

CAMERON MONTGOMERY

LE STRESS DES STAGIAIRES EN ENSEIGNEMENT ET LA DÉMARCHE DE
RÉSOLUTION DE PROBLÈMES SOCIAUX

Thèse

Présentée

à la Faculté des études supérieures

de l'Université Laval

pour l'obtention

du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.)

Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

UNIVERSITÉ LAVAL

QUÉBEC

Janvier 2001



**National Library
of Canada**

**Acquisitions and
Bibliographic Services**

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

**Bibliothèque nationale
du Canada**

**Acquisitions et
services bibliographiques**

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file Votre référence

Our file Notre référence

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-61234-1

Canada

RÉSUMÉ COURT

La présente recherche examine la relation entre les capacités à résoudre des problèmes sociaux et le stress chez les stagiaires en enseignement primaire et préscolaire (BÉPÉP) et en enseignement secondaire (BES) à l'université Laval. La recherche a été effectuée auprès de 458 sujets, dont 117 qui ont complété le *prétest* (avant le stage) et le post-test (après le stage). Les informations concernant la résolution de problèmes sociaux ont été obtenues à partir d'un questionnaire déjà traduit et validé en français. Les informations à l'égard du stress ont été obtenues par un questionnaire portant sur le stress psychologique qui a été traduit et validé par le présent auteur dans le cadre de cette thèse. Les résultats (tests-t) n'indiquent une augmentation significative après la fin d'un stage en enseignement ni pour la capacité de résoudre des problèmes sociaux ni pour le niveau de stress. Les résultats suggèrent cependant que plus les stagiaires ont augmenté leurs compétences à résoudre des problèmes sociaux au cours du stage, moins leur stress a augmenté. Enfin, il est postulé que l'entraînement à certaines habiletés de résolution de problèmes sociaux (orientation au problème, génération des solutions diverses, aspects cognitifs, aspects émotifs) pourrait s'avérer une méthode prometteuse pour augmenter ces compétences et réduire le niveau de stress chez les étudiants en formation des maîtres. Les résultats de cette recherche suggèrent que plus on enseigne à des stagiaires à gérer leur stress émotif et à penser à autre chose qu'à l'école ou au travail (le potentiel à la détente), plus ils réussiront à réduire leur anxiété et à surmonter leur tendance à la dépression.

RÉSUMÉ LONG

La présente recherche, sous forme de trois articles, examine la relation entre les capacités à résoudre des problèmes sociaux et le stress chez les stagiaires en enseignement primaire et préscolaire (BÉPÉP) et en enseignement secondaire (BES) à l'université Laval. Le premier chapitre présente la problématique et le cadre théorique de la thèse. Dans le deuxième chapitre, un premier article recense des écrits sur le stress et la résolution de problèmes sociaux dans le domaine de la formation des maîtres. Un deuxième article fait état d'une recherche sur les qualités psychométriques de deux questionnaires portant, pour l'un, sur la résolution de problèmes sociaux et pour l'autre, sur le stress. Cet article, objet du chapitre trois, a été menée auprès de 458 sujets (*prétest*) en enseignement primaire et secondaire à l'université Laval. Les informations à l'égard du stress sont obtenues par le biais d'un questionnaire portant sur le stress psychologique, traduit et validé par le présent auteur dans ce même article. Les informations sur les capacités de résolution de problèmes sont obtenues par le biais d'un questionnaire déjà validé dans un autre contexte. Plus précisément, nous présenterons les résultats des analyses d'items de ces deux instruments de mesure. Nous présenterons aussi les résultats d'analyses factorielles effectuées afin de vérifier la structure interne des deux instruments. En effet, après avoir examiné les résultats de l'analyse factorielle du questionnaire sur le stress, on constate que le modèle théorique du questionnaire de l'auteur Derogatis (DSP) se trouve relativement bien confirmé dans notre version française.

Dans un troisième article, objet du chapitre quatre, les résultats obtenus auprès de 117 stagiaires en enseignement primaire à l'université Laval (*post-test*) n'indiquent aucune augmentation significative après la fin d'un stage en enseignement primaire ni pour la capacité de résoudre des problèmes sociaux ni pour le niveau de stress. Les résultats suggèrent cependant que plus, au cours du stage, les stagiaires ont augmenté leurs compétences à résoudre des problèmes sociaux moins leur stress a augmenté durant le stage. Après examen des corrélations obtenues entre les changements, entre le *prétest* et le *post-test*, au niveau des deux variables, il est postulé que l'entraînement à certaines habiletés de résolution de problèmes sociaux telles que l'orientation au problème, la génération des solutions diverses, la compréhension des aspects cognitifs et des aspects émotifs pourrait s'avérer une méthode prometteuse pour augmenter les compétences à la résolution de problèmes et réduire ainsi le niveau de stress chez les stagiaires en enseignement primaire. Les résultats de cette recherche suggèrent que plus on enseigne à des stagiaires à gérer leur stress émotif et à décrocher de l'école ou du travail (le potentiel à la détente), plus ils réussiront à réduire leur anxiété et à surmonter leur tendance à la dépression. De nombreux auteurs suggèrent qu'une gestion efficace du stress est un préalable à une bonne gestion de classe.

SUMMARY

The present study examines the relationship between student teachers' social problem solving skills and stress. This study was done with 458 student teachers, of which 117 did the post-test, at Laval University. The information pertaining to social problem solving was obtained in using an already translated and validated questionnaire in French. The information regarding stress was obtained in using a psychological stress questionnaire that was translated and validated by the author in this study. The results did not show any significant increase in social problem skills at the end of the internship. Similarly, stress did not significantly increase either. The results however showed that more student teachers increase their social problem skills less their stress increased. The training to develop certain social problem solving skills (problem orientation, generation of alternative solutions, cognition, emotion) could be an effective way to improve these skills and overcome stress during the internship. It is postulated that more one teaches student teachers to manage their emotive stress and to relax, more they will overcome depression and anxiety over the course of the internship and better will be their classroom management.

AVANT-PROPOS

Comme tout projet long, une thèse de doctorat n'est pas une activité individuelle. La première personne qui me vient tout de suite à l'esprit est mon mentor et directeur de thèse monsieur Nérée Bujold. En dépit de mille obstacles tant au niveau universitaire qu'au niveau des écoles-associées, il a toujours cru en moi et en ce projet sur un thème complexe et souvent controversé. En tant que personne, il n'y a pas d'égal puisqu'il ne s'est jamais mis sur un piédestal et il restait toujours ouvert à toute préoccupation ou difficulté que j'éprouvais. Si le transfert des compétences existe véritablement, j'espère suivre ses traces toute ma vie en soulevant également l'importance de tenir compte des aspects émotifs des personnes pour expliquer maints phénomènes sociaux dans tout contexte de la vie quotidienne. Son enseignement ne sera jamais oublié.

Ensuite, j'ai été guidé et orienté par deux conseillers de recherche, Messieurs Richard Bertrand et François Dupuis, d'une qualité professionnelle et humaine importante. Leur rigueur et leur perspicacité ont grandement facilité la démarche de cette thèse. Plus précisément, je tiens à remercier Monsieur Bertrand pour sa confiance en ce projet et l'apport scientifique qu'il a toujours su apporter. Je remercie également Monsieur Dupuis pour sa constance et sa diligence dans ce travail. Leur aide m'a été très précieuse. De plus, je ne peux pas négliger la contribution professionnelle de Monsieur Simon Larose qui a accepté de faire la pré-lecture de cette thèse. Ses recommandations, d'une valeur scientifique importante, ont amené une refonte presque complète de la thèse. Tous les membres de mon comité de thèse s'accordent pour signaler que cette pré-lecture a été faite de manière très efficace et consciencieuse.

Je dois enfin remercier ma famille pour son soutien financier et moral au cours des 10 dernières années d'études. Eux aussi, ils ont toujours cru en moi et ils savaient très bien l'importance de se perfectionner via des études supérieures.

La réalisation de cette recherche a été rendue possible grâce à une bourse doctorale octroyée par la fondation de l'université Laval. Cela m'a grandement aidé dans le sens que je pouvais me dévouer entièrement à la tâche de faire la meilleure thèse possible. De plus, je tiens à remercier le centre de recherche CRIFPE pour son soutien technique, matériel et professionnel au cours des cinq dernières années. J'espère continuer à collaborer avec ce centre le plus longtemps possible.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ COURT.....	II
RÉSUMÉ LONG.....	III
SUMMARY.....	IV
AVANT-PROPOS.....	V
TABLE DES MATIÈRES.....	VI
LISTE DES TABLEAUX.....	VIII
LISTE DES FIGURES.....	X
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	11
CHAPITRE 1.....	15
LE STRESS ET LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES SOCIAUX : ÉTAT DE LA QUESTION ET CADRE THÉORIQUE.....	15
INTRODUCTION.....	16
1.1 QUESTIONS DE RECHERCHE.....	18
1.2 OBJETS DE RECHERCHE.....	19
1.3 LE MODÈLE THÉORIQUE GÉNÉRAL.....	20
1.3.1. <i>La nature du modèle théorique.....</i>	<i>21</i>
1.3.2 <i>Explication du modèle.....</i>	<i>23</i>
1.3.3. <i>La raison d'être de l'utilisation d'un modèle.....</i>	<i>23</i>
1.3.4. <i>La spécificité du modèle choisi.....</i>	<i>25</i>
1.3.5. <i>Les postulats de base du modèle.....</i>	<i>25</i>
1.3.6. <i>Les éléments du modèle théorique.....</i>	<i>26</i>
1.3.7. <i>Les intrants relatifs au stress et à la résolution de problèmes chez l'étudiant.....</i>	<i>27</i>
1.3.7.1. Le stagiaire.....	27
1.3.7.2. Les superviseurs : enseignant-associé et chargé de formation pratique.....	28
1.3.7.3. Les élèves.....	28
1.3.7.4. Le stress.....	29
1.3.7.5. L'âge.....	30
1.3.7.6. Le sexe.....	30
1.3.7.8. Le rendement académique antérieur.....	32
1.3.7.9. La personnalité.....	33
1.3.7.1.0. Le mode personnel de résolution de problèmes sociaux.....	34
1.3.8. <i>La formation pratique comme processus.....</i>	<i>34</i>
1.3.8.1. La culture de l'école.....	35
1.3.8.2. Le domaine d'études.....	36
1.3.8.3. Le type de matière.....	37
1.3.8.4. La dimension du groupe.....	37
1.3.9. <i>Les extrants relatifs au stress et à la résolution de problèmes chez l'étudiant.....</i>	<i>38</i>
1.3.9.1. Le mode personnel de résolution de problèmes sociaux.....	38
1.3.9.2. Le stress.....	40
1.3.9.3. Le rendement académique.....	41
1.4. <i>L'environnement du processus de la formation pratique.....</i>	<i>41</i>
1.5 LE MODÈLE THÉORIQUE PRIVILÉGIÉ.....	42
DEUXIÈME PARTIE.....	52
CHAPITRE 2.....	54
LE STRESS DES STAGIAIRES EN ENSEIGNEMENT ET LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES SOCIAUX : UNE REVUE DE LA LITTÉRATURE.....	54
INTRODUCTION.....	57

PROBLÉMATIQUE	58
REVUE DE LA LITTÉRATURE.....	65
SYNTHÈSE.....	78
CONCLUSION.....	82
RÉFÉRENCES	83
ÉTUDE DES CARACTÉRISTIQUES PSYCHOMÉTRIQUES DES INDICATEURS DE STRESS ET DE LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES SOCIAUX CHEZ LES STAGIAIRES EN ENSEIGNEMENT	91
PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE.....	93
<i>Introduction</i>	93
PROBLÉMATIQUE	94
MÉTHODOLOGIE.....	102
RÉSULTATS	107
DISCUSSION	111
<i>Limites de la recherche</i>	114
CONCLUSION.....	115
RÉFÉRENCES	116
STUDENT TEACHER'S STRESS AND SOCIAL PROBLEM SOLVING SKILLS.....	123
INTRODUCTION	125
<i>Stress</i>	125
<i>Social Problem Solving</i>	130
RESEARCH QUESTIONS.....	135
METHODOLOGY.....	136
<i>Subjects and procedure</i>	136
<i>Instruments</i>	136
FINDINGS	138
<i>First Research Question</i>	138
<i>Second Research Question</i>	138
<i>Third Research Question</i>	139
<i>Subject attrition</i>	141
DISCUSSION	141
RESEARCH LIMITS.....	146
CONCLUSION	147
REFERENCES	148
5.1 CONCLUSION GÉNÉRALE	158
ARTICLE 1.....	159
ARTICLE 2.....	163
ARTICLE 3.....	166
5.2 LIMITES DE LA RECHERCHE	167
5.3 PISTES DE RECHERCHE ULTÉRIEURE.....	169
RÉFÉRENCES	170
ANNEXES.....	184
ANNEXE A.....	185
<i>Formule de consentement</i>	186
<i>Consignes</i>	187
<i>Renseignements personnels</i>	188
<i>Auto-évaluation globale du niveau de stress</i>	195

LISTE DES TABLEAUX

CHAPITRE 1 : LE STRESS ET LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES : ÉTAT DE LA QUESTION ET CADRE THÉORIQUE

Tableau 1 : Le cycle du stress (Gmelch et Parkay, 1995).....44

Tableau 2 : Le modèle de l'évaluation cognitive du stress (Lazarus et Folkman, 1984 ; adaptation par Larose, 1996).....50

CHAPITRE 2 : PREMIER ARTICLE

Tableau 1 : Le modèle de l'évaluation cognitive du stress (Lazarus et Folkman, 1984 ; adaptation par Larose, 1996).....62

CHAPITRE 3 : DEUXIÈME ARTICLE

Tableau 1 : Coefficients de saturation obtenus par l'analyse factorielle en facteurs communs et spécifiques avec rotation varimax des 77 items du questionnaire de Derogatis sur le stress.....121

Tableau 2 : Coefficients de saturation obtenus par l'analyse factorielle en facteurs communs et spécifiques avec rotation varimax des 35 items du questionnaire sur la résolution de problèmes122

CHAPITRE 4 : TROISIÈME ARTICLE

Table 1 : T-test (paired sample t-test) of Dimensions, Sub-Scales and Subjective Stress Measure for the differences between the *pretest* and the post-test of the Stress Questionnaire.....152

Table 2 : T-test (paired sample t-test) of Dimensions and Sub-Scales for the differences between *pretest* and post-test of the Social Problem Solving Questionnaire153

Table 3 : Correlations (n=116) between dimension changes in the social problem solving questionnaire (post-test minus *pretest*) and dimension changes in the stress questionnaire (post-test minus *pretest*)155

Table 4 : Correlations (n=116) between sub-scale changes in the social problem solving questionnaire (post-test minus *pretest*) and sub-scale changes in the stress questionnaire (post-test minus *pretest*)156

Table 5 : T-test (Independent Samples T-test) for the Decision Making sub-scale of the Social Problem Solving Questionnaire of subjects having completed the *pretest* and post-test versus those who completed the *pretest*).....157

LISTE DES FIGURES

Chapitre 1 : Introduction générale

Figure 1 : Modèle théorique du stress et de la résolution de problèmes sociaux chez les stagiaires en enseignement primaire et secondaire 21

Chapitre 3 : deuxième article

Figure 1 : Modèle théorique du stress et de la résolution de problèmes sociaux chez les stagiaires en enseignement primaire et secondaire120

Chapitre 4 : troisième article

Figure 1 : Theoretical model of stress and social problem solving of student teachers in primary education.....151

Figure 2 : Correlation between the change in Social Problem Solving and Stress Questionnaire154

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Il existe une pléthore d'études qui révèlent une corrélation négative entre les capacités de résolution de problèmes et le niveau de stress chez les gens (Glyshaw, Lawrence et Towbes, 1989 ; Nezu, 1985 ; D'Zurilla, Nezu et Maydeu-Olivares, 1996 ; D'Zurilla et Maydeu-Olivares, 1995). De plus, maints auteurs avancent que les capacités de résolution de problèmes constituent un mécanisme d'ajustement (D'Zurilla, 1990a ; Folkman et Lazarus, 1988 ; Heppner et Peterson, 1982 ; Nezu, 1985) et que les étudiants universitaires qui résolvent bien leurs problèmes peuvent avoir de meilleures capacités pour gérer leur stress (Fraser et Tucker, 1997). Or, d'autres études montrent que la perception de sa propre capacité à résoudre des problèmes peut diminuer chez les gens qui vivent des moments de stress important (Heppner, Baumgardner et Jackson, 1985).

Dans le domaine de la formation des maîtres, un stage est une activité sociale qui peut être considérée comme un début d'insertion professionnelle, une période durant laquelle l'étudiant vit des émotions fortes et s'avère souvent stressé parce qu'il doit trouver des moyens pour résoudre de nouveaux problèmes, souvent dans un temps limité (Kieffer, 1994; Hopkins, Hoffman et Moss, 1997). En fait, il est parfaitement normal pour l'étudiant en formation de vivre un stress au début de son nouvel apprentissage, tant sur le plan professionnel que personnel. Toutefois, un trop grand stress risque de provoquer des perturbations qui nuiront à son évolution (Villeneuve, 1992). À ce propos, des situations inconnues qui se déroulent en stage peuvent provoquer un stress important conduisant à des comportements qui ne sont pas toujours adéquats. Ainsi, dans les situations stressantes, la peur apparaît souvent sous différentes formes : hyperactivité, paralysie ou impuissance (Montgomery, Bujold, Kaszap, 1999). De ce fait, il est possible que le stagiaire éprouve des difficultés dans ces situations susceptibles de l'amener à remettre en question son choix de carrière.

On peut également penser que la façon dont le stagiaire résout ses problèmes sociaux influence la réussite ou l'échec du stage (Montgomery, Bujold, Bertrand et Dupuis, sous presse). D'Zurilla et Nezu (1990) et Kant (1992) signalent à cet égard les effets négatifs à court et à long termes

des problèmes sociaux stressants. Ces effets sont divers : problèmes personnels, état d'anxiété ou tendance à l'anxiété (state and trait anxiety), dépression et symptômes psychopathologiques.

Selon la formule d'encadrement actuellement la plus répandue dans le domaine de la formation des maîtres, un enseignant-associé « EA » et un chargé de formation de pratique « CFP » encadrent chaque stagiaire. Compte tenu de l'importance reconnue d'une bonne gestion du stress pour arriver à bien gérer une classe, il devient important que ces formateurs comprennent les indicateurs de stress afin de préparer leurs stagiaires à résoudre de manière efficace les différents problèmes sociaux stressants rencontrés avant, durant et après un stage en enseignement (Admiraal, Korthagen et Wubbels, 2000). La présente thèse de doctorat est consacrée à l'étude des relations entre le stress et les stratégies de résolution de problèmes sociaux utilisées par les stagiaires en enseignement. Une telle recherche devrait permettre de dégager des pistes de formation et aider les formateurs et les formatrices à mieux comprendre ces deux phénomènes pour ainsi mieux aider les stagiaires à gérer les situations difficiles rencontrées en cours de stage. En outre, comme avancé par maints auteurs œuvrant dans le domaine de l'enseignement auprès des enseignants en exercice ainsi que des stagiaires en formation (voir Lewis, 1997 ; Sprick, 1993 ; Greenlee et Ogletree, 1993 ; Vacc, 1993 ; Yenchko et DeBeal, 1983), nous croyons qu'un stagiaire qui gère bien son propre stress psychologique maîtrisera par conséquent mieux le stress associé à la gestion de la classe. L'originalité de cette thèse est donc de contribuer à la formation des enseignants en apportant un éclairage à la fois sur le stress psychologique et la résolution de problèmes sociaux chez les stagiaires en enseignement primaire et secondaire. Ceci devrait avoir pour effet de permettre aux formateurs des enseignants de mieux ajuster leurs méthodes pédagogiques actuelles en fonction du stress psychologique des stagiaires et de la façon dont ils s'y prennent pour résoudre des problèmes sociaux.

Cette thèse sera présentée en deux parties distinctes. La première partie présente brièvement la problématique à l'égard du stress et de la résolution de problèmes sociaux menant aux objets et aux questions de recherche. Ensuite, le cadre théorique général sera présenté afin de situer la recherche dans une perspective globale du domaine de la formation des maîtres. Une adaptation

du modèle théorique spécifique aux thèmes stress et résolution de problèmes sociaux de Lazarus et Folkman (1984) sera présentée après le cadre théorique général. La seconde partie de la thèse comporte trois articles scientifiques qui composent le corps de la thèse. Le premier article, de nature théorique, fait une recension des écrits et se termine par la formulation de la problématique. Le second article de la thèse présente les caractéristiques psychométriques des indicateurs de stress et de la résolution de problèmes sociaux chez 458 stagiaires en enseignement primaire et secondaire à l'université Laval ce qui constitue la partie *prétest* de cette thèse. Le troisième et dernier article présente les résultats de cette recherche réalisée auprès de 117 stagiaires en enseignement primaire à l'université Laval constituant la partie post-test de la thèse. Finalement, dans la dernière partie, nous ferons une conclusion générale en mettant en lumière les limites de la thèse et nous présenterons des pistes de recherche ultérieure relatives au stress et à la résolution de problèmes sociaux dans le contexte de la formation des maîtres.

CHAPITRE 1

LE STRESS ET LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES SOCIAUX : ÉTAT DE LA QUESTION ET CADRE THÉORIQUE

Introduction

Le stress chez les étudiants en formation à l'enseignement primaire et secondaire est un sujet de préoccupation fort connu chez la plupart des formateurs en milieu universitaire (Gold et Roth, 1993). Le *stress* se définit dans ce travail comme étant un état de pression psychologique provenant de trois composantes principales : premièrement les médiateurs personnels qui se définissent à partir des aspects suivants : la pression du temps, le comportement de compulsivité, l'attitude par rapport au rendement, le potentiel à la détente et la définition de rôle ; deuxièmement les événements de l'environnement qui se définissent à partir des aspects suivants : la satisfaction par rapport à la carrière, la satisfaction familiale et l'attitude à l'égard de la santé ; et troisièmement la réponse émotionnelle qui se définit à partir des aspects suivants : l'hostilité, l'anxiété et la dépression, (Derogatis, 1987). Lazarus (1966) affirme qu'il est nécessaire d'étudier ces trois composantes de façon interactive si l'on veut bien comprendre ce phénomène.

En ce qui concerne le stress dans le domaine de la formation des maîtres, plusieurs chargés de formation pratique et enseignants-associés connaissent au moins une histoire concernant un étudiant stressé qui de ce fait a été incapable d'accomplir ses tâches dans l'école-associée où il effectuait son stage et à l'université où il approfondissait le côté théorique de l'enseignement (Bujold, Grenier et Montgomery, 2000). Ces formateurs ont tendance à croire que les étudiants extrêmement stressés n'arriveront pas ultérieurement à gérer la charge importante qui incombe à un professionnel de l'enseignement dont la gestion de classe (Lewis, 1997; Montgomery et Bujold, sous presse). Comme on pourrait le penser, cette situation peut s'avérer assez problématique pour tous les acteurs impliqués.

De plus, nous savons très peu de choses sur les différentes sources de stress qui peuvent exister à l'intérieur des programmes, ce qui nous permettrait de comprendre les différentes caractéristiques des étudiants (Housego, 1992 ; Montgomery, Kaszap, Legault et David, 1998). À ce propos, les derniers auteurs de cette étude québécoise soutiennent qu'il existe des différences marquées relatives au niveau de stress entre les étudiants dits « forts » et « faibles » (basées selon le critère de la note de stage) dans le cadre de la relation stagiaire/enseignant-

associé/chargé de formation pratique. De plus, les étudiants dits « faibles », dans cette étude, s'adaptaient moins bien à la situation d'enseignement et dépendaient davantage de leurs deux superviseurs. Même s'ils vivaient un stress plus important que certains autres étudiants, il n'a pas été possible d'isoler des sources de stress pour avancer des conclusions à cet égard. L'étude de la variable stress devient donc essentielle pour aider les formateurs et les formatrices à proposer de nouvelles stratégies et une formation adaptée aux futurs maîtres.

Comme mentionné antérieurement, il existe une relation négative entre le stress et la capacité de résolution de problèmes sociaux (Glyshaw et al. 1985 ; Nezu, 1985 ; D'Zurilla et al. 1996 ; D'Zurilla et Maydeu-Olivares, 1995). De ce fait, Skinner (1953) et Davis (1966) prétendent qu'une personne cherche à trouver des moyens efficaces ou adaptatifs pour faire face à des situations problématiques rencontrées dans la vie de tous les jours. À ce propos, la résolution de problèmes sociaux se définit dans cette recherche comme une activité consciente et fondée sur la raison qui exige des efforts et des objectifs à court et à long termes (D'Zurilla, 1986 ; D'Zurilla et Goldfried, 1971 ; D'Zurilla et Nezu, 1982). Parallèlement à cette définition de la résolution de problèmes sociaux, Lazarus et Folkman (1984) révèlent également que le processus d'ajustement réfère aux activités comportementales et cognitives dans lesquelles une personne tente de gérer des situations stressantes particulières et les sentiments qui y sont générés. La résolution de problèmes sociaux est ainsi un processus d'ajustement, mais, tous les différents processus d'ajustement ne font pas nécessairement partie de la résolution de problèmes. En fait, une solution est le produit d'un processus de résolution de problèmes dans une situation spécifique donnée telle qu'une entente verbale et professionnelle entre le stagiaire et un de ses superviseurs. Toutefois, la mise en place des solutions diffère du processus de résolution de problèmes puisqu'il s'agit d'appliquer des solutions spécifiques afin de résoudre des problèmes de la vie quotidienne. Nous entendons par social, à l'intérieur de notre définition, toute relation avec les personnes dans la vie de tous les jours. Autrement dit, des problèmes relationnels sont en lien avec des problèmes sociaux.

On peut enfin avancer qu'il existe peu de recherches dans la littérature sur les nouveaux programmes de formation des maîtres qui examinent le lien entre le stress et la capacité de

résolution de problèmes sociaux chez les étudiants en formation à l'enseignement permettant de déboucher sur des pistes de formation (Kyriacou, 1980; Macdonald, 1993a; MacDonald, 1993b; Chan, 1998; Montgomery et Bujold, sous presse). En outre, nous croyons que les éléments stressants peuvent provenir de maintes sources tant sur le plan professionnel que personnel au cours du stage en enseignement, mais que celles-ci n'ont été identifiées que de manière imprécise et générale (Admiraal, Korthagen et Wubbels, 2000). Nous croyons également que le stage est une activité sociale où le stagiaire doit résoudre des problèmes sociaux. La présente recherche fera donc l'examen du stress et de la capacité de résoudre des problèmes sociaux chez les stagiaires en enseignement primaire (BÉPÉP) et en enseignement secondaire (BES) à l'université Laval afin de contribuer à la formulation de nouvelles stratégies d'intervention chez les formateurs et les formatrices en enseignement primaire et en enseignement secondaire.

1.1 Questions de recherche

Article 1

Q1: Quel est l'état actuel des connaissances sur le stress dans le domaine de la formation des maîtres ?

Q2: Quel est l'état actuel des connaissances sur la résolution de problèmes sociaux dans le domaine de la formation des maîtres ?

Q3: Quel est l'état actuel des connaissances sur le lien entre le stress et la résolution de problèmes sociaux dans le domaine de la formation des maîtres ?

Article 2

Q1: Quelles sont les caractéristiques psychométriques des indicateurs de stress chez des stagiaires en enseignement ?

Q2: Quelles sont les caractéristiques psychométriques des indicateurs de la capacité de résolution de problèmes sociaux chez des stagiaires en enseignement ?

Article 3

Q1: Quelle est la relation entre l'expérience du stage en enseignement et le niveau de stress chez des stagiaires?

Q2: Quelle est la relation entre l'expérience du stage en enseignement et la capacité à résoudre des problèmes sociaux chez des stagiaires?

Q3: Jusqu'à quel point des changements dans la capacité à résoudre des problèmes sociaux sont associés à des changements au niveau du stress chez des stagiaires en enseignement ?

1.2 Objets de recherche

Cette thèse de doctorat comporte les parties suivantes :

- 1) Explication du cadre théorique de la recherche incluant un modèle général de la thèse ainsi qu'un modèle spécifique du stress et de la résolution de problèmes sociaux ;
- 2) présentation d'un article théorique qui vise à recenser la littérature liant le stress et la résolution de problèmes sociaux en enseignement ;
- 3) présentation d'un article sur la méthodologie qui vise à étudier les caractéristiques psychométriques des indicateurs de stress et de la résolution de problèmes sociaux ;
- 4) présentation d'un article sur les résultats de cette recherche qui examine le lien entre l'expérience de formation pratique (les stages) et les changements dans le stress et dans la capacité de résolution de problèmes sociaux chez des stagiaires en enseignement ;

- 5) présentation d'une conclusion générale des trois articles scientifiques, délimitant les limites de la recherche et proposant des pistes de recherches ultérieures.

1.3 Le modèle théorique général

Le stress et la résolution de problèmes sociaux constituent l'objet de cette recherche. Nous espérons mieux comprendre la relation qui existe entre les deux au cours des stages en enseignement primaire et secondaire et par la suite aider les futurs enseignants à mieux gérer leur stress pour mieux gérer leur classe. C'est effectivement dans cette perspective qu'une démarche scientifique sera appliquée, démarche au cours de laquelle quelques variables relatives aux stagiaires feront l'objet d'une analyse systématique. Le stress et la résolution de problèmes sociaux en situation de stages, variables que nous voulons étudier, ne constituent qu'une partie d'un ensemble plus important et plus vaste. Afin de situer notre recherche dans son contexte général et justifier le choix de nos hypothèses de recherche, nous présentons à la figure 1, un modèle théorique qui illustre l'organisation de ces variables dans leur contexte de stage. Ce modèle théorique proposé à la page suivante devrait nous guider dans la recherche de réponses aux questions explorées par la présente recherche.

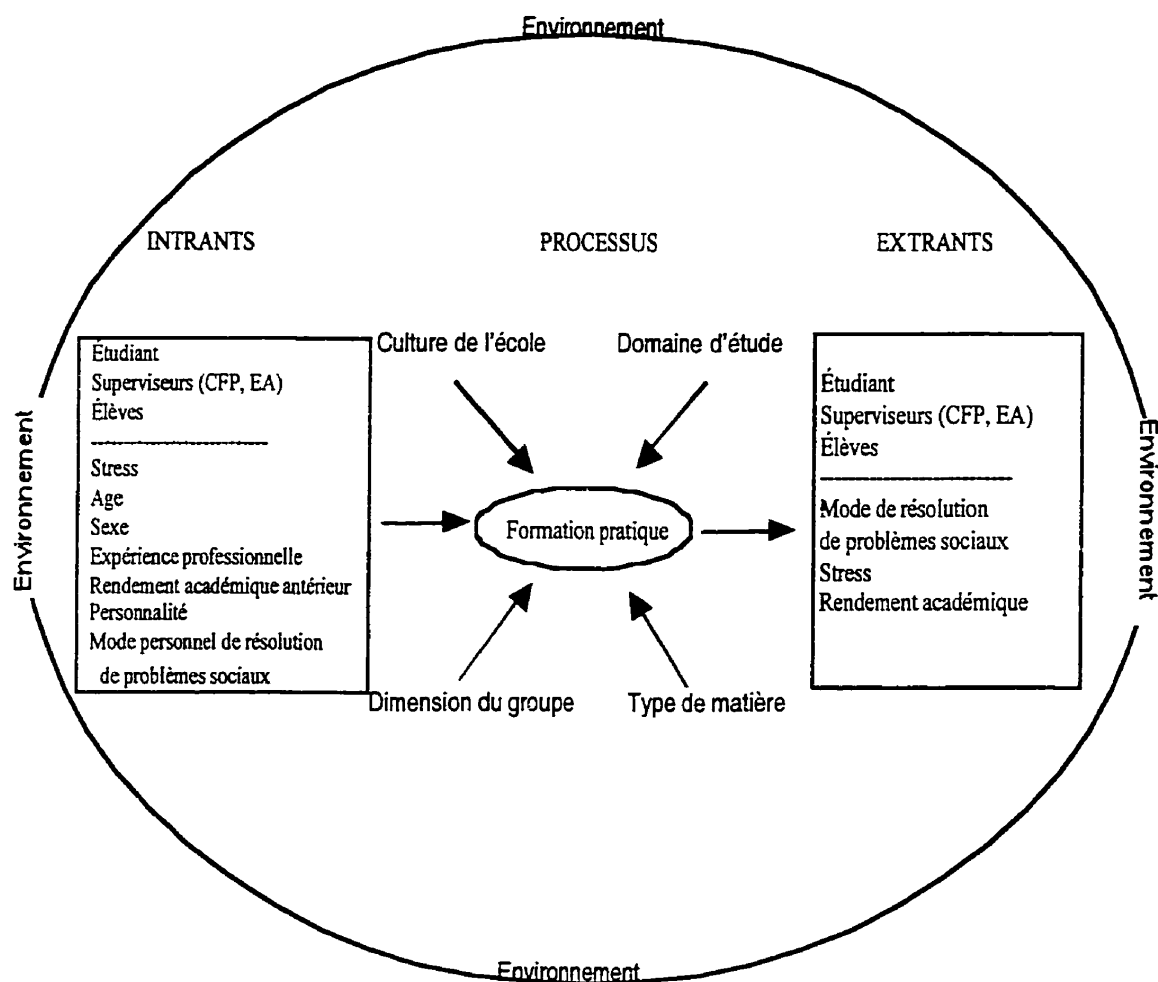


Figure 1 : Modèle théorique du stress et de la résolution de problèmes sociaux chez les stagiaires en enseignement primaire et secondaire. (Mis au point par Nérée Bujold et Cameron Montgomery, Juin, 1999).

