

Table des matières

Introduction	2
1. Burnout : revue de la littérature	3
1.1 Le burnout des professionnels	3
1.2 Burnout des étudiants à l'enseignement	4
1.3 Burnout des étudiants à l'enseignement : nouvelles pistes et cadres théoriques.....	6
2. Problématique.....	10
3. Etude exploratoire auprès d'étudiantes à l'enseignement : méthodologie	11
3.1 Population.....	11
3.2 Procédure et instruments de mesure	11
3.3 Plan d'analyse.....	13
4. Résultats	13
5. Discussion	26
6. Conclusion.....	35
7. Références bibliographiques	37
Annexes	40

Introduction

De nos jours, le burnout ou épuisement émotionnel est un phénomène fréquent (Maslach & Leiter, 2011). Il touche toutes les professions (Schaufeli, Leiter, & Maslach, 2009). Les étudiants en général (e.g., Jacobs & Dodd, 2003) et les étudiants à l'enseignement en particulier (e.g., Chan, 2003 ; Fimian & Blanton, 1987) ne font pas exception, mais jusqu'à présent, le domaine est peu connu, car peu d'études ont été menées sur cette population. Pourtant, le burnout de l'étudiant à l'enseignement peut représenter un danger pour lui-même et pour ses (futurs) élèves. En effet, lorsqu'un enseignant est en situation de burnout, il peut arriver qu'il adopte une posture cynique ou déshumanisante envers l'élève. Cette déshumanisation de l'élève est certes un mécanisme de défense pour l'enseignant (Truchot, 2004), mais cela devient un danger pour l'élève, car une telle posture peut provoquer des attitudes violentes chez l'élève et augmenter ses difficultés (Doudin, Curchod-Ruedi, & Moreau, 2011). Dans le cadre du stage qu'ils effectuent lors de leur formation, les étudiants à l'enseignement sont régulièrement en contact avec les élèves, et ils le seront évidemment plus fréquemment une fois leur formation terminée. Etant donné que le burnout des enseignants peut débiter dès leur formation (Chan, 2003 ; Fimian & Blanton, 1987), le burnout des étudiants à l'enseignement peut être considéré comme un danger direct et indirect pour eux-mêmes et pour les élèves. C'est pourquoi il nous semble pertinent de tenter d'identifier des facteurs de risque et de protection du burnout de l'étudiant à l'enseignement. Cette étude qualitative fait suite à l'étude quantitative menée auprès d'étudiants à l'enseignement du canton de Vaud (Frey, 2014) et a aussi pour objectif de proposer de nouvelles pistes de recherches, qui permettront peut-être, à terme, de mieux connaître le burnout et de proposer des outils pour prévenir ce phénomène.

Notre travail présente, dans le chapitre 1, une brève revue de la littérature sur le burnout. Nous décrirons tout d'abord le burnout des professionnels, puis mettrons en évidence les résultats des recherches sur les étudiants. Enfin, nous proposerons des pistes et cadres théoriques qui pourraient être pris en compte pour de nouvelles recherches. Dans le chapitre 2, nous expliquerons la problématique de notre travail. Le chapitre 3 sera consacré à la méthodologie de l'étude exploratoire, menée auprès d'étudiantes à l'enseignement dans le canton de Vaud. Dans le chapitre 4, nous présenterons les résultats obtenus, puis, dans la discussion (chapitre 5), nous tenterons de mettre en évidence les possibles facteurs de risque et de protection du burnout, d'expliquer les résultats et de les mettre en lien avec les recherches existantes. Enfin, la conclusion proposera une synthèse du travail et définira ses limites.

1. Burnout : revue de la littérature

1.1 Le burnout des professionnels

Terme utilisé pour la première fois par Bradley (1969) pour désigner un stress spécifique au travail, le burnout est un syndrome de fatigue émotionnelle (Freudenberger, 1974 ; Maslach & Jackson, 1981), qui apparaît consécutivement à de fortes pressions et contraintes professionnelles (Genoud, Brodard, & Reicherts, 2009). Le burnout concerne toutes les professions (Schaufeli et al., 2009), et n'apparaît pas uniquement dans les professions d'aide à autrui, comme l'avaient initialement supposé Freudenberger (1974) et Maslach et Jackson (1981). Aujourd'hui, la plupart des chercheurs s'accordent sur une conception du burnout en trois dimensions (Doudin et al., 2011) qui a été mise en avant par Maslach et Jackson (1981). Ces trois dimensions sont les suivantes :

1. *L'épuisement émotionnel* se réfère au fait qu'un individu n'est plus capable de donner de lui-même du point de vue psychologique, qu'il se sent vidé ;
2. *Le cynisme (ou la dépersonnalisation)* implique le développement d'attitudes et de sentiments cyniques et négatifs envers son travail et autrui. Le cynisme mène à une déficience de la capacité d'empathie (voir aussi Doudin et al., 2011) ;
3. *Le faible sentiment d'accomplissement personnel* se réfère à la tendance à s'évaluer soi-même et son travail de manière négative, et il est caractérisé par un sentiment d'insatisfaction envers soi-même et ses accomplissements professionnels.

Parallèlement à la définition du burnout, Maslach et Jackson (1981) ont développé un instrument de mesure du burnout appelé le « Maslach Burnout Inventory » (ci-après « MBI »). Cette échelle comprend 22 items décrivant des sentiments, dont neuf concernent l'épuisement émotionnel, cinq le cynisme et huit l'accomplissement personnel. Dans sa version actuelle, la personne interrogée doit indiquer la fréquence à laquelle elle éprouve ce sentiment selon une échelle de 0 (« jamais ») à 6 (« chaque jour »). Il est ainsi possible de calculer un score pour chaque dimension du burnout. Le MBI a été adapté à l'ensemble des travailleurs sous le nom de « MBI-GS » (Truchot 2004).

Le burnout est considéré par plusieurs chercheurs (e.g., Genoud et al., 2009 ; Taris, Le Blanc, Schaufeli, & Schreurs, 2005) comme un processus dans lequel l'épuisement émotionnel joue un rôle central. En effet, cette dimension marquerait la première étape du développement du burnout et entraînerait ensuite l'apparition du cynisme. La réduction de l'accomplissement

personnel surviendrait en dernier et serait provoquée par le cynisme (Taris et al., 2005) et/ou par l'épuisement émotionnel (Genoud et al., 2009).

Outre les conséquences émotionnelles, telles que la dépression (Schaufeli & Enzmann, 1998), le burnout peut avoir de graves conséquences physiologiques, comme l'augmentation de la fréquence cardiaque (De Vente, Olff, Van Amsterdam, Kamphuis, & Emmelkamp, 2003) et du risque de diabète de type 2 (Melamed, Shirom, Toker, & Shapira, 2006).

1.2 Burnout des étudiants à l'enseignement

Le burnout n'est pas un phénomène réservé aux professionnels. Il touche en effet aussi les étudiants et il est causé non pas par le travail ou les relations sociales au travail, mais par les études¹. Dans ce cas, l'épuisement émotionnel se réfère au fait qu'un étudiant se sent vidé à cause des nombreuses exigences de ses études. Le cynisme implique un développement d'attitudes cyniques face à ses études et la réduction d'accomplissement personnel se traduit par le fait de se sentir incompetent en tant qu'étudiant (Schaufeli, Martínez, Marques Pinto, Salanova, & Baker, 2002).

Contrairement au burnout des enseignants (Curchod-Ruedi, Doudin, & Peter, 2009), le burnout des étudiants en général et des étudiants à l'enseignement en particulier est un phénomène peu étudié (Jacobs & Dodd, 2003 ; Schorn & Buchwald, 2007). Ainsi, peu de facteurs de risque et de protection du burnout ont pu être mis en évidence. Quelques études (e.g., Chan 2003 ; Fimian & Blanton, 1987 ; Frey, 2014) démontrent que le degré de stress perçu représente un facteur de risque du burnout. Fimian et Blanton (1987) relèvent une corrélation positive entre ce facteur et le score total de burnout, tandis que Chan (2003) et Frey (2014) relèvent une relation entre le stress et l'épuisement émotionnel, d'une part, et le cynisme, d'autre part. Ce stress est provoqué par différents facteurs, comme la discipline et la motivation des élèves (Fimian & Blanton, 1987), la charge de travail, le comportement des élèves, les relations avec les collègues, la direction ou les formateurs (Chan, 2003 ; Frey, 2014). A ce sujet, Schorn et Buchwald (2007) s'intéressent aux stratégies de gestion du stress et démontrent que certaines stratégies, comme le fait de se montrer bienveillant envers autrui et l'évitement, entre autres, augmentent le risque dans certaines dimensions du burnout, tandis que d'autres stratégies réduisent ce risque. De plus, Jacobs et Dodd (2003) et Frey (2014) démontrent que la charge subjective de travail, c'est-à-dire la quantité de travail perçue corrèle positivement avec

¹ En ce qui concerne les étudiants à l'enseignement, les relations sociales avec l'élève sont toutefois aussi prises en compte.

l'épuisement émotionnel (Jacobs & Dodd, 2003; Frey, 2014), le cynisme (Jacobs & Dodd, 2003 ; Frey, 2014), et la réduction de l'accomplissement personnel (Frey, 2014), alors que la charge objective de travail (nombre d'heures enseignées, type de stage effectué, par exemple) n'est pas liée au burnout (Jacobs & Dodd, 2003) ou liée dans une moindre mesure (uniquement par les dimensions « type de stage » et dans un seul cas « présence d'enfants ») à l'épuisement émotionnel et au cynisme (Frey, 2014). Les résultats concernant le facteur « genre » sont variables. Selon Schorn et Buchwald (2007), le genre n'est pas lié au burnout, tandis que l'étude de Frey (2014) démontre que les femmes présentent un risque plus élevé d'épuisement émotionnel que les hommes.

En ce qui concerne les facteurs de protection, quelques recherches ont analysé le lien entre le burnout et le soutien social. Ce dernier est défini comme « le réseau d'aide qu'une personne peut solliciter lorsqu'elle est confrontée à des situations professionnelles problématiques » (Doudin et al., 2011, p. 22). On distingue plusieurs types de soutien: le soutien instrumental (Hobfoll, 1988, cité par Doudin et al. 2011, p. 23) donne une assistance pour résoudre une situation problématique dans le cadre professionnel (conseils « techniques » ou feedback en lien avec la situation problématique) et il est généralement prodigué par des professionnels (dans le cas des étudiants à l'enseignement, il s'agit par exemple de collègues enseignants ou de formateurs dans l'institution de formation) ; le soutien émotionnel (Hobfoll, 1988, cité par Doudin et al. 2011, p. 23) permet d'aider dans la régulation émotionnelle (par des manifestations d'empathie, de bienveillance ou d'amour) et il a généralement pour source les proches (famille, conjoint, amis). A cette taxonomie, Curchod-Ruedi et ses collègues (2009) ont ajouté un troisième type de soutien, à savoir le soutien mixte qui permet à la fois une assistance technique et un soutien dans la régulation des émotions. Ce type de soutien est fourni par des professionnels de la branche qui entretiennent des liens d'amitié avec la personne ayant besoin de soutien (dans le cas des étudiants, il s'agira par exemple de collègues enseignants amis ou d'étudiants amis). Les recherches portant sur le burnout des étudiants à l'enseignement démontrent que le soutien social représente un facteur de protection du burnout. En effet, le soutien perçu corrèle négativement avec le cynisme (Fives, Hamman, & Olivarez, 2006 ; Jacobs & Dodd, 2003) et positivement avec le sentiment d'accomplissement personnel (Jacobs & Dodd, 2003). Selon Frey (2014), c'est plutôt le degré de satisfaction du soutien reçu qui est important. En effet, plus les étudiants interrogés sont satisfaits du soutien reçu, moins leur risque de cynisme est élevé.

1.3 Burnout des étudiants à l'enseignement : nouvelles pistes et cadres théoriques

Les études décrites précédemment sont un très bon point de départ pour une nouvelle recherche, car elles mettent en évidence l'importance de certains facteurs, tels que le stress et le soutien social, et elles offrent quelques pistes pour identifier de nouveaux facteurs de risque et de protection du burnout. Il s'agit donc de s'intéresser à quelques facteurs qui n'ont pas ou peu été étudiés et de s'appuyer sur certaines théories déjà existantes pour élargir le champ de recherche. Le stress apparaît comme étant un facteur important de risque. Rappelons cependant que le stress est subjectif : l'apparition du stress dépend « de la perception subjective des conditions aversives et des capacités d'adaptation qu'a le sujet » (Janot-Bergugnat & Rascle, 2008, p. 19). Ainsi, non seulement, les individus ne considèrent pas tous les mêmes situations comme stressantes, mais aussi leurs manières de gérer ce stress diffèrent et peuvent avoir une influence sur l'apparition du burnout, comme Schorn et Buchwald (2007) l'ont démontré. Au vu de l'importance du facteur stress, il nous semble pertinent de nous intéresser de plus près aux stratégies de gestion de stress. Selon Lazarus et Folkman (1984), le « coping » ou gestion du stress se définit comme les efforts cognitifs et comportementaux qu'un individu met en place pour gérer les demandes externes ou internes qui sont considérées comme allant au-delà des ressources de ce dernier. Les stratégies de coping sont nombreuses et il existe plusieurs classifications de ces stratégies, mais il est fréquent de les classer dans deux catégories principales : les stratégies centrées sur le problème et les stratégies centrées sur l'émotion (Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis, & Gruen, 1986 ; Bruchon-Schweitzer, 2001). Ces deux catégories sont liées aux deux fonctions principales du coping: agir sur la relation individu-environnement qui est à l'origine du stress (stratégies centrées sur le problème) et réguler les émotions stressantes (stratégies centrées sur l'émotion) (Folkman et al., 1986). Les stratégies centrées sur le problème ont donc pour but de réduire les exigences de la situation ou augmenter ses propres ressources pour mieux faire face au problème. Elles comprennent deux dimensions : l'une concerne la résolution du problème et l'autre, l'affrontement du problème (Bruchon-Schweitzer, 2001). Les stratégies liées à la première dimension sont par exemple l'organisation hiérarchique des choses à faire, la recherche d'informations (dans la littérature par exemple), la recherche de soutien instrumental (de conseils de professionnels de la branche pour résoudre le problème) et celles liées à la deuxième dimension sont toutes les stratégies qui visent directement à affronter une situation stressante (se mettre au travail pour terminer ses dossiers à temps ou réussir un examen, dialoguer avec l'élève pour gérer son mauvais

comportement en classe, donner du travail à un élève pour garantir une meilleure gestion de classe) (Bruchon-Schweitzer, 2001). Les stratégies centrées sur l'émotion visent toutes à gérer les réponses émotionnelles induites par la situation. On retrouve la recherche de soutien émotionnel (dialoguer avec ses proches, par exemple), l'expression de ses émotions (pleurer, exprimer sa colère, son anxiété), la distraction (activité de substitution comportementale ou cognitive comme le sport ou la musique), l'évitement (fuir le problème en s'échappant un cours par exemple), l'acceptation (accepter la situation), la relativisation (considérer tout le contexte dans lequel se situe le problème), la réévaluation positive (considérer l'aspect positif de la situation), l'humour (rire de la situation) et la consommation de substances (Bruchon-Schweitzer, 2001 ; Montgomery, 2010 ; Paulhan, 1992).² Il n'est pas possible de dire qu'une stratégie de coping est efficace en elle-même, car son efficacité dépend des caractéristiques de la situation vécue (durée et contrôlabilité du stressor). Ainsi, une stratégie de gestion centrée sur le problème sera efficace dans une situation perçue comme contrôlable, tandis qu'une stratégie centrée sur l'émotion sera plutôt efficace dans une situation perçue comme incontrôlable (Bruchon-Schweitzer, 2001). Cependant, Truchot (2004) conclut de sa revue des études sur ces stratégies de coping qu'en général, les stratégies centrées sur le problème sont plus efficaces que celles centrées sur l'émotion. Une étude d'Anderson (2000) sur les stratégies de coping de travailleurs sociaux (dans le domaine de la protection de l'enfance) montre que des stratégies d'engagement, telles que la résolution du problème, la restructuration cognitive, la recherche de soutien social et l'expression des émotions corrélaient avec une diminution du cynisme et une augmentation du sentiment d'accomplissement personnel. Par contre, des stratégies de désengagement, telles que l'évitement, le fait de souhaiter que la situation soit différente, le retrait social et l'auto-critique sont liées à une réduction de l'accomplissement personnel.

Quelques études ont démontré que la charge subjective de travail est un facteur de risque du burnout. En analysant cette donnée, il serait possible de faire un lien avec les activités de loisirs. En effet, si un individu a l'impression d'avoir une charge de travail élevée, nous pourrions nous demander si ce dernier a du temps à consacrer aux activités de loisirs (ou s'il considère avoir assez de temps à consacrer à ses loisirs³), quelles activités il mène et si ces activités lui

² Comme Bruchon-Schweitzer (2001) le met en avant, il n'y a pas de consensus sur la classification et sur le nombre de stratégies de gestion du stress, c'est pourquoi nous nous sommes basées sur la dichotomie « problème-émotion » fréquemment thématisée dans la littérature pour notre étude. Pour ce qui est des stratégies, nous avons sélectionné et évoqué des stratégies apparaissant dans divers articles, et qui correspondent aux stratégies citées par les étudiantes interrogées dans notre étude. La liste des stratégies évoquées ici n'est donc pas exhaustive.

³ C'est d'ailleurs par la question « Avez-vous l'impression d'avoir du temps pour vos loisirs ? » que nous avons mesuré la charge subjective de travail (Frey, 2014).

permettent effectivement de se détendre et ainsi si les loisirs représentent un facteur de protection du burnout. Il existe différentes catégories de loisirs. Glass et ses collègues (1999) par exemple distinguent les activités sociales (sorties au cinéma, activités de groupes), les activités physiques (sport, marche) et les activités productrices (jardinage, cuisine, shopping). Iso-Ahola et Mannell (2005) différencient les loisirs qui impliquent l'action et un fort contrôle de l'individu (comme le sport) des loisirs qui entraînent une certaine passivité (comme regarder la télévision). D'après les recherches, il semblerait que les activités de loisirs aient un effet bénéfique sur la santé, car elles permettent entre autres de réduire l'anxiété, de renforcer l'estime de soi, de faciliter l'interaction sociale, et d'augmenter le bien-être psychologique (Iso-Ahola & Mannell, 2005). En outre, Glass et ses collègues (1999) ont démontré que les activités sociales et productrices réduisent autant le risque de mortalité (infarctus, diabète par ex.) que les activités physiques, montrant ainsi l'importance de tout type de loisirs. Selon Roberts et ses collègues (1989, cité par Iso-Ahola & Mannell, 2005), ce ne serait pas le type de loisirs, mais le fait qu'un individu a des loisirs variés qui aurait une influence positive sur la santé. Rappelons que les activités de loisirs permettent de gérer le stress, car elles permettent de se changer temporairement les idées avant de reprendre le travail, de développer des stratégies de contrôle et de trouver des sources de soutien social (Stanton-Rich & Iso-Ahola, 1998). Pour que cette stratégie soit efficace, il faut toutefois qu'il y ait un juste équilibre entre travail et loisirs (Iso-Ahola & Mannell, 2005). Compte tenu du (potentiel) effet bénéfique des loisirs sur la santé, il est justifié d'émettre l'hypothèse que ces derniers représentent aussi un facteur de protection du burnout. A ce sujet, Stanton-Rich et Iso-Ahola (1998) démontrent que les activités de loisirs et la satisfaction liée à ces activités sont négativement corrélées aux trois dimensions du burnout, mettant ainsi en évidence que ce n'est pas l'attitude face à un loisir, mais bien l'effective participation au loisir qui est importante. Cependant, cette étude laisse une question ouverte : est-ce que certains types de loisirs ont un effet plus important sur la réduction du risque de burnout ? Iso-Ahola et Mannell (2005) émettent l'hypothèse que les activités impliquant une certaine action sont plus efficaces que les activités « passives ».

Le fait que le stress représente un facteur de risque dans les études décrites précédemment peut mener à une nouvelle piste. En effet, le stress est toujours lié à une situation difficilement gérable pour l'enseignant (stagiaire), comme l'indiscipline des élèves ou les problèmes relationnels au sein de l'école ou de l'institution de formation. Cela suggère donc que ces lieux sont des sources de stress, mais très certainement aussi d'autres émotions désagréables ou agréables, c'est pourquoi il nous semble pertinent de nous pencher sur les émotions.

Fredrickson (2001) s'intéresse particulièrement aux émotions agréables et au fort potentiel qu'elles représentent. Premièrement, Fredrickson et Levenson (1998) postulent que les émotions agréables permettent de compenser les émotions désagréables. Ils ont mené une étude qui a permis de soutenir leur hypothèse. Lors de cette étude expérimentale, les participants – dont la fréquence cardiaque avait été mesurée dès le début de l'expérience – ont tout d'abord regardé un film triste qui a augmenté leur fréquence cardiaque, puis ont visionné un autre film suscitant soit une émotion agréable, soit une émotion désagréable, soit aucune émotion particulière. Les participants ayant visionné le film suscitant une émotion agréable ont retrouvé plus rapidement leur rythme cardiaque de base. Deuxièmement, Fredrickson (2001) a développé la « broaden-and-build theory », qui postule que les émotions agréables élargissent le répertoire de pensées et d'actions des individus, car elles les encouragent à découvrir, tester de nouvelles actions et pensées (par ex., l'intérêt pousse à explorer de nouvelles choses, la joie donne envie de jouer, etc.). En testant de nouvelles actions et idées, les individus développent des ressources physiques, intellectuelles, sociales et psychologiques. Ainsi, les émotions agréables permettent de développer une pensée créative et flexible qui permet à terme de mieux gérer l'adversité (situations de stress par ex.) et ainsi de continuer à vivre des émotions agréables. Une étude menée par Fredrickson et Joiner (2002) corrobore cette théorie. En effet, cette dernière démontre que plus les participants ressentent des émotions agréables, plus leurs moyens cognitifs pour gérer l'adversité se développent. De plus, cet élargissement des moyens cognitifs corrèle positivement avec une augmentation des émotions agréables. Ainsi, les émotions agréables, par leur effet sur la cognition, provoquent de nouvelles émotions agréables.

Les émotions agréables ne sont pas le seul moyen de réguler les émotions désagréables. En effet, il est aussi possible de faire appel à des stratégies de régulation de ces émotions. Etant donné qu'une émotion désagréable a, à notre avis, en général pour source une situation désagréable ou problématique et comme certaines théories de régulation émotionnelle se basent sur les stratégies de coping décrites précédemment (Delelis, Christophe, Berjot, & Desombre, 2011), nous nous référerons à la taxonomie de gestion de stress décrite précédemment pour thématiser les stratégies de régulation des émotions.

