

Mémoire de fin d'études
à la HEP-VS

Les étudiants de la formation initiale HEP-VS :
estime de soi, stratégies de coping
et stress perçu

Mémoire rédigé par
Delphine Ruh

Sous la direction de
Madame Danièle Périsset

St-Maurice, le 6 février 2013

Préface

Remerciements

Un travail de recherche demande de la rigueur et des aptitudes certes individuelles mais il est également le fruit d'une collaboration avec différents acteurs.

Nous tenons donc à sincèrement remercier les personnes suivantes :

Mme Danièle Périsset pour ses compétences, son professionnalisme et le suivi qu'elle nous a apporté au fil de la réalisation de notre travail,

M. Paul Ruppen pour ses compétences en matière de calculs de statistiques, fréquences et corrélations, pour sa disponibilité et sa patience,

Les étudiants HEP-VS de dernière année qui nous ont accordé de leur temps pour répondre au questionnaire,

M. & Mme Ruh pour leur soutien et la relecture attentive,

Mme Corinne Zeiter pour son aide précieuse à la traduction du questionnaire,

Mmes Céline Favrod et Audrey Théoduloz, M. Jean-Yves Charles, pour leurs encouragements, précieux conseils et relecture finale.

Avertissements

Le mémoire présenté ici a été rédigé à la première personne du pluriel, c'est-à-dire le nous de modestie, ceci selon les usages en vigueur. Il ne concerne cependant que l'étudiante citée ci-dessus.

Respectant le code éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles Pédagogiques, les étudiants interrogés n'étaient en aucun cas obligés de répondre au questionnaire et la confidentialité des données récoltées est strictement préservée.

Résumé

Notre recherche part du constat qu'au fil de la formation initiale des enseignants à la HEP-VS, il règne une atmosphère où le stress est palpable. Les marqueurs visibles de ce stress sont par exemple les indignations des étudiants, les fréquents énervements ou encore les attitudes lascives et de détachement face à la formation.

Une formation en alternance avec ses évaluations variées n'est pas anodine dans ce ressenti. Il est évident qu'un tel apprentissage ne se fait pas sans engendrer des tensions et des moments prenants. La formation en alternance est une façon riche et intense de construire des compétences professionnelles. Elle est exigeante au niveau de la responsabilisation personnelle et soulève des réflexions. Elle demande une capacité à se remettre en question afin d'évoluer. Les écarts entre la réalité et le soi professionnel idéalisé peuvent alors parfois être grands et désillusionner. Par les aller-retour entre la pratique et la théorie, les concepts peuvent être conscientisés et intégrés et une certaine connaissance de soi se développe. Il faut comprendre et admettre les erreurs et continuer à exploiter son potentiel. L'estime de soi et le sentiment de compétence sont soumis à rude épreuve. Des doutes s'installent quant aux compétences en construction, aux changements en cours et l'individu peut se sentir oppressé, stressé.

L'humain a des capacités naturelles d'adaptation et le fait en permanence face à son environnement de manière inconsciente avec les mécanismes de défense. Les stratégies d'adaptation ou dites de *coping* sont, quant à elles, des réactions conscientisées. Certaines stratégies servent à résoudre le problème qui cause le stress, d'autres stratégies ont pour but de réduire les émotions causées par l'événement.

Dans notre travail, nous avons retenu les cinq stratégies principales¹ et observé quel type est privilégié par les étudiants HEP-VS. Nous avons comparé le choix des femmes avec celui des hommes, nous avons observé si l'âge avait une incidence sur ce choix ainsi que l'influence de l'estime de soi et du sentiment de compétence sur le taux de stress perçu. Le sentiment de contrôle de la situation a lui aussi été mis en lien avec ce stress perçu.

Statistiquement, nous avons relevé un taux de stress globalement élevé chez les étudiants avec cependant un taux d'estime de soi et un sentiment de compétence également élevés. Mais les résultats de corrélations nous montrent qu'une bonne estime de soi et un sentiment de compétence influencent positivement l'état d'un individu, ce dernier se laissera moins submerger par les émotions et le stress. Des différences flagrantes existent entre les hommes et les femmes dans la manière de se sentir responsable des événements. Par contre, les stratégies sont indifféremment utilisées selon le genre et ne donnent pas l'impression de réellement diminuer le stress.

L'influence de l'âge n'a pas pu être mesurée de par la taille de notre échantillon. Selon nos lectures, ce sont les événements de vie qui déterminent quelles réactions l'individu aura tendance à avoir.

Notre travail apporte une vision transactionnelle du stress et soulève un questionnement sur l'intérêt que chacun a d'apprendre à se connaître au fil des expériences.

Mots clés

Stress, stratégies de *coping*, estime de soi, sentiment de compétence, formation en alternance

¹ De la version française du Ways of Coping Check-List de Vitaliano (Chabrol & Callahan, 2004)

Sommaire

Page de garde

Préface

Résumé

SOMMAIRE	4
INTRODUCTION	6
1. PROBLEMATIQUE : LE STRESS	7
1.1 CONTEXTE INSTITUTIONNEL : LA FORMATION HEP	7
1.1.1 LA FORMATION EN INSTITUTION	7
1.1.2 LA FORMATION SUR LE TERRAIN : LES STAGES	8
1.1.3 L'ACCES A LA FORMATION	8
1.2 CONTEXTE PSYCHOLOGIQUE	9
1.2.1 APPORTS ET INCONVENIENTS DE L'ALTERNANCE : DISCUSSION	9
1.2.2 VARIABLES DANS LA CONSTRUCTION DE COMPETENCES PROFESSIONNELLES	10
1.3 LE STRESS PERÇU	12
1.3.1 CONSEQUENCES PSYCHOLOGIQUES : DESORDRES ET DYSFONCTIONNEMENTS	13
1.4 TABLEAU RECAPITULATIF DE LA PROBLEMATIQUE	14
2. CADRE CONCEPTUEL : LE COPING	14
2.1 LE COPING	15
2.1.1 MODELE TRANSACTIONNEL	15
2.1.2 EVALUATIONS PRIMAIRE ET SECONDAIRE	16
2.1.3 MEDIEURS DU STRESS : LES FILTRES	16
2.1.4 EVALUATION COGNITIVE : LE CONTROLE PERÇU	17
2.2 METHODE D'EVALUATION DES STRATEGIES DE COPING	17
2.2.1 LE COPING ET L'AGE	18
2.2.2 LE COPING ET LE GENRE	19
2.2.3 LE COPING ET LE SENTIMENT DE COMPETENCE	19
2.2.4 REEVALUATION	19
2.3 TABLEAU RECAPITULATIF DU CADRE CONCEPTUEL	20
3. QUESTIONS DE RECHERCHE ET HYPOTHESES DE REPONSE	21
3.1 QUESTIONS DE RECHERCHE	21
3.1.1 PREMIERE QUESTION ET SON HYPOTHESE	21
3.1.2 DEUXIEME QUESTION ET SES HYPOTHESES	21
3.1.3 TROISIEME QUESTION ET SES HYPOTHESES	22
4. METHODOLOGIE	22
4.1 LE QUESTIONNAIRE	22
4.1.1 ELABORATION DU QUESTIONNAIRE	23
4.1.2 MISE EN LIGNE ET TRAITEMENT DES DONNEES	24
4.1.3 ECHANTILLON	24
4.1.4 OBSTACLE	24
5. RESULTATS ET INTERPRETATION	26
5.1 TABLEAU DES FREQUENCES	26

5.2 TABLEAU DES CORRELATIONS ET SIGNIFICATIVITES	27
5.3 ESTIME DE SOI, SENTIMENT DE COMPETENCE ET STRESS	28
5.3.1 ESTIME DE SOI	29
5.3.2 SENTIMENT DE COMPETENCE	29
5.4 COPING CENTRE SUR LES EMOTIONS ET STRESS PERÇU	30
5.4.1 AUTO-BLAME	31
5.4.2 FUITE DE LA REALITE	31
5.4.3 EVITEMENT	31
5.5 COPING ET GENRE	33
5.5.1 COPING CENTRE SUR LE PROBLEME	33
5.5.2 AUTO-BLAME	33
5.6 SENTIMENT DE CONTROLE	34
5.7 COPING ET AGE	34
6. CONCLUSION	35
6.1 CONSTATS GENERAUX	35
6.2 DISCUSSION	36
6.3 PROLONGEMENTS ET PERSPECTIVES	38
7. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	39
8. ATTESTATION D'AUTHENTICITE	41
9. ANNEXES	42
ANNEXE I : DESCRIPTIF DE STAGE 501	43
ANNEXE II : QUESTIONNAIRE MIS EN LIGNE	51
ANNEXE III : RESULTATS	60
A. TABLEAUX DE FREQUENCES	60
B. AUTRES CORRELATIONS	84

Introduction

Le bien-être est un terme à la mode. Divers soins « zen » et méthodes de relaxation ont fait leur apparition ces dernières décennies. L'engouement médiatique et social pour la religion bouddhiste en Occident a son effet sur les pratiques et intérêts de la société (Obadia, 2007). Pour les publicitaires, le bien-être est utilisé comme une motivation intrinsèque à multiples fins de consommation, qu'elles soient alimentaires, de beauté ou de santé par exemple.

Or, en parallèle à ce phénomène, le stress a paradoxalement envahi nos diverses organisations, tant au niveau privé que professionnel. Le stress professionnel, ou burn-out, est un problème de santé publique actuel. La pénibilité psychologique augmente et coûte cher au système économique des pays développés (Bruchon-Schweizer, 2001).

Le concept de stress est complexe et sa définition est composée selon le vécu ou la situation de chacun. Certains sont stressés parce qu'ils sont pressés par l'horaire d'un rendez-vous, d'autres à l'idée d'une consultation médicale ou d'autres encore face à la pression de réussir un examen. Le stress a donc une signification différente pour chacun. Phénomène social, le stress est avant tout une réaction biochimique de l'organisme nécessaire à la survie. Or, si les effets du cortisol sont bénéfiques en cas de stress aigu, comme lorsque nous devons nous battre ou fuir devant un prédateur il y a des siècles de cela, ils deviennent pathogènes en cas de stress chronique : maladies cardiovasculaires, détérioration des capacités de mémorisation et d'apprentissage et troubles anxieux dépressifs (Davezies, 2008).

Les étudiants HEP ne sont pas à l'abri du stress. Le passage de la vie estudiantine à la vie semi-professionnelle durant la formation HEP-VS engendre des déséquilibres non négligeables. De plus, l'intensité de l'alternance pratique-théorie de la formation est riche en apprentissages et les angoisses et les doutes s'immiscent dans le processus de la transformation ou construction des compétences professionnelles. Le double statut étudiant – professionnel entraîne un inconfort réel et influence la perception de soi (Cohen-Scali, 2000).

En observant nos collègues, nous avons constaté des disparités dans les comportements face au stress. Nous nous sommes questionnée sur les raisons possibles : est-ce qu'il y a un lien avec la personnalité, l'estime de soi, les activités extra professionnelles, l'âge ou encore le fait de pratiquer un sport régulièrement.

Puis, en nous intéressant de plus près au stress, nous avons découvert dans la littérature le concept de *coping* et ses stratégies d'adaptation. Nous nous sommes naturellement dirigée vers ce sujet qui correspondait à notre questionnement. Nous avons situé cette demande d'adaptation en période de taux de stress relativement élevé, c'est-à-dire à l'aube du stage 501, où une posture professionnelle et les compétences afférentes sont exigées. En effet, le stage 501 est le dernier stage avant le bloc final certificatif du printemps.

Cette thématique des réponses de l'individu face au stress nous intéresse vivement, car elle concerne chaque professionnel. En plus de la qualité de vie personnelle, la bonne gestion du stress ainsi qu'un équilibre émotionnel sont des atouts majeurs pour la durabilité de l'individu du point de vue professionnel. Ceci tant au niveau de la santé que de l'efficacité au sein de sa profession. La prise de conscience de dynamismes permet de construire des réactions plus adaptées, *d'apprendre à évoluer d'une meilleure manière dans notre environnement* (Rusinek, 2001).

Au fil de notre formation, les chamboulements sont multiples et parfois perçus intensément aux dépens de notre équilibre. Le thème 8.1 de notre formation : *La pratique réflexive dans une perspective de développement durable* ainsi que le concept de *burnout* traité lors du thème 1.3 : *Aspects sociologiques de l'éducation* nous ont interpellées. Une certaine connaissance de soi ainsi qu'une bonne santé mentale sont à nos yeux des éléments centraux d'un métier de l'humain (Abraham, 1984). En effet, elles sont fondamentales au développement du soi professionnel et au maintien ou à la recherche de l'équilibre émotionnel. La quête de bien-être pour une bonne santé est, pour ainsi dire, intrinsèquement

liée à un enseignement de qualité. Elle fait donc, à notre sens, partie de la responsabilité d'un professionnel.

Nous allons approcher ici une définition du stress avec sa dimension transactionnelle actuelle. Nous expliquerons ensuite les stratégies de *coping* existantes que les individus utilisent pour répondre à ce stress.

1. Problématique : le stress

En observant les étudiants HEP-VS au fil de la formation initiale, nous avons remarqué des différences de comportements flagrantes vis-à-vis du stress et de la capacité à le gérer. Certains semblaient avancer sans encombres apparentes dans le processus de formation, alors que d'autres collègues paraissaient au bord de la dépression, amoncelant les doutes et les angoisses. A l'aube des stages, les réactions psychosomatiques étaient également diverses, allant des réjouissances parfois extraverties aux insomnies ou maux de ventre, en passant par les crises de larmes ou de panique. Cette subjectivité, qui est trahie par des comportements face au stress, nous a interpellée. En effet, le cadre légal, les thèmes de formation et les exigences de stage sont identiques pour chaque étudiant.

1.1 Contexte institutionnel : la formation HEP

La formation initiale de la HEP-VS se déroule sur trois ans. L'institution assure une formation professionnelle avec une alternance théorie-pratique (art.10, pt c). Cette alternance favorise la construction de compétences professionnelles ainsi que la mise en pratique des concepts théoriques. L'ordonnance HEP impose un taux de 20 à 30% de formation sur le terrain (OHEP, 2002). En fin de parcours, les étudiants sont évalués tant sur les connaissances que les compétences (Loi HEP-VS, art.14.1, 1996). Cette évaluation finale comprend une défense de travail de diplôme, un examen pratique dans une classe ainsi qu'une présentation critique du portfolio qui trace le développement de compétences professionnelles.

1.1.1 La formation en institution

Du degré tertiaire, la HEP-VS assure la formation professionnelle des futurs enseignants des écoles primaires et enfantines, ainsi que pour les écoles du secondaire du 1^{er} ou 2^{ème} degré (Loi concernant la Haute école pédagogique du Valais, art. 3 et 4). Selon le *règlement concernant le plan d'étude de la formation initiale de la Haute école pédagogique du Valais (HEP)*, la formation globale se compose de 8 champs professionnels intimement liés au développement du futur enseignant (art. 2) :

- Champ 1 : société et institution
- Champ 2 : école et développement
- Champ 3 : organisation de la vie et du travail scolaire
- Champ 4 : planification, réalisation et organisation
- Champ 5 : développement de l'enfant et hétérogénéité
- Champ 6 : enseignements généraux et interdisciplinarité
- Champ 7E : enseignements spécifiques au degré élémentaire
- Champ 7M : enseignements spécifiques au degré moyen
- Champ 8 : le praticien réflexif

Cinquante thèmes obligatoires inscrits dans ces champs sont dispensés au fil des trois ans de formation initiale (art. 3). Les étudiants choisissent en complément trois thèmes à option.

1.1.2 La formation sur le terrain : les stages

La formation sur le terrain fait partie intégrante des modules semestriels : 4 semaines de stage par semestre et 8 semaines pour le 6^{ème} et dernier semestre. L'étudiant est suivi par l'enseignant de la classe de stage attribuée. Ce dernier observe l'étudiant au fil du stage et l'évalue dans son processus de formation professionnelle. A la fin de celui-ci, un enseignant HEP-VS vient observer un cours puis un entretien est effectué. L'étudiant défend et argumente ses choix en lien avec les éléments théoriques acquis. Selon le niveau d'atteinte des objectifs, discutés conjointement entre les enseignants de la classe et ceux de la HEP-VS, le stage est validé ou non. Des objectifs de développement de compétences professionnelles sont précisément formulés pour le stage suivant. Avec les 2 semaines de stage probatoire avant l'entrée à la HEP-VS, cette formation pratique a une durée totale de 30 semaines sur les 3 ans. Ses objectifs sont étroitement liés aux thèmes d'enseignement théorique (Règlement concernant le plan d'étude de la formation initiale de la HEP-VS, art.4, 2003).

Le stage 501 qui nous intéresse dans cette étude a comme intitulé « hétérogénéité ». Il est l'avant-dernier stage formatif (le 601 étant l'ultime et le 602 le stage certificatif). Une certaine autonomie ainsi qu'une posture professionnelle sont exigées. Selon le descriptif de stage (annexe I), les étudiants gèrent l'enseignement à 70% et assument plusieurs jours la gestion de la classe sans la présence de l'enseignant. Les étudiants établissent des planifications à moyen terme en se basant sur les planifications annuelles. Les objectifs de ce stage sont :

- démontrer sa motivation professionnelle face à l'hétérogénéité par une implication positive dans la pratique (attention portée aux élèves en difficulté, élèves allophones, intégrés, etc.).
- s'informer sur l'organisation et les structures de l'école (en particulier les structures et le fonctionnement de l'enseignement spécialisé).
- se charger en partie de la gestion de la classe et mettre en œuvre un style de gestion démocratique et participative (établir un climat de classe constructif et stimulant).

Ces objectifs demandent une maîtrise du fonctionnement que nous pourrions qualifier de classique d'une classe. En effet, à ce stade de la formation, il ne s'agit plus de travailler avec des groupes ciblés ou pour une branche particulière mais d'être capable de prendre en charge un enseignement général et considérer tous les aspects de la vie et du fonctionnement du centre scolaire, en particulier ceux en lien avec les élèves à besoins spécifiques.

En formation semi-professionnelle, l'institution et le terrain engendrent la construction des connaissances et compétences professionnelles de l'étudiant, ainsi qu'un développement métacognitif et réflexif. L'étudiant construit son propre projet de formation, co-établit ses objectifs avec les formateurs et par conséquent s'en trouve entièrement responsable. Le champ 8 de la formation initiale HEP-VS, la pratique réflexive, est celui qui amène l'étudiant à lier les thèmes théoriques à la pratique. Il est un thème filé pendant les trois années.

1.1.3 L'accès à la formation

Afin d'accéder à la HEP-VS, les étudiants ont au préalable obtenu une maturité reconnue par la Confédération en fréquentant le Collège ou ont effectué une année dite « passerelle ». Outre le développement de la culture générale, la passerelle HEP vise à « favoriser le développement de la personnalité de l'élève en renforçant ses compétences personnelles et sociales » (Règlement de l'année passerelle HEP du canton du Valais, art. 3.3, 2006).

Une autre possibilité offerte aux candidats est de se présenter aux d'examens d'admission pour les titulaires d'un CFC. Ces derniers doivent cependant être au bénéfice de trois années d'expérience professionnelle.

De par les différentes possibilités d'accès à la formation, le bagage scolaire et professionnel des étudiants est très varié. L'accent est plus appuyé sur des connaissances générales pour certains ou sur des compétences professionnelles chez d'autres.

Les candidats qui ont rempli les conditions d'admission ont une classe attribuée pour 2 semaines de stage probatoire. Ce dernier a pour but de valider la motivation de l'étudiant et d'observer ses aptitudes spontanées à l'enseignement. Lorsqu'il est réussi, l'entrée à la HEP-VS est confirmée.

1.2 Contexte psychologique

1.2.1 Apports et inconvénients de l'alternance : discussion

L'alternance est une approche de formation où la théorie et la pratique se complètent mutuellement. Elle vise à diminuer l'écart qu'il y a entre la réalité du terrain et les apports scientifiques. Son but est la construction de l'identité et de compétences professionnelles (Akkari & Heer, 2006).

La formation en alternance est une dynamique d'aller-retour qui amène à l'autoconstruction de l'apprenant (Zaouani-Denoux, 2011). L'étudiant se réfère aux savoirs scientifiques, académiquement transmis pour réfléchir et professionnaliser ses actes. Et dans l'autre sens, il se sert de la théorie dans son enseignement. En se complétant de la sorte, l'alternance est bénéfique et efficace pour l'apprenant.

Les compétences professionnelles se construisent par le rapport de soi au contexte ainsi qu'aux autres professionnels, les maîtres de stage par exemple. Elles se structurent par le biais de trois processus psychosociaux : les attitudes, les représentations et les projets que l'étudiant a (Cohen-Scali, 2000, p. 79). Cependant, l'impact de la formation en alternance sur chaque étudiant est dépendant de ces variables. Cela montre donc la subjectivité vu que la perception des étudiants, leurs représentations du métier ou leurs projets d'avenir peuvent être très différents d'un étudiant à l'autre.

« Les étudiants en alternance connaissent, ..., des formes d'identités transitoires, identités-hybrides, (« être étudiant et professionnel à la fois ») traduisant des représentations de soi éloignées des catégories sociales existantes et des schèmes de pensées habituels, produisant inconfort psychologique et dissonance » (Cohen, 2000, p. 88).

Selon Cohen-Scali (2000), l'alternance apporte des contradictions et des phases de crises, éléments non négligeables dans la dynamique des étudiants interrogés. Il s'agit de la confrontation de deux cultures, l'école et la pratique, qui engendre un sentiment d'incohérence ainsi qu'un inconfort psychologique.

« Tirillés entre les références culturelles de l'entreprise et celles plus familières, de la formation (...), les étudiants de l'alternance ont tendance à privilégier le nouveau contexte qu'est l'entreprise. Mais ils se montrent également très critiques à son égard comme vis-à-vis de l'IUT d'ailleurs et expriment des attitudes et des attentes peu homogènes voire contradictoires concernant la formation. L'hypothèse selon laquelle l'alternance est un système plus incohérent et globalement plus disparate que la formation classique est donc vérifiée. » (Cohen, 2000, p. 180).

Lors de la confrontation avec le terrain, les étudiants HEP-VS vivent la réalité de la classe et gèrent les urgences ou imprévus. Or, la pratique se déroule parfois sans avoir conscience du bagage scientifique sous-jacent. Le labyrinthe théorique que forment les différents thèmes en parallèle à la formation pratique peut, à certains moments, apparaître superflu ou utopique et la motivation intrinsèque essentielle aux apprentissages se trouve donc amoindrie et le confort psychologique touché. Un stress peut se faire sentir. En effet, il faut apprendre à intégrer les différents concepts scientifiques dans sa pratique.