1.3.1. La nature du modèle théorique

Il existe plusieurs types de modèles théoriques. Bertrand et Valois (1982) présentent cinq familles de modèles d'analyses propres à la sociologie de W. Buckley (1967). Ce dernier propose ainsi :

- 1) les modèles théoriques,
- 2) les modèles organiques,
- 3) les modèles de processus,
- 4) les modèles fonctionnalistes,
- 5) les modèles systémiques.

Le modèle proposé comme cadre théorique pour la présente recherche peut d'abord être considéré comme un modèle organique puisqu'il a trait aux caractéristiques relationnelles chez les stagiaires en enseignement, c'est-à-dire chez des êtres vivants. Dans la présente recherche, il s'agit de la relation entre le stagiaire et trois facteurs : son environnement incluant les superviseurs (EA et CFP), le processus (le stage) et lui-même (le stagiaire). Cette relation n'est pas simple puisqu'elle met en interaction toutes ces variables à la fois, il s'agit en fait d'une relation sociale.

Le modèle utilisé est également systémique, car l'évaluation de la situation est envisagée comme un processus, que ce processus est alimenté par des intrants, c'est-à-dire les caractéristiques des stagiaires et parce qu'il produit des extrants, c'est-à-dire des stagiaires « transformés ». Il est aussi systémique parce qu'il est soumis aux pressions d'un environnement, cet environnement étant composé de l'institution avec sa culture, ses programmes et ses ressources humaines et matérielles. L'environnement comprend également la culture de l'école, laquelle véhicule des valeurs et des normes. Il comprend encore la formation du stagiaire ou bien le domaine d'études et le type de matière qu'il va enseigner lors du stage. Enfin, l'environnement comprend une certaine dynamique du groupe qui varie, elle aussi, selon la personnalité des autres individus (autres stagiaires, EA, CFP).

Le modèle retenu s'inspire en grande partie d'un modèle présenté par Bujold (1991) dans sa thèse de doctorat, laquelle s'intéressait à la relation entre l'étudiant et le professeur d'université. Ce dernier modèle s'inspire aussi des quatre sources suivantes : d'une part, il a été inspiré du modèle de Boydell (1983), d'autre part des propositions théoriques de Entwistle et Ramsden (1983), Kelley, Berscheid, Christensen, Harvey, Huston, Levinger, McClintock, Peplau et Peterson (1983). La contribution de ces modèles est définie ainsi par Bujold (1991) :

Le modèle de Boydell a surtout été une source d'inspiration pour la représentation graphique servant à illustrer le caractère systémique, l'interaction entre les alternatives variables ainsi que la pression des forces de l'environnement. Boydell propose ce modèle alors qu'il traite des besoins de formation. Entwistle et Ramsden (1983) ont été source d'inspiration quand est venu le temps d'identifier les différentes variables susceptibles d'influencer les relations affectives entre l'étudiant et son environnement. Ce dernier auteur propose son modèle alors qu'il traite de la motivation envers les études. Kelley et al. (1984) ont été surtout

source d'inspiration pour l'illustration et l'explication du processus de relation affective en soi (page 83).

Comme bien d'autres modèles théoriques systémiques, celui-ci est dynamique dans la mesure où la situation qu'il représente est en constante évolution. L'observation des phénomènes qui s'y produisent peut conduire à des conclusions qui pourront être toutes différentes dans quelques années, les stagiaires ayant changé (devenus des enseignants), tout comme l'environnement d'ailleurs.

1.3.2 Explication du modèle

La présente section se propose de présenter le rôle du modèle retenu dans notre démarche de recherche. Nous décrirons d'abord quel est le rôle joué par le modèle dans une démarche de recherche. Nous préciserons ensuite ses caractéristiques et les postulats implicites qui l'appuient. Par la suite, nous présenterons les éléments du modèle, puis nous insisterons sur la relation entre ces éléments. L'énumération et la présentation de ces éléments nous semblent nécessaires pour bien préciser les limites de notre recherche. Il ne sera en effet pas possible de mesurer l'impact de tous ces éléments sur le stress. Le fait d'en préciser l'existence nous permet d'anticiper des résultats modestes quoiqu'importants. Seule la prise en compte de tous les éléments susceptibles d'exercer une influence sur le stress pourrait garantir le succès d'une intervention. Ceci n'est évidemment à la portée de personne. C'est par l'addition d'interventions sur des éléments susceptibles d'avoir un impact significatif sur le stress que l'on peut espérer le réduire progressivement.

1.3.3. La raison d'être de l'utilisation d'un modèle

Nous estimons que tout chercheur devrait éviter de faire du réductionnisme, cette réduction systématique d'un domaine de connaissance à un autre plus particulier, considéré comme plus fondamental (par exemple des mathématiques à la logique formelle...). »¹ L'utilisation d'un

¹ Le Nouveau Petit Robert Dictionnaire De La Langue Française, Dictionnaires Le Robert, Paris, 1994, p. 1898.

modèle théorique doit permettre au chercheur de se faire une représentation d'une réalité globale et de mieux définir ainsi les limites et les caractéristiques du phénomène sur lequel porte sa recherche. Définir un modèle représentant la relation entre le stress et la résolution de problèmes sociaux devrait donc permettre de visualiser l'ensemble des différentes variables de la situation représentée qui sont susceptibles d'être en lien avec ce processus. Hebenstreit (1980) définit à cet égard l'utilité d'un modèle théorique :

Tout individu, y compris chaque élève, possède un « modèle » de son environnement, c'est-à-dire une représentation abstraite de son environnement qui lui permet d'agir sur cet environnement avec des chances de succès d'autant plus grandes que son « modèle » est mieux adapté (page 84).

L'utilisation d'un modèle théorique devrait également permettre d'interpréter les événements lors de la formation pratique. En utilisant un modèle théorique, on peut y comparer la réalité, créer des liens, les expliquer, mieux s'adapter à cette réalité et diagnostiquer, s'il y a lieu, les problèmes qui nuisent à la réussite de l'activité. Nous concevons, en effet, que toute recherche vise à expliquer les événements de manière à rendre possible des interventions plus efficaces. Bujold (1991) précise ainsi la fonction du modèle à l'intérieur d'une démarche de recherche :

Dans toute structure complexe, les variables et les événements ont tous une fonction déterminée. Lorsque l'une des variables ou l'un des événements ne remplit pas adéquatement sa fonction, c'est tout l'ensemble de la structure qui s'en trouve affecté. En les situant dans leur perspective d'ensemble, le modèle permet de préciser le rôle de chacun des événements et de chacune des variables. Il devient alors possible d'expliquer le fonctionnement de la structure et de planifier des interventions visant à l'améliorer. Pour planifier ces interventions, il nous paraît nécessaire dans un premier temps, de formuler des hypothèses et de mettre en place un dispositif expérimental pour les vérifier (page 82).

En ce qui concerne la présente thèse de doctorat, ce ne sera qu'une fois les questions de recherche vérifiées et retenues, qu'une intervention pourra être proposée pour préparer les étudiants à faire face au stress qu'ils rencontreront en cours de stage surtout quand viendra le temps de gérer leur classe. Mentionnons que ces interventions sont présentées à la fin de l'article trois. Le modèle que nous avons en partie conçu en nous inspirant de Bujold (1991) et de Lazarus et Folkman (1984) a ainsi permis de poser les questions de recherche et de conduire une recherche ultérieure pour découvrir des éléments de réponse. Une fois la présente recherche terminée, nous devrions normalement être en mesure de planifier des interventions visant à

réduire le niveau de stress tout en augmentant la capacité de résoudre des problèmes sociaux chez les stagiaires, du moins ceux de troisième et en quatrième année en enseignement primaire et secondaire à l'université Laval.

1.3.4. La spécificité du modèle choisi

Le modèle privilégié dans le cadre de la présente recherche représente la réalité du stress et de la résolution des problèmes sociaux chez les stagiaires en enseignement primaire et secondaire. On y conçoit cette réalité comme étant composée (1) d'intrants, (2) d'un processus et (3) d'extrants, le tout cadrant à l'intérieur (4) d'un environnement. Ce modèle révèle que chacune de ces quatre catégories est composée d'une multitude de facteurs ou variables ; il est évidemment impossible de les identifier tous. Ce modèle tient également compte du fait que ces facteurs varient en qualité et en quantité d'une personne à une autre. Il montre l'interdépendance entre toutes les variables en cause, interdépendance qui oblige le chercheur tout comme l'intervenant à situer son action dans une perspective globale. Afin de bien comprendre le fonctionnement du modèle, le chercheur et le superviseur doivent tenter d'agir avec et sur l'ensemble des variables plutôt que sur une seule. On peut penser que plus ils réduiront la portée de leurs actions, plus l'efficacité de celles-ci sera limitée.

1.3.5. Les postulats de base du modèle

L'interaction entre le stress et la résolution de problèmes sociaux que tente de décrire notre modèle théorique est un processus complexe. Le modèle proposé implique aussi certains postulats de base.

1. Le stress et la résolution de problèmes sociaux sont évolutifs. Ce postulat implique un changement continu, à la fois dans différentes situations perçues comme stressantes et dans la façon dont l'individu cherche à résoudre le problème social donné.
2. La résolution de problèmes sociaux suppose que l'individu fait des efforts pour résoudre ceux-ci. Certaines personnes peuvent, comme on peut l'imaginer, demeurer passives ou indifférentes face à certains problèmes sociaux. Ces personnes peuvent donc choisir de ne pas

affronter leurs problèmes sociaux et tentent de continuer à vivre de la même manière qu'avant. À l'opposé, on peut penser que certaines autres décident de travailler à résoudre leurs problèmes sociaux. C'est pour ces dernières, que nous cherchons à identifier des moyens concrets susceptibles de faciliter leur démarche.

1.3.6. Les éléments du modèle théorique

Notre modèle théorique comporte des intrants, un processus, des extrants et un environnement. Nous allons, dans la partie qui suit, décrire en détail les éléments constitutifs de cette grande structure. Toutefois, il importe de justifier ce choix. Nous avons décidé de présenter un modèle systémique. Ce choix nous a semblé logique puisque ce genre de modèle suppose la présence d'un ensemble de structures complexes en constante interaction, toutes orientées vers l'atteinte d'objectifs communs. De plus, tout modèle systémique suppose la transformation de ressources ou intrants en résultats ou extrants. Les éléments à l'entrée, que l'on désigne comme les intrants, sont transformés par le processus pour devenir les extrants ou ressources produites. Tout ce changement s'opère sous les pressions constantes des contraintes d'un environnement. Tout modèle systémique comporte en effet en lui-même une dynamique qui lui est propre et qui permet de situer sa place et son rôle dans un environnement.

Étant donné que ce modèle théorique est systémique, il comprend ainsi des intrants et un processus. Comme il s'agit principalement d'un système humain, on peut donc préciser que les intrants sont d'abord l'étudiant lui-même. C'est lui, donc, qui sera transformé par le processus. Ceci s'avère un postulat très important. De fait, le processus est la confrontation de l'étudiant à la situation stressante elle-même. Nous définissons alors la relation interne comme étant essentiellement constituée d'interactions entre l'étudiant et son environnement, interactions qui emmènent des transformations chez ce premier.

Notre modèle comprend également des extrants ou produits. Le Moigne (1977) et De Rosnay (1975) révèlent à cet égard que les produits ou extrants constituent la raison d'être d'un système et lui confèrent sa spécificité. La confrontation au stress chez le stagiaire pourrait produire chez ce dernier plus des compétences à la fois au plan cognitif et au plan affectif si elle était bien gérée

et si elle aboutissait à l'apprentissage de modes efficaces de gestion du stress. Elle pourrait ainsi lui permettre de développer et d'adopter une nouvelle façon d'aborder ou de résoudre ses problèmes sociaux stressants.

1.3.7. Les intrants relatifs au stress et à la résolution de problèmes chez l'étudiant

Toute situation stressante implique une personne confrontée à une situation perçue comme stressante. La présente recherche se limite à l'étude des caractéristiques des stagiaires en enseignement primaire et secondaire en troisième et quatrième années du baccalauréat, chacune de ces deux catégories de stagiaires arrivant à la situation avec ses propres caractéristiques. Toutefois, comme on peut le voir à la figure un, tous les acteurs, stagiaires, superviseurs et élèves, ont été regroupés parce que nous croyons qu'ils vivront également des changements au cours du stage. Ce sont cependant seulement les changements chez les stagiaires qui nous intéressent ici. Analysons donc plus en détail les caractéristiques des stagiaires en enseignement et les éléments qui se retrouvent dans leur situation stressante.

1.3.7.1. Le stagiaire

L'étudiant perçoit une situation comme stressante lorsque celle-ci comporte une menace quelconque à son bien-être (Lazarus, 1966). Toutefois, nous savons qu'en général une situation est perçue comme plus ou moins stressante selon le « background » ou bien les caractéristiques personnelles de l'individu. Ces caractéristiques sont forcément très variables et jouent un rôle primordial lors de la confrontation au stress. De plus, certaines de ces caractéristiques considérées comme variables reliées aux intrants ont déjà fait l'objet de recherches. Il en est encore d'autres qu'il nous faudra proposer de façon plus hypothétique. Nous considérerons ainsi, dans les sections qui suivent, le stress, l'âge, le sexe, l'expérience professionnelle, le rendement académique antérieur, la personnalité et le mode personnel de résolution de problèmes sociaux. Il faut mentionner en dernier que l'étudiant entre forcément en contact avec d'autres acteurs lors d'un stage d'enseignement. Il aura ainsi une relation sociale et affective avec ses superviseurs (chargé de formation pratique et enseignant-associé) ainsi qu'avec les élèves dans la classe.

1.3.7.2. Les superviseurs : enseignant-associé et chargé de formation pratique

Dans le cadre d'un stage en enseignement, le stagiaire est encadré par deux personnes provenant de deux milieux différents, à savoir l'enseignant-associé qui enseigne dans une école-associée et le chargé de formation pratique qui travaille pour l'université. Ces deux acteurs ont leurs propres caractéristiques qui influent forcément sur la relation avec le stagiaire. Bujold (1991) propose une liste de caractéristiques dans le cadre de la relation étudiant/professeur dont nous nous inspirerons, à savoir les attentes des superviseurs par rapport aux connaissances antérieures de leur stagiaire, leur perception préconçue (préconception) envers leur stagiaire, leur enthousiasme pour la discipline enseignée et l'enseignement comme profession, leurs attitudes, leur motivation, leur fonctionnement au plan interpersonnel, leur compétence par rapport au contenu, leur style d'intervention pédagogique (qui souvent détermine leur choix de « stratégies d'enseignement ») leur style de supervision, leurs attentes envers les résultats produits par le stagiaire, leur style cognitif, leur niveau d'estime d'eux-mêmes, leur âge, leur sexe, leur expérience professionnelle et leur apparence physique.

1.3.7.3. Les élèves

Comme nous l'avons évoqué antérieurement, les élèves peuvent être perçus par les stagiaires de maintes façons selon le contexte et la perception ou l'évaluation de la situation d'enseignement. Par exemple, les élèves considérés comme dociles et coopérants par leur enseignant peuvent être vus comme menaçants et capricieux par un stagiaire au moment où il doit faire un cours qui sera évalué par ses deux superviseurs (Gold et Roth, 1993). Comme on peut le constater encore ici, tout dépend de la perception du stagiaire. Toutefois, tout comme les deux superviseurs, les élèves possèdent leurs propres caractéristiques bien ancrées. À cet égard, la liste des caractéristiques rencontrées chez les superviseurs peut aussi s'appliquer aux élèves. On peut donc retrouver également chez les élèves : des attentes par rapport aux connaissances antérieures de leur stagiaire, une certaine perception préconçue (préconception) envers leur stagiaire, un niveau variable d'enthousiasme pour la discipline enseignée et l'école comme lieu d'apprentissage, des attitudes différentes, un niveau variable de motivation, un mode particulier de fonctionnement au plan interpersonnel, un niveau variable de compétence par rapport au contenu,

un style particulier d'apprentissage, des attentes envers l'évaluation faite par le stagiaire, un style cognitif différencié et un niveau variable d'estime de soi. Les élèves sont aussi caractérisés par leur âge, par leur sexe, par leur expérience scolaire et sociale ainsi que par leur apparence physique.

1.3.7.4. Le stress

Pour plusieurs auteurs, ce ne sont pas les événements eux-mêmes qui sont la cause d'une réaction comme le stress mais plutôt la perception ou l'évaluation de ceux-ci par l'individu (Lazarus, 1966 ; Lazarus et Folkman, 1984 ; Gold et Roth, 1993). En fait, la plupart des événements sont de nature neutre. Ce sont plutôt nos perceptions ou évaluations des événements qui les rendent plaisants ou déplaisants à nos yeux. En outre, si la personne perçoit une situation comme menaçante et qu'elle a de la difficulté à lui faire face, elle vit alors un changement au plan physique, émotif et intellectuel. Le stress n'est ainsi pas à l'extérieur de la personne, il fait plutôt partie de la compréhension de la personne lorsqu'elle interagit avec son environnement. Considérons maintenant la définition du stress de Gold et Roth (1993).

A condition of disequilibrium within the intellectual, emotional and physical state of the individual; it is generated by one's perceptions of a situation, which result in physical and emotional reactions. It can be either positive or negative, depending upon one's interpretations (page 72).

Comme on peut le constater, leur définition du stress inclut trois aspects principaux : (1) le stress est déclenché et maintenu par les processus cognitifs ou intellectuels que l'individu décide d'employer, (2) il est affecté par les émotions que vit l'individu, et (3) il affecte la condition physique ou la santé de l'individu. Autrement dit, le stress influence l'individu complètement, c'est-à-dire dans tous les aspects de sa vie.

Toutefois, nous préférons préciser cette définition en nous appuyant sur Derogatis (1987) qui voit le *stress* comme étant un état de pression psychologique provenant de trois composantes principales : les médiateurs personnels qui se définissent à partir des aspects suivants : la pression du temps, le comportement de compulsivité, l'attitude par rapport au rendement, le potentiel à la détente et la définition de rôle ; les événements de l'environnement qui se

définissent à partir des aspects suivants : la satisfaction par rapport à la carrière, la satisfaction familiale et l'attitude à l'égard de la santé ; et la réponse émotive qui se définit à partir des aspects suivants : l'hostilité, l'anxiété et la dépression (Derogatis, 1987). Par ailleurs, en décomposant les trois composantes de cette définition de Derogatis, on peut voir qu'elles sont composées de certains éléments de stress retrouvés par Morgan et King (1966) chez l'individu, soit l'anxiété (peur de l'avenir), la frustration (échec dans la poursuite d'objectifs) et les conflits (difficultés dans les relations interpersonnelles).

1.3.7.5. L'âge

L'âge est aussi un facteur qui peut jouer sur le niveau de stress et sur la façon de résoudre des problèmes sociaux. L'âge comprend aussi inévitablement l'expérience de vie de l'individu. L'âge peut expliquer la somme des apprentissages réalisés au cours des années qui ont précédé une expérience de stage stressante. On peut également associer l'âge du stagiaire à sa formation générale et à son expérience professionnelle. En effet, Bloom (1976) parle des connaissances antérieures qu'il désigne comme le facteur ayant le plus d'impact sur le rendement académique de l'étudiant. Cet auteur révèle que ces connaissances ont d'abord été acquises à la maison, lors des relations avec les parents, avec les frères et sœurs mais aussi avec les médias de communication, dont, bien sûr la télévision. Elles ont encore été acquises à l'école, grâce aux contacts avec les enseignants mais aussi avec les autres élèves. Enfin, ces connaissances ont été acquises par le biais des contacts avec tout l'environnement, qu'il soit social ou physique. Ces contacts ont été pour l'étudiant l'occasion de multiples expériences, d'essais et d'erreurs, d'observations et de réflexions. C'est à l'occasion de ces multiples expériences que l'étudiant a acquis et intégré les connaissances qui le caractérisent lors de sa confrontation à une situation stressante. On peut donc penser que l'âge de l'étudiant détermine en partie sa réaction devant des situations stressantes et la résolution de problèmes sociaux.

1.3.7.6. Le sexe

Le cliché qui existe actuellement concernant les différences de cheminement entre les hommes et les femmes à l'université veut que les hommes s'orientent plus vers les domaines scientifiques

(sciences, génie, mathématiques, etc.) alors que les femmes s'orientent plus vers les sciences humaines (langues, littérature, éducation etc.). On retrouve par ailleurs dans Kahn et Weiss (1973) plusieurs études qui indiquent que les filles ont des attitudes plus positives par rapport aux études que les garçons. Plusieurs auteurs ont tenté de mettre en évidence ces différences entre les hommes et les femmes au niveau émotif. De fait, Westerback, Primavera et Spielberger (1996) concluent que les hommes vivent plus de colère et d'anxiété que les femmes dans leur étude sur la classification des pierres dans le cadre d'un cours de sciences en géologie. De plus, les hommes de cette étude expriment leur colère de manière plus ouverte par rapport à leur désarroi concernant leur mauvaise performance ; plusieurs ont en effet exprimé leur colère en remplissant le formulaire et d'autres ont littéralement claqué leurs livres sur la table. Cahir et Morris (1991) ont à leur tour fait une recherche auprès des étudiants gradués en psychologie et ont identifié cinq sources de stress : des contraintes de temps, du feed-back de la part de la faculté, des contraintes financières, des difficultés à obtenir de l'aide de la part de la faculté et le peu de soutien reçu de la part des amis. Ils ont également constaté que les femmes disent éprouver plus de stress que les hommes en rapport avec toutes ces sources.

1.3.7.7. L'expérience professionnelle

On peut penser qu'un stagiaire qui détient déjà une expérience professionnelle semblable à l'enseignement sera mieux préparé sur le plan psychologique que celui qui n'a aucune expérience connexe. Cette expérience pourrait se définir en effet comme un travail dans une situation passée ou actuelle où le stagiaire a des responsabilités qui l'amènent à faire un lien avec l'acte d'enseigner (voir à ce sujet Schon, 1983). Bien que cette expérience professionnelle puisse s'avérer utile sur le plan du développement professionnel du stagiaire, ce dernier pourrait se sentir plus stressé que ceux qui n'ont pas d'emploi en même temps que le stage en enseignement (Davis, 1990). Plus spécifiquement, l'auteur de l'étude précédente avance que le temps alloué ou dévolu au travail après l'école ou durant la fin de semaine pourrait nuire au temps que le stagiaire se donne pour la préparation des cours ou pour étudier durant le stage en enseignement. Il est également important de souligner la solution que Davis propose pour les stagiaires en enseignement. En fait, celui-ci considère que le stage en enseignement est semblable à un travail

à temps complet; il est donc nécessaire de réduire d'autres responsabilités en dehors du stage susceptibles d'empêcher son bon déroulement. En d'autres termes, selon l'auteur, bien que l'expérience professionnelle connexe à l'enseignement soit souvent très profitable pour le stagiaire, celui-ci devrait se consacrer exclusivement qu'à son enseignement durant la période d'un stage intensif.

1.3.7.8. Le rendement académique antérieur

Dans le cadre d'un stage où le stagiaire entre en relation avec deux superviseurs (EA et CFP) il existe presque toujours une certaine évaluation de la performance du stagiaire. Certaines recherches ont montré l'incidence des résultats académiques sur les relations entre professeurs et étudiants (Hoehn, 1954 ; De Groat et Thompson, 1949 ; Horn, 1914 ; Jersild, Goldman, Jersild et Loftus, 1941 ; Good, 1970 ; Kranz, Weber et Fishell, 1970). Il appert que les étudiants ayant de meilleurs résultats académiques profitent de contacts plus aisés avec leurs professeurs, peuvent s'exprimer plus facilement avec eux, sont moins souvent critiqués, sont questionnés plus souvent et reçoivent du feed-back plus positif. En questionnant les étudiants, on a découvert que ceux qui obtiennent des résultats plus faibles ont l'impression que leurs professeurs ont une opinion défavorable d'eux, tandis que ceux qui obtiennent des résultats plus forts ont une opinion contraire. Par ailleurs, Bloom (1976) rapporte 27 recherches ayant vérifié l'effet du rendement académique antérieur sur le rendement académique subséquent et estime la corrélation moyenne à .75.

Selon Westerback, Primavera et Spielberger (1996), il existe un lien entre le sexe et les résultats académiques car les deux tiers des étudiants de leur recherche ont de moins bonnes notes, comparés à leurs collègues étudiantes. Selon Pekrun (1992), la colère est associée à un « pattern » de cognitions indiquant des difficultés générales importantes et un faible niveau de maîtrise (mastery level). De ce fait, les étudiants dits « faibles » dans l'étude de Westerback, Primavera et Spielberger (1996) ont vécu une hausse quant à leur niveau de colère entre le test initial et le *prétest*, et encore plus du *prétest* au post-test, ce qui suggère que la tâche de classification des pierres s'avère plus frustrante pour eux. En revanche, le niveau de colère chez

les étudiants forts n'a pas changé lors des trois tests. Les étudiants faibles résisteraient donc moins bien au stress.

Comme mentionnée préalablement, une étude de Montgomery et al. (1998), a mis en évidence une relation entre le rendement académique et la performance en stage. En fait, les résultats de cette étude sont en lien avec celle de Westerback et al. (1996) parce qu'il existe également des différences marquées entre les étudiants dits « forts » et « faibles », basées sur le critère de la note en stage, dans le cadre de la relation stagiaire/enseignant-associé/chargé de formation pratique. Cependant, cette fois-ci les étudiants dits « faibles » s'adaptaient moins bien à la situation d'enseignement et dépendaient davantage de leurs deux superviseurs. En outre, ils semblaient vivre un stress plus important que certains autres étudiants en démontrant de fortes émotions telles que le fait de pleurer en se rappelant leurs moments difficiles au cours du stage en enseignement secondaire.

1.3.7.9. La personnalité

Nous définirons la personnalité d'un individu comme étant ce qui le distingue des autres personnes, c'est-à-dire son originalité ou son individualité. Il s'agit donc de l'ensemble des caractéristiques propres à chaque individu. Nous soulignerons quelques recherches qui ont étudié certaines caractéristiques chez les étudiants universitaires. À ce propos, certains auteurs ont voulu vérifier la relation qui existe entre le type de personnalité des étudiants et leur relation avec leurs professeurs. Ainsi Feshbach (1969) a conclu que les professeurs universitaires préfèrent généralement les étudiants rigides, conformistes et ordonnés. Ils semblent apprécier ensuite les sujets dépendants, passifs et naïfs suivis des sujets flexibles, non-conformistes et débraillés. Enfin, les étudiants que les professeurs aiment le moins sont les indépendants, les actifs et les contestataires. Good et Grouws (1973) ont obtenu des résultats similaires avec des groupes d'étudiants des deux sexes. Enfin, Beigel et Feshbach (1970) ont découvert que cette préférence pour des personnalités conformistes et passives avait tendance à diminuer lorsque les professeurs avaient reçu une formation spéciale avec les « Peace Corps » (organisation composée de volontaires oeuvrant pour la paix dans des pays du tiers-monde).

1.3.7.1.0. Le mode personnel de résolution de problèmes sociaux

La résolution de problèmes sociaux suppose que l'individu fait des efforts pour les résoudre. Toutefois, comme nous l'avons postulé antérieurement, certaines personnes peuvent demeurer passives ou indifférentes face à certains problèmes sociaux. Pour celles qui rencontrent un problème social, nous retrouvons trois sortes de réactions : les réponses de protection de soi, le contrôle direct et l'action directe (Lazarus et Folkman, 1984). Les réponses de protection de soi se subdiviseraient en trois catégories : 1) les mécanismes de défense ; 2) le « coping with » (faire face, affronter : massages, exercices, jeu, lecture) ; 3) les mécanismes d'ajustement (anticipation, agressivité, empathie). Le contrôle direct consiste par ailleurs à prendre des moyens susceptibles de combattre les effets de la situation difficile. L'auteur énumère trois sortes de contrôles directs : les contrôles physiques (médicaments, exercices) ; les contrôles psychiques (relaxation, méditation, autosuggestion) ; et l'appel à des ressources (psychologues, médecins, amis, etc.). L'action directe consiste enfin en l'application de moyens susceptibles de corriger la situation et de la rendre plus facile. Il s'agit en quelque sorte de l'application d'un processus de résolution de problèmes sociaux. Dans un premier temps, selon Carkhuff (1973), la personne doit cependant reconnaître qu'il y a un problème. Elle doit ensuite définir le problème de façon précise, faire l'inventaire des moyens susceptibles de corriger la situation, confronter ces moyens à sa propre hiérarchie des valeurs, choisir les moyens d'action, placer son espoir dans l'efficacité des moyens et finalement agir avec détermination.

1.3.8. La formation pratique comme processus

Le processus, dans un modèle systémique, est la phase de transformation des intrants en extrants (Bujold, 1991). En présentant la formation pratique du stagiaire comme processus, on estime que celle-ci est une occasion de changement, une étape de croissance, dont on peut constater les effets pendant et à la fin de ladite formation. Comme on peut le remarquer, cette situation s'avère très intéressante puisque, selon MacDonald (1993b), les stagiaires de son étude percevaient la formation pratique comme étant la partie la plus stressante de toute leur formation professionnelle. Nous pouvons donc penser que les stagiaires devraient vivre des changements

importants lors de ce processus tant sur le plan de leur niveau de stress que de leur capacité à résoudre des problèmes sociaux.

Enfin, plusieurs éléments de l'environnement ou variables externes sont inextricablement associés à ce processus de changement chez le stagiaire lors de la formation pratique. De fait, nous en avons ciblé quatre qui nous semblent fort pertinents : la culture de l'école, le domaine d'études, la dimension du groupe et le type de matière.