2. Problématique

Quelques recherches ont démontré qu'une certaine proportion d'étudiants à l'enseignement présente un risque assez élevé d'être en situation de burnout (e.g., Frey, 2014). Ainsi, comme Fimian et Blanton (1987) l'ont mis en évidence, le burnout peut commencer dès le début de la formation à l'enseignement et perdurer lorsque les étudiants sont devenus enseignants. Rappelons que le burnout des enseignants peut représenter un facteur de risque pour l'élève. En effet, en étant cynique, en déshumanisant la relation avec l'élève, l'enseignant peut manifestement faire preuve de dégoût face aux possibles violences des élèves et de cette manière, entraîner une surenchère de violence de la part de l'élève, ce qui risquerait d'amplifier les difficultés des élèves (Doudin et al., 2011). Dès lors, il est très important d'identifier les facteurs de risque et de protection du burnout des étudiants à l'enseignement pour permettre une meilleure prévention.

Peu d'études ont été menées sur le burnout des étudiants à l'enseignement, c'est pourquoi seulement quelques facteurs de risque et peu de facteurs de protection sont connus. Les études menées jusqu'ici nous serviront de point de départ pour cette nouvelle étude. Ainsi, nous analyserons le lien entre le risque de burnout et différentes variables, telles que les stratégies de gestion de stress, les activités de loisirs, le soutien social, les émotions et la régulation des émotions pour tenter de mettre en évidence des facteurs de risque et de protection. Notre étude se résume donc aux questions de recherche suivantes :

1. Quel est le lien entre les stratégies de gestion du stress et le burnout ?
2. Quel est le lien entre les activités de loisirs et le burnout ?
3. Quel est le lien entre le soutien social et le burnout ?
4. Quel est le lien entre les émotions, la gestion des émotions et le burnout ?

Notre étude précédente (Frey, 2014) a mis en évidence le fait que les étudiantes présentent un risque plus élevé d'épuisement émotionnel que les étudiants et que le stage en responsabilité⁴ est lié à une augmentation du risque d'épuisement émotionnel et de cynisme. Pour cette raison, il s'agira donc de contrôler les facteurs « genre » et « charge de travail » pour étudier un groupe considéré comme à risque pour pouvoir mieux dégager les différences à l'intérieur du groupe.

⁴ Dans le cadre d'un stage en responsabilité, le stagiaire est seul responsable de l'enseignement d'une matière dans une ou plusieurs classes. Ce type de stage se différencie du stage accompagné, lors duquel le stagiaire enseigne dans la classe de son maître de stage. Il peut ainsi être à plusieurs reprises en situation d'observation et non d'enseignement.

3. Etude exploratoire auprès d'étudiantes à l'enseignement : méthodologie

3.1 Population

Sept étudiantes ont participé à cette étude. Dans cet échantillon, toutes les étudiantes suivent la formation pour l'enseignement au niveau secondaire I (trois dernières années de l'école obligatoire). Trois d'entre elles effectuaient leur premier semestre d'étude lors de l'interview, tandis que quatre d'entre elles étaient dans leur troisième semestre de formation. Elles sont âgées de 24 à 32 ans et effectuent toutes un stage en responsabilité, dans le cadre duquel elles enseignent entre 10 et 13 périodes hebdomadaires.

3.2 Procédure et instruments de mesure

La récolte des informations auprès des participantes a eu lieu entre le 2 et le 17 décembre 2014. Elle a duré à chaque fois entre trente minutes et une heure et s'est déroulée en deux temps : chaque participante a d'abord rempli un questionnaire récoltant des informations démographiques et des données sur le risque de burnout (voir annexe 1). Puis, elle a pris part à une interview semi-guidée, lors de laquelle elle a répondu à des questions sur les différentes variables à étudier, à savoir les stratégies de gestion du stress, les activités de loisirs, le soutien social, les émotions agréables et désagréables et la régulation de ces émotions désagréables (voir annexe 2). Voici une courte description des informations récoltées.

Données démographiques : âge, nombre de semestres effectués dans l'institution de formation, nombre de périodes enseignées à l'école, nombre de périodes hebdomadaires suivies dans l'institution de formation, autres activités professionnelles et présence d'enfants.

Burnout : les trois dimensions du burnout ont été mesurées au moyen de l'échelle de burnout MBI-SS pour étudiants (Schaufeli et al. 2002, version traduite en français), qui a été adaptée aux étudiants à l'enseignement. Cette échelle comprend seize items : cinq pour l'épuisement émotionnel, cinq pour le cynisme et six pour l'accomplissement personnel. Les étudiantes interrogées doivent estimer la fréquence de ces items selon une échelle de six degrés, allant de 0 (« jamais ») à 6 (« chaque jour » ; voir questionnaire, annexe 1). En nous basant sur une classification des scores de burnout élaborée par Kalimo et al. 2006 (cité par Toppinen-Tanner

2011⁵), nous avons catégorisé les participantes selon leur degré d'épuisement émotionnel, de cynisme et de réduction d'accomplissement personnel.

Stratégies de gestion du stress : chaque étudiante a expliqué la manière dont elle gère son stress. Ces stratégies ont ensuite été classées dans les catégories décrites par Bruchon-Schweitzer (2001), Lazarus et Folkman (1986) et Montgomery (2010), qui peuvent être résumées par la dichotomie des stratégies centrées « sur le problème » ou « sur l'émotion ».

Activités de loisirs : chaque étudiante a évoqué ses activités de loisirs. Celles-ci ont ensuite été classées selon les catégories suivantes : activités sportives (pratiquées seule ou avec interaction), activités sociales, activités créatives ou productrices (pratiquées seule ou avec interaction), activités à tendance culturelle (pratiquées seule ou avec interaction).

Soutien social : chaque étudiante a évoqué le soutien social dont elle peut bénéficier dans des situations problématiques à l'école ou dans l'institution de formation. Ce questionnaire sur le soutien social a été adapté du questionnaire utilisé par Doudin et al. (2011) dans le cadre de leur étude sur le soutien social des enseignants.

Indice de satisfaction : chaque étudiante a dû indiquer à quel point les stratégies de gestion de stress, les activités de loisirs et le soutien social reçu la satisfont. Selon la réponse de l'étudiante, des points lui ont été attribués. L'attribution des scores de satisfaction pour chaque variable s'est effectuée selon les correspondances présentées dans le tableau 1.

Tableau 1 : attribution des scores de satisfaction selon les verbatim

Verbatim	Score
satisfaite / très satisfaite	2
moyennement satisfaite / plus ou moins satisfaite / pas toujours satisfaite / satisfaite, oui et non	1
pas satisfaite / pas du tout satisfaite	0

Pour chaque variable, la moyenne des scores de satisfaction a été calculée pour créer l'indice de satisfaction de la variable. La moyenne des scores de satisfaction des trois variables a aussi été calculée pour créer un indice global de satisfaction. Selon leur score, les indices liés aux variables et l'indice global ont été classés dans les catégories suivantes :

1. satisfaite (1.5-2) ;
2. moyennement satisfaite (0.5-1.49) ;
3. pas satisfaite (0-0.49).

⁵ Il n'a pas été possible de se baser sur la source première, étant donné que l'article est en finnois, une langue méconnue de l'auteur de ce mémoire.

Emotions agréables : chaque étudiante a décrit les émotions agréables vécues lors du stage (à l'école) et dans l'institution de formation. Elle a aussi indiqué, sur une échelle de 1 (« faible intensité ») à 10 (« forte intensité »), le degré d'intensité de chaque émotion. À partir de la moyenne de ces intensités, un indice d'intensité des émotions agréables a pu être calculé pour chaque étudiante.

Emotions désagréables et régulation de ces émotions désagréables : chaque étudiante a évoqué les émotions désagréables vécues lors du stage (à l'école) et dans l'institution de formation. Comme pour les émotions agréables, elle a aussi indiqué le degré d'intensité de chaque émotion, ce qui a permis de calculer un indice d'intensité des émotions désagréables. De plus, chaque étudiante a été amenée à parler de la manière dont elle régule ses émotions désagréables. Comme la régulation peut être considérée comme une stratégie de gestion des émotions, nous nous sommes basées sur les théories de Bruchon-Schweitzer (2001), de Lazarus et Folkman (1986) ou encore de Montgomery (2010) pour classer ces types de régulation, qui peuvent finalement aussi être répartis dans les grandes catégories « centrées sur le problème » ou « centrées sur l'émotion ».

3.3 Plan d'analyse

Nous avons tout d'abord calculé les scores des dimensions de burnout à partir de l'échelle de burnout pour répartir les étudiantes dans des groupes de risque. Puis, pour chaque étudiante, nous avons transcrit les réponses relatives à chaque facteur et les avons ensuite catégorisées pour réduire l'information. Finalement, nous avons comparé les résultats des différents groupes d'étudiantes (liés à chaque facteur) pour tenter de définir des facteurs de risque et de protection du burnout. Pour des raisons de place, nous présentons directement les réponses reformulées et catégorisées des étudiantes interrogées. Les tableaux contenant les citations (verbatim) des étudiantes se trouvent dans les annexes (annexes 3 à 9).

4. Résultats

Dans ce chapitre, il s'agit de présenter les scores de burnout des étudiantes et les informations obtenues lors des interviews pour tenter de faire un lien entre burnout, stratégies de gestion de stress, activités de loisirs, satisfaction du soutien social, émotions agréables et désagréables et régulation de ces émotions désagréables.

Les scores de burnout des étudiantes sont résumés dans le tableau 2. Il en ressort que le risque dans les différentes dimensions du burnout est à chaque fois moyen ou élevé. Un peu moins de la moitié présente un risque moyen et plus de la moitié des étudiantes démontre un risque élevé d'épuisement émotionnel. En outre, il y a une forte prédominance dans le risque élevé de cynisme. En revanche, le risque de réduction de l'accomplissement personnel est moyen pour toutes les étudiantes. Notons aussi l'absence de différence claire de risque de burnout entre les étudiantes de premier semestre et de troisième semestre.

Tableau 2: scores des dimensions de burnout

Etudiantes	Semestre d'étude	Risque d'épuisement émotionnel	Risque de cynisme	Risque de réduction de l'accomplissement personnel
1	1	moyen (3)	élevé (4)	moyen (2.17)
2	1	élevé (5)	élevé (3.75)	moyen (2.5)
3	1	élevé (3.6)	moyen (1.75)	moyen (2.67)
4	3	élevé (4.4)	élevé (4)	moyen (3.17)
5	3	moyen (3)	moyen (2.75)	moyen (2.67)
6	3	élevé (4.8)	élevé (5.5)	moyen (2.5)
7	3	moyen (2.4)	élevé (4)	moyen (2.5)

Pour rendre analysables les différentes informations liées aux facteurs de risque et de protection du burnout, nous avons créé des groupes à partir du risque de burnout dans chaque dimension. Les étudiantes ont donc été réparties dans trois groupes, qui sont représentés dans le tableau 3 :

1. Le « *groupe* » à *risque moyen* se caractérise par un risque moyen d'épuisement émotionnel, de cynisme et de réduction de l'accomplissement personnel et il est constitué d'une étudiante ;
2. Le *groupe à risque élevé* est formé par trois étudiantes, présentant soit un risque moyen d'épuisement émotionnel et un risque élevé de cynisme, soit un risque élevé d'épuisement émotionnel et un risque moyen de cynisme avec dans tous les cas un risque moyen de réduction de l'accomplissement personnel ;
3. Le *groupe à risque très élevé* présente un risque élevé d'épuisement émotionnel et de cynisme et un risque moyen de réduction de l'accomplissement personnel. Il est constitué de trois étudiantes.

Tableau 3 : catégorisation des étudiantes selon leur risque de burnout

Groupe à risque moyen	Groupe à risque élevé	Groupe à risque très élevé
Etudiante 5	Etudiante 1 Etudiante 3 Etudiante 7	Etudiante 2 Etudiante 4 Etudiante 6

En ce qui concerne les stratégies de gestion de stress, les trois groupes sont satisfaits de leurs stratégies de gestion de stress, avec des indices de satisfaction de 1.67 pour le groupe à moyen risque, de 1.5 pour le groupe à risque élevé et de 1.5 pour le groupe à risque très élevé. Les stratégies de gestion de stress employées par les différents groupes sont présentées dans le tableau 4.

Tableau 4 : stratégies de gestion de stress

	Groupe à risque moyen (Groupe 1) (1 personne)	Groupe à risque élevé (Groupe 2) (3 personnes)	Groupe à risque très élevé (Groupe 3) (3 personnes)
Stratégies de gestion de stress pour les études à proprement parler	-/- ⁶	- Recherche de soutien instrumental (1/3)	-/-
Stratégies de gestion de stress pour le stage uniquement	-/-	- (Ré)organisation (1/3) - Recherche de soutien instrumental (1/3) - Réduction du temps de loisirs (1/3)	- Evitement (1/3)
Stratégies de gestion de stress lors des études et du stage	- Organisation (1/3) ⁷ - Distraction (1/3)	- Organisation (2/3) - Recherche de soutien instrumental (2/3) - Recherche de soutien émotionnel (1/3) - Distraction (1/3)	- Affrontement (1/3) - Recherche de soutien instrumental (1/3) - Organisation (1/3) - Réduction du temps de loisirs (1/3) - Recherche de soutien émotionnel (1/3) - Distraction (3/3) - Expression des émotions (1/3)

Légende : stratégies centrées sur le problème, stratégies centrées sur l'émotion, stratégie non classée

Les stratégies de gestion de stress ont été classées selon la dichotomie « centrées sur le problème » ou « centrées sur l'émotion » (cf. chapitre 1.3). Remarquons que la réduction du temps de loisirs est une stratégie difficilement catégorisable ; nous la classons dans une troisième catégorie, celle des stratégies ambiguës. Le troisième groupe, avec trois stratégies centrées sur le problème et quatre sur l'émotion, présente une palette de stratégies plus variées que le deuxième groupe, qui rapporte deux stratégies centrées sur le problème et deux sur l'émotion. Ce groupe fait lui-même part d'une variété de stratégies plus grande que le premier groupe, qui présente une stratégie de chaque type⁸. En outre, nous remarquons que la répartition des types de stratégies n'est pas la même entre les groupes. Dans le premier, il y a équilibre entre les deux types de stratégies, alors que dans le deuxième groupe, les stratégies centrées sur le problème sont bien plus présentes que les stratégies centrées sur l'émotion. Dans le troisième

⁶ Le signe « -/- » signifie « aucune occurrence ».

⁷ Les chiffres entre parenthèses (1/3, par exemple) indiquent le nombre d'étudiantes qui ont évoqué la stratégie en question.

⁸ Nous tenons tout de même à relever que le premier groupe est constitué d'une seule personne, ce qui pourrait avoir une influence sur les résultats.

groupe, ce sont les stratégies centrées sur l'émotion qui prédominent. Nous notons aussi que le premier groupe se différencie des deux autres groupes par l'absence de la stratégie ambiguë de réduction du temps de loisirs.

En ce qui concerne les loisirs, le degré de satisfaction est élevé dans les trois groupes, étant donné que ces derniers se situent tous dans la catégorie « satisfaite », avec des indices de satisfaction de 2 pour le groupe à risque moyen, de 1.52 pour le groupe à risque élevé et de 1.93 pour le groupe à risque très élevé. Les différentes activités de loisirs sont présentées dans le tableau 5.

Tableau 5: activités de loisirs

		Groupe à risque moyen	Groupe à risque élevé	Groupe à risque très élevé
Activités...				
sportives	Seules	-/-	Sport à la maison (1/3) Course à pied (1/3)	Course à pied (1/3) Balades (1/3)
	Avec interaction	Cours d'aérobic Course à pied	Basket (1/3) Randonnées (1/3) Equitation (1/3) Course à pied (1/3) Tennis (1/3) Yoga (1/3)	Ski (1/3) Danse (1/3) Balades – randonnées (2/3)
sociales		Sorties avec les amis Week-end en famille	Sorties avec les amis (1/3) Passer du temps avec son ami (1/3)	Sorties avec les amis (2/3) Moments avec les colocataires (1/3) Week-end en famille (2/3)
créatrices, productives	Seules	-/-	Pâtisserie (1/3) Peinture (1/3)	Shopping (1/3)
	Avec interaction	Bricolage	Photographie (1/3)	Improvisation théâtrale (1/3) Bricolage (1/3)
à tendance culturelle	Seules	-/-	-/-	Télévision (2/3) Lecture (2/3)
	Avec interaction	-/-	-/-	-/-

Nous nous sommes inspirées des catégories de loisirs de Glass et ses collègues (1999) pour catégoriser les loisirs évoqués par les étudiantes. Nous avons ajouté la catégorie des loisirs à tendance culturelle (télévision et lecture), étant donné que ces médias peuvent véhiculer des éléments culturels. Nous avons aussi distingué les loisirs qui impliquent généralement une interaction de ceux qui s'effectuent généralement seul⁹. Il ressort du tableau 5 que les étudiantes interrogées ont des activités de loisirs globalement diversifiées. En effet, des activités sportives, sociales et créatrices sont effectuées dans les trois groupes. Le groupe à risque moyen a des

⁹ Nous sommes parties du principe que l'interaction peut avoir lieu avec un humain, comme lors du tennis ou avec un animal, comme dans le cadre de l'équitation. Certains loisirs peuvent s'effectuer seul ou accompagné et lorsque l'étudiante n'a pas précisé cette modalité, nous avons classé le loisir dans la catégorie, qui, à notre sens, paraissait la plus adéquate selon nos connaissances des pratiques de ce loisir (la lecture s'effectue généralement seul, la course à pied souvent seul) ou selon ce qui semblait être implicite pour l'étudiante interrogée (ex. : lorsqu'une étudiante a évoqué ses week-ends en montagne avec sa famille, nous en avons déduit qu'elle effectuait les balades accompagnée et pas seule). Dans le tableau, certains loisirs (comme la course à pied) sont représentés dans les deux catégories, car les étudiantes ont précisé si elles effectuaient ce sport seules ou accompagnées.

loisirs qui impliquent à chaque fois de l'interaction. Le groupe à risque élevé pratique plus d'activités sportives que le groupe à risque très élevé, et ces activités sont plus souvent avec interaction. En revanche, le groupe à risque très élevé effectue plus d'activités sociales. Nous remarquons encore que deux personnes du dernier groupe pratiquent des activités à tendance culturelle, alors que ces activités ne sont pas pratiquées par les autres groupes.

Comme pour les activités de loisirs, la satisfaction du soutien social est élevée dans les trois groupes, le groupe à risque moyen se montrant le plus satisfait avec un indice de satisfaction de 2, suivi du groupe à risque très élevé, ayant un indice de 1.83. Le groupe à risque élevé présente un indice de satisfaction moins élevé (1.51). Les types et vecteurs de soutien auxquels les étudiantes font appel dans des situations problématiques à l'école ou dans l'institution de formation sont présentés dans le tableau 6.

Tableau 6 : types de soutien social

	Groupe à risque moyen	Groupe à risque élevé	Groupe à risque très élevé
Soutien pour des situations difficiles dans l'institution de formation	<i>Pas eu de problème</i>	Formateur de l'institution (1/3) Autres étudiants (3/3)	Collègues (2/3) Formateur de l'institution (1/3) Etudiants (2/3) Anciens étudiants (1/3) Mari (1/3) Famille (1/3) Amis (1/3)
Soutien pour des situations difficiles lors du stage	Collègues	Collègues (3/3) Praticienne formatrice (1/3) Doyens (1/3) Maître de la classe (1/3) Formateur de l'institution (1/3) Amis-collègues (2/3) Amis (1/3) Copain (1/3) Famille (2/3)	Collègues (3/3) Littérature (1/3) Praticienne formatrice (2/3) Père doyen (1/3) Elle-même (1/3)

Légende: soutien émotionnel, soutien instrumental, soutien mixte

Le tableau 6 montre que toutes les étudiantes font appel à un soutien instrumental lorsqu'elles vivent une situation problématique. C'est d'ailleurs le seul type de soutien pour l'étudiante du premier groupe. Ce soutien instrumental est prédominant dans les groupes 2 et 3 en ce qui concerne les situations problématiques, mais les vecteurs de ce soutien sont plus variés dans le groupe 2. Toutefois, dans les deux groupes, le vecteur-phare de ce soutien est le collègue. Par contre, le soutien instrumental est moins important que le soutien mixte dans les groupes 2 et 3 lors de situations problématiques dans l'institution de formation. Le soutien mixte est sollicité plus souvent dans l'institution de formation par le groupe 3, et les vecteurs du soutien mixte de ce groupe sont plus variés que ceux du deuxième groupe. Le soutien émotionnel n'est pas mis à contribution par le groupe 2 dans le cadre de l'institution de formation, contrairement au

groupe 3. En revanche, le groupe 2 fait appel à un soutien émotionnel lors du stage, alors qu'il est absent du groupe 3.

En ce qui concerne les émotions agréables, les intensités des émotions que ressentent les trois groupes sont assez proches. En effet, l'intensité moyenne des émotions agréables de l'étudiante du premier groupe s'élève à 8/10, tandis que celle du deuxième groupe est de 8.4/10. Enfin, le troisième groupe présente une intensité moyenne moindre, car elle s'élève à 7.33. Les types d'émotions et les vecteurs de ces émotions sont résumés dans le tableau 7. Il en ressort que les émotions les plus souvent ressenties par les trois groupes à l'école sont la satisfaction, puis le bonheur. Les élèves représentent pour les trois groupes le plus grand vecteur d'émotions agréables à l'école, car ils sont liés à sept types d'émotions différentes et à dix-neuf moments agréables. Pour le premier groupe, les élèves représentent le seul vecteur d'émotions, alors que le groupe 2 fait part au total de deux vecteurs d'émotions agréables à l'école (élèves et collègues enseignants) et le groupe 3 en rapporte trois (élèves, soi-même et praticiens formateurs). Globalement, avec six types d'émotions, le groupe à risque élevé fait part d'une plus grande variation d'émotions agréables à l'école que le groupe à risque très élevé (cinq types d'émotions) et le groupe à risque moyen (deux types d'émotions). De plus, le groupe à risque élevé rapporte une plus grande quantité de moments agréables (quatorze moments agréables) que le groupe 3 (treize moments agréables) et le premier groupe (deux moments agréables). Dans l'institution de formation, l'émotion la plus souvent ressentie est aussi la satisfaction. Les cours et formateurs représentent le plus grand vecteur d'émotions agréables, car ils sont liés à six types d'émotion et quatorze moments agréables. Les étudiants sont la deuxième source des émotions agréables. Globalement, dans l'institution de formation, les émotions agréables sont liées à deux vecteurs : les cours et formateurs, et les étudiants. Là aussi, le groupe 2 fait part de la plus grande variété d'émotions et de la plus grande quantité de moments agréables vécus. Il est suivi du groupe 3, puis du groupe 1. En résumé, dans les deux lieux, le groupe à risque élevé vit la plus grande quantité de moments agréables et ressent une plus grande variété d'émotions. En revanche, c'est le groupe à risque très élevé qui rapporte la plus grande variété de vecteurs d'émotions agréables. Pour finir, l'émotion la plus souvent ressentie dans les deux lieux est la satisfaction.