« La réalité se moque des découpages disciplinaires et de la séparation théorie-pratique. Or, le transfert des connaissances d'un domaine à l'autre, de même que l'articulation entre les enseignements généraux et les enseignements professionnels sont particulièrement difficiles pour les alternants. Pour les aider, il faut créer des « boîtes noires interdisciplinaires » (travail de recherche en alternance, temps d'analyse des pratiques) dont les apprentis seront responsables » (Geay & Sallaberry, 1999, cités par Akkari & Heer, 2006, p. 3).

La particularité du métier d'enseignant est l'ambivalence du statut professionnel et le fait que l'identité professionnelle n'est pas une donnée stable mais « apparaît comme un processus dynamique et interactif » (Martineau, 2005, cité par Martineau, Partelance et Presseau, 2010, p. 2). Ce manque de cadre de référence stable et la subjectivité des expériences qui construisent les compétences professionnelles des enseignants peuvent donc être une source de stress pour les étudiants HEP-VS. L'identité professionnelle est intégrée et découle de l'identité sociale ou personnelle de l'individu, elle se forge par des remises en question déséquilibrantes ainsi que par une confrontation interactionnelle que sont la connaissance de soi et le rapport à l'autre (Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau & Chevrier, 2001).

Lors du stage 501, la construction des compétences professionnelles se renforce par le taux d'autonomie et la gestion des tâches dans leur globalité. Il s'agit de pouvoir gérer des situations d'enseignement – apprentissage aux niveaux pédagogique, organisationnel et réflexif. En effet, il ne s'agit pas uniquement d'alterner les lieux de formation (Pasche Gossin, 2006) mais d'arriver à la conscientisation des liens entre la théorie et la pratique.

1.2.2 Variables dans la construction de compétences professionnelles

Deux variables plus ou moins présentes selon les étudiants ont un impact sur la manière dont la construction des compétences professionnelles s'effectue et par conséquent sur la manière de gérer la formation.

Ces deux variables sont : l'estime de soi et le sentiment de compétence ou d'efficacité personnelle.

L'estime de soi peut être définie comme la valeur qu'un individu accorde à lui-même. Dans les premières considérations théoriques, la valeur de soi est l'image renvoyée par l'entourage de la personne. Nous sommes tous confrontés au jugement d'autrui et à sa comparaison. Cela fait partie du modèle de la psychologie de la personnalité. L'estime de soi est liée à un contexte varié : celui des valeurs et représentations de l'individu, du statut et de la position sociale ou des comportements effectifs ou attendus. Elle est également liée à la qualité d'adaptation de l'individu au fil des années et des expériences (Alaphilippe, 2008). Elle est en lien étroit avec la qualité de vie. Effectivement, une bonne estime de soi amène satisfaction personnelle, sentiment de réussite sociale ou professionnelle et encore une appréciation possible du bien-être. A contrario, la dépression est un symptôme majeur d'une faible estime de soi.

Le sentiment de compétence quant à lui englobe les croyances qu'un individu a en ses capacités à accomplir une ou plusieurs tâches. Selon Bandura (1986, cité par François & Botteman, 2002, p. 3), le sentiment d'efficacité personnelle renvoie « aux jugements que les personnes font à propos de leur capacité à organiser et réaliser des ensembles d'actions requises pour atteindre des types de performances attendus ».

Dans le cas des étudiants de la HEP-VS, nous pouvons imaginer que ces deux composantes sont intensément mises à contribution.

Un étudiant à faible estime de soi ou sentiment de compétence se bloquera sur les obstacles et ne pourra pas voir les issues positives ou les performances possibles. Le manque d'opportunités expose un individu au stress, voire à la dépression (François & Botteman,

2002). L'auto-efficacité favorise l'accomplissement personnel et réduit la vulnérabilité globale de l'individu.

Même si le contexte de formation a une influence quelconque, « on doit garder à l'esprit le rôle déterminant de l'individu et sa capacité d'interprétation des événements et des situations » (Cohen-Scali, 2000, p. 119). L'étudiant est responsable de la perception de sa formation et des opportunités qu'il en tire.

« De nombreux travaux ont permis d'observer des liens entre le niveau d'estime de soi et les conduites sociales adoptées. Aussi, les jeunes en alternance pour lesquels nous observons la construction de l'identité professionnelle, se situent dans une phase de post-adolescence où ils sont particulièrement sensibles aux évaluations de soi et ils rencontrent, de plus, une situation de travail, qui nous semble mobiliser plus fortement que le contexte scolaire traditionnel, l'estime de soi » (Cohen, 2000, p. 120).

Selon Leary & Downs (cités par Cohen-Scali, 2000, p. 121), les individus dont l'estime de soi est élevée sont plus compétents et choisissent des actions plus efficaces. Ils sont moins anxieux que les sujets à faible estime. Ces derniers ont peur d'affronter la désapprobation ainsi que de prendre des risques.

Le taux d'estime de soi a une influence sur le sentiment d'appartenance au groupe, à la cohésion avec les autres étudiants, au besoin d'accompagnement dans la formation ou encore au niveau de la capacité à exprimer sa nature et sa créativité (Cohen-Scali, 2000). Ce taux va agir sur les comportements et les réactions de l'étudiant.

Le sentiment de compétence, ou *self efficacy*, intervient dans la capacité d'autorégulation des apprentissages (Zimmermann, 1995, cité par Cohen-Scali, 2000, p. 127). Il est renforcé dans la formation en alternance et permet aux étudiants d'avoir confiance en leur insertion de par les compétences professionnelles acquises pouvant être mises en œuvre. Pour Bandura, le *self efficacy* se réfère aux croyances que les individus ont à exercer un contrôle sur les événements. Le contrôle se fait par la motivation, les ressources cognitives ou des actions précises (Cohen-Scali, 2000).

En pleine construction de compétences professionnelles, les étudiants de la formation initiale HEP-VS vivent des bouleversements liés au soi personnel et social. Chaque métier requiert de manière plus ou moins forte une certaine identité professionnelle, une appartenance à un groupe spécifique. Cependant, la construction de compétences professionnelles de l'enseignant interfère directement et intimement avec le soi social de par le besoin de se connaître et conscientiser ses actes (Basco, s.d.). Les interactions avec ce monde, la réflexion et le travail d'intériorisation forment les traits identitaires de l'enseignant. Ce qui ne se passe pas sans créer des tensions ou des désaccords, particulièrement à cause de l'écart entre le soi idéalisé et le soi professionnel.

Les identités professionnelles sont façonnées dans la rencontre entre des individus (l'acteur qui articule des identités forgées et des identités visées) et le monde du travail où une institution particulière, l'entreprise, propose des identités virtuelles (identité pour autrui) et reconnaît ou non les identités réelles (identité pour soi) » (Dubar, 1991, p. 309).

Ces dernières ne sont pas toujours en correspondance. Cette construction de compétences est faite de crises et de ruptures dont la réflexion demande une adaptation permanente.

Nous allons maintenant détailler le concept de stress afin de pouvoir mieux comprendre la manière dont il est ressenti.

1.3 Le stress perçu

Après avoir posé ci-dessus les contraintes de la formation telles le contexte pédagogique, son contenu légal et l'impact de l'alternance sur la construction identitaire, nous allons nous pencher ici sur la problématique du stress et de son approche transactionnelle. En effet, le terme « stress » est actuellement attribué à une demande de réaction et non pas à un événement précis (Hautekèete, 2001).

Le stress se définit par une manifestation d'adaptation. Dans ses premières définitions, le stress est à la fois une demande exercée sur l'organisme, dépassant ses capacités d'adaptation, ainsi qu'une réponse non spécifique de l'organisme pour rétablir l'homéostasie (Hautekèete, 2001, p. 5).

Le terme de stress vient du latin *stringere* qui signifie serrer, étreindre en français. Le stress provoque une sensation d'étouffement, comme si l'on était asphyxié. Être stressé, c'est être préoccupé, nerveux, angoissé alors qu'il n'y a parfois pas de raison apparente. L'état comprend parfois une connotation dépressive. L'individu se sent impuissant et en danger ou encore, en souffrance. Il présente principalement un mal-être psychologique et auquel sont parfois associés des troubles physiques (Hautekèete, 2001).

Bien qu'il n'ait pas bénéficié de cette appellation avant le 20^e siècle, le sentiment de préoccupation, d'anxiété existait déjà par le souci permanent du lendemain, par exemple d'avoir assez à manger, à boire ou de pouvoir se procurer les soins adéquats pour un proche malade. Ces maux ne concernent plus qu'une minorité d'individus. Cependant, selon Hautekèete (2001), ce serait une erreur de définir le stress de manière générique, en nous arrêtant à notre unique époque. La deuxième erreur est de le définir par ses causes. Son intensité est ressentie différemment de même que les effets, la durée ou les réactions. Ce phénomène est observable au sein des étudiants HEP-VS qui vivent la même formation de manière personnelle et très différente. Chacun appréhende une tâche d'une autre manière. Aldwin (1994, cité par Chabrol & Callahan, 2004), décrit le stress comme une expérience, une transaction personne-environnement, qui par le biais d'une prise de conscience exagérée ou médiocre se transforme en dénuement psychologique ou physique.

Le stress peut être un facteur efficace de stimulation, de dépassement de soi. Il est alors appelé *bon stress* lorsque qu'il y a une difficulté momentanée pouvant être rapidement surmontée. Dans ce cas, il n'y a pas de surcharge de travail à long terme et donc pas de répercussion néfaste sur la santé.

De multiples réactions sont inconscientes. Elles sont appelées « mécanismes de défense ». Elles allègent la charge de travail de l'organisme dans notre obligation d'adaptation. Le stress commence lorsque les réactions automatisées habituelles ne suffisent plus à maintenir l'équilibre et où l'individu doit mettre en place des moyens supplémentaires psychologiques ou physiologiques. Le mauvais stress apparaît lorsque les moyens supplémentaires mis en place n'apportent pas les effets escomptés dans un laps de temps souhaité.

Le mauvais stress peut se transformer en maladie psychologique avec des symptômes tels que la dépression, les angoisses ou l'isolement.

Ces maladies engendrent beaucoup de questions. A savoir : où commencent-elles, est-ce que tous les indicateurs de stress indiquent un début de maladie ? Doit-on être pris en charge au premier signe, etc. La difficulté de l'évaluer réside dans le fait que les réactions physiologiques découlent de causes subjectivement ressenties. En effet, elles peuvent être : environnementales, émotionnelles, temporelles, psychologiques, liées à l'intensité ou encore à la personnalité (Thomas, 2001).

La psychologie de la santé se penche sur les facteurs psychosociaux et biopsychosociaux qui jouent un rôle dans l'apparition et l'évolution de ces maladies. Ces facteurs sont les

antécédents, les traits de personnalité, les facteurs génétiques, la vulnérabilité ou la résistance, etc. (Bruchon-Schweizer, 2001).

La psychologie de la santé se présente comme une nouvelle discipline dans le sens où, elle ne renie pas les apports des autres approches, mais tente au contraire de les intégrer : les modèles qui s'y réfèrent sont donc par nature interactionnels et multifactoriels. Les interactions entre des facteurs biologiques, psychologiques et sociologiques sont le cœur de l'apparition, du maintien et de l'évolution des maladies (Hautekèete, 2001, p. 56).

Nous ne poussons pas notre recherche à ce niveau, la mesure de tels facteurs dépasse notre compétence et leur analyse va trop loin par rapport au contexte. En effet, il faudrait par exemple utiliser la *Rorschach Defense Scale* (RDS, Cooper et al., 1988, cité par Chabrol & Callahan, 2004), analyser un contenu verbal ainsi que des aspects de réponses qui relèvent du champ clinique de la psychologie ou de la médecine.

1.3.1 Conséquences psychologiques : désordres et dysfonctionnements

Dans ce point, nous présentons quelques désordres classiques engendrés par un stress non traité ou de manière incomplète. Nous les relevons car certains ont été observés chez les étudiants.

Lorsque le stress n'est pas traité par l'organisme ou géré par l'individu, la situation dégénère et les troubles de la santé voire des maladies apparaissent. Selon Hautekèete (2001), les désordres liés au stress-maladie peuvent être regroupés en trois catégories :

∞ désordres comportementaux et psychobiologiques. Ils sont les plus facilement détectables, il s'agit des troubles du sommeil et de la parole.

∞ détériorations cognitives. Elles concernent le traitement de l'information et la gestion de l'action qui en découle : difficulté de concentration, dysfonctionnements de la mémoire (à court ou long terme), pensée confuse, schémas de pensée flous et irrationnels, augmentation du temps de réaction, décharge des tâches désagréables et report de ses responsabilités sur autrui.

∞ dysfonctionnements émotionnels et affectifs. Ils sont à la limite des pathologies mentales. L'anxiété est une base constante. L'individu ressent une impossibilité de se relaxer physiquement et psychologiquement. Les particularités sont : le pessimisme, un manque d'enthousiasme, l'abandon des loisirs, de l'hypocondrie, le recours aux drogues, les troubles alimentaires, une baisse de l'estime de soi, sentiment de désespoir, une vision négative ou indifférente de l'environnement, d'autrui ou de l'avenir, des difficultés relationnelles tant au niveau conjugal qu'amical.

Plusieurs éléments cités ci-dessus nous paraissent intéressants à relever pour la suite de notre recherche. Les dérèglements suivants ont été constatés auprès des étudiants au fil de la formation. Il s'agit du report de la responsabilité (dans la catégorie de la « détérioration cognitive ») et les troubles de la catégorie des dysfonctionnements émotionnels et affectifs.

1.4 Tableau récapitulatif de la problématique

Le tableau qui suit est une synthèse des éléments de la problématique. Il reprend les variables psychologiques possibles et les conditions environnementales dans lesquelles évoluent les étudiants. Il sert à délimiter le contexte de notre recherche.

Concepts	Dimensions
Contexte institutionnel	
Formation initiale HEP-VS	Alternance théorie-pratique 3 ans Diplôme, bachelor
Stage 501	Semi autonomie, responsabilité Avant-dernier stage formatif
Contexte psychologique	
Variables intermédiaires dans la construction de compétences professionnelles	Estime de soi Sentiment de compétence ou <i>self efficacy</i>
Problématique : le stress	Mécanismes de défense inconscients Stress perçu
Conséquences psychologiques : désordres ou dysfonctionnements	Report de la responsabilité Sentiment de désespoir, manque d'enthousiasme Troubles alimentaires Difficultés relationnelles Indifférence

Après avoir défini le concept de stress, nous allons maintenant nous pencher sur les solutions possibles que l'individu a pour s'adapter à la situation qu'il perçoit comme stressante, ce que la littérature appelle *coping*.

2. Cadre conceptuel : le *coping*

« Le stress sollicite des ressources physiques, psychologiques et sociales » (Chabrol & Callahan, 2004, p. 97). Parfois, courir loin d'un danger suffit, d'autres fois, nous nous sentons dépassés et nous devons mettre en place des stratégies plus ou moins complexes pour nous en sortir.

La nature humaine cherche intuitivement, à éviter ce qui est désagréable, phénomène que les expérimentateurs appellent *motivation principale*.

Les besoins primaires sont enracinés dans le fonctionnement physiologique. Il s'agit surtout de la faim, de la soif, de la sexualité ; pour certains aussi, l'agressivité et, comme motivation négative, la fuite de ce qui fait mal (Nuttin, 1961, p. 360).

L'être humain se dirige donc naturellement vers des situations qu'il définit ou choisit comme étant bienfaitantes, que cela soit dans sa sphère privée, dans ses loisirs, avec ses proches ou dans la vie professionnelle. Cependant, ce choix n'est pas toujours possible, comme dans le cas d'une formation professionnelle. L'organisme engendre donc des réponses par des mécanismes de défense et la mise en place de stratégies d'adaptation.

2.1 Le *coping*

Issu des études sur les mécanismes de défense (mécanismes de défense adaptés pour Alker en 1968), le *coping* est relativement récent dans la psychologie (Chabrol & Callahan, 2004). Le *coping* est un terme anglophone dont le verbe *to cope* signifie *faire face*. Il est un mécanisme indispensable dans les processus d'adaptation des individus. Il implique l'existence d'un problème réel ou imaginé face auquel le corps (le soma) et l'esprit (la cognition) réagissent. Bruchon-Schweitzer traduit le concept par *stratégies d'adaptation* (2002). Paulhan parle de stratégies *d'ajustement* (1995).

Le but du *coping* est de rétablir l'équilibre émotionnel en présence d'événements déstabilisants. Pour ce faire, l'individu peut utiliser un comportement ou une activité ou encore un processus de pensée. Les études de Lazarus et Folkman apportent en 1984 une définition du *coping* qui est : « l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux destinés à maîtriser, réduire ou tolérer les exigences internes ou externes qui menacent ou dépassent les ressources d'un individu » (Paulhan, 1992, p. 545). Cependant, une définition actuelle, univoque et entendue entre les chercheurs n'existe pas (Chabrol & Callahan, 2004).

Elaboré par Lazarus et Launier en 1978, le *coping* désigne l'ensemble des processus qu'un individu interpose entre lui et l'événement perçu comme menaçant, pour maîtriser, tolérer ou diminuer l'impact de celui-ci sur son bien-être physique et psychologique (Paulhan, 1992, p. 545).

Les stratégies d'adaptation sont régulièrement évaluées dans des situations de stress au sein de l'environnement médical, lorsqu'un individu vit un deuil par exemple ou une maladie grave comme un cancer (Hartmann et al., 2007). Les réactions et le stress provoqué sur l'organisme sont étudiés sur le patient ainsi que sur les proches. Le *coping* est également observé sur le personnel soignant, de la manière dont ce dernier gère ses émotions face aux événements souvent difficiles et complexes (Piquemal-Vieu, 2001). Deux autres exemples sont l'analyse des stratégies d'adaptation d'enfants et adolescents face au stress d'une intervention dentaire (Nancy et al., 2009) et celles dans le domaine sportif, face à une compétition ou aux performances (Nicchi & et Le Scanff, 2005).

Comme nous pouvons le constater ici, les stratégies d'adaptation sont analysées dans des domaines variés. Car en effet, ce n'est plus uniquement la réaction à une cause (un élément potentiellement stressant) qui est décrite, mais la manière dont l'individu gère l'événement (Paulhan, 1992) et cela peut toucher n'importe quel domaine ou épisode de vie.

2.1.1 Modèle transactionnel

Les réponses d'un individu sont un processus dynamique, actif entre la personne et son environnement. « Un stimulus ou une situation ne sont stressants qu'à travers l'interprétation cognitive qui en est faite » (Hautekèete, 2001, p. 63). L'agent stressé lui-même n'a pas beaucoup de sens dans le concept de stress si on n'y ajoute pas la perception de l'individu. En effet, un élément dérangent, un bruit par exemple, peut être sans autre toléré dans un contexte et ne pas l'être dans un autre. Il en est de même pour une remarque, une obligation ou exigence quelconque. La transaction dépend des caractéristiques de l'individu telles que sa personnalité et la manière qu'il a d'évaluer la situation. La réponse est donc variable selon les facteurs émotionnels psychologiques et environnementaux (Thomas, 2001).

« Le stimulus n'existe pas en soi comme stress, c'est le sujet qui peut ou non l'évaluer comme tel » (Lazarus, 1984). L'auteur a développé une approche interactionniste cognitiviste du stress : le stress implique un processus incluant à la fois la personne, l'environnement et leurs transactions (Piquemal-Vieu, 2001, p. 86).

2.1.2 Evaluations primaire et secondaire

Selon Lazarus et Folkman (1984, 1999), l'individu ou plutôt l'organisme, confronté à une situation stressante procède à deux évaluations :

∞ l'évaluation primaire, ou stress perçu. Elle prend en compte les paramètres de la situation, ce qui est en jeu. Elle est automatisée et très rapide. Si l'individu perçoit un challenge ou un défi dans la situation, les émotions engendrées seront positives. Alors qu'un sentiment de perte ou de menace amène des émotions négatives. Si la situation est jugée neutre, le processus s'arrête (Bruchon-Schweizer, 2001).

∞ l'évaluation secondaire, ou contrôle perçu, se déclenche en cas d'émotions négatives, lorsque l'individu se sent mal à l'aise ou dépassé. Elle consiste à envisager toutes les options possibles que l'individu a à sa disposition (ressources personnelles et sociales) et qu'il peut mettre en place pour changer, accepter ou éviter la situation dérangeante. Cette évaluation peut être inconsciente.

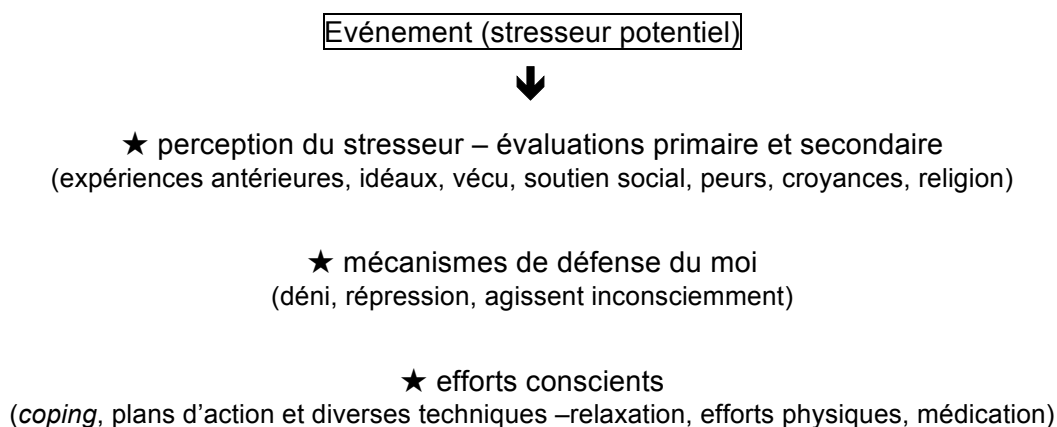
Un événement devient stressant « si l'évaluation primaire de la menace est supérieure à l'évaluation secondaire des capacités d'ajustement » (Major, Richards, Cooper, Cozzarelli & Zubeck, 1998, p. 736, cités par Brunel & Grima, 2010). Le stress potentiel est l'écart entre ces deux évaluations : plus il est grand, plus la charge émotionnelle sera importante (Brunel & Grima, 2010, p. 8).

Il est finalement essentiel de relever la rapidité de ces processus ainsi que leur interaction. Ce ne sont pas des étapes précises qui se succèdent mais une interaction et une réévaluation entre ces dernières.

2.1.3 Médiateurs du stress : les filtres

Selon Paulhan (1992), les événements néfastes ou stresseurs potentiels, passent à travers trois filtres principaux qui modifient la perception de l'événement stressant. Ces filtres agissent comme des médiateurs : ils peuvent amplifier ou diminuer la réaction de stress. Les caractéristiques « techniques » (physiques, environnementales ou sémantiques) du stresseur n'ont pas de corrélation directe avec l'intensité de stress que l'individu peut ressentir.