1.3.8.1. La culture de l'école

Certains auteurs croient que les individus vivent un stress plus important actuellement qu'auparavant à cause de la complexité de notre société moderne (Lazarus et Folkman, 1984; Toffler, 1970; Hopkins, Hoffman et Moss, 1997). Ces derniers sont portés à croire qu'il est devenu de plus en plus difficile d'obtenir un travail avec un bon statut social, des bénéfices et bien sûr un bon salaire. Les réformes dans les programmes de formation des maîtres telles que la création des « professional development schools » ont amené de nombreux changements dans les stages en enseignement. De manière générale, l'université travaille en étroite collaboration avec les écoles-associées. Les stagiaires passent plus de temps sur le terrain et ils sont encadrés par deux superviseurs, soit un enseignant-associé (EA) et un chargé de formation pratique (CFP). De plus, on peut voir que les stagiaires, du moins à l'université Laval, sont placés par équipes-écoles, ce qui crée, selon plusieurs auteurs, un meilleur soutien émotif (Oja, 1988 ; Schwab, 1989). Toutefois, selon d'autres auteurs, ces réformes en enseignement peuvent être une source de plus grand stress pour les stagiaires (voir Corcoran, 1989) parce qu'il leur manque des stratégies d'adaptation pour faire face à une immersion hâtive à la culture de l'enseignement, que nous préférons appeler plutôt la culture de l'école (Kieffer, 1994; Hopkins, Hoffman et Moss, 1997). En fait, ces derniers auteurs soutiennent qu'il y a trop d'obligations mises sur les épaules des stagiaires dans les nouveaux programmes de formation des maîtres et qu'il faudrait peut-être en éliminer plusieurs. En d'autres mots, il semble que la culture de l'école soit devenue encore plus complexe qu'auparavant avec un tas de tâches et d'obligations que le stagiaire doit affronter. Hopkins, Hoffman et Moss (1997) soutiennent ainsi qu'il faut repenser

certaines pratiques employées par les écoles-associées et par l'université afin de diminuer le niveau de stress chez les stagiaires en enseignement.

The immersion of the preservice teachers in the PDS (professional development schools; ajouté par l'auteur) total school culture and environment could have caused preservice teachers to recognize that they were not as well prepared for the realities of teaching as they had hoped. Their meetings with other staff members such as counselors, media specialists, and social service agencies may have made them cognizant of the many non-teaching duties of teachers. Despite their best efforts, the PDS preservice teachers might have believed that they would be unable to fulfill their expectations. By contrast, the preservice teachers in the control group were not involved in as many non-instructional duties of teachers. Therefore, much of the environmental and institutional constraints that could have heightened their own sense of stress could have been mitigated by the cooperating teacher or building principal. Thus, the control group may have had a limited view of the total responsibilities of a teacher. Another plausible interpretation of these results is that PDS settings produce more stress because too many aspects of teaching are heaped upon the novices at once, perhaps inappropriately so, causing more stress. Perhaps the "traditional" field setting is more closely matched to the level of functioning and needs of the preservice teacher. If further studies indicate that PDS settings do indeed foster debilitating stress, then some of the components of PDS realities need to be eliminated.

1.3.8.2. Le domaine d'études

Nous avons déjà dégagé, dans une recherche antérieure, des motifs de choix de carrière différents entre les étudiants se dirigeant vers l'enseignement primaire et ceux se dirigeant vers l'enseignement secondaire (Montgomery, Legault, Gauthier et Bujold, sous presse). Cette étude a montré dans sa revue de la littérature, comme bien d'autres, que les étudiants qui choisissent l'enseignement primaire sont attirés par les enfants, alors que ceux qui optent pour l'enseignement secondaire sont attirés par l'enseignement d'une matière. En ce qui concerne le niveau de stress chez ces étudiants, certains auteurs révèlent que les étudiants en enseignement primaire vivent, en général, moins de stress que ceux qui étudient en enseignement secondaire (Hourcade, Parette et McCormack, 1988). Briggs et Richardson (1992) attribuent ce moindre degré de stress chez les étudiants en enseignement primaire à l'homogénéité des techniques pédagogiques, à l'immaturité de la population des élèves, au contenu qui représente un défi moindre au plan académique et au plus grand accent qui est mis sur les méthodes et sur les matériaux pédagogiques lors de la formation pratique.

1.3.8.3. Le type de matière

Après avoir distingué les deux domaines d'études, à savoir l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, nous pouvons maintenant nous adresser au type de matière enseignée. Il faut reconnaître que les matières ne diffèrent qu'au niveau secondaire, donc nous nous concentrerons exclusivement sur ce niveau-là. Les stagiaires du baccalauréat en enseignement secondaire (BES) à l'université Laval, par exemple, se spécialisent dans deux disciplines d'enseignement. Nous pouvons songer que certains stagiaires peuvent se sentir mal à l'aise dans l'une des deux matières puisqu'ils sont obligés de maîtriser les deux de manière égale. Un auteur a révélé à ce propos que des stagiaires qui éprouvent du stress à cause de leur formation ont ciblé la matière comme étant la cause (Davis, 1990). Toutefois, il existe très peu de littérature sur le niveau de stress causé par le type de matière enseignée chez les stagiaires en enseignement. Enfin, il est tout de même important de considérer l'autre côté de la médaille ; on peut ainsi penser que le type de matière enseignée ne représente pas une source de stress importante pour les stagiaires parce qu'ils peuvent choisir les matières qu'ils veulent enseigner.

1.3.8.4. La dimension du groupe

Comme nous l'avons mentionné antérieurement, les stagiaires, du moins à l'Université Laval, sont actuellement regroupés en équipes-écoles lors de la formation pratique. Cette dynamique du groupe est supposée aider les stagiaires à mieux s'adapter au monde de l'enseignement et à travailler en collaboration avec leurs pairs sous la supervision de l'enseignant-associé et du chargé de formation pratique. Cependant, il existe plusieurs recherches qui révèlent que les interactions à l'intérieur de l'équipe-école peuvent s'avérer stressantes pour les stagiaires (Solomon et Shaughnessy, 1997) et pour les enseignants-associés (Davis, 1990). MacDonald (1993b) précise que les discussions avec les pairs sont une cause de stress pendant les stages en enseignement chez les stagiaires en enseignement primaire. Elle met en évidence quelques stratégies qui permettraient aux stagiaires de bien fonctionner malgré le stress : la communication, la conformité, l'initiative pour œuvrer vers des buts prédéterminés et des techniques de relaxation. Enfin, Guillaume et Rudney (1993) considèrent les interactions avec les enseignants-associés comme étant un élément stressant.

1.3.9. Les extrants relatifs au stress et à la résolution de problèmes chez l'étudiant

Nous soutenons également, dans notre modèle théorique, que tout processus fournit des extrants, c'est-à-dire des produits ou des changements. Ceux-ci sont en fait des intrants transformés par le processus, c'est-à-dire l'expérience de stage également désignée comme la formation pratique. On peut donc penser retrouver à la sortie du processus les mêmes variables qu'à l'entrée, mais celles-ci ayant été transformées par le processus de formation pratique. En outre, il est possible de trouver des variables nouvelles, produites par l'effet de la fusion de variables présentes à l'entrée. Enfin, nous soutenons également que tous les acteurs seront affectés par le processus de la formation pratique à savoir l'étudiant, les deux superviseurs (EA et CFP) et les élèves. Toutefois, notre étude vise exclusivement à connaître les changements qui se produisent chez les étudiants en formation. C'est pour cela que nous avons regroupé tous les acteurs en haut du modèle (voir intrants et extrants), mais ce sont forcément les étudiants qui arrivent en tête, ceci afin de souligner qu'ils font l'objet de la présente recherche. Examinons maintenant plus en détail ces changements chez les étudiants dans la partie « extrants » de notre modèle théorique. Les facteurs suivants ont donc été retenus pour étude comme caractéristiques des étudiants considérés comme des extrants lors du processus de formation pratique : le mode personnel ou les capacités de résolution de problèmes sociaux, le niveau de stress et le rendement académique.

1.3.9.1. Le mode personnel de résolution de problèmes sociaux

Nous avons déjà défini ce que nous entendons par le mode de résolution de problèmes sociaux comme variable d'intrant. Cette variable se retrouve évidemment toujours présente après que les étudiants ont vécu leur expérience de stage. Comme Villeneuve (1992) l'a évoqué, un stage est une confrontation à la réalité d'une pratique nouvelle. Le stagiaire doit donc trouver des moyens pédagogiques pour passer la matière, pour assurer la discipline, pour s'entendre avec son entourage et pour remplir ses tâches universitaires. En d'autres mots, il est obligé de s'adapter et de résoudre des problèmes sociaux parfois stressants en une courte période de temps. D'Zurilla et Nezu (1990), entre autres, ont montré les effets négatifs du stress chez les individus qui ne résolvent pas leurs problèmes sociaux stressants. Nous pouvons imaginer ce que seront les

conséquences chez les stagiaires qui rencontrent du succès et chez ceux qui éprouvent des difficultés en stage, c'est-à-dire que les premiers obtiendront de bonnes notes pour leur stage alors que les derniers obtiendront des notes décevantes ou bien ils échoueront leur stage et devront de ce fait envisager un changement d'orientation tardive. Ces stagiaires qui échouent seront plus portés à utiliser des mécanismes de défense pour garder leur équilibre psychologique. Mais avant de s'attarder à l'étude des mécanismes de défense, il serait bon de les situer dans un contexte de fonctionnement global de la personnalité du stagiaire. À ce propos, les mécanismes de défense font partie intégrante de la fonction d'ajustement ou d'adaptation aux situations de la vie courante. Selon Morgan et King (1966), l'ajustement est un processus d'accommodation de soi aux différentes circonstances, et plus particulièrement à la satisfaction des besoins ou des pulsions dans des situations variées. Selon les circonstances, l'individu doit donc s'ajuster ou s'adapter à deux grandes catégories de situations : les situations gratifiantes et les situations difficiles ou stressantes. Les situations gratifiantes ou heureuses peuvent être classées en quatre types :

1. les situations de bien-être habituel, caractérisées par le calme et la détente ;
2. les situations de tension heureuse, caractérisées par la production d'un effort en vue de gagner (on peut donner en exemple la situation du stagiaire qui fournit des efforts dans l'élaboration d'un cours supplémentaire ou de rattrapage en vue de faire apprendre aux élèves) ;
3. les situations de succès, c'est-à-dire, les moments de joie vécus par la personne qui a réussi une performance, sans que celle-ci ne soit nécessairement reconnue par d'autres ;
4. les situations de reconnaissance et d'estime de la part des autres (par exemple, les élèves ou les superviseurs).

Les situations difficiles ou stressantes peuvent provenir de trois sources principales : l'anxiété, les frustrations et les conflits.

1. L'anxiété est surtout provoquée par la perception d'un avenir incertain.

2. La frustration est provoquée par un échec temporaire ou définitif dans la poursuite d'un objectif personnel.
3. Le conflit intervient lors d'un différent dans les relations avec d'autres personnes.

1.3.9.2. Le stress

Comme l'ont souligné Lazarus et Folkman (1984), le stress pourrait être vécu de manière positive ou négative devant un événement de vie tel que la formation pratique. Gold et Roth (1993) essaient de répondre à la question de savoir si le stress affecte la vie de l'enseignant en pratique. Ils maintiennent que la plupart des enseignants en pratique ont été formés pour faire face aux situations stressantes en enseignement. Ceci devrait être vrai pour le cas du stagiaire en formation, puisqu'il a l'encadrement nécessaire (un EA et un CFP) pour réussir son stage. Toutefois, Gold et Roth (1993) révèlent que les enseignants, pour une vaste majorité, sentent qu'ils ont peu ou aucun contrôle sur leur situation professionnelle, c'est-à-dire sur leur situation dans l'école. En outre, bien qu'ils soient encouragés à participer au processus de prise de décisions à l'école, ils ont du mal à voir un changement quelconque. Ils se sentent ainsi démunis ou inefficaces devant une telle situation. Autrement dit, ils ne savent pas ce qu'ils peuvent ou ne peuvent pas faire dans une telle situation, donc ils finissent par avoir un sentiment d'impuissance. Ce sentiment ne fait qu'augmenter leur niveau de stress.

Nous estimons que la situation que l'on vient de décrire chez les enseignants en pratique pourrait également être le cas de certains stagiaires en enseignement. Maintes études décrivent les sentiments d'impuissance ou d'inefficacité à court et à long terme chez l'individu qui a l'impression de ne pas contrôler son destin ou son environnement (voit Lazarus et Folkman, 1984; Bandura, 1997; Weiner, 1986). Le stagiaire qui suit les consignes de ses superviseurs (EA et CFP) et qui contrôle moins bien la discipline de classe aura plus tendance à attribuer ses faiblesses ou son échec aux éléments externes, c'est-à-dire aux élèves eux-mêmes, à l'EA ou au CFP. Gold et Roth (1993) estiment encore que l'enseignant, ou, dans le cas qui nous intéresse le stagiaire, doit identifier ce qu'il peut contrôler et changer et ce qu'il ne peut pas contrôler et donc ne pas changer. Le fait d'identifier ce que l'enseignant ou le stagiaire peut changer en prenant des mesures pour le réaliser, diminuera le niveau de stress puisque la situation sera vue

comme étant moins menaçante qu'auparavant. Comme on peut le constater, cette situation de stress s'accorde avec ce que nous décrivions antérieurement dans le modèle de Lazarus et Folkman (1984), à savoir que l'individu est l'élément le plus important face à des situations éprouvantes, difficiles, démoralisantes et stressantes. Nous jetterons ainsi un regard plus approfondi sur le modèle du stress et du processus d'ajustement de ces derniers après les deux sections qui suivent puisqu'il nous servira de cadre conceptuel pour les trois articles.

1.3.9.3. Le rendement académique

La dernière variable qui mérite d'être examinée après le processus de formation pratique est celle du rendement académique chez le stagiaire. Comme nous avons déjà défini ce que nous entendons par rendement académique lors du traitement des intrants, nous nous attarderons plutôt à préciser ici qu'il peut exister différentes qualités au niveau du rendement académique. À cet effet, on juge souvent cette qualité uniquement à la consultation des notes accordées dans le cadre des cours universitaires et dans le cadre des stages d'enseignement. Tout comme dans le modèle de Bujold (1991), nous suggérons de considérer également trois caractéristiques importantes à l'égard du rendement académique après l'expérience de la formation pratique, soit l'approfondissement de la ou des matières, la rétention à long terme et le transfert des connaissances. L'étudiant sera un meilleur extrant s'il sort de la formation pratique motivé à approfondir ce qu'il a appris en stage et à continuer à croître professionnellement par transfert des connaissances. Nous entendons par transfert une capacité non seulement à répéter ce qu'il a appris, mais aussi à l'adapter et à l'appliquer dans des situations nouvelles d'enseignement. Voilà, en bref, le genre de caractéristiques que l'on souhaite retrouver chez les étudiants lorsqu'ils sortent du processus de formation pratique en milieu scolaire par rapport au thème en question à savoir le lien entre le stress et la résolution de problèmes sociaux.

1.4. L'environnement du processus de la formation pratique

Les trois principales composantes de notre modèle théorique que sont les intrants, la formation pratique (processus) et les extrants impliquent des acteurs, ceux-ci étant les stagiaires, les superviseurs (EA et CFP) et les élèves. Étant donné que ces acteurs sont omniprésents dans

tout le modèle, ils peuvent être considérés comme le centre du processus ou son environnement immédiat.

Il existe toutefois, outre cet environnement immédiat que sont les stagiaires, les superviseurs et les élèves, un autre environnement capable d'exercer des contraintes sur le processus de formation pratique. Cet environnement est vaste et déborde les buts immédiats de la présente recherche. En revanche, une recherche comme la présente ne peut être soustraite à la nécessité de proposer au moins une tentative de catégorisation des facteurs reliés à l'environnement. Bujold (1991) cite les facteurs environnementaux suivants qu'on peut également mentionner dans le cadre de notre recherche à savoir l'environnement familial, l'environnement économique, l'environnement pédagogique, l'environnement social, l'environnement physique et l'environnement culturel.

Enfin, comme nous venons de le mentionner, étant donné le but de la présente recherche, nous estimons qu'il s'agit d'identifier ces facteurs environnementaux et non pas de les examiner chacun en détail pour pouvoir répondre à nos questions de recherche. Toutefois, il pourrait s'avérer important pour notre étude d'en contrôler un certain nombre pour espérer obtenir des résultats significatifs.

1.5 Le modèle théorique privilégié

Avant d'exploiter le modèle théorique privilégié dans le cadre de cette thèse, nous jetterons un regard sur un autre modèle théorique en enseignement afin d'avoir une deuxième perspective du phénomène du stress et de la résolution de problèmes. Nous avons retenu, pour des fins de comparaison, un autre modèle du cycle du stress. Il s'agit de celui que proposent Gmelch et Parkay (1995). Le modèle de ces auteurs donne une vaste perspective du stress et il introduit un cadre d'action. Ce dernier modèle comprend quatre composantes considérées comme des étapes. Le processus commence alors par l'étape un, les stressseurs, qui comporte une série d'exigences spécifiques. Les réunions, la paperasse et les confrontations représentent certains stressseurs chez les enseignants. La quantité de stress produit par ces stressseurs dépend de l'étape deux, la perception par l'enseignant de ces exigences. Les auteurs ajoutent que si

l'individu n'a pas les ressources physiques ou mentales pour affronter ces exigences, il percevra l'exigence comme étant un piège. Le stress créé par le décalage entre l'exigence et les ressources personnelles mène à une réponse au stress spécifique qui constitue l'étape trois. La quatrième et dernière étape, les conséquences, a trait à l'intensité et aux effets négatifs à long terme du stress tels que l'épuisement professionnel, la dépersonnalisation et les succès sur le plan personnel.

Tableau 1 : Le cycle du stress (Gmelch et Parkay ; 1995)

<p>Étape 1 (Stresseurs)</p> <p>Des facteurs de stress :</p> <p>a) des nouveaux rôles</p> <p>b) des nouveaux défis</p>
<p>Étape 2 (Perceptions)</p> <p>Évaluation de :</p> <p>a) des menaces</p> <p>b) des blessures</p> <p>c) des défis</p>
<p>Étape 3 (Réponses)</p> <p>a) sociales</p> <p>b) physiques</p> <p>c) intellectuelles</p> <p>d) de divertissement (entertainment)</p> <p>e) personnelles</p> <p>f) de gestion</p> <p>g) d'attitude</p>
<p>Étape 4 (Conséquences)</p> <p>Des dimensions d'épuisement (burnout)</p> <p>a) épuisement émotif</p> <p>b) dépersonnalisation</p> <p>c) des exploits personnels</p>

Gmelch et Parkay (1995) précisent que les facteurs stressants ne sont pas perçus comme étant stressants de manière égale chez tous les enseignants et ils ne mènent forcément pas tous les enseignants à l'épuisement professionnel. En revanche, la capacité de confronter son stress peut

amener des sentiments d'efficacité, c'est-à-dire la satisfaction qui est procurée lorsque l'individu maîtrise des situations difficiles. En ce qui concerne la deuxième étape, les auteurs avancent qu'il est parfois difficile de diminuer les exigences de l'enseignement, toutefois, la perception, l'attitude et l'approche à l'égard des nouveaux rôles implicites à l'enseignement déterminent si ces exigences se convertissent en des pièges du stress. Autrement dit, des stressés isolés représentent des exigences objectives qui deviennent des pièges du stress lorsque l'individu les perçoit comme étant problématiques. Les auteurs qualifient l'étape trois du modèle comme étant celle du processus d'ajustement. Ils suggèrent que l'individu doit ramasser de l'information par rapport au stressé donné et transformer cette information en une ordonnance (prescription) et la contrôler. En outre, les auteurs mettent en évidence trois postulats lorsqu'on considère des stratégies d'ajustement face au stress dans l'enseignement :

- 1) L'enseignant est la variable la plus importante ; aucune technique d'ajustement n'est efficace pour tous les enseignants dans toutes les écoles. Les techniques d'ajustement doivent ainsi être sensibles aux différences culturelles, sociales, psychologiques et environnementales chez les enseignants.
- 2) Les enseignants ne peuvent pas changer le monde qui les entoure et ils ne peuvent pas changer toutes les barrières qui existent dans les écoles. Ils peuvent tout de même changer leur attitude face à ces éléments.
- 3) Les enseignants qui font face (« cope ») aux problèmes stressants de manière efficace développent un répertoire de techniques afin de contrer différents stressés dans différentes situations. Leur répertoire de techniques d'ajustement devrait donc comprendre une approche holistique.

Selon ces auteurs, les enseignants vivent un stress excessif. Toutefois, avec une bonne gestion du cycle du stress, l'enseignant ne devrait pas finir par être malade mais plutôt par être en santé. Le cycle du stress peut être positif si l'enseignant est capable de gérer les stressés à l'étape un, renforcer leur caractère résilient à l'étape deux et développer un répertoire de techniques positives d'ajustement à l'étape trois. Ce modèle est intéressant et pourra nous servir lors de

l'interprétation de nos résultats de recherche, mais il met surtout l'accent sur l'évolution du stress. Ce n'est toutefois pas cet aspect qui nous intéresse le plus dans la présente recherche. Nous sommes plutôt intéressés à découvrir quels aspects du stress sont les plus influencés par les stages et les habiletés à la résolution de problèmes sociaux qui existent déjà ou se développent chez les stagiaires en cours de stage.

D'Zurilla et Nezu (1990) ont construit un modèle traitant de la résolution de problèmes sociaux. Comme nous le verrons ultérieurement, les auteurs de la version française du questionnaire sur la résolution de problèmes sociaux (Dugas, Freeston et Ladouceur, 1996), que nous utilisons dans cette recherche de thèse du doctorat, se sont inspirés de ce modèle. Ainsi, dans le cadre du modèle de D'Zurilla et Nezu, l'expression *résolution de problème* réfère aux processus cognitifs, affectifs et comportementaux par lesquels la personne tente d'identifier, de découvrir ou d'inventer des réponses efficaces ou adaptatives dites d'ajustement devant des situations problématiques quotidiennes (D'Zurilla, 1986; D'Zurilla et Nezu, 1982). L'adjectif *social* n'est pas supposé restreindre la résolution de problèmes à un seul problème en particulier. Il met l'accent par contre sur deux aspects : a) le fait qu'on s'intéresse à la résolution de problèmes qui a lieu dans l'environnement social et b) que la résolution de problèmes dans la vie réelle peut être perçue comme étant un processus d'apprentissage social et une compétence sociale (D'Zurilla, 1986). La stratégie pourrait être appliquée à toutes sortes de problèmes dans la vie réelle, incluant des problèmes personnels ou individuels, des problèmes interpersonnels, des problèmes du petit groupe (un conflit de famille) et des problèmes sociaux plus larges (au niveau de la communauté).

Le processus de résolution de problèmes consiste en a) une composante motivationnelle générale qu'on qualifie d'orientation au problème et b) une série de quatre compétences spécifiques de résolution de problèmes. La composante orientation au problème n'inclut pas les compétences et les habiletés qui permettent à la personne de résoudre un problème de façon efficace. Elle n'inclut pas non plus des perceptions et des évaluations spécifiques associées aux situations spécifiques problématiques. En revanche, cette partie du processus de résolution de problèmes se centre sur la série générale de réponses (*response set*) cognitives, affectives et

comportementales qu'apporte la personne à des situations spécifiques problématiques. De telles réponses proviennent majoritairement des expériences de l'individu faisant face à des problèmes de la vie quotidienne, problèmes avec lesquels il doit composer (cope) (Nezu et al. 1989). Cette série générale de réponses peut influencer les perceptions et les évaluations du problème faites lors des situations spécifiques. De plus, elle peut avoir un effet facilitant ou inhibant sur la performance, ce qui influence l'initiation des activités de résolution de problèmes, l'efficacité de la performance, le temps et l'effort que cela prend pour faire face (cope) aux obstacles et à la détresse qui en résultent.

La sous-composante cognitive de l'orientation par rapport au problème inclut une série attentionnelle (attentional set) permettant de reconnaître les problèmes lorsqu'ils surviennent et une série d'attributions, d'évaluations, d'attentes et d'obligations qui sont plutôt générales et stables à l'égard des problèmes ainsi qu'au processus de résolution de problèmes. Ces variables cognitives incluent des croyances relatives aux causes des problèmes, aux évaluations de leur portée sur le bien être (appraisals of their significance for well-being). Elles incluent aussi des croyances et des attentes dites d'auto-contrôle « personal control » et enfin des obligations relatives au temps et à l'effort investi dans la résolution indépendante des problèmes (independent problem solving). La sous-composante émotive de l'orientation au problème consiste en des états émotifs immédiats qui sont généralement associés aux situations problématiques. Ces états émotifs peuvent inclure de l'affect négatif (par exemple, anxiété, rage et dépression), de l'affect positif (par exemple : joie, espoir et dépression) ou un mélange des deux (Schwartz et Weinberger, 1980). La sous-composante comportementale de l'orientation au problème est centrée sur les tendances « approche-évitement » relatives aux problèmes de la vie quotidienne et à la résolution indépendante de problèmes. Une orientation dite d'approche comprend la tendance à confronter des problèmes et à les maîtriser de manière expéditive. Une orientation dite d'évitement comprend la tendance à remettre la résolution de problèmes à une période ultérieure ou le fait de dépendre des autres pour résoudre des problèmes.

La composante des habiletés de résolution de problèmes consiste en quatre tâches spécifiques qui sont orientées vers des tâches : a) la définition et la formulation du problème ; b) la

génération des solutions diverses ; c) la prise de décisions ; et d) l'application et la vérification de la solution (c'est-à-dire le fait de surveiller et d'évaluer le résultat au point de la sortie « solution outcome »). Voilà en quoi consistent, selon ce modèle, les habiletés nécessaires pour résoudre un problème particulier de manière efficace. Chaque tâche spécifique (each skilled task) apporte sa propre contribution distincte et importante dans la découverte d'une solution efficace ou adaptative. Le but de la définition et la formulation du problème est d'obtenir de l'information pertinente et factuelle concernant le problème, de clarifier la nature du problème et de formuler une série de buts réalistes dans la résolution de problèmes. Le but de la génération de solutions diverses est d'identifier, de découvrir ou de créer autant de solutions diverses que possible de telle manière que l'individu maximise la probabilité que la meilleure solution ou les meilleures solutions soient incluses. Dans la prise de décisions, l'objectif est de juger et de comparer les différentes possibilités et de choisir la meilleure solution afin de l'appliquer. Le but de la quatrième tâche (tâche démontrant la capacité ou l'habileté de résolution de problèmes), l'application et la vérification de la solution, c'est d'auto-surveiller (self-monitor) et d'évaluer le résultat après que la solution est appliquée.

De plus, D'Zurilla (1986) a fait une bonne distinction entre les habiletés de résolution de problèmes et la performance dans le cadre de la résolution de problèmes. Les premières habiletés réfèrent aux processus qui permettent à l'individu de trouver une solution efficace et adaptative alors que la dernière se concentre sur le résultat de ce processus lorsqu'il est appliqué à un problème particulier ; c'est-à-dire la solution choisie. Les mesures de l'habileté de résolution de problèmes devraient évaluer les connaissances de la personne ou la possession de certaines attitudes, croyances et habiletés chez celle-ci qui sont importantes dans le processus de la résolution de problèmes. L'évaluation de la performance en résolution de problèmes devrait d'un autre côté évaluer la qualité des solutions observées ou auto-évaluées devant des problèmes spécifiques. Cette distinction est importante parce qu'elle aide à éviter des mesures confondantes entre le processus et le résultat dans le cadre de la recherche sur la résolution de problèmes.

Les mesures de l'habileté de résolution de problèmes sont importantes afin d'apprécier les carences en résolution de problèmes, la planification d'un programme de formation individualisée, l'évaluation des progrès lors de la formation (ou training) et la possibilité de faire des prédictions concernant des résultats d'adaptation (par exemple, des symptômes psychologiques et la compétence sociale). Les mesures de la performance sont utiles pour évaluer la validité d'un modèle particulier de résolution de problèmes, la validité d'une mesure particulière de l'habileté de résolution de problèmes et le résultat (outcome) d'un programme de formation (training program).

Lazarus et Folkman (1984) ont conçu un modèle du stress et de l'ajustement sur lequel nous préférons nous pencher dans notre démarche scientifique parce qu'il offre une perspective plus large du stress et de la résolution de problèmes sociaux. De plus, notre étude consiste à ce propos à étudier des aspects plutôt psychologiques durant le stage et en dehors du stage (le stress psychologique et la résolution de problèmes sociaux) dans le cadre de la formation des maîtres. Les résultats devraient ainsi fournir des pistes dites « pédagogiques » pour les étudiants réalisant des stages en enseignement en dépit de la nature apparemment plus psychologique de cette étude. Le modèle de Lazarus et Folkman (1984) est donc susceptible de nous aider dans notre démarche scientifique. Nous l'utiliserons alors afin d'organiser et d'opérationnaliser le stress et la capacité de résolution de problèmes sociaux chez les stagiaires en enseignement dans le cadre de cette thèse de doctorat. En résumé, ce modèle met en lumière le fait que l'évaluation cognitive des événements de la vie quotidienne détermine l'impact de ces événements sur l'individu plutôt que la présence ou l'absence d'événements spécifiques de la vie quotidienne. Ce modèle comprend trois étapes dans le processus de confrontation face aux événements de la vie quotidienne ; l'évaluation primaire, l'évaluation secondaire et l'ajustement. Plus spécifiquement, Lazarus (1995) suggère que l'environnement est saturé par des éléments stressants ou « stressseurs ». Il argumente en faveur d'une approche du stress « transactionnelle centrée sur le processus, le contexte et la signification » (p.3). Cette approche considère les stressseurs comme des exigences issues de l'environnement, des contraintes et des défis que les individus perçoivent et construisent. Toutefois, le stress, jusqu'à un certain degré, est normal et

sain. De plus, il n'est pas forcément désirable ou possible d'éviter toute forme de stress ; ce sont les perceptions, les réactions et les conséquences des actions de l'individu qui sont responsables des connotations négatives habituellement associées au terme.

Tableau 2 : Le modèle de l'évaluation cognitive du stress (Lazarus et Folkman, 1984 ; adaptation par Larose, 1996).

<p>Événements de vie ou stressseurs : nature et cooccurrence</p> <p>Zone d'impact : personnelle et interpersonnelle</p>
<p>Évaluation primaire du stress : L'étudiant évalue l'événement</p> <p>L'événement est préoccupant s'il est perçu comme :</p> <p>a) blessant ou entraînant une perte</p> <p>b) menaçant de blesser ou d'entraîner une perte</p> <p>c) suscitant un défi</p>
<p>Évaluation secondaire du stress :</p> <p>L'étudiant évalue ses ressources personnelles et environnementales</p> <p>La détresse est maximale lorsque les événements sont perçus négativement de même que les ressources personnelles et environnementales</p>
<p>Stratégies d'adaptation déployées par l'étudiant :</p> <p>a) cognitives ou comportementales</p> <p>b) adaptées ou mésadaptées</p> <p>c) centrées sur le problème, les stratégies ou les émotions</p>

Le modèle de Lazarus et Folkman (1984) nous aide à classer les composantes principales du stress, telles que définies dans le cadre de cette thèse. Il s'agit des médiateurs personnels et de la réponse émotionnelle (évaluation primaire), des événements de l'environnement (évaluation secondaire du stress) ainsi que les stratégies de résolution des problèmes sociaux (les stratégies d'adaptation). Les deux premières évaluations méritent d'être nuancées; c'est-à-dire que l'évaluation primaire est une évaluation subjective (cognitive) de l'événement alors que l'évaluation secondaire est aussi une évaluation subjective (cognitive), pas de l'événement, mais des

ressources pour composer avec cet événement. La personne peut percevoir un événement stressant (ex. l'entrée à l'école) (donc évaluation primaire) mais percevoir également qu'elle a la compétence et les ressources externes (ex.: soutien de la famille) pour composer avec cet événement qu'elle a perçu comme étant stressant. Ce modèle servira aussi de ligne directrice à cette thèse de doctorat dans les trois articles scientifiques qui suivront et son utilisation sera précisée au fur et à mesure que nous présenterons la démarche de recherche et les résultats obtenus.

Deuxième partie

Cette deuxième partie de la thèse de doctorat présente trois articles rédigés sur le thème à l'étude à savoir la relation entre le stress et la résolution de problèmes sociaux chez les stagiaires en enseignement primaire et secondaire. Le deuxième chapitre correspond ainsi au premier article et traite des aspects théoriques de la relation entre le stress et la résolution de problèmes sociaux chez les acteurs mentionnés antérieurement. Cet article comprend une revue de la littérature sur ces deux thèmes et s'intitule : « *Le stress des stagiaires en enseignement et la résolution de problèmes sociaux : une revue de la littérature.* » Il sera soumis pour publication à la revue *RES ACADEMICA*.