Tableau 7 : émotions agréables

		Groupe à risque moyen	Groupe à risque élevé	Groupe à risque très élevé
Emotions agréables à l'école (lors du stage)	Emotions liées aux élèves	- Satisfaction (climat de classe et intérêt/motivation des élèves) - Bonheur (apprentissage des élèves)	- Bonheur (1/3) (élèves attachants) - Joie (3/3) (moments de rigolade, intérêt/motivation des élèves, bonnes notes des élèves, se sentir utile pour l'apprentissage des élèves) - Satisfaction (3/3) (bonnes notes des élèves, intérêt/motivation des élèves, se sentir utile pour l'apprentissage des élèves, amélioration d'une situation avec un élève) - Mérite (1/3) (intérêt/motivation des élèves, apprentissage des élèves) - Soulagement (1/3) (amélioration d'une situation avec un élève)	- Satisfaction (2/3) (intérêt/motivation des élèves, relation avec les élèves, se sentir utile pour l'apprentissage des élèves, bonnes notes) - Fierté (2/3) (intérêt/motivation des élèves, remerciement des élèves, apprentissage des élèves) - Bonheur (3/3) (intérêt/motivation des élèves, remerciement des élèves, apprentissage des élèves) - Bien-être (1/3) (oubli momentané de ses soucis personnels)
	Emotions liées à soi-même	-/-	-/-	- Satisfaction (1/3) (intérêt/motivation des élèves, bonnes notes) - Bonheur (1/3) (intérêt/motivation des élèves)
	Emotions liées aux collègues enseignants	-/-	- Joie (2/3) (moments de partage, bonne ambiance) - Sentiment d'appartenance (3/3) (moments de partage, bonne ambiance)	-/-
	Emotions liées au praticien formateur (prafo)	-/-	-/-	- Satisfaction (1/3) (félicitations du prafo) - Fierté (1/3) (félicitations du prafo) - Bonheur (1/3) (félicitations du prafo)
Emotions agréables dans l'institution de formation	Emotions liées aux étudiants	- Sentiment d'appartenance (soutien et motivation mutuels)	- Challenge intellectuel (1/3) (partage d'opinions et de pratiques) - Satisfaction (1/3) (pistes d'action pour l'enseignement) - Joie (1/3) (bonne ambiance) - Sentiment d'appartenance (1/3) (bonne ambiance)	- Sentiment d'appartenance (1/3) (moments de partage)
	Emotions liées aux cours et formateurs	- Satisfaction (réussite des examens)	- Satisfaction (2/3) (réussite des examens, pistes d'actions pour l'enseignement) - Bien-être (1/3) (bonne ambiance) - Détente (1/3) (bonne ambiance) - Joie (1/3) (bonne ambiance)	- Bien-être (1/3) (formateurs bienveillants) - Intérêt intellectuel (1/3) (cours et lectures intéressants) - Satisfaction (3/3) (pistes d'action pour l'enseignement, félicitations du formateur, réussite des examens) - Soulagement (1/3) (réussite des examens)
	Emotions liées à l'administration	-/-	-/-	-/-

Les intensités des émotions désagréables sont plus différenciées que celles des émotions agréables. L'intensité des émotions désagréables du groupe à risque moyen s'élève à 6.6/10 et ce n'est pas le groupe à risque très élevé (7.7), mais le groupe à risque élevé qui présente l'intensité la plus forte (8.54). Les types et vecteurs des émotions désagréables sont résumés dans le tableau 8. Les émotions désagréables les plus souvent ressenties à l'école sont la frustration, puis le stress¹⁰. Comme pour les émotions agréables, le plus grand vecteur des émotions désagréables à l'école est l'élève. En effet, ce dernier est le déclencheur de douze émotions différentes et de dix-huit moments désagréables. Il représente le seul vecteur d'émotions désagréables pour le groupe à risque moyen. Contrairement aux émotions agréables, ce n'est pas le groupe à risque très élevé qui présente la plus grande diversité de vecteurs d'émotions désagréables, mais le groupe à risque élevé, pour qui les élèves, soi-même, les collègues enseignants, l'organisation scolaire et les praticiens formateurs sont des vecteurs d'émotions désagréables¹¹. Il est intéressant de remarquer que les étudiantes elles-mêmes représentent la deuxième source d'émotions désagréables pour les groupes 2 et 3. Ainsi, à l'école, le groupe à risque élevé ressent la plus grande variété et la plus grande quantité de moments désagréables. Dans l'institution de formation, la frustration, l'ennui et la colère-révolte sont les trois émotions les plus ressenties. En outre, les cours et les formateurs sont le vecteur le plus important d'émotions désagréables. Ces émotions sont très variées, mais elles sont le plus souvent liées à l'incompréhension de l'utilité des cours. L'émotion la plus ressentie par rapport aux cours et formateurs est l'ennui, puis la frustration. Pour le groupe à risque moyen, les cours et formateurs représentent l'unique source d'émotions désagréables, alors que le groupe à risque élevé ressent aussi des émotions désagréables liées à l'administration. Le groupe à risque élevé présente la plus grande variété de vecteurs d'émotions, étant donné que toutes les sources sont représentées. En outre, elle ressent aussi un plus grand nombre de moments désagréables que les deux autres groupes. Cela est le cas dans l'institution et à l'école. En comparant les tableaux 7 et 8, nous remarquons que les sources principales d'émotions agréables et d'émotions désagréables à l'école et dans l'institution de formation sont les élèves et les cours et formateurs.

Les stratégies de régulation des émotions désagréables sont résumées dans le tableau 9 (p. 22). Elles sont réparties selon qu'elles représentent une stratégie centrée sur la régulation d'un problème ou d'une émotion.

¹⁰ Précisons que le stress est ressenti par seulement deux étudiantes, mais dans des situations différentes.

¹¹ Précisons ici aussi que seule une étudiante du groupe à risque élevé évoque les collègues, l'organisation scolaire et les praticiens formateurs comme sources d'émotions désagréables.

Tableau 8 : émotions désagréables

		Groupe à risque moyen	Groupe à risque élevé	Groupe à risque très élevé
Emotions désagréables à l'école (lors du stage)	Emotions liées aux élèves	- Sensation de solitude (gestion de classe) - Frustration (gestion de classe)	- Désespoir léger (1/3) (gestion de classe) - Colère (2/3) (gestion de classe, manque d'intérêt et de motivation des élèves) - Agacement (1/3) (manque d'intérêt des élèves) - Frustration (2/3) (manque d'intérêt des élèves, souhait de faire mieux) - Enervement (1/3) (manque d'intérêt et de motivation des élèves, gestion de classe) - Anxiété (1/3) (élève dans une situation personnelle difficile) - Tristesse (1/3) (élève dans une situation personnelle difficile) - Compassion (1/3) (élève dans une situation personnelle difficile) - Stress (1/3) (gestion de classe) - Incertitude (1/3) (gestion de classe)	- Insatisfaction (1/3) (gestion de classe) - Frustration (2/3) (gestion de classe) - Stress (1/3) (réussite des élèves)
	Emotions liées à soi-même	-/-	- Agacement (1/3) (manque de préparation) - Frustration (1/3) (manque de préparation)	- Insatisfaction (1/3) (manque de préparation, manque de connaissances dans un sujet) - Frustration (1/3) (manque de préparation, manque de connaissances dans un sujet) - Stress (1/3) (volonté de bien faire)
	Emotions liées aux collègues enseignants	-/-	- Stress (1/3) (communication)	-/-
	Emotions liées à l'organisation scolaire	-/-	- Stress (1/3) (planification des cours)	-/-
	Emotions liées au praticien formateur	-/-	- Stress (1/3) (observations évaluatives)	-/-
Emotions désagréables dans l'institution de formation	Emotions liées aux étudiants	-/-	- Colère (1/3) (décalage avec certains étudiants)	-/-
	Emotions liées aux cours et formateurs	- Léger dégoût (incompréhension de l'utilité des cours)	- Désespoir (1/3) (incompréhension de l'utilité des cours) - Colère (1/3) (incompréhension de l'utilité des cours) - Panique (1/3) (quantité de travail) - Frustration (2/3) (incompréhension de l'utilité des cours, répétition des contenus enseignés) - Ennui (2/3) (incompréhension de l'utilité des cours, rythme des cours) - Enervement (1/3) (rythme des cours) - Agacement (1/3) (rythme des cours, manière d'enseigner)	- Sentiment d'inutilité et perte de temps (1/3) (incompréhension de l'utilité des cours, besoin de temps pour préparer ses enseignements) - Stress (1/3) (réussite, travail à fournir) - Ennui (1/3) (incompréhension de l'utilité des cours, rythme des cours)
	Emotions liées à l'administration	-/-	- Frustration (1/3) (conditions de stage inégales)	- Révolte (1/3) (conditions de stages inégales, organisation des examens) - Sentiment d'infériorité et d'injustice (1/3) (obligation de passer un test de français, problèmes administratifs, placement en stage)

Tableau 9 : régulation des émotions désagréables

		Groupe à risque moyen	Groupe à risque élevé	Groupe à risque très élevé
Régulation des émotions à l'école (lors du stage)	Emotions liées aux élèves	- Acceptation	- Recherche de soutien instrumental (2/3) (dialogue avec les collègues, avec le praticien formateur) - Recherche d'informations (1/3) - Affrontement (2/3) (dialogue avec l'élève, mettre l'élève au travail) - Expression des émotions (2/3) (en parler, pleurer) - Relativisation (2/3) - Réévaluation positive (1/3) - Distraction (1/3) (yoga)	- Recherche de soutien instrumental (2/3) (dialogue avec les doyens et étudiants) - Relativisation (1/3) - Recherche de soutien émotionnel (2/3) (dialogue avec les doyens, collègues, mari et famille)
	Emotions liées à soi-même	-/-	- Recherche de soutien instrumental (1/3) (dialogue avec les collègues et le praticien formateur) - Recherche d'informations (1/3) - Relativisation (1/3) - Réévaluation positive (1/3) - Expression des émotions (1/3) (pleurer, en parler) - Distraction (1/3) (yoga)	- Recherche de soutien instrumental (1/3) (dialogue avec les collègues et étudiants) - Relativisation (2/3)
	Emotions liées aux collègues enseignants	-/-	- Recherche de soutien instrumental (1/3) (dialogue avec les collègues et le praticien formateur) - Distraction (1/3) (yoga) - Expression des émotions (1/3) (pleurer)	-/-
	Emotions liées à l'organisation scolaire	-/-	- Recherche de soutien instrumental (1/3) (dialogue avec les collègues et le praticien formateur) - Distraction (1/3) (yoga) - Expression des émotions (1/3) (pleurer)	-/-
	Emotions liées au praticien formateur	-/-	- Recherche de soutien instrumental (1/3) (dialogue avec les collègues et le praticien formateur) - Distraction (1/3) (yoga) - Expression des émotions (1/3) (pleurer)	-/-
Régulation des émotions désagréables dans l'institution de formation	Emotions liées aux étudiants	-/-	- Humour (1/3) (rigoler) - Recherche de soutien émotionnel (1/3) (dialogue avec des tierces personnes) - Relativisation (1/3) (penser au but final)	-/-
	Emotions liées aux cours et formateurs	- Acceptation - Réévaluation positive	- Recherche de soutien instrumental (1/3) (dialogue avec d'autres étudiants) - Humour (1/3) (rigoler) - Relativisation (1/3) (penser au but final) - Recherche de soutien émotionnel (1/3) (dialogue avec des tierces personnes) - Expression des émotions (1/3) (en parler, pleurer) - Distraction (2/3) (yoga, faire autre chose) - Evitement (1/3) (sécher un cours)	- Affrontement (2/3) (se mettre au travail, suivre le cours) - Recherche de soutien instrumental (1/3) (collaborer) - Expression des émotions (1/3) (en parler) - Recherche de soutien émotionnel (dialogue avec des tierces personnes) - Réévaluation positive (1/3) - Distraction (1/3) (penser à autre chose, faire autre chose)
	Emotions liées à l'administration	-/-	- Expression des émotions (1/3) (en parler)	- Affrontement (1/3) (se mettre au travail) - Expression des émotions (1/3) (râler, en parler) - Recherche de soutien émotionnel (dialogue avec des tierces personnes)

Légende : stratégies centrées sur le problème, stratégies centrées sur l'émotion

Globalement, les étudiantes recourent plus souvent à des stratégies centrées sur la régulation des émotions. En effet, remarquons qu'à l'école, le groupe à risque moyen présente uniquement une stratégie de régulation des émotions désagréables. Cette stratégie est centrée sur l'émotion. Le groupe à risque élevé et le groupe à risque très élevé font part des deux types de stratégie, et tous deux présentent une prédominance pour les stratégies centrées sur l'émotion, mais la variété des stratégies diffère d'un groupe à l'autre. En effet, le groupe à risque élevé présente une plus grande diversité de stratégies centrées sur le problème et sur l'émotion que le groupe à risque très élevé. Dans l'institution de formation, nous pouvons faire le même constat sur les groupes 2 et 3 en précisant que la prédominance des stratégies centrées sur l'émotion par rapport à celles centrées sur le problème est encore plus marquée dans le groupe 2 à l'école que dans l'institution de formation. Pour ce qui est du groupe à risque moyen, nous notons aussi l'absence de stratégies centrées sur le problème dans l'institution de formation. En résumé, le groupe à risque élevé présente dans les deux lieux un plus grand nombre et une plus grande variété de stratégies de régulation, et celles-ci sont principalement centrées sur l'émotion.

Le tableau 10 présente les interlocuteurs auxquels les étudiantes font appel lors de la régulation de leurs émotions désagréables.

Tableau 10 : interlocuteurs lors de la régulation des émotions désagréables

		Groupe à risque moyen	Groupe à risque élevé	Groupe à risque très élevé
Interlocuteurs liés aux émotions à l'école (stage)	Emotions liées aux élèves	- Soi-même (1/3)	- Collègues (2/3) - Elèves (2/3) - Soi-même (3/3) - Practicienne formatrice (1/3)	- Collègues (2/3) - Doyen (1/3) - Etudiants (1/3) - Soi-même (1/3) - Mari (1/3) - Famille (1/3)
	Emotions liées à soi-même	-/-	- Soi-même (2/3) - Collègues (1/3) - Practicienne formatrice (1/3) - Tierces personnes (non précisé) (1/3)	- Soi-même (2/3) - Collègues (1/3) - Etudiants (1/3)
	Emotions liées aux collègues enseignants	-/-	- Soi-même (1/3) - Collègues (1/3) - Practicienne formatrice (1/3)	-/-
	Emotions liées à l'organisation scolaire	-/-	- Soi-même (1/3) - Collègues (1/3) - Practicienne formatrice (1/3)	-/-
	Emotions liées au praticien formateur	-/-	- Soi-même (1/3) - Collègues (1/3) - Practicienne formatrice (1/3)	-/-
Interlocuteurs liés aux émotions dans l'institution de formation	Emotions liées aux étudiants	-/-	- Autres étudiants (1/3) - Tierces personnes (1/3) - Soi-même (1/3)	-/-
	Emotions liées aux cours et formateurs	- Soi-même (1/3)	- Autres étudiants (2/3) - Tierces personnes (2/3) - Soi-même (2/3)	- Soi-même (2/3) - Tierces personnes (2/3) - Autres étudiants (1/3) - Copain (1/3)
	Emotions liées à l'administration	-/-	- Tierces personnes (1/3)	- Mari (1/3) - Famille (1/3)

Le premier interlocuteur lors de la régulation d'émotions désagréables est l'étudiante elle-même, et ce, lors du stage et dans l'institution de formation. Dans le cadre du stage, les étudiantes interrogées font en deuxième lieu le plus souvent appel à leurs collègues enseignants, alors que dans l'institution de formation, elles demandent de l'aide en deuxième lieu à de tierces personnes (sans autres indications). En comparant les groupes, il ressort que le groupe à risque très élevé fait appel à une plus grande variété d'interlocuteurs (sept types) que le groupe à risque élevé (six types) et le groupe à risque moyen (un type). Remarquons cependant que dans les trois groupes, l'interlocuteur le plus récurrent est l'étudiante elle-même, puis les collègues enseignants pour les groupes à risque élevé et à risque très élevé. Notons aussi que le groupe à risque élevé est le seul à avoir les élèves pour interlocuteurs et que le groupe à risque très élevé est le seul à faire appel aux proches (copain, mari et famille) à la fois pour le stage et la formation dans l'institution.

Une synthèse des résultats par étudiante se trouve dans le tableau 11. En observant ces résultats, nous remarquons qu'il n'y a pas de différence flagrante en ce qui concerne les indices de satisfaction et les intensités d'émotions entre les groupes. Certaines étudiantes de groupes différents présentent même des indices de satisfaction des stratégies de gestion de stress (étudiantes 6 et 7), des loisirs (étudiantes 6 et 7) et du soutien social (étudiantes 2 et 4) identiques. Précisons toutefois que les étudiantes du groupe à risque élevé présentent un indice global de satisfaction moins élevé que les étudiantes du groupe à risque moyen. L'étudiante 1 est d'ailleurs celle qui présente les indices de satisfaction les plus bas.

En ce qui concerne les émotions, il y a quelques différences entre les étudiantes, mais pas entre les groupes, c'est pourquoi aucune tendance générale ne ressort. L'étudiante 3 présente l'intensité d'émotions agréables et désagréables la plus élevée, alors que l'étudiante 1, qui fait part de l'indice de satisfaction le moins élevé de son groupe, présente dans son groupe l'intensité d'émotions agréables et désagréables la plus basse. Les étudiantes qui présentent l'intensité la moins élevée d'émotions désagréables sont l'étudiante 5 (à risque moyen) et l'étudiante 7 (à risque très élevé). En ce qui concerne les différences d'intensité d'émotions, seules deux étudiantes présentent une différence négative. L'étudiante 4 présente la plus grande différence négative.

Les différences dans le risque de burnout sont forcément plus marquées, étant donné qu'elles ont servi de critère pour former les groupes. Sans surprise, le risque d'épuisement émotionnel est plus grand chez les étudiantes du groupe à risque très élevé. Cependant, nous remarquons

que ce n'est pas l'étudiante 5 qui présente les risques les moins élevés dans chaque dimension, mais les étudiantes du groupe à risque élevé (une étudiante pour chacune des trois dimensions). Aussi, il est intéressant d'observer que pour chaque étudiante, soit le risque d'épuisement émotionnel, soit le risque de cynisme représente la dimension la plus élevée. Dans le groupe 2, le risque de cynisme est tendanciellement plus élevé que les autres dimensions (pour deux étudiantes sur trois), alors que dans le groupe 3, le risque d'épuisement émotionnel est le plus élevé.

Tableau 11 : synthèse des résultats par étudiante

Variables	Groupe à risque moyen	Groupe à risque élevé			Groupe à risque très élevé		
	Etudiante 5	Etudiante 1	Etudiante 3	Etudiante 7	Etudiante 2	Etudiante 4	Etudiante 6
<i>Indice de satisfaction des stratégies de gestion de stress (0-2)</i>	1.67	1.00	1.50	2.00	1.20	1.50	2.00
<i>Indice de satisfaction des loisirs (0-2)</i>	2.00	1.25	1.33	2.00	1.80	2.00	2.00
<i>Indice de satisfaction du soutien social (0-2)</i>	2.00	1.33	2.00	1.20	2.00	2.00	1.50
<i>Indice global de satisfaction (0-2)</i>	1.89	1.19	1.61	1.73	1.67	1.83	1.83
<i>Intensité des émotions agréables (1-10)</i>	8.00	7.40	9.40	8.40	8.00	7.00	7.00
<i>Intensité des émotions désagréables (1-10)</i>	6.60	7.37	10.00	8.25	7.67	8.83	6.60
<i>Différence entre intensité des émotions agréables et désagréables</i>	+1.40	+0.03	-0.60	+0.15	+0.33	-1.83	+0.40
<i>Burnout</i>							
<i>Risque d'épuisement émotionnel (0-6)</i>	3.00	3.00	3.60	2.40	5.00	4.40	4.80
<i>Risque de cynisme (0-6)</i>	3.00	4.00	1.75	4.00	3.75	4.00	5.50
<i>Risque de réduction d'accomplissement personnel (0-6)</i>	2.75	2.17	2.67	2.50	2.50	3.17	2.50

N.B. Les chiffres entre parenthèses représentent l'échelle de chaque variable.

Le tableau 12 présente les résultats par groupe de risque. Il permet de mettre en évidence les différences assez marquées de risque d'épuisement émotionnel et de cynisme entre les groupes. De plus, la tendance observée dans les résultats individuels se confirme : le groupe à risque élevé présente un risque de cynisme plus élevé que le risque d'épuisement émotionnel, contrairement au groupe à risque très élevé. Pour ce qui est des variables indépendantes, nous remarquons que le groupe 1 a un indice de satisfaction à chaque fois plus élevé que les autres groupes. Le groupe 3 présente un indice global de satisfaction plus élevé que le groupe 2. En revanche, le groupe 2 fait part de l'intensité des émotions agréables la plus élevée, avant le

groupe 1, puis le groupe 3. Il présente aussi l'intensité des émotions désagréables la plus élevée, alors que le groupe 1 ressent l'intensité la moins élevée.

Tableau 12 : synthèse des résultats par groupe

Variables	Groupe à risque moyen	Groupe à risque élevé	Groupe à risque très élevé
<i>Indice de satisfaction des stratégies de gestion de stress (0-2)</i>	1.67	1.50	1.56
<i>Indice de satisfaction des loisirs (0-2)</i>	2.00	1.53	1.93
<i>Indice de satisfaction du soutien social (0-2)</i>	2.00	1.51	1.83
<i>Indice global de satisfaction (0-2)</i>	1.89	1.51	1.78
<i>Intensité des émotions agréables (1-10)</i>	8.00	8.40	7.33
<i>Intensité des émotions désagréables (1-10)</i>	6.60	8.54	7.70
<i>Différence entre intensité des émotions agréables et désagréables</i>	+ 1.40	- 0.14	-0.37
<i>Burnout</i>			
<i>Risque d'épuisement émotionnel (0-6)</i>	3.00	3.00	4.73
<i>Risque de cynisme (0-6)</i>	3.00	3.25	4.40
<i>Risque de réduction d'accomplissement personnel (0-6)</i>	2.75	2.45	2.70

N.B. Les chiffres entre parenthèses représentent l'échelle de chaque variable.

5. Discussion

Dans cette partie, nous allons discuter les résultats correspondant aux questions de recherche que nous avons présentées dans la problématique.