Figure des trois filtres principaux (Paulhan & Bourgeois, 1995, p. 46)





réponse de stress

2.1.4 Evaluation cognitive : le contrôle perçu

La contrôlabilité est un modérateur de processus, elle modifie l'influence du soutien social et l'efficacité des stratégies mises en place. « La perception que l'individu a de ses capacités à contrôler une situation est déterminante dans les processus d'évaluation » (Hautekèete, 2001, p. 61). Il permet à l'individu de choisir en plus ou moins toute conscience sa stratégie d'adaptation et ainsi d'éloigner le stress. Certains événements ne sont toutefois pas contrôlables comme les catastrophes naturelles. Effectuer des études engendre un stress qui est considéré comme contrôlable (Chabrol & Callahan, 2004, p. 99).

L'expérience de Weiss dans les années 70 montre que si l'individu dispose d'un contrôle, sa santé a plus de chances d'être préservée. Si le sujet a l'impression de n'être pour aucune raison dans une quelconque amélioration, cela n'aura pas d'effet bénéfique sur sa santé (Davezies, 2008).

La contrôlabilité intervient dans le choix du monde de *coping*. En général, le *coping* centré sur le problème est pertinent pour réduire l'anxiété dans les événements contrôlables, mais a tendance à augmenter l'anxiété, lorsque la situation est incontrôlable (Marx & Schultz, 1991). En revanche, le *coping* centré sur l'émotion soulage le stress vécu dans les situations incontrôlables, mais rarement dans les situations contrôlables (Holmes & Stevenson, 1990 ; Baum et al., 1983). (Cités par Chabrol & Callahan, 2004, p. 100)

Le locus ou lieu de contrôle est un médiateur entre la situation et l'individu, une croyance de l'individu sur sa capacité à contrôler la situation. Valentiner et al. (1994, cités par Chabrol & Callahan, 2004) ont conclu que si le locus est externe, les stratégies seront orientées sur les émotions. Si le locus est interne, elles seront dirigées sur le problème. Cependant, le lieu de contrôle n'est pas distingué dans notre questionnaire. Nous retenons le fait que le *coping* centré sur le problème est plus efficace dans les situations où l'individu a un sentiment de contrôle, donc dans le cas des études HEP.

2.2 Méthode d'évaluation des stratégies de *coping*

Le Ways of Coping Checklist (WCCL) de Lazarus et Folkman (1970) est un questionnaire de septante items qui a permis de préciser et analyser deux catégories de stratégies : celles centrées sur le problème et celles centrées sur les émotions. Les premières sont orientées sur l'action et ont pour but de modifier le rapport avec la situation par des actes souhaités efficaces. Les deuxièmes tendent à changer le ressenti des circonstances sans les changer. Ces deux groupes servent à diminuer l'angoisse de l'individu, mais une vigilance trop soutenue peut avoir l'effet contraire de celui attendu, c'est-à-dire stresser encore plus la personne (Chabrol & Callahan, 2004).

Au fil des années et des recherches, le WCCL a été modifié. Nous avons retenu ici la version française du WCCL de Vitaliano, de quarante-deux items, qui est largement utilisée et offre une validité satisfaisante (Chabrol & Callahan, 2004). Voici ses sous-groupes :

★ *coping* centré sur le problème (agir)

- ★ recherche d'une **solution au problème** : l'individu établit un plan, recherche des informations supplémentaires, met en place des solutions, redouble d'efforts, sort de la confrontation plus fort

- ★ **soutien social** : recherche des informations, de l'aide morale et matérielle, accepte la sympathie et la compréhension des proches
- ★ *coping* centré sur les émotions (réduction ou régulation des émotions de détresse)
 - ★ **fuite de la réalité**, prend ses désirs pour des réalités, s'imagine être dans un monde meilleur, souhaite pouvoir modifier ce qui est en train de lui arriver ou que cela se termine vite
 - ★ **évitement** : s'égare dans la rêverie, les activités diverses, les drogues, l'alcool, les médicaments, la nourriture ou le sommeil
 - ★ **auto-blâme** : prend conscience de la responsabilité personnelle et tente de la réparer, il prend beaucoup, voire trop sur lui

La stratégie la plus communément utilisée est l'évitement (Chabrol & Callahan, 2004, p. 101) : faire du sport, se relaxer, écouter de la musique ou trouver un refuge quelconque dans les loisirs. Ces activités donnent une impression de bien-être. Celle-ci n'est pourtant que passagère. De plus, l'évitement peut entraîner des activités négatives et des addictions comme l'alcool ou la fumée, les médicaments ou la nourriture.

Le *coping* physique, ou la pratique d'un sport, est une catégorie à part de par le fait qu'il ne résout pas le problème. Il est conseillé de faire du sport pour réduire l'anxiété et l'impact du stress et améliorer l'humeur (Steptoe et al., 1993, cité par Graziani, 2001, p. 97), mais ses effets ne durent que quelques heures et il n'est pas considéré comme une stratégie à part entière.

L'implication religieuse semble avoir une incidence sur la santé mentale et psychique. La spiritualité pourrait être considérée un jour comme une stratégie de *coping* (Hartmann, 2008).

2.2.1 Le *coping* et l'âge

L'âge a une influence sur les mécanismes de défense (réponses inconscientes), les personnes âgées témoignant par exemple d'une plus grande maturité et d'une certaine honnêteté envers leurs émotions ainsi que de l'auto-acceptation.

Mais en ce qui concerne les stratégies de *coping*, selon Billings & Moos (1981, cités par Chabrol & Callahan, 2004), l'âge n'a pas d'impact sur leur choix. D'autres auteurs cependant avancent que les personnes âgées utilisent plutôt une approche émotionnelle alors que les adultes se tournent vers celles centrées sur le problème. Les jeunes adultes tendent à chercher le soutien de leur entourage pour faire face aux difficultés. Ils s'approchent également plutôt des stratégies centrées sur les émotions (Folkman et al. 1987, Stanton, 2000, Quayhagen & Quayhagen, 1982, cités par Chabrol & Callahan, 2004). Les avis sont donc partagés.

Diehl et al. (1996) suggèrent que cela dépasse le cadre d'une approche simplement basée sur l'âge : plus les individus développent des capacités complexes concernant leurs affects, la réflexion et la différenciation de soi-autrui, plus ils ont tendance à utiliser des stratégies de *coping* adaptatives (Chabrol & Callahan, 2004, p. 122).

Le contexte n'a pas d'influence directe sur les stratégies de *coping*. A nouveau, il y a là une dynamique interactionnelle entre les événements de vie et la personne. Par exemple, les désagréments ou frustrations quotidiennes interfèrent avec la stabilité émotionnelle et vont, par conséquent, être une condition indirecte dans le choix d'une stratégie. Mais le vécu d'événements plus ou moins traumatisants et leur acceptation pèsent de manière subjective sur le choix. Nous ne pouvons donc pas émettre d'hypothèse à ce sujet.

2.2.2 Le *coping* et le genre

Nous avons vu dans la lecture de l'ouvrage de Goleman (1997) que des différences existent entre les genres dans la capacité à gérer des éléments émotionnels. Les femmes ont tendance à se diriger sur leur vie interne, à chercher dans leurs réactions les émotions qui les habitent. Concernant le *coping*, des différences importantes se distinguent entre les hommes et les femmes.

Les femmes ont tendance à se blâmer et à se sentir responsables. Selon Boekaerts (1996, cité par Hazanov, 2003), un même problème est perçu comme plus complexe par les femmes et les femmes attribuent son origine à des facteurs internes. Elles continuent à penser à l'élément stressant même s'il est achevé et le stress de leur entourage les affecte également plus que les hommes. Elles choisissent de préférence le réconfort, la sympathie et les conseils de leur entourage ce qui correspond à la stratégie d'utiliser son réseau et le soutien social.

Les hommes regardent plus facilement les raisons externes en cas de conflit avec une propension à souhaiter résoudre le problème par eux-mêmes. Ils cherchent une raison externe pour expliquer la situation et s'inquiètent moins. Leurs stratégies se situent dans la catégorie de celles centrées sur le problème.

Les stratégies d'évitement quant à elles sont utilisées à même mesure selon le genre (Hazanov, 2003).

2.2.3 Le *coping* et le sentiment de compétence

Nous avons vu dans notre problématique que l'estime de soi et le sentiment de compétences ont un impact sur la construction des compétences professionnelles.

La perception de soi a un rôle dans l'évaluation des situations et le nombre de solutions envisageables. Elle a également un effet sur la réaction émotionnelle, le choix de la stratégie retenue et les efforts fournis ensuite. Les personnes qui ont un sentiment de compétence élevé ont tendance à appréhender les problèmes ou événements stressants de manière active. Alors que les personnes qui ont un sentiment de compétence faible tendront à éviter les situations (Hazanov, 2003).

Les traits de personnalité ont une influence sur les différentes actions et choix de notre vie. Le choix d'une stratégie d'adaptation à une situation en fait partie. L'optimisme ou la capacité de résilience sont par exemple des facteurs positifs qui nous éloignent du risque de subir une dépression ou un traumatisme. Cependant, de par l'étendue multidimensionnelle de la psychologie et du *coping*, il n'est pas possible d'analyser tous les facteurs potentiellement influençables. Nous avons donc sélectionné le sentiment de contrôle qui joue un rôle dans l'évaluation cognitive, ainsi que l'estime de soi et le sentiment de compétence qui sont les deux variables dans la construction de compétences professionnelles.

2.2.4 Réévaluation

Un élément essentiel à relever est la dynamique interactionnelle permanente entre les sentiments perçus et les stratégies d'adaptation du corps et du mental. Il n'y a pas de délimitation précise et certains choix se font spontanément ou inconsciemment. Les événements sont réévalués en continu.

2.3 Tableau récapitulatif du cadre conceptuel

Voici un résumé du cadre conceptuel développé ci-dessus. Il nous permet de prolonger notre recherche sur les questions et hypothèses qui suivent.

Concepts	Dimensions
Médiateurs du stress : les filtres	Perception de l'événement : évaluations primaire et secondaire Mécanismes de défense du Moi Efforts conscients, stratégies de <i>coping</i>
Contrôle perçu	Le sentiment de contrôler la situation diminue le stress par le biais de l'utilisation de stratégies efficaces Sentiment de contrôle : stratégies centrées sur le problème
<i>Coping</i> centré sur le problème	Recherche de solution Soutien social
<i>Coping</i> centré sur les émotions	Auto-blâme Fuite de la réalité Évitement
<i>Coping</i> et âge	Pas de classification clairement définie Personnes âgées : approche émotionnelle, prise de responsabilité Adultes : approche centrée sur le problème Jeunes adultes : soutien social Selon les expériences de vie et leur perception / acceptation
<i>Coping</i> et genre	Femmes : stratégies émotionnelles, évitement, soutien social Hommes : stratégies centrées sur le problème Les deux : stratégies de retrait, d'évitement
<i>Coping</i> et sentiment de compétence (ou efficacité personnelle)	Sentiment de compétence bon : diminution du stress perçu (par le biais d'une meilleure réaction émotionnelle)

3. Questions de recherche et hypothèses de réponse

3.1 Questions de recherche

La littérature relative aux concepts de stress et de *coping* nous amène à un questionnement très vaste allant de la perception de l'individu à ses traits de personnalité ou encore aux impacts sur la santé ou la qualité de vie. Tenant compte des possibilités et des limites de notre travail, nous arrivons à la question de recherche suivante :

De quelle manière les étudiants de la formation initiale HEP-VS s'adaptent-ils au stress engendré par cette dernière ?

Cette question se décline en trois axes que nous développons ci-dessous. En lien avec les apports théoriques, nous pouvons avancer les hypothèses suivantes :

3.1.1 Première question et son hypothèse

Quelles sont les relations entre le taux d'estime de soi, le sentiment de compétence et le taux de stress perçu ?

H 1 : Les étudiants qui ont un taux d'estime de soi et un sentiment de compétence plus élevés ressentent un taux de stress plus bas.

L'estime de soi et le sentiment de compétence sont deux facteurs qui améliorent considérablement la perception des événements ainsi que la qualité de vie. L'actualisation et le développement du sentiment de compétence sont des motivateurs face au travail et à la vie professionnelle (François & Botteman, 2002).

Pour Bandura (1980, 1986), les croyances d'un individu à l'égard de ses capacités à accomplir avec succès une tâche ou un ensemble de tâches sont à compter parmi les principaux mécanismes régulateurs des comportements (François et Botteman, 2002, p. 521).

Nous avançons que les étudiants qui ont confiance en leurs capacités et en leur choix profitent d'un taux de stress plus bas que les étudiants qui doutent de leurs actes.

3.1.2 Deuxième question et ses hypothèses

Y a-t-il une relation entre les stratégies de *coping* et le taux de stress perçu ?

H 2 : les étudiants qui mettent en place des stratégies de *coping* centrées sur les émotions ont un taux de stress élevé.

Se concentrer sur les émotions ne résout pas le problème en tant que tel et ne fait qu'atténuer le ressenti de la personne sur le moment. Nous pensons donc que les étudiants qui pratiquent l'évitement, l'auto-blâme ou prennent leurs désirs pour la réalité ont un taux de stress élevé. Prenons l'exemple d'une échéance pour un dossier d'évaluation. Un étudiant se sent stressé, il a le sentiment qu'il n'y arrivera pas et repousse sa mise au travail. Ecouter de la musique pour se relaxer calme les émotions néfastes du moment mais ne règle pas le problème de la rédaction du dossier. Au contraire, il se peut même que l'échéance approchant et le travail n'avançant pas, le taux de stress augmente davantage. L'évitement est pourtant, de manière générale, répandu. Nous verrons dans quelle mesure il se décline au sein de la population des étudiants interrogés.

H 3 : les étudiants qui mettent en place des stratégies de *coping* centrées sur le problème ont un taux de stress plus bas.

Lorsqu'un étudiant cerne le problème et rassemble ses compétences pour le régler, le taux de stress se voit amoindri. En effet, il est possible que les peurs liées à l'accomplissement de

la tâche ou à ses propres capacités s'avèrent non fondées à mesure que le travail avance et donc disparaissent en même temps que le stress engendré.

3.1.3 Troisième question et ses hypothèses

Quelles sont les relations entre le genre, l'âge, le sentiment de contrôle et les stratégies de *coping* ?

H 4 : les hommes se tournent vers des stratégies de *coping* centrées sur le problème.

Les hypothèses 4 et 5 sont liées. De par le fait que les hommes ciblent une cause externe à leur ressenti, nous avançons l'hypothèse qu'ils se tournent plus favorablement vers des stratégies centrées sur la résolution du problème plutôt que sur l'aspect interne, sur leurs émotions.

H 5 : les femmes se tournent vers des stratégies de *coping* auto-blâme.

Les femmes par contre ont une tendance marquée à s'orienter vers une cause interne à leur état et nous supposons qu'elles se considèrent souvent comme la source du problème ou en grande partie responsables. Lorsqu'un événement leur échappe, la tendance est de penser qu'il y a une part « d'erreur » dans leur manière d'agir si finalement la situation ne se dénoue pas de manière optimale.

H 6 : un sentiment de contrôle diminue le taux de stress.

Dans le cadre de la HEP-VS, en acceptant le précepte de contrôlabilité de Chabrol & Callahan (2004), si les études sont un événement certes stressant mais contrôlable, les stratégies de *coping* centrés sur le problème devraient être plus efficaces pour diminuer le stress perçu. Nous avons vu que les stratégies de *coping* centrées sur le problème semblent être plus efficaces lorsque la situation est considérée comme contrôlable. Les études le sont car l'étudiant a choisi sa formation et la suit de son plein gré. Nous avons eu les cas d'étudiants qui ne sont pas convaincus de leur formation. Ces derniers ne suivent plus les cours au 5^{ème} semestre mais ont trouvé une autre orientation professionnelle.

H 7 : l'âge n'a pas d'incidence sur la stratégie de *coping* choisie.

L'âge n'a, selon nos recherches, aucun impact sur le choix de la stratégie (Chabrol et Callahan, 2004). Ceci étant dû au fait que ce sont les expériences de vie qui amènent l'individu à se tourner vers telle ou telle stratégie. Un étudiant peut avoir un bagage riche en expériences, une maturité développée par des événements ou au contraire avoir été protégé une grande partie de sa vie et donc ne pas répondre de la même manière face à un obstacle. Ce sont le vécu ou les expériences de vie et non pas l'âge qui dirigent l'individu vers son choix.

4. Méthodologie

4.1 Le questionnaire

Nous avons la possibilité d'interroger notre échantillon par le biais d'entretiens. Cette option qualitative nous intéressait vivement, mais elle n'apportait, de toute évidence, pas les mêmes éléments d'analyse. En effet, nous prenions le risque de parler des causes du stress, ce qui n'était pas notre souhait, ainsi que de toucher un aspect plus émotionnel et transactionnel de l'étudiant avec des réponses naviguant entre personnalité, ressenti et vécu. De plus, quelques questions pratiques restaient sans réponses, des questions telles que le choix de l'échantillon par exemple : aurions-nous dû le sélectionner proportionnellement à la population HEP ou en équilibrant les genres.

Notre choix s'est donc porté sur une récolte des données par le biais d'un questionnaire que nous avons traduit en allemand pour les étudiants du site de Brigue. Selon Albarello (2007), il est important de distribuer un questionnaire court, qui ne demande pas plus de vingt minutes aux personnes interrogées. Notre questionnaire requiert une disponibilité d'une quinzaine de minutes environ.

4.1.1 Elaboration du questionnaire

Les items en début de questionnaires sont des variables indépendantes, tels le sexe, l'âge et la formation antérieure. Les tranches d'âge ont été ciblées selon les catégories de l'adolescence de Muus (1996, cité par Cohen-Scali, 2000, p. 9). La question qui suit (4) poursuit un but psychologique, c'est-à-dire que l'étudiant puisse poser ses émotions en début de questionnaire. Il s'agit d'exprimer son ressenti vis-à-vis du stage 501, les éléments qui font peur ou stressent et ceux qui permettent d'avoir confiance en soi.

Puis, nous avons inséré la *Perceived Stress Scale* de 14 items de Cohen (1983) pour mesurer le taux de stress perçu. Cet instrument psychologique est le plus répandu dans le domaine. Nous avons quelque peu modifié certaines tournures de questions, comme par exemple, précisé aux étudiants de penser à ces derniers jours et non pas « au cours du dernier mois », ceci afin de nous approcher au mieux de la réalité du stage 501. Nous avons également enlevé les éléments qui pouvaient influencer ou restreindre le champ de réponse, comme à la question 9 « sens-tu que tu fais face efficacement aux changements ? » où nous avons effacé « dans ta vie » en fin de question.

Concernant la mesure des stratégies de *coping*, plusieurs échelles existent. Nous avons choisi l'adaptation française de la *Ways of Coping Check-list* de Bruchon-Schweitzer et al., (1996), tirée de l'original de Vitaliano et al. (1985, citée par Chabrol & Callahan, 2004, p. 153) qui se compose de quarante-deux items. Dans cette échelle, quelques changements ont également été apportés. Pour la conjugaison des verbes, le présent a été préféré au passé. Dans ce même questionnaire, nous avons différencié la question qui traite de l'énervernement envers une personne ou une chose qui cause le problème. En effet, les questions 57 et 58 distinguent les personnes et l'institution HEP-VS. Puis, comme le précisent Chabrol & Callahan, nous avons évité la confusion probable des réponses liées à l'ambiguïté des questions (2004, p. 119). Nous prenons le cas de la question « j'ai demandé conseil à quelqu'un que je respecte et je l'ai suivi ». Elle est classée dans la catégorie de *coping* de soutien social. Mais elle peut également suggérer une recherche d'information auprès d'un professionnel. Ce qui renverrait au *coping* centré sur le problème. Nous avons donc évité ce genre de confusion en précisant les questions.

Voici la répartition des questions de la WCCL :

- 15 questions pour le *coping* centré sur le problème
- 7 questions pour le soutien social
- 5 questions pour l'auto-blâme
- 8 questions pour un comportement de fuite, de prendre ses rêves pour la réalité
- 10 questions sur l'évitement

La dernière partie de notre questionnaire concerne plusieurs intensités perçues, telles le sentiment de compétence ou de contrôle, le bien-être, la frustration ou l'efficacité personnelle, ceci de manière plus ouverte : les étudiants situent leur ressenti sur une échelle allant de 0 à 9.

Bien qu'elle ne soit pas une stratégie à proprement parler, nous avons souhaité interroger les étudiants quant à la pratique d'un sport. Nous avons également demandé quels sont les symptômes psychosomatiques que les étudiants ressentent.

Nous avons au préalable effectué un pré-test avec un collègue de la formation secondaire II. Cet essai nous a été nécessaire à vérifier la compréhension des questions ainsi que la formulation de l'introduction et des consignes.

4.1.2 Mise en ligne et traitement des données

Le questionnaire a été mis en ligne mi-octobre et géré par M. Paul Ruppen. Au premier jour du stage début novembre, nous avons souhaité la fermeture de l'accès au questionnaire, puis avons demandé les résultats selon nos hypothèses.

Pour nos résultats, des calculs statistiques ont été effectués ainsi que des corrélations non paramétriques selon le test de Spearman.

Finalement, nous avons choisi d'envoyer le questionnaire deux semaines avant le début du stage 501, ceci en raison des conditions environnementales : l'inconnu et les exigences, les doutes et les représentations.

4.1.3 Echantillon

L'échantillon retenu se compose de 73 étudiants de troisième année des sites de St-Maurice et Brigue. Il s'agit de la volée 2010-2013 de la formation initiale. Nous n'avons pas questionné les étudiants qui répétaient leur stage final (601). Ces derniers, bien qu'en dernière année de formation, ne correspondaient pas au critère de l'environnement du stage 501. Nous n'avons également pas séparé les étudiants francophones des étudiants germanophones car cette différenciation n'entraîne pas dans le cadre de notre recherche.

Le taux de participation, après notre premier courriel, a atteint 76%. Après avoir adressé un rappel, il était de 85%, soit 62 étudiants sur 73. Ce taux révèle un intérêt prononcé pour le sujet. Nous profitons de ce point pour les remercier une nouvelle fois pour leur précieuse contribution.

Voici le tableau récapitulatif des personnes qui ont répondu à notre questionnaire :

Sexe		Âge				La HEP est une 1 ^{ère} formation		
		Féminin	Masculin	18 – 20	21 – 24	25 – 30	+ de 30	Oui
Nombre	53	9	1	52	8	1	40	22
Pourcentage	85.5	14.5	1.6	83.9	12.9	1.6	64.5	35.5

Nous observons un pourcentage important d'étudiantes, 85.5%, en comparaison au sexe opposé qui n'est représenté qu'à 14.5% dans notre questionnaire. La moyenne d'âge se situe dans la catégorie des 21 – 24 ans et pour la majorité des étudiants, la formation initiale de la HEP-VS est la première après le cursus obligatoire.