Le deuxième article de la thèse s'intitule « *Étude des caractéristiques psychométriques des indicateurs de stress et de la résolution de problèmes sociaux chez les stagiaires en enseignement* » et se retrouve au chapitre trois. Cet article comprend la validation des instruments de mesure auprès d'une population de 458 sujets à l'université Laval. Il sera soumis pour publication à la revue: *Canadian Journal of Higher Education*.

Le troisième et dernier article se retrouve dans le quatrième chapitre et s'intitule « *Student Teachers' Stress and Social Problem Skills* ». Il présente les résultats de cette recherche de doctorat réalisée auprès d'un échantillon de 117 sujets du BÉPEP de l'université Laval. Il sera soumis pour publication à la *Revue Canadienne de Psychologie Expérimentale*.

CHAPITRE 2

LE STRESS DES STAGIAIRES EN ENSEIGNEMENT ET LA RÉSOLUTION DE PROBLÈMES SOCIAUX : UNE REVUE DE LA LITTÉRATURE

Premier article

Le stress des stagiaires en enseignement et les stratégies de résolution de problèmes sociaux : une revue de la littérature.

Cameron Montgomery, Nérée Bujold

Résumé

Cet article fait une recension des écrits sur le *stress* et les stratégies de résolution de problèmes sociaux et met en évidence le besoin d'étudier ces deux thèmes chez les stagiaires en enseignement. Dans la première partie, nous faisons une recension des écrits traitant du *stress* chez les stagiaires en enseignement primaire et secondaire. Deuxièmement, nous avons examiné les recherches portant sur les stratégies de résolution de problèmes sociaux afin de mieux comprendre comment les stagiaires font face aux problèmes quotidiens de l'enseignement. Nous mettons en évidence l'importance de travailler à la fois sur l'intégration sociale et sur l'amélioration des connaissances et de la compréhension des phénomènes à l'origine des émotions pour amener les stagiaires en enseignement à mieux gérer leur stress afin de pouvoir mieux gérer leur classe. Cette revue de la littérature contribue aux savoirs pédagogiques dont les formateurs et les formatrices ont besoin pour planifier leur intervention pédagogique. Ces connaissances pourront également s'avérer utiles lors de la révision des programmes de formation des maîtres. Elles pourront enfin inciter les formateurs à mettre davantage l'accent sur certaines dimensions émotives chez les stagiaires et sur la résolution des problèmes sociaux avant, pendant et après l'expérience de stage.

Introduction

Il est reconnu qu'un travailleur débutant peut vivre des moments de solitude, d'isolement social et de stress en regard de sa performance lors du processus d'insertion professionnelle (Katz, 1978 ; Nelson, 1987 ; Van Maanen et Schein, 1979). Dans une étude plus récente, Pépin (2000) avance que près de 50% des travailleurs Canadiens affirment se sentir « très stressés » au travail et plus des deux tiers d'entre eux manifestent des problèmes de santé. En formation des maîtres, on peut considérer les stages comme le début de l'insertion professionnelle. Un stage est en effet une période d'apprentissage durant laquelle l'étudiant vit des émotions fortes et s'avère souvent stressé parce qu'il confronte son savoir à la réalité de la pratique. Le stage permet de plus aux stagiaires de prendre conscience de leurs propres habiletés, de leurs attitudes, des tâches à effectuer ainsi que des relations qu'ils doivent établir avec leur entourage professionnel.

Il est parfaitement normal de vivre un stress au début d'un nouvel apprentissage. Toutefois, un trop grand stress risque de provoquer des perturbations susceptibles de nuire à l'évolution des stagiaires (Villeneuve, 1992). À ce propos, des situations inconnues qui se déroulent en stage peuvent provoquer un stress important conduisant à des comportements qui ne sont pas toujours adéquats. Ainsi, dans les situations stressantes, la peur apparaît souvent sous différentes formes : hyperactivité, paralysie ou impuissance psychologique. De ce fait, il est possible que les stagiaires éprouvent, dans ces situations, des difficultés qui pourraient les amener à remettre en question leur choix de carrière.

On peut encore penser que la façon dont le stagiaire résout ses problèmes sociaux influence la réussite ou l'échec du stage. D'Zurilla et Nezu (1990) et Kant (1992) signalent à cet égard les effets négatifs à court et long termes des situations sociales quotidiennes stressantes. Ces effets sont divers : problèmes personnels, état d'anxiété ou tendance à l'anxiété (state and trait anxiety), dépression et symptômes de troubles psychologiques.

Selon la formule d'encadrement actuellement la plus répandue en formation des maîtres, un enseignant hôte (enseignant-associé) et un superviseur universitaire (chargé de formation

pratique) encadrent chaque stagiaire. Il serait important que ces formateurs tiennent compte des études ayant trait au stress afin de préparer les stagiaires à résoudre de manière efficace les différents problèmes rencontrés en enseignement. Nous nous appuyerons sur un modèle théorique pour préciser les variables faisant partie du stress et définir une stratégie type de résolution de problèmes sociaux. Notre revue de la littérature vise à faire l'état des connaissances sur les relations entre le stress et les stratégies de résolution de problèmes sociaux en enseignement. Ceci devrait aider les formateurs et les formatrices à mieux comprendre ces deux phénomènes qui semblent être étroitement interreliés. Le fait de passer plus de temps en stage place les stagiaires devant l'éventualité de vivre un stress plus important. Cet article espère contribuer à la formation des formateurs en apportant un éclairage sur le stress vécu par les stagiaires et sur les moyens permettant de mieux le gérer. Une meilleure gestion du stress serait selon plusieurs auteurs un préalable à une meilleure gestion de classe.

Problématique

Le stress chez les étudiants en formation à l'enseignement est un sujet de préoccupation fort connu chez la plupart des formateurs des milieux universitaire, secondaire et primaire (Gold et Roth, 1993). Maints auteurs suggèrent qu'un stagiaire qui maîtrise bien son propre stress psychologique maîtrisera par conséquent mieux le stress qui est associé à la gestion de la classe (Lewis, 1997 ; Sprick, 1993 ; Greenlee et Ogletree, 1993 ; Vacc, 1993 ; Yenchko et DeBeal, 1983). Par ailleurs, la plupart des chargés de formation pratique et des enseignants-associés connaissent au moins l'histoire d'un étudiant stressé qui a été incapable de ce fait d'accomplir ses tâches dans l'école-associée où il effectuait son stage et à l'université où il approfondissait le côté théorique de l'enseignement. Ces formateurs ont tendance à croire que les étudiants qui n'arrivent pas à gérer convenablement leur propre stress psychologique n'arriveront pas ultérieurement à gérer la charge importante qui incombe à la profession d'enseignant (Bujold, Grenier et Montgomery, 2000) dont surtout la gestion de classe. Par exemple, une étude récente révèle que le fait de donner un cours devant un groupe d'élèves s'avère particulièrement stressant pour certains étudiants (Admiraal, Korthagen et Wubbels, 2000). C'est souvent à ce moment que se manifeste leur désarroi face à leur choix de carrière (Montgomery, Kaszap, Legault et David,

1998). Selon MacDonald (1993) l'évaluation faite par les enseignants-associés peut ainsi prendre une forme négative lorsqu'il existe une ambiance de stress élevé en stage, ce qui ne facilitera pas des interactions entre les stagiaires et les enseignants associés. Comme on pourrait le penser, cette situation est assez problématique pour tous les acteurs impliqués puisqu'elle peut conduire à l'échec, une perte lourde pour le stagiaire et pour la société. Afin d'aider les formateurs et les formatrices à ajuster leur enseignement, nous verrons dans un premier temps à explorer les études traitant du stress relié à l'enseignement. Par la suite, nous nous appliquerons à examiner les études ayant trait aux moyens ou aux stratégies qui leur permettraient de surmonter leurs problèmes sociaux et de diminuer ainsi leur niveau de stress.

Il existe peu d'écrits qui identifient à la fois le niveau de stress avant et après le stage ainsi que le lien qui puisse être fait avec la résolution de problèmes sociaux chez les étudiants en formation à l'enseignement (Cummings et Curtis, 1992). Nous savons très peu de choses sur les différentes sources de stress qui peuvent exister à l'intérieur des programmes de formation des maîtres au Québec, ce qui nous permettrait de comprendre les différentes caractéristiques des étudiants (Montgomery, Kaszap, Legault et David, 1998). Toutefois, une étude effectuée auprès des enseignants québécois en exercice suggère qu'une dépression nerveuse (« burn-out ») est due neuf fois sur dix au travail lui-même lequel joue un rôle non négligeable dans certains problèmes de santé mentale (LaFerrière, 2000). Par ailleurs, en revenant au domaine de la formation des maîtres, dans l'étude québécoise de Montgomery, Kaszap, Legault et David (1998), les auteurs soutiennent qu'il existe des différences marquées entre les étudiants dits « forts » et « faibles » (les deux groupes étaient distingués selon le critère de la note en stage) en ce qui a trait au niveau de stress dans le cadre de la relation stagiaire/enseignant-associé/chargé de formation pratique. Même si le stress n'était pas l'objet de cette recherche, les auteurs ont conclu qu'une prise en compte de la variable stress était essentielle pour aider les formateurs et les formatrices à proposer de nouvelles stratégies et une formation adaptée aux futurs maîtres.

Dans une autre recherche québécoise, Bujold (1991) révèle que le stress peut également avoir des répercussions sur la manière dont les étudiants abordent la matière des cours

théoriques universitaires. Par exemple, lors des examens, certains étudiants peuvent fournir des réponses qui ne reflètent pas leurs véritables capacités. Bujold (1991) décrit une situation fort intéressante où des finissants en génie rural calculaient le diamètre d'un tuyau de drain pour un champ de deux hectares, et fournissaient comme réponse, un mètre pour l'un et deux centimètres pour l'autre. Bujold (1991) avance que des réponses semblables suggèrent que des variables non cognitives viennent empêcher les étudiants de faire appel à toutes leurs capacités lorsqu'ils fournissent des réponses aux divers contrôles dont ils font l'objet. On peut ajouter qu'une situation de stage peut s'avérer plus complexe encore pour l'étudiant en formation, dans la mesure où celui-ci doit faire face aux situations imprévues de la vie en classe, ce qui peut à l'extrême empêcher ses processus cognitifs et pédagogiques d'opérer normalement.

Lorsqu'ils font un lien entre le stress et les stratégies de résolution de problèmes sociaux, Lazarus et Folkman (1984) révèlent que l'évaluation cognitive dans certaines situations joue un rôle important. De fait, devant un événement donné, parfois stressant, l'individu s'engage dans un processus d'évaluation primaire. Selon les individus et les situations, un événement social problématique peut être vu par certains comme pas du tout préoccupant ou bénin alors que pour d'autres il peut être vu comme très stressant. Plus précisément, Larose (1996) décompose les théories de Lazarus et Folkman (1984) suggérant que les événements sociaux problématiques sont perçus stressants et/ou négatifs lorsqu'ils impliquent : (a) une blessure ou une perte physique et/ou psychologique (la dissolution du réseau social et la séparation d'avec la famille), (b) la menace d'une blessure ou d'une perte physique et/ou psychologique (l'éventualité d'un échec) et/ou (c) un défi nécessitant l'investissement d'efforts mais pouvant procurer un gain pour l'individu (la réussite du premier trimestre).

Leur modèle postule également que l'individu s'engage ensuite dans un processus d'évaluation secondaire, c'est-à-dire dans l'évaluation cognitive de ses ressources personnelles (suis-je compétent pour affronter les enjeux de la gestion de classe ?) et des ressources environnementales (est-ce que je perçois le milieu comme aidant ?) pour composer avec la perte, la menace ou encore le défi. L'intensité et la nature des réponses comportementales, cognitives et émotionnelles devant une situation problématique sociale seraient déterminées conjointement par les

processus d'évaluation primaire et secondaire. La détresse personnelle serait optimale lorsqu'une situation est perçue stressante lors de ces deux évaluations. L'individu doute alors de ses propres ressources et considère celles de l'environnement comme insuffisantes. Les deux formes d'évaluation que nous avons mises en évidence sont des processus cognitifs.

L'évaluation primaire concerne des événements indépendants de la personne qui évalue.

L'évaluation secondaire concerne les perceptions que la personne a de ses ressources pour affronter la situation stressante, ressources provenant d'elle-même ou de son environnement.

Donc l'évaluation primaire permet d'évaluer le caractère stressant de la situation tandis que l'évaluation secondaire permet d'évaluer sa propre capacité à affronter la situation. Afin d'illustrer par un exemple, on peut percevoir un événement stressant (ex. l'entrée en stage) (donc évaluation primaire) mais percevoir également qu'on a la compétence et les ressources externes (ex.: soutien du superviseur universitaire) pour composer avec cet événement perçu comme stressant.

Enfin, le modèle prédit que devant un problème social, l'individu mettra en action des stratégies cognitives et comportementales d'adaptation que les auteurs qualifient de « processus d'ajustement. comme nous le verrons plus tard chez D'Zurilla (1986), D'Zurilla et Goldfried (1971) et D'Zurilla et Nezu (1982). L'expression de ces stratégies est influencée par l'évaluation secondaire des événements. Ces stratégies peuvent faciliter (par exemple rechercher du soutien social) ou nuire (par exemple éviter de discuter de la situation stressante) à la résolution des problèmes associés à l'événement. Elles peuvent être centrées sur le problème (par exemple identifier ce qui provoque la réponse de stress), sur les stratégies de résolution de problèmes (par exemple rechercher du soutien social) ou encore sur les émotions qu'entraîne la situation stressante (par exemple contrôler l'anxiété causée par l'événement). L'occurrence et la diversité dans l'expression des stratégies d'adaptation varient selon les individus et la nature des événements. Le modèle qui suit résume les théories de Lazarus et Folkman (1984).

Tableau 1 : Le modèle de l'évaluation cognitive du stress (Lazarus et Folkman, 1984 ; adaptation par Larose, 1996)

<p>Événements de vie ou stressseurs : nature et cooccurrence</p> <p>Zone d'impact : personnelle et interpersonnelle</p>
<p>Évaluation primaire du stress : L'étudiant évalue l'événement</p> <p>L'événement est préoccupant s'il est perçu comme :</p> <p>a) blessant ou entraînant une perte</p> <p>b) menaçant de blesser ou d'entraîner une perte</p> <p>c) suscitant un défi</p>
<p>Évaluation secondaire du stress :</p> <p>L'étudiant évalue ses ressources personnelles et environnementales</p> <p>La détresse est maximale lorsque les événements sont perçus négativement de même que les ressources personnelles et environnementales</p>
<p>Stratégies d'adaptation déployées par l'étudiant :</p> <p>a) cognitives ou comportementales</p> <p>b) adaptées ou mésadaptées</p> <p>c) centrées sur le problème, les stratégies ou les émotions</p>

Nous avons privilégié le modèle de Lazarus et Folkman (1984) pour la compréhension du stress et de la résolution de problèmes sociaux dans la présente étude. Il nous permet en effet de classifier les composantes principales psychologiques du stress telles que définies dans cet article à savoir les médiateurs personnels et la réponse émotionnelle (évaluation primaire), les événements de l'environnement (évaluation secondaire du stress) ainsi que l'approche globale à la résolution de problèmes sociaux (les stratégies d'ajustement). Il faut toutefois préciser les deux premières évaluations à savoir que l'évaluation primaire est une évaluation subjective (cognitive non pas de l'événement) alors que l'évaluation secondaire est aussi une évaluation subjective (cognitive), pas de l'événement, mais des ressources pour composer avec cet événement. La personne peut percevoir un événement stressant (ex. l'entrée à l'école) (donc évaluation primaire) mais percevoir également qu'elle a la compétence et les ressources externes

(ex.: soutien de la famille) pour composer avec cet événement qu'il a perçu stressant. Pour préciser la notion de résolution de problèmes, nous faisons référence au modèle du processus de résolution de problème de R. Carkhuff (1973) sans forcément la mettre en évidence dans le cadre de cet article. Le modèle de résolution de problèmes de Richard Wallen (Verity, 1961) nous sert aussi de référence. Ces modèles, surtout celui de Lazarus et Folkman, nous permettent également de faire un examen systématique de la littérature dans le domaine de la formation des maîtres, de l'enseignement ainsi que de la psychologie sociale en fonction de deux thèmes : stress et résolution de problèmes sociaux.

Par ailleurs, on peut dire que le modèle de Lazarus et Folkman (1984) évoque une situation fréquente en formation des maîtres, surtout en période de stages pratiques, à savoir l'apparition des différents indicateurs de stress qui se manifestent chez l'individu et qu'il essaie de résoudre dans sa vie quotidienne. En fait, le stress ainsi que la résolution de problèmes sociaux sont des sujets très peu traités dans les recherches actuelles sur la formation des maîtres (Cummings et Curtis, 1992). Après avoir défini le stress et la résolution de problèmes sociaux de façon opérationnelle, la présente recension des écrits fera un examen des recherches relatives au stress et à la manière dont les stagiaires s'y prennent pour gérer leurs problèmes sociaux en fonction des modèles théoriques de Lazarus et Folkman (1984) ainsi que de Carkhuff (1973). Nous avons également inclus des recherches auprès des enseignants en exercice et des études dans le domaine de la psychologie sociale afin d'enrichir notre compréhension du stress et de la résolution de problèmes sociaux. Nous espérons contribuer ainsi à la formulation de nouvelles stratégies d'intervention chez les formateurs et les formatrices en enseignement primaire et en enseignement secondaire. Les questions de recherche de cet article théorique sont alors les suivantes :

Q1: Quel est l'état actuel des connaissances sur le stress dans le domaine de la formation des maîtres ?

Q2: Quel est l'état actuel des connaissances sur les stratégies de résolution de problèmes sociaux dans le domaine de la formation des maîtres ?

Q3: Quel est l'état actuel des connaissances sur le lien entre le stress et les stratégies de résolution de problèmes sociaux dans le domaine de la formation des maîtres ?

Revue de la littérature

Définition opérationnelle du stress

Nous définissons le *stress* comme étant un état de pression psychologique provenant de trois composantes principales : les médiateurs personnels (comprenant la pression du temps, le comportement de compulsivité, l'attitude par rapport au rendement, le potentiel à la détente et la définition de rôle), les événements de l'environnement (comprenant la satisfaction par rapport à la carrière, la satisfaction familiale et l'attitude à l'égard de la santé) et la réponse émotionnelle (comprenant l'hostilité, l'anxiété et la dépression), (Derogatis, 1987). Lazarus (1966), affirme en outre qu'il est nécessaire d'étudier ces trois aspects de façon interactive si l'on veut bien comprendre ce phénomène. Nous pouvons faire le lien entre la perspective de Derogatis et celle de Lazarus parce qu'elles s'accordent, croyons-nous, sur le fait qu'une meilleure compréhension de son stress est en lien direct avec une réduction du stress provenant des médiateurs personnels. Les deux premières composantes principales du stress (les médiateurs personnels et la réponse émotionnelle) font partie, croyons-nous, de l'évaluation primaire selon le modèle de Lazarus et Folkman alors que la troisième composante (les événements de l'environnement) fait partie de l'évaluation secondaire du stress selon ce même modèle. Nous utiliserons donc le modèle théorique de Lazarus et Folkman (1984) afin de nous guider dans l'examen de la littérature sur le stress. Il va sans dire que l'étude du stress est un sujet vaste qui comprend un grand nombre d'études. Il est donc impossible de les inclure toutes dans cette recension. Toutefois, nous tiendrons compte des trois facettes du modèle de Lazarus et Folkman qui résument en quelque sorte les problèmes associés au stress et à la résolution du stress. Ces problèmes comportent des aspects pratiques et théoriques, pensons-nous, pour des formateurs et formatrices en enseignement, ce qui ajoute à l'originalité de notre recension.

L'évaluation primaire du stress (l'évaluation de l'événement)

L'évaluation primaire du stress concerne les événements de la vie perçus comme étant plus ou moins stressants. Tout d'abord, de nombreux auteurs signalent des inconsistances dans la perception ou l'évaluation du niveau de stress occasionné chez les futurs enseignants par les

programmes de formation des maîtres (Fuller et Bown, 1975 ; Adams, 1982 ; Adams et Martray, 1981 ; Pigge et Marso, 1990, 1987 ; Kagan, 1992 ; Rogan, Borich et Taylor, 1992 ; Silvernail et Costello, 1983). D'autres chercheurs soulignent que la population des stagiaires est plus hétérogène qu'auparavant, ce qui fait en sorte qu'il est difficile de cerner les événements qui s'avèrent stressants pour les stagiaires dans les nouveaux programmes de formation des maîtres à cause de cette hétérogénéité (Bray, 1995 ; Cruickshank, Armaline, Reighart, Hoover, Stuck et Traver, 1986). Ces derniers suggèrent fortement que les formateurs et les formatrices étudient la psychologie de l'adulte ainsi que celle de l'enseignant en voie de développement professionnel et personnel afin de mieux comprendre ce que ceux-ci perçoivent comme étant des événements stressants dans les nouveaux programmes de formation des maîtres. D'autres auteurs précisent que le stage constitue l'événement le plus stressant pour les stagiaires en enseignement (Admiraal, Korthagen et Wubbels, 2000 ; Aitken et Mildon, 1991 ; Bowers, Eicher et Sacks, 1983 ; Kalekin-Fishman et Kornfeld, 1991 ; MacDonald, 1992 ; MacDonald, 1993 ; MacDonald, Mackinnon, Joyce et Gurney 1992 ; Tardif, 1985 ; Veenman, 1984 ; Wideen et Holborn, 1986).

En ce qui a trait aux événements quotidiens de l'enseignement, le manque de discipline chez les élèves est une source de stress pour les enseignants en exercice selon l'étude de Blase (1986). De manière plus spécifique, Blase (1986) a révélé chez les enseignants en exercice que la perception du manque de discipline chez les élèves est associée à un besoin d'assumer plusieurs rôles en même temps ; par exemple, les sujets de cette étude avançaient des épithètes telles que « gardien, agent de police, quelqu'un qui s'occupe seulement de la discipline (disciplinarian) » et enfin enseignant pour définir leur travail. En d'autres mots, on pourrait observer que les enseignants de cette étude percevaient les élèves comme leur plus importante source de stress. De plus, dans cette étude qualitative auprès de 400 enseignants, quatre catégories de stressés ont été identifiées à savoir la discipline, l'apathie, les mauvais résultats scolaires des élèves et la truanche. La discipline des élèves, la catégorie des éléments stressants la plus citée, comprend des problèmes tels que l'abus verbal, les bagarres, les cris, le vandalisme à l'école, le fait de tricher, le fait de taquiner (teasing) et la violence soudaine. On a également

constaté que le stress dû aux problèmes de discipline était très accru chez les enseignants lorsque ceux-ci interfèrent directement ou indirectement avec les processus d'enseignement dans la classe et lorsqu'ils affectent la performance de l'enseignant ainsi que les apprentissages des élèves.

Veenman (1984) a trouvé dans sa revue de la littérature sur les problèmes des enseignants débutants que les problèmes principaux étaient la discipline de la classe, la motivation des élèves et le fait d'affronter des différences individuelles des élèves. Il faut tout de même souligner que certains enseignants expérimentés ont également vécu ces problèmes mais il est clair que les enseignants débutants éprouvaient plus de problèmes à gérer la discipline des élèves. Veenman a conclu que les problèmes des enseignants débutants ne sont pas dus exclusivement au fait qu'ils viennent d'entrer sur le marché du travail.

Dans une étude canadienne, MacDonald (1993) a étudié les causes du stress chez les stagiaires en enseignement. Il a aussi cherché à connaître quelles stratégies les stagiaires utilisaient pour vaincre ce stress. En plus de percevoir l'enseignement pratique comme étant la partie la plus stressante de toute leur formation professionnelle de futurs enseignants, les stagiaires ont identifié les catégories suivantes comme étant des causes de stress pendant leur formation pratique : la clarification des rôles, les attentes, la conformité, la gestion du temps, l'évaluation, les travaux, les discussions avec les pairs et la rétroaction. Toutefois, il est important de souligner la petite taille de l'échantillon (n=11) de cette étude avant de tirer des conclusions définitives.

L'évaluation secondaire du stress (évaluation des ressources personnelles et environnementales)

Depuis plus d'un siècle, les chercheurs en éducation s'intéressent au stress des enseignants en pratique et des stagiaires en formation (Phillips, 1932). Selon ce dernier, les enseignants qui entrent sur le marché du travail sont stressés en ce qui a trait à la discipline des élèves, à l'équipement inadéquat, au contexte social de l'école, au lieu d'enseignement, aux effets déprimants du voisinage et aux attitudes agressives des parents à leur égard. Toutefois, cette

étude semble considérer exclusivement des éléments externes et non pas des sources de stress internes (tels des traits personnels) chez les enseignants comme, par exemple, le sentiment d'efficacité, la motivation ou l'estime de soi (Doherty, 1980). Ensuite, nous pouvons observer un stress d'un tout autre ordre chez les enseignants quelques années plus tard ; principalement, en regard de la gestion de classe et des évaluations des inspecteurs (Gabriel, 1957). Or, cette étude a exclusivement considéré des éléments reliés aux aspects pédagogiques au lieu d'éléments psychologiques tels que mentionnés antérieurement (des traits personnels).

Dans cette section, nous examinerons des études qui traitent des perceptions qu'a l'individu de ses ressources personnelles (ex. : estime de soi) et des ressources de l'environnement (ex. : perception des superviseurs comme source de soutien social). Fuller (1969) a montré quelques années plus tard que les stagiaires vivent un stress non seulement à l'égard du contrôle de la classe, de leur maîtrise de la matière et des situations variées de l'enseignement mais aussi de l'évaluation de la part de leurs superviseurs, de leurs élèves et de leur propre auto-évaluation. Ce dernier aspect nous permet de classer cette étude sous la rubrique « évaluation secondaire ». Plus précisément, Fuller (1969) a commencé à décortiquer le stress de manière plus spécifique par ce qu'elle appelle des « préoccupations » qui se déroulent en trois phases : 1) la phase de pré-enseignement : non-préoccupation, 2) la phase du début de l'enseignement : préoccupation centrée sur soi et 3) la phase ultérieure des préoccupations : préoccupation centrée sur les élèves. Par la suite, Fuller et Bown (1975) ont, en tenant compte de la variable stress, analysé les étapes par lesquelles les stagiaires passent dans leur développement professionnel à savoir : 1) ils s'identifient à leurs élèves ; 2) ils ont des préoccupations liées à leur survie ; 3) ils ont des préoccupations liées à l'enseignement ou aux tâches d'enseignant ; 4) ils ont des préoccupations liées aux élèves. Certes, l'étude antérieure de Fuller (1969) s'est démarquée des autres grâce à sa stratification des sources de stress ou des « préoccupations ». Mais, tout comme les autres études citées, elle ne traite pas des aspects relatifs au stress psychologique latent chez les enseignants. On peut penser qu'une telle étude du stress psychologique aurait permis d'expliquer l'origine du stress chez les enseignants, ou de leurs préoccupations (l'évaluation primaire).

Plus récemment, des chercheurs ont identifié des sources de stress semblables au modèle de Fuller (1969) mais l'enchaînement des préoccupations ou du stress survenait à des moments différents. En effet, ils ont observé un plus grand stress au regard de l'impact des interventions sur les résultats des élèves plus tôt lors de l'expérience de stage contrairement à ce que permettait de prédire initialement le modèle de Fuller (1969) ; (voir Adams, 1982 ; Adams, Hutchinson et Martray, 1980 ; Adams et Martray, 1981 ; Cohen, 1982 ; George, 1978 ; Hynoski, 1988 ; Kazelskis et Reeves, 1987 ; Maxie, 1989). Encore, d'autres chercheurs expliquent de manière plus générale que les stagiaires en enseignement vivent un stress élevé provenant d'une multitude de sources et que celui-ci ne diminue pas au fur et à mesure que le stage progresse (Costin, Fogarty et Yarrow, 1992 ; Hourcade, Parette et McCormack, 1988 ; Fogarty, Andrews, Beer, Costin, Kelk, Massey, Williams et Yarrow, 1985). En fait, ces recherches semblent toutes conclure que les stagiaires et les enseignants novices vivent des changements d'ordre affectif (par exemple, l'augmentation du sentiment de compétence) au fur et à mesure qu'ils progressent dans leurs expériences professionnelles.

Dans une étude auprès des stagiaires en enseignement secondaire, Davis (1990) a trouvé que les stagiaires ayant un emploi en même temps que leur stage d'enseignement rapportent plus de stress que ceux qui ne travaillent pas en même temps. Toutefois, il souligne que le stress chez ceux qui travaillent ne semble pas être plus intense que chez ceux qui n'ont pas un emploi. Il est intéressant de souligner aussi que cette étude va à l'encontre d'autres études dans le sens que les stagiaires ne semblent pas vivre un stress « excessif ». Les sujets de cette étude ont classifié les éléments suivants comme étant stressants : (a) la pression du temps- le fait de ne pas avoir assez de temps pour faire le nécessaire ; la planification des cours, la construction des tests, la correction ; (b) la situation en classe- la discipline des élèves, l'enseignement auprès des élèves présentant des difficultés ; et (c) l'enseignant-associé- le manque d'orientation auprès du stagiaire, les attentes envers le stagiaire, les exigences envers le stagiaire, le fait d'interrompre le stagiaire pendant qu'il donne un cours, un conflit de personnalité. Un autre élément stressant dans cette étude, mais qui était avancé moins fréquemment, était le fait de vivre une situation nouvelle - l'inconnu par rapport à l'école, aux

enseignants, aux élèves et aux règlements. Les sujets de cette étude qui occupaient un emploi en même temps ont également mis en évidence des éléments stressants en dehors du stage à savoir (a) les exigences relatives au temps et au lieu de travail ; (b) leur vie personnelle ; et (c) les exigences relatives aux cours universitaires autres que le stage. Ceux qui n'occupaient pas un emploi en même temps que le stage ont cité les facteurs suivants comme étant stressants : (a) les exigences scolaires des cours universitaires autres que le stage ; (b) leur vie personnelle ; et (c) les exigences relatives au « temps » qu'imposent les cours universitaires autres que le stage. L'auteur dresse une liste de recommandations afin de contrer le stress lors du stage pour qu'il ne se transforme pas en détresse.

En nous penchant sur une autre étude finlandaise auprès des enseignants en pratique, Kinnunen (1987) a étudié la relation entre le niveau de stress tel que rapporté par l'individu (self-reported stress) et des niveaux de catécholamine. En ce qui nous concerne, cette étude peut se classer sous la rubrique « évaluation secondaire » puisqu'elle traite des perceptions qu'à l'individu de ses ressources personnelles, ou bien, dans l'étude en question, de la perception de son propre niveau de stress. Un questionnaire et des tests des niveaux d'urine nocturne épinephrine (E) et norépinéphrine (NE) ont été recueillies six fois au cours de la session d'automne. Le choix des niveaux de catécholamine comme critère de mesure présente des avantages non-négligeables puisqu'il évite des problèmes bien connus associés à l'utilisation des « self-reports ». Tels que mentionné dans son étude, on sait que l'augmentation des niveaux d'excrétion du E et du NE est en lien direct avec le stress et maintes études dans le domaine de la psychologie médicale qui mettent ceux-ci en lien avec des désordres psychologiques associés au stress. Le questionnaire de Kinnunen (1987) comprend quatre sous-échelles qui mesurent l'anxiété, la dépression, la pression psychologique (strain) et la passivité sexuelle. Les scores de ces quatre sous-échelles ont été combinés afin d'avoir un score total du stress. Toutefois, la pertinence de ce questionnaire pour mesurer le stress au travail (occupational stress) est plutôt discutable (voir à cet égard Guglielmi et Tatrow, 1998). La concentration et l'excrétion de catécholamine ont été utilisées comme des extrants (outcome variables). Un examen de la matrice des corrélations montre une faible association entre le stress et l'excrétion de

catécholamine. Il n'y a qu'une corrélation significative sur le plan statistique (parmi 12) entre le stress et la concentration et l'excrétion du NE. En ce qui concerne E, cinq des 12 corrélations sont significatives (malgré qu'aucune ne soit plus importante que .25), mais la direction de la relation change à travers les six périodes de mesure. Les corrélations ont tendance à être négatives tôt dans la session d'automne alors qu'elles sont positives à la fin de celle-ci. Tels que rapporté par l'auteur, ces tendances ne semblent pas refléter des changements parallèles par rapport aux niveaux de stress. Le niveau de stress tel que reporté par l'individu a augmenté au cours de la session alors que le niveau d'excrétion de catécholamine (surtout E) a tendance à baisser. Lorsque les enseignants étaient classifiés dans trois groupes selon leur niveau de stress, aucune relation n'a été trouvée entre ces trois groupes et des patterns d'excrétion de catécholamine. L'auteur avoue qu'il doit exister plusieurs variables confondantes dans ce genre d'étude tels que le manque de sensibilité pour mesurer le niveau de catécholamine. De plus, il serait préférable d'utiliser un questionnaire avec des qualités psychométriques établies pour la recherche en psychologie sociale sur le stress au travail.