La première question de recherche portait sur le lien entre les stratégies de gestion du stress et le burnout. Tout d'abord, notre étude a démontré le fait que plus les étudiantes présentent un risque élevé de burnout, plus elles utilisent des stratégies de gestion du stress centrées sur l'émotion et plus il y a un déséquilibre entre les stratégies centrées sur le problème et celles centrées sur l'émotion. Ce résultat coïncide avec la revue des études effectuée par Truchot (2004) et suggère ainsi aussi que les stratégies centrées sur le problème sont plus efficaces ou du moins qu'un équilibre entre les deux types de stratégies est profitable. Ainsi, les stratégies centrées sur le problème pourraient représenter un facteur de protection. Ensuite, nous avons remarqué une différence dans la diversité des stratégies évoquées. En effet, le groupe à risque moyen présente moins de stratégies que le groupe à risque très élevé. Ainsi, il est possible de se demander si la diversité des stratégies augmente le risque de burnout. Si les étudiantes à risque très élevé font part d'autant de stratégies, c'est peut-être parce qu'elles n'ont pas trouvé une stratégie efficace et qui les satisfait, et parce qu'au contraire, elles en testent plusieurs qui ne les satisfont pas et qui ne les protègent pas du stress. Nous avons aussi remarqué que les

groupes à risque élevé et à risque très élevé font part de la stratégie « réduction du temps de loisirs », contrairement au groupe à risque moyen. Est-ce que cette stratégie serait néfaste et augmenterait le risque d'apparition du burnout ? Cela est plausible, surtout en considérant l'effet bénéfique des loisirs sur la santé qu'Iso-Ahola et Mannell (2005) ont démontré. En outre, certaines stratégies apparaissent uniquement dans le groupe à risque très élevé, à savoir l'affrontement, l'expression des émotions et l'évitement. Etant donné que chacune de ces stratégies a été évoquée à chaque fois par une seule étudiante, il est difficile d'émettre des hypothèses sur l'efficacité de ces stratégies. Nous remarquons cependant que l'évitement est une stratégie utilisée uniquement dans l'institution de formation (l'étudiante sèche les cours). Il est rassurant de remarquer que cette stratégie n'est pas utilisée à l'école, futur lieu d'activité professionnelle de cette étudiante. Ainsi, nous partons du principe que l'étudiante n'y fera plus recours lorsqu'elle ne sera plus aux études. De plus, cette dernière ne présente pas un risque de réduction de l'accomplissement personnel plus élevé que la moyenne, contrairement aux résultats d'Anderson (2000). Ainsi, nous émettons l'hypothèse qu'il s'agit d'une stratégie de secours.

En ce qui concerne le lien entre les activités de loisirs et le burnout, notre étude a mis en évidence des résultats qui soulèvent quelques questions. Pour rappel, nous avons démontré que les trois groupes d'étudiantes faisaient part de loisirs diversifiés, étant donné que dans chaque cas, les activités sportives, sociales et créatrices sont représentées. Nous avons cependant remarqué que dans le groupe à risque moyen, toutes les activités impliquent une interaction, alors que dans les deux autres groupes, les étudiantes les effectuent à plusieurs reprises seules. De plus, les étudiantes à risque très élevé de burnout effectuent un plus grand nombre d'activités seules que les étudiantes à risque élevé. Est-ce que l'interaction lors des loisirs représenterait donc un facteur de protection ? Cela nous semble possible, étant donné que l'interaction permet de trouver du soutien social, comme l'ont souligné Stanton-Rich et Iso-Ahola (1998). Pourtant, cela ne semble pas signifier que les activités sociales sont plus bénéfiques que les autres types d'activités. En effet, le groupe à risque élevé effectue moins d'activités sociales que le groupe à risque très élevé. En revanche, le groupe 2 fait part d'un plus grand nombre d'activités sportives avec interaction que le dernier. Ainsi, nous pourrions nous demander si ce sont les activités sportives qui sont plus bénéfiques ou si c'est plutôt l'interaction qui a lieu lors du loisir (quelle que soit sa nature) qui prime. Les commentaires de Glass et ses collègues (1999) nous font pencher pour la deuxième hypothèse. Considérons aussi le fait que la lecture et la télévision sont des activités qui requièrent une moins grande action que les autres activités et qu'elles sont

effectuées uniquement par des étudiantes à risque très élevé. Est-ce que nous pouvons en déduire que ces loisirs sont moins protecteurs que les autres et ainsi soutenir l'hypothèse d'Iso-Ahola et Mannell (2005) sur la plus grande efficacité des activités plus « actives » ? Il est possible que la lecture et la télévision soient des activités effectuées par les autres étudiantes, mais qu'elles ne les considèrent pas comme un réel loisir, alors que pour les étudiantes à risque très élevé, n'importe quelle activité autre que les études et le travail est peut-être considérée comme du loisir et est bienvenue. Cela pourrait expliquer pourquoi les étudiantes à risque très élevé sont globalement plus satisfaites de leurs loisirs que les étudiantes à risque élevé et pourquoi elles montrent une diversité plus grande de loisirs. Par contre, la diversité de loisirs ne semble ici pas être particulièrement bénéfique, contrairement à l'hypothèse de Roberts et de ses collègues (1989, cité par Iso-Ahola & Mannell, 2005), étant donné que les étudiantes du groupe 2 et 3 font part d'une diversité semblable, mais d'un risque de burnout différent.

Avec notre troisième question de recherche, nous interrogeons le lien entre le soutien social et le burnout. Il ressort de notre étude que le soutien instrumental pourrait être considéré comme un facteur de protection, car le groupe à plus faible risque fait appel à ce soutien uniquement, alors que les deux autres groupes font appel à d'autres types de soutien. Rappelons toutefois que le groupe à risque moyen est composé d'une seule étudiante, c'est pourquoi il est difficile de tirer des généralités de ces résultats. De plus, les différences entre les groupes à risque élevé et à risque très élevé ne permettent pas de faire un lien clair entre le burnout et le soutien social. En effet, le groupe 2 recourt au soutien émotionnel lors du stage et pas dans l'institution de formation, alors que le groupe 3 fait appel au soutien émotionnel dans l'institution de formation et non lors du stage. De plus, le groupe 3 recourt plus fréquemment à un soutien instrumental dans l'institution de formation que le groupe 2. Ces différences peuvent peut-être s'expliquer non pas par les préférences de soutien des étudiantes de chaque groupe, mais sûrement par le type de situation problématique auquel elles doivent faire face. Les étudiantes du groupe 2 ont fait part de situations particulièrement difficiles à gérer lors du stage et pour lesquelles une solution était difficile à trouver (problèmes avec des collègues, classe très difficile), ce qui pourrait expliquer le recours à plus de soutien émotionnel. Dans le groupe 3, en revanche, une étudiante a évoqué une situation administrative problématique vécue dans l'institution de formation et dans laquelle elle se sentait impuissante, c'est pourquoi elle a recouru au soutien émotionnel (et mixte). Ainsi, cette étude met en évidence le fait que le lien entre soutien social et burnout est complexe. Il semble difficile de prétendre qu'un seul type de soutien prévaut dans tous les cas sur les autres. De plus, le lien entre satisfaction du soutien social et risque de burnout

n'est pas évident, contrairement à plusieurs études (e.g., Doudin et al., 2001 ; Fives et al., 2006 ; Frey, 2014 ; Jacobs & Dodd, 2003), étant donné que le groupe à risque élevé présente un degré de satisfaction moins élevé que le groupe à risque très élevé. Cela peut être dû au fait que le groupe 2 fait moins souvent appel à un soutien instrumental ou parce qu'un plus grand nombre d'étudiantes de ce groupe fait face à des situations difficilement gérables.

La quatrième question de recherche portait sur le lien entre les émotions, la gestion des émotions et le burnout. À ce sujet, notre étude peut présenter quelques pistes d'interprétation. En ce qui concerne les émotions agréables, les étudiantes interrogées ressentent le plus souvent de la satisfaction et du bonheur à l'école et de la satisfaction dans l'institution de formation. Les vecteurs principaux des émotions agréables sont à l'école, les élèves et dans l'institution de formation, les cours et les formateurs. Cela est, à notre sens, rassurant, voire prometteur, étant donné que les personnes que les étudiantes côtoient le plus souvent dans chaque lieu sont une source d'émotions agréables et ainsi potentiellement des facteurs de protection. Précisons encore une fois que le groupe à risque moyen est composé d'une seule personne, c'est pourquoi il nous semble peu adéquat de l'intégrer dans la comparaison sur la quantité et variété d'émotions entre les groupes. Nous comparerons donc uniquement les groupes 2 et 3. En se basant sur la « broad-and-build theory » de Fredrickson (2001), il est possible de faire le lien entre les émotions agréables et le risque de burnout. En effet, le groupe 2 présente la plus grande intensité d'émotions agréables – avant le groupe à risque moyen, puis celui à risque très élevé – mais aussi une plus grande quantité et une plus grande variété d'émotions agréables que les deux autres groupes. Cela pourrait expliquer la différence de risque de burnout entre le groupe à risque élevé et le groupe à risque très élevé. Les émotions agréables ressenties par les étudiantes à risque élevé permettraient de développer des ressources physiques, mentales et sociales qui augmenteraient la probabilité de vivre des émotions agréables dans le futur. Dans ce cas, les émotions agréables représenteraient un facteur de protection du burnout. Il est cependant aussi possible d'imaginer que le risque moins élevé de cynisme de ces étudiantes est la raison de la différence entre les deux groupes. Les étudiantes du groupe 2, parce qu'elles sont moins cyniques que celles du groupe 3, se rendraient plus facilement compte des émotions agréables qu'elles ressentent. Le cynisme serait ainsi un frein au développement d'émotions agréables.

Il est aussi intéressant de considérer le rapport entre les émotions agréables et désagréables. Dans notre étude, les émotions désagréables les plus ressenties à l'école sont la frustration et le stress et dans l'institution de formation, la frustration, l'ennui, et la colère-révolte. Comme pour

les émotions agréables, les vecteurs principaux des émotions désagréables sont les élèves à l'école et les cours et formateurs dans les institutions de formation. Ils peuvent ainsi représenter un facteur de risque pour les étudiantes. Ce résultat peut être très inquiétant si l'on n'a pas connaissance du rôle que jouent les émotions agréables, c'est pourquoi il est très pertinent de considérer les émotions désagréables en parallèle avec les émotions agréables. Le groupe à risque élevé présente, comme pour les émotions agréables, la plus grande variété et quantité d'émotions désagréables. De plus, l'intensité des émotions désagréables dans ce groupe est plus élevée que dans les autres groupes. En observant uniquement ces données, il serait possible de penser que ce groupe est très à risque. Rappelons cependant que ce groupe fait part de la plus grande intensité, variété et quantité d'émotions agréables. Ainsi, à notre sens, les émotions agréables permettraient de compenser les émotions désagréables, comme l'ont démontré Fredrickson et Levenson (1998). Cependant, nous remarquons que le groupe à risque très élevé rapporte un plus grand nombre d'émotions agréables que désagréables, alors que le groupe à risque élevé ressent plus souvent des émotions désagréables qu'agréables¹². En revanche, la différence d'intensité des émotions agréables et désagréables est négative dans les deux groupes – c'est-à-dire que l'intensité des émotions désagréables est plus élevée que celle des émotions agréables – mais celle du groupe 2 est plus petite que celle du groupe 3¹³. Ainsi, il semble que cela ne soit pas tant le nombre d'émotions agréables, mais plutôt l'intensité des émotions agréables ressenties qui est primordiale dans le rôle de compensation que jouent les émotions agréables. Cette hypothèse nous paraît d'autant plus pertinente que dans le groupe à risque moyen, la différence entre émotions agréables et désagréables est positive et plus grande que dans les deux autres groupes¹⁴.

Les résultats concernant les stratégies de régulation des émotions désagréables, quant à eux, ne permettent pas de faire un lien clair entre cette variable et le risque de burnout, car les différences entre groupes sont très peu marquées et difficilement analysables. En effet, globalement, toutes les étudiantes recourent plus souvent à des stratégies centrées sur l'émotion que sur le problème, le groupe le moins à risque ne faisant d'ailleurs appel à aucune stratégie centrée sur le problème. Le groupe 2 présente la plus grande diversité de stratégies, mais cela est en partie dû au fait qu'il présente aussi le plus grand nombre d'émotions désagréables. En considérant uniquement les stratégies de régulation des émotions que les groupes 2 et 3

¹² Le groupe 2 ressent à vingt-huit reprises des émotions désagréables et à vingt-trois reprises des émotions agréables, alors que le groupe 3 ressent dans douze situations des émotions désagréables et dans vingt situations des émotions agréables.

¹³ Voir tableau 12, p. 26.

¹⁴ Voir tableau 12, p. 26.

ressentent, il apparaît que le groupe 2 fait plus souvent appel aux stratégies humour, distraction et expression des émotions, mais la différence est minime, c'est pourquoi il semble un peu discutable de prétendre que ces stratégies sont peut-être plus efficaces, étant donné que le groupe qui y recourt est moins à risque que le groupe qui y fait peu appel. Un autre élément troublant l'analyse est le fait que le groupe 3 recourt plus souvent à des stratégies centrées sur le problème que le groupe 2, ce dernier y faisant appel quand même pratiquement dans chaque situation. La théorie selon laquelle les stratégies centrées sur le problème sont plus efficaces et protègent mieux du burnout (Truchot, 2004) ne fait donc pas de sens dans ce contexte. Bien que les résultats relatifs à cette variable ne nous permettent pas de faire un lien entre le burnout et les stratégies de régulation, elle semble assez rassurante dans la mesure où elle montre que les étudiantes sont souvent soucieuses de résoudre le problème qui a causé l'émotion désagréable et qu'elles se montrent ainsi proactives dans la résolution de leurs problèmes.

L'analyse des interlocuteurs auxquels les étudiantes font appel lors de la régulation met cependant en évidence des tendances et différences plus marquées entre les groupes. En effet, il ressort que pour tous les groupes, l'interlocuteur principal est l'étudiante elle-même. Cette donnée semble assez inquiétante, car l'étudiante compte principalement sur elle-même pour réguler ses émotions, ce qui lui donne plus de responsabilités et peut représenter un facteur de risque. Cependant, les deuxièmes interlocuteurs auxquels les étudiantes font appel sont les collègues enseignants. Cela coïncide avec les données sur la source principale de soutien instrumental. En outre, nous remarquons deux différences intéressantes : le groupe 2 est le seul groupe à faire appel aux élèves pour réguler les émotions liées aux élèves. Cela signifie que ces étudiantes vont à la source du problème pour réguler l'émotion provoquée par le problème. Compte tenu de l'importance que jouent les élèves dans l'apparition d'émotions désagréables et compte tenu du fait que les étudiantes du groupe 2 sont moins à risque que celles du groupe 3, il est possible d'émettre l'hypothèse que cette stratégie de régulation est adéquate et peut représenter un facteur de protection du burnout. De plus, les étudiantes du groupe 3 sont les seules à avoir leurs proches comme interlocuteurs lors de la régulation d'émotions lors du stage et dans l'institution de formation. Il est possible de se demander si ces derniers représentent des interlocuteurs adéquats. En effet, comme ces personnes ne sont pas dans le même milieu professionnel, ils sont certainement moins à même d'apporter de l'aide aux étudiantes que des individus du même domaine professionnel. Malheureusement, nous n'avons pas connaissance d'études qui confirmeraient ou infirmeraient ces deux hypothèses.

En observant séparément les résultats de chaque étudiante, nous avons souligné le fait qu'il n'y a pas de différence flagrante entre les étudiantes de chaque groupe en ce qui concerne l'indice de satisfaction et l'intensité des émotions. Ainsi, il est très difficile de faire un lien direct entre les variables étudiées et le risque de burnout. De plus, lorsqu'il y a des différences, celles-ci peuvent difficilement être reliées au risque de burnout. Par exemple, le lien entre l'indice global de satisfaction et le cynisme n'est pas évident. En effet, l'étudiante 1, ayant l'indice de satisfaction le plus bas, présente un risque élevé de cynisme, alors que l'étudiante 7 qui présente l'indice de satisfaction le plus élevé de son groupe présente un risque de cynisme tout aussi élevé. Enfin, l'étudiante 3, qui présente un indice de satisfaction « intermédiaire », a le risque de cynisme le moins élevé de toutes les étudiantes. En outre, cette dernière présente les plus fortes intensités d'émotions, et le risque d'épuisement le plus élevé de son groupe, mais pas de toutes les étudiantes. Le lien entre risque d'épuisement émotionnel et intensité des émotions n'est donc pas évident, d'autant plus que dans le groupe à risque très élevé, les étudiantes présentent des intensités d'émotions moins élevées, mais un risque plus élevé d'épuisement émotionnel. De plus, l'étudiante ayant le risque d'épuisement émotionnel le plus faible n'est pas celle ayant le degré de satisfaction le plus élevé ni l'intensité d'émotions agréables la plus élevée ou l'intensité d'émotions désagréables la moins élevée. En revanche, la différence entre les émotions agréables et désagréables de cette étudiante est de $+0.15$; elle est donc positive. A ce propos, les résultats individuels concernant les différences d'intensité d'émotions ne soutiennent que partiellement notre hypothèse sur l'effet compensatoire des émotions agréables sur les émotions désagréables expliquée précédemment. En effet, seules les étudiantes 2 et 4 présentent une différence négative. Or, l'étudiante 2 présente le risque le plus élevé d'épuisement émotionnel et de réduction de l'accomplissement personnel de son groupe, alors que l'étudiante 4 présente le risque le plus faible d'épuisement émotionnel dans son groupe, mais le risque de réduction d'accomplissement personnel le plus élevé. Cette variable aurait-elle une influence sur la réduction de l'accomplissement personnel ? Cela est discutable, étant donné que l'étudiante 5 présente la plus grande différence positive entre les deux types d'émotions, mais un risque de réduction de l'accomplissement personnel plus élevé que l'étudiante 3. Peut-être que des différences de personnalité interfèrent dans la relation entre cette variable et le risque de burnout ? De toutes ces observations, il n'est donc pas possible de ressortir un lien entre le risque de burnout et les indices individuels de satisfaction ou les différentes intensités d'émotions. Nous avons aussi montré que chaque étudiante du groupe 2 présente le risque le plus bas dans une des dimensions du burnout. Est-il dès lors possible d'émettre l'hypothèse qu'un risque peu élevé dans une dimension contrebalance les autres

dimensions et prévient un risque très élevé de burnout ? Nous avons aussi remarqué que le risque de réduction d'accomplissement personnel n'est jamais le risque prédominant, mais que cela peut être le cas pour l'épuisement émotionnel ou pour le cynisme. Si l'on part du principe que l'intensité du risque dans une dimension est un indice de son moment d'apparition – et qu'ainsi, plus un risque est élevé, plus il est apparu tôt – il est possible d'en déduire que le burnout est un processus qui commence soit par l'épuisement émotionnel, soit par le cynisme, et ainsi pas forcément toujours par l'épuisement émotionnel, comme certaines études l'ont démontré (Genoud et al., 2009 ; Taris et al., 2005).

Les données de groupe ne permettent que partiellement de faire apparaître des liens. En effet, le groupe à moyen risque présente un indice de satisfaction plus élevé que les autres groupes et un risque d'épuisement émotionnel et de cynisme en général moins élevé que les autres groupes. Il serait donc possible d'imaginer que plus le degré de satisfaction est élevé, moins le risque d'épuisement émotionnel et de cynisme est élevé. Cependant, cette hypothèse ne se confirme pas, étant donné que le groupe 3 présente un indice de satisfaction plus élevé que le groupe 2, mais un risque plus élevé dans ces deux dimensions. Il serait peut-être possible d'expliquer ce résultat par l'intensité différente de risque dans les dimensions. En effet, dans le groupe à risque élevé, le risque de cynisme est plus élevé que le risque d'épuisement émotionnel, alors que dans le groupe à risque très élevé, c'est le contraire. Ainsi, nous pourrions imaginer que ce n'est pas l'intensité du risque de cynisme qui a une influence sur la satisfaction, mais le fait que le cynisme est la dimension prédominante chez l'étudiante. Cette hypothèse ne coïncide pas avec les résultats des recherches précédentes (e.g., Frey, 2014), mais elle permettrait de comprendre pourquoi le groupe 2 est moins satisfait que le groupe 3. À partir de cette hypothèse et sur la base de ce qui a été avancé précédemment sur le processus d'apparition du burnout, il serait aussi possible d'imaginer que dans le groupe à risque très élevé, le burnout est un processus déclenché par l'épuisement émotionnel, alors que dans le groupe à risque élevé, le risque de burnout serait déclenché par le cynisme. Étant donné que le risque d'épuisement émotionnel et de cynisme est bien plus élevé dans le groupe 3 que dans le groupe 2, il est possible d'émettre l'hypothèse que lorsque le processus du burnout est déclenché par le cynisme, ce dernier protège du risque d'épuisement émotionnel. Autrement dit, le cynisme protégerait du développement complet du burnout ou freinerait son apparition. Cela coïnciderait avec la thèse que le cynisme est un mécanisme de protection contre l'épuisement (Truchot, 2004). Toutefois, gardons à l'esprit que l'intensité de risque dans une dimension n'est pas un indicateur fiable du moment d'apparition (ou d'augmentation) de ce risque, d'une part, et que d'autre part, notre échantillon est très petit. C'est pourquoi cette réflexion reste une hypothèse à confirmer par

d'autres études. Toutefois, si cette hypothèse se confirmait, comment expliquer le fait que le groupe 2, dont le risque prédominant est le cynisme, est aussi le groupe qui présente les intensités des émotions les plus élevées. Est-ce que cela montrerait que les personnes les plus émotives ont tendance à adopter en premier la stratégie de déshumanisation pour se protéger de l'épuisement émotionnel ? Cela est très certainement une hypothèse discutable, étant donné que l'étudiante la plus émotive est aussi celle qui présente le degré de cynisme le moins élevé.

Quoi qu'il en soit, nous pouvons faire d'autres constats sur les émotions. Le groupe 3 fait part de l'intensité des émotions agréables la moins élevée et le risque le plus élevé d'épuisement émotionnel et de cynisme. Dès lors, il est possible d'émettre l'hypothèse que plus l'intensité des émotions agréables est basse, plus le risque d'épuisement émotionnel et de cynisme est élevé. Par contre, une forte intensité d'émotions agréables ne semble pas protéger du cynisme étant donné que le groupe 2 présente la plus forte intensité d'émotions agréables, mais pas le plus faible risque de cynisme. Comme nous l'avons mis en évidence précédemment, il semble qu'il faille considérer l'interaction entre les émotions agréables et désagréables. En effet, plus la différence d'intensité entre les émotions agréables et désagréables est négativement élevée, plus le risque de burnout est élevé. Ainsi, l'importance des émotions agréables résiderait plutôt dans leur effet compensatoire sur les émotions désagréables. Cependant, bien qu'elle aille dans le même sens que la théorie de Fredrickson et Levenson (1998), cette hypothèse n'est pas entièrement confirmée par l'analyse des résultats individuels, c'est pourquoi d'autres études sont nécessaires.

