il bien agi ou non ? Son comportement a-t-il été le meilleur possible compte tenu des circonstances et de ce qu'il a vu ? Le doute s'immisce lentement et, tel un venin, semble monopoliser toutes les pensées de l'agent. Commence une remise en question de son geste, mais aussi de toute son expérience qui a été mise en échec. Tout son savoir-faire

n'a pas suffi pour éviter l'accident au dénouement heureux. L'incident bouscule la personne, son activité, ses certitudes, ses croyances.

- 50 Ne pouvant agir sur le comportement de la jeune fille ou faire retirer les marchepieds, c'est son attitude qu'il interroge en remettant en cause son ajustement : s'il avait fait arrêter le train plus tôt, la jeune fille ne serait pas tombée entre le train et le quai. Du coup, hanté par ce souvenir, il décide de mettre en application ce nouveau principe de conduite chaque fois qu'un voyageur fait mine de vouloir prendre le train en marche, ce qui provoque les plaintes du conducteur (mécanicien) qui voit le retard s'accumuler : « Après, c'est le mécanicien qui me dit : "Tu ne vas pas me faire arrêter mon train à toutes les gares" ». La crainte de l'accident se transforme en peur omniprésente et appréhension des situations à risque, ce qu'il convient d'appeler de l'anxiété.

## 5. Discussion

- 51 La fréquence des incidents où la sécurité des voyageurs est en péril en fait un événement habituel d'une journée de travail en banlieue. Si cela fait partie des conditions « normales » de travail en banlieue, on ne peut s'adapter complètement à cette norme. On ne s'habitue pas au stress. L'expérience le rend plus supportable, mais il ne supprime pas la peur de l'accident. Ne plus avoir peur, ce serait suspendre sa vigilance. La peur et l'angoisse de l'accident sont donc naturelles, mais comment considérer comme naturel et normal un stress chronique qui ne peut être qu'insupportable quand on sait que la vigilance ne suffira pas ? Dans ce cas, le stress tient en alerte les sens, mais ne constituera pas forcément la réponse proportionnée. Savoir arrêter son train peut être un geste vain si la rame a déjà pris trop de vitesse. Il faut aussi s'imaginer la responsabilité dont se sentent investis les agents : malgré la fatigue, les chutes naturelles de vigilance, il faut être capable de réagir sans hésitation.
- 52 Théoriquement, les voyageurs n'ont plus à monter quand le ronfleur se met en route. En réalité, ils ne s'en privent pas. Si la procédure protège l'entreprise de toute responsabilité juridique, elle ne soulage pas la conscience de l'agent. À qui s'en prendre ? A la jeune fille inconsciente ? La peur qu'elle aura elle-même ressentie en fait une victime au même titre que l'agent. Au matériel et à l'entreprise ? Peut-être, mais l'agent n'est-il pas tout autant responsable, voire plus, en travaillant sur ce type de matériel dont il connaît les défauts plus que toute autre personne de l'entreprise ? Finalement, il nourrit un sentiment de culpabilité (autoaccusation). Il se sent responsable de l'accident de cette personne parce que c'est à lui qu'échoient les tâches du « service voyageurs ». A-t-il eu alors la bonne réaction ? A-t-il réagi assez vite ?
- 53 L'agent fait donc l'expérience de son impuissance. Que faire de plus que demander au mécanicien d'arrêter le train (annuler le départ) ? L'arrêt n'est pas automatique et entre la réaction de l'agent et l'effet réel (arrêt total de la rame) s'écoulent quelques secondes qui peuvent être fatales au voyageur imprudent et inconscient du danger auquel il s'est exposé en montant en marche. Ce temps d'arrêt représente l'échec et l'impossibilité d'assurer véritablement la sécurité des voyageurs.
- 54 Le troisième temps de la séquence analysée correspond donc véritablement à une expérience de stress : ce n'est pas dans la réaction d'alarme, expérience commune, que réside le déséquilibre, mais dans l'incapacité ou l'impossibilité de reprendre la main sur la situation qui échappe complètement à l'agent. On serait donc amené ici à corrélérer le vécu

de stress non à l'événement lui-même, ni à l'évaluation primaire comme on le fait souvent, en insistant alors sur la perception et l'interprétation, mais sur l'absence de ressources, qu'elle soit seulement perçue ou réelle. On rejoint ce qu'Aubert et Pagès (1989) ont appelé le stress de l'impuissance : un vécu où l'individu est incapable de mobiliser des ressources adéquates pour faire face à la situation. C'est aussi ce qu'on appelle, dans un autre courant de recherche, le vécu de souffrance défini comme amputation du pouvoir d'agir (Clot, 2001, 2008).