Dans une étude auprès des enseignants suédois, Brenner Sorbom et Wallius (1985) ont tenté de trouver un lien entre des difficultés d'apprentissage chez les élèves et le niveau du stress général chez l'enseignant. Ils ont employé une méthode linéaire structurale (LISREL) pour tester le niveau d'adéquation « the goodness of fit » et l'invariance (sujets et temps) d'un modèle transactionnel du stress chez les enseignants. Selon ce modèle, les difficultés d'apprentissage chez les élèves affectent le stress général chez l'enseignant (défini dans cette recherche comme étant la perception par l'individu des conditions du travail) et font en sorte que l'enseignant vit plus de problèmes sur le plan psychologique et physiologique. Les auteurs de cette étude ont administré le questionnaire à deux reprises différentes durant l'année scolaire et les analyses LISREL ont confirmé le niveau d'adéquation de ce modèle. Des problèmes de santé et des problèmes physiologiques (par exemple, des problèmes cardio-vasculaires) ont été observés chez les enseignants vivant du stress général et des problèmes associés aux difficultés d'apprentissage chez les élèves. Toutefois, le niveau d'adéquation d'autres modèles qu'ils ont utilisés dans cette étude n'a malheureusement pas été évalué.

Définition opérationnelle de la résolution de problèmes sociaux

La résolution de problèmes sociaux est un facteur important d'ajustement pour les stagiaires en enseignement et l'entraînement à celle-ci est une méthode prometteuse pour améliorer leurs capacités d'insertion professionnelle et pour réduire leurs problèmes d'ordre comportemental et psychologique lors des expériences sur le terrain surtout en ce qui concerne la gestion de classe. Nous présentons la résolution des problèmes sociaux comme une activité consciente et rationnelle faisant partie de l'ajustement et qui exige des efforts et des objectifs (D'Zurilla, 1986 ; D'Zurilla et Goldfried, 1971 ; D'Zurilla et Nezu, 1982). En fait, une situation problématique peut être une situation de la vie courante où il n'y a pas de réponse d'adaptation immédiate et qui nécessite des comportements spécifiques pour les résoudre, comportements indicateurs d'habiletés de résolution de problèmes et témoignant de l'orientation devant un problème social (D'Zurilla et Goldfried, 1971). Avec la définition antérieure de la notion de problèmes sociaux, une tâche ne saurait constituer un problème en soi : c'est en effet l'interaction entre le sujet et la tâche qui peut lui donner le statut de problème. On peut dire en principe qu'un problème social, c'est toute situation à laquelle le répertoire de réponses immédiatement disponibles chez un sujet ne lui permet pas de fournir une réponse appropriée.

Plusieurs auteurs dans le domaine de la psychologie sociale présentent la théorie sociale de la résolution de problèmes sociaux comme une stratégie importante permettant d'accroître la compétence générale et l'adaptabilité tout en réduisant le stress et la probabilité d'effets négatifs à long terme reliés au stress (e.g., des symptômes psychologiques ; D'Zurilla, 1986 ; Nezu, 1987a ; Nezu et D'Zurilla, 1989 ; Nezu, Nezu, et Perri, 1989). Selon Lazarus et Folkman (1984), l'ajustement réfère aux activités comportementales et cognitives dans lesquelles une personne tente de gérer des situations sociales stressantes spécifiques et les émotions qui y sont générées. Par cette définition, la résolution de problèmes sociaux est un processus d'ajustement, mais tous les différents processus d'ajustement ne font pas nécessairement partie de la résolution de problèmes sociaux. En somme, une solution est le produit ou le résultat d'un processus de résolution de problèmes sociaux dans une situation spécifique donnée. Il ne faut toutefois pas confondre le processus de résolution de problèmes sociaux avec celui de la mise en place des

solutions. Ce dernier processus réfère plutôt à l'application des solutions spécifiques afin de résoudre des problèmes de la vie courante.

En ce qui nous concerne, dans la section qui suit, nous ferons un examen des recherches dans le domaine de la formation des maîtres afin de découvrir comment les stagiaires et les enseignants font face au stress quotidien de l'enseignement, le tout cadrant sous le thème « stratégies d'adaptation déployées par l'étudiant » selon le modèle de Lazarus et Folkman. Il faut tout de même préciser que nous emploierons l'expression « résolution de problèmes sociaux » qui fait partie de l'ajustement tel que défini antérieurement parce que l'enseignement est, croyons-nous, une activité sociale. L'analyse des études portant sur la résolution de problèmes sociaux sera suivie par un bref regard du même thème dans le domaine de la psychologie sociale afin de mieux comprendre ce phénomène.

Stratégies d'adaptation déployées par l'étudiant

Une façon d'étudier les réponses des stagiaires face aux problèmes quotidiens dans la classe est de jeter un regard sur les stratégies de résolution de problèmes sociaux à l'intérieur et à l'extérieur de la classe (voir à cet égard, Blase, 1986 ; Brophy et McCaslin, 1992 ; Dewe, 1985 ; Freeman, 1987 ; Green et Ross, 1996, Kyriacou, 1980 ; Salo, 1995 ; Wood et Dorsey, 1989). Dans certaines de ces études, le comportement d'ajustement chez les enseignants pourrait être caractérisé de « centré sur le problème » (problem focused) ou de « centré sur l'émotion » (emotion focused).

Par exemple, en analysant les stratégies de résolution de problèmes chez les enseignants en exercice, Blase (1986) a trouvé que ceux-ci privilégient des stratégies de confrontation lorsqu'ils sont confrontés au stress en lien avec des élèves. En d'autres mots, le comportement des enseignants se résume dans ce cas-ci à réduire ou à éliminer des sources de stress externes (centré sur le problème). De plus, les enseignants de cette étude ont géré des problèmes de discipline chez les élèves en utilisant des stratégies de résolution de problèmes sociaux telles que la modification du comportement, le fait d'enlever l'élève de la classe, le fait de faire des reproches à l'élève et le fait de discuter du problème donné. Des stratégies

d'adaptation, qui n'influencent pas la source de stress directement mais qui servent plutôt à gérer des conséquences chez l'enseignant (centrées sur l'émotion), ont été utilisées de façon moins fréquente. Ces stratégies incluent le fait d'ignorer l'élève et d'abandonner. En revanche, un autre auteur (Salo, 1995) conclut que les enseignants étaient plus enclins à utiliser la résolution de problèmes (définie de manière différente dans cette étude que dans la présente) et le travail supplémentaire lorsqu'ils font face aux situations stressantes en rapport avec le contenu de leur travail, les conditions de travail ou l'organisation de l'école. Des pensées idéalistes (le fait d'être centré sur l'émotion) étaient utilisées de manière plus fréquente par les enseignants confrontés à des situations stressantes impliquant les élèves.

Comme mentionné antérieurement, il existe des inconsistances relatives aux stratégies et aux effets de la résolution de problèmes sociaux telle qu'utilisée par les enseignants (Admiraal, Korthagen et Wubbels, 2000 ; Chan, 1998). Par exemple, dans une étude longitudinale auprès de quelque 70 enseignants en enseignement secondaire en Finlande, Salo (1995) a trouvé que l'utilisation fréquente des stratégies de résolution de problèmes sociaux centrées sur le problème et le soutien social n'ont pas affecté la fréquence du stress et de détresse. La conclusion de cette étude est que les stratégies de résolution de problèmes sociaux se montrent inefficaces devant le stress dans la profession d'enseignement. En revanche, il existe d'autres études révélant des effets positifs en lien avec des stratégies de résolution de problèmes sociaux lorsque ces stratégies sont centrées sur le problème (Chan, 1994 ; Green et Ross, 1996 ; Long et Gessaroli, 1989).

Tout d'abord, Brophy et McCaslin (1992) ont examiné l'efficacité des stratégies de résolution de problèmes sociaux utilisées par les enseignants avec des enfants problématiques. En général, les enseignants ayant obtenu de meilleurs résultats ont utilisé des techniques peu intrusives mais toujours prescriptives telles que le fait d'attirer l'attention de l'élève par le toucher ou par le fait de s'approcher des élèves perturbateurs et ensuite de renforcer le comportement approprié. Par contre, les enseignants qui utilisaient des techniques non-intrusives mais plutôt moins prescriptives- par exemple, ils attendaient plutôt que d'intervenir immédiatement, ou bien ils exprimaient leur mécontentement par rapport au mauvais

comportement sans renforcer le comportement approprié- ont souvent échoué à changer le mauvais comportement. Enfin, les enseignants qui comptaient sur une intervention brusque ont éprouvé plus de difficultés à gérer les mauvais comportements des élèves et à atteindre une complicité avec ceux-ci.

D'autres études ont démontré l'inefficacité de certaines stratégies de résolution de problèmes sociaux dans le milieu du travail à savoir la substitution des récompenses, les comparaisons positives, les actions optimistes et l'écoute active (Perlin et Schooler, 1978). Plus spécifiquement, on n'a pas trouvé de relation entre ces stratégies et la détresse émotionnelle telle que mesurée par des analyses d'entrevues lorsque les sujets se sont exprimés par rapport aux thèmes de dépression et d'anxiété. En revanche, Needle, Griffen et Svendsen (1981) ont utilisé le même instrument de mesure des stratégies de résolution de problèmes sociaux et ils ont trouvé que la stratégie de comparaisons positives, qui réfère à la comparaison de son travail à celui des autres ainsi qu'au travail antérieur du sujet, était en relation avec une détresse moindre chez les enseignants.

Dans une étude auprès des enseignants suédois (telle que vue antérieurement), Brenner, Sorbom et Wallius (1985) ont trouvé que les stratégies de résolution de problèmes sociaux, classées comme « action directe » dans cette étude, mitigent la détresse psychologique au travail. Schonfeld (1990), a trouvé que le fait de chercher des conseils (advice seeking) et l'action directe étaient en lien avec des niveaux symptomatiques (symptom levels) chez les enseignants. Ces résultats suggèrent ainsi que le rôle de l'enseignant soit moins impersonnel que d'autres rôles dans d'autres professions. Ils vont également à l'encontre de l'idée que certaines stratégies de résolution de problèmes sociaux, telles que celles énumérées antérieurement, sont inefficaces chez les enseignants en exercice.

Chan (1998) a tissé un lien entre le stress et les stratégies de résolution de problèmes sociaux chez les stagiaires en enseignement secondaire à Hong Kong. À ce propos, ses résultats montrent une relation entre les stratégies de résolution de problèmes sociaux et la diminution de la détresse psychologique. Ils montrent également que des stratégies de résolution de problèmes

sociaux ont une influence sur des sources de stress (des « stressors ») et sur la détresse psychologique. Les stratégies de résolution de problèmes sociaux peuvent mitiger ou exacerber ainsi la détresse psychologique peu importe le type de stress confronté. Les résultats de Chan (1998) mettent en lumière aussi que les sources de stress (des « stressors ») pourraient être conceptualisées comme étant des sources (effects) qui sont influencées par des stratégies de résolution de problèmes sociaux. Les résultats de cette étude sont fort intéressants et pertinents dans le domaine du stress et de la résolution de problèmes sociaux chez les stagiaires, mais il faut tout de même souligner que l'étude aurait été plus riche si elle avait été longitudinale.

Dans une étude qualitative auprès de 1, 800 enseignants au niveau primaire et secondaire aux Etats-Unis, Gmelch (1988) a dégagé plus de 3000 réponses de résolution de problèmes sociaux destinées à réduire leur niveau de stress. Une analyse du contenu a permis de les regrouper en sept catégories : le soutien social, les activités physiques, la stimulation intellectuelle, le divertissement (entertainment), les intérêts personnels (hobbies), l'autogestion (self-management) et les attitudes soutenantes (supportive attitudes). Il est intéressant de mieux connaître ces aspects du processus d'ajustement chez les enseignants en exercice dans le cadre de l'étude de Gmelch :

- 1) Le soutien social aide les enseignants à se sortir des pièges du stress. Ceci implique alors le fait de dîner avec des collègues, de discuter avec un bon ami, de développer des amitiés à l'extérieur de l'école et de développer une bonne relation de travail avec les collègues, le personnel et les élèves.
- 2) Les enseignants de cette étude rapportent que le fait de participer à des activités sportives les aide à confronter des attaques de stress : ceux-ci incluent des sports individuels tels que la course à pied, la natation, les promenades, les randonnées, l'équitation, les arts martiaux, le golf, le ski, la voile ainsi que des sports d'équipe tels que le tennis, le racketball et le basket-ball.
- 3) La stimulation intellectuelle implique le fait d'assister à des conférences et d'avoir des intérêts culturels tels que le théâtre et la visite des musées.

- 4) Le divertissement (entertainment) comprend le fait de regarder la télévision, aller au cinéma, souper au restaurant, prendre de longues ou des courtes vacances incluant les fins de semaine.
- 5) Les intérêts personnels (hobbies) consistent à jouer d'un instrument musical, faire du jardinage, cuisiner, faire des randonnées dans la nature, peindre, écrire, suivre des cours avocationnels et faire d'autres activités qui ne sont pas associées au travail. Certains sujets mentionnent le fait de « d'isoler ».
- 6) Les enseignants citent un nombre élevé de techniques d'autogestion pour faire face (cope) aux pressions incluant la planification stratégique, l'utilisation efficace du temps, la résolution des conflits de manière constructive et le fait d'avoir un directeur d'école et un personnel considéré « excellent » et dévoué.
- 7) Enfin, les enseignants de cette étude identifient de nombreuses techniques qui sont classées comme étant des attitudes de soutien. L'auteur de cette étude maintient que la plupart des réponses vont dans cette catégorie.

Lorsqu'on se penche sur le domaine de la psychologie sociale, on constate que la recherche sur le stress en lien avec la capacité à résoudre des problèmes sociaux a augmenté de manière significative au cours des dix dernières années (Borkovec et Inz, 1990 ; Butler, Wells et Dewick, 1992 ; Craske, Rapee, Jackel et Barlow, 1989 ; Tallis, Eysenck et Mathews, 1991). Trois études montrent que les gens très stressés prennent plus de temps pour réaliser des tâches de catégorisation lorsque les stimuli et les bonnes réponses sont ambigus (Dugas, Freeston, Blais et Ladouceur, 1993 ; Metzger, Miller, Cohen, Sofka et Borkovec, 1990 ; Tallis et al., 1991). De plus, plusieurs études montrent que les personnes très stressées ont de forts besoins de voir le résultat final (Borkovec, 1985). Davey, Hampton, Farrell et Davidson (1992) mettent en évidence le fait que des hauts niveaux de stress sont associés au manque de confiance dans ses capacités à résoudre des problèmes sociaux et augmentent le niveau d'inquiétude générale. Enfin, les gens qui s'inquiètent beaucoup ont plus de pensées négatives en résolvant des problèmes sociaux, ont plus de comportements d'évitement et ont finalement tendance à éviter la

confrontation directe avec leurs problèmes sociaux que ceux moins enclins à l'anxiété (Pruzinsky et Borkovec, 1990 ; Davey, 1993 ; voir aussi D'Zurilla, 1986 ; D'Zurilla et Goldfried 1971).

Selon Pulkkinen (1996), il y aurait interaction entre le degré de contrôle sur les émotions et des processus de neutralisation (un processus d'inhibition) et d'intensification (mise en valeur). Ces deux processus requièrent un certain niveau de compétence cognitive, donc une meilleure compréhension des sources de stress. La recherche de Kokkonen et Pulkkinen (1999) a ainsi produit des corrélations positives significatives entre l'agressivité, l'impulsivité, l'anxiété et l'ambivalence émotionnelle. Ces variables étaient toutefois en corrélation négative avec la sociabilité et le contrôle cognitif. De plus, ces deux auteurs soutiennent qu'une plus grande sociabilité va de pair avec une plus faible agressivité, une plus faible inhibition de l'agressivité (obligation de refouler son agressivité), une plus faible impulsivité et une plus faible anxiété. Ils maintiennent enfin qu'un meilleur contrôle cognitif (une meilleure connaissance et une meilleure compréhension des phénomènes à l'origine de ses émotions à savoir le stress entre autres) va de pair avec une réduction de l'agressivité, du refoulement de l'agressivité, de l'anxiété et de l'ambivalence émotionnelle. Cette recherche illustre donc l'importance de travailler à la fois sur l'intégration sociale et sur l'amélioration des connaissances et de la compréhension des phénomènes à l'origine des émotions pour mieux les gérer.

Synthèse

Comme on peut le constater, il y aurait avantage, pour les formateurs, à prendre en considération le stress et les stratégies de résolution de problèmes sociaux s'ils veulent mieux aider leurs stagiaires dans la réussite de leur stage. Comme Lazarus (1966) l'a évoqué, le terme stress se décline de plusieurs manières et doit être étudié en contexte, en l'occurrence dans le programme de formation des futurs enseignants. Notre recension des écrits ne met en évidence que quelques balises théoriques anciennes et récentes traitant du stress et de la résolution de problèmes sociaux. Il pourra s'avérer plus tard important d'examiner, chez les stagiaires en enseignement, l'augmentation ou la diminution du niveau de stress à l'intérieur de différents

programmes de formation des maîtres afin que les formateurs et les formatrices puissent modifier s'il y a lieu leurs stratégies d'intervention.

Tout d'abord, dans l'optique de l'évaluation primaire (l'évaluation de l'événement) du modèle de Lazars et Folkman (1984) et en réponse à la première question de recherche portant sur l'état actuel des connaissances sur le stress dans l'enseignement, nous avons mis en lumière de nombreuses études qui soutiennent que les nouveaux programmes de formation des maîtres sont stressants pour les étudiants en enseignement. D'autres études avancent qu'il est difficile de cerner les sources de stress chez les stagiaires à cause de l'hétérogénéité des étudiants en formation. Encore d'autres études avancent que le stage est l'événement le plus stressant de la formation. Ensuite, une étude de Blase (1985) révèle que les élèves sont en eux-mêmes un élément stressant. Plus spécifiquement, les problèmes de discipline constituent une source de stress importante pour les enseignants en exercice et pour les enseignants débutants d'après l'étude de Veenman (1984). Une autre étude du stress chez les stagiaires de McDonald (1993a) a trouvé d'autres sources de stress lors du stage à savoir la clarification des rôles, les attentes, la conformité, la gestion du temps, l'évaluation, les travaux, les discussions avec les pairs et la rétroaction. Selon Brenner Sorbom et Wallius (1985) les difficultés d'apprentissage chez les élèves affectent le stress général chez l'enseignant ce qui fait en sorte que l'enseignant vit plus de problèmes sur le plan psychologique et physiologique. Des problèmes de santé et des problèmes adverses physiologiques (par exemple, des problèmes cardio-vasculaires) ont été observés chez les enseignants vivant du stress général et des problèmes associés aux difficultés d'apprentissage chez les élèves.

Ensuite, dans l'optique de l'évaluation secondaire du stress (l'évaluation des ressources personnelles et environnementales) du modèle de Lazarus et Folkman (1984), nous avons vu que les sources de stress ont changé au cours des années et que les stagiaires semblent désormais passer par des étapes différentes dans leur développement professionnel (voir Fuller, 1969 ; et Fuller et Bown, 1975). Plus spécifiquement, les éléments stressants se résument par des sources telles que l'indiscipline des élèves, l'équipement inadéquat, le contexte social de l'école, le lieu d'enseignement, les effets déprimants du voisinage et les attitudes agressives des

parents (Phillips, 1932). Plus tard, la gestion de classe et les évaluations des inspecteurs s'avéraient des sources de stress importantes chez les enseignants en exercice (Gabriel, 1957). En avançant dans le temps, nous constatons qu'aujourd'hui il existe un plus grand stress associé à l'impact des interventions sur les résultats des élèves plus tôt dans le stage. Les études examinées s'accordent tout de même sur le fait que les stagiaires et les enseignants débutants vivent des changements d'ordre affectif au fur et à mesure qu'ils vivent des expériences professionnelles. Par ailleurs, Davis (1990) examine des facteurs sociaux en dehors du stage d'enseignement (tels que le fait de détenir un emploi) qui jouent un rôle sur le niveau de stress chez les stagiaires (ceux qui ont un travail rapportent vivre du stress avec plus de fréquence). De plus, les stagiaires (les deux groupes confondus : ceux ayant un emploi et ceux sans emploi) rapportent d'autres éléments stressants dans le cadre du stage : la pression du temps, la situation en classe, l'enseignant-associé, le fait de vivre une situation nouvelle ; et en dehors du stage : les exigences relatives au temps, au lieu de travail, à la vie personnelle, aux cours universitaires, et au temps qu'imposent les cours universitaires autres que le stage. Enfin, après l'examen d'une étude de Kinnunen (1987), on ne peut avancer de conclusions définitives relatives à la relation entre l'augmentation du niveau du stress et des variations dans les niveaux de catécholamine à cause des problèmes méthodologiques de cette étude.

En réponse à notre deuxième question de recherche et dans l'optique des stratégies de résolution de problèmes sociaux employées par l'individu dans des situations stressantes (Lazarus et Folkman, 1984), on voit que les enseignants en exercice utilisent des stratégies de confrontation lorsqu'ils font face au stress provenant des élèves (Blase, 1986). Par contre, Salo (1995) maintient que les enseignants utilisent la résolution de problèmes et le travail supplémentaire pour faire face au stress lié à leur profession. Ce même auteur n'a tout de même pas été en mesure de vérifier que l'utilisation de stratégies de résolution de problèmes sociaux puisse réduire la fréquence du stress et de la détresse. En revanche, d'autres études ont montré l'efficacité de certaines stratégies de résolution de problèmes sociaux lorsqu'elles sont centrées sur le problème dans le cadre de la classe (Brophy et McCaslin, 1992). En d'autres mots, il existe des inconsistances relatives aux stratégies de résolution de problèmes sociaux dans

l'enseignement. Pour illustrer cette situation, Perlin et Schooler (1978) n'ont trouvé aucune relation entre des stratégies de résolution de problèmes sociaux et la détresse émotionnelle. D'autres auteurs ont par contre trouvé que certaines stratégies de résolution de problèmes sociaux (le fait de faire des comparaisons positives, l'action directe, les conseils) réduisent le stress et la détresse émotionnelle.

Enfin, en réponse à notre troisième question de recherche, l'examen du thème de la résolution de problèmes sociaux en lien avec le stress montre qu'il existe des effets négatifs et positifs antagonistes chez les individus selon qu'ils ont ou n'ont pas des capacités efficaces pour résoudre leurs problèmes sociaux. Les individus plus stressés ont besoin de plus de temps pour accomplir des tâches et ont besoin de voir le résultat final plus tôt. On peut se demander quels sont les effets pervers de ces derniers facteurs sur la performance en stage des étudiants moins efficaces dans la résolution de problèmes sociaux dans une situation intensive telle qu'une prise en charge complète dans une courte période. Enfin, nous pouvons voir que les individus stressés pensent de manière négative, manquent de confiance en eux, tentent d'esquiver les problèmes et de ce fait ont tendance à ne pas confronter leurs problèmes sociaux directement. On peut donc arguer que ce thème mérite une investigation approfondie chez les stagiaires en enseignement parce qu'il peut révéler des informations fort pertinentes pour les personnes chargées d'encadrer leurs stages.

En conclusion, cet article voulait définir les notions de *stress* et de résolution de problèmes sociaux et mettre en évidence le besoin d'étudier ces deux thèmes chez les stagiaires en enseignement. Un examen de la littérature nous amène à conclure qu'il existe une carence dans les études longitudinales sur les deux thèmes en question, ce qui pourrait enrichir la compréhension du stress psychologique et de la résolution de problèmes sociaux chez les stagiaires en enseignement. Des études ultérieures longitudinales pourront, croyons-nous, révéler des informations essentielles pour les formateurs et les formatrices dans l'élaboration de leurs stratégies d'enseignement. Elles pourront également aider dans l'orientation des programmes de formation des maîtres en mettant davantage l'accent sur la dimension émotionnelle des stagiaires et sur la résolution des problèmes sociaux avant et après l'expérience de stage.

Conclusion

Dans la première partie de cette recension des écrits relative au stress et à la résolution de problèmes sociaux, nous avons exploré le thème du stress chez les stagiaires en enseignement primaire et secondaire. L'étude de Fuller (1975) s'est particulièrement démarquée des recherches faites jusqu'alors puisqu'elle a révélé une délimitation des préoccupations chez les stagiaires commençant par celles centrées sur soi en allant à l'impact de l'intervention sur les élèves et sur la tâche d'enseignement. Plus récemment, nous avons pu constater que les principales sources de stress chez les stagiaires en enseignement sont difficiles à cerner à cause des différents contextes de stage. Toutefois, nous savons qu'un trop grand stress risque de provoquer des perturbations susceptibles de nuire à l'évolution du processus d'apprentissage (Villeneuve, 1992).

Deuxièmement, nous avons examiné le phénomène de la résolution de problèmes sociaux chez les stagiaires et les enseignants en enseignement et dans le domaine de la psychologie sociale. De fait, la résolution de problèmes sociaux pourrait s'avérer un facteur important d'ajustement et l'entraînement à celle-ci serait une méthode prometteuse pour améliorer les capacités d'adaptation de la personne et pour réduire des problèmes d'ordre comportemental et psychologique. Autrement dit, le fait de résoudre ses problèmes sociaux s'avère être une stratégie vitale d'ajustement qui augmentera non seulement les compétences générales et celles de l'adaptation en réduisant le niveau de stress chez la personne, mais aussi réduira la probabilité de conséquences néfastes à long terme telles que les symptômes de troubles psychologiques (D'Zurilla, 1986 ; Nezu 1987b ; Nezu et D'Zurilla, 1989 ; Nezu et al., 1989).

Finalement, cette revue de la littérature a également essayé d'arrimer les thèmes du stress et de la résolution de problèmes sociaux et elle peut, croyons-nous, contribuer au développement des savoirs pédagogiques dont les formateurs et les formatrices ont besoin pour élaborer des stratégies d'enseignement à utiliser dans leur intervention pédagogique. Nous avons constaté dans notre recension des écrits relative aux deux thèmes principaux qu'il existe une carence des études dans le domaine de la formation des maîtres portant sur le lien entre ces deux thèmes. Ceci pourrait bien être une limite importante de notre étude mais comme dans toute recherche nous avons opté pour l'étude de ces deux phénomènes parce qu'ils sont très présents

dans la profession d'enseignant. En effet, il existe de nombreux articles récents qui traitent le thème de l'épuisement professionnel chez les enseignants en exercice à cause d'un stress élevé provenant du lieu de travail (l'école) (Caouette 2000 ; LaFerrière, 2000). En outre, on peut penser que le stagiaire qui maîtrise bien son stress psychologique maîtrisera mieux des situations stressantes qui sont associées à la gestion de la classe (incluant inévitablement la discipline des élèves). Nous pensons ainsi que les deux thèmes traités dans cet article à savoir le stress et la résolution de problèmes sociaux devraient être pris en compte lors de l'implantation des nouveaux programmes de formation des maîtres puisque les stagiaires passent plus de temps en stages et doivent résoudre de nouveaux défis. Enfin, tout en reconnaissant les éléments stressants et la façon dont le stagiaire s'y prend pour les résoudre, il faudra examiner davantage leur impact dans une situation spécifique, par exemple lors de l'implantation des nouveaux programmes comportant des stages en milieu professionnel.

Références

- Adams, R.D. (1982). Teacher development : A look at changes in teacher perceptions and behavior across time. *Journal of Teacher Education*, 33 (4), 40-43.
- Adams, R.D. et Martray, C.R. (1981). *Teacher Development : A Study of Factors Related to Teacher Concerns for Pre, Beginning, and Experienced Teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston.
- Adams, R.D., Hutchinson, S., Martray, C. (1980). *A developmental study of teacher concerns across time*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston.
- Admiraal, W.F., Korthagen, F.A.J. et Wubbels, T. (2000). Effects of student teachers' coping behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 33-52.
- Aitken, J.L. et Mildon, D. (1991). The dynamics of personal knowledge and teacher education. *Curriculum Inquiry*, 21, 141-162.
- American Psychiatric Association. (1987). *Diagnostic and Statistical manual of mental disorders (3rd ed., rev.)*. Washington, DC : Author.
- American Psychiatric Association. (1996). *DSM-IV Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. Traduction française de J. D. Guelfin et al., Paris : Masson.
- Blase, J.J. (1986). A qualitative analysis of sources teacher stress : Consequences for performance. *American Educational Research Journal*, 23, 13-40.

- Borkovec, T.D. (1985). Worry : A potentially valuable concept. *Behaviour Research and Therapy*, 23, 481-482.
- Borkovec, T.D. et Inz, J. (1990). The nature of worry in generalized anxiety disorder : A predominance of thought activity. *Behaviour Research and Therapy*, 28, 153-158.
- Bowers, H.C., Eicher, B.K. et Sacks, A.L. (1983). Reducing stress in student teachers. *The Teacher Educator*, 19(2), 9-24.
- Bray, J. (1995). A Comparison of Teacher Concerns for the Nontraditional Student Teacher and the Traditional Student Teacher. (ERIC document : ED 390 844).
- Brenner, S.O., Sorbom, D. et Wallius, E. (1985). The stress chain : A Longitudinal Confirmatory Study of Teacher Stress, Coping and Social Support. *Journal of Occupational Psychology*, 58, 1-13.
- Brophy, J.E. et McCaslin, M. (1992). Teachers' reports of how they perceive and cope with problem students. *Elementary School Journal*, 93, 13-68.
- Brodbeck, C. et Michelson, L. (1987). Problem-solving skills and attributional styles of agoraphobics. *Cognitive Therapy and Research*, 11, 593-610.
- Bujold, N. Grenier, J. et Montgomery, C. (2000). Le vécu intérieur des stagiaires en enseignement primaire à l'université Laval. *Pedagogia e vita*. 23 (2), 19-39.
- Bujold, N. (1991). *Style d'intervention pédagogique, relations professeurs-étudiants et engagement par rapport à la discipline*. Thèse de doctorat, Université Laval.
- Butler, G., Wells, A. et Dewick, H. (1992). *Differential effects of worry and imagery after exposure to a stressful stimulus*. Paper presented at the World Congress of Cognitive Therapy, Toronto, Canada.
- Caouette, M. (2000). Le cancer et les maladies du cœur bientôt détrônés par la dépression. *Le soleil*, 10, (12) A1-A2.
- Carkhuff, R., R. (1973). *The Art of Problem-Solving: A Guide for Developing Problem-Solving Skills for Parents, Teachers, Counselors and Administrators*, Human Resource Development Press.
- Chan, D.W. (1994). The Chinese Ways of Coping Questionnaire: Assessing coping in secondary school teachers and students in Hong Kong. *Psychological Assessment*, 6, 108-116.
- Chan, D.W. (1998). Stress, Coping Strategies, and Psychological Distress Among Secondary School Teachers in Hong Kong. *American Educational Research Journal*. 35 (1), 145-163.
- Cohen, M. (1982). *Teacher career development : A comparison of college-aged and older-adult preservice teachers*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Los Angeles, CA. (ERIC Document Service No. ED 200 591).