6. Conclusion

Notre étude avait pour but d'identifier de nouveaux facteurs de risque et de protection du burnout des étudiants à l'enseignement et elle a permis de mettre en évidence quelques pistes d'interprétation.

Tout d'abord, c'est dans les stratégies de gestion de stress que se trouve probablement le plus grand facteur de risque de cette étude. Il semblerait en effet que les stratégies de gestion de stress centrées sur les émotions, que l'utilisation d'une grande diversité des stratégies et que le recours à la réduction du temps de loisirs puissent être considérés comme un facteur de risque du burnout.

En ce qui concerne les loisirs, le fait d'avoir des activités de loisirs n'est pas forcément un facteur de protection en lui-même, il est aussi probable que cela ne soit pas tant le type de loisirs, mais plutôt l'interaction sociale qui prend place lors de ces activités qui est protectrice. Par contre, les activités « passives » comme la lecture ou la télévision semblent être les activités les moins bénéfiques (sans pour autant être un facteur de risque).

Le lien entre le soutien social et le risque de burnout est, dans cette étude, peu évident. Nous avons conclu des résultats qu'il est difficile de postuler que le soutien instrumental est forcément un facteur de protection, car le type de soutien nécessaire et efficace semble plutôt dépendre de la situation problématique dans laquelle se trouve l'étudiante.

Les résultats liés aux émotions sont plus probants. Il semble bien que les émotions agréables soient un facteur de protection du burnout, car elles jouent le rôle de réservoir dans lequel l'étudiante peut puiser pour compenser ses émotions désagréables. Une intensité d'émotions désagréables plus grande qu'une intensité d'émotions agréables représente, au contraire, un facteur de risque. L'importance réside donc dans l'équilibre entre ces deux pôles. Ainsi, les émotions sont à double tranchant, comme leurs vecteurs : les élèves ainsi que les cours et formateurs sont à la fois facteurs de protection et de risque à l'école et lors de la formation, respectivement. Par contre, il n'a pas été possible d'émettre d'hypothèse sur le rôle que jouent les stratégies de régulation des émotions désagréables.

Une dernière piste d'interprétation peut toutefois être mise en avant : il est possible que le burnout soit un processus déclenché par l'épuisement émotionnel ou par le cynisme. S'il est déclenché par le cynisme, il est possible que le risque d'épuisement émotionnel se développe lentement et que ce type de burnout soit moins dangereux.

Certaines pistes d'interprétation avancées plus haut, comme celles sur les stratégies de gestion de stress, sur les émotions agréables ou certaines sur les loisirs, coïncident avec les études précédentes, mais d'autres s'en éloignent (comme les données sur le soutien social et le processus d'apparition du burnout). D'autres pistes, sont, à notre connaissance, nouvelles (hypothèse sur l'importance de l'intensité des émotions). Précisons aussi que la plupart des liens entre les variables étudiées et les dimensions du burnout ne sont pas toujours systématiques et peuvent être finalement de simples coïncidences. De plus, ces liens ont été faits sur la base des données de groupe et n'ont, dans plusieurs cas, pas été confirmés par les données individuelles. Aussi, gardons à l'esprit que l'échantillon de cette étude est très restreint et peut-être pas représentatif de la population estudiantine, que la répartition en groupes est quelque peu inégale et qu'elle rend parfois une comparaison difficile, et qu'une étude qualitative implique forcément une sélection et donc une interprétation des données qui a pu biaiser les résultats. Pour toutes ces raisons, les résultats avancés dans cette étude doivent être considérés comme des hypothèses et doivent faire l'objet d'études futures pour être confirmés. Au vu de ces résultats et des liens peu évidents qu'ils suggèrent, nous supposons que le lien entre les variables analysées et le risque de burnout réside en partie dans des données quantitatives comme la différence d'intensité entre les émotions agréables et désagréables, mais surtout dans des différences qualitatives, qui sont liées aux types de gestion de stress, de loisirs et de soutien social ou de situations problématiques vécues. Le manque de concordance entre les données individuelles et de groupes suggère qu'il n'est pas possible de faire des généralités sur les facteurs de protection ou de risque du burnout. Il semble bien exister des tendances, mais celles-ci sont certainement influencées par les différences individuelles (parcours de vie et personnalité, entre autres) de chaque étudiante.

7. Références bibliographiques

- Anderson, D.G. (2000). Coping strategies and burnout among veteran child protection workers. *Child Abuse and Neglect*, 24(6), 839-848. doi:10.1016/S0145-2134(00)00143-5
- Bradley, H.B. (1969). Community based treatment for young adult offender. *Crime and Delinquency*, 15(3), 359-370. doi : 10.1177/001112876901500307
- Bruchon-Schweitzer, M. (2001). Concepts, stress, coping. *Recherches en soins infirmiers*, 67, 68-83.
- Chan, D. (2003). Hardiness and its role in the stress-burnout relationship among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 19(4), 381-395. doi : 10.1016/S0742-051X(03)00023-4
- Curchod-Ruedi, D., Doudin, P.-A., & Peter, V. (2009). Le soutien social comme facteur de protection du burnout des enseignants. *Prismes*, 10, 55-58.
- De Vente, W., Olf, M., Van Amsterdam, J.G.C., Kamphuis, J.H., & Emmelkamp, P.M.G. (2003). Physiological differences between burnout patients and healthy controls : blood pressure, heart rate, and cortisol responses. *Occupational and Environmental Medicine*, 60(Issue Suppl. 1), i54-i61. doi : 10.1136/oem.60.suppl_1.i54
- Delelis, G., Christophe, V., Berjot, S., & Desombre, C. (2011). Stratégies de régulation émotionnelle et de coping : quels liens. *Bulletin de psychologie*, 64(5), 471-479.
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., & Moreau, J. (2011). Le soutien social comme facteur de protection de l'épuisement des enseignants. In P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune & N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (pp. 12-37). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Fimian, M.J., & Blanton, L.P. (1987). Stress, burnout, and role problems among teacher trainees and first-year teachers. *Journal of Occupational Behavior*, 8(2), 157-165.
- Fives, H., Hamman, D., & Olivarez, A. (2006). Does burnout begin with student-teaching ? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 916-934. doi: 10.1016/j.tate.2006.03.013
- Folkman, S., Lazarus, R., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., & Gruen, R.J. (1986). Dynamics of a stressful encounter: cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(5), 992-1003.
- Freudenberger, H.J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotions. The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychological*, 56(3), 218-226. En ligne <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3122271/>, consulté le 20 février 2015.

- Fredrickson, B., & Levenson, R. (1998). Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions. *Cognition and Emotion*, 12(2), 191-220. doi :10.1080/026999398379718
- Fredrickson, B., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *American Psychological Society*, 13(2), 172-175.
- Frey, M. (2014). *Le burnout d'étudiants à l'enseignement. Etude exploratoire des facteurs de risque et de protection*. Document non publié.
- Genoud, P.-A., Brodard, F., & Reicherts, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 59(1), 37-45. doi : 10.1016/j.erap.2007.03.001
- Glass, T., Mendes de Leon, C., Marottoli, R., & Berkman, L. (1999). Population based study of social and productive activities as predictors of survival among elderly Americans. *British Medical Journal*, 319, 478-483. doi: <http://dx.doi.org/10.1136/bmj.319.7208.478>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York : Springer.
- Iso-Ahola, S., & Mannell, R. (2004). Leisure and Health. In J.T. Haworth & A.J. Val (dir.), *Work and Leisure* (pp. 184-199). London : Routledge.
- Jacobs, S.R., & Dodd, D. (2003). Student burnout as a function of personality, social support, and workload. *Journal of College Student Development*, 44(3), 291-303. doi : 10.1353/csd.2003.0028
- Janot-Bergugnat, L., & Rascle, N. (2008). *Le stress des enseignants*. Paris : Armand Colin.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York : Springer.
- Maslach, C., & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of occupational behaviour*, 2(2), 99-113.
- Maslach, C., & Leiter, M.P. (V. Gourdon, Trad.) (2011). *Burnout. Le syndrome d'épuisement professionnel*. Paris : Editions des Arènes. (Œuvre originale publiée en 1997).
- Melamed, S., Shirom, A., Toker, S., & Shapira, I. (2006). Burnout and risk of type 2 diabetes: a prospective study of apparently healthy employed persons. *Psychosomatic Medicine*, 68(6), 863-869.
- Montgomery, C. (2010). Le stress, les stratégies d'adaptation et l'épuisement professionnel chez les stagiaires francophones en enseignement primaire et secondaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 33(4), 761-803.
- Paulhan, I. (1992). Le concept de coping. *L'année psychologique*, 92(4), 545-557. doi : 10.3406/psy.1992.29539

Schaufeli, W.B., & Enzmann, D. (1998). The burnout companion to study and practice: A critical analysis. Washington, DC: Taylor & Francis. En ligne <http://books.google.com>, consulté le 27 mai 2014.

Schaufeli, W.B., Martínez, I.M., Marques Pinto, A., Salanova, M., & Baker, A.B. (2002). Burnout and engagement in university students. A cross-national study. *Journal of cross-cultural psychology*, 33(5), 464-481. doi: 10.1177/0022022102033005003

Schaufeli, W.B., Leiter, M.P., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3), 204-220. doi : 10.1108/13620430910966406

Schorn, N.K., & Buchwald, P. (2007). Burnout in student teachers. In P. Roussi, E. Vasilaki, K. Kaniasty & D. Barker (dir.), *Electronic Proceedings of the 27th Conference of the STAR Society, 13-15 July 2006, University of Crete, Rethymnon*, 150-159. En ligne <http://www.petra-buchwald.de/Burnout-in-Student-Teachers.pdf>, consulté le 6 décembre 2013.

Stanton-Rich, H., & Iso-Ahola, S. (1998). Burnout and Leisure. *Journal of Applied Social Psychology*, 28(21), 1931-1950.

Taris, T.W., Le Blanc, P.M., Schaufeli, W.B., & Schreurs, P.J.G. (2005). Are there causal relationships between the dimensions of the Maslach Burnout Inventory ? A review and two longitudinal tests. *Work and Stress*, 19(3), 238-255. doi: 10.1080/02678370500270453

Toppinen-Tanner, S. (2011). *Process of burnout : structure, antecedents, and consequences*. People and Work. Research Reports 93. Tampere : Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

En ligne <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/26491/processo.pdf?sequence=1>, consulté le 19 mars 2014.

Truchot, D. (2004). *Épuisement professionnel et burnout. Concepts, modèles, interventions*. Paris : Dunod.

Annexes

Annexe 1 : questionnaire donné aux participantes

Etude sur la relation qu'entretient un/e étudiant/e à l'enseignement avec ses études

A. Informations concernant la personne interviewée

1. Dans quel semestre de formation vous trouvez-vous ? _____
2. Quel âge avez-vous ? _____
3. Combien d'heures (périodes) de cours avez-vous par semaine dans l'institution de formation ? _____
4. Combien d'heures (périodes) de stage avez-vous ? _____
5. Est-ce que vous avez une autre activité professionnelle en dehors de vos études ? Si oui, quel est votre taux d'occupation ?

6. Avez-vous des enfants ? _____

B. Voici une série d'énoncés sur la relation étudiant-études. Veuillez indiquer à quel degré ces énoncés vous concernent.

	Jamais	Quelques fois par an	Une fois par mois	Quelques fois par mois	Une fois par semaine	Quelques fois par semaine	Chaque jour
1. Je me sens émotionnellement vidé-e par mes études.	0	1	2	3	4	5	6
2. Je doute parfois de l'importance de mes études.	0	1	2	3	4	5	6
3. Etudier toute la journée est vraiment pénible pour moi.	0	1	2	3	4	5	6
4. Je peux résoudre efficacement les problèmes qui surviennent dans mes études.	0	1	2	3	4	5	6
5. Je me sens usé-e à force d'étudier.	0	1	2	3	4	5	6
6. J'ai la sensation d'apporter une contribution efficace à l'enseignement (stage).	0	1	2	3	4	5	6
7. Je suis moins intéressé-e par mes études depuis que je suis en formation à l'enseignement.	0	1	2	3	4	5	6
8. Je suis devenu-e moins enthousiaste en ce qui concerne mes études.	0	1	2	3	4	5	6
9. Je pense être plutôt efficace dans mes études.	0	1	2	3	4	5	6
10. Accomplir ces études me rend enthousiaste.	0	1	2	3	4	5	6
11. Je suis épuisé-e à la fin d'une journée d'étude.	0	1	2	3	4	5	6
12. Dans ces études, j'ai accompli des choses qui en valent la peine.	0	1	2	3	4	5	6
13. Tout ce que je veux, c'est faire mes études et que l'on ne me dérange pas.	0	1	2	3	4	5	6
14. Je suis fatigué-e lorsque je me lève le matin et que j'ai à affronter une journée d'étude.	0	1	2	3	4	5	6
15. Je suis devenu-e plus cynique quant à ma contribution pour l'enseignement (stage).	0	1	2	3	4	5	6
16. Dans mes études, je suis sûr-e d'agir de façon efficace.	0	1	2	3	4	5	6

Annexe 2 : questions posées lors de l'interview

C. Questions pour l'interview

1. Lorsque vous ressentez du stress dans votre activité, dans l'institution de formation ou durant votre stage, quelles stratégies mettez-vous en place pour y faire face ?
2. Etes-vous satisfaite de ces stratégies ? (Pourquoi ?)
3. Quelle(s) activité(s) de loisirs avez-vous ?
4. Ces activités vous satisfont-elles ? (Pourquoi ?)
5. Dans des situations problématiques (planification d'une leçon, conflit avec un élève ou un collègue,...), faites-vous appel au soutien de tierces personnes ? Si oui, à qui faites-vous appel?
6. Etes-vous satisfaite de ce soutien ? Pourquoi ? (Que faudrait-il pour qu'il y ait satisfaction ?)
7. Est-ce que vos études et/ou l'enseignement vous font vivre des émotions agréables ? Si oui, quelles sont-elles, quelle est leur intensité et à quelles situations sont-elles liées ?
- 8a. Est-ce que vos études et/ou l'enseignement vous font vivre des émotions désagréables ? Si oui, quelles sont-elles, quelle est leur intensité et à quelles situations sont-elles liées ?
- 8b. Comment faites-vous pour réguler vos émotions désagréables ? (en lien avec question 8a)
9. Avez-vous d'autres stratégies pour que vos études se déroulent de la meilleure manière possible ?

Annexe 3 : transcription de l'entretien avec l'étudiante 5

Chercheuse	Juste avant que je te pose les questions, je tiens juste à te préciser le sujet de mon mémoire, j'aimerais savoir comment tu gères tes études et quelles sont les stratégies que tu vas utiliser pour mener à bien tes études. Donc ma première question, c'est, quand tu ressens du stress dans ton activité, donc soit dans l'institution de formation
Etudiante	Mmmh.
Chercheuse	en tant qu'étudiante, soit en tant que stagiaire à l'école, quelles stratégies tu vas mettre en place pour faire face à ce stress ?
Etudiante	Je vais m'organiser, donc je vais par exemple le week-end, j'organise toute ma semaine pour placer les activités que j'ai à faire. Pour les études, si j'ai des travaux à rendre ou des exercices à faire ou des lectures à faire, je les place dans la semaine où j'ai un moment. Et puis, pour l'école, c'est pareil, je me fixe des plages horaires pour soit corriger, soit... donc j'essaie d'anticiper au maximum... c'est pas toujours facile. Sinon quand je sens que je suis stressée, je vais faire du sport, donc euh quand je vois que je tourne en rond et qu'y a rien qui va, je lâche et puis je vais soit courir soit me défouler un peu.
Chercheuse	Mmmh et pis ça, ça t'arrive souvent ? T'arrives quand même à dire « bon ben, cette fois j'arrête et pis je laisse de côté, je vais faire du sport et ça ira mieux après ? »
Etudiante	Oui, je le fais pas souvent. Quand je le fais vraiment comme ça, que j'arrête, après quand je reviens, ben j'ai les idées beaucoup plus claires.
Chercheuse	Mmmh.
Etudiante	Donc je me dis que ça doit vraiment marcher (elle rit). Sinon je vais une fois par semaine au sport, régulièrement, donc ça, ça me..., c'est mon moment à moi, où une heure je pense pas du tout ni aux études ni au stage.
Chercheuse	Et quel sport est-ce que tu fais ?
Etudiante	Je fais de la course avec une amie ou de l'aérobic.
Chercheuse	Ok, d'accord. Tu as d'autres stratégies ?
Etudiante	Euh non, pas comme ça, y en a pas qui me viennent maintenant, non.
Chercheuse	Peut-être qu'il y en a d'autres qui te viendront pendant la discussion. Alors du coup, en lien avec la première question, est-ce que tu es satisfaite de ces stratégies-là ? Alors apparemment pour le sport, t'es satisfaite ?
Etudiante	Oui ça marche bien.
Chercheuse	T'es très satisfaite ? Et puis pour l'organisation du travail ?
Etudiante	Euh l'organisation du travail... Dans l'institution de formation, ça va parce que je trouve que c'est assez clair, bon après une année, t'arrives bien à disons gérer, à hiérarchiser les choses les plus importantes et les choses les moins importantes qu'ils demandent, voilà, que t'es pas obligée de faire tout de suite. Par contre avec l'école, c'est différent. Préparer les cours, ben des fois tu dois réfléchir à une activité et pis t'as pas d'idée sur le moment, tu te dis ben mince j'avais prévu ce temps-là pour faire ça et puis ça fonctionne pas, donc des fois mon temps dédié à l'école déborde largement de ce que j'ai prévu à la base, donc ça encore, j'ai pas encore réussi à trouver une solution, à comment faire mais bon, peut-être que j'ai trop envie de bien faire les choses, du coup, je trouve une idée, ben, elle

	me satisfait sur le moment, mais après j'y réfléchis toujours en me disant je vais peut-être trouver mieux. Du coup, c'est pour ça que le temps dédié à l'école la semaine est je pense le double de ce que j'accorde à la formation en elle-même, aux cours dans l'institution.
Chercheuse	Et pis t'as dit, des fois donc, le temps dédié à la préparation des cours déborde. Donc dans ce cas, tu reviens sur ton planning ? Et puis t'essaies de déterminer des nouvelles plages horaire ?
Etudiante	Ouais, je fais comme ça, pis des fois ça arrive qu'il y ait des choses que j'ai pas réussi à faire et puis du coup euh, c'est généralement les choses les moins importantes que je reporte.
Chercheuse	Donc tu hiérarchises aussi dans ton organisation ?
Etudiante	Oui.
Chercheuse	Du plus important au moins important ?
Etudiante	Oui.
Chercheuse	Donc t'es moyennement satisfaite de cette organisation du travail parce que des fois ça déborde et t'arrives pas à savoir comment mieux le gérer ?
Etudiante	Oui.
Chercheuse	Et puis le sport, t'es très satisfaite parce que ça te permet de te défouler et de penser à autre chose ?
Etudiante	Oui.
Chercheuse	Ok, c'était juste pour être sûre si j'avais bien compris, d'accord. Alors pour ma troisième question, tu as déjà parlé du fait que tu fais une fois par semaine du sport. Est-ce que tu as d'autres activités de loisirs ?
Etudiante	Euh...
Chercheuse	Ça peut être de tout, pas forcément du sport. N'importe quoi qui est pour toi du loisir.
Etudiante	D'accord. Euh, j'essaie de voir mes amis en tout cas une à deux fois par semaine. Donc soit le week-end, soit une fois durant la semaine où on va boire un verre, au restaurant, et où on ne parle pas vraiment d'école.
Chercheuse	Ça veut dire que tes amis, c'est surtout des personnes qui sont aussi dans l'enseignement ?
Etudiante	Alors étonnamment pas. J'ai beaucoup de liens avec mes collègues de l'école, mais c'est vrai que quand on se voit en dehors de l'école, on essaie de parler d'autre chose. Mais sinon j'ai pas vraiment d'autres loisirs, je veux dire, j'ai pas vraiment le temps de me consacrer à plein d'autres activités.
Chercheuse	Ok, d'accord. En lien avec cette question, tu m'as dit que le sport te satisfait, donc là on va pas revenir dessus, par contre, le fait de voir tes amis, à quel point ça te satisfait ou cela correspond vraiment à une activité de loisirs ?
Etudiante	Alors oui, parce que ça me permet de me changer les idées. Ouais, de penser à autre chose, d'arrêter de me focaliser toujours sur les études ou sur l'école, parce que des fois ça peut vraiment devenir exagéré, enfin on y pense tout le temps. Le soir tu vas te coucher, t'y penses, le matin, tu te lèves, t'y penses et du coup, c'est vrai que ces quelques heures où on fait une autre activité, euh on pense à d'autres choses, on organise aussi d'autres activités, ben ça permet de se détacher et puis après quand je reviens sur le travail, j'ai des idées d'activités, j'ai l'impression d'être plus fraîche, plus fraîche pour travailler.