4.1.4 Obstacle

Lors de la demande du traitement des données, nous avons été confrontée à un obstacle qui a demandé une adaptation importante de notre idée initiale. En effet, la taille de notre échantillon ne permettait pas de répondre à notre représentation quant à la manière de calculer le taux de stress. Nous pensions qu'en attribuant un score aux réponses, un taux pourrait être défini en les additionnant, un calcul d'indice IRT (*Item Response Theory*) en terme technique. Or, si nous appliquions cette méthode à notre recherche, cela rendait les résultats extrêmement subjectifs et surtout peu représentatifs de la réalité. Ceci dû au fait de la petite taille de notre échantillon. Selon Embretson et Reise (2000), l'échantillon doit comporter plus de 350 données par variable pour effectuer un indice IRT.

Nous avons donc dû trouver une solution. Nous nous sommes concentrée sur nos objectifs de recherche et avons choisi de cibler une question précise qui met en relief la variable. Notre choix s'est porté sur la question la plus claire parmi les questions de la catégorie

concernée. Cette manière de procéder possède, certes, une part de subjectivité de par notre choix des questions, mais elle a l'avantage d'être plus proche de la réalité que ne l'aurait été un calcul d'indice IRT.

Voici les items sélectionnés dans le questionnaire :

No de l'item	Question retenue	Met en relief
Q. 71	Situe ton ressenti sur une échelle de 0 à 9	Stress perçu
Q. 75	Situe ton ressenti sur une échelle de 0 à 9	Estime de soi
Q. 78	Situe ton ressenti sur une échelle de 0 à 9	Sentiment de compétence
Q. 14	... as-tu le sentiment que tu domines la situation ?	Sentiment de contrôle
Q. 23	J'établis un plan d'action et je le suis	Recherche de solution
Q. 37	Je parle à quelqu'un qui peut m'aider professionnellement	Soutien social
Q. 43	Je me rends compte que je suis à l'origine du problème	Auto-blâme
Q. 45	J'espère qu'un miracle se produise	Prendre ses désirs pour des réalités
Q. 59	Je tente de tout oublier	Evitement

5. Résultats et interprétation

5.1 Tableau des fréquences

Voici un tableau des fréquences que nous considérons intéressantes pour situer les résultats de nos hypothèses et répondre à notre questionnaire général sur le stress des étudiants de la formation initiale HEP-VS.

En violet, les valeurs les plus élevées et en gris, la valeur qui suit dans l'ordre décroissant.

Tableau des fréquences : effectifs et pourcentages

	Echelle du ressenti : effectifs et pourcentages									
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Taux de stress	0 0%	4 6.5%	1 1.6%	5 8.1%	1 1.6%	6 9.7%	10 16.1%	11 17.7%	9 14.5%	15 24.2%
Sentiment d'échec	7 11.3%	8 12.9%	14 22.6%	4 6.5%	6 9.7%	9 14.5%	3 4.8%	3 4.8%	7 11.3%	1 1.6%
Estime de soi	1 1.6%	5 8.1%	2 3.2%	5 8.1%	6 9.7%	5 8.1%	11 17.7%	11 17.7%	13 21%	3 4.8%
Confiance en soi	0 0%	4 6.5%	5 8.1%	5 8.1%	8 12.9%	6 9.7%	6 9.7%	15 24.2%	10 16.1%	3 4.8%
Efficacité personnelle	0 0%	2 3.2%	9 14.5%	7 11.3%	6 9.7%	10 16.1%	18 29%	4 6.5%	5 8.1%	1 1.6%
Sentiment compétence	0 0%	1 1.6%	3 4.8%	4 6.5%	7 11.3%	9 14.5%	10 16.1%	18 29%	8 12.9%	2 3.2%

A la lecture de ce tableau, le premier constat est le pic de taux de stress perçu à son maximum, c'est-à-dire, 9 sur 9 avec 24% des étudiants. Et presque 50% perçoivent un taux entre 6 et 8, ce qui représente au total 75% des étudiants qui se situent à 6 et plus sur l'échelle. Le stress est donc un élément intensément ressenti chez les étudiants à l'aube du stage 501.

Le sentiment d'échec est quant à lui, réparti sur l'échelle mais reste de manière générale faible avec 45% des étudiants entre 0 et 2.

L'estime de soi est perçue positivement. Les étudiants ont une estime d'eux qui est bonne, voire élevée. Nous constatons que près de 60% des étudiants se situent entre 6 et 9.

Il en est de même pour la confiance en soi où la concentration des réponses se fait à 7 sur 9.

L'efficacité personnelle a un peu moins de succès. Les étudiants la situent entre 2 et 6 avec une majorité à 6. Ce sentiment mitigé peut être lié à l'envie de faire mieux ou être une marque de l'auto-blâme des femmes (dans ce tableau, le genre n'est pas différencié).

Le sentiment de compétence dans notre échantillon a tendance à être élevé. En effet, 75.8% des étudiants montrent un sentiment de compétence supérieur ou égal à 5.

Si nous résumons, nous pouvons interpréter en regard de ce tableau que les étudiants ressentent un stress élevé ceci malgré un taux d'estime de soi également élevé. L'efficacité personnelle est en reste, ceci sans avancer de raison particulière. Très peu d'étudiants ont une impression d'échec et leur sentiment de compétence est bon.

En anglais, le sentiment de compétence est traduit par *self efficacy*. Nous avons distingué « sentiment de compétence » et « efficacité personnelle » en deux items dans notre questionnaire pour observer une éventuelle différence dans le résultat ce qui s'est avéré être le cas. Cependant, nous n'avons retenu que le terme de sentiment de compétence pour les tableaux croisés. En effet, le terme « efficacité » nous apparaît plus général que celui de « compétence » : il est possible de ne pas se sentir efficace pour des raisons diverses : concentration, fatigue, manque d'envie, etc. Alors que le sentiment de compétence s'approche de manière plus pertinente de la dynamique de construction des compétences professionnelles à proprement parler.

Le stress ressenti se reflète par des symptômes psychosomatiques. Les résultats de la question 83 (annexe III.a) montrent que la moitié des étudiants ne connaissent pas de trouble. L'autre moitié subit, lors des pics de stress, des maux de dos (6.5%), la boule au ventre (8.1%), des maux de tête (9.7%), des crises de larmes (11.3%) et de la peine à s'endormir (17.7%). Dans la partie de la question laissée libre, les autres troubles nommés sont l'éreintement, le manque d'appétit, les crises d'angoisse et les maux de dents.

Le stress a tendance à stimuler les étudiants (24.2%) ou à les aider à se surpasser (19.4%). Il est également déprimant pour 17.7% et paralysant pour 17.7% aussi (question 79). La moitié des étudiants pratique un sport régulièrement. Presque 30% avoue en pratiquer plus qu'avant de commencer la HEP et la moitié utilise consciemment le sport pour réguler ses émotions.

En dernière ligne droite de formation, les étudiants sont conscients de l'intérêt des apports théoriques de la formation et ne rejettent pas aussi fortement l'institution comme nous pourrions l'entendre en début de formation, 84% des étudiants répondent que l'identité professionnelle se construit conjointement par les formations pratique et théorique (question 68, annexe III.a).

5.2 Tableau des corrélations et significativités

Nos hypothèses questionnent les interactions entre le stress, les stratégies de *coping*, l'estime de soi, le sentiment de compétence, l'âge et le genre.

Les résultats ont été analysés par le biais de tableaux croisés selon le modèle de corrélation de Spearman. Le taux de corrélation n'implique pas une causalité mais démontre que les variables ont une influence l'une sur l'autre. Nos hypothèses demandent un sens à la valeur gamma. Lorsque cette valeur est négative (1^{ère} colonne), cela signifie que plus une variable est élevée, plus l'autre est basse et inversement. Dans le cas d'une valeur gamma positive, cela signifie que plus une variable est haute, plus l'autre l'est aussi. Il y a donc une influence dans le même sens.

Concernant la signification approximée, la limite pour qu'un résultat soit valide est de 0.05. Ce qui signifie que nous avons moins de 5% de risque d'obtenir des résultats erronés. Le lien est donc vrai pour les parties grisées ci-dessous. Les autres résultats ne sont pas valides, la petite taille de notre échantillon ne permettant probablement pas d'établir de lien significatif. Si nous avons par exemple fait deux catégories d'âge (plus larges) au lieu de quatre, nous aurions certainement atteint un taux de significativité valide. Dans une des catégories d'âge, il n'y a par exemple qu'un étudiant.

Les liens significatifs sont expliqués point par point dans la partie suivante. Voici le tableau récapitulatif des résultats obtenus. La première colonne lie le résultat à l'hypothèse. Les parties grisées sont les résultats significatifs, c'est-à-dire ceux que nous pouvons utiliser de par la faible éventualité de se tromper (< de 5%).

Tableau des corrélations et significativités

		Gamma (Taux de corrélation)	Signification approximée (α ou p value)	
H1	Estime de soi et taux de stress	-0.379	0.010	
H1	Sentiment de compétence et taux de stress	-0.407	0.010	
H2	Auto-blâme et taux de stress	0.342	0.019	
H2	Prendre ses désirs pour la réalité et taux de stress	0.405	0.000	
H2	Evitement et taux de stress	0.344	0.007	
H3	Recherche de solution et taux de stress	0.119	0.454	
H3	Soutien social et taux de stress	0.132	0.325	
H4	Recherche de solution Homme ou femme	-0.522	0.074	
H5	Auto-blâme Homme ou femme	-0.777	0.005	
H6	Contrôle et taux de stress	-0.547	0.000	
H7	Âge	Recherche de solution	-0.488	0.081
		Soutien social	-0.219	0.371
		Auto-blâme	-0.243	0.377
		Prendre ses désirs pour la réalité	0.284	0.292
		Evitement	-0.280	0.330

En lisant le tableau et les données techniquement formulées ci-dessus, nous observons, en regard de nos hypothèses, des résultats nuancés mais également certains attendus. Les points suivants traitent de l'analyse de ces résultats.

5.3 Estime de soi, sentiment de compétence et stress

Notre première hypothèse lie l'estime de soi et le sentiment de compétence avec le taux de stress. Nous pensions que les étudiants ayant une bonne estime d'eux étaient moins soumis au stress que les étudiants remettant constamment leurs capacités en doute. Comme nous le constatons dans le tableau de corrélations ci-dessus, il y a une variance de -0.379 et -0.407 avec un taux de significativité égal pour les deux variables (estime de soi et sentiment de compétence) sur le taux de stress. Notre hypothèse est donc validée par ces résultats : une bonne estime de soi influence favorablement le taux de stress. Un étudiant qui a une bonne estime de lui et/ou un sentiment de compétence suffisant aura probablement un taux de stress plus bas.

Nous constatons un gamma à -.379 entre l'estime de soi et le taux de stress. Une partie de la variance du taux de stress est due à l'estime de soi ou inversement. Il y a d'autres facteurs qui influencent le taux de stress. Les autres causes, le reste de la variance, ne sont pas

connues. Pour cela, nous aurions dû demander de classer plusieurs causes de stress et de donner une intensité à ces causes.

5.3.1 Estime de soi

L'hypothèse (H1) qu'il y a une corrélation entre la variable « taux de stress » et la variable « estime de soi » est confirmée ($n = 62$; observations valides : 62 ; $\text{Gamma} = -0.379$, $p\text{-valeur} = 0.010$). Le résultat est un effet négatif modéré. Notre hypothèse est non dirigée, c'est-à-dire qu'on ne sait pas dans quel sens les variables s'influencent. Est-ce une bonne estime de soi qui diminue le stress perçu ou un stress faible qui améliore l'estime de soi ? Nous avons pensé notre hypothèse selon la première suggestion, qu'une bonne estime de soi améliore la résistance au stress.

Tableau croisé : taux de stress et estime de soi

		Taux de stress (0 = bas)										Total
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Estime de soi (0 = bas)	0										1	1
	1									1	4	5
	2							1		1		2
	3						1		2		2	5
	4		1						2	2	1	6
	5								4		1	5
	6		1		2			5		1	2	11
	7		1	1	1		3	1	1	1	2	11
	8		1		1	1	2	2	2	2	2	13
	9				1			1		1		3
Total	0	4	1	5	1	6	10	11	9	15	62	

On remarque que la majorité des étudiants (82%) ont un taux de stress perçu à 5 et au-delà. L'estime de soi, quant à elle, est répartie de manière moins prononcée mais toutefois très claire : 69.3% pour la moitié supérieure et 30.6% pour la moitié inférieure.

La diagonale principale est mise en évidence en vert. Elle nous montre où se situe la concentration des réponses. Dans ce cas, une estime de soi moyennement faible (entre 3 et 5 sur 9) engendre un taux de stress perçu à 7 sur 9. Un étudiant révèle un taux de stress bas (1) malgré une estime de lui relativement faible (4). Une dizaine d'étudiants ont une estime de soi élevée (entre 6 et 9) mais un taux de stress élevé malgré tout (entre 8 et 9).

Notre hypothèse est vérifiée car nous constatons que les étudiants qui ont une estime de soi faible ont automatiquement un taux de stress élevé. Alors que les étudiants qui ont une estime de soi élevée ou moyennement élevée sont mieux répartis sur l'échelle du taux de stress perçu. Voire même avec une tendance à être au milieu.

5.3.2 Sentiment de compétence

Nous avons suggéré que le sentiment de compétence a un lien avec le taux de stress. Cette observation est donc également validée ($n = 62$; observations valides : 62 ; $\text{Gamma} = -0.407$, $p\text{-valeur} = 0.010$).

Tableau croisé : taux de stress et sentiment de compétence

		Taux de stress (0 = bas)										Total
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Sentiment de compétence (0 = bas)	0											0
	1									1		1
	2								1		2	3
	3									1	3	4
	4						1	1	3		2	7
	5						1		2	2	4	9
	6		1		1		2	3	2	1		10
	7		2	1	2		2	5	2	2	2	18
	8		1		1	1		1	1	1	2	8
	9				1					1		2
Total	0	4	1	5	1	6	10	11	9	15	62	

Après analyse des corrélations, nous constatons que le lien stress perçu et sentiment de compétence est moins important qu'avec l'estime de soi. Nous pouvons voir que les étudiants qui ont un sentiment de compétence entre 0 et 3 présentent tous un stress fort. La concentration des réponses se trouve à un sentiment de compétence de 6-7 avec un stress perçu à 6. Pour une dizaine d'étudiants, le sentiment de compétence (6 à 9) est hautement corrélé (Gamma = -0.407, p-valeur = 0.010) avec le taux de stress (entre 1 et 4), ce qui rejoint notre hypothèse que le sentiment de compétence influence positivement le stress perçu.

5.4 Coping centré sur les émotions et stress perçu

Nos deuxième et troisième hypothèses concernent l'impact d'un choix de stratégie de *coping* sur le taux de stress. Selon les auteurs et le contexte des étudiants, nous avons formulé les hypothèses que les stratégies centrées sur les émotions sont moins efficaces (H2) pour réduire le stress perçu que les stratégies centrées sur le problème (H3).

Nous avons vu dans le tableau des corrélations et significativités que le *coping* centré sur les émotions montrait des corrélations significatives entre 0.34 et 0.40. Alors que le *coping* centré sur le problème n'en relève aucune dans notre échantillon (n = 62 ; observations valides : 62 ; Gamma = 0.119, p-valeur < 0.05, 0.454 pour la recherche de solution et Gamma = 0.132, p-valeur = < 0.05, 0.325 pour le soutien social). Cela signifie que nous ne pouvons pas valider l'hypothèse que les stratégies « recherche de solution » et « soutien social » (stratégies centrées sur le problème) sont plus efficaces. Cette hypothèse ne peut cependant pas non plus être réfutée suite aux résultats.

La corrélation entre les stratégies de *coping* centrées sur les émotions et le taux de stress est validée (n = 62 ; observations valides : 62 ; Gamma = 0.342, p-valeur 0.019 pour l'auto-blâme ; Gamma = 0.405, p-valeur = 0.000 pour prendre ses désirs pour la réalité et Gamma = 0.344, p-valeur = 0.007 pour l'évitement).

Notre quatrième hypothèse ne peut pas être discutée. Nous ne pouvons pas affirmer que les hommes se tournent plus vers la stratégie « recherche de solution » que les femmes. Il y a une absence de corrélation significative qui relèverait une différence selon le genre (H4), (n = 62 ; observations valides : 62 ; Gamma = -0.522, p-valeur = 0.074).

Dans la partie suivante, nous nous intéressons aux résultats des stratégies centrées sur les émotions et leur effet sur le taux de stress perçu.

5.4.1 Auto-blâme

41% des étudiants répondent « plutôt oui » à la question « je me rends compte que je suis à l'origine du problème » et 18% répondent « oui ». Les réponses sont plutôt homogènes avec une majorité au centre et une tendance au « oui ». L'auto-blâme engendre un taux de stress élevé. Les étudiants qui répondent « plutôt non » ont un taux de stress moyen. Cette constatation rejoint la tendance de notre hypothèse.

Le lien de corrélation est modéré (Gamma = 0.342 ; p-valeur = 0.019).

Tableau croisé : taux de stress et auto-blâme

		Taux de stress (0 = bas)										Total
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Auto-blâme	Non		1						1		2	4 (6.4%)
	Plutôt non		2		4		3	5	3	2	2	21 (33.8%)
	Plutôt oui		1		1	1	3	3	7	5	5	26 (41%)
	Oui			1				2		2	6	11 (18%)
	Total		4	1	5	1	6	10	11	9	15	62

5.4.2 Fuite de la réalité

La stratégie « fuite de la réalité » a la corrélation la plus forte des trois stratégies centrées sur les émotions (Gamma = 0.405, p-valeur < 0.0001). Nous observons que les étudiants ne s'attendent pas à un miracle. Ils sont 63% à répondre « plutôt non » et « non ». La majorité des étudiants ayant un taux de stress perçu faible (< 5) ont répondu « non » ou « plutôt non » à la question. Ce qui confirme également notre hypothèse que les stratégies centrées sur les émotions ne sont pas efficaces pour diminuer le taux de stress. Les étudiants qui répondent « plutôt oui » et « oui » sont tous entre 5 et 9 sur l'échelle de stress perçu.

Tableau croisé : taux de stress et fuite de la réalité

		Taux de stress (0 = bas)										Total
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Espère un miracle	Non		2	1	4	1	2	6	3	3	3	25 40.5%
	Plutôt non		2		1		1	3	2	3	2	14 22.5%
	Plutôt oui						3	1	1	2	7	14 22.5%
	Oui			1					5	1	3	9 14.5%
	Total	0	4	1	5	1	6	10	11	9	15	62

5.4.3 Evitement

L'évitement est clairement rejeté avec 71% des réponses entre « plutôt non » et « non ». Nous observons que les 18 réponses « plutôt oui » et « oui » se trouvent à plus de 5 sur l'échelle du stress, alors que les 11 étudiants qui sont à < 5 sur l'échelle du stress, ont tous répondu « plutôt non » et « non ». Les résultats de cette troisième stratégie de la catégorie « centrée sur les émotions » valident également notre hypothèse.

Tableau croisé : taux de stress et évitement

		Taux de stress (0 = bas)										Total
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Tente de tout oublier	Non		2	1	2	1	1	5	3	2	4	21 33.8%
	Plutôt non		2		3		3	4	3	5	3	23 37.1%
	Plutôt oui						2	1	4	2	5	14 22.5
	Oui								1		3	4 6.4%
	Total	0	4	1	5	1	6	10	11	9	15	62

Gamma = 0.344, p-valeur = 0.007

Dans le questionnaire distribué, deux autres questions de la catégorie « évitement » montrent la faible utilisation de cette stratégie :

56. « je dors plus que d'habitude » : 60% ont répondu non et 21% plutôt non.

Ce n'est pas forcément que les étudiants dorment moins, mais certainement qu'ils ne constatent pas de changement. Cette question est posée pour mesurer l'évitement. Or, nous pouvons nous rendre compte qu'une diminution du temps de sommeil peut également relever d'un taux de stress. Certaines personnes sont sujettes aux insomnies lorsqu'elles sont stressées. A l'inverse, d'autres dorment beaucoup pour éviter de « vivre le problème ».

60. « j'essaie de me sentir mieux en mangeant moins/davantage, en fumant, en buvant, prenant des médicaments, en ayant recours à des médecines douces ».

Pour l'alimentation et la boisson, en moyenne 45% des étudiants n'ont pas observé de changement. Pour le tabac et les médicaments, ils sont 53% et 65% à ne pas en consommer et 25% ne voient pas de changement. Concernant les médecines douces, c'est plus partagé : 32% y ont recours (question 60e, annexe III.a).

Mis à part l'auto-blâme, nous constatons que les stratégies centrées sur les émotions ne sont pas beaucoup utilisées par les étudiants. L'évitement et la fuite de la réalité ne sont pas des éléments courants au stade de la formation où le questionnaire a été distribué. Nous pouvons supposer que les étudiants sont conscients du travail à fournir et se sentent responsables de leur formation. En effet, un comportement évitant n'aura pas de répercussion positive sur le travail à effectuer.

5.5 Coping et genre

5.5.1 Coping centré sur le problème

Tableau croisé : genre et recherche de solution

	J'établis un plan d'action et je le suis → <i>coping</i> recherche de solution				Total
	Non, pas du tout	Plutôt non	Plutôt oui	Oui, tout à fait	
Femme	3 (5.6%)	7 (13.3%)	30 (56.6%)	13 (24.5%)	53
Homme	1 (11%)	4 (45%)	3 (33%)	1 (11%)	9
Total	4	11	33	14	62

Dans notre échantillon, nous n'avons pas de parité : nous avons beaucoup de femmes et peu d'hommes (< 15%). Nous pouvons supposer que si nous avions eu un échantillon plus grand avec une parité plus équilibrée, nous aurions pu atteindre un taux de significativité inférieur à 0.05. Malgré le fait qu'il n'y ait pas de lien significatif, le taux de corrélation est élevé (Gamma = -0.522, p-valeur = 0.074). Nous avons 44 étudiants qui sont centrés dans les réponses (« plutôt oui » et « plutôt non »). C'est probablement la raison pour laquelle nous ne voyons pas de distinction. Nous pourrions recalculer une corrélation en effectuant une dichotomie oui / non. Les femmes auraient tendance à répondre « oui », alors que les hommes « non ».

Notre hypothèse n'est pas réfutée vu qu'elle n'est pas significative mais nous constatons toutefois que l'hypothèse que nous avons émise n'est pas validée : les hommes ne se tournent pas plus vers une recherche de solution que les femmes.

5.5.2 Auto-blâme

Concernant l'effet du genre sur l'auto-blâme (H5), nous avons là le résultat le plus marqué. En effet, la corrélation est confirmée avec une valeur élevée (n = 62 ; observations valides : 62 ; Gamma = -0.777, p-valeur = 0.074). Notre hypothèse que les femmes se font plus de reproches, qu'elles culpabilisent plus que les hommes, est vérifiée. Le sens de la corrélation est sans ambiguïté, c'est bien le genre qui a une influence sur l'auto-blâme et non pas l'inverse.