- Costin, G.A., Fogarty, M. et Yarrow, A. (1992). *Student Teacher Stress In Practice Teaching*. Internet document <http://www.swin.edu.au/aare/conf92/COSTG92.400>.
- Craske, M.G., Rapee, R.M., Jackel, L. et Barlow, D.H. (1989). Qualitative dimensions of worry in DSM-III-R generalized anxiety disorder subjects and non anxious controls. *Behaviour Research and Therapy*, 27, 397-402.
- Cruickshank, D., Armaline, W., Reighart, P., Hoover, R., Stuck, A. et Traver, R. (1986). As teachers mature. *The Clearing House*, 59, 354-358.
- Cummings, A.L. and Curtis, K. (1992). Social Problem Solving Cognitions and Strategies of Student Teachers. *The Alberta Journal of Educational Research*, 37(4), 255-268.
- Davey, G.C.L. (1993). A comparison of three worry questionnaires. *Behaviour Research and Therapy*, 31, 51-56.
- Davey, G.C.L., Hampton, J., Farrell, J. et Davidson, S. (1992). Some characteristics of worrying : Evidence for worrying and anxiety as separate constructs. *Personality and Individual Differences*, 13, 133-147.
- Davis, G.A. (1966). Current status of research and theory in human problem solving. *Psychological Bulletin*, 66, 36-54.
- Davis, J.B. (1990). Stress Among Secondary School Student Teachers : Factors Which Contribute to It and Ways of Reducing It. *The High School Journal*. 73 (4), 240-244.
- Derogatis, L.R. (1987). The Derogatis Stress Profile (DSP) : Quantification of Psychological Stress. *Adv. Psychosom. Med.*, 17, 30-54.
- Dewe, P.J. (1985). Coping with work stress : An investigation teachers' actions. *Research in Education*, 33, 27-40.
- Doherty, J. (1980). An exploratory investigation into the relationship between self-esteem and teaching performance in a group of student teachers. *Education Review*, 32(1), 21-35.
- Dugas, M.J., Freeston, M.H., Blais, F. et Ladouceur, R. (1993). Prise de décision et stimuli ambigus chez les personnes souffrant du trouble d'anxiété généralisée et d'inquiétude excessive. *Société Québécoise pour la Recherche en Psychologie : Programme et Résumés des Communications* 16, 62.
- D'Zurilla, T.J. et Goldfried, M. (1971). Problem-solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 105-126.
- D'Zurilla, T.J. et Nezu, A.M. (1982). Social Problem-Solving in Adults. In P.C. Kendall (Ed.), *Advances in Cognitive-Behavioral Research and Therapy* 1, 201-274. New York : Academic Press.
- D'Zurilla, T.J. (1986). *Problem-Solving Therapy : A Social Competence Approach to Clinical Intervention*. New York : Springer.

- D'Zurilla, T.J. et Nezu, A.M. (1990). Development and Preliminary Evaluation of the Social Problem-Solving Inventory. *Psychological Assessment : A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2 (2),156-163.
- Epstein, S. et Katz, L. (1992). Coping ability, stress, productive load, and symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 813-825.
- Fogarty, M.F., A. Andrews, N.A. Beer, G.A. Costin, I.E. Kelk, D.R. Massey, H.M. Williams et C.A. Yarrow. (1985). Report on Student Teacher Stress in Field Studies. *School of Teacher Education, Brisbane C.A.E.*
- Fogarty, M.F., A. Andrews, N.A. Beer, G.A. Costin, I.E. Kelk, D.R. Massey, H.M. Williams et C.A. Yarrow. *Student Teacher Stress in Field Studies*. Unicorn, 13 (1), 1987.
- Freeman, A. (1987). The coping teacher. *Research in Education*, 38, 1-38.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers : A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.
- Fuller, F.F., et Bown, O.H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher Education* (Seventy-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education, pp. 25-52). Chicago : University of Chicago Press.
- Gabriel, J. (1957). *An Analysis of the Emotional Problems of the Teacher in the Classroom*. London : Angus and Robertson, Ltd.
- George, A.A. (1978). *Measuring self, task, and impact concerns : A manual for use of the teacher concerns questionnaire*. The Research and Development Center for Teacher Education, The University of Texas at Austin.
- Gmelch, W.H. (1988). Educators' response to stress: Towards a coping taxonomy. *Journal of Educational Administration*, 26(2), 134-140.
- Gold, Y. et Roth, R.A. (1993). *Teachers Managing Stress and Preventing Burnout : the Professional Health Solution*. The Falmer Press.
- Green, S.B. et Ross, M.E. (1996). A theory-based measure of coping strategies used by teachers: The problems in Teaching Scale. *Teaching & Teacher Education*, 12, 315-325.
- Greenlee, A.R. et Ogletree, E.J. (1993). *Teachers' Attitudes toward Student Discipline Problemes and Classroom Management Strategies*. Eric document : ED 364330.
- Guglielmi, R.S. et Tatrow, K. (1998). Occupational Stress, Burnout, and Health in Teachers: A Methodological and Theoretical Analysis. *Review of Educational Research*, 68 (1), 61-99.
- Hourcade, J.J., Parette, Jr., H.P. et McCormack, T.J. (1988). Stress Sources Among Student Teachers, *The Clearing House*. 62, 347-350.
- Hynoski, R. (1988). *Developmental Teaching Concerns in Undergraduate Teacher Candidates*. (Doctoral Dissertation, Miami University).

- Kagan, D.M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.
- Kalekin-Fishman, D. et Kornfeld, G. (1991). Construing roles: Co-operating teachers and student teachers in TEFL: An Israeli study. *Journal of Education for Teaching*, 17, 151-163.
- Kant, G.L. (1992). Problem solving as a moderator of stress-related depression and anxiety in older and middle-aged adults. *Dissertation Abstracts International*, 1100, 5402 B. (University Microfilms No.9309980).
- Katz, R. (1978). Job longevity as a situational factor in job satisfaction. *Administrative Science Quarterly*, 23, 204-223.
- Katz, L. et Epstein, S. (1991). Constructive thinking and coping with laboratory stress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 789-800.
- Kazelskis, R. et Reeves, C. (1987). Concern dimensions of preservice teachers. *Educational Research Quarterly*, 11 (4), 45-52.
- Kinnunen, U. (1987). Teacher stress over an autumn term: Relationships between subjective stress and catecholamine excretion during night rest. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 293-303.
- Kokkonen, M. et Pulkkinen, L. (1999). Emotion regulation strategies in relation to personality characteristics indicating low and high self-control of emotions, *Personality and Individual Differences*, 27, 913-932.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29, 146-152.
- LaFerrière, M. (2000). Dépression Nerveuse : Quand les profs frappent un mur. *Le soleil*, 10, (28) A17-18.
- Larose, S. (1996). Le tutorat maître-élève en milieu collégial : vers une optimisation du soutien social. *Actes du 16^e colloque de l'AQPC* (Association québécoise de pédagogie collégiale).
- Lazarus, R.S. (1966). Psychological Stress and the Coping Process. *McGraw-Hill Book Company*.
- Lazarus, R.S. et Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York : Springer.
- Lewis, R. (1997). *The Discipline Dilemma: Control, Management, Influence*. Second Edition. Australian Council for Educational Research, Melbourne.
- Long, B.C. et Gessaroli, M.E. (1989). The relationship between teacher stress and perceived coping effectiveness: Gender and marital differences. *Alberta Journal of Educational Research*, 35, 308-324.
- MacDonald, C.J. (1993). The multiplicity of factors creating stress during the teaching practicum: The student teachers' perspective. *Education*, 30 (10), 1-11.

- MacDonald, C.J., MacKinnon, M., Joyce, M. et Gurney, P. (1992). Institutional constraints and role expectations: Perspectives on field experiences in the on-site teacher education program. *McGill Journal of Educational Research*, 27, 45-60.
- Marso, R.N. et Pigge, F.L. (1989). The influence of preservice training and teaching experience upon attitude and concerns about teaching. *Teaching and Teacher Education*, 5 (1), 33-42.
- Maxie, A. (1989). *Student Teachers' Concerns and the Student Teaching Experience : Does Experience Make a Difference?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. (ERIC Document Service No. ED 308 164).
- Metzger, R.L., Miller, M.L., Cohen, M., Sofka, M. et Borkovec, T.D. (1990). Worry changes decision making : The effect of negative thoughts on cognitive processing. *Journal of Clinical Psychology*, 46, 78-88.
- Montgomery, C., Kaszap, M., Legault, F., David, K. (1998). Les motifs de satisfaction d'étudiantes et d'étudiants en formation initiale à l'égard de l'enseignant et du superviseur. *RES ACADEMICA.*, 16 (1 et 2), 21-38.
- Morgan, C. T. & King, R. A. (1966). *Introduction to Psychology*, New York : McGraw-Hill.
- Needle, R.H., Griffen, T. et Svendsen, R. (1981). Occupational stress: Coping and health problems of teachers. *Journal of School Health*, 51, 175-181.
- Nelson, D. (1987a). Organizational socialization : A stress perspective. *Journal of Occupational Behavior*, 8, 311-324.
- Nezu, A.M. et Carnevale, G.J. (1987). Interpersonal problem solving and negative affective conditions. In P.C. Kendall & Watson (Eds.), *Anxiety and Depression* (pp. 285-315). San Diego : Academic Press.
- Nezu, A.M. (1987b). A problem-solving formulation of depression : A literature review and proposal of a pluralistic model. *Clinical Psychology Review*, 7, 121-144.
- Nezu, A.M. et D'Zurilla, T.J. (1989). Social problem solving and negative affective conditions. In P.C. Kendall et D. Watson (Eds.), *Anxiety and Depression : Distinctive and overlapping features* (pp. 285-315). New York : Academic Press.
- Nezu, A.M., Nezu, C.M. et Perri, M.G. (1989). *Problem-Solving Therapy for Depression : Theory, Research, and Clinical Guidelines*. New York : Wiley.
- Pépin, R (2000). Gérer le stress négatif au travail à l'aube du XXI^e siècle. *Gestion*. 25 (2), 49-59.
- Perlin, L.I. et Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19, 2-21.
- Phillips, M. (1932). Some Problems of Adjustment in the Early Years of a Teacher's Life. *British Journal of Educational Psychology*, 2, :237-256.

- Pigge, F.L. et Marso, R.N. (1990). A longitudinal assessment of the affective impact of preservice training on prospective teachers. *Journal of Experimental Education*, 58 (4), 283-290.
- Pigge, G.L. et Marso, R.N. (1987). Relationships between student characteristics and changes in attitudes, concerns, anxieties, and confidence about teaching during teacher preparation. *Journal of Educational Research*, 81 (2), 109-115.
- Pruzinsky, T. et Borkovec, T.D. (1990). Cognitive and personality characteristics of worriers. *Behaviour Research and Therapy*, 28, 507-512.
- Pulkkinen, Lea (1996). Female and Male Personality Styles : A typology and Developmental Analysis, *Journal of Personality and Social Psychology*, 70 (6), 1288-1306.
- Rogan, J., Borich, B. et Taylor, H. (1992). Validation of the Stages of Concern Questionnaire. *Action in Teacher Education*, 14, 43-49.
- Salo, K. (1995). Teacher-stress processes: How can they be explained? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 39, 205-222.
- Schonfeld, I.S. (1990). Coping with job-related stress: the case of teachers. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 141-149.
- Sprick, R. (1993). *Interventions: Collaborative Planning for Students at Risk*. Eric document: ED 368142.
- Tallis, F., Eysenck, M. et Mathews, A. (1991). Elevated evidence requirements and worry. *Personality and Individual Differences*, 12, 21-27.
- Tardif, C. (1985). On becoming a teacher: the student teacher's perspective. *Alberta Journal of Educational Research*, 31, 139-148.
- Vacc, N.N. (1993). A Computer-Generated Content Analysis of Issues Identified by Elementary Education Preservice Teachers. *Journal of Educational Technology Systems*, 21 (4), 333-341.
- Van Maanen, J. et Schein, E.H. (1979). Towards a theory of organizational socialization. In : Staw, B.(Ed.) *Research in Organizational Behavior*, 1, 209-245.
- Veenman, S.A.M. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Education Research*, 54, 143-178.
- Verity, Peter (1961). *Problem solving in groups*. [Film cinématographique] Cours illustré du dr. Richard Wallen, University of California. University Extension.
- Villeneuve, L. (1992). Le stage supervisé dans un contexte de formation pratique : ses étapes de réalisation. *Journal Pédagogique -ACADEMIA*, 10, 179-218.
- Weinstock, H.R. et Peccolo, C.M. (1970). Do students' ideas and attitudes survive practice teaching? *Elementary School Journal*, 70, 210-218.
- Wideen, M.F. et Holborn, P. (1986). Research in Canadian teacher education: Promises and problems. *Canadian Journal of Education*, 11, 557-583.

- Wood, F.H. et Dorsey, B. (1989). Aversiveness of teacher-chosen interventions and student problem characteristics : Is there a relationship ? *Psychology in the Schools*, 26, 389-397.
- Yenchko, A et Debeal, M.K. (1983). An Innovative Approach to Discipline and Management. Eric document : ED 246019.

Cameron Montgomery, Nérée Bujold, Richard Bertrand, François Dupuis

Étude des caractéristiques psychométriques des indicateurs de stress et de la résolution de problèmes sociaux chez les stagiaires en enseignement

Résumé

Cet article décrit la méthodologie d'adaptation et de validation d'instruments de mesure portant sur le stress et la capacité de résolution de problèmes sociaux. Nous présentons également quelques balises théoriques, d'autres modèles du stress et de la résolution de problèmes sociaux ainsi que les résultats des analyses d'items de deux instruments de mesure. Nous tentons de répondre aux deux questions de recherche suivantes : quelles sont les caractéristiques psychométriques des indicateurs de stress chez le stagiaire en enseignement ? Quelles sont les caractéristiques psychométriques des indicateurs de la capacité de résolution de problèmes sociaux chez le stagiaire en enseignement ? Nous présentons en outre les résultats d'analyses factorielles. La validation de ces instruments de mesure a pour but de permettre par la suite d'étudier plus spécifiquement l'effet du stress sur les stagiaires en enseignement et constitue un premier pas avant de poursuivre les recherches visant à aider les formateurs et les formatrices à proposer de nouvelles stratégies de gestion du stress dans le cadre de la formation des futurs enseignants.

Mots clés : stress, formation des maîtres, résolution de problèmes sociaux.

Summary

This article describes the methodology of the adaptation and validation of measurement instruments dealing with stress and social problem solving ability. We present several theoretical frameworks, other models of stress and social problem solving, and an item analysis of two instruments. We will try to answer the two following research questions : what are the psychometrical characteristics of the stress indicators in student teachers? What are the psychometrical characteristics of the social problem-solving ability indicators in student teachers? We will also present the results of factor analyses. The validation of these instruments will allow us to study more specifically the effect of stress on student teachers and constitutes a first step towards future research aiming at helping university personnel involved in the student teacher education process to find new stress management strategies and an adapted education for student teachers.

Key words : stress, student teaching, social problem solving.

Présentation de la recherche

Introduction

Il est reconnu, dans le secteur des entreprises américaines, qu'un novice peut vivre des moments de solitude, d'isolement social et d'anxiété en regard de sa performance lors d'un processus d'insertion professionnelle (Katz, 1978 ; Nelson, 1987 ; Van Maanen et Schein, 1979). Cherniss et Goleman (1998) ont, par ailleurs, étudié l'impact des compétences émotives sur leur productivité des employés débutants dans certaines entreprises privées américaines. Ils ont souligné l'importance, pour augmenter la rentabilité d'une entreprise, de bien sélectionner les employés selon certains critères psychologiques définis dont la capacité de gérer le stress professionnel et personnel. Au Canada, une étude du groupe Aon rapporte que les travailleurs sont de plus en plus stressés: le pourcentage d'employés canadiens se disant victimes d'épuisement professionnel lié au stress est passé de 39% en 1995 à 53% en 1998 (cité dans Pépin, 2000). Selon un auteur canadien, la moyenne des heures de travail perdues à cause du stress a augmenté de 36% depuis 1995 (Noel, 1998).

L'importance de l'étude des émotions prend aussi de l'ampleur dans le domaine de la formation des maîtres, surtout en ce qui concerne les stagiaires faisant face à une première expérience d'enseignement (Bray, 1995 ; Cruickshank, Armaline, Reighart, Hoover, Stuck et Traver, 1986; Marso et Pigge, 1989 ; Weinstock et Peccolo, 1970). Un stage peut en effet être considéré comme un début d'insertion professionnelle, une période durant laquelle l'étudiant vit des émotions fortes et s'avère souvent stressé parce qu'il confronte son savoir à la réalité de la pratique. Le stage permet en outre aux stagiaires de prendre conscience notamment de leurs propres habiletés, de leurs attitudes, des tâches à effectuer ainsi que des relations qu'ils doivent établir avec leur entourage professionnel.

Selon la formule d'encadrement qui apparaît la plus répandue aujourd'hui dans le domaine de la formation des maîtres, un enseignant-associé (« EA ») et un chargé de formation pratique (« CFP ») encadrent chaque stagiaire. Il devient, croyons-nous, important que ces formateurs tiennent compte des indicateurs de stress des stagiaires afin de les aider à résoudre de manière

efficace les différents problèmes d'ordre social qu'ils sont appelés à rencontrer durant leur formation pratique. Notre recherche a pour objectif de permettre aux formateurs de mieux ajuster leurs méthodes pédagogiques actuelles en fonction du niveau de stress des stagiaires et de la façon dont ils s'y prennent pour le gérer. Cet article décrit la méthodologie d'adaptation et de validation de deux instruments de mesure du stress et de la capacité de résolution de problèmes sociaux provenant du domaine de la psychologie sociale. Ces instruments pourraient servir à des recherches ultérieures permettant de proposer des pistes de formation en enseignement pour des stagiaires éprouvant des difficultés psychologiques. À cette fin, nous présenterons quelques balises théoriques ainsi que les résultats des analyses d'items de nos deux instruments de mesure. Nous présenterons aussi les résultats d'analyses factorielles effectuées dans le but de dégager des catégories d'indicateurs de stress et de la résolution de problèmes sociaux et de comparer ensuite ces catégories à la structure interne des deux instruments.

Problématique

Le stress chez les enseignants en exercice et les étudiants en formation à l'enseignement primaire ou secondaire est un sujet de préoccupation important puisqu'il existe plusieurs recherches indiquant que le tiers des enseignants examinés était très stressé (voir Borg, 1990). Pour illustrer cette situation, on peut citer le rapport de l'ombudsman de l'université Laval (Lavoie, 1999) qui exprimait son inquiétude devant la profondeur de la détresse psychologique de certains étudiants, détresse en partie causée par le stress d'un stage. Plusieurs écrits concluent que le stress est fort répandu chez les enseignants, il existe cependant des questionnements et des doutes à l'égard de sa gravité puisqu'il semble exister de fortes différences individuelles face au stress chez les enseignants (Milstein et Farkas, 1988). En dépit de ces différences individuelles, maintes études montrent que nombre d'enseignants vivant un stress important rapportent des niveaux élevés de détresse psychologique (Chan, 1998 ; Fletcher et Payne, 1982 ; Kyriacou et Pratt, 1985 ; Pratt, 1978 ; Schonfeld, 1992). En fait, ces résultats s'accordent avec la littérature sur le stress de vie (life stress) qui, se basant sur des modèles de stress/maladie ou de stress/détresse, postulent que le stress produit des réactions physiologiques qui peuvent avoir un

effet négatif direct sur la santé de l'individu (Taylor, 1991). Par contre, dans d'autres études, la relation, typiquement modeste, entre le stress et la détresse psychologique a amené des chercheurs à concevoir des variables de sortie (outcome variables) différentes et à inclure dans leur recherche des facteurs psychosociaux et d'autres facteurs ayant trait à la personnalité. Certaines de ces études mettent en cause, par exemple, l'évaluation cognitive et le soutien social dans le processus de cause à effet relatif au stress (Chan, 1986 ; Depue et Monroe, 1986 ; Fimian, 1986 ; Smith et Bourke, 1992 ; Stramaman et Miller, 1992 ; Worrall et May, 1989). Cette dernière conceptualisation explique certaines différences individuelles face aux stressseurs et elle suggère que les stressseurs puissent avoir un impact indirect sur la santé de l'individu via des médiateurs psychosociaux (Chan, 1998). Cette influence indirecte des stressseurs sur la détresse psychologique nous amène éventuellement au modèle du stress et de la résolution de problèmes de Lazarus et Folkman (1984). Selon Chan (1998), bien que la résolution de problèmes soit peu étudiée dans le rapport stress maladie, on peut penser, à partir de son modèle, que les enseignants perçoivent et évaluent les stressseurs comme étant menaçants ou composant un défi et que les stratégies de résolution de problèmes pourraient éventuellement leur permettre de maintenir leur santé physique et psychologique.

Le modèle de Lazarus et Folkman (1984) décrit bien un processus qui fait le pont entre le stress et la résolution de problèmes sociaux. Ces deux auteurs décortiquent le processus de gestion du stress psychologique en trois étapes principales à savoir l'évaluation primaire, l'évaluation secondaire et la résolution de problèmes sociaux. Ces trois composantes méritent d'être expliquées. Premièrement, devant un événement donné, l'individu s'engage dans un processus d'évaluation primaire où, selon les individus et les situations, l'événement peut être vu comme pas du tout préoccupant ou bénin alors que pour d'autres il peut être vu comme très stressant. L'individu s'engage ensuite dans un processus d'évaluation secondaire, c'est-à-dire dans l'évaluation cognitive de ses ressources personnelles et des ressources environnementales permettant de composer avec la perte, la menace ou encore le défi. Enfin, le modèle prédit que devant un problème social, l'individu mettra en action des stratégies cognitives et comportementales d'adaptation qu'on peut qualifier, en français, de processus de résolution de

problèmes sociaux. Cette expression est équivalente à l'expression anglaise « coping ». Par ailleurs, comme nous pourrions le constater ultérieurement, la définition du stress que nous utilisons pour le mesurer provient du modèle empirique multidimensionnel du stress de Derogatis (1987) qui, lui aussi, s'est penché sur les théories initiales du stress de Lazarus (1966).

Nous avons intégré le modèle de Lazarus et Folkman à un modèle théorique (figure 1) que nous avons conçu dans le but de l'adapter au contexte de la formation pratique en enseignement. De fait, notre modèle théorique comporte des intrants, un processus, des extrants et l'environnement. Il s'agit d'un modèle systémique avec un ensemble de structures complexes en constante interaction. Ce modèle suppose la transformation de ressources (entrée) en résultats (sorties). Les éléments à l'entrée, que l'on désigne comme les intrants, sont transformés par le processus pour devenir les extrants ou ressources produites. Les intrants peuvent être classés de la manière suivante: le stagiaire, les superviseurs (l'enseignant-associé et le chargé de formation pratique), les élèves, le stress, l'âge, le sexe, l'expérience professionnelle antérieure, le rendement académique en stage, la personnalité et le mode personnel de résolution de problèmes sociaux. En ce qui concerne le processus, il est de fait la confrontation du stagiaire à la situation stressante elle-même. Nous définissons ainsi la relation interne comme étant constituée d'interactions entre le stagiaire et son environnement, interactions qui emmènent des transformations chez ce premier. En ce qui a trait aux extrants ou produits, la confrontation au stress chez le stagiaire pourrait produire chez ce dernier plus de compétences au plan cognitif et affectif si elle aboutissait à l'apprentissage de modes efficaces de gestion du stress. Les extrants comprennent: le stagiaire, les superviseurs (l'enseignant-associé et le chargé de formation pratique), les élèves, le stress et le rendement académique en stage. Nous croyons enfin que la confrontation pourrait permettre au stagiaire de développer et d'adopter une nouvelle façon d'aborder ou de résoudre ses problèmes sociaux stressants.

Insérer la figure 1 à peu près ici

On peut ensuite avancer qu'il existe peu de recherches dans la littérature qui examinent à la fois le niveau de stress, avant et après le stage, ainsi que le lien qui peut être fait avec la capacité de résolution de problèmes sociaux chez les étudiants en formation à l'enseignement (Cummings et Curtis, 1992). Comme il est précisé dans de nombreuses études dans le domaine de la psychologie sociale, nous connaissons seulement quelques effets pervers qu'entraîne un haut niveau de stress chez les individus dans le cadre de la résolution de problèmes sociaux : des pensées négatives, un fort besoin de voir le résultat final et l'évitement d'une confrontation directe avec des situations problématiques (Borkovec 1985 ; Pruzinsky et Borkovec 1990 ; Davey 1993 ; D'Zurilla 1986 et D'Zurilla et Goldfried 1971). De plus, nous savons très peu de choses sur les différents facteurs de stress que les étudiants peuvent développer à l'intérieur des programmes de formation des maîtres, et dont la connaissance nous permettrait de comprendre les différentes caractéristiques des étudiants (Montgomery, Kaszap, Legault et David, 1998). À ce propos, ces auteurs soutiennent qu'il existe des différences marquées en ce qui a trait au niveau du stress entre les étudiants dits « faibles » et ceux dits « forts » (basé sur le critère de la note en stage) dans le cadre de la relation tripartite stagiaire/enseignant-associé/chargé de formation pratique. En plus de vivre un stress plus accru, les étudiants dits « faibles », dans cette étude, s'adaptèrent moins bien à la situation d'enseignement et dépendaient davantage de leurs deux superviseurs. Néanmoins, même s'ils vivaient un stress plus important que certains autres étudiants, il n'a pas été possible d'isoler des indicateurs de stress chez ces sujets pour avancer des conclusions à cet égard.

Dans une autre étude qui a réussi à cibler des indicateurs de stress auprès de 200 enseignants, Mazur et Lynch (1989) ont trouvé des indicateurs de stress sur le lieu de travail qui prédisent l'épuisement professionnel chez ceux-ci. Ces indicateurs comprennent la surcharge professionnelle, l'isolement et, comme énoncé antérieurement, des traits de personnalité tels que l'anomie, le type de personnalité, A ou B, et le concept de soi empathique (empathic self-concept). Il importe d'expliquer chacun des trois concepts. L'anomie s'explique par un sentiment d'impuissance ou de désespoir (helplessness) qui a lieu lorsqu'il existe une différence entre les buts et les moyens offerts par la société (voir Durkheim, 1951 ; Merton, 1938). Des

personnes ayant une personnalité du type A sont souvent compulsives, compétitives et toujours sous pression (Leibert et Spiegler, 1990). Des personnes ayant un concept d'elles-mêmes empathiques souvent se sur-identifient (over-identify) avec les personnes qu'elles veulent aider et elles vivent par conséquent un épuisement professionnel prématuré (Mazur et Lynch, 1989). L'isolement des enseignants a été étudié par Gold (1984) qui maintient qu'un système de soutien de la part du personnel pourrait prévenir l'épuisement professionnel des enseignants grâce à ce réseau de soutien qui réduirait ainsi l'isolement des enseignants et qui fournirait un soutien positif. Guglielmi et Tatrow (1998), soulignent également l'importance des traits individuels qui influencent la relation entre le stress et la maladie. Selon eux, des traits de personnalité (surtout les personnalités du type A) et des caractéristiques démographiques (telles que le sexe, l'âge, et l'origine ethnique), l'habileté à établir et à maintenir un bon réseau de soutien social, l'évaluation cognitive du stress et la capacité de résolution de problèmes sont des aspects reconnus comme étant des médiateurs clés sur l'impact qu'ont les stressés sur l'individu. Ils ajoutent que trop souvent des études qui examinent le lien entre le stress et la maladie oublient de tenir compte des variables mentionnées antérieurement en ne prenant pas une approche multivariée pour mieux comprendre cette relation. Fimian (1986) pour sa part met en évidence d'autres indicateurs de stress chez les enseignants en exercice à savoir le soutien de la part des pairs et de la direction de l'école, ce qui influence le niveau de stress chez les enseignants. En effet, il existe un plus haut niveau de stress ainsi qu'une plus haute fréquence de stress rapportée chez les enseignants qui ne reçoivent aucun soutien de la part des pairs et de la direction.

Lorsqu'on jette un regard sur l'évaluation psychométrique du stress psychologique, on retrouve de nombreux modèles structuraux pour examiner ce phénomène. Il en est de même pour la capacité de résolution de problèmes sociaux dans le domaine de la psychologie sociale. D'abord, il existe en effet des modèles unidimensionnels (Dohrenwend, Shrout, Egri et Mendelsohn, 1980 ; Frank, 1973) et multidimensionnels (Derogatis, Lipman et Covi 1973 ; Smith 1961 ; Ware et al. 1979) du stress. D'une part, l'argumentation des tenants de la position unidimensionnelle s'appuie sur les résultats de nombreuses analyses factorielles de

questionnaires d'évaluation du stress. Par exemple, la structure théorique du SCL-90R de Derogatis (Derogatis, 1977 ; Derogatis, Meyer et Kiny, 1981), regroupe des facteurs tels que la dépression, l'anxiété, la somatisation, l'obsession-compulsion, la sensibilité interpersonnelle, l'hostilité, l'anxiété phobique et l'idéation paranoïde. Toutefois, comme le soulignent Martin, Sabourin et Gendreau (1989) dans leur critique cinglante du SCL-90R «l'inadéquation de la structure théorique du questionnaire à la structure empirique des données recueillies milite en faveur de la position unidimensionnelle (p. 572) ». De fait, dans leur examen des études sur le SCL-90R, ils ont trouvé (1) l'omniprésence d'un facteur général qui rend compte d'un pourcentage élevé de la variance observée dans la matrice de corrélations, (2) la présence de corrélations fortes (variant de 0.50 à 0.70) entre les différents facteurs extraits, (3) l'obtention de corrélations élevées (oscillant entre 0.74 et 0.91) entre les scores factoriels et le score total, et (4) l'absence d'éléments de preuve de la validité discriminante des échelles du SCL-90R.

D'autre part, selon Martin, Sabourin et Gendreau (1989), ceux qui privilégient la position multidimensionnelle s'appuient sur l'existence de syndromes cliniques distincts répertoriés dans les différents systèmes de classification de la psychopathologie et sur la présence de conceptions plurifactorielles de la personnalité. Ces auteurs ajoutent que des conceptions typologiques, dimensionnelles et circomplexes de la personnalité et de la psychopathologie jouissent d'appuis empiriques fondés sur des méthodes telles que l'analyse factorielle ou l'analyse par regroupement (cluster analysis) (Costa et McCrae, 1988 ; Montag et Comrey, 1987 ; Widiger, Trull, Hurt, Clarkin et Frances, 1987 et Widiger, Trull, Hurt, Hurt et Frances, 1987).

Ensuite, en ce qui concerne la capacité de résolution de problèmes sociaux, une recherche américaine de Oliveres et D'Zurilla (1996) a étudié les qualités psychométriques d'un modèle multidimensionnel de résolution de problèmes sociaux chez une population étudiante universitaire en psychologie (Social Problem-Solving Inventory ; SPSI ; D'Zurilla et Nezu, 1990). Ce modèle multidimensionnel a été mis en relation avec des facteurs tels que le site de contrôle, le stress psychologique (dont le même questionnaire est utilisé dans le cadre de cette recherche), la fréquence des problèmes personnels, la gravité générale des symptômes psychologiques et les notes scolaires chez des étudiants au niveau universitaire (D'Zurilla et

Nezu, 1990 ; D'Zurilla et Sheedy, 1991, 1992). Le SPSI est basé sur un modèle théorique qui comprend deux composantes principales à savoir l'orientation au problème et les habiletés de résolution de problèmes lesquelles composantes sont divisées en sept sous-échelles à savoir des aspects cognitifs, des aspects émotifs et des aspects comportementaux de l'orientation au problème, et la définition et la formulation du problème, l'identification de solutions diverses, la prise de décision, l'application et la vérification de la solution ; toutes ces dernières faisant partie des habiletés de résolution de problèmes. Un modèle hiérarchique à deux facteurs et à sept facteurs a été testé. Toutefois, les résultats de cette recherche montrent que ni le modèle à deux facteurs ni celui à sept facteurs ne se sont révélés valides. De plus, des méthodes d'analyses exploratoires et confirmatoires semblent indiquer qu'une solution à cinq facteurs serait meilleure. En d'autres mots, les auteurs de cette étude n'étaient pas capables de retrouver les postulats théoriques à l'origine de leur modèle.