Chercheuse	D'accord. Ah, ce que j'ai oublié de te demander, c'est une fois par semaine, tu vois tes amis, mais ça représente quelques heures ou bien ?
Etudiante	Oui, quelques heures et puis le dimanche, alors le dimanche après-midi, je le passe en famille généralement. Puis ça aussi, ben j'essaie de pas, même si je suis à la maison, j'essaie de pas réfléchir au travail.
Chercheuse	Pis en famille, c'est différentes activités ?
Etudiante	Alors en famille, on discute beaucoup. En fait on a déménagé, donc on a beaucoup de travaux à la maison à faire, donc on profite le dimanche de justement aménager un peu la maison, de faire des travaux et tout.
Chercheuse	Pis ça, ça te change les idées ?
Etudiante	Oui ça me change les idées.
Chercheuse	D'accord, donc la satisfaction est beaucoup liée au fait de se changer les idées ?
Etudiante	Oui.
Chercheuse	D'accord, très bien. Et bien merci ! J'ai une autre question. Quand t'as une situation problématique, donc par exemple, quand tu dois planifier une leçon ou quand t'as un conflit avec un élève, enfin n'importe quelle situation problématique qui pourrait arriver soit dans l'institution de formation, un conflit avec un formateur ou même un conflit avec un autre étudiant, ou bien en stage : planification, conflit avec un élève ou un collègue, est-ce que tu fais appel au soutien de tierces personnes ? Et si c'est le cas, qui sont ces personnes-là ?
Etudiante	Alors dans l'institution de formation, j'ai pas eu de problème pour le moment, et je pense que je demanderais d'abord à des amis ou des étudiants amis on va dire de l'institution pour savoir un peu ce qu'ils feraient, et puis, pourquoi pas aller parler au conseiller aux études, je me dis c'est peut-être la personne, pour avoir un conseil. Mais bon là vraiment, je sais pas du tout si c'est ce que je ferais ou pas. Par contre, à l'école, je sais que je me tourne beaucoup vers mes collègues chez qui en fait je sais que j'aurai une réponse qui me satisfait (elle rit). Donc qui vont vraiment me donner des outils ou des conseils utiles.
Chercheuse	Donc ce que tu cherches, c'est vraiment qu'on t'apporte une solution à ton problème ?
Etudiante	Oui, ou en tout cas, qu'on me donne plusieurs solutions ou des pistes et pis que je les analyse, je les étudie moi, mais c'est vrai que sur le moment, ben tu sais pas, voilà il te manque, je pense qu'il te manque l'expérience. C'est vrai que c'est vers les collègues qui ont de l'expérience que je me tourne.
Chercheuse	Tu as dit avant que tu sais en avance vers qui tu vas te tourner pour être sûre d'être satisfaite. T'as déjà eu l'expérience de pas être satisfaite, d'avoir demandé à quelques personnes et pis du coup tu te tournes plus vers eux, parce qu'ils te donnent des réponses trop floues, ou bien ?
Etudiante	Voilà, ouais, c'est arrivé une fois, oui. J'ai eu une réponse pour un élève qui était turbulent en classe : « Ah mais, faut lui mettre des punitions ». J'étais là, oui, mais je sais bien qu'il faut lui mettre des punitions, mais quoi ? Enfin, faut que ce soit utile, faut que ça serve, et ben, ça m'avait pas beaucoup aidé ! Mais c'est qu'en regardant en salle des maîtres, tu regardes, t'écoutes, tu... t' observes un peu et t'arrives tout de suite à repérer les enseignants qui donneront des bons conseils et ceux qui ont vraiment envie de t'aider. Et pis après, ça dépend du problème, mais j'ai

	des collègues vers qui je me tourne pour des questions de pédagogie et pis d'autres vers qui je me tourne pour des questions de gestion de classe par exemple.
Chercheuse	D'accord ! Donc ça a l'air très clair dans ta tête en tout cas !
Etudiante	Oui ! (elle rit)
Chercheuse	Donc du coup, t'as déjà à peu près répondu à la question suivante, c'est est-ce que t'es satisfaite du soutien, donc certains, t'étais pas satisfaite parce que c'était des réponses/ trop floues.
Etudiante	Trop floues, ouais. Trop floues ou des conseils que je pourrais pas appliquer, parce que ça me correspond pas du tout. Donc euh. Mais bon après ça, voilà, c'est pas en lien directement avec la personne, c'est plutôt moi ce que j'en fais de ce qu'on me donne comme conseil.
Chercheuse	Donc si on résume, qu'est-ce qu'il faudrait pour que tu sois satisfaite de ces conseils ou de l'aide de tes collègues ?
Etudiante	Une écoute du problème, parce que souvent, certains écoutent à moitié, donc (elle rit) voilà, et puis ensuite, des pistes ou en tout cas des personnes vers qui je pourrais me tourner par exemple, euh ou euh des références.
Chercheuse	Donc là, références, tu dis... bibliographiques ?
Etudiante	Par exemple oui ou euh, exactement.
Chercheuse	D'accord, j'en ai pris note ! Alors il reste quelques questions. Voici la suivante : est-ce que tes études ou l'enseignement te font vivre des émotions agréables ? Est-ce que tu as le souvenir que tes études ou l'enseignement t'apportent des émotions agréables ? Si oui, quel type d'émotion est-ce que c'est ? Et quelle est leur intensité ?
Etudiante	Alors je commence par l'école parce que c'est là où j'ai le plus, enfin. Alors des émotions agréables, oui. Alors déjà dans la classe, quand ça se passe bien dans le sens où autant les élèves sont à l'aise en classe que ben que moi, qu'il y a vraiment un climat où tu peux travailler et les élèves se sentent en sécurité, pis ça se voit tout de suite parce que les élèves sont beaucoup plus motivés et pis ça, ça me rend très heureuse, je me dis je me lève le matin, c'est, c'est cool ! C'est bien.
Chercheuse	Donc, l'intensité de cette émotion, ce serait quoi ? Une émotion agréable très forte ?
Etudiante	Une émotion agréable.
Chercheuse	Et pis si tu devais la nommer cette émotion, ce serait quoi ? Joie, bonheur, satisfaction, ... ?
Etudiante	Satisfaction. Et puis il y a le bonheur, quand (elle rit) tu vois que les yeux des élèves s'illuminent parce qu'ils ont compris quelque chose.
Chercheuse	Ça, ça arrive souvent ?
Etudiante	Euh, pas très souvent.
Chercheuse	Et du coup, l'intensité, elle est plus élevée ou que la première émotion dont tu m'as parlé ?
Etudiante	Plus élevée.
Chercheuse	D'accord.
Etudiante	Euh après, dans l'institution de formation, euh, sentiment agréable d'avoir réussi les examens, une certaine satisfaction, en tout cas en première année (elle rit).
Chercheuse	Ben oui, les examens sont pas encore arrivés, là !
Etudiante	Sinon, le reste, j'ai pas d'autre...

Chercheuse	Et pis si tu devais comparer cette satisfaction de réussite des examens à la satisfaction que t'as à l'école, quand tes élèves sont motivés, c'est le même genre de satisfaction, ou?
Etudiante	Oui, je dirais que c'est la même chose.
Chercheuse	D'accord, c'est la même intensité ?
Etudiante	Oui.
Chercheuse	D'accord. ok. Et pis, maintenant, ben on a parlé du positif, on va passer au négatif, est-ce que tes études et/ou l'enseignement te font vivre des émotions désagréables ? Et puis même question, si oui, quelles sont ces émotions et quelle est leur intensité, et à quelle situation c'est lié ?
Etudiante	Alors ben je reprends à l'école d'abord. Situation désagréable quand j'ai l'impression de pas gérer la classe, donc là, on est plus sur la gestion de la classe. C'est arrivé une fois par exemple où les élèves étaient en groupe, ils travaillaient en groupe et tout, et je voulais reprendre, pas le contrôle, mais je voulais que toute la classe m'écoute pour donner une consigne supplémentaire et en fait, j'ai pas réussi à capter l'attention des élèves, vraiment d'aucun élève et là, je me suis dit « mince, je fais comment pour les récupérer ». Et c'est vrai que c'était un sentiment assez désagréable, je me suis sentie seule, seule dans la classe.
Chercheuse	Mmmh. Donc sensation de solitude ?
Etudiante	Oui, vraiment (elle rit). Pis sinon, désagréable quand les élèves écoutent pas et pis tu dois faire la police, c'est un côté que j'aime pas du tout. Donc sanctionner, j'aime pas.
Chercheuse	Mmmh. Et puis ça, c'est pour toi, quel type d'émotion ?
Etudiante	Quel type d'émotion ? De la frustration, de se dire, on répète, on répète les consignes, les règles, et puis les élèves veulent pas les écouter.
Chercheuse	Et puis sur une échelle de 1 à 10, ce serait quoi comme intensité d'émotion désagréable ?
Etudiante	Donc le fait de sanctionner ? Je pense 7.
Chercheuse	10 étant le plus grand, ouais.
Etudiante	7
Chercheuse	Et puis la solitude dont tu as parlé avant ?
Etudiante	C'est arrivé une fois. Oh, 5.
Chercheuse	D'accord.
Etudiante	Après, dans l'institution de formation, le sentiment désagréable, c'est quand je vois pas l'intérêt de certains cours ou que je n'arrive pas à faire le lien avec la pratique, donc vraiment à quoi est-ce que ça va me servir dans, dans mon travail, pour bien faire en fait mon travail.
Chercheuse	Et ce serait quel type d'émotion, ça ? Je suis désolée, je demande tout le temps.
Etudiante	Oui, euh, alors attends, qu'est-ce que ça pourrait être ? ça me vient pas, pas de dégoût, mais euh, c'est trop fort.
Chercheuse	Je note, un sentiment moins fort que le dégoût, c'est dans cette direction-là. Et pis au niveau de l'intensité, ce sera moins désagréable ou plus désagréable, enfin, quelle note tu lui donnerais ?
Etudiante	Ça, je mettrais du 8 sur 10.
Chercheuse	Et si on compare maintenant aux émotions agréables, ta satisfaction, quand tu parlais du climat favorable, des élèves motivés, quelle est son intensité sur 10, 10 étant le plus fort, ce serait quoi?

Etudiante	Euh ce serait, je dirais 7.
Chercheuse	Mmmh, et puis le bonheur, les yeux qui s'illuminent ?
Etudiante	10 sur 10 (elle rit).
Chercheuse	D'accord, merci. Est-ce que tu as encore autre chose à dire sur les émotions désagréables ?
Etudiante	Euh non, je crois que c'est bon.
Chercheuse	Mmmh, d'accord. Et puis justement, quand t'as des émotions désagréables du type dont tu viens de parler, à l'école et dans l'institution de formation, comment tu vas faire pour les réguler ?
Etudiante	Prendre sur soi (elle rit). Je me dis que c'est un passage obligé, on est obligé de passer par là.
Chercheuse	Par là, tu entends ?
Etudiante	Les études, par les études dans cette institution. Parce que visiblement, ça change pas, il y a beau y avoir des évaluations, les cours sont tout le temps les mêmes. Donc, j'aurais presque tendance à dire, il faut se manifester pour que les enseignants se rendent compte qu'il y a des choses à améliorer, mais on le fait indirectement avec ces évaluations et puis les étudiants les remplissent, mais, ça change pas vraiment d'année en année. Donc je me dis, autant se dire il faut le faire, il faut le faire, et puis, après, on prend ce qui est de bon à prendre et puis on laisse de côté ce qui l'est pas. Voilà, on dit que c'est comme ça et puis, un peu de résignation on va dire.
Chercheuse	D'accord. Mais t'essaies de garder le positif en fait.
Etudiante	Oui.
Chercheuse	D'attraper les détails qui sont intéressants.
Etudiante	Exactement, ouais. Parce qu'y a quand même, y a pas tout euh, qui est négatif, mais ouais.
Chercheuse	Et pis par rapport à l'école, quand t'as l'impression de pas gérer la classe, comment tu vas faire pour réguler ou bien quand tu dois faire la police ou mettre des sanctions ? Comment tu fais pour que la marmite n'explose pas ?
Etudiante	Alors, je me dis que c'est pour le bien de toute la classe. En fait, il y a des élèves dans la classe qui ont aucun problème et puis que d'autres élèves perturbent la classe et je me dis que c'est pas juste de ce côté-là, donc c'est pour ça qu'il faut faire la police et sanctionner. Et puis, je me dis que ça fait partie du mandat de l'enseignant que de gérer une classe, donc il faut passer par là aussi en étant tout le temps juste et correct avec, et en accord avec toi-même, donc du moment que tu sanctionnes, mais que tu... Moi je sais qu'il y a des enseignants qui sanctionnent d'une manière que moi je ne pourrais pas, donc après la sanction doit être, tu dois pouvoir l'accepter.
Chercheuse	Et l'assumer ?
Etudiante	Et l'assumer exactement.
Chercheuse	D'accord. T'as encore d'autres stratégies pour réguler ?
Etudiante	Euh... non.
Chercheuse	D'accord. Et puis la dernière question, qui une question est très ouverte. Est-ce que tu as d'autres stratégies pour que tes études se déroulent de la meilleure manière possible, que j'aurais peut-être omises ou dont tu voudrais parler ?

Etudiante	Alors j'ai pas réussi à placer ça, mais je trouve que le point positif de cette formation, c'est qu'on rencontre des futurs collègues, qui en fait sont très sympa, en tout cas on arrive à, je trouve ce qui est bien c'est qu'on se serre les coudes entre étudiants et c'est ce qui motive aussi à venir en cours. Et le fait de pouvoir s'organiser, le fait de pouvoir ensuite garder contact après, après la formation et du coup de pouvoir demander conseil, de pouvoir échanger avec ces étudiants-là, c'est une bonne chose aussi.
Chercheuse	Donc quand tu dis « on se serre les coudes », c'est dans quel sens ? T'as parlé d'échanger des idées ? Ou échanger du matériel ?
Etudiante	Alors là, j'ai parlé de deux choses différentes. Alors serrer les coudes dans les études.
Chercheuse	Alors se sera se motiver pour aller aux cours, c'est ça ?
Etudiante	Oui, et pis c'est aussi pour justement, par exemple la préparation des examens, la préparation de dossiers, échanges d'expérience aussi. Et puis échanger, quand je parlais d'échanger après, c'était plutôt après avoir terminé les études, chacun trouve une place dans une école et chacun essaie de garder contact avec ces enseignants maintenant pour pouvoir justement parler de nos pratiques, parler d'idées d'activités qu'on a faites etc.
Chercheuse	Donc là, c'est très axé sur « j'ai tel problème ou j'ai tel cours à faire, qu'est-ce que tu me conseilles » ou bien ce serait plutôt « je me sens mal, j'ai besoin de vider mon sac » ? Ce serait dans quel sens ?
Etudiante	Euh dans les deux sens.
Chercheuse	Donc, c'est aussi gérer de manière émotionnelle ? Si quelque chose va pas ?
Etudiante	Oui exactement.
Chercheuse	D'accord. Et est-ce que c'est aussi le cas pour les études ou est-ce que c'est plutôt axé « j'ai cet examen, on le prépare ensemble » ou bien ?
Etudiante	Je pense aussi euh vider le sac (elle rit). Oui, c'est vrai, vider le sac aussi, ouais. ¹⁵
Chercheuse	Ok.
Etudiante	Je crois que c'est tout.
Chercheuse	D'accord. Alors merci beaucoup !
Etudiante	Mais, de rien !

¹⁵ Ce dernier élément (soutien émotionnel) n'a pas été pris en compte dans l'analyse, car l'intervention de la chercheuse a fortement influencé la réponse de l'étudiante. Après l'entretien, cette dernière a confirmé qu'elle s'est sentie influencée à la fin de l'entretien.

Annexe 4 : verbatim des stratégies de gestion du stress

Etudiantes	Verbatim des stratégies de gestion du stress	Stratégies	Catégorisation
Groupe à risque moyen			
Etudiante 5	« Je vais m'organiser, donc je vais par exemple le week-end j'organise toute ma semaine. » (stage et études)	- Organiser la semaine	- Organisation hiérarchisée
	« Sinon quand je sens que je suis stressée, je vais faire du sport, quand je vois que je tourne en rond et qu'y a rien qui va, je lâche et puis je vais soit courir soit me défouler un peu. » (stage et études)	- Faire du sport	- Distraction
Groupe à risque élevé			
Etudiante 1	« Si je manque de temps, soit j'ai vraiment pas le temps, donc j'essaie de faire autre chose que ce que j'avais prévu, soit je sacrifie autre chose (un entraînement par exemple) et j'essaie de consacrer mon temps à préparer, pour l'école. » (stage)	- Changer de programme - Sacrifier une activité de loisirs	- (Ré)organisation - Réduction du temps de loisirs
	« J'en parle soit avec mes collègues, soit avec mes amis de l'institution de formation [...] soit la personne partage mon stress et on essaie mutuellement de se rassurer, soit elle le partage pas, et elle peut m'aider d'une façon ou d'une autre et puis m'apporter des solutions. » (stage et études)	- Dialoguer avec ses collègues ou ses amis étudiants	- Recherche de soutien émotionnel - Recherche de soutien instrumental
	« Je vais carrément poser la question à l'enseignant, surtout dans l'institution de formation. » (stage et études)	- Dialoguer avec un enseignant/formateur	- Recherche de soutien instrumental
Etudiante 3	« Je fais pas mal du yoga, je sais pas si c'est une stratégie dont tu veux parler ! [...] Si une semaine je saute du yoga, je suis un peu plus inondée par le stress, quotidiennement. » (stage et études) « J'arrive que deux fois par semaine, j'aimerais bien faire un peu plus. »	- Faire du yoga	- Distraction
	« Je fais beaucoup de listes avec des choses à faire, j'en ai plein ! Pour l'institution de formation et pour les classes, je mets en priorité les choses à faire, c'est comme ça que j'arrive à voir. » (stage et études)	- Faire des listes des choses à faire	- Organisation hiérarchisée
	« Je discute avec d'autres gens (étudiants)... qu'est-ce que t'as pensé faire pour ça, pour trouver des solutions en commun. » (études)	- Dialoguer avec des étudiants	- Recherche de soutien instrumental
	« J'ai aussi discuté avec ma prafo quand j'étais stressée avec le stage [...] pour gérer la relation entre une collègue et moi. » (stage)	- Dialoguer avec la praticienne formatrice	- Recherche de soutien instrumental
Etudiante 7	« J'aime bien faire une liste des choses que je dois faire et puis peut-être noter les priorités. » (stage et études)	- Faire une liste des choses à faire	- Organisation hiérarchisée

Etudiantes	Verbatim des stratégies de gestion du stress	Stratégies	Catégorisation
Groupe à risque très élevé			
Etudiante 2	« Je me mets au boulot. » (stage et études)	- Se mettre au travail	- Affrontement
	« J'ai dû diminuer mes activités extérieures, donc les sorties, le sport, pour avoir plus de temps pour travailler ou juste pour me reposer. » (stage et études)	- Sacrifier une activité de loisirs	- Réduction du temps de loisirs
	« Je collabore beaucoup avec les autres personnes qui sont dans l'institution de formation ou avec mes camarades profs ici pour justement si jamais avoir du matériel, avoir des résumés, etc. » (stage et études)	- Collaborer avec des étudiants et/ou des enseignants	- Recherche de soutien instrumental
	« Et pis ça m'arrive de rater des cours dans l'institution de formation quand je suis stressée, pour travailler autre chose. » (études)	- Sécher des cours	- Evitement
Etudiante 4	« J'arrête tout, je pose tout et je vais faire complètement autre chose. Je vais m'occuper de lui (de mon fils), faire à manger. » (stage et études)	- S'occuper de son enfant - Cuisiner	- Distraction
	« Je me mets peut-être à pleurer. » (stage et études)	- Pleurer	- Expression des émotions
	« Ou sinon j'en parle à mon mari. » (stage et études)	- Dialoguer avec son mari	- Recherche de soutien émotionnel
	« Je vais peut-être me balader, mais je peux pas me défouler. » (stage et études)	- Se promener	- Distraction
	« Environ une fois par semaine, j'arrive à aller courir, 20 minutes, une demi-heure. » (stage et études)	- Courir	- Distraction
Etudiante 6	« J'ai tendance à faire des listes à faire, avec les choses prioritaires en premier [...] ordonner les choses importantes à faire. » (stage et études)	- Faire des listes des choses à faire	- Organisation hiérarchisée

Annexe 5 : verbatim des activités de loisirs

Etudiantes	Verbatim des activités de loisirs	Activités de loisirs	Catégorisation
Groupe à risque moyen			
Etudiante 5	« Je vais une fois par semaine au sport, régulièrement [...] je fais de la course avec une amie ou de l'aérobic. »	- Course à pied - Cours d'aérobic	Activité sportive (avec interaction)
	« J'essaie de voir mes amis en tout cas une à deux fois par semaine. Donc soit le week-end, soit une fois durant la semaine où on va boire un verre, au restaurant... »	- Sorties avec les amis	Activité sociale
	« Le dimanche, alors le dimanche après-midi je le passe en famille généralement [...] Alors en famille, [...] on a beaucoup de travaux à la maison à faire, donc on profite le dimanche de justement aménager un peu la maison, de faire des travaux. »	- Week-end en famille - Bricolage	Activité sociale Activité créatrice (avec interaction)
Groupe à risque élevé			
Etudiante 1	« Je joue au basket. » (en équipe)	- Basket	Activité sportive (avec interaction)
	« En hiver je fais juste du sport une fois par semaine encore dans ma cave. » (seule)	- Sport à la maison	Activité sportive (seule)
	« J'aime bien sortir avec mes amis, être avec mon copain. »	- Sorties avec les amis - Être avec son ami	Activité sociale
Etudiante 3	« Je fais pas mal de randonnées dans la nature, un peu moins ces temps, depuis le début de la formation [...] j'aime bien la photographie aussi, ça va avec. »	- Randonnées - Photographie	Activité sportive (avec interaction) Activité créatrice (avec interaction)
	« J'aime bien la peinture, j'ai fait que deux fois depuis septembre, moins que d'habitude [...] je suis seule à la maison pour le faire. »	- Peinture	Activité créatrice (seule)
	« Avant, quand il faisait plus chaud, c'était le tennis une fois par semaine, jusqu'à début novembre. »	- Tennis	Activité sportive (avec interaction)
	« De temps en temps, je cours, mais je n'aime pas trop, donc je fais plus du yoga ! »	- Course à pied - Yoga	Activité sportive (seule) Activité sportive (avec interaction)
	« Je fais aussi de la pâtisserie, c'est quelque chose qui me détend. »	- Pâtisserie	Activité créatrice (seule)
Etudiante 7	« Alors je fais de l'équitation six jours sur sept. »	- Equitation	Activité sportive (avec interaction)
	« Je vais courir rarement, mais de temps à autre, une fois par mois quand même, avec mon copain. »	- Course à pied	Activité sportive (avec interaction)

Etudiantes	Verbatim des activités de loisirs	Activités de loisirs	Catégorisation
Groupe à risque très élevé			
Etudiante 2	« Je fais de l'improvisation théâtrale, à peu près tous les mardis soirs. »	- Improvisation théâtrale	- Activité créatrice, productive (avec interaction)
	« Je vois des amis, ça j'essaie de garder [...] pour garder le moral. »	- Sorties avec les amis	- Activité sociale
	« Je me repose beaucoup [...] Le repos, c'est télévision, un peu de lecture, mais moins, à cause des études on lit beaucoup, des balades, un peu de shopping de temps en temps. »	- Télévision - Lecture - Balades - Shopping	- Activité à tendance culturelle (seule) - Activité sportive (seule) - Activité créatrice (seule)
	« J'ai des colocataires, donc je les vois souvent, et pis donc ça me fait des relations sociales ! Je me sens pas toute seule. »	- Moments avec les colocataires	- Activité sociale
	« On a un chalet dans ma famille, donc je monte en famille au chalet, le week-end [...] je profite de me ressourcer, de faire des balades en montagne [...] et pis ma mère, elle est prof d'enfantine, et du coup, c'est hyper intéressant parce qu'elle fait tout le temps des bricolages, donc souvent un moment l'après-midi, je bricole avec elle. »	- Week-end en famille - Balades - Bricolage	- Activité sociale - Activité sportive (avec interaction) - Activité créatrice (avec interaction)
Etudiante 4	« J'aime beaucoup lire, la lecture [...] mais depuis la naissance de mon fils (le 14 juin 2014), j'ai dû lire un livre ! »	- Lecture	- Activité à tendance culturelle (seule)
	« J'aime bien le sport en général [...] en hiver, je fais du ski (la peau de phoque), c'est quelque chose qui fait du bien [...] en été, le sport, si j'ai le temps de faire normalement, c'est en 4h et 5h par semaine, avec le footing (seule) et encore je donne des cours à des enfants, mais c'est pas du sport pour moi. »	- Ski - Course à pied	- Activité sportive (avec interaction) - Activité sportive (seule)
	« J'aime aussi sortir avec les amis, voilà, être en famille [...] la famille, les amis proches, c'est surtout le week-end. »	- Sorties avec les amis - Week-end en famille	- Activité sociale
Etudiante 6	« Je fais du sport, en tout cas, j'essaie [...] je fais de la pole dance. »	- Danse	- Activité sportive (avec interaction)
	« Je regarde beaucoup la télé, pour libérer le cerveau, des trucs bêtes ou des films, pour vraiment libérer... »	- Télévision	- Activité à tendance culturelle (seule)
	« Sinon, je fais des promenades en montagne, ça c'est pas mal aussi pour me détendre [...] cette activité, je la fais avec mon copain. »	- Randonnées	- Activité sportive (avec interaction)