- 55 La survie de cette activité passée dans les autres activités de l'agent permet de faire un lien entre stress et pathologie : le stress se transforme en anxiété et en angoisse. C'est à ce moment que l'on peut parler d'un lien entre le stress comme expérience émotionnelle et la pathologie. Dans un sens, le stress est une expérience quotidienne qui correspond à une sollicitation inhabituelle de l'individu vis-à-vis d'une situation nouvelle ou inattendue. Elle n'a rien de pathologique en soi. Les études qui se basent sur le modèle transactionnel sont donc insuffisantes à établir un lien entre le stress et la pathologie. Les stratégies d'évacuation de la colère et de la nervosité ne sont pas synonymes d'un vécu pathologique. On perd la précision et la pertinence du concept en assimilant le stress et la pathologie. Il faudrait plutôt considérer sur la base de cette étude de cas que c'est la peur transformée en anxiété qui est synonyme de pathologie : l'expérience répétée d'une absence de ressources pour s'affranchir des épreuves auxquelles font face les travailleurs.
- 56 Une telle interprétation du stress aurait plusieurs conséquences : le déclenchement du stress comme réaction d'alarme aurait lieu dans l'évaluation d'un danger. Le stress serait alors de l'ordre de la réaction de sursaut tonique dans la préparation à agir. Le stress comme expérience de souffrance découlerait par contre du constat de l'absence de ressources personnelles ou environnementales, ce qui met au centre de l'action d'intervention non pas l'action sur les individus, mais sur les ressources qui sont déficientes. Les formations à la gestion du stress manquent leur objet en amputant le modèle transactionnel de la double dimension de l'évaluation et en se centrant sur la première. Il est toujours possible d'apprendre aux travailleurs à sous-estimer le danger, à le relativiser, mais c'est ouvrir la porte à des conduites de désinvestissements, de cynisme, voire de dépersonnalisation de la relation dans le cas d'une relation de service. Concernant les agents de train, ne plus être affecté par les dangers qui menacent la sécurité des voyageurs, c'est se démobiliser psychologiquement pour faire ce qui est à faire. Ces pratiques de déni ont été très bien analysées par la psychodynamique du travail (Dejours, 2000), mais comme elle l'a également montré, cette stratégie de défense, qu'elle soit collective ou individuelle, n'efface pas la menace qui reste bien réelle.

## Conclusion

- 57 Cette étude de cas, documentée sur la base d'observations menées en cours d'intervention, d'enregistrements vidéo et d'un commentaire prenant pour objet une activité filmée, montre que le stress vécu par l'agent se prolonge et subsiste au-delà d'une situation particulière. Ainsi, à chaque départ du train, à chaque fois que les portes se ferment, toutes tentatives des passagers de monter rappellent l'accident et réaniment *une peur qui se prolonge et se mue en anxiété comme vécu d'une incertitude permanente*.
- 58 Un tel constat est de nature à réinterroger les types d'interventions déployées dans les milieux de travail : bien sûr, on peut apprendre aux individus à gérer leur stress autrement, à évacuer leur colère ou à contrôler leur peur. Il reste que pour se soustraire à

l'anxiété, il faudrait renoncer à ce que le travail soit bien fait (Clot, 2010), accepter que les moyens ne soient pas disponibles pour atteindre les objectifs fixés. C'est donc la responsabilité des organisations d'offrir les conditions de travail adéquates pour travailler de façon satisfaisante. C'est aussi le rôle de l'intervenant, en collaboration avec les travailleurs, d'établir le diagnostic des ressources manquantes et de proposer des recommandations qui aménagent les conditions de travail qui respectent la santé des travailleurs.