Les étudiantes sont 21% à répondre « oui tout à fait » alors que ce n'est le cas d'aucun homme. Cette situation reste vraie pour les avis modérés : les femmes ont tendance à répondre « plutôt oui » alors que les hommes « plutôt non ». A l'inverse, ce ne sont pratiquement que des hommes qui répondent « non ».

Ce résultat peut être une des raisons de l'anxiété visible des étudiantes comparée à l'attitude plus calme des hommes au fil de la formation. Le précepte *wait and see* des hommes serait donc efficace pour évoluer plus sereinement à travers des situations déstabilisantes.

Tableau croisé : genre et auto-blâme

	Je me rends compte que je suis à l'origine du problème → <i>Coping</i> auto-blâme				Total
	Non, pas du tout	Plutôt non	Plutôt oui	Oui, tout à fait	
Femme	1 2%	17 32%	24 45%	11 21%	53
Homme	3 33%	4 45%	2 22%	0 0%	9
Total	4	21	26	11	62

(Gamma = -0.777, p-valeur = 0.074)

5.6 Sentiment de contrôle

Pour ce qui est de la corrélation entre le sentiment de contrôle et le taux de stress (H6), l'hypothèse est également vérifiée ($n = 62$; observations valides : 62 ; $\text{Gamma} = -0.549$, $p\text{-valeur} = 0.000$).

La moitié des étudiants répond « parfois ». Ces derniers situent leur stress entre 5 et 9 avec une concentration sur 7 et 9. On observe le lien de corrélation entre le stress et la faible présence de sentiment de contrôle. Les étudiants qui pensent ressentir « assez souvent » un sentiment de contrôle notent un taux de stress entre 1 et 9 avec une tendance entre 1 et 6. Le sentiment de contrôle d'une situation a donc un impact sur le ressenti du stress.

Il ne suffit pas d'avoir un sentiment de contrôle « assez souvent » ou « très souvent » pour percevoir un taux de stress inférieur à 5, par contre, il semble être nécessaire.

Notre hypothèse que le sentiment de contrôle a un effet positif sur le stress perçu est confirmée vu que 59.6% des étudiants qui ont un sentiment de contrôle « rare » ou « parfois » montrent automatiquement un stress élevé. Alors que les 10 étudiants au sentiment de contrôle ressenti ont un stress perçu bas.

Tableau croisé : taux de stress et sentiment de contrôle

		Taux de stress (0 = bas)										Total
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Sentiment de contrôle	Rare								1	3	3	7 11.3%
	Parfois						3	5	9	3	9	30 48.3%
	Assez souvent		4		4	1	3	5	1	3	2	23 37%
	Très souvent				1						1	2 3.2%
	Total	0	4	1	5	1	6	10	11	9	15	62

($\text{Gamma} = -0.547$, $p\text{-valeur} = < 0.0001$)

5.7 Coping et âge

Notre dernière hypothèse n'est pas vérifiée (H7). En effet, il n'y a pas de corrélation significative entre l'âge et le choix d'une stratégie de *coping* en particulier ($n = 62$; observations valides : 62 ; $\text{Gamma} = -0.280$, $p\text{-valeur} = 0.330$).

Notre test n'est pas assez puissant pour vérifier toutes les corrélations. Si l'échantillon avait été plus élevé, nous aurions peut-être pu observer d'autres liens significatifs.

6. Conclusion

6.1 Constats généraux

Par les apports théoriques et grâce à la participation de nos collègues, nous avons pu approcher le concept de stress qui nous a interpellé au fil de notre formation et étudier les stratégies d'adaptation pour y faire face.

Notre travail a été amorcé par l'observation des divers comportements des étudiants HEP-VS. Selon les individus, les périodes et les tâches demandées, les attitudes et ressentis exprimés sont très différents. Nous pouvions lire de la tristesse ou de la tension sur des visages, sentir du repli sur soi ou encore une forte émotivité chez d'autres. Ou au contraire, voir certains étudiants rayonnants, partageant leur bonne humeur, donnant l'impression de ne se soucier de rien. Cette facilité (subjectivement) perçue pouvait parfois déranger. Non pas par jalousie, mais par l'intrigue qu'elle soulève : comment font-ils pour être zen ? Pourquoi d'autres sont si inquiets ? Par exemple, à la veille des stages, des étudiants se réjouissent alors que d'autres paniquent. Ou certains peuvent, sans être nerveux, préparer en deux fois moins de temps une tâche, alors que d'autres, anticipant, se font du souci tout au long du déroulement, arrivant malgré tout stressés au moment donné.

Au fil des semestres, le ton des remarques envers l'institution varie aux extrêmes. Il oscille entre l'indignation et la colère puis bascule dans l'enthousiasme et la joie. Les attitudes des étudiants passent par des phases de lassitude ou de flou total, le tout parsemé parfois d'une touche d'agressivité ou de lâcher-prise exagéré.

Cette variabilité a soulevé de l'incompréhension et surtout des interrogations. Nous n'avons pas cherché à comprendre les multiples raisons possibles au stress perçu, mais plutôt à saisir comment les étudiants s'y adaptent, ce qu'ils en font.

Pour cela, nous avons étudié le contexte de formation afin de construire un cadre clair à notre recherche. Nous avons mis en évidence la formation en alternance et sa construction de compétences professionnelles. Cette méthode confronte perpétuellement l'étudiant à ses représentations et capacités, à ses nouveaux savoirs et à leur application dans la réalité ainsi qu'à l'actualisation du soi professionnel par la conscientisation des gestes. Cette alternance crée des déséquilibres fréquents dans le rapport à soi et aux autres (Cohen-Scali, 2000). Face à cette construction de compétences professionnelles, deux variables entrent en ligne de compte : l'estime de soi (Alaphilippe, 2008) et le sentiment de compétence (François & Botteman, 2002). Elles influencent la perception des situations et les interactions avec l'individu. Elles ont également un impact sur le bien-être ou l'inconfort ressenti.

A l'intérieur de ce cadre, nous nous sommes penchée sur le concept de stress et avons découvert son modèle transactionnel (Graziani, P., Hautekèete, M., Rusinek, S. & Servant, D., 2001). En effet, le stress n'est pas une fatalité subie mais la conséquence d'une interaction entre un individu et son environnement au sein de laquelle une adaptation est déficiente. Certains mécanismes de défense sont inconscients et d'autres conscients : les stratégies de *coping*. Les stratégies amènent à se focaliser sur la résolution du problème ou sur l'apaisement des émotions.

Pour analyser l'utilisation de ces stratégies, nous avons élaboré un questionnaire. Cette méthode nous semblait la plus adaptée pour cibler l'échantillon voulu, c'est-à-dire, l'ensemble des étudiants de dernière année. Le questionnaire que nous avons distribué est composé de deux tests psychologiques officiels : la *Perceived Stress Scale* de Cohen (1983) et la *Ways of Coping Check-List* de Vitaliano (1985). Nous avons quelque peu adapté le questionnaire afin de répondre à notre problématique d'une façon la plus complète possible.

Parmi les nombreuses variables que nous pouvions croiser, nous nous sommes arrêtée à sept hypothèses en lien avec la question de recherche « de quelle manière les étudiants de la formation initiale HEP-VS s'adaptent-ils au stress engendré par cette dernière ? ». Il s'agit d'observer les liens entre le taux de stress perçu et :

- l'estime de soi
- le sentiment de compétence
- les stratégies centrées sur les émotions
- les stratégies centrées sur le problème
- le sentiment de contrôler la situation

Nous avons également souhaité observer s'il y avait une différence de choix de stratégies selon l'âge ou le genre.

Comme le précisent Chabrol & Callahan (2004), le *coping* est difficilement mesurable. Le choix de ses stratégies repose sur de nombreux facteurs individuels et nous constatons sans surprise que nous n'avons pu observer qu'une infime partie de la problématique. En effet, l'aspect multidimensionnel des sciences sociales rend les recherches et leur interprétation complexes. Cependant, nous avons pu, à partir des résultats, tirer les conclusions suivantes.

Dans notre échantillon d'étudiants, le taux de stress perçu est élevé. Tout comme l'estime de soi et, un peu moins fortement, le sentiment de compétence.

La corrélation entre l'estime de soi et le taux de stress est plus marquée que ne l'est celle des stratégies de *coping* avec le taux de stress. La corrélation entre le sentiment de contrôle et le taux de stress est également plus forte que les corrélations entre les stratégies de *coping* et le taux de stress. Une bonne estime de soi et un sentiment de compétence ont une influence positive sur le stress perçu.

Les traits de personnalité seraient alors des facteurs plus influents que l'adaptation consciente que nous faisons face à un stress perçu. Cela rejoint la théorie de Bandura (cité par François & Botteman, 2002) qui affirme que c'est véritablement la confiance ou l'interprétation de ses compétences à réagir qui sont décisives sur la réussite d'une tâche. Il ne nous semble pas adéquat d'avancer que les stratégies de *coping* sont moins efficaces que ne l'est l'estime de soi par exemple. Mais plutôt que les stratégies sont un prolongement de la personnalité.

L'estime de soi ou le sentiment de compétence sont des traits de personnalité et interviennent donc, de manière interactionnelle également, sur le choix des stratégies.

Par contre, les femmes ne sont pas égales face au stress comparativement aux hommes. Par l'auto-blâme fortement présent chez les femmes, elles s'exposent à un risque d'être plus stressées que les hommes.

En ignorant la petite taille de notre échantillon, le fait que l'âge n'ait pas d'influence sur le taux de stress perçu ni sur le choix d'une stratégie en particulier ne nous étonne pas. La maturité, les expériences ou la personnalité d'un étudiant sont des éléments bien plus pertinents que ne l'est l'âge d'un individu.

6.2 Discussion

Le sens commun du stress est de penser que nous le subissons, que la personne en est victime. Or, en étudiant le modèle transactionnel, l'estime de soi et le sentiment de compétence, nous constatons finalement, que ce ne sont pas les événements eux-mêmes qui sont stressants, mais bien la perception de l'événement que chacun en fait. La perception de la situation, l'interprétation de ses capacités à réagir, la croyance et la confiance en ses propres ressources.

La manière de s'adapter (les stratégies de *coping*) n'est qu'une partie de la dynamique. Il est clair que certaines situations sont plus délicates que d'autres et demandent plus d'efforts, mais le modèle transactionnel nous a permis de voir le phénomène sous un autre angle. Il nous a permis de comprendre l'importance de la personnalité, des ressources, des capacités de résilience développées au fil des expériences par l'individu.

Dans le cadre de la formation HEP-VS, les étudiants sont confrontés à des changements radicaux. La construction de compétences professionnelles renvoie à leur vécu, à leurs représentations, à la source de leur fonctionnement même. Ils s'engagent dans un processus complet. Car elle n'est pas uniquement une formation professionnelle tertiaire, mais bien une formation d'adultes, une formation qui inclut la connaissance de soi. Et les capacités requises pour effectuer ce travail exigeant ne sont pas innées chez tout le monde.

Des adaptations liées à l'identité sont en œuvre et elles ne sont pas toujours faciles à accepter. L'hyperpsychologisation et les remises en questions sont usantes. Face à cela, il est plus arrangeant de se déresponsabiliser et attribuer l'erreur à une cause externe. C'est un procédé légitime (qui peut être nommé déni par exemple), bien qu'inefficace dans le processus d'adaptation à moyen terme.

Dans le fond, les événements ou les organisations sont comme elles sont, souvent pensées au mieux pour concilier le maximum d'éléments et il y a autant de manières de s'en plaindre ou de s'en réjouir qu'il y a d'individus.

Nous supposons que les étudiants ont tous d'une manière ou d'une autre à un moment donné rejeté ce qu'il leur arrivait ou pas accepté les difficultés liées aux compétences professionnelles. Ils ont probablement tous eu envie un jour de tout arrêter, ou enfoui la tête dans le sable quelques jours en attendant que « cela passe ».

Nous envisageons d'observer une préférence nette pour une ou deux stratégies. Mais cela n'a pas été le cas. Il n'y a finalement pas de stratégie plus efficace en tant que telle. S'il n'y a pas de stratégie qui ressort complètement du lot, c'est par le fait que ce sont bien les multiples facteurs de la personnalité et la variété immense des interactions qui déterminent les adaptations.

Comme nous le soulignons en introduction, notre sujet est en lien avec l'efficacité de l'enseignant et son bien-être. Le stress mal géré conduit au *burnout* et les conséquences néfastes sont diverses tant sur les plans psychiques, physiques et économiques. Comprendre ses propres mécanismes permet de protéger l'humain et le professionnel, d'appréhender des situations typiquement négatives d'une manière appropriée ou de se retirer à temps d'un cercle vicieux si besoin. L'efficacité et le bien-être passent par la connaissance de soi. Ce concept est, selon nous, un point fondamental dans la profession. Les diverses raisons possibles du stress des étudiants HEP-VS ne disparaîtront pas entièrement une fois le diplôme obtenu. L'adrénaline des préparations et des imprévus sera toujours présente, le besoin de perfection ou la peur de l'échec continueront à hanter les nuits des sujets anxieux, d'où l'importance d'être formé à la métaréflexion. Les causes et symptômes ne sont pas exclusifs à la formation HEP, mais très probablement à la profession. Sans nous avancer dans une explication détaillée, la HEP-VS forme à cette capacité de gérer les difficultés et le stress. A moyen terme, les étudiants souhaitent obtenir un résultat, le diplôme. Pour atteindre leur but, ils développent donc des stratégies et une certaine endurance à gérer le stress et l'effort malgré les obstacles. Ces deux compétences, parmi d'autres, nous apparaissent essentielles pour débiter une carrière dans l'enseignement.

6.3 Prolongements et perspectives

Divers prolongements sont possibles à partir des concepts que nous avons développés.

Notre résultat à propos de l'auto-blâme est relevant. Les expériences et réactions au cours de la formation montrent des différences flagrantes entre les genres. Les femmes et les hommes n'ont pas les mêmes ressources stratégiques et émotionnelles face à des changements et face à l'adaptation. Les dispositions à la construction de compétences professionnelles ne sont donc pas semblables. Les différences de personnalité selon le genre et leur répercussion sur la formation nous semblent être une problématique particulièrement intéressante à travailler.

Dans une autre dynamique, il serait également passionnant de prolonger cette recherche par des entretiens qualitatifs et de cibler un des facteurs que nous avons choisi, l'estime de soi par exemple ou le sentiment de compétence, et questionner les étudiants à ce sujet, d'observer les facteurs probables d'évolution, les interactions avec l'environnement institutionnel ou terrain.

Un autre prolongement serait d'effectuer cette recherche en comparant les réponses des étudiants de 1^{ère} année et celles des étudiants de dernière année et d'approcher de cette manière leurs représentations quant à la formation et l'évolution de leur ressenti.

7. Références bibliographiques

- Alaphilippe, D. (2008). *Evolution de l'estime de soi chez l'adulte âgé*. *Psychol NeuroPsychiatr Vieil* 2008 ; 6 (3) : 167 - 76
- Abraham, A. (1984). *L'enseignant est une personne*. Paris : ESF
- Akkari, A. & Heer, S. (2006). *La pédagogie de l'alternance dans la formation des enseignants: perspectives de recherche comparative*. Actes de la recherche n° 5, HEP-BEJUNE. Porrentruy: HEP-BEJUNE.
- Albarello, L. (2007). *Apprendre à chercher. L'acteur social et la recherche scientifique*. 3^{ème} édition. Bruxelles : De Boeck
- Basco, L. (s.d.). *La construction du « soi social » de l'enseignant par la mise en place d'un travail de partenariat efficace*. Avignon : Université d'Avignon, Laboratoire Culture et Communication
- Beckers, J. (2004). Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initiale ? *Recherche et formation*, no 46, 2004, pp. 61-80
- Bruchon-Schweitzer, M. (2001). *Concepts et modèles en psychologie de la santé*. *Recherches en soins infirmiers*, 67, 4-39
- Bruchon-Schweitzer, M. (2001). *Le coping et les stratégies d'ajustement face au stress*. *Recherches en soins infirmiers*, 67, 68-83
- Bruchon-Schweitzer, M., Cousson, F., Quintard, B., Nuissier, J. & Rasclé, N. (1996). *French Adaptation of the Ways of Coping Checklist*. *Perceptual and Motor Skills: Volume 83, Issue*, pp. 104-106. Retrieved in october from <http://www.amsciepub.com/doi/abs/10.2466/pms.1996.83.1.104>
- Brunel, O. & Grima, F. *Faire face au conflit travail/école : analyse des stratégies d'ajustement*. *M@n@gement*, 2010/3 Vol. 13, 172-204.
- Chabrol, H. & Callahan, S. (2004). *Mécanismes de défense et coping*. Paris : Dunod
- Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles Pédagogiques, CDHEP, mai 2002. Retrieved in February from : http://www.irdp.ch/recherche/hep/code_d_ethique.pdf
- Cohen, S. : Laboratory for the Study of Stress, Immunity and Disease. Retrieved in december from <http://www.psy.cmu.edu/~scohen/>
- Cohen, S., Kamarck, T., Mermelstein, R. (1983). *Journal of Health and Social Behavior*, Vol. 24, No 4 (Dec., 1983), 385 - 396
Consulté le 25.10.2012 : <http://kungfu.psy.cmu.edu/~scohen/globalmeas83.pdf>
- Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Paris : PUF
- Dubar, C. (1991). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin

François, P.-H. & Botteman, A.E. (2002). *Théorie sociale cognitive de Bandura et bilan de compétences : applications, recherches et perspectives critiques*. Carriéro logie : p. 519 – 543

Galand, B. & Vanlede, M. (2004). *Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? Savoirs*, 2004/5 Hors série, p. 91-116

Genoud, P.-A., Brodard, F. & Reicherts, M. (2007). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 59, 37-45

Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. & Chevrier, J. (2001). *La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif*. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 17, no 1, 2001, 3 – 32

Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle*. Paris : Robert Laffont S.A.

Graziani, P., Hautekèete, M., Rusinek, S. & Servant, D. (2001). *Stress, anxiété et troubles de l'adaptation*. Paris : Masson

Hartmann, A. (2008). *Les orientations nouvelles dans le champ du coping*. *Pratiques psychologiques*, 14, 285-299

Hazanov-Boskovitz, O. (2003). *Etude du coping des adolescents dans un contexte expérimental*. Thèse de doctorat. Genève : UNI, FPSE 314

Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Springer : New York publishing compagy

Loi du 4 octobre 1996 concernant la Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS) ; RS/VS 419.1. Retrieved in august from http://www.hepvs.ch/index.php?option=com_content&task=view&id=490&Itemid=475

Nancy, J., Quintard, B., Boyer, A., Darrieu, M. & Fawzi, R. (2008). *Coping et odontologie pédiatrique : construction d'un questionnaire français*. In : *Pratiques psychologiques* 15, 435-455

Neveu, D. et al. (2012). *Students perceived stress in academic programs : consequences for its management*. *Revue d'Epidémiologie et de Santé Publique*. Retrieved in october from <http://dx.doi.org/10.1016/j.respe.2012.01.008>

Nuttin, J. *Problèmes de psychologie de la motivation humaine*. In : *Revue Philosophique de Louvain. Troisième série, Tome 59, No 62, 1961*. pp. 348-370. Retrieved in august from http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/phlou_0035-3841_1961_num_59_62_5078

Obadia, L. (2007). *Le bouddhisme en Occident*. Paris : La Découverte.

Ordonnance du 14 août 2002 concernant l'admission et la formation initiale à la Haute école pédagogique (OHEP) ; RS/VS 419.101. Retrieved in august from http://www.hepvs.ch/index.php?option=com_content&task=view&id=490&Itemid=475

Pasche Gossin, F. (2006). *La réflexion sur les pratiques professionnelles : un dispositif pédagogique permettant de faire vivre l'alternance ?* In A. Akkari & S. Herr (Ed.), *La*

pédagogie de l'alternance dans la formation des enseignants: perspectives de recherche comparative. Actes de la recherche n° 5, HEP-BEJUNE (pp. 56-64). Porrentruy: HEP-BEJUNE.

Paulhan, I. (1992). *Le concept de coping. L'année psychologique*, 92, 4, 545-557

Paulhan, I. & Bourgeois, M. (1995). *Stress et coping. Les stratégies d'ajustement à l'adversité*. Paris : PUF

Périsset, D., Andrey, M., Steiner, E. & Ruppen, P. (2006). L'alternance intégratrice, une dynamique multiple. Les propositions de la HEP-VS. In A. Akkari & S. Herr (Ed.), *La pédagogie de l'alternance dans la formation des enseignants: perspectives de recherche comparative. Actes de la recherche n° 5, HEP-BEJUNE* (pp. 7-22). Porrentruy: HEP-BEJUNE.

Piquemal-Vieu, L. (2001). *Le coping, une ressource à identifier dans le soin infirmier. Recherche en soins infirmiers*, 67, 84-98

Quintard, B. (2001). *Le concept de stress et ses méthodes d'évaluation. Recherches en soins infirmiers*, 67, 46-67

Quivy R. & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod

Règlement du 12 mars 2003 concernant le plan d'études de la formation initiale de la Haute école pédagogique du Valais (HEP) ; RS/VS 419.105. Retrieved in august from http://www.hepvs.ch/index.php?option=com_content&task=view&id=490&Itemid=475

Rosa, H. (2012). Accélération et dépression. Réflexions sur le rapport au temps de notre époque. *Rhizome : bulletin national santé mentale et précarité*, 43, 4-14

Ruppen, P. (2012). *Statistik und Verteidigung der Diplomarbeit. Präzisierung der nötigen Mindestkenntnisse*. Brig : PH Wallis

Veerle, M. (2012). La prise en compte par l'OCDE de la souffrance au travail et du rôle de la hiérarchie. *Rhizome : bulletin national santé mentale et précarité*, 43, 28-33

8. Attestation d'authenticité

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur.

Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

St-Maurice, le 6 février 2013

9. Annexes

- I. Descriptif de stage 501
- II. Questionnaire mis en ligne
- III. Résultats
 - a. Tableaux de fréquences
 - b. Autres corrélations
 1. *Coping* centré sur le problème / taux de stress
 2. Âge et stratégies de *coping*

Annexe I : descriptif de stage 501

Code : 501	Hétérogénéité Heterogenität
Fonction :	<ul style="list-style-type: none"> - Gestion de l'hétérogénéité - Umgang mit Heterogenität.
Schwerpunkt:	
Référentiel de compétences :	<ul style="list-style-type: none"> - Compétences nos : 1; 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 13. - Kompetenzen Nr.: 1; 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 13.
Referenzliste:	
Objectif :	<ul style="list-style-type: none"> - Observer et analyser l'hétérogénéité des élèves et envisager les moyens de la gérer.
<i>Ziel:</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Die Heterogenität innerhalb der Schülergruppe analysieren und nach Möglichkeiten suchen, damit umzugehen.
Organisation :	<ul style="list-style-type: none"> - Quatre semaines durant le cinquième semestre de la formation initiale
<i>Organisation:</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Vier Wochen während des fünften Semesters der Grundausbildung. - Un-e étudiant-e par PF - Ein Student/Eine Studentin pro Plp.
Degré :	<ul style="list-style-type: none"> - Degré élémentaire ou moyen - Basis- oder Primarstufe
<i>Stufe:</i>	
Personnes concernées :	<ul style="list-style-type: none"> - Etudiant-e - PF - Partenaire (maître d'Api²) - Professeur-e-s HEP - Commission des stages - Mentor-e-s
<i>Beteiligte Personen:</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Studierender/Studierende - Praktikumslehrperson – Partner (spezialisierte Lehrpersonen³) - PH-Besucher/PH-Besucherin - Kommission „Berufspraktische Ausbildung“ – Mentor/Mentorin

² Le MAPI n'est pas sollicité dans le cas d'un stage 501bis

³ Im Praktikum 501bis wird keine spezialisierte Lehrperson einbezogen.