Annexe 6 : verbatim du soutien social

Etudiantes	Verbatim du soutien social	Lieux du problème	Types de soutien	Vecteurs du soutien
Groupe à risque moyen				
Etudiante 5	« Alors dans l'institution de formation, j'ai pas eu de problème pour le moment. »	Institution de formation	-	-
	« Par contre à l'école, je sais que je me tourne beaucoup vers mes collègues chez qui en fait je sais que j'aurai une réponse qui me satisfait. Donc qui vont vraiment me donner des outils ou des conseils utiles. »	Ecole	Soutien instrumental	Collègues
Groupe à risque élevé				
Etudiante 1	« A l'école, c'est sûr que ce sera des collègues, généralement de ma file, et pis si c'est un problème plus de comportement, qui se rapporte pas vraiment à la branche, plutôt des amis-collègues. »	Ecole	Soutien instrumental Soutien mixte	Collègues Collègues amis
	« Je vais en parler avec mon copain et pis mes parents, généralement [...] Leur réponse est pas toujours appropriée par rapport à ce que je peux faire dans la réalité. »	Ecole	Soutien émotionnel	Copain Famille
	« Sinon, pendant les études, généralement je demande à un autre étudiant ou au prof, franchement je demande souvent au prof. »	Institution de formation	Soutien mixte Soutien instrumental	Autres étudiants Formateur de l'institution
Etudiante 3	« Pour mon stage, je dirais que, souvent, c'est ma prafo, si c'est un problème relationnel avec ma collègue [...] Elle (la prafo) est très bien, elle me donne plein d'idées [...] elle a tout de suite appelé la collègue pour discuter avec elle [...] ou bien elle a discuté tout de suite avec le directeur [...] elle prend les choses en main. »	Ecole	Soutien instrumental	Praticienne formatrice
	« Autrement je discute avec d'autres collègues, je leur dis : est-ce que t'as une autre activité, parce qu'aujourd'hui elle m'a rien donné [...] tout le monde est très sympa [...] je les considère comme amis, ils ont le même âge que moi [...] même si c'est quelque chose de ma vie privée, je peux discuter avec elles. »	Ecole	Soutien instrumental	Collègues amis
	« Si j'ai un problème de gestion de classe, ou avec un élève spécifique, je discute plutôt avec des collègues avec qui je partage la classe. »	Ecole	Soutien instrumental	Collègues
	« Si je comprends pas un cours, je demande à un autre étudiant. »	Institution de formation	Soutien mixte	Autre étudiant

Etudiante	Verbatim du soutien social	Lieux du problème	Types de soutien	Vecteurs du soutien
Groupe à risque élevé				
Etudiante 7	« J'ai une classe qui est vraiment très difficile [...] et puis, là, ben je discute beaucoup avec des collègues, j'en parle beaucoup avec les doyens et le maître de classe [...] C'est un aspect plus professionnel, de me donner des astuces, des conseils. »	Ecole	Soutien instrumental	Collègues Doyens Maître de classe
	« Dans l'institution de formation, j'en ai parlé au séminaire d'intégration, lors des entretiens individuels [...] j'ai parlé de cette classe difficile. »	Ecole	Soutien instrumental	Formateur de l'institution
	« Je discute avec les autres étudiants, on travaille pas mal en groupe [...] on discute beaucoup, qu'est-ce qu'on doit rendre, qu'est-ce qu'on doit faire ».	Institution de formation	Soutien mixte	Autres étudiants
	« D'en parler aux proches, ça fait aussi du bien de discuter des situations difficiles, enfin de cette classe particulière [...] Le fait de parler à mes proches, c'est plutôt de me vider, de dire, ben voilà, ma journée a été difficile, parce qu'il y a eu ça. »	Ecole	Soutien émotionnel	Amis Famille

Etudiantes	Verbatim du soutien social	Lieux du problème	Types de soutien	Vecteurs du soutien
Groupe à risque très élevé				
Etudiante 2	« J'ai des collègues sympa ici, soit qui me transmettent du travail ou on discute, on est quatre jeunes collègues à enseigner en 10 VG [...] on travaille beaucoup en collaboration, on se passe des choses. »	Ecole	Soutien instrumental	Collègues
	« Quand j'ai des situations problématiques liées à l'enseignement, ben j'en discute avec mon père, parce qu'il est doyen ici. »	Ecole	Soutien mixte	Père doyen
	« Et puis ma prafo aussi qui me donne volontiers, des indices, des petites indications pour tester. »	Ecole	Soutien instrumental	Praticienne formatrice
	« Si j'ai des situations problématiques, j'en discute aussi avec mes collègues, parce qu'elles étaient dans l'institution de formation il y a pas longtemps ou elles y sont encore ou j'en discute avec les personnes que j'ai rencontrées dans l'institution. »	Institution de formation	Soutien instrumental Soutien mixte	Collègues Autres étudiants
	« J'ai volontiers été voir les profs de séminaire. »	Institution de formation	Soutien instrumental	Formateurs de l'institution
Etudiante 4	« Si j'ai un problème avec l'institution, je vais en parler à mon mari, à mes parents pour qu'on trouve des solutions [...] Mon mari est enseignant, il sait comment ça marche. »	Institution de formation	Soutien mixte Soutien émotionnel	Mari Famille
	« J'ai un ami qui est dans tout ce qui est droit, il m'aide pas mal sur ce que l'institution a le droit de faire et pas le droit de faire. »	Institution de formation	Soutien émotionnel	Ami
	« J'en discute avec d'autres personnes qui ont étudié dans cette institution. »	Institution de formation	Soutien mixte	Anciens étudiants
	« Si j'ai des problèmes dans l'enseignement ou des questions de planification, je vais demander à mes collègues [...] C'est plus sur du général. »	Ecole	Soutien instrumental	Collègues
	« Concernant la branche, je vais me débrouiller par moi-même en cherchant des informations dans des bouquins, sur le PER et autre, ce qu'il faut faire. »	Ecole	Soutien instrumental	Littérature Soi-même
	« Si j'ai un gros pépin, je peux aller vers mon ancien prafo. »	Ecole	Soutien instrumental	Praticien formateur
Etudiante 6	« Mes collègues de l'institution, on est un petit groupe, je vais leur demander à eux, que ce soit pour la formation ou le stage [...] C'est aussi des amis. »	Institution de formation et école	Soutien mixte	Autres étudiants
	« Parfois à mes collègues de l'école, parce qu'il y en a certains qui viennent de terminer la formation. »	Institution de formation	Soutien instrumental	Collègues
	« Quand c'est de l'enseignement, je vais demander à mes collègues de l'école, là ça va être des problèmes techniques ou d'organisation (du planning), c'est pas vraiment des problèmes d'enseignement dans le genre « je sais pas comment faire mon cours. » »	Ecole	Soutien instrumental	Collègues

Annexe 7 : verbatim des émotions agréables

Etudiante	Verbatim des émotions agréables	Lieux de l'émotion	Vecteurs de l'émotion	Types d'émotion	Situations liées à cette émotion
Groupe à risque moyen					
Etudiante 5	« Alors je commence par l'école parce que c'est là où j'ai le plus, enfin. Alors des émotions agréables, oui. Alors déjà dans la classe, quand ça se passe bien dans le sens où autant les élèves sont à l'aise en classe que, ben que moi, qu'il y a vraiment un climat où tu peux travailler et les élèves se sentent en sécurité, pis ça se voit tout de suite parce que les élèves sont beaucoup plus motivés et pis ça, ça me rend très heureuse, je me dis je me lève le matin, c'est, c'est cool ! c'est bien (...suite à la question de la chercheuse : « Et pis si tu devais la nommer cette émotion, ce serait quoi ? joie, bonheur, satisfaction ? ») satisfaction. »	Ecole	Elèves	Satisfaction	Climat de classe Intérêt/motivation des élèves
	« Et puis il y a le bonheur quand tu vois que les yeux des élèves s'illuminent parce qu'ils ont compris quelque chose. »	Ecole	Elèves	Bonheur	Apprentissage des élèves
	« Euh après dans l'institution de formation. Euh, sentiment agréable d'avoir réussi les examens, une certaine satisfaction, en tout cas en première année. »	Institution de formation	Cours et formateurs	Satisfaction	Réussite des examens
	« Alors j'ai pas réussi à placer ça, mais je trouve que le point positif de cette formation, c'est qu'on rencontre des futurs collègues qui en fait sont très sympa, en tout cas on arrive à, je trouve ce qui est bien c'est qu'on se serre les coudes entre étudiants et c'est ce qui motive aussi à venir en cours, et le fait de pouvoir s'organiser, le fait de pouvoir, ensuite garder contact après, après la formation. »	Institution de formation	Etudiants	Sentiment d'appartenance	Soutien et motivation mutuels

Etudiante	Verbatim des émotions agréables	Lieux de l'émotion	Vecteurs de l'émotion	Types d'émotion	Situations liées à cette émotion
Groupe à risque élevé					
Etudiante 1	« L'école oui. Souvent, c'est parce que les élèves, je les trouve déjà attachants, pour la plupart, et je les trouve vraiment intéressants dans leur manière d'être à cet âge [...] je suis hyper heureuse de partager un bout de leur vie. »	Ecole	Elèves	Bonheur	Elèves attachants
	« Dans les évaluations, je sens aussi, si je mets par exemple une bonne note, entre guillemets, je ressens l'émotion que l'élève va ressentir, je serai vraiment contente pour la personne [...] joie et satisfaction. »	Ecole	Elèves	Joie Satisfaction	Bonnes notes des élèves
	« Ça peut être aussi une émotion positive mais après justement beaucoup d'émotions négatives ou avec certains élèves qui sont vraiment pas faciles et [...] un jour j'ai l'impression que la personne a compris ma manière d'enseigner et pis que les choses vont mieux et pis qu'elle essaie de faire des efforts de son côté pour travailler mieux (...) ce serait plus une sorte de soulagement-satisfaction. »	Ecole	Elèves	Soulagement Satisfaction	Amélioration d'une situation avec un élève
	« Y aussi les émotions avec les collègues. C'est quand même toutes les fois où on partage nos problèmes et pis tout ce qui s'est passé et pis on décompresse [...] C'est une émotion de joie, parce que tu te sens plus seul, et pis tu partages des choses et pis au final tu te dis que c'est pas si grave. »	Ecole	Collègues	Joie Sentiment d'appartenance	Moments de partage
	« Toutes les fois où je rigole [...] De temps en temps, des élèves qui te surprennent dans ce qu'ils font ou ce qu'ils disent et pis en fait, tu peux rien faire d'autre que rire. »	Ecole	Elèves	Joie	Moments de rigolade
	« Je pense que c'est par rapport aux résultats, par rapport au fait, si je réussis bien quelque chose, je pense ce sera par rapport aux exas. »	Institution de formation	Cours et formateurs	Satisfaction	Réussite des examens
	« Quand on partage vraiment des avis, des opinions sur un travail, et pis on se rend compte qu'on est pas du tout d'accord, et pis là, c'est vrai que ça me plaît assez, c'est plus une émotion de « y a quelqu'un qui me challenge dans ce que je pense » [...] je trouve pas vraiment le mot. »	Institution de formation	Etudiants	Challenge intellectuel	Partage d'opinions

Etudiante	Verbatim des émotions agréables	Lieux de l'émotion	Vecteurs de l'émotion	Types d'émotion	Situations liées à cette émotion
Groupe à risque élevé					
Etudiante 3	« Pour le stage, [...] je trouve que si une leçon se passe très bien et puis [...] tout le monde a bien participé et puis les élèves étaient motivés, ça te motive aussi [...] C'est presque de la joie, je suis plus que contente, parce que tu vois que tu sers à quelque chose [...] oui, c'est aussi de la satisfaction. »	Ecole	Elèves	Joie Satisfaction	Intérêt/motivation des élèves Se sentir utile pour l'apprentissage des élèves
	« C'est un sentiment de partage, avec mes collègues, par exemple, c'est très sympa avec eux [...] C'est très bien, l'ambiance de l'école, ça fait beaucoup et pis mes collègues dans la discipline d'anglais et pis d'autres collègues aussi, y a un apéro chaque semaine et pis tout le monde est très ouvert et [...] tous les gens sont accueillants. »	Ecole	Collègues	Sentiment d'appartenance	Bonne ambiance avec les collègues
	« Le cours de didactique me donne des pistes concrètes, [...] pour quelques cours, je sens une utilité, et je trouve que je peux appliquer ce qui est enseigné, des fois [...] oui je suis satisfaite avec quelques cours. »	Institution de formation	Cours et formateurs	Satisfaction	Pistes d'action pour l'enseignement
	« Avec les collègues ici, c'est des moments de partage, juste de donner des pistes d'action, [...] le plus, c'est en discutant avec d'autres personnes. »	Institution de formation	Etudiants	Satisfaction	Pistes d'action pour l'enseignement

Etudiante	Verbatim des émotions agréables	Lieux de l'émotion	Vecteurs de l'émotion	Types d'émotion	Situations liées à cette émotion
Groupe à risque élevé					
Etudiante 7	« Oui, l'enseignement, c'est clair ! [...] J'ai une classe qui est vraiment géniale. De les voir apprécier des cours de science par exemple ou de réaliser des choses qu'ils savaient pas, ça fait vraiment du bien. Il y a une grande majorité de cours qui se passent bien [...] J'arrive quand même à faire quelque chose [...] C'est de la joie et pis aussi du mérite, peut-être, [...] oui satisfaction, clairement, oui. On se dit qu'on a été efficace. »	Ecole	Elèves	Joie Mérite Satisfaction	Intérêt/motivation des élèves Apprentissage des élèves
	« Ouais, il y a aussi des moments d'humour [...] parce qu'ils peuvent faire des sorties marrantes. »	Ecole	Elèves	Joie	Moments de rigolade
	« Il y a le contact avec les collègues aussi qui fait du bien, on a une très bonne ambiance, on rigole beaucoup. »	Ecole	Collègues	Joie Sentiment d'appartenance	Bonne ambiance avec les collègues
	« Par rapport, aussi aux autres étudiants, quand on est une équipe, on rigole beaucoup, après, c'est pas forcément lié au cours, c'est le fait d'être ensemble [...] C'est de nouveau l'humour. »	Institution de formation	Etudiants	Joie Sentiment d'appartenance	Bonne ambiance avec les étudiants
	« Sinon, j'ai un cours interdisciplinaire en sport où on fait des jeux, donc là on rigole tout le temps, on est un peu comme des enfants [...] Je dirais que c'est une forme de bien-être. [...] Oui, détente, et joie, clairement. »	Institution de formation	Cours et formateurs	Bien-être Détente Joie	Bonne ambiance
	« Le cours en soi, ça m'est quand même arrivé, mais plutôt l'année passée [...] Y a plusieurs cours, j'étais à la place des élèves qui comprennent quelque chose. On a l'impression que les cours sont utiles. Oui, c'est de la satisfaction. »	Institution de formation	Cours et formateurs	Satisfaction	Pistes d'action pour l'enseignement

Etudiante	Verbatim des émotions agréables	Lieux de l'émotion	Vecteurs de l'émotion	Types d'émotion	Situations liées à cette émotion
Groupe à risque très élevé					
Etudiante 2	« Commençons par l'institution de formation [...] un certain bien-être intellectuel dans certains cours [...] les lectures qui y sont liées [...] Je trouve ça intéressant. »	Institution de formation	Cours et formateurs	Intérêt intellectuel	Cours et lectures intéressants
	« En didactique de français, ils nous donnent des trucs, il y a un sentiment de bienveillance par rapport à moi, [...] c'est plutôt agréable. »	Institut de formation	Cours et formateurs	Bien-être Satisfaction	Bienveillance des formateurs Pistes d'action pour l'enseignement et
	« En ce qui concerne l'enseignement, [...] y a de la satisfaction qui peut être très intense quand un cours s'est bien passé, quand un prafo a dit que le cours s'est bien passé ou quand on voit que les élèves ont été intéressés ou qu'on a tenté une nouvelle chose et que ça a marché. [...] C'est des choses qui peuvent me rendre hyper heureuse [...] et fière aussi. »	Ecole	Elèves	Satisfaction Fierté Bonheur	Intérêt des élèves
			Praticien formateur	Satisfaction Fierté Bonheur	Félicitations du praticien formateur
	« Tous ces liens que tu crées avec les élèves [...] lorsque t'arrives à les mettre dans ta barque. »	Ecole	Elèves	Satisfaction	Relation avec l'élève
	« Je prends aussi beaucoup de plaisir à enseigner l'AMP. Là, je sens que je suis une référence. »	Ecole	Elèves	Satisfaction	Se sentir utile pour l'apprentissage des élèves
	« L'enseignement, t'oublies totalement tes problèmes personnels, ça, c'est génial. »	Ecole	Elèves	Bien-être	Oubli momentané des problèmes personnels

Etudiantes	Verbatim des émotions agréables	Lieux de l'émotion	Vecteurs de l'émotion	Types d'émotion	Situations liées à cette émotion
Groupe à risque très élevé					
Etudiante 4	« A l'école, ce qui est agréable, le sourire d'un enfant, le remerciement des élèves quand on les aide [...] Quand ils apprennent quelque chose. Je me dis de la fierté d'un côté, c'est du bonheur aussi. »	Ecole	Elèves	Fierté Bonheur	Remerciement d'un élève Apprentissage des élèves
	« En didactique, avec un prof de didactique, où là [...] on apprend des choses [...] et pis qu'elle me dit que ce que j'essaie de faire, c'est bien [...] c'est l'émotion de «j'ai réussi, t'as fait le bon choix de changer de métier. » »	Institution de formation	Cours et formateurs	Satisfaction	Félicitations du formateur
Etudiante 6	« Dans l'institution, le fait d'être avec d'autres étudiants, cette sociabilité qu'il y a, ça c'est agréable, parce qu'on se sent moins seul. »	Institution de formation	Etudiants	Sentiment d'appartenance	Moments de partage
	« Y a aussi réussir les examens [...], ça c'est une émotion de satisfaction, de relâchement, il y a le stress qui redescend. »	Institution de formation	Cours et formateurs	Satisfaction Soulagement	Réussite des examens
	« Ce qui me fait plaisir, le mieux, c'est quand les élèves me disent qu'ils ont aimé le cours, là aussi, c'est une certaine satisfaction [...] on est heureux, on se sent bien. »	Ecole	Elèves Soi-même	Satisfaction Bonheur	Intérêt des élèves
	« Quand les tests sont réussis. Mais là aussi, c'est de la satisfaction pour soi-même parce qu'on se dit qu'on a dû bien enseigner finalement et pis pour les élèves, qu'eux ils ont compris. »	Ecole	Elèves Soi-même	Satisfaction	Bonnes notes

Annexe 8 : verbatim des émotions désagréables

Etudiante	Verbatim des émotions désagréables	Lieux de l'émotion	Vecteurs de l'émotion	Types d'émotion	Situations liées à cette émotion
Groupe à risque moyen					
Etudiante 5	« Alors ben je reprends à l'école d'abord. Situation désagréable quand j'ai l'impression de pas gérer la classe. Donc là, on est plus sur la gestion de la classe. C'est arrivé une fois par exemple où les élèves étaient en groupe, ils travaillaient en groupe et tout, et je voulais reprendre, pas le contrôle, mais je voulais que toute la classe m'écoute pour donner une consigne supplémentaire et en fait j'ai pas réussi à capter l'attention des élèves, vraiment d'aucun élève et là, je me suis dit « mince, je fais comment pour les récupérer ? ». Et c'est vrai que c'était un sentiment assez désagréable, je me suis sentie seule, seule dans la classe. »	Ecole	Elèves	Sentiment de solitude	Gestion de classe
	« Pis sinon, désagréable quand les élèves écoutent pas et pis tu dois faire la police, c'est un côté que j'aime pas du tout. Donc sanctionner, j'aime pas. [...] Quel type d'émotion ? De la frustration. »	Ecole	Elèves	Frustration	Gestion de classe
	« Après, dans l'institution de formation, le sentiment désagréable, c'est quand je vois pas l'intérêt de certains cours ou que je n'arrive pas à faire le lien avec la pratique, donc vraiment à quoi est-ce que ça va me servir, dans, dans mon travail, pour bien faire en fait mon travail [...] Oui, euh, alors attends, qu'est-ce que ça pourrait être ? ça me vient pas, pas de dégoût, mais euh, c'est trop fort. »	Institution de formation	Cours et formateurs	Léger dégoût	Incompréhension de l'utilité de certains cours

Etudiante	Verbatim des émotions désagréables	Lieux de l'émotion	Vecteurs de l'émotion	Types d'émotion	Situations liées à cette émotion
Groupe à risque élevé					
Etudiante 1	« L'école, ça serait plus, des fois un petit peu de désespoir, mais c'est un mot quand même assez fort, c'est un désespoir léger [...] dans des situations où j'ai l'impression d'avoir donné beaucoup, et pis qu'il y a rien [...] quand je fais la remarque « t'as pas envie de travailler un peu, réussir tes études ? » et pis qu'il me dit « de toute façon, j'ai déjà redoublé, ils peuvent pas me faire redoubler », moi j'ai un peu envie de dire « bon, ben super » [...] je sais pas comment avoir les outils nécessaires pour le faire sortir de là. »	Ecole	Elève	Désespoir léger	Manque d'intérêt de l'élève
	« Comme autre émotion négative, il y a la colère. C'est plus par rapport à l'attitude et au comportement en classe. »	Ecole	Elève	Colère	Gestion de classe
	« Et pis aussi un petit peu peut-être d'agacement, tout à coup de la frustration je dirais. Frustration que soit c'est de moi parce que ça n'a pas passé, je sais que c'est de ma faute ou de la frustration, parce que les élèves veulent juste rien faire [...] quand mon cours est mal préparé. »	Ecole	Elève Soi-même	Agacement Frustration	Manque d'intérêt et de motivation des élèves Manque préparation du cours
	« De temps en temps, je suis un peu angoissée ou triste pour un élève, c'est plus de la compassion [...] quand j'entends certaines choses sur mes élèves, j'arrive pas trop à être indifférente et dans ces moments-là, je peux être assez mal pour cet élève. »	Ecole	Elève	Angoisse Tristesse Compassion	Elève dans une situation personnelle difficile
	« Désespoir, c'est vraiment dans le sens où, je comprends en fait pas [...] pourquoi en fait je dois faire ça et vraiment qu'est-ce que ça m'apporte, comparé à ce que le stage m'apporte, c'est vraiment du 99% et du 1%. »	Institution de formation	Cours et formateurs	Désespoir	Incompréhension de l'utilité du cours
	« Frustration énorme, parce qu'il y a des choses que j'ai déjà faites pendant cinq ans à l'université, et là, j'ai l'impression de rentendre des choses, qui en plus, me seront pas forcément utiles, parce que sur le terrain, dans la pratique, tout le monde est différent. »	Institution de formation	Cours et formateurs	Frustration	Incompréhension de l'utilité du cours Répétition des contenus enseignés
	« Je suis assez frustrée et voire même en colère, par rapport même à certains étudiants [...] j'ai l'impression d'être en décalage par rapport à certains étudiants [...] certains étudiants ont vraiment des réflexions, voilà. »	Institution de formation	Etudiants	Colère	Décalage avec certains étudiants
	« C'est dans les cours que je suis parfois un peu frustrée ou parfois un peu ennuyée [...] ce qu'on demande de faire dans certains cours, et ben, ça a pas trop de sens. »	Institution de formation	Cours et formateurs	Ennui	Incompréhension de l'utilité du cours