- 59 Le modèle émotivo-transactionnel constitue donc bien un cadre interprétatif pertinent pour comprendre le stress vécu au travail. Il permet en particulier d'avoir une appréciation qualitative de l'expérience du stress en aménageant une place au stress comme émotion vécue. Ce serait donc plutôt la lecture qui en est faite à des fins d'interventions qui serait à questionner : en faisant du stress un phénomène individuel, les décideurs en entreprise ont toute la légitimité pour responsabiliser les travailleurs et organiser des séances de gestion managériale du stress, plutôt que de transformer l'organisation et les conditions de travail. Nous avons montré, grâce à un cas singulier, que le véritable déclencheur du stress et ses liens avec la santé doivent être trouvés du point de vue de l'absence ou présence des ressources personnelles et organisationnelles. Ce constat, fait sur la base du modèle transactionnel, permet de contester la tendance à « psychologiser » le phénomène du stress et de rendre toute leur légitimité aux interventions de premier type, tournées vers l'organisation et les conditions de travail.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Aubert, N., & Pagès, M. (1989). *Le stress professionnel*. Paris: Editions Klincksieck.
- Bruchon-Schweitzer, M., & Dantzer, R. (1994). *Introduction à la psychologie de la santé*. Paris : Presses universitaires de France.
- Brun, J.-P., Biron, C., Ivers, H. (2007). *Démarche stratégique de prévention des problèmes de santé mentale au travail*, Rapport R-514. Montréal, IRSST : Montréal
- Clot, Y. (2001). Psychopathologie du travail et clinique de l'activité. *Éducation Permanente*, 146, 35-51.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. coll. Le Travail Humain. Paris : Presses universitaires de France.
- Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris : La Découverte.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *PISTES*, 2(1). <http://www.pistes.uqam.ca/v2n1/articles/v2n1a3.htm>
- Cooper, C.L., Dewe, P.J., & O'Driscoll M.P. (2001). *Organizational stress. A review and critique of theory, research, and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Coyne, J.C., & Racioppo, M.W. (2000). Never the twain shall meet? Closing the gap between coping research and clinical intervention research. *American psychologist*, 55(6), 655-664

- Dejours, C. (2000). *Travail, usure mentale*. Paris : Bayard Editions.
- Dewe, P. & Trenberth, L. (2004). Work stress and coping: drawing together research and practice. *British Journal of Guidance & counseling*, 32(2), 143-156.
- Endler, N.S., Edwards, J.M., & Vitelli, R. (1991). *Endler Multidimensional anxiety scales (EMAS): Manual*. Los Angeles, CA.: Western Psychological Services.
- Folkman, S. & Lazarus, R.S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of health and social behavior*, 21(9), 219-239.
- Hemenover, S.H., & Zhang, S. (2004). Anger, personality, and optimistic stress appraisals. *Cognition and Emotion*, 18(3), 363-382.
- Kahn, R., Wolfe, D., Quinn, R., Snoek, J., & Rosenthal, R. (1964). *Organizational stress: studies in role conflict and ambiguity*. New York: Wiley.
- Karasek, R.A. (1979). Job demands, job decision latitude and mental strain: implications for job redesign. *Administration Science Quarterly*, 24, 285-308.
- Kompier, M.A.J., & Kristensen, T.S. (2001). Organisational work interventions in a Theoretical, Methodological and Practical Context. In J. Dunham (Ed.), *Stress in the Workplace: Past present and future* (pp. 164-190). London: Whurr Publishers.
- Ladouceur, R., Marchand, A. & Boisvert, J.M. (1999). *Les troubles anxieux : Approche cognitive et comportementale*. Montréal: Éditions Gaétan Morin.
- Lazarus, R.S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R.S. (1991). Cognition and Motivation in Emotion. *American Psychologist*, 46(4), 352-367.
- Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. In L. W. Porter & M. R. Rosenzweig (Eds.), *Annual Review of Psychology*, (vol. 44, pp. 1-21). Palo Alto, CA: Annual Reviews.
- Lazarus, R.S. (1999). *Stress and emotion: a new synthesis*. London: Free Association Books.
- Lazarus (2000). Toward better research on stress and coping. *American psychologist*, 55(6), 665-673
- Lazarus, R.S. (2003). Does the Positive Psychology Movement Have Legs? *Psychological Inquiry*, 14 (2), 93 - 109
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York : Springer Editions.
- Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie. Aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes*. Toulouse : Octarès Éditions,
- Litim, M. (2006). *Les histoires de travail : un instrument du développement du métier et de l'activité professionnelle*. Thèse de doctorat, CNAM, Paris
- Lowe, R., & Bennett, P. (2003). Exploring coping reactions to work-stress: Application of an appraisal theory. *Journal of Occupation and Organizational Psychology*. 76(3), 393-400.
- Martin, R.C., & Dahlen, E.R. (2005). Cognitive emotion regulation in the prediction of depression, anxiety, stress, and anger. *Personality and Individual Differences*, 39(7), 1249-1260.
- Mikolajczak, M., Nelis, D., Hansenne, M., & Quoidbach, J. (2008). If you can regulate sadness, you can probably regulate shame: Associations between trait emotional intelligence, emotion regulation and coping efficiency across discrete emotions. *Personality and individual differences*, 44, 1356-1368.