Thèmes de formation associés*

Lernveranstaltungen mit besonderem Bezug zu diesem Praktikum*

2.1	L'école en tant qu'organisation apprenante Schule als lernende Organisation
3.2*	Gestion et climat de classe (I) Klassenführung und Klassenklima I
5.3*	Enseignement dans les classes hétérogènes Unterricht in Lerngruppen mit verschiedenen Lern- und Leistungsdispositionen
5.4*	Aspects de pédagogie spécialisée Unterricht in Lerngruppen aus heilpädagogischer Sicht
6.1*	Interdisciplinarité : théorie et exemples Überfachliches Lehren und Lernen
7 ^E 6	Les apprentissages fondamentaux II Grundfertigkeiten des Lernens II
7 ^E 9*	Didactique des activités créatrices Didaktik des technischen Gestaltens
7 ^M 7	Didactique de l'éducation physique Sportdidaktik
7 ^M 9*	Didactique des activités créatrices Didaktik des technischen Gestaltens
8.1	La pratique réflexive dans une perspective de développement durable Praxisreflexion in einer nachhaltigen Entwicklungsperspektive
8.3	La pratique réflexive dans une perspective psychosociologique
8.4	La pratique réflexive au service des compétences professionnelles Praxisreflexion im Dienst der Entwicklung beruflicher Kompetenzen
8.6	La pratique réflexive au service de l'éthique Praxisreflexion im Dienst der Ethik

Objectifs du stage de gestion de l'hétérogénéité Ziele des Praktikums zum Umgang mit Heterogenität

Objectifs de formation (HEPVS) :

Bildungsziel der PH-VS:

*Sous la responsabilité des PF, stagiaires et superviseur-e-s.
In der Verantwortung der Praktikumslehrpersonen, der Studierenden und der PH-Besucherinnen/PH-Besucher.*

- Démontrer sa motivation professionnelle face à l'hétérogénéité par une implication positive dans la pratique (attention portée aux élèves en difficulté, allophones, intégrés, etc.).
- Die eigene berufliche Motivation im Umgang mit der Heterogenität durch eine positive Umsetzung in der Praxis offen legen (Aufmerksamkeit für Schüler und Schülerinnen mit Lernproblemen, mit besonderer Begabung, mit anderer Muttersprache, ...).
- S'informer sur l'organisation et les structures de l'école (en particulier les structures et le fonctionnement de l'enseignement spécialisé).
- Sich über die Organisation und die Strukturen der Schule informieren (insbesondere über die Strukturen und die Ansätze des Sonderunterrichts).
- Se charger en partie de la gestion de la classe et mettre en œuvre un style de gestion démocratique et participative (établir un climat de classe constructif et stimulant).
- Die Klassenführung teilweise selbstständig übernehmen und dabei unter Miteinbezug der Schüler und Schülerinnen einen demokratischen Führungsstil verwirklichen (förderliches Klassenklima realisieren).

Objectifs liés aux différents thèmes :

Ziele im Zusammenhang mit den verschiedenen Themen:

Sous la responsabilité des stagiaires et des enseignant-e-s de la HEP-VS.

Les PF offrent la plage d'observation ou d'expérimentation nécessaire.

*In der Verantwortung der Studierenden und der Dozentinnen/Dozenten der PH-VS.
Die Praktikumslehrpersonen bieten den erforderlichen Beobachtungs- und Erprobungsraum an.*

L'étudiant a la responsabilité de se procurer le matériel nécessaire.

Für die Beschaffung des notwendigen Materials sind die Studierenden verantwortlich.

- 3.2
- Conduire une observation et une intervention en classe de stage
 - Durchführung einer Beobachtung und Intervention in der Praktikumsklasse
- 5.3
- Élaborer un projet pédagogique individuel pour un-e/des élève-s avec des besoins particuliers (évaluation des ressources, difficultés et objectifs visés), effectuer le travail de remédiation et collaborer, si possible, avec les partenaires du projet.
- 5.4
- Ein individuelles pädagogisches Förderprojekt für einen/eine oder mehrere Schüler und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen ausarbeiten (Ressourcen evaluieren, die besonderen Bedürfnisse genau benennen, angestrebte Ziele definieren). Dabei wenn möglich mit einer PSH-Lehrperson und/oder einer spezialisierten Fachperson zusammenarbeiten.

- 6.1 - Planifier par écrit et en détail *et pratiquer* au moins 1 séquence (ou plusieurs séances) d'enseignement/apprentissage (ou selon les indications données dans les cours concernés).
- 7^{Eg}
7^{Mg} - Mindestens eine Unterrichtssequenz (bzw. mehrere Sequenzen) im jeweiligen Fachbereich detailliert schriftlich planen (entsprechend den Vorgaben der jeweiligen Lernveranstaltung)

- Objectifs du praticien-formateur :** - Voir document « Suivi des stage »
Ziele der Praktikumslehrperson: - siehe Dokument "Entwicklung der individuellen professionellen Handlungskompetenz"
- Objectifs personnels (portfolio) :** - Voir document « Suivi des stage »
Persönliche Ziele (Portfolio): - siehe Dokument "Entwicklung der individuellen professionellen Handlungskompetenz"

Rôles et tâches des personnes concernées

Rollen und Aufgaben der beteiligten Personen

Voir aussi le document « Informations générales ».

Beachten Sie bitte auch das Dokument „Allgemeine Informationen“.

- Etudiant-e** - S'informer des structures et du fonctionnement de l'enseignement spécialisé (différents types de classes, OES, CDTEA, Institutions, etc.).
Student/ - Sich über die Strukturen und die Ansätze des Spezialunterrichts informieren (verschiedene Klassentypen, ZET, Institutionen, ...).
Studentin - Selon les possibilités : participer aux tâches et situations liées à l'organisation et au développement de l'école et de la classe (conférence des enseignants, contact avec les différents partenaires de l'école, tâches administratives, contacts avec les parents et les différentes associations professionnelles...).
- Nach Möglichkeit an Tätigkeiten und Situationen teilnehmen, die der Organisation und Entwicklung der Schule und der Klassenführung dienen (Lehrerkonferenzen, Kontakte mit Schulpartnern, administrative Aufgaben, die im entsprechenden Zeitraum anfallen, Elternkontakte oder andere Veranstaltungen der Praktikumslehrperson).
- La part de l'activité d'enseignement de l'étudiant est d'environ 50%-60% dans les 2 premières semaines et d'environ 70% dans les 2 dernières semaines. L'étudiant doit enseigner pendant le stage dans toutes les matières et tous les domaines.
- Die Studierenden unterrichten in den ersten zwei Wochen ca. 50% - 60% und in der dritten und vierten Woche ca. 70%. Sie unterrichten in allen Fächern und Bereichen.
- Assumer la responsabilité de la classe sans la présence du PF 2 à 4 jours durant le stage (une fois 2 jours consécutifs au maximum).
- Während 2 bis 4 Tagen ohne Anwesenheit der Plp im Klassenzimmer die Verantwortung für die Klasse übernehmen. (maximal einmal 2

aufeinanderfolgende Tage).

- Exigences par rapport aux planifications écrites
 - **Analyse des conditions:**

Pendant la première semaine du stage, rédiger une synthèse (1 page A4) contenant les informations importantes ou spéciales des *conditions de départ* et des *conditions-cadres* de la classe (conditions en lien avec les méthodes et les contenus, les conditions socio-pédagogiques et les conditions structurelles).
 - **Analyse conceptuelle et analyse didactique :**
 - La planification à **long terme** du/de la PF constitue le fondement pour la planification.
 - Planification **du stage** s'effectue avec le PF pour la **première partie** et pour la **deuxième partie**, les étudiants soumettent une proposition au/à la PF qui la complète si nécessaire avant de la valider.
 - Planifier par écrit et en détails (analyse conceptuelle et analyse a priori) au moins 3 séances d'enseignement/apprentissage par semaine s'inscrivant dans une séquence et les discuter avec le PF.
 - **Formulation des objectifs et déroulement:**
 - Préparer par écrit les séances d'enseignement/apprentissage (de manière concise) - Contenu de la préparation:
 - Thème
 - Objectif(s) de la séance d'enseignement /apprentissage
 - Planification du déroulement (mots-clés)
 - Évaluation
 - Les séances d'enseignement /apprentissage données pendant la période de **supervision** doivent inclure tous les éléments de la préparation détaillée.
 - Analyse des conditions, analyse conceptuelle et a priori, formulation des objectifs et déroulement
 - Les liens théoriques sont cités
- Anforderungen an die schriftliche Unterrichtsvorbereitung
 - **Bedingungsanalyse:**

In der ersten Praktikumswoche eine Synthese (1 A4-Seite) mit wichtigen oder speziellen Informationen der Voraussetzungen/Bedingungen der Klasse (stofflich- methodische Bedingungen, pädagogisch-soziale Bedingungen und strukturelle Bedingungen) erstellen.
 - **Sachanalyse und Didaktische Analyse:**
 - Die Grundlage für die Planung ist die **langfristige Planung** der Plp.
 - Die mittelfristige **Planung** im **ersten Teil** des Praktikums gemeinsam mit der Plp erstellen. Die mittelfristige Planung im **zweiten Teil**: Die Studierenden unterbreiten der Plp einen Vorschlag, diese ergänzt und validiert den Vorschlag.
 - Pro Woche mindestens 3 Lektionen eines Unterrichtsthemas ausführlich (Sachanalyse und Didaktische Analyse) schriftlich planen und mit der Plp besprechen.
 - **Zielformulierung und Verlaufsplanung:**
 - Die **Lektionen** in Form von **Kurzvorbereitungen** schriftlich vorbereiten. Diese beinhalten:

- Thema
- Lektionsziel
- Verlaufsplanung (stichwortartig)
- Evaluation
- Die **Besuchsstunde** muss alle Teile der detaillierten Lektionsvorbereitung enthalten.
 - Sachanalyse, Didaktische Analyse, Zielformulierung und Verlaufsplanung
 - Theoriebezüge nennen
- Collaborer avec le MAPI entre 4 à 6 demi-journées maximum du temps de stage.
- Zwischen 4 und max. 6 Halbtagen während des Praktikums mit der Hilfs- und Sonderschullehrperson zusammenarbeiten.
- Se fixer des objectifs personnels de formation pour le stage suivant (document du Suivi des stages)
- Persönliche Bildungsziele für das nächste Praktikum festlegen (Dokument „Entwicklung der individuellen professionellen Handlungskompetenz“).
- Tenir son journal de bord au fil des expériences du stage et également selon les consignes des cours HEPVS.
- Die im Verlaufe des Praktikums gesammelten Erfahrungen gemäss den Anweisungen der Lernveranstaltungen der PHVS im Lerntagebuch festhalten.
- Effectuer le travail de réflexion guidé par le portfolio
- Die (Praxis-)Reflexion orientiert sich am Portfolio.
- Le rapport de stage est remis sous format papier pour le **7 décembre 2012** au secrétariat.
- Der Praktikumsbericht muss in schriftlicher Form spätestens am Freitagmittag, **7. Dezember 2012** im Sekretariat abgegeben werden.

**Praticien-ne
Formateur-riche
Praktikums-
lehrperson**

- Informer la ou le stagiaire des structures et du fonctionnement de l'enseignement spécialisé et de la collaboration avec l'enseignement régulier.
- Die Studierenden über die Strukturen und die Ansätze im Spezialunterricht und die Kooperation mit dem Regelunterricht informieren.
- Donner son enseignement à voir et permettre l'échange à ce propos.
- Den eigenen Unterricht zur Beobachtung, zum Diskutieren und gemeinsamen Evaluieren anbieten.
- Associer l'étudiant-e à la gestion de l'enseignement/ apprentissage par une collaboration quotidienne en lui confiant, en particulier, la responsabilité d'un-e élève durant les quatre semaines de stage (Cf. Objectifs thème 5.3/5.4).
- Die Studierenden durch tägliche Kooperation in den Unterricht und die Lernprozesse einbeziehen, insbesondere indem man ihnen für die vier Praktikumswochen die Verantwortung für je einen Schüler/eine Schülerin überträgt (vgl. Auftrag 5.3/5.4).
- Associer l'étudiant à la gestion des problématiques particulières.
- Die Studierenden in die Bewältigung besonderer Problemsituationen einbeziehen.
- Observer et évaluer les activités menées par la-le stagiaire.
- Die Tätigkeiten der Studierenden beobachten und evaluieren.
- Organiser le temps passé avec le MAPI et communiquer à la HEP

(courriel à la responsable de stage) le nom du MAPI au plus tard une semaine avant le stage.

- Die Zusammenarbeit mit der Hilfs- und Sonderschullehrperson organisieren und der PH der Namen spätestens eine Woche vor Praktikumsbeginn kommunizieren (Adressat: Praktikumsverantwortlicher PH-Doz).
- Donner aux étudiants les plages d'autonomie suivantes : 2 à 4 jours durant le stage (une fois 2 jours consécutifs au maximum).
- Den Studierenden die Möglichkeit geben, die Klasse während 2 bis 4 Tagen selbstständig zu führen (max. 1x zwei aufeinanderfolgende Tage).
- Aider l'étudiant-e à se fixer des objectifs personnels de formation pour le stage suivant (document de « Suivi des stages »).
- Den Studierenden helfen, sich persönliche Ausbildungsziele für das nächste Praktikum zu setzen (Dokument „Entwicklung der individuellen professionellen Handlungskompetenz“).
- Le rapport de stage est remis sous format papier pour le **7 décembre 2012** au secrétariat.
- Der Praktikumsbericht muss in schriftlicher Form spätestens am Freitagmittag, **7. Dezember 2012** im Sekretariat abgegeben werden.

Maître-esse d'appui pédagogique intégré (MAPI)
Hilfs- und Sonderschullehrperson
(PSH / DezSo / DfF)

- Accueillir l'étudiant entre 4 à 6 demi-journées maximum du temps de stage.
- Die Studierenden nach Möglichkeit zwischen 4 und max. 6 Halbtagen während des Praktikums am Spezialunterricht teilnehmen lassen.
- Informer la ou le stagiaire des structures et du fonctionnement de l'enseignement spécialisé et de la collaboration avec l'enseignement régulier.
- Die Studierenden über die Strukturen und die Ansätze im Spezialunterricht und die Kooperation mit dem Regelunterricht informieren.
- Donner son enseignement à voir et permettre l'échange à ce propos.
- Den eigenen Unterricht zur Beobachtung, zum Diskutieren und gemeinsamen Evaluieren anbieten.
- Associer l'étudiant-e à la prise en charge d'un élève en difficulté (présentation approfondie de la situation et prise en charge éventuelle d'une séance d'appui). .
- Die Studierenden in den Spezialunterricht einbeziehen, indem sie die Verantwortung für ein Kind mit besonderen Bedürfnissen übernehmen. (Eventuell eine Standortbestimmung und eine Fördersequenz durchführen lassen.
- NB: le MAPI ne participe pas à l'évaluation du stagiaire en fin de stage ; le MAPI est rémunéré pour sa prestation selon les modalités de la HEP pour les duos pédagogiques.
- NB: Die Hilfs- und Sonderschullehrperson nimmt an der Evaluation des Praktikums nicht teil. Sie wird für ihre Mitarbeit entsprechend den Modalitäten der PH entschädigt.

Professeur-e Dozierende der Lv

- Préparer, accompagner et évaluer les tâches à effectuer durant le stage 501 en lien avec son enseignement
- Die Aufträge für das Praktikum 501, die in Verbindung zum eigenen Unterricht stehen, vorbereiten, begleiten und evaluieren.

Superviseur-e PH-Besucher/

- Visiter l'étudiant-e dans la classe de stage et l'observer sur la base des objectifs de formation du stage de gestion de l'hétérogénéité.

- PH-Besucherin** - Die Studierenden in der Praktikumsklasse besuchen und sie auf die Ziele des Praktikums zum Umgang mit Heterogenität beobachten.
- Le rapport de stage est remis sous format papier pour le **7 décembre 2012** au secrétariat.
- Der Praktikumsbericht muss in schriftlicher Form spätestens am Freitagmittag, **7. Dezember 2012** im Sekretariat abgegeben werden.
- Responsable du stage
Praktikumsverantwortliche** - Sur la base des trois rapports (étudiant-e, PF et Supérieur-e), validation du stage et attribution des crédits et communication du résultat aux étudiante-s.
- Auf der Grundlage der drei Berichte (Praktikumslehrperson, PH-Besucher/PH-Besucherin und Studierender/Studierende) über die Gültigkeit des Unterrichtspraktikums und damit die Kreditvergabe entscheiden und diesen Entschied dem Studierenden/der Studierenden mitteilen
- Mentor-e
Mentor/
Mentorin** - Accompagner l'étudiant-e dans sa pratique réflexive, à l'aide du portfolio.
- Den Studierenden/die Studierende mit Hilfe des Portfolios in seiner/ihrer Praxisreflexion unterstützen.
- Analyser avec l'étudiant-e les objectifs personnels de formation et les objectifs du stage 501.
- Mit dem Studierenden/der Studierenden die persönlichen Ausbildungsziele und die Ziele des Praktikums 501 analysieren.

Annexe II : questionnaire mis en ligne

Questionnaire, octobre 2012 Fragebogen, Oktober 2012

Dans le cadre de mon mémoire, je traite du stress des étudiants HEP, ceci afin de comprendre certaines dynamiques de la formation.

Je vous remercie d'avance de prendre quelques minutes pour répondre aux questions suivantes. Je me suis appliquée à modifier quelque peu le questionnaire afin qu'il soit court et ne vous prenne pas trop de temps.

Je vous suis donc reconnaissante de le remplir avec attention, tranquillement, en réfléchissant à vos ressentis. Ce questionnaire est strictement anonyme, sentez-vous donc libre d'y répondre sincèrement.

Im Rahmen meiner Diplomarbeit behandle ich den Stress der PH-Studenten, um die verschiedenen Dynamiken der Ausbildung zu verstehen.

Ich bedanke mich bereits im Voraus, dass ihr euch einige Minuten Zeit nehmt um die Fragen zu beantworten. Ich habe mich bemüht, den Fragebogen dementsprechend zu modifizieren und abzukürzen.

Ich bin euch dankbar dass ihr ihn sorgfältig, ruhig und mit Aufmerksamkeit, ausfüllt. Dieser Fragebogen ist selbstverständlich streng anonym, fühlt euch also frei, ehrlich zu antworten.

Pour des raisons de légèreté de style et de facilité de lecture, les verbes ou adjectifs sont au masculin.

Der Einfachheit halber sind folgend alle Adjektive im Maskulinum geschrieben.

1. Tu es :

Du bist :

- a) une femme / eine Frau
- b) un homme / ein Mann

2. Age :

Alter :

- a) 18-20 ans / Jahre
- b) 21-24
- c) 25-30
- d) plus de 30 / mehr als 30

3. Est-ce que la HEP est ta première formation après tes études secondaires ?

Ist die PH deine erste Ausbildung nach der sekundären Schulzeit?

- a) oui
- b) non, j'ai commencé (sans terminer)

nein, ich habe folgendes Studium angefangen (ohne zu beenden) :

- Université / Universität
- EPFL / ETH
- CFC / Lehre
- Maturité professionnelle / Berufsmatura
- Autre haute école / Andere Hochschule
- Autre / Andere

c) non, j'ai terminé et réussi

nein, ich habe folgendes Studium abgeschlossen

Université / Universität

EPFL / ETH

CFC / Lehre

Maturité professionnelle / Berufsmatura

Autre haute école / Andere Hochschule

Autre / Andere

4) Te sens-tu prêt pour le 501, dernier stage avant l'autonomie totale du 601 ?

Fühlst du dich bereit für das Praktikum 501, das letzte Praktikum vor der Autonomie des Praktikums 601 ?

1 = non / pas du tout / nein, überhaupt nicht

2 = plutôt non / eher nein

3 = plutôt oui / eher ja

4 = oui / tout à fait / ja, voll und ganz

Pourquoi ? Warum ?

b) En pensant au stage 501, donne des mots clés pour les deux questions suivantes :

Welche Stichwörter kommen dir bei den folgenden Fragen in den Sinn, wenn du ans Praktikum 501 denkst ?

Quels sont les éléments qui te font peur / qui te stressent ?

Was macht dir Angst / stresst dich ?

Quels sont les éléments qui te permettent d'avoir confiance en toi?

Was gibt dir Selbstvertrauen?

<p>Les questions suivantes concernent ton attitude générale ces derniers jours ...</p> <p>Die folgenden Fragen beziehen sich auf deine Haltung der letzte Tagen ...</p>	Jamais / nie	Rarement / selten	Parfois / manchmal	Assez souvent / oft	Très souvent / sehr oft
<p>5. ... fais-tu difficilement face aux événements inattendus ? Verkrafdest du unerwartete Ereignisse schwierig?</p>					
<p>6. ... est-ce qu'il te semble difficile de contrôler les choses importantes de ta vie ? Fällt es dir schwer, wichtige Dinge deines Lebens zu kontrollieren ?</p>					

7. ... te sens-tu nerveux et stressé ? Fühlst du dich nervös oder gestresst ?					
8. ... est-ce que tu gères facilement les petits problèmes et ennuis quotidiens ? Gehst du einfach mit kleinen alltäglichen Problemen oder Ärgernissen um ?					
9. ... sens-tu que tu fais face efficacement aux changements ? Verkrafdest du Änderungen mit Leichtigkeit?					
10. ... est-ce que tu te sens confiant dans ta capacité à prendre en main tes problèmes ? Vertraust du in deine Fähigkeiten, um Probleme in Angriff zu nehmen ?					
11. ... tu sens que les choses vont comme tu veux Denkst du, dass Dinge so laufen wie du willst ?					
12. ... est-ce que tu penses que tu ne peux pas assumer tout ce que tu dois faire ? Denkst du, dass du nicht alles erfüllen kannst, was du solltest?					
13. ... es-tu capable de maîtriser ton énervement ? Kannst du deine Wut beherrschen ?					
14. ... as-tu le sentiment que tu domines la situation ? Hast du das Gefühl, dass. du die Situation meisterst?					
15. ... te sens-tu irrité parce que les événements échappent à ton contrôle ? Fühlst du dich irritiert, weil Ereignisse deiner Kontrolle entfallen ?					
16. ... est-ce que tu penses aux choses ou événements que tu dois mener à bien ? Denkst du an Dinge oder Ereignisse, die du erfolgreich durchführen musst?					
17. ... es-tu capable de contrôler la façon dont tu passes ton temps ? Bist du fähig, deine Zeit sinnvoll einzuteilen?					
18. ... est-ce que tu trouves que les difficultés s'accumulent à un tel point que tu ne peux les contrôler ? Findest du, dass sich Schwierigkeiten bis zu einem Punkt anhäufen, an dem du sie nicht mehr kontrollieren kannst ?					