Etudiante	Verbatim des émotions désagréables	Lieux de l'émotion	Vecteurs de l'émotion	Types d'émotion	Situations liées à cette émotion
Groupe à risque élevé					
Etudiante 3	« Dans les deux cas, c'est me sentir stressée. [...] A l'école, c'est lié des fois à la gestion de la classe. »	Ecole	Elèves	Stress	Gestion de classe
	« Autrement, c'est (le stress) un peu la gestion de dix classes différentes, j'ai pas une classe à moi, j'ai pas un suivi, je me sens parfois comme une touriste en classe, ça, c'est lié à ma situation générale, à mon rôle à l'école. »	Ecole	Organisation scolaire	Stress	Planification des cours
	« C'est aussi bien gérer la communication avec les collègues. »	Ecole	Collègues	Stress	Communication
	« Evidemment, les observations en classe, c'est des moments stressants aussi. »	Ecole	Praticien formateur	Stress	Observations évaluatives
	« Des fois, je me sens frustrée avec moi-même, parce que j'aimerais faire mieux, mais j'arrive pas, parce que j'ai pas un suivi continu des classes. »	Ecole	Soi-même	Frustration	Souhait de faire mieux
	« Quand je vois tout ce qu'il y a à faire pour les études, je suis paniquée. »	Institution de formation	Cours et formateurs	Panique	Quantité de travail
	« Je vois les autres stagiaires, les stagiaires A, qui ont pas les mêmes conditions que nous. Eux, ils ont le temps de préparer bien leurs examens, parce qu'ils ont pas de stage après, en janvier, et moi je dois encore enseigner. Je trouve ça pas juste, et c'est frustrant. »	Institution de formation	Administration	Frustration	Conditions de stage inégales
	« La colère ou la frustration. Y a des fois où je me demande, mais pourquoi on fait ça ? Des fois, j'ai l'impression d'être traitée comme une enfant. »	Institution de formation	Cours et formateurs	Frustration Colère	Incompréhension de l'utilité du cours

Etudiante	Verbatim des émotions désagréables	Lieux de l'émotion	Vecteurs de l'émotion	Types d'émotion	Situations liées à cette émotion
Groupe à risque élevé					
Etudiante 7	« Les cours, ils sont souvent très lents. Je trouve que c'est très redondant, ça va trop lentement. L'émotion, ce serait l'énervement, l'ennui, l'agacement aussi. J'ai l'impression qu'ils nous prennent parfois pour des personnes limitées. »	Institution de formation	Cours et formateurs	Enervement Ennui Agacement	Rythme des cours
	« J'ai l'impression que les enseignants ne savent pas vraiment bien enseigner, donc ça aussi c'est lié à l'agacement. Enfin, le côté illogique, incohérence. Des fois je me dis, mais « faites ce que je dis, mais faites pas comme moi. » »	Institution de formation	Cours et formateurs	Agacement	Manière d'enseigner
	« Pour l'enseignement, les émotions désagréables, ben aussi l'énervement quand les élèves, ils se mettent pas au travail, ils mentent [...] ils sont de mauvaise foi [...], faut que je répète beaucoup les choses, ils ont un manque de respect, donc là, je me mets en colère. »	Ecole	Elèves	Enervement Colère	Manque d'intérêt et de motivation des élèves Gestion de classe
	« Et puis aussi de l'incertitude, parce que des fois je sais pas comment faire, [...] quand les élèves refusent, ils transgressent les règles. Voilà, je sais pas trop comment m'y prendre. »	Ecole	Elèves	Incertainitude	Gestion de classe

Etudiante	Verbatim des émotions désagréables	Lieux de l'émotion	Vecteurs de l'émotion	Types d'émotion	Situations liées à cette émotion
Groupe à risque très élevé					
Etudiante 2	« Avec l'institution de formation, désagréable des fois le sentiment de pas savoir ce que je fais là, d'être un peu perdue, paumée, incompréhension, et ça c'était très fort et ça l'est de moins en moins. Plus je me suis investie, moins ce sentiment est fort, mais il arrive toujours. Il y a des cours où je me dis « à quoi, bon ? j'aimerais tellement travailler pour mon école » [...] C'est ça cette émotion désagréable, cette impression d'inutilité [...] un peu le sentiment de perte de temps [...] c'est la perte de temps, dans le sens où je me sens enseignante, en fait [...] et du coup j'aimerais être enseignante à 100% dans ma tête. »	Institution de formation	Cours et formateurs	Sentiment d'inutilité et de perte de temps	Incompréhension de l'utilité du cours Besoin de temps pour préparer ses enseignements
	« Un sentiment aussi un peu de révolte, par rapport aux examens et au stage B, quoi [...] on se retrouve avec des examens le 5 janvier, le 6 janvier, le 9 janvier et le 14 janvier, et moi je dois gérer ma fin de semestre, quoi ! J'ai envie de dire je suis pas en stage A, et même pour les stages A, c'est nul de commencer la première semaine, mais là, je suis pas en stage A, je suis pas en vacances, j'ai pas congé, je dois faire ma fin de semestre, je vais devoir gérer les conseils de classe juste après les examens, je trouve, là franchement, c'est pas cool. »	Institut de formation	Administration	Révolte	Conditions de stage inégales Organisation des examens
	« Au niveau de l'école, j'ai justement ce même sentiment d'insatisfaction quand j'ai pas la possibilité de bien préparer mes cours, d'arriver à l'arrache [...] J'enseigne l'histoire quatre périodes par semaine, mais j'ai pas le temps de me consacrer à fond là-dedans, [...] mais là je suis assez limitée dans mes connaissances et dans ma possibilité de préparer mes cours [...] ça m'apporte une certaine frustration. »	Ecole	Soi-même	Insatisfaction Frustration	Mauvaise préparation des cours Manque de connaissances dans un sujet
	« Et ces sentiments négatifs, ça peut être lié aussi aux échecs ou aux pseudo-échecs quand j'ai vécu une situation de classe que j'ai pas réussi à gérer ou que j'ai pas gérée comme je voulais [...] »	Ecole	Elèves	Insatisfaction Frustration	Gestion de classe

Etudiante	Verbatim des émotions désagréables	Lieux de l'émotion	Vecteurs de l'émotion	Types d'émotion	Situations liées à cette émotion
Groupe à risque très élevé					
Etudiante 4	« L'émotion de « on se sent plus bas que terre », qu'on est des moins que rien [...] que eux, en tout cas, tout le personnel est vraiment supérieur aux étudiants, pour venir me dire que je suis dyslexique et que c'est la faute de mes parents, ça m'est restée dans la gorge. Je suis dyslexique, les tests de français, c'est pas toujours très agréable, nous on doit mettre en place dans l'enseignement un enseignement différencié pour les élèves dyslexiques, mais eux ne font pas un enseignement différencié et surtout par pour un test de français [...] C'est pas très pédagogique de faire quelqu'un passer un test en disant qu'on va le louper. »	Institut de formation	Administration	Sentiment d'infériorité et d'injustice	Obligation de passer un test de français alors qu'il y a dyslexie
	« Et pis la première inscription que j'ai faite aussi. Ils envoient une lettre le 24 décembre pour dire qu'il manquait quelque chose à mon dossier et puis j'ai jusqu'au 10 janvier et l'institution ouvre le 9, et puis quand on va le 9, on se fait enguirlander parce qu'on a pas tout lu, et pis que de toute façon on est des pauvres étudiants etc. »	Institut de formation	Administration	Sentiment d'infériorité	Problèmes administratifs
	« J'avais fait toute une démarche pour trouver un stage, que j'avais trouvé à XXX et l'école me prenait. Elle avait écrit à l'institution pour leur dire qu'elle m'avait prise en stage et qu'il fallait m'accepter dans l'institution, puis l'institution m'a pas prise et elle a donné mon stage à quelqu'un d'autre. Et après, on vient me dire que c'est la loi du travail. »	Institut de formation	Administration	Sentiment d'infériorité et d'injustice	Placement en stage
	« L'enseignement, des fois, quand on a des altercations avec des élèves, on se sent mal sur le moment, mais après c'est vite oublié [...] c'est soi de la frustration, ouais, c'est plutôt de la frustration. »	Ecole	Elèves	Frustration	Gestion de classe

Etudiante	Verbatim des émotions désagréables	Lieux de l'émotion	Vecteurs de l'émotion	Types d'émotion	Situations liées à cette émotion
Groupe à risque très élevé					
Etudiante 6	« Je dirais que dans l'institution de formation, c'est le stress. C'est principalement ça, le stress, tout le temps. Le stress de pas réussir les examens, le stress de ne pas pouvoir finir les travaux à temps, le stress d'être évaluée. »	Institution de formation	Cours et formateurs	Stress	Réussite, travail à fournir
	« Des fois, l'ennui, quand les cours ne sont pas forcément très intéressants, c'est pas forcément ce qu'il y a de plus agréable [...] Quel est le but du cours ? A quoi ça va nous servir ? [...] et aussi pourquoi c'est fait comme ça, parce qu'il y des cours où la matière est intéressante, mais on se demande qui a eu l'idée de l'enseigner de cette manière-là. »	Institution de formation	Cours et formateurs	Ennui	Incompréhension de l'utilité du cours Manière d'enseigner
	« Dans l'enseignement, je dirais aussi le stress. Le stress de bien faire, le stress d'avoir le temps de préparer ses cours qu'on va enseigner, ça aussi, ça stresse. Le stress de la réussite des élèves, qui pèse quand même. »	Ecole	Soi-même Elèves	Stress	Volonté de bien faire Réussite des élèves

Annexe 9 : verbatim de la régulation des émotions désagréables

Etudiante	Verbatim de la régulation des émotions désagréables	Lieux de l'émotion	Emotions liées à/aux	Types de régulation	Catégorisation de la régulation	Interlocuteurs lors de la régulation
Groupe à risque moyen						
Etudiante 5	« Alors, je me dis que c'est pour le bien de toute la classe, en fait il y a des élèves dans la classe qui ont aucun problème et puis que d'autres élèves perturbent la classe et je me dis que c'est pas juste de ce côté-là, donc c'est pour ça qu'il faut faire la police et sanctionner, et puis, je me dis que ça fait partie du mandat de l'enseignant que de gérer une classe, donc il faut passer par là aussi, en étant tout le temps juste, et correct avec, et en accord avec toi-même. »	Ecole	Elèves	Accepter, relativiser	Acceptation	Soi-même
	« Prendre sur soi. Je me dis que c'est un passage obligé, on est obligé de passer par là [...] donc je me dis, autant se dire il faut le faire, il faut le faire, et puis, après, on prend ce qui est de bon à prendre et puis on laisse de côté ce qui l'est pas. »	Institution de formation	Cours et formateurs	Accepter, relativiser Réévaluation positive	Acceptation Réévaluation positive	Soi-même Soi-même

Etudiante	Verbatim de la régulation des émotions désagréables	Lieux de l'émotion	Emotions liées à/aux	Types de régulation	Catégorisation de la régulation	Interlocuteurs lors de la régulation
Groupe à risque élevé						
Etudiante 1	« Par rapport à l'école, ça m'arrive souvent de parler aux collègues. Sinon, ça m'arrive souvent de parler directement à l'élève, d'entrer directement dans une situation de dialogue, ça je fais beaucoup. Mais si sur le moment, j'ai l'impression que l'élève, je l'ennuie, ça a quand même un effet bénéfique, et moi j'ai aussi dit ce que j'avais à dire. »	Ecole	Elève	Dialoguer avec les collègues Dialoguer avec l'élève	Recherche de soutien instrumental Affrontement	Collègues Elèves
	« Sinon, j'essaie aussi toujours de trouver d'autres moyens, d'autres outils qui pourront peut-être diminuer cette frustration, et pis j'essaie de prendre du recul, de rester positive. »	Ecole	Elève Soi-même	Recherches d'outils, d'informations Prendre du recul Réévaluation positive	Recherche d'informations Relativisation Réévaluation positive	<i>pas indiqué</i> Soi-même Soi-même
	« Si c'est de la tristesse, [...] je pense que c'est assez dur de réguler ses émotions, je pense pas que j'aie les outils [...] honnêtement, en parlant et en montrant peut-être un peu plus de compassion. »	Ecole	Elève	En parler	Expression des émotions	Soi-même
	« Par rapport à l'institution de formation, c'est simple, je rigole avec mes autres amis étudiants de l'institution de formation. J'aime beaucoup en parler, parce que j'aime bien voir la réaction des gens. Des fois, je me dis que ma réaction est peut-être démesurée, donc du coup ça me fait retomber tout de suite. Je pense que le plus que je fais, c'est en rire [...] prendre de la distance, en rire et me dire, un jour ce sera fini. A chaque fois je me dis, tu sais ce que tu veux, donc « focus » et le plus important reste à venir. »	Institution de formation	Cours et formateurs, étudiants	Rigoler Dialoguer avec des tierces personnes Penser au but final	Humour Recherche de soutien émotionnel Relativisation	Autres étudiants Tierces personnes Soi-même

Etudiantes	Verbatim de la régulation des émotions désagréables	Lieux de l'émotion	Emotions liées à/aux	Types de régulation	Catégorisation de la régulation	Interlocuteurs lors de la régulation
Groupe à risque élevé						
Etudiante 3	« Je fais du yoga deux fois par semaine, et sur le moment, ça diminue bien mon stress. Autrement, ça m'arrive aussi de pleurer. Mais j'en parle aussi beaucoup à mes collègues et à ma prafo et ils me donnent des solutions à mes problèmes. »	Ecole	Elèves Organisation scolaire Collègues Praticien formateur Soi-même	Yoga Pleurer Dialoguer avec les collègues et la praticienne formatrice	Distraction Expression des émotions Recherche de soutien instrumental	- Soi-même Collègues, praticienne formatrice
	« Et aussi, quand je suis frustrée, j'en parle. »	Ecole	Soi-même	En parler	Expression des émotions	Tierces personnes
	« Là aussi, le yoga m'aide à faire baisser un peu le stress. Sinon, je pleure, aussi, des fois et j'en parle aux autres étudiants. »	Institution de formation	Cours et formateurs	Yoga Pleurer Dialoguer avec les étudiants	Distraction Expression des émotions Recherche de soutien instrumental	- Soi-même Autres étudiants
	« Pour le reste, j'en parle, mais, je veux dire, il y a pas grand chose à faire. »	Institution de formation	Administration Cours et formateurs	En parler	Expression des émotions	Tierces personnes
Etudiante 7	« Pour l'institution de formation, je ne viens pas aux cours, ça m'évite de m'énerver ou alors je viens et j'écoute d'une oreille et d'une autre oreille, je fais autre chose, [...] ça me permet de suivre un peu les deux en même temps. »	Institution de formation	Cours et formateurs	Sécher un cours Faire autre chose pendant le cours	Evitement Distraction	- -
	« Pour l'enseignement, j'essaie vraiment quand même de rester calme ou de pas rester trop figée sur ce qui se passe, l'essentiel, c'est qu'on travaille, qu'ils apprennent, [...] j'essaie de les lancer au travail [...] Essayer de me dire : l'essentiel, c'est qu'ils apprennent. »	Ecole	Elèves	Mettre l'élève au travail Relativisation	Affrontement Relativisation	Elève Soi-même

Etudiantes	Verbatim de la régulation des émotions désagréables	Lieux de l'émotion	Emotions liées à/aux	Types de régulation	Catégorisation de la régulation	Interlocuteurs lors de la régulation
Groupe à risque très élevé						
Etudiante 2	« Aussi en vidant mon sac de temps en temps, et puis en me mettant au travail. [...] Essaie de ressortir tout le positif que tu peux [...] et pis de prendre sur moi. »	Institution de formation	Cours et formateurs	En parler Se mettre au travail R ressortir le positif	Expression des émotions Affrontement Réévaluation positive	Tierces personnes Soi-même Soi-même
	« Je fais rien. Je râle, je râle beaucoup. »	Institut de formation	Administration	Râler	Expression des émotions	<i>pas indiqué</i>
	« De me dire, bon, ben voilà, ce sera mieux la prochaine fois. De relativiser, vraiment, c'est important. »	Ecole	Soi-même	Relativiser	Relativisation	Soi-même
	« Alors là, j'en discute beaucoup, soit avec mon père doyen, soit avec mes collègues et des fois juste pour vider le sac, c'est pas toujours pour trouver des réponses [...] et pis avec mon père ou d'autres doyens, je discute volontiers de « comment toi, tu aurais géré la situation » pour avoir des pistes. »	Ecole	Elèves	Dialogue avec les collègues et le doyen Dialogue avec les doyens	Recherche de soutien émotionnel Recherche de soutien instrumental	Collègues et doyen Doyen
Etudiante 4	« Je vais en parler, parce qu'il faut que j'en parle. Que ce soit dans l'institution de formation ou à l'école, j'en parle. Généralement j'en parle à mon mari, à ma famille. [...] C'est vraiment en parler pour vider son sac, ça fait juste du bien. [...] Pour le français, je me remets à bosser pour essayer de réussir. »	Institut de formation	Administration	Dialoguer avec ses proches Se mettre au travail	Recherche de soutien émotionnel Affrontement	Mari, famille Soi-même
	« Je vais en parler, parce qu'il faut que j'en parle. Que ce soit dans l'institution de formation ou à l'école, j'en parle. Généralement j'en parle à mon mari, à ma famille. [...] C'est vraiment en parler pour vider son sac, ça fait juste du bien. »	Ecole	Elèves	Dialoguer avec ses proches	Recherche de soutien émotionnel	Mari, famille

Etudiante	Verbatim de la régulation des émotions désagréables	Lieux de l'émotion	Emotions liées à/aux	Types de régulation	Catégorisation de la régulation	Interlocuteurs lors de la régulation
Groupe à risque très élevé						
Etudiante 6	« En ce qui concerne l'institution de formation, au niveau du stress [...] j'ai rien trouvé de spécial, sauf faire les travaux de certification à deux, [...] on se pousse un petit peu pour finir plus vite. En parler aussi, se sentir écouté, pis soutenu aussi dans le stress [...] finalement on se sent moins seul. »	Institution de formation	Cours et formateurs	Collaborer Dialoguer	Recherche de soutien instrumental Recherche de soutien émotionnel	Autres étudiants Tierces personnes
	« Et pis, j'essaie de penser à autre chose, des choses agréables, [...] j'imagine au futur [...] j'essaie de me trouver des moments bien qui peuvent remplacer les moments de stress. »	Institution de formation	Cours et formateurs	Penser à autre chose	Distraktion	Soi-même
	« Et pis, le fait de parler beaucoup à mon copain, ça c'est important, de parler de mes problèmes, de mes doutes, du stress. »	Institution de formation	Cours et formateurs	Dialoguer avec son copain	Recherche de soutien émotionnel	Copain
	« Soit j'essaie de le suivre [...] soit malheureusement, je fais autre chose. »	Institution de formation	Cours et formateurs	Suivre le cours Faire autre chose	Affrontement Distraktion	- -
	« J'essaie de me dire que j'ai pas la responsabilité entière de la réussite de mes élèves. »	Ecole	Soi-même Elèves	Relativiser	Relativisation	Soi-même
	« S'il faut, je m'aide aussi des collègues, pour des questions techniques, [...] je demande soit à mes collègues de l'école, soit à mes collègues amis de l'institution de formation. »	Ecole	Soi-même Elèves	Dialogue avec les collègues et étudiants	Recherche de soutien instrumental	Collègues et étudiants

Résumé

De nos jours, le burnout ou épuisement émotionnel est un phénomène fréquent. Il se compose de trois dimensions : l'épuisement émotionnel, le cynisme et la réduction de l'accomplissement personnel. Il touche toutes les professions. Les étudiants en général et les étudiants à l'enseignement en particulier ne font pas exception, mais jusqu'à présent, le domaine est peu connu, car peu d'études ont été menées sur cette population. Pourtant, le burnout de l'étudiant à l'enseignement peut représenter un danger pour lui-même et pour ses (futurs) élèves. En effet, lorsqu'un enseignant est en situation de burnout, il peut arriver qu'il adopte une posture cynique ou déshumanisante envers l'élève. Cette déshumanisation de l'élève est certes un mécanisme de défense pour l'enseignant, mais cela devient un danger pour l'élève, car une telle posture peut provoquer des attitudes violentes chez l'élève et augmenter ses difficultés. Dans le cadre du stage qu'ils effectuent lors de leur formation, les étudiants à l'enseignement sont régulièrement en contact avec les élèves, et ils le seront évidemment plus fréquemment une fois leur formation terminée. Etant donné que le burnout des enseignants peut débuter dès leur formation, le burnout des étudiants à l'enseignement peut être considéré comme un danger direct et indirect pour eux-mêmes et pour les élèves. Cette étude qualitative fait suite à une étude quantitative menée auprès d'étudiants à l'enseignement du canton de Vaud et a aussi pour objectif d'identifier les facteurs de risque et de protection du burnout pour améliorer la situation de l'étudiant et celle de ses élèves. Il ressort de cette étude que les stratégies de gestion de stress centrées sur les émotions et une utilisation d'une grande diversité de stratégies sont peut-être un facteur de risque du burnout. Il semblerait que cela ne soit pas le type de loisirs, mais plutôt l'interaction sociale qui a lieu pendant le loisir qui puisse être considérée comme facteur de protection du burnout. De plus, le fait de ressentir une plus grande intensité d'émotions agréables que désagréables serait aussi protecteur. Pour finir, le lien entre soutien social et burnout et le lien entre régulation des émotions et burnout sont difficiles à définir.

Mots-clés

Burnout, étudiants à l'enseignement, facteurs de risque et de protection, stratégies de gestion de stress, activités de loisirs, soutien social, émotions agréables et désagréables