Nous avons trouvé par ailleurs une autre approche multifactorielle à la mesure du stress. Il s'agit de celle de Derogatis (1987). La définition du *stress* dont s'est inspiré Derogatis pour construire son instrument de mesure provient de la théorie des interactions sociales de Lazarus (1966). Le stress y est défini comme un état de pression psychologique provenant de trois sources principales : les médiateurs personnels (comprenant la pression du temps, le comportement de compulsivité, l'attitude par rapport au rendement, le potentiel à la détente et la définition de rôle), l'environnement (comprenant la satisfaction par rapport à la carrière, la satisfaction familiale et l'attitude à l'égard de la santé), et la réponse émotive (comprenant l'hostilité, l'anxiété et la dépression). Lazarus (1966) affirme en outre qu'il est nécessaire d'étudier ces trois aspects de façon interactive si on veut bien comprendre le phénomène du stress. Deux des composantes principales du stress telles que définies dans cet article à savoir les médiateurs personnels et la réponse émotive font partie de l'évaluation primaire et les événements de l'environnement font partie de l'évaluation secondaire selon le modèle du stress de Lazarus et Folkman (1984).

Comme on peut le constater, plusieurs études dans le domaine de la psychologie sociale ont testé des modèles psychologiques du stress et de la capacité de résolution de problèmes sociaux aussi dite habileté à la résolution de problèmes sociaux auprès des populations adultes en dehors du domaine de la formation des maîtres. Certaines études examinées comportaient des résultats variés importants dont il faut tenir compte dans le cadre de toute étude éventuelle de la relation entre le stress psychologique et la résolution de problèmes sociaux chez une population en formation des maîtres.

Par ailleurs, jusqu'à maintenant, les intervenants dans le domaine de la formation des maîtres, faute de moyens, ne pouvaient que constater les difficultés des stagiaires et en arrivaient souvent à la conclusion que les stagiaires les plus stressés n'étaient pas faits pour l'enseignement (Bujold, Grenier et Montgomery, 2000). C'est une conclusion lourde de conséquences à la fin d'une formation professionnelle de quatre ans qui vient compléter seize années d'études préalables. Afin d'aider les formateurs et les formatrices à ajuster leur intervention auprès des stagiaires qui rencontrent des difficultés psychologiques, il faudrait, dans un premier temps, apprécier, de la façon la plus précise possible, leur niveau de stress dans leur vie quotidienne afin de comprendre son origine. Par la suite, il faudrait amener les stagiaires à trouver des moyens et des stratégies leur permettant de diminuer ainsi leur niveau de stress. Autrement dit, nous estimons qu'il est pertinent d'étudier le stress psychologique en lien avec la capacité de résolution de problèmes sociaux auprès d'une population francophone en enseignement afin de dégager des pistes de formation. Plus spécifiquement, la validation des instruments de mesure que nous proposons nous permettrait d'étudier ultérieurement de manière plus approfondie l'effet du stress sur les stagiaires en enseignement et constituerait un premier pas pour poursuivre les recherches visant à aider les formateurs et les formatrices à proposer de nouvelles stratégies de gestion du stress et une formation adaptée aux futurs enseignants. On apprend par ailleurs qu'une bonne gestion du stress est nécessaire pour pouvoir bien gérer des

groupes dont une classe (Lewis, 1997 ; Sprick, 1993 ; Greenlee et Ogletree, 1993 ; Vacc, 1993 ; Yenchko et DeBeal, 1983).

On peut penser que la façon dont le stagiaire résout ses problèmes sociaux stressants influence aussi la réussite ou l'échec de ses stages. En prenant appui sur la réalité observée, la résolution de problèmes sociaux se présente dans le cadre de notre recherche comme une activité consciente et rationnelle qui exige de multiples efforts et la mise en place d'objectifs à rencontrer (D'Zurilla, 1986 ; D'Zurilla et Goldfried, 1971 ; D'Zurilla et Nezu, 1990). Plus précisément, une situation sociale faisant problème peut être une situation de la vie courante où il n'y a pas de réponse d'adaptation immédiate et qui nécessite des comportements spécifiques pour les résoudre, comportements indicateurs d'habiletés de résolution de problèmes et témoignant de l'orientation devant un problème social (D'Zurilla et Goldfried, 1971). Avec la définition précédente de la notion de problèmes sociaux, une tâche ne saurait constituer un problème en soi : c'est en effet l'interaction entre le sujet et la tâche qui peut lui donner le statut de problème. On peut, en principe, considérer comme un problème stressant toute situation à laquelle le répertoire de réponses immédiatement disponibles chez un sujet ne lui permet pas de fournir une réponse appropriée. D'Zurilla et Nezu (1990) et Kant (1992) signalent à cet égard les effets négatifs à court et à long termes des situations sociales quotidiennes stressantes. Ces effets sont divers : problèmes personnels, dépression, symptômes psychopathologiques, état d'anxiété ou tendance à l'anxiété (« state and trait anxiety »).

Méthodologie

Sujets et procédure

Trois questionnaires, dont les deux qui font l'objet de notre étude et un troisième qui a servi de critère de validité, ont été administrés auprès de trois cohortes d'étudiants : une de troisième année du baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire (BÉPEP), une de quatrième année du même programme (N=296 pour les deux cohortes réunies) en 1999 et une du baccalauréat en enseignement secondaire (BES) de l'université Laval (N=162 dont 9 enseignants-associés) en

1999, pour un total de 458 sujets. La population étudiée était composée à 80 % de femmes et tous les étudiants de ces trois cohortes étaient des francophones d'origine québécoise. Une très grande majorité de ces étudiants avait un âge compris entre 19 et 25 ans. Les questionnaires ont été administrés durant la toute première partie de la première session universitaire d'automne 1999 chez les étudiants au BÉPEP et durant la première partie de la session d'hiver 1999 chez les étudiants au BES. Des assistants de recherche expliquèrent aux participants que l'étude portait sur le lien entre la capacité de résolution de problèmes sociaux et le stress des futurs enseignants. La durée de passation des trois questionnaires fut en moyenne de 40 minutes.

L'instrument de mesure du stress

Notre premier instrument consiste en une traduction française du questionnaire de Derogatis (DSP®, 1987) de 77 items qui est censé mesurer le stress psychologique basé sur la théorie du stress des interactions (Lazarus, 1966). Ce questionnaire psychologique multidimensionnel (tridimensionnel), développé aux États-Unis, permet d'obtenir un score total indiquant la perception globale de son propre niveau de stress. Les 77 questions originales peuvent être ensuite regroupées en trois grandes dimensions : la première comprend cinq sous-échelles, la deuxième et la troisième comprennent chacune trois sous-échelles selon la description qui suit :

Dimension 1. Les médiateurs personnels - sous-échelles : la pression du temps, le comportement de compulsivité ou « driven behaviour », l'attitude par rapport au rendement (attitude posture), le potentiel à la détente et la définition de rôle ;

Dimension 2. Les événements de l'environnement - sous-échelles : la satisfaction par rapport à la carrière, la satisfaction familiale et l'attitude à l'égard de la santé (health posture) ;

Dimension 3. La réponse émotionnelle - sous-échelles : l'hostilité, l'anxiété et la dépression.

La procédure employée pour traduire et adapter ce questionnaire en français fut la suivante.

Nous avons d'abord choisi trois juges bilingues (anglais/français) et experts dans le domaine de la psychologie ou de la psychopédagogie : le premier juge est professeur en psychopédagogie ; le deuxième détient un doctorat en psychopédagogie et est professionnel de recherche au ministère de l'éducation au Québec dans le même domaine ; le troisième était étudiant au doctorat

en psychopédagogie au moment de la traduction du questionnaire. Puis, nous avons comparé le résultat final de chacune des trois traductions. Enfin, deux des trois juges ont, en tenant compte des trois traductions, construit par négociations la meilleure version possible du questionnaire en français pour des sujets au BES et au BEPEP à l'université Laval.

Nous avons ensuite voulu vérifier si notre traduction du questionnaire de Derogatis mesurait vraisemblablement le stress en comparant les résultats obtenus avec des questionnaires dont la validité est déjà reconnue. Comme nous n'avons pas trouvé de questionnaire en français sur le stress facilement utilisable, nous avons plutôt choisi d'utiliser un très court questionnaire sur l'anxiété latente validé par Bujold (1991) que nous décrivons dans la section qui suit. De plus, nous avons choisi ce questionnaire parce que, comme nous l'avons souligné antérieurement, l'anxiété fait partie intégrante du stress et est considérée par maints auteurs comme étant une source de stress (Morgan et King, 1966 ; Derogatis, 1987). Nous avons ainsi observé une relation linéaire positive ($r = .723$) entre le résultat global à notre questionnaire et le résultat à ce questionnaire d'anxiété latente. Nous avons aussi vérifié la corrélation entre l'anxiété latente et la dimension trois de notre questionnaire touchant plus spécifiquement l'anxiété tel qu'indiqué précédemment. Nous avons alors obtenu une corrélation de ($r = .787$). Nous considérons que de tels résultats constituent une démonstration partielle de la validité de concomitance de la version française du questionnaire de Derogatis.

Une analyse de chacune des trois dimensions du questionnaire sur le stress a révélé que quelques items avaient une corrélation item-total très faible. Nous avons ainsi considéré comme « très faible » une corrélation inférieure à .20. Les items ayant une corrélation item-total négative ont forcément été éliminés. Tout d'abord, nous avons observé dans le cas de la dimension des médiateurs personnels, que cinq items présentaient une corrélation item-total négative, à savoir les items 3 (« Je pense que les règlements sont faits pour être transgressés ou violés »), 13 (« Cela m'indiffère d'être envahi par mon travail »), 25 (« Je vois la plupart des choses que je fais comme des défis »), 59 (« L'idée d'apprendre la relaxation ou la méditation

m'attire peu ») et 67 (« Quand j'ai un rendez-vous, j'évite d'arriver en retard ou à la dernière minute. »). Plus spécifiquement, notre analyse du contenu nous révèle que ces items pourraient être compris de deux façons par nos sujets ; soit qu'ils sont peu pertinents dans le cadre d'un programme de formation des maîtres, soit qu'ils sont ambigus puisque nos sujets ne sont pas encore sur le marché du travail. Nous avons donc décidé d'éliminer ces items de notre questionnaire.

Nous avons ensuite éliminé deux items ayant trait à la dimension des événements de l'environnement. Ainsi, les items (46 « Je crois qu'être en santé est plus important que tout » et 57 « Je fais très attention à mon alimentation ») présentent une corrélation item-total sous le seuil de .2 et peuvent, croyons-nous, être considérés comme peu pertinents par nos sujets dans le cadre d'un programme de formation des maîtres où la majorité est jeune, c'est-à-dire située essentiellement à un âge variant entre 19 et 25 ans, et parce que les problèmes relatifs à la santé sont peu ou pas encore présents dans leur vie.

Enfin, nous avons constaté, dans la dernière dimension, celle ayant trait à la réponse émotionnelle, que deux items présentent une corrélation item-total négative. Ces deux items sont le 55 (« Je serre rarement les poings lors des conversations ») et le 66 (« Si quelqu'un avance une idée stupide, je ne la remets pas en question publiquement »). On peut avancer que les sujets n'ont pas pris le premier item au sérieux à cause de l'image « comique » qu'il peut susciter et que le deuxième item s'applique peu au contexte d'enseignement en stage et aux cours à l'université. Nous avons donc décidé d'éliminer ces deux items du calcul des résultats.

En ce qui a trait à la version finale expérimentale du questionnaire sur le stress, il est important de mentionner que les coefficients de consistance interne (alphas de Cronbach) des trois dimensions du questionnaire sur le stress ont augmenté de la manière suivante après l'élimination d'items : .62 avant / .70 après (médiateurs personnels), .66 avant / .72 après (événements de l'environnement) et .82 avant / .87 après (réponse émotionnelle).

Instrument de mesure de l'anxiété latente

Le deuxième questionnaire mesurant l'anxiété latente, contient 11 items et provient également du domaine de la psychologie sociale et contient une dimension qui est confirmée par nos données. Il est un extrait du MMPI (Minnesota Multiphasic Personality Inventory). Taylor (1951) a en effet construit un questionnaire sur l'anxiété en demandant à des juges de choisir les items du MMPI qui représentaient le mieux l'anxiété latente. Cinquante items ont ainsi été identifiés. Après une analyse d'items, par souci de parcimonie et pour ne pas allonger indûment son instrument de collecte des données déjà passablement long, Bujold (1991) a retenu les 11 items qui avaient la plus forte corrélation item-total. Il a utilisé cette échelle composée de 11 items dans sa thèse de doctorat et a pu obtenir une consistance interne (alpha) de .77.

L'instrument de mesure de la capacité de résolution de problèmes sociaux

La version française du questionnaire de Dugas, Freeston et Ladouceur (1996), mesurant la résolution de problèmes sociaux, provient du domaine de la psychologie sociale et comporte trente-cinq questions. Leur questionnaire est une adaptation française de l'inventaire de Résolution de Problèmes Sociaux (IRPS : D'Zurilla, Nezu, 1990) qui a 70 items. Les trente-cinq questions de Dugas, Freeston et Ladouceur (1996) sont divisées en deux grandes dimensions (structure bidimensionnelle) comprenant trois sous-échelles pour la première et quatre sous-échelles pour la deuxième :

Dimension 1. Orientation au Problème - sous-échelles : aspects cognitifs, aspects émotifs et aspects comportementaux.

Dimension 2. Habiletés de Résolution de Problèmes - sous-échelles : définition et formulation du problème, identification de solutions diverses, prise de décision, application et vérification de la solution.

Une analyse d'items effectuée sur chaque dimension a montré que tous les items étaient bien associés au concept mesuré. La consistance interne (alpha de Cronbach) des deux dimensions

du questionnaire sur la résolution de problèmes sociaux a été de .90 (habiletés de résolution de problèmes) et de .87 (orientation au problème).

Plus précisément, notre recherche vise à répondre aux deux questions suivantes :

Q1: Quelles sont les caractéristiques psychométriques des indicateurs de stress du DSP de Derogatis (version française) chez des stagiaires en enseignement ?

Q2: Quelles sont les caractéristiques psychométriques des indicateurs de la capacité de résolution de problèmes sociaux de Dugas, Ladouceur et Freeston chez des stagiaires en enseignement ?

Résultats

En réponse à notre première question de recherche visant à connaître les caractéristiques psychométriques des indicateurs de stress chez le stagiaire en enseignement, l'analyse factorielle exploratoire du questionnaire de Derogatis a révélé l'existence de trois facteurs suite à l'analyse de l'importance des valeurs propres tel qu'indiqué par le graphique des éboulis. Cette méthode exploratoire a été privilégiée pour la simple raison de la taille de l'échantillon. Nous avons en outre choisi l'exploratoire parce qu'il nous semblait que l'existence de modèles théoriques divergents nous amenait à considérer qu'il y n'y avait de modèles théoriques suffisamment fiables pour justifier une analyse factorielle confirmatoire. Le premier facteur (tableau 1) se définit à partir de six items provenant de la dimension « réponse émotionnelle », à savoir l'anxiété et l'hostilité et de six items provenant de la dimension « médiateurs personnels », à savoir la pression du temps, le potentiel à la relaxation, le comportement de compulsivité et l'attitude par rapport au rendement et explique 15 % de la variance totale. L'analyse du contenu de ces items a permis de renommer ce premier facteur *médiateurs personnels relatifs au temps et à l'avenir* parce qu'il renvoie au stress qui provient de la personne elle-même et qui se caractérise davantage par un stress ayant trait au temps et à l'avenir. Le deuxième facteur peut se définir à partir de sept items provenant de la dimension « réponse émotionnelle » comprenant la dépression, l'anxiété et

l'hostilité, de trois items issus de la dimension « stress de l'environnement », à savoir la satisfaction par rapport à la carrière et la satisfaction familiale et de deux items provenant de la dimension « médiateurs personnels », à savoir le comportement de compulsivité et l'attitude par rapport au rendement) et explique six pour-cent de la variance totale. L'analyse du contenu des items saturés sur ce deuxième facteur a permis de le qualifier de *réponse émotionnelle relationnelle*. Il prend les aspects associés à la frustration, au manque d'espérance et à l'ennui et explique huit pour-cent de la variance totale. Enfin, le troisième et dernier facteur retenu se définit à partir de quatre items provenant de la dimension « stress de l'environnement », à savoir la satisfaction par rapport à la carrière et l'attitude à l'égard de la santé, de deux items provenant de la dimension « médiateurs personnels », à savoir la définition du rôle et le potentiel à la relaxation et d'un item associé à la dimension « réponse émotionnelle », à savoir l'anxiété. Il explique cinq pour-cent de la variance totale. Ce troisième facteur reflète ainsi le *stress de l'environnement* et se rapporte au plaisir, à la satisfaction par rapport à la carrière et à l'enthousiasme. Notons que cette analyse factorielle permet de conclure à une certaine validité conceptuelle puisque nous retrouvons sous une forme ou sous une autre les trois grandes dimensions qui figurent dans le modèle théorique adopté par Derogatis (1987).

Il faut néanmoins noter quelques différences importantes en comparant nos résultats à ceux de Derogatis. Celui-ci a fait son enquête auprès de 867 individus employés dans 12 entreprises américaines alors que nous avons visé des stagiaires en enseignement. Derogatis (1987) a trouvé qu'une solution à quatre facteurs était la meilleure pour la population étudiée. Le premier facteur qu'il a trouvé explique 40% de la variance totale et reflète le domaine des *médiateurs personnels*. En effet, les sous-échelles qu'on retrouve sous ce facteur sont les suivantes : la pression du temps, le comportement de compulsivité ou « driven behaviour », l'attitude par rapport au rendement (attitude posture), le potentiel à la détente, la définition de rôle et l'hostilité. En ce qui a trait au deuxième facteur obtenu par cet auteur, il explique 12% de la variance et représente de façon claire le domaine de la *réponse émotionnelle*. Les sous-échelles qui se retrouvent sous ce second facteur sont les suivantes : la satisfaction par rapport à la carrière, la satisfaction familiale, l'hostilité, l'anxiété et la dépression. Quant au troisième facteur identifié par Derogatis,

il explique neuf pour-cent de la variance totale et, selon l'auteur, il est plus difficile à définir. Les sous-échelles se retrouvant sous ce facteur sont les suivantes : la satisfaction par rapport à la carrière, la satisfaction familiale et la dépression. Enfin, sous le quatrième et dernier facteur, qui explique huit pour-cent de la variance, on retrouve une seule sous-échelle à savoir l'attitude à l'égard de la santé (health posture). Derogatis (1987) explique que ce résultat inattendu pour le dernier facteur peut être interprété de deux façons : soit qu'une sous-échelle de cette nature traitant des éléments de la santé mérite un statut de dimension ou alors qu'il existe des anomalies psychométriques dans la dimension concernée. Toutefois, l'auteur conclut qu'en dépit de cette exception, son analyse confirme en bonne partie le modèle théorique postulé à trois dimensions, contribuant ainsi à la validité conceptuelle de son instrument.

Somme toute, il faut souligner que nous retrouvons des similitudes importantes entre les trois facteurs que nous avons identifiés et ceux trouvés par Derogatis. Nous ne pouvons peut-être pas retrouver les quatre facteurs identifiés par Derogatis puisque les populations visées sont différentes mais nous sommes, en un certain sens, plus près que lui de son modèle théorique à trois dimensions. On peut ainsi dire que l'analyse factorielle de la version française du questionnaire sur le stress confirme en bonne partie le modèle théorique adopté par Derogatis (DSP® 1987) signe de sa validité conceptuelle.

Insérer le tableau 1 ici

En réponse à notre deuxième question de recherche ayant trait aux caractéristiques psychométriques des indicateurs de la capacité de résolution de problèmes sociaux chez le stagiaire en enseignement, l'analyse factorielle du questionnaire de Dugas, Ladouceur et Freeston (1996) a révélé, suite à l'examen du graphique des éboulis et de la variance totale expliquée, qu'il existait deux facteurs. Le tableau 2 présente les coefficients de saturation de

chaque item pour les facteurs retenus. Notons cependant que seuls les coefficients supérieurs à .4 ont été retenus. Le premier facteur comprend des thèmes qui font partie de la dimension « habiletés de résolution de problèmes » et explique 26 % de la variance totale. Le deuxième facteur en importance est identifié aux items faisant partie de la deuxième dimension « orientation au problème » et explique 13 % de la variance totale. En d'autres mots, l'analyse factorielle réalisée sur les données de nos sujets au BES et au BÉPÉP semble bien confirmer l'existence des deux dimensions identifiées par le modèle théorique postulé par Dugas, Freeston et Ladouceur (1996).

Insérer le tableau 2 ici

Finalement, nous avons examiné les corrélations entre les dimensions des deux questionnaires sur le stress et la résolution de problèmes. Les deux dimensions retrouvées dans le questionnaire sur la résolution de problèmes (habiletés de résolution de problèmes et orientation au problème) ont, entre elles, une relation linéaire positive ($r = .432$). De la même façon, nous avons trouvé des relations linéaires positives significatives entre les trois dimensions retrouvées dans le questionnaire sur le stress prises deux à deux : les médiateurs personnels et les événements de l'environnement ($r = .458$) ; les événements de l'environnement et la réponse émotionnelle ($r = .550$) ; enfin, les médiateurs personnels et la réponse émotionnelle ($r = .625$). On constate que chacune des deux dimensions du questionnaire sur la résolution de problèmes a une relation linéaire négative avec chacune des trois dimensions du questionnaire sur le stress. Nous ne rapporterons pas ces corrélations à cause de la nature synthétique de cet article. Ainsi, conformément à nos attentes, un haut niveau de stress est associé à un faible niveau de capacité à résoudre des problèmes sociaux alors qu'un faible niveau de stress est associé à un haut niveau de capacité à résoudre des problèmes sociaux.

Discussion

Dans la première partie de cet article, nous avons souligné l'intérêt d'étudier les phénomènes du stress et de la résolution de problèmes sociaux chez les stagiaires en enseignement primaire et secondaire en mettant en évidence quelques balises théoriques et d'autres modèles empiriques. Dans la partie de la méthodologie ayant trait à la construction de chacun des instruments de mesure, nous avons mis en lumière le fait que nous disposions désormais d'instruments de mesure suffisamment fiables et valides pour poursuivre nos recherches. En d'autres mots, nous pouvons penser que l'instrument multidimensionnel de Derogatis traduit en français et le questionnaire bidimensionnel français de Ladouceur, Dugas et Freeman semblent être prometteurs pour des études futures auprès d'une population étudiante en formation des maîtres.

De plus, notre recherche, à son stade actuel, montre que le stress est en relation linéaire positive avec l'état d'anxiété latente de la personne. En d'autres mots, plus la personne est stressée plus cela pourrait nuire à son état de bien-être en augmentant son niveau d'anxiété. Nous considérons cette corrélation élevée entre les deux échelles comme une indication de la validité de concomitance de la traduction du questionnaire de Derogatis (1987).

Cet article visait à répondre à deux questions de recherche. Ainsi, en réponse à notre première question de recherche portant sur les caractéristiques psychométriques des indicateurs de stress chez le stagiaire en enseignement, après un regard sur l'analyse factorielle du questionnaire sur le stress, on constate que le modèle théorique du questionnaire de Derogatis (DSP) se trouve relativement bien confirmé dans notre version française. Cette analyse fait aussi ressortir le fait que nos sujets se caractérisent par des éléments relationnels relatifs au temps et à l'avenir dans un environnement stressant constitué d'un mélange de cours universitaires et de journées de stages dans le cadre du programme du baccalauréat en enseignement. Ce résultat semble correspondre justement aux conclusions de Derogatis (1987) à savoir que les sujets masculins âgés entre 20 et 29 ans ont un score élevé en ce qui concerne la pression du temps mais que ceux qui sont plus âgés (entre 50 et 59 ans) ont un score élevé par rapport à deux autres médiateurs personnels : le comportement de compulsivité et la définition du rôle. Enfin, on peut ainsi dire que nos résultats

rejoignent suffisamment bien ce que Derogatis (1987) a obtenu. En outre, le fait d'obtenir trois facteurs nous permet de conclure que nos résultats confirment mieux que les données originales anglaises le cadre théorique de cet auteur malgré une différence fondamentale à savoir que ses sujets étaient des adultes sur le marché du travail alors que les nôtres étaient des étudiants. À cause de cela, il faut être prêt à tolérer quelques différences entre nos résultats et les siens. Il est en outre possible de faire un rapprochement entre nos résultats et le modèle théorique de Morgan et King (1966) qui distingue trois sources de stress chez l'individu interagissant avec les autres, à savoir l'anxiété face à l'avenir, la frustration (échec) et enfin les conflits. Les deux premières sources peuvent rentrer facilement dans la dimension « Réponse Émotive » alors que la troisième correspond à la dimension « Médiateurs Personnels ».

De plus, nos résultats permettent de penser qu'en incluant des facteurs psychosociaux et ceux ayant trait à la personnalité, tels que l'évaluation cognitive et le soutien social, on pourrait comprendre davantage le processus de cause à effet relatif au stress (Chan, 1986 ; Depue et Monroe, 1986 ; Smith et Bourke, 1992 ; Stranaman et Miller, 1992 ; Worrall et May, 1989). Comme le suggère Chan (1998), on pourrait également penser que l'utilisation de notre instrument de mesure dans une étude longitudinale sur le stress psychologique (incluant des médiateurs personnels du stress) auprès d'une population francophone en enseignement pourrait éventuellement expliquer des problèmes de santé chez les individus ayant une forte tendance au stress. Ces auteurs maintiennent que le stress conduit certaines fois des membres de la profession enseignante à l'épuisement professionnel et à la détresse psychologique. Nos instruments de mesure semblent indiquer que le stress est en étroite relation avec l'anxiété. Ce résultat mérite aussi d'être approfondi dans une recherche ultérieure pour détecter d'autres signes possibles d'épuisement professionnel.

En outre, comme le suggèrent Montgomery et al. (1998), il serait aussi intéressant de vérifier, avec cet instrument de mesure du stress, si les étudiants qui ont des meilleures notes en stage

sont moins stressés que les étudiants qui ont de moins bonnes notes. Ces résultats pourraient permettre de dégager des typologies des étudiants stressés et non-stressés. On pourrait par la suite enseigner aux plus stressés comment surmonter leur stress et aux moins stressés comment augmenter leur stress puisqu'on peut penser qu'un stress moyen soit associé à un bon rendement académique. Une telle démarche permettrait ultérieurement de mieux comprendre l'impact du stress chez ces deux groupes. Ensuite, comme le suggèrent Mazur et Lynch (1989), une autre avenue de recherche qui se dégage de nos résultats serait d'examiner les effets de l'épuisement professionnel qui pourraient se manifester chez les étudiants en enseignement. En d'autres mots, il serait intéressant d'examiner, avec le même instrument de mesure, l'effet, sur le niveau de stress, de la transition professionnelle entre le statut d'étudiant et le statut d'enseignant. Ceci permettrait peut-être de détecter des indicateurs d'épuisement professionnel de façon plus précise que ceux qui se trouvent dans les sous-échelles de l'instrument de Mazur et Lynch (1989). Plus particulièrement, à l'intérieur de la dimension des médiateurs personnels, le questionnaire DSP comporte des sous-échelles semblables à celles de leur questionnaire mais en outre comporte aussi d'autres échelles telles que la compulsivité et l'attitude à l'égard de la santé (Chan, 1998). Ces échelles sont peut-être plus reliées à l'épuisement professionnel. Une telle étude pourrait nous aider à mieux comprendre l'isolement et, comme décrit antérieurement, l'anomie et le concept de soi empathique chez les stagiaires faisant une transition professionnelle du statut d'étudiant au statut d'enseignant débutant.

Enfin, en réponse à la seconde question de recherche portant sur les caractéristiques psychométriques des indicateurs de résolution de problèmes sociaux chez le stagiaire en enseignement, l'analyse factorielle du questionnaire sur la résolution de problèmes sociaux confirme en quelque sorte le modèle théorique des auteurs et apporte un support à sa validité

conceptuelle. Ces résultats sont prometteurs puisqu'on retrouve les deux facteurs principaux à l'origine de ce modèle (l'orientation au problème et les habiletés de résolution de problèmes) contrairement à l'étude sur la version anglaise de Maydeu-Oliveres et D'Zurilla (1996). En plus, on pourrait espérer retrouver des résultats semblables à ceux de D'Zurilla et Nezu (1990) qui rapportent que des habiletés de résolution de problèmes sont associées à une adaptation efficace chez une population étudiante universitaire. Plus spécifiquement, la corrélation élevée entre la sous-échelle « Prises de décision » et les notes scolaires suggère que les habiletés d'évaluation et de jugement puissent être des aspects importants à considérer pour évaluer la performance scolaire. En d'autres mots, en tenant compte des notes scolaires au cours du stage en enseignement, on pourrait espérer voir une corrélation entre la performance en stage et l'augmentation des habiletés de résolution de problèmes sociaux ; surtout des habiletés en rapport avec la prise de décision.

Tout comme Guglielmi et Tatrow (1998) le suggèrent, le fait d'inclure des caractéristiques démographiques (telles que l'âge, le sexe, le programme d'études, l'expérience antérieure en enseignement) et la résolution de problèmes sociaux pourrait révéler également des informations intéressantes relatives à la relation entre le stress et les problèmes de santé (physique et psychologique) chez les stagiaires en enseignement. Une telle étude de type longitudinal pourrait permettre éventuellement de dépister des signes d'épuisement professionnel qui semblent être de plus en plus présents dans la profession enseignante (Chan, 1998).

Limites de la recherche

Deux limites principales à notre recherche méritent d'être signalées. Premièrement, nos étudiants sont relativement homogènes en ce qui concerne l'âge et le sexe, ce qui limite ainsi la variance de nos données. Deuxièmement, la durée de passation des trois questionnaires était un peu longue et fastidieuse, ce qui a eu pour effet de provoquer une certaine fatigue et le décrochage d'une partie de nos sujets avant la fin du questionnaire. Cette dernière limite en particulier appelle une grande prudence eu égard à la généralisation de nos résultats.

Une troisième limite secondaire de cette étude est sa nature quantitative. Plusieurs auteurs suggèrent en effet que des scores quantitatifs ne fournissent pas assez d'informations pertinentes à l'égard des solutions générées par l'individu afin de distinguer ses différents niveaux d'ajustement et ses habiletés de résolution de problèmes (Fischler et Kendall, 1988 ; Marx, Williams, et Claridge, 1992). Idéalement, une étude sur le thème de la résolution de problèmes sociaux comprendrait les deux approches, quantitatives et qualitatives, afin de détecter toute différence dans les résultats chez les étudiants en formation à l'enseignement. Enfin, on pourrait demeurer sceptique quant à la validité écologique de l'instrument mesurant le stress psychologique. En effet, on pourrait se demander en quoi la mesure de stress psychologique rejoint le vécu des étudiants stagiaires étant donné qu'il ne concerne pas des éléments pédagogiques qui sont potentiellement stressants (ex. : les élèves, les superviseurs et la gestion de classe).

Conclusion

L'utilisation d'une stratégie de résolution de problèmes sociaux serait, selon certains auteurs, un facteur important d'ajustement (D'Zurilla, 1986 ; D'Zurilla et Goldfried, 1971 ; D'Zurilla et Nezu, 1990). L'entraînement des stagiaires à l'utilisation d'une telle stratégie pourrait être une méthode prometteuse pour améliorer leurs chances de succès en stages et plus tard en enseignement. Des recherches sur le thème du stress et de la résolution de problèmes sociaux pourraient, croyons-nous, contribuer aux savoirs pédagogiques dont les formateurs et les formatrices ont besoin pour préparer leurs interventions pédagogiques. Ces deux thèmes devraient également être pris en compte dans les programmes de formation des maîtres puisque les stagiaires passent beaucoup de temps en stages et doivent relever de nouveaux défis. Notre premier souci a été de préparer et de valider des instruments de mesure en vue de poursuivre la recherche sur ce thème. Nos résultats semblent prometteurs.