<p>Pour la suite du questionnaire, je te demande de prendre un instant pour te remémorer un aspect difficile de la formation ou une situation stressante plus précise et de me dire comment tu réagis ou ce que tu fais.</p> <p>Erinnere dich für die folgenden Fragen an eine schwierige oder stressige Situation der Ausbildung. Wie reagierst du ?</p>	Non /pas du tout	Plutôt non	Plutôt oui	Oui / tout à fait
<p>19. Je négocie ou fais des compromis pour obtenir quelque chose de positif de la situation Ich mache Kompromisse, um etwas Positives aus der Situation zu erzielen.</p>				
<p>20. Je me concentre sur quelque chose de bon qui pourrait résulter de la situation Ich konzentriere mich auf etwas Gutes, das sich aus der Situation ergeben könnte.</p>				
<p>21. J'essaie de ne pas brûler les ponts derrière moi et de me laisser une porte de sortie ouverte Ich lasse mir ein Hintertürchen offen.</p>				
<p>22. En tant que personne, j'évolue positivement Ich schreite positiv voran.</p>				
<p>23. J'établis un plan d'action et je le suis Ich erstelle einen Aktionsplan dem ich folge.</p>				
<p>24. J'accepte l'issue positive la plus proche de ce que je souhaite Ich akzeptiere die bestmögliche Lösung.</p>				
<p>25. Je sors de cette expérience meilleur que je n'y suis entré Am Ende der Erfahrung fühle ich mich besser.</p>				
<p>26. J'essaie de ne pas trop suivre mes intuitions, ma première idée Ich versuche mich nicht von Intuitionen oder der ersten Idee leiten zu lassen.</p>				
<p>27. Je change régulièrement quelque chose pour bien m'en sortir Ich ändere oft etwas, um gut davonzukommen</p>				
<p>28. Je prends les choses une à la fois Ich gehe die Dinge eines nach dem anderen an.</p>				
<p>29. Je sais ce qu'il faut faire, aussi je redouble d'efforts pour que ça marche Ich weiss was ich tun muss, auch wenn ich meine Bemühungen verdoppeln muss damit es klappt.</p>				

30. Je trouve au moins deux solutions au problème Ich finde mindestens zwei Lösungen für das Problem				
31. J'accepte mes émotions fortes, mais je ne les laisse pas interférer avec les événements Ich akzeptiere meine starken Emotionen, lasse sie jedoch keinen Einfluss auf die Ereignisse nehmen.				
32. Je change quelque chose dans ma manière d'agir pour mieux faire face à la situation Ich ändere etwas an meiner Handlungsweise, um mit der Situation besser klar zu kommen				
33. J'insiste et je me bats pour ce que je veux Ich beharre und kämpfe für das was ich will.				
34. Je parle avec un ou des enseignant/s HEP pour me renseigner Ich hole Ratschläge bei einem oder mehreren Dozenten der PH (o.Ä.).				
35. J'accepte la sympathie et la compréhension de mes proches Ich akzeptiere die Sympathie und das Verständnis meiner Angehörigen.				
36. Je cherche l'aide d'un médecin (psychologue ou autre) et je fais ce qu'il recommande Ich suche die Hilfe eines Arztes (Psychologe o.Ä.) auf und folge seinen Empfehlungen.				
37. Je parle à quelqu'un qui peut m'aider professionnellement Ich spreche mit jemandem, der mir beruflich helfen könnte.				
38. J'ai demandé conseil à quelqu'un que je respecte et je le suis Ich erkundige mich bei jemandem, den ich respektiere und folge seinem Rat.				
39. Je parle à mes amis de ce que je ressens Ich spreche mit meinen Freunden über das was ich fühle.				
40. Je peux m'exprimer au sein de ma famille Ich kann mich im Schosse meiner Familie ausdrücken.				
41. Je me fais des reproches Ich mache mir Vorwürfe.				
42. Je me critique ou je me fais la leçon Ich kritisiere mich oder ich lese mir die Leviten				
43. Je me rends compte que je suis à l'origine du problème Ich merke, dass ich selbst die Ursache des Problems bin.				
44. Je me dis que je pourrais mieux faire Ich sage mir, dass ich es besser machen könnte.				

45. J'espère qu'un miracle se produise Ich hoffe auf ein Wunder				
46. Je souhaite être une personne plus forte, plus optimiste, plus énergique Ich wünsche mir, eine stärkere, optimistischere und energischere Person zu sein.				
47. J'aimerais pouvoir changer ce qui arrive Ich wünschte, ich könnte das Kommende ändern.				
48. Je souhaite pouvoir changer la façon dont je réagis émotionnellement Ich wünsche, ich könnte meine emotionalen Reaktionen ändern.				
49. Je rêve ou imagine un endroit ou un moment meilleur que celui où je suis Ich träume von einem angenehmeren Ort oder Moment				
50. Je fantasme sur la façon dont les choses peuvent se terminer Ich fantasiere, wie die Dinge ausgehen können				
51. Je pense à des choses fantastiques ou irréelles qui me font me sentir mieux (comme une revanche parfaite ou trouver un million de francs) Ich denke an fantastische oder irrealer Dinge, die mein Wohlbefinden stärken (z.B. ein perfekter Racheakt oder das Finden einer Million Franken)				
52. Je souhaite que le problème disparaisse ou finisse d'une façon ou d'une autre Ich möchte, dass das Problem auf irgend eine Weise verschwindet				
53. Je fais comme si de rien n'était Ich tue als ob nichts geschehen wäre				
54. Je me sens mal, parce que je ne peux pas éviter le/s problème/s Ich fühle mich schlecht, weil sich das Problem nicht vermeiden lässt.				
55. Je garde mes sentiments pour moi Ich halte meine Gefühle für mich				
56. Je dors plus que d'habitude Ich schlafe mehr als normalerweise				
57. Je me sens furieux contre les personnes qui engendrent cette situation Ich bin wütend auf die Personen, die die Situation verursacht haben.				
58. Je suis énervé contre la HEP-VS de causer cette situation Ich bin wütend auf die PH, dass sie diese Situation angerichtet hat				
59. Je tente de tout oublier Ich versuche alles zu vergessen				

<p>60. J'essaye de me sentir mieux en Ich probiere mich besser zu fühlen, indem ich</p> <p>a) mangeant d'avantage / moins mehr / weniger esse.</p> <p>b) buvant trinke.</p> <p>c) fumant rauche.</p> <p>d) prenant des médicaments Medikamente nehme.</p> <p>e) ayant recours à des médecines douces nach Alternativmedizin greife</p>	oui	non	Pas de changement	
<p>61. J'évite la compagnie des autres Ich vermeide die Begleitung von anderen</p>				
<p>62. J'évite que les autres se rendent compte combien les choses vont mal Ich versuche die Situation vor anderen zu verheimlichen</p>				
<p>De manière générale, à ce moment de la formation (aujourd'hui), ... Im Allgemeinen, zu diesem Zeitpunkt der Ausbildung (heute), ...</p>	Non/pas du tout	Plutôt non	Plutôt oui	Oui / tout à fait
<p>63. Je me sens épuisé Ich fühle mich todmüde</p>				
<p>64. Je me sens déprimé Ich fühle mich deprimiert</p>				
<p>65. Je me sens bien dans mes baskets Ich fühle mich wohl</p>				
<p>66. Je suis confiant dans le choix de ma profession Ich bin zuversichtlich mit meiner Berufswahl</p>				
<p>67. Mes représentations quant à la profession ont changé de manière négative Meine Vorstellungen bezüglich des Lehrerberufs haben sich negativ verändert</p>				
<p>68. A ton avis, l'identité professionnelle se construit Berufliche Identität bildet sich mittels</p> <p>a) par la formation théorique / der theoretischen Ausbildung</p> <p>b) par la formation pratique / der praktischen Ausbildung</p> <p>c) par les formations théorique et pratique / der theoretischen sowie der praktischen Ausbildung</p>				
<p>69. Penses-tu être sujet au burn out ? Kannst du dir vorstellen, Burn-out gefährdet zu sein ?</p>				

70. As-tu peur de subir un burn out à un moment donné ? Hast du Angst, eines Tages ein Burn-out zu erleben?				
--	--	--	--	--

Situe ton ressenti de manière générale sur les échelles suivantes :

Siedle deine Empfindungen auf den folgenden Skalen an :

(le 0 = peu / le 9 = beaucoup) (0 = wenig / 9 = viel)

71. Taux de stress :

Stresspegel :

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9

72. Sentiment d'échec :

Gefühl von Misserfolg :

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9

73. Taux de frustration professionnel :

Pegel beruflicher Frustration :

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9

74. Taux de frustration privé :

Pegel privater Frustration :

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9

75. Estime de soi :

Selbstachtung :

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9

76. Confiance en soi :

Selbstvertrauen :

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9

77. Efficacité personnelle :

Persönliche Effizienz :

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9

78. Sentiment de compétence :

Fähigkeitsgefühl:

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9

79. Est-ce que le stress :

Stress..

- te fait déprimer / ..deprimiert dich.
- te stimule / ..spornt dich an.
- te paralyse / ..blockiert dich.
- te fait perdre confiance en toi ? vernichtet dein Selbstvertrauen.
- t'amène à te surpasser ? lässt dich über dich hinauswachsen.
- autre ? _____ Anderes ?

80. Pratiques-tu un sport ?

Treibst du Sport ?

1 = non / pas du tout nein, überhaupt nicht

2 = plutôt non / très rarement eher nein, sehr selten

3 = plutôt oui / de manière irrégulière eher ja, unregelmässig

4 = oui / régulièrement ja, regelmässig

81. Est-ce que tu en pratiques plus qu'avant de commencer la HEP ?

Treibst du mehr Sport als früher (bevor du die PH angefangen hast)?

Oui / non

82. Est-ce que tu l'utilises consciemment comme manière de réguler tes émotions ?

Treibst du bewusst Sport, um deine Emotionen zu regulieren ?

Oui / non

83. es-tu sujet aux troubles psychosomatiques ?

Fühlst du psychosomatische Störungen (d.h. auf psychisch-körperlichen Wechselwirkungen beruhende Störungen)?

non

oui

lesquels ? Welche ?

j'ai de la peine à m'endormir / Ich habe Mühe einzuschlafen.

j'ai la boule au ventre / Ich habe Bauchschmerzen

j'ai des crises de larmes / Ich habe Weinkrämpfe.

j'ai des maux de dos / Ich habe Rückenschmerzen.

j'ai des maux de tête / Ich habe Kopfschmerzen.

Autre ? / Andere ?

Afin d'éventuellement préciser les informations transmises dans ce questionnaire, j'aurais besoin d'étudiants disposés à effectuer un bref entretien. Si tu es d'accord que je te contacte, d'avance un grand merci de me laisser

ton prénom et nom : _____

ton adresse mail : _____

Je te remercie pour ta précieuse participation !

Um die übermittelten Informationen zu ergänzen, benötige ich einige Studenten, die sich bereit erklären würden, mit mir ein Gespräch zu führen. Wenn du einverstanden bist, dass ich mit dir Kontakt aufnehme, danke ich dir im Voraus und bitte dich, deinen Namen und Vornamen zu notieren.

Name : _____

Vorname : _____

Ich bedanke mich herzlich bei dir für die Anteilnahme !

Delphine

Annexe III : résultats

a. Tableaux de fréquences

1. Tu es :

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
une femme / eine Frau	53	85.5	85.5	85.5
Valide un homme / ein Mann	9	14.5	14.5	100.0
Total	62	100.0	100.0	

2. Age :

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
a) 18-20 ans / Jahre	1	1.6	1.6	1.6
b) 21-24	52	83.9	83.9	85.5
Valide c) 25-30	8	12.9	12.9	98.4
d) plus de 30 / mehr als 30	1	1.6	1.6	100.0
Total	62	100.0	100.0	

3. Est-ce que la HEP est ta première formation après tes études secondaires ?

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
oui / Ja (sauter questions 3a + 3b; Fragen 3a+3b überspringen)	40	64.5	64.5	64.5
Valide non /nein (répondre aux questions 3a+3b; Fragen 3a+3b beantworten)	22	35.5	35.5	100.0
Total	62	100.0	100.0	

3 a) (Si tu as indiqué "non" à la question précédente)

J'ai commencé sans terminer

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
Université / Universität	8	12.9	47.1	47.1
EPFL / ETH	4	6.5	23.5	70.6
Valide Maturité professionnelle / Berufsmatura	2	3.2	11.8	82.4
Autre / Andere	3	4.8	17.6	100.0
Total	17	27.4	100.0	
Manquante No Answer	45	72.6		
Total	62	100.0		

3 b) Si tu as indiqué "non" à l'avant-dernière question

J'ai terminé et réussi

		Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
Valide	Université / Universität	2	3.2	15.4	15.4
	CFC / Lehre	1	1.6	7.7	23.1
	Maturité professionnelle / Berufsmatura	6	9.7	46.2	69.2
	Autre haute école / Andere Hochschule	2	3.2	15.4	84.6
	Autre / Andere	2	3.2	15.4	100.0
	Total	13	21.0	100.0	
	Manquante	No Answer	49	79.0	
Total		62	100.0		

4) Te sens-tu prêt pour le 501, dernier stage avant l'autonomie totale du 601 ?

		Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
Valide	plutôt non / eher nein	18	29.0	29.0	29.0
	plutôt oui / eher ja	36	58.1	58.1	87.1
	oui / tout à fait / ja, voll und ganz	8	12.9	12.9	100.0
	Total	62	100.0	100.0	

Les questions suivantes concernent ton attitude générale ces derniers jours ...

5. ... fais-tu difficilement face aux événements inattendus ?

		Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
Valide	rarement / selten	15	24.2	24.2	24.2
	parfois / manchmal	26	41.9	41.9	66.1
	assez souvent / oft	20	32.3	32.3	98.4
	très souvent / sehr oft	1	1.6	1.6	100.0
	Total	62	100.0	100.0	

6. ... est-ce qu'il te semble difficile de contrôler les choses importantes de ta vie ?

		Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
Valide	jamais / nie	1	1.6	1.6	1.6
	rarement / selten	23	37.1	37.1	38.7
	parfois / manchmal	24	38.7	38.7	77.4
	assez souvent / oft	10	16.1	16.1	93.5
	très souvent / sehr oft	4	6.5	6.5	100.0
	Total	62	100.0	100.0	

7. ... te sens-tu nerveux et stressé ?

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
rarement / selten	8	12.9	12.9	12.9
parfois / manchmal	17	27.4	27.4	40.3
Valide assez souvent / oft	22	35.5	35.5	75.8
très souvent / sehr oft	15	24.2	24.2	100.0
Total	62	100.0	100.0	

8. ... est-ce que tu gères facilement les petits problèmes et ennuis quotidiens ?

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
rarement / selten	6	9.7	9.7	9.7
parfois / manchmal	21	33.9	33.9	43.5
Valide assez souvent / oft	31	50.0	50.0	93.5
très souvent / sehr oft	4	6.5	6.5	100.0
Total	62	100.0	100.0	

9. ... sens-tu que tu fais face efficacement aux changements ?

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
rarement / selten	7	11.3	11.3	11.3
parfois / manchmal	19	30.6	30.6	41.9
Valide assez souvent / oft	30	48.4	48.4	90.3
très souvent / sehr oft	6	9.7	9.7	100.0
Total	62	100.0	100.0	

10. ... est-ce que tu te sens confiant dans ta capacité à prendre en main tes problèmes ?

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
jamais / nie	1	1.6	1.6	1.6
rarement / selten	5	8.1	8.1	9.7
Valide parfois / manchmal	19	30.6	30.6	40.3
assez souvent / oft	28	45.2	45.2	85.5
très souvent / sehr oft	9	14.5	14.5	100.0
Total	62	100.0	100.0	

11. ... tu sens que les choses vont comme tu veux

		Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
Valide	jamais / nie	1	1.6	1.6	1.6
	rarement / selten	6	9.7	9.8	11.5
	parfois / manchmal	20	32.3	32.8	44.3
	assez souvent / oft	31	50.0	50.8	95.1
	très souvent / sehr oft	3	4.8	4.9	100.0
	Total	61	98.4	100.0	
Manquante	No Answer	1	1.6		
Total		62	100.0		

12. ... est-ce que tu penses que tu ne peux pas assumer tout ce que tu dois faire ?

		Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
Valide	jamais / nie	1	1.6	1.6	1.6
	rarement / selten	15	24.2	24.6	26.2
	parfois / manchmal	11	17.7	18.0	44.3
	assez souvent / oft	18	29.0	29.5	73.8
	très souvent / sehr oft	16	25.8	26.2	100.0
	Total	61	98.4	100.0	
Manquante	No Answer	1	1.6		
Total		62	100.0		

13. ... es-tu capable de maîtriser ton énervement ?

		Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
Valide	rarement / selten	2	3.2	3.3	3.3
	parfois / manchmal	11	17.7	18.0	21.3
	assez souvent / oft	30	48.4	49.2	70.5
	très souvent / sehr oft	18	29.0	29.5	100.0
	Total	61	98.4	100.0	
Manquante	No Answer	1	1.6		
Total		62	100.0		

14. ... as-tu le sentiment que tu domines la situation ?

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
rarement / selten	7	11.3	11.3	11.3
parfois / manchmal	30	48.4	48.4	59.7
Valide assez souvent / oft	23	37.1	37.1	96.8
très souvent / sehr oft	2	3.2	3.2	100.0
Total	62	100.0	100.0	

15. ... te sens-tu irrité parce que les événements échappent à ton contrôle ?

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
jamais / nie	1	1.6	1.6	1.6
rarement / selten	7	11.3	11.3	12.9
Valide parfois / manchmal	30	48.4	48.4	61.3
assez souvent / oft	18	29.0	29.0	90.3
très souvent / sehr oft	6	9.7	9.7	100.0
Total	62	100.0	100.0	

16. ... est-ce que tu penses aux choses ou événements que tu dois mener à bien ?

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
rarement / selten	1	1.6	1.6	1.6
parfois / manchmal	4	6.5	6.5	8.1
Valide assez souvent / oft	18	29.0	29.0	37.1
très souvent / sehr oft	39	62.9	62.9	100.0
Total	62	100.0	100.0	

17. ... es-tu capable de contrôler la façon dont tu passes ton temps ?

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
rarement / selten	7	11.3	11.3	11.3
parfois / manchmal	24	38.7	38.7	50.0
Valide assez souvent / oft	18	29.0	29.0	79.0
très souvent / sehr oft	13	21.0	21.0	100.0
Total	62	100.0	100.0	

18. ... est-ce que tu trouves que les difficultés s'accumulent à un tel point que tu ne peux les contrôler

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
jamais / nie	6	9.7	9.7	9.7
rarement / selten	28	45.2	45.2	54.8
parfois / manchmal	16	25.8	25.8	80.6
assez souvent / oft	7	11.3	11.3	91.9
très souvent / sehr oft	5	8.1	8.1	100.0
Total	62	100.0	100.0	

Pour la suite du questionnaire, je te demande de prendre un instant pour te remémorer un aspect difficile de la formation ou une situation stressante plus précise et de me dire comment tu réagis ou ce que tu fais.