- Murphy, L. R., & Sauter, S. L. (2003). The USA perspective: Current issues and trends in the management of work stress. *Australian Psychologist*, 38(2), 151-157.
- Power, M.J., & Dalglish, T. (2008). *Cognition and emotion: From order to disorder (2nd edition)*. Hove, U.K.: Psychology Press.
- Quick, J.C., & Quick, J.D. (1984). *Organizational Stress and Preventive Management*. New York: McGraw-Hill.
- Quick, J.C., Quick, J.D., Nelson, D.L., & Hurrell, J.J. (1997). *Preventive Stress Management in Organizations*. New-York: American Psychological Association.
- Siegrist, J. (2001). A Theory of Occupational Stress. In J. Dunham (Ed.), *Stress in the Workplace: Past present and future* (pp. 52-66). London: Whurr Publishers.
- Somerfield, M.R. (1997). The utility of systems models of stress and coping for applied research: The case of cancer adaptation. *Journal of Health Psychology*, 2(2), 133-172.
- Spielberger, C. (1983). *State-Trait Anxiety Inventory*. Mind Garden, Inc., Chicago.
- Spielberger, C.D., Yagg, P.R., & Wasala, C.F. (2003). Occupational Stress: Job Pressures and Lack of Support. In J. Campbell Quick & L.E. Tetrick (Eds.), *Handbook of Occupational Health Psychology* (pp. 185-200). Baltimore : United Book Press.
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action. Analyse sémio-logique*. Berne : Éditions Madraga,.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès Éditions, .
- Tochon, F.V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherché et en formation. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXII(3), 467-502.

## RÉSUMÉS

Cet article tente de mettre à l'épreuve le modèle émotivo-transactionnel sur la base de données recueillies grâce à un dispositif de confrontation vidéo (autoconfrontation). Il met en évidence une distorsion classique de ce modèle qui sert à légitimer des interventions psycho-organisationnelles centrées sur l'individu. L'analyse précise et détaillée d'un incident prenant place dans le cadre des missions de sécurité d'agent de train montre que le stress pathologique est de l'ordre d'une expérience de l'impuissance. Sur la base du cas étudié, il est ainsi possible de relier stress et anxiété en insistant sur la dimension de l'évaluation cognitive reposant sur la présence ou l'absence de ressources.

This article presents a case study using stimulated recall by selfconfrontation based on the emotional-transactional model of stress. The detailed and specific analysis of an incident in a railway company shows that stress is more an experience of powerlessness. Therefore, it highlights a traditional distortion of the transactional model used to legitimate psycho-organizational interventions focused on the individual. Thus, on the basis of this case study, it is possible to link stress and pathological consequences to anxiety by showing the consequences relating to the perception of having few resources to cope with the situation.

Este artículo intenta probar el modelo emocional-transaccional sobre la base de datos tomados gracias a un dispositivo de confrontación con video (auto-confrontación). Se pone en evidencia la distorsión clásica de este modelo que sirve a legitimar las intervenciones psico-organizacionales centradas en el individuo. El análisis preciso y detallado de un incidente que se produjo en el



marco de misiones de seguridad de una compañía de trenes mostró que el estrés patológico es del orden de una experiencia de impotencia. Sobre la base del caso estudiado, es así posible relacionar el estrés y la ansiedad, haciendo hincapié en la dimensión de la evaluación cognitiva que se basa en la presencia o en la ausencia de recursos.

## INDEX

**Mots-clés** : stress, théorie transactionnelle, autoconfrontation, intervention

**Palabras claves** : estrés, teoría transaccional, auto-confrontación, intervención

**Keywords** : stress, cognitive motivational relational theory, selfconfrontation, intervention

## AUTEURS

### EMMANUEL POIREL

emmanuel-poirel@videotron.ca, Faculté des sciences de l'éducation Université de Montréal, C.P. 6128, succursale Centre-ville, Montréal (Québec) H3C 3J7

### FRÉDÉRIC YVON

f.yvon@Umontreal.ca, Faculté des sciences de l'éducation Université de Montréal, C.P. 6128, succursale Centre-ville, Montréal (Québec) H3C 3J7