Références

- Borg, M.G. (1990). Occupational stress in British educational settings : A review. *Educational Psychology, 10*, 103-126.
- Borkovec, T.D. (1985). Worry : A potentially valuable concept. *Behaviour Research and Therapy, 23*, 481-482.
- Borkovec, T.D. et Inz, J. (1990). The nature of worry in generalized anxiety disorder : A predominance of thought activity. *Behaviour Research and Therapy, 28*, 153-158.
- Bray, J. (1995). A Comparison of Teacher Concerns for the Nontraditional Student Teacher and the Traditional Student Teacher. (ERIC document : ED 390 844).
- Bujold, N. (1991). *Style d'intervention pédagogique, relations professeurs-étudiants et engagement par rapport à la discipline*. Thèse de doctorat, Université Laval.
- Bujold, N. Grenier, J. et Montgomery, C. (2000). Le vécu intérieur des stagiaires en enseignement primaire à l'université Laval. *Pedagogia e vita. 23* (2), 19-39.
- Chan, D.W. (1986). Psychosocial mediators in the life event-illness relationship in a Chinese setting. *International Journal of Psychosomatics, 33*, 3-10.
- Chan, D.W. (1998). Stress, Coping Strategies, and Psychological Distress Among Secondary School Teachers in Hong Kong. *American Educational Research Journal. 35* (1), 145-163.
- Cherniss, G et Goleman, D. (1998). Bringing Emotional Intelligence to the Workplace : A Technical Report Issued by the Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations. <http://www.eiconsortium.org>.
- Costa, P.T. et McCrae, R.R. (1988). Personality in adulthood: A six-year longitudinal study of self-reports and spouse ratings on the NEO personality Inventory. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 853-863.
- Cruikshank, D., Armaline, W., Reighart, P., Hoover, R., Stuck, A. et Traver, R. (1986). As teachers mature. *The Clearing House, 59*, 354-358.
- Cummings, A.L. and Curtis, K. (1992). Social Problem Solving Cognitions and Strategies of Student Teachers. *The Alberta Journal of Educational Research, 37*(4), 255-268.
- Davey, G.C.L. (1993). A comparison of three worry questionnaires. *Behaviour Research and Therapy, 31*, 51-56.
- Depue, R.A. et Monroe, S.M. (1986). Conceptualization and measurement of human disorder in life stress research: The problem of chronic disturbance. *Psychological Bulletin, 99*, 36-51.
- Derogatis, L.R. (1977). *SCL-90R (revised) version, administration scoring and procedures. Manual 1*. John Hopkins University School of Medicine.
- Derogatis, L.R., Lipman, R.S. et Covi, L. (1973). The SCL-90: An outpatient psychiatric rating scale (preliminary report). *Psychopharmacology Bulletin, 9*, 13-28.

- Derogatis, L.R. Meyer, J.K. et Kiny, K.M. (1981). Psychopathology in individuals with sexual dysfunction. *American Journal of Psychiatry* 138, 757-763.
- Derogatis, L.R. (1987). The Derogatis Stress Profile (DSP): Quantification of Psychological Stress. *Adv. Psychosom. Med.*, 17, 30-54.
- Dohrenwend, B.P., Shrout, P.E., Egri, G. et Mendelsohn, F.S. (1980). Nonspecific psychological distress and other dimensions of psychopathology. *Archives of General Psychiatry*. 37, 1229-1236.
- Dugas, M.J., Freeston, M.H. et Ladouceur, R. (1996). Version abrégée de l'inventaire de résolution de problèmes sociaux. *Thérapie comportementale et cognitive*, 6 (2), 59-62.
- Durkheim, E. (1951). *Suicide*. Glencoe, IL : Free Press.
- D'Zurilla, T.J. et Goldfried, M. (1971). Problem-solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 105-126.
- D'Zurilla, T.J. et Nezu, A.M. (1982). Social Problem-Solving in Adults. In P.C. Kendall (Ed.), *Advances in Cognitive-Behavioral Research and Therapy*, 1, 201-274. New York : Academic Press.
- D'Zurilla, T.J. (1986). *Problem-Solving Therapy : A Social Competence Approach to Clinical Intervention*. New York : Springer.
- D'Zurilla, T.J. et Nezu, A.M. (1990). Development and Preliminary Evaluation of the Social Problem-Solving Inventory. *Psychological Assessment : A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2 (2), 156-163.
- D'Zurilla, T.J. et Sheedy, C.F. (1991). The relation between social problem-solving ability and subsequent level of psychological stress in college students. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 841-846.
- D'Zurilla, T.J. et Sheedy, C.F. (1992). The relation between social problem-solving ability and subsequent level of psychological stress in college students. *Cognitive Therapy and Research*, 16, 589-599.
- Fimian, M.J. (1986). Social support and occupational stress in special education. *Exceptional Children*, 52, 436-442.
- Fischler, G.L. et Kendall, P.C. (1988). Social cognitive problem solving and childhood adjustment: Qualitative and topological analyses. *Cognitive Therapy and Research*, 12, 133-153.
- Fletcher, B. et Payne, R. (1982). Levels of reported stressors and strains amongst school teachers: Some UK data. *Educational Review*, 34, 267-278.
- Gold, Y. (1984). Burnout: A major problem for the teaching profession. *Education*, 104, 271-274.
- Guglielmi, R.S. et Tatrow, K. (1998). Occupational Stress, Burnout, and Health in Teachers: A Methodological and Theoretical Analysis. *Review of Educational Research*, 68 (1), 61-99.

- Kant, G.L. (1992). Problem solving as a moderator of stress-related depression and anxiety in older and middle-aged adults. *Dissertation Abstracts International*, 1100, 5402 B. (University Microfilms No.9309980).
- Katz, R. (1978). Job longevity as a situational factor in job satisfaction. *Administrative Science Quarterly*, 23, 204-223.
- Kyriacou, C. et Pratt, J. (1985). Teacher stress and psychoneurotic symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 61-64.
- Lavoie, L. (1999). A l'heure de la solidarité. *Au fil des événements*. 35 (3), 15-19.
- Lazarus, R.S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. McGraw-Hill, New York.
- Lazarus, R.S. et Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York : Springer.
- Leibert, R.M. et Spiegler, M.D. (1990). *Personality: Strategies and issues* (6th. Edition). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing.
- Marso, R.N. et Pigge, F.L. (1989). The influence of preservice training and teaching experience upon attitude and concerns about teaching. *Teaching and Teacher Education*, 5 (1), 33-42.
- Martin, F. Sabourin, S. et Gendreau, P. (1989). Les dimensions de la détresse psychologique: analyse factorielle confirmatoire de type hiérarchique. *International Journal of Psychology*, 24, 571-584.
- Marx, E.M. et Williams, J.M. et Claridge, G.C. (1992). Depression and social problem solving. *Journal of Abnormal Psychology*, 101, 78-86.
- Maydeu-Olivares, A. et D'Zurilla, T.J. (1996). A Factor-Analytic Study of the Social Problem Inventory: An Integration of Theory and Data. *Cognitive Therapy and Research*, 20 (2), 115-133.
- Mazur, P.J. et Lych, M.D. (1989). Differential impact of administrative, organizational, and personality factors on teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*, 5, 337-353.
- Merton, R.K. (1938). Social structure and anomie. *American Sociological Review*, 3, 672-682.
- Millstein, M.M. et Farkas, J. (1988). The overstated case of educator stress. *Journal of Educational Administration*, 26, 232-249.
- Montag, I. et Comrey, A.L. (1987). Million MMCI scales factor analyzed and correlated with MMPI and CPS scales. *Multivariate Behavioral Research* 22, 401-413.
- Montgomery, C.C., Kaszap, M., Legault, F., David, K. (1998). Les motifs de satisfaction d'étudiantes et d'étudiants en formation initiale à l'égard de l'enseignant et de la supervision. *Res academica*, 16 (1 et 2), 21-38.
- Morgan, C. T. & King, R. A. (1966). *Introduction to Psychology*, New York : McGraw-Hill.
- Nelson, D. (1987). Organizational socialization : A stress perspective. *Journal of Occupational Behavior*, 8, 311-324.
- Noel, K. (1998). Les travailleurs sont de plus en plus stressés. *Les affaires*. 27 juin.

- Nunnally, J.C. (1978). An overview of psychological measurement; in Wolman, *Clinical Diagnosis of Mental Disorders. A Handbook* (Plenum Press, New York).
- Pépin, R (2000). Gérer le stress négatif au travail à l'aube du XXI^e siècle. *Gestion*, 25 (2), 49-59.
- Perlin, L.I. et Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19, 2-21.
- Pratt, J. (1978). Perceived stress among teachers: The effects of age and background of children taught. *Educational Review*, 30, 314.
- Pruzinsky, T. et Borkovec, T.D. (1990). Cognitive and personality characteristics of worriers. *Behaviour Research and Therapy*, 28, 507-512.
- Schonfeld, I.S. (1992). Assessing stress in teachers: Depressive symptoms scales and neutral self-reports of the work environment. In J.C. Quick, L.R. Murphy, et J. Hurrell, Jr. (Eds.), *Stress and well-being at work: Assessment and interventions for occupational mental health* (pp.270-285). Washington, DC: American Psychological Association.
- Smith, M. et Bourke, S. (1992). Teacher stress: Examining a model based on context workload and satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 8, 31-46.
- Starnaman, S.M. et Miller, K.I. (1992). A test of a causal model of communication and burnout in the teaching profession. *Communication Education*, 41, 40-51.
- Taylor, J.A. (1951). The relationship of anxiety to the conditioned eyelid response. *J. exp. Psychol.* 41, 81-92.
- Taylor, S.E. (1991). *Health psychology* (2nd ed.) New York: McGraw-Hill.
- Van Maanen, J. et Schein, E.H. (1979). Towards a theory of organizational socialization. In : Staw, B.(Ed.). *Research in Organizational Behavior*, 1, 209-245.
- Villeneuve, L. (1992). Le stage supervisé dans un contexte de formation pratique : ses étapes de réalisation. *Journal Pédagogique - ACADEMIA*, 10, 179-218.
- Weinstock, H.R. et Peccolo, C.M. (1970). Do students' ideas and attitudes survive practice teaching? *Elementary School Journal*, 70, 210-218.
- Widiger, T.A., Frances, A., Trull, T.J. (1987). A psychometric analysis of the social-interpersonal and cognitive-perceptual items for the schizotypal personality disorder. *Archives of General Psychiatry* 44, 741-745.
- Widiger, T.A., Trull, T.J., Hurt, S.W., Hurt, J. et Frances, A. (1987). A multidimensional scaling of the DSM-III personality disorders. *Archives of General Psychiatry* 44, 557-563.

Pour connaître le texte des items du questionnaire sur le stress, il faut s'adresser à l'auteur à l'adresse suivante : Clinical Psychometric Research, Inc. Leonard R. Derogatis, Ph.D. President. 100 W. Pennsylvania Avenue, Suite 302, Towson, MD 21204.

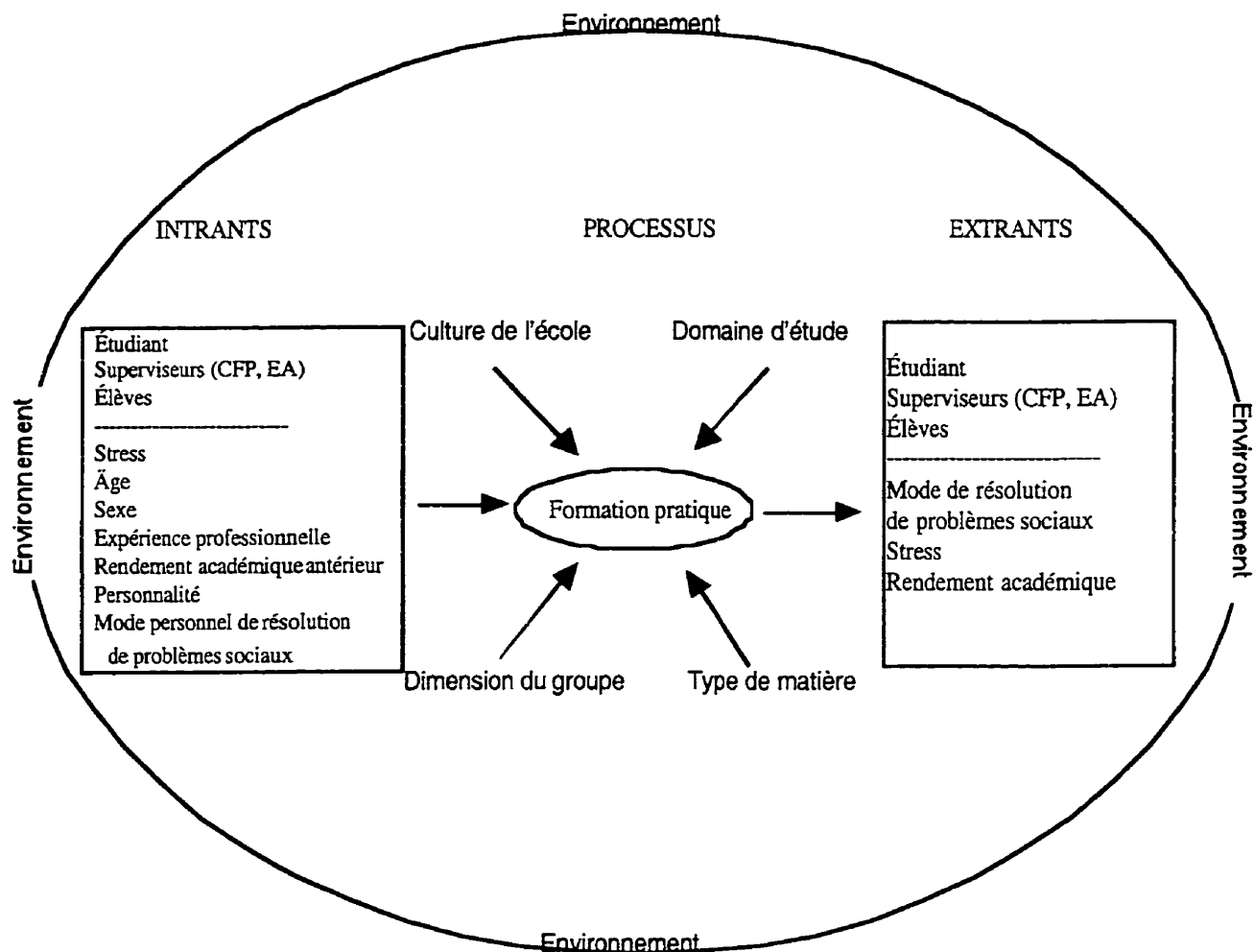


Figure 1 : Modèle théorique du stress et de la résolution de problèmes sociaux chez les stagiaires en enseignement primaire et secondaire. (Mis au point par Nérée Bujold et Cameron Montgomery, Juin, 1999).

Tableau 1 : Coefficients de saturation obtenus par l'analyse factorielle en facteurs communs et spécifiques avec rotation varimax des 77 items du questionnaire de Derogatis sur le stress

DSP (®) Items	Facteur 1 Médiateurs personnels (temps et avenir)	Facteur 2 Réponse émotionnelle relationnelle	Facteur 3 Stress de l'environnement
(q1)	,426	-	-
(q4)	,429	-	-
(q9)	,654	-	-
(q19)	,477	-	-
(q20)	,574	-	-
(q24)	,670	-	-
(q31)	,544	-	-
(q34)	,441	-	-
(q37)	,402	-	-
(q48)	,465	-	-
(q64)	,636	-	-
(q65)	,531	-	-
(q11)	-	,423	-
(q28)	-	,404	-
(q30)	-	,461	-
(q33)	-	,475	-
(q35)	-	,408	-
(q36)	-	,459	-
(q39)	-	,539	-
(q52)	-	,531	-
(q53)	-	,500	-
(q55)	-	,554	-
(q61)	-	,483	-
(q66)	-	,444	-
(q5)	-	-	,448
(q6)	-	-	,478
(q17)	-	-	,444
(q26)	-	-	,441
(q32)	-	-	,419
(q44)	-	-	,547
(q50)	-	-	,418

Les saturations (loadings) inférieures à 0,40 n'apparaissent pas dans le tableau

Tableau 2 : Coefficients de saturation obtenus par l'analyse factorielle en facteurs communs et spécifiques avec rotation varimax des 35 items du questionnaire sur la résolution de problèmes

Items	Facteur 1 (Habilités de résolution de problèmes)	Facteur 2 (Orientation au problème)
(q3)	,507	-
(q4)	-	-
(q6)	,494	-
(q23)	,541	-
(q12)	,588	-
(q13)	,665	-
(q15)	,478	-
(q16)	,728	-
(q26)	,663	-
(q27)	,782	-
(q29)	,572	-
(q31)	,730	-
(q32)	,454	-
(q2)	-	,508
(q5)	-	,431
(q7)	-	,482
(q21)	-	,680
(q24)	-	,735
(q11)	-	,715
(q28)	-	,694
(q30)	-	-
(q33)	-	,737

Les saturations (loadings) inférieures à 0,40 n'apparaissent pas dans le tableau

Student Teacher's Stress and Social problem solving skills

Cameron Montgomery, Nérée Bujold, Richard Bertrand, François Dupuis

Summary

In this study pertaining to the relation between stress and social problem skills, the results did not show any significant increase in social problem skills mean at the end of the internship (post-test) in the 117 student teachers in the primary education program at Laval University. Similarly, stress mean did not significantly increase either. The results suggest that more student teachers increase their social problem skills over the course of their internship less their stress increased. After examining the correlation's between the change in the two studied variables between the *pretest* and the post-test, it is postulated that the training of certain social problem solving skills (problem orientation, generation of alternative solutions, cognition, emotion) could be a promising method to reduce student teacher's stress in primary education. Therefore, one may envisage that more we teach student teachers to manage their emotional stress and to relax after school or work (relaxation potential) more they will succeed in reducing their anxiety and overcome any depression tendency.

Résumé

Dans cet article ayant trait au lien entre le stress et la résolution de problèmes sociaux, les résultats obtenus auprès de 117 stagiaires en enseignement primaire à l'université Laval (post-test) n'indiquent aucune augmentation significative après la fin d'un stage en enseignement primaire ni pour la capacité moyenne de résoudre des problèmes sociaux ni pour le niveau moyen de stress. Les résultats suggèrent que plus, au cours du stage, les stagiaires ont augmenté leurs compétences à résoudre des problèmes sociaux moins leur stress a augmenté durant le stage. Après examen des corrélations obtenues entre les changements au niveau des deux variables entre le pré-test et le post-test, il est proposé que l'entraînement de certaines habilités de résolution de problèmes sociaux telles que l'orientation au problème, la génération des solutions diverses, les aspects cognitifs et les aspects émotifs puisse s'avérer une méthode prometteuse afin d'augmenter les compétences en résolution de problèmes et de réduire le niveau de stress chez les stagiaires en enseignement primaire. Ainsi on peut entrevoir la possibilité que plus on enseignerait à des stagiaires à gérer leur stress émotif et à décrocher de l'école ou du travail (le potentiel à la détente), plus ils réussiraient à réduire leur anxiété et à surmonter leur tendance à la dépression.

Introduction

The relation between stress and social problem solving skills is important for all involved in the primary and secondary education teaching process (MacDonald, 1993; Montgomery, Bujold, Bertrand & Dupuis, in press). In general, there is a rise of new teaching training programs which gives us impetus to study more closely any psychological impact these programs might have on student teachers (Housego, 1992). An influx of research in the educational field shows that high stress is associated with psychological distress and poor social coping abilities that may later lead to teacher burnout and suicide (see Chan, 1998). In fact, although there exists a plethora of research on the different sources of stress in teachers and student teachers, we know very little about the relationship between social solving problem skills and psychological stress (Cummings & Curtis, 1992 ; Kyriacou, 1980; Macdonald, 1993; Montgomery & Bujold, in press).

At Laval University, the vast majority of primary education students are females and they must complete a four-year bachelor's education program in order to ultimately teach. This program is comprised of internships starting from the very first year (whereby students teachers merely observe), and extending through the fourth and final year where their internship covers an entire semester with full teaching responsibilities. Although not directly related to pedagogical aspects of student teaching, this study aims at suggesting more adapted teacher training programs to student teacher's needs in relation to their psychological stress and social problem solving skills which, we believe, are two essential components in understanding inherent characteristics of student teachers.

Stress

Our definition of *stress* originally comes from Lazarus' (1966) social interaction theory that defines stress as a state of psychological pressure coming from three main sources : personality mediators (which is comprised of time pressure, driven behaviour, attitude posture, relaxation potential, and role definition), environment (which is comprised of vocational satisfaction, domestic satisfaction, and health posture), and emotional response (which is comprised of

hostility, anxiety, and depression), (Derogatis, 1987). In effect, Lazarus (1966) believes that these three sources must be studied interactively if one wants to understand stress.

In this study, we will use the well-known transactional model of stress and coping (see Lazarus & Folkman, 1984 ; more recently summarised in Lazarus, 1993) in order to better situate our definition of stress in a larger theoretical context. Stress is thus equally defined as a particular relation between the person and the environment appraised by the person as taxing or exceeding his or her resources and disrupting the daily routines. A major element of this definition is the appraisal of the relation : stress is not due exclusively to environmental changes or personality traits. According to Admiraal, Korthagen and Wubbels (2000), there is no doubt that such a discrepancy between perceived demands and resources is manifest when teachers experience problematic events in the classroom. Moreover, problematic events feature prominently in the transactional theory of stress and coping (that we will see later). Lazarus and Folkman maintain that, in general, daily events predict changes in psychosomatic health better than major life events. More specifically, when confronted by a given event, an individual engages in a process of primary appraisal whereby, according to the individual or the situation, the event may be seen as stressful or benign whereas for others it may be seen as stressful. Next, the individual will engage in secondary appraisal, that is the cognitive evaluation of his personal and environmental resources in order to deal with a loss, threat or challenge. These two types of appraisals are cognitive processes. The first concerns events that are independent of the person who appraises. Secondary appraisal is related to the perceptions that the individual has of his resources in order to confront a stressful situation, resources that come from within himself or from his environment. Thus, primary appraisal allows the appraisal of the stressful character of the situation whereas secondary appraisal permits one to evaluate his own capacity to confront the situation.

Finally, the model predicts that the individual will use cognitive and behavioural strategies of adaptation before a given social problem. With this broader definition of stress and coping, we may thus classify the first two elements of our definition of stress (Personality Mediators and Environmental Events) into the primary appraisal of Lazarus and Folkman's model. Next, the

third and final component of our definition of stress (Emotional Response) may be classified in the secondary appraisal part of the model.

First, generally speaking, the stress literature shows that there is a tendency towards time pressure and role strain, which are two integral parts of stress, in many female university students returning to studies as well as in younger female students (Novak & Thacker, 1991; Austin, 1976; Brandenburg, 1974; Hooper, 1979; Katz, 1976; Lovell, 1980; Malin, Bray, Dougherty & Skinner, 1980; Roach, 1976). According to several authors in the teaching and teacher training field, time is a central, yet neglected, variable in the teacher stress-burnout research (Sarros and Sarros, 1991). In terms of teacher training, we may also think that if student teachers learn to manage time demands over the course of the student teaching experience they will become less stressed and prone to these pressures.

Next, in the teacher training field, we equally know that there is a significantly negative correlation between stress and problem solving (Admiraal, Korthagen & Wubbels, 2000). However, as the latter state this correlation has not yet been investigated in a more precise manner; that is in examining results at the sub-scale level. The stress literature in teacher training also shows some of the implications for the role of active and passive coping strategies in mitigating the effects of stressors on psychological distress and for teacher stress management (Chan, 1998). This latter suggests that active coping has a tendency of reducing stress and there is a need of studying more closely the interactions between the active coping process and the reduction of psychological distress and anxiety. Moreover, psychological strains ultimately leading to long and short term distress problems could be a source of professional burnout. Lazarus (1966) states equally that a person searches continually for the answers to his daily problematic or stressful situations.

Bujold and Saint Pierre (1998) examined similarly the daily problematic interactions between university students and professors and presented a systemic model whereby the students and professors will ultimately change. These authors suggest that in a systemic model, such as the aforementioned, the change process is the transformation phase of inputs into outputs or

outcomes. In the student teaching field, it therefore seems important to examine the changes of student teachers coping abilities in relation to stress during their first experience with teaching. To this end, we may fit the model of Lazarus and Folkman into the following larger model specifically pertaining to the student teaching internship.

Insert Figure 1 around here

As we can see, the model used in this study is composed of 1) inputs, 2) process 3) outputs, all of which evolve in an environment. It is a systemic model which supposes therefore a transformation of resources into results. Moreover, since this model is essentially a human system, we may state that the inputs are first the students themselves. It is the students therefore that will be transformed by the process. In regards to the outputs or products, we may postulate that the confrontation with stress during the internship may lead to greater coping skills at the cognitive and affective levels if the student teachers learn effective ways to deal with this stress. In other words, this confrontation may allow the student teachers to develop and adopt new ways of tackling or resolving their social problems.

In a study that compared the changes in stress scores of preservice teachers involved in a pilot Professional Development School (PDS) with the changes in stress scores of preservice teachers in a traditional teacher preparation program, Hopkins, Hoffman and Moss (1997) found a statistically significant increase in stress during the culminating field experience for those preservice teachers in the pilot PDS program. However, it is worth noting that in a rise in stress scores (indicating a greater sense of preservice teachers' abilities to counteract negative influences or stress coping, p.42) was experienced in both groups. These authors explain that as student teachers progress through their culminating field experience, they begin to discover they possess the attitudes, skills, and abilities to become successful teachers. Moreover, the most stressful facet in this study, the unknown, becomes known and is not as stressful as anticipated.

When comparing more closely the two groups of this study, the control group reflected a statistically significant decrease for overall stress, as well as for three of the sub-scales : role ambiguity, role preparedness, and job satisfaction. These results indicate therefore that the experiences of the preservice teachers in the experimental group did not result in scores that indicated greater coping with stress. In addition, the evaluation process may have increased the stress in the experimental group. The authors conclude that the immersion of preservice teachers in the PDS total school culture and environment could cause preservice teachers to recognise that they are not as well prepared for the realities of teaching as they had hoped. Also, another interpretation of the results of this study is that PDS settings produce more stress in preservice teachers because « too many aspects of teaching are heaped upon the novices at once, perhaps inappropriately so, causing more stress. Perhaps the traditional field setting is more closely matched to the level of functioning and needs of the preservice teacher (p.43). »

In another quasi-experimental study of 137 Finnish teachers at two different periods of time, Kinnunen and Salo (1994) report findings of an 8-year follow-up study aiming at determining whether occupational stress has long-term effects. In particular, the authors predicted (1) an age-related increase in occupational stress, (2) stability of stress profiles within individuals over the 8-year period, and (3) a significant health deterioration in those teachers who experienced the greatest occupational stress. These three hypotheses were partially supported by the data, although the study comprised several important methodological problems. That is, of the 137 teachers who were originally studied, 67 were lost at the follow-up. The problems associated with this substantial attrition, possibly selective in nature, are acknowledged by the authors. Another major problem of the study is that the data collection procedures were not the same in 1983 and 1991.

Innes and Kito (1989) were interested in assessing the relationship between personality characteristics (i.e., neuroticism, extraversion, and self-consciousness), occupational stress, coping strategy, and health at two different periods of time in high school teachers. Measures were thus taken twice, two months apart and multiple regression analyses showed that at both Time 1 and Time 2 stress was a significant predictor of physical symptoms. However, stress at

Time 1 did not significantly add to the prediction of health status at Time 2 after a personality characteristic (neuroticism) was entered into the analysis.

Finally, in a longitudinal study, Travers and Cooper (1994) obtained a variety of occupational stress measures and a large number of biochemical indices in a group of 56 male and female British primary and secondary school teachers. All of their measures were taken at the beginning (T₁) and at the end (T₂) of the fall semester. Multiple t tests revealed significant changes between (T₁) and (T₂) on the biochemical measures. Despite these significant findings, no differences were found in the occupational stress indices between the two measurement times. A very large number of zero-order correlations was computed between 12 biochemical indices and 12 occupational stress measures. The authors underline that 37 of these correlations are statistically significant even if there is no conceptually consistent pattern, the same biochemical measures showing both positive and negative correlations with different stress measures. Most importantly in this study are the low levels of cortisol and triglycerides found in a large portion of the sample. As we well know, high levels of both these biochemical indicators are taken as stress markers. The authors of this study however maintain that the subjects of their study were more highly stressed in comparison to other comparable groups and norms in terms of psychosocial responses. Their results are rather confounding even when not taking the medical plausibility into consideration.

In summary, the results of the different studies examined here related to the increase or decrease of stress over the course of the teaching year (and semester) seem to be rather contradictory. As mentioned before this literature review, interactions need to be examined at the sub-scale level in order to better understand stress in student teachers. Finally, methodological problems seem to be prevalent in the literature which should make us heed these results.

Social Problem Solving

Our definition of *social problem solving* is extracted from the research and theoretical basis of D'Zurilla (1986), D'Zurilla and Goldfried (1971), and D'Zurilla and Nezu (1990). These authors advance that social problem solving is a conscious and rational activity that demands

multiple efforts and long and short term objective planning. Moreover, a problematic situation may be one whereby the person does not have an immediate response and one in which one must employ appropriate behaviour in order to solve the given problem occurring in everyday life. This behaviour entails social problem solving skills and problem orientation (D’Zurilla & Goldfried, 1971 ; Dugas, Freeston & Ladouceur,1996). In addition, social problem solving is a component of coping which may be described as the efforts to manage a troubled person-environment relation. A major feature of this definition is its contextual character : coping behaviour is influenced by a person’s appraisal of the actual demands of the encounter and his resources for managing those demands. Coping behaviour may be directed at managing or altering the problem which is causing the distress or at regulating the emotional response to the problem. The former is referred to as problem-focused coping behaviour, and the latter as emotion-focused coping (Admiraal, Korthagen and Wubbels, 2000). These authors state that « problem-focused coping behaviour has to do with confrontational and problem-solving strategies, such as defining the problem, generating alternative solution, weighing alternatives in terms of their cost and benefits, selecting one of them, and taking action. Emotion-focused behaviour includes positive reappraisal and defensive strategies, such as avoidance, minimisation, distancing, selective attention, and positive comparison (p.35) ». In addition, these authors maintain that individuals will use emotion-focused forms of coping behaviour when the assessment is that nothing can be done to modify environmental conditions. By contrast, problem-focused coping behaviour will be utilised when conditions may be seen as changeable.

In relation to student teaching, Chan (1998) points out that “ it is now evident that stress reactions, including ill-health and psychological distress, are not solely the result of external stressors but are also determined, to a large extent, by individuals’ personality disposition (e.g., Houston & Vavak, 1991; Kobasa, Maddi, Ouccelli & Zola, 1985; Watson & Clark, 1984; quoted in Chan 1998), cognitive appraisal, seeking of social support, and the host of mediating variables generally grouped under coping (e.g., Lazarus, 1990; Lazarus & Folkman, 1984; Scheier & Carver, 1985; quoted in Chan 1998).” In addition, as mentioned, there is a plethora of research that shows that there is a negative correlation between problem solving skills and

stress level (Glyshaw, Lawrence & Towbes, 1989 ; Nezu, 1986 ; D’Zurilla, Nezu & Maydeu-Olivares, 1996 ; D’Zurilla & Maydeu-Olivares, 1995). As far as we are concerned, we were interested in examining more closely any possible interactions between student teacher’s stress and certain more specific social problem solving skills.

In a study of elementary education preservice teachers, Payne and Manning (1990) asked subjects to participate in a cognitive self-instructional procedure aimed at