19. Je négocie ou fais des compromis pour obtenir quelque chose de positif de la situation

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
non / pas du tout	1	1.6	1.6	1.6
plutôt non	9	14.5	14.5	16.1
plutôt oui	37	59.7	59.7	75.8
oui / tout à fait	15	24.2	24.2	100.0
Total	62	100.0	100.0	

20. Je me concentre sur quelque chose de bon qui pourrait résulter de la situation

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
non / pas du tout	3	4.8	4.8	4.8
plutôt non	11	17.7	17.7	22.6
plutôt oui	40	64.5	64.5	87.1
oui / tout à fait	8	12.9	12.9	100.0
Total	62	100.0	100.0	

21. J'essaie de ne pas brûler les ponts derrière moi et de me laisser une porte de sortie ouverte

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
non / pas du tout	2	3.2	3.3	3.3
plutôt non	9	14.5	14.8	18.0
plutôt oui	40	64.5	65.6	83.6
oui / tout à fait	10	16.1	16.4	100.0
Total	61	98.4	100.0	
Manquante	No Answer	1	1.6	
Total		62	100.0	

22. En tant que personne, j'évolue positivement

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
non / pas du tout	1	1.6	1.6	1.6
plutôt non	5	8.1	8.1	9.7
Valide				
plutôt oui	40	64.5	64.5	74.2
oui / tout à fait	16	25.8	25.8	100.0
Total	62	100.0	100.0	

23. J'établis un plan d'action et je le suis

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
non / pas du tout	4	6.5	6.5	6.5
plutôt non	11	17.7	17.7	24.2
Valide				
plutôt oui	33	53.2	53.2	77.4
oui / tout à fait	14	22.6	22.6	100.0
Total	62	100.0	100.0	

24. J'accepte l'issue positive la plus proche de ce que je souhaite

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
plutôt non	4	6.5	6.5	6.5
plutôt oui	49	79.0	79.0	85.5
Valide				
oui / tout à fait	9	14.5	14.5	100.0
Total	62	100.0	100.0	

25. Je sors de cette expérience meilleur que je n'y suis entré

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
plutôt non	4	6.5	6.5	6.5
plutôt oui	41	66.1	66.1	72.6
Valide				
oui / tout à fait	17	27.4	27.4	100.0
Total	62	100.0	100.0	

26. J'essaie de ne pas trop suivre mes intuitions, ma première idée

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
non / pas du tout	13	21.0	21.0	21.0
plutôt non	30	48.4	48.4	69.4
Valide				
plutôt oui	17	27.4	27.4	96.8
oui / tout à fait	2	3.2	3.2	100.0
Total	62	100.0	100.0	

27. Je change régulièrement quelque chose pour bien m'en sortir

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
non / pas du tout	2	3.2	3.2	3.2
plutôt non	18	29.0	29.0	32.3
Valide				
plutôt oui	36	58.1	58.1	90.3
oui / tout à fait	6	9.7	9.7	100.0
Total	62	100.0	100.0	

28. Je prends les choses une à la fois

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
non / pas du tout	1	1.6	1.6	1.6
plutôt non	16	25.8	25.8	27.4
Valide				
plutôt oui	31	50.0	50.0	77.4
oui / tout à fait	14	22.6	22.6	100.0
Total	62	100.0	100.0	

29. Je sais ce qu'il faut faire, aussi je redouble d'efforts pour que ça marche

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
plutôt non	9	14.5	14.5	14.5
plutôt oui	32	51.6	51.6	66.1
Valide				
oui / tout à fait	21	33.9	33.9	100.0
Total	62	100.0	100.0	

30. Je trouve au moins deux solutions au problème

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
non / pas du tout	1	1.6	1.6	1.6
plutôt non	19	30.6	30.6	32.3
Valide				
plutôt oui	39	62.9	62.9	95.2
oui / tout à fait	3	4.8	4.8	100.0
Total	62	100.0	100.0	

31. J'accepte mes émotions fortes, mais je ne les laisse pas interférer avec les événements

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
non / pas du tout	6	9.7	9.7	9.7
plutôt non	19	30.6	30.6	40.3
Valide				
plutôt oui	31	50.0	50.0	90.3
oui / tout à fait	6	9.7	9.7	100.0
Total	62	100.0	100.0	

32. Je change quelque chose dans ma manière d'agir pour mieux faire face à la situation

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
plutôt non	9	14.5	14.5	14.5
plutôt oui	38	61.3	61.3	75.8
Valide				
oui / tout à fait	15	24.2	24.2	100.0
Total	62	100.0	100.0	

33. J'insiste et je me bats pour ce que je veux

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
plutôt non	8	12.9	12.9	12.9
plutôt oui	29	46.8	46.8	59.7
Valide				
oui / tout à fait	25	40.3	40.3	100.0
Total	62	100.0	100.0	

34. Je parle avec un ou des enseignant/s HEP pour me renseigner

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
non / pas du tout	6	9.7	9.7	9.7
plutôt non	22	35.5	35.5	45.2
Valide				
plutôt oui	25	40.3	40.3	85.5
oui / tout à fait	9	14.5	14.5	100.0
Total	62	100.0	100.0	

35. J'accepte la sympathie et la compréhension de mes proches

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
plutôt non	3	4.8	4.8	4.8
plutôt oui	24	38.7	38.7	43.5
Valide				
oui / tout à fait	35	56.5	56.5	100.0
Total	62	100.0	100.0	

36. Je cherche l'aide d'un médecin (psychologue ou autre) et je fais ce qu'il recommande

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
non / pas du tout	39	62.9	62.9	62.9
plutôt non	14	22.6	22.6	85.5
Valide				
plutôt oui	6	9.7	9.7	95.2
oui / tout à fait	3	4.8	4.8	100.0
Total	62	100.0	100.0	

37. Je parle à quelqu'un qui peut m'aider professionnellement

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
non / pas du tout	5	8.1	8.1	8.1
plutôt non	11	17.7	17.7	25.8
Valide				
plutôt oui	29	46.8	46.8	72.6
oui / tout à fait	17	27.4	27.4	100.0
Total	62	100.0	100.0	

38. J'ai demandé conseil à quelqu'un que je respecte et je le suis

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
non / pas du tout	4	6.5	6.5	6.5
plutôt non	6	9.7	9.7	16.1
Valide				
plutôt oui	36	58.1	58.1	74.2
oui / tout à fait	16	25.8	25.8	100.0
Total	62	100.0	100.0	

39. Je parle à mes amis de ce que je ressens

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
non / pas du tout	2	3.2	3.2	3.2
plutôt non	9	14.5	14.5	17.7
Valide				
plutôt oui	23	37.1	37.1	54.8
oui / tout à fait	28	45.2	45.2	100.0
Total	62	100.0	100.0	

40. Je peux m'exprimer au sein de ma famille

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
non / pas du tout	5	8.1	8.1	8.1
plutôt non	6	9.7	9.7	17.7
Valide				
plutôt oui	15	24.2	24.2	41.9
oui / tout à fait	36	58.1	58.1	100.0
Total	62	100.0	100.0	

41. Je me fais des reproches

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
non / pas du tout	5	8.1	8.1	8.1
plutôt non	21	33.9	33.9	41.9
Valide				
plutôt oui	19	30.6	30.6	72.6
oui / tout à fait	17	27.4	27.4	100.0
Total	62	100.0	100.0	

42. Je me critique ou je me fais la leçon

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
non / pas du tout	7	11.3	11.3	11.3
plutôt non	17	27.4	27.4	38.7
Valide				
plutôt oui	20	32.3	32.3	71.0
oui / tout à fait	18	29.0	29.0	100.0
Total	62	100.0	100.0	

43. Je me rends compte que je suis à l'origine du problème

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
non / pas du tout	4	6.5	6.5	6.5
plutôt non	21	33.9	33.9	40.3
Valide				
plutôt oui	26	41.9	41.9	82.3
oui / tout à fait	11	17.7	17.7	100.0
Total	62	100.0	100.0	

44. Je me dis que je pourrais mieux faire

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
non / pas du tout	2	3.2	3.2	3.2
plutôt non	5	8.1	8.1	11.3
Valide				
plutôt oui	28	45.2	45.2	56.5
oui / tout à fait	27	43.5	43.5	100.0
Total	62	100.0	100.0	

45. J'espère qu'un miracle se produise

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
non / pas du tout	25	40.3	40.3	40.3
plutôt non	14	22.6	22.6	62.9
Valide				
plutôt oui	14	22.6	22.6	85.5
oui / tout à fait	9	14.5	14.5	100.0
Total	62	100.0	100.0	

46. Je souhaite être une personne plus forte, plus optimiste, plus énergique

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
non / pas du tout	9	14.5	14.5	14.5
plutôt non	16	25.8	25.8	40.3
Valide				
plutôt oui	17	27.4	27.4	67.7
oui / tout à fait	20	32.3	32.3	100.0
Total	62	100.0	100.0	

47. J'aimerais pouvoir changer ce qui arrive

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
non / pas du tout	10	16.1	16.1	16.1
plutôt non	17	27.4	27.4	43.5
Valide				
plutôt oui	19	30.6	30.6	74.2
oui / tout à fait	16	25.8	25.8	100.0
Total	62	100.0	100.0	

48. Je souhaite pouvoir changer la façon dont je réagis émotionnellement

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
non / pas du tout	4	6.5	6.5	6.5
plutôt non	24	38.7	38.7	45.2
Valide				
plutôt oui	20	32.3	32.3	77.4
oui / tout à fait	14	22.6	22.6	100.0
Total	62	100.0	100.0	

49. Je rêve ou imagine un endroit ou un moment meilleur que celui où je suis

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
non / pas du tout	10	16.1	16.1	16.1
plutôt non	13	21.0	21.0	37.1
Valide				
plutôt oui	16	25.8	25.8	62.9
oui / tout à fait	23	37.1	37.1	100.0
Total	62	100.0	100.0	

50. Je fantasme sur la façon dont les choses peuvent se terminer

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
non / pas du tout	10	16.1	16.1	16.1
plutôt non	18	29.0	29.0	45.2
Valide				
plutôt oui	15	24.2	24.2	69.4
oui / tout à fait	19	30.6	30.6	100.0
Total	62	100.0	100.0	

51. Je pense à des choses fantastiques ou irréelles qui me font me sentir mieux (comme une revanche parfaite ou trouver un million de francs)

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
non / pas du tout	23	37.1	37.1	37.1
plutôt non	10	16.1	16.1	53.2
Valide				
plutôt oui	17	27.4	27.4	80.6
oui / tout à fait	12	19.4	19.4	100.0
Total	62	100.0	100.0	

52. Je souhaite que le problème disparaisse ou finisse d'une façon ou d'une autre

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
non / pas du tout	4	6.5	6.5	6.5
plutôt non	7	11.3	11.3	17.7
Valide				
plutôt oui	35	56.5	56.5	74.2
oui / tout à fait	16	25.8	25.8	100.0
Total	62	100.0	100.0	

53. Je fais comme si de rien n'était

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
non / pas du tout	23	37.1	37.1	37.1
plutôt non	34	54.8	54.8	91.9
Valide				
plutôt oui	4	6.5	6.5	98.4
oui / tout à fait	1	1.6	1.6	100.0
Total	62	100.0	100.0	

54. Je me sens mal, parce que je ne peux pas éviter le/s problème/s

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
non / pas du tout	8	12.9	12.9	12.9
plutôt non	19	30.6	30.6	43.5
Valide				
plutôt oui	25	40.3	40.3	83.9
oui / tout à fait	10	16.1	16.1	100.0
Total	62	100.0	100.0	

55. Je garde mes sentiments pour moi

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
non / pas du tout	11	17.7	17.7	17.7
plutôt non	20	32.3	32.3	50.0
Valide				
plutôt oui	25	40.3	40.3	90.3
oui / tout à fait	6	9.7	9.7	100.0
Total	62	100.0	100.0	

56. Je dors plus que d'habitude

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
non / pas du tout	37	59.7	59.7	59.7
plutôt non	13	21.0	21.0	80.6
Valide				
plutôt oui	9	14.5	14.5	95.2
oui / tout à fait	3	4.8	4.8	100.0
Total	62	100.0	100.0	

57. Je me sens furieux contre les personnes qui engendrent cette situation

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
non / pas du tout	7	11.3	11.3	11.3
plutôt non	22	35.5	35.5	46.8
Valide				
plutôt oui	25	40.3	40.3	87.1
oui / tout à fait	8	12.9	12.9	100.0
Total	62	100.0	100.0	

58. Je suis énervé contre la HEP-VS de causer cette situation

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
non / pas du tout	11	17.7	17.7	17.7
plutôt non	16	25.8	25.8	43.5
Valide				
plutôt oui	23	37.1	37.1	80.6
oui / tout à fait	12	19.4	19.4	100.0
Total	62	100.0	100.0	

59. Je tente de tout oublier

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
non / pas du tout	21	33.9	33.9	33.9
plutôt non	23	37.1	37.1	71.0
Valide				
plutôt oui	14	22.6	22.6	93.5
oui / tout à fait	4	6.5	6.5	100.0
Total	62	100.0	100.0	

60. J'essaye de me sentir mieux en**a) mangeant d'avantage / moins**

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
oui	18	29.0	29.0	29.0
non	14	22.6	22.6	51.6
pas de changement	30	48.4	48.4	100.0
Total	62	100.0	100.0	

60 b) buvant

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
oui	8	12.9	12.9	12.9
non	29	46.8	46.8	59.7
pas de changement	25	40.3	40.3	100.0
Total	62	100.0	100.0	

60 c) fumant

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
oui	13	21.0	21.0	21.0
non	33	53.2	53.2	74.2
pas de changement	16	25.8	25.8	100.0
Total	62	100.0	100.0	

60 d) prenant des médicaments

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
oui	6	9.7	9.8	9.8
non	40	64.5	65.6	75.4
pas de changement	15	24.2	24.6	100.0
Total	61	98.4	100.0	
Manquante	No Answer	1	1.6	
Total		62	100.0	

60 e) ayant recours à des médecines douces

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
oui	20	32.3	32.3	32.3
non	29	46.8	46.8	79.0
pas de changement	13	21.0	21.0	100.0
Total	62	100.0	100.0	

61. J'évite la compagnie des autres

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
non / pas du tout	44	71.0	71.0	71.0
plutôt non	12	19.4	19.4	90.3
Valide				
plutôt oui	4	6.5	6.5	96.8
oui / tout à fait	2	3.2	3.2	100.0
Total	62	100.0	100.0	

62. J'évite que les autres se rendent compte combien les choses vont mal

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
non / pas du tout	17	27.4	27.4	27.4
plutôt non	14	22.6	22.6	50.0
Valide				
plutôt oui	21	33.9	33.9	83.9
oui / tout à fait	10	16.1	16.1	100.0
Total	62	100.0	100.0	

De manière générale, à ce moment de la formation (aujourd'hui), ...

63. Je me sens épuisé

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
non / pas du tout	4	6.5	6.5	6.5
plutôt non	8	12.9	12.9	19.4
Valide				
plutôt oui	28	45.2	45.2	64.5
oui / tout à fait	22	35.5	35.5	100.0
Total	62	100.0	100.0	

64. Je me sens déprimé

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
non / pas du tout	11	17.7	17.7	17.7
plutôt non	19	30.6	30.6	48.4
Valide				
plutôt oui	22	35.5	35.5	83.9
oui / tout à fait	10	16.1	16.1	100.0
Total	62	100.0	100.0	

65. Je me sens bien dans mes baskets

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
non / pas du tout	9	14.5	14.5	14.5
plutôt non	17	27.4	27.4	41.9
Valide				
plutôt oui	30	48.4	48.4	90.3
oui / tout à fait	6	9.7	9.7	100.0
Total	62	100.0	100.0	

66. Je suis confiant dans le choix de ma profession

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
non / pas du tout	1	1.6	1.6	1.6
plutôt non	8	12.9	12.9	14.5
Valide				
plutôt oui	23	37.1	37.1	51.6
oui / tout à fait	30	48.4	48.4	100.0
Total	62	100.0	100.0	

67. Mes représentations quant à la profession ont changé de manière négative

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
non / pas du tout	26	41.9	41.9	41.9
plutôt non	22	35.5	35.5	77.4
Valide				
plutôt oui	10	16.1	16.1	93.5
oui / tout à fait	4	6.5	6.5	100.0
Total	62	100.0	100.0	

68. A ton avis, l'identité professionnelle se construit

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
b) par la formation pratique / der praktischen Ausbildung	10	16.1	16.1	16.1
Valide				
c) par les formations théorique et pratique / der theoretischen sowie der praktischen Ausbildung	52	83.9	83.9	100.0
Total	62	100.0	100.0	

69. Penses-tu être sujet au burn out ?

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
non / pas du tout	10	16.1	16.1	16.1
plutôt non	33	53.2	53.2	69.4
Valide				
plutôt oui	14	22.6	22.6	91.9
oui / tout à fait	5	8.1	8.1	100.0
Total	62	100.0	100.0	

70. As-tu peur de subir un burn out à un moment donné ?

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
non / pas du tout	11	17.7	17.7	17.7
plutôt non	17	27.4	27.4	45.2
Valide				
plutôt oui	19	30.6	30.6	75.8
oui / tout à fait	15	24.2	24.2	100.0
Total	62	100.0	100.0	

71. Taux de stress : Situe ton ressenti de manière générale sur les échelles suivantes

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
1	4	6.5	6.5	6.5
2	1	1.6	1.6	8.1
3	5	8.1	8.1	16.1
4	1	1.6	1.6	17.7
5	6	9.7	9.7	27.4
Valide				
6	10	16.1	16.1	43.5
7	11	17.7	17.7	61.3
8	9	14.5	14.5	75.8
9	15	24.2	24.2	100.0
Total	62	100.0	100.0	

72. Sentiment d'échec :

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
0	7	11.3	11.3	11.3
1	8	12.9	12.9	24.2
2	14	22.6	22.6	46.8
3	4	6.5	6.5	53.2
4	6	9.7	9.7	62.9
Valide 5	9	14.5	14.5	77.4
6	3	4.8	4.8	82.3
7	3	4.8	4.8	87.1
8	7	11.3	11.3	98.4
9	1	1.6	1.6	100.0
Total	62	100.0	100.0	

73. Taux de frustration professionnel : (le 0 = peu / le 9 = beaucoup)

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
0	6	9.7	9.7	9.7
1	8	12.9	12.9	22.6
2	7	11.3	11.3	33.9
3	8	12.9	12.9	46.8
4	10	16.1	16.1	62.9
Valide 5	4	6.5	6.5	69.4
6	7	11.3	11.3	80.6
7	6	9.7	9.7	90.3
8	4	6.5	6.5	96.8
9	2	3.2	3.2	100.0
Total	62	100.0	100.0	

74. Taux de frustration privé : (le 0 = peu / le 9 = beaucoup)

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
0	16	25.8	25.8	25.8
1	11	17.7	17.7	43.5
2	10	16.1	16.1	59.7
3	5	8.1	8.1	67.7
4	7	11.3	11.3	79.0
Valide 5	2	3.2	3.2	82.3
6	1	1.6	1.6	83.9
7	1	1.6	1.6	85.5
8	3	4.8	4.8	90.3
9	6	9.7	9.7	100.0
Total	62	100.0	100.0	

75. Estime de soi : (le 0 = peu / le 9 = beaucoup)

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
0	1	1.6	1.6	1.6
1	5	8.1	8.1	9.7
2	2	3.2	3.2	12.9
3	5	8.1	8.1	21.0
4	6	9.7	9.7	30.6
Valide 5	5	8.1	8.1	38.7
6	11	17.7	17.7	56.5
7	11	17.7	17.7	74.2
8	13	21.0	21.0	95.2
9	3	4.8	4.8	100.0
Total	62	100.0	100.0	

76. Confiance en soi : (le 0 = peu / le 9 = beaucoup)

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
1	4	6.5	6.5	6.5
2	5	8.1	8.1	14.5
3	5	8.1	8.1	22.6
4	8	12.9	12.9	35.5
5	6	9.7	9.7	45.2
6	6	9.7	9.7	54.8
7	15	24.2	24.2	79.0
8	10	16.1	16.1	95.2
9	3	4.8	4.8	100.0
Total	62	100.0	100.0	

77. Efficacité personnelle : (le 0 = peu / le 9 = beaucoup)

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
1	2	3.2	3.3	3.3
3	9	14.5	14.8	18.0
4	7	11.3	11.5	29.5
5	6	9.7	9.8	39.3
6	10	16.1	16.4	55.7
7	18	29.0	29.5	85.2
8	4	6.5	6.6	91.8
9	5	8.1	8.2	100.0
Total	61	98.4	100.0	
Manquante	No Answer	1	1.6	
Total	62	100.0		

78. Sentiment de compétence : (le 0 = peu / le 9 = beaucoup)

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
1	1	1.6	1.6	1.6
2	3	4.8	4.8	6.5
3	4	6.5	6.5	12.9
4	7	11.3	11.3	24.2
5	9	14.5	14.5	38.7
6	10	16.1	16.1	54.8
7	18	29.0	29.0	83.9
8	8	12.9	12.9	96.8
9	2	3.2	3.2	100.0
Total	62	100.0	100.0	

%

79. Est-ce que le stress :

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
te fait déprimer / ..deprimiert dich.	11	17.7	17.7	17.7
te stimule / ..spornt dich an.	15	24.2	24.2	41.9
te paralyse / ..blockiert dich.	11	17.7	17.7	59.7
te fait perdre confiance en toi ? vernichtet dein Selbstvertrauen.	13	21.0	21.0	80.6
t'amène à te surpasser ? lässt dich über dich hinauswachsen.	12	19.4	19.4	100.0
Total	62	100.0	100.0	

80. Pratiques-tu un sport ?

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
non / pas du tout überhaupt nicht	2	3.2	3.2	3.2
plutôt non / très rarement eher nein, sehr selten	14	22.6	22.6	25.8
plutôt oui / de manière irrégulière eher	17	27.4	27.4	53.2
ja, unregelmässig				
oui / régulièrement regelmässig	29	46.8	46.8	100.0
Total	62	100.0	100.0	

81. Est-ce que tu en pratiques plus qu'avant de commencer la HEP ?

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
Oui	17	27.4	27.4	27.4
Valide non	45	72.6	72.6	100.0
Total	62	100.0	100.0	

82. Est-ce que tu l'utilises consciemment comme manière de réguler tes émotions ?

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
Oui	29	46.8	46.8	46.8
Valide non	33	53.2	53.2	100.0
Total	62	100.0	100.0	

83. es-tu sujet aux troubles psychosomatiques ?

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
Oui	32	51.6	51.6	51.6
Valide non	30	48.4	48.4	100.0
Total	62	100.0	100.0	

83 a) lesquels ?

	Effectifs	Pourcentage	% valide	% cumulé
j'ai de la peine à m'endormir / Ich habe Mühe einzuschlafen.	11	17.7	33.3	33.3
j'ai la boule au ventre / Ich habe Bauchschmerzen	5	8.1	15.2	48.5
j'ai des crises de larmes / Ich habe Weinkrämpfe.	7	11.3	21.2	69.7
j'ai des maux de dos / Ich habe Rückenschmerzen.	4	6.5	12.1	81.8
j'ai des maux de tête / Ich habe Kopfschmerzen.	6	9.7	18.2	100.0
Total	33	53.2	100.0	
Manquante No Answer	29	46.8		
Total	62	100.0		

b. Autres corrélations

b.1 *Coping* centré sur le problème / taux de stress

Rechercher une solution et taux de stress

		Taux de stress (0 = bas)										
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Total
Etablir un plan d'action et le suis	Non		1								3	4
	Plutôt non		1		1		3	2	1	1	2	11
	Plutôt oui		2		4		3	6	7	5	6	33
	Oui			1		1		2	3	3	4	14
	Total	0	4	1	5	1	6	10	11	9	15	62

Soutien social et taux de stress

		Taux de stress (0 = bas)										
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Total
Je parle à quelqu'un qui peut m'aider prof.	Non		1		1		1		1	1		5
	Plutôt non			1	3				3	1	3	11
	Plutôt oui		3				4	5	5	4	8	29
	Oui				1	1	1	5	2	3	4	17
	Total	0	4	1	5	1	6	10	11	9	15	62

b.2 Âge et stratégies de *coping*

Coping centré sur le problème

→ recherche de solution

		23. J'établis un plan d'action et je le suis				
		Non pas du tout	Plutôt non	Plutôt oui	Oui, tout à fait	Total
2. Âge	18 – 20				1	1
	21 – 24	3	8	29	12	52
	25 – 30	1	2	4	1	8
	+ de 30		1			1
	Total	4	11	33	14	62

→ soutien social

		37. Je parle à qqun qui peut m'aider professionnellement				
		Non pas du tout	Plutôt non	Plutôt oui	Oui, tout à fait	Total
2. Âge	18 – 20		1			1
	21 – 24	5	6	25	16	52
	25 – 30		4	3	1	8
	+ de 30			1		1
	Total	5	11	29	17	62

Coping centré sur les émotions

→ Auto-blâme

		43. Je me rends compte que je suis à l'origine du problème				
		Non pas du tout	Plutôt non	Plutôt oui	Oui, tout à fait	Total
2. Âge	18 – 20				1	1
	21 – 24	3	18	22	9	52
	25 – 30	1	3	3	1	8
	+ de 30			1		1
	Total	4	21	26	11	62

→ Fuite de la réalité

		45. J'espère qu'un miracle se produise				
		Non pas du tout	Plutôt non	Plutôt oui	Oui, tout à fait	Total
2. Âge	18 – 20	1				1
	21 – 24	21	12	13	6	52
	25 – 30	3	1	1	3	8
	+ de 30		1			1
	Total	25	14	14	9	62

→ Evitement

		59. Je tente de tout oublier				Total
		Non pas du tout	Plutôt non	Plutôt oui	Oui, tout à fait	
2. Âge	18 – 20	1				1
	21 – 24	15	20	14	3	52
	25 – 30	4	3	0	1	8
	+ de 30	1				1
	Total	21	23	14	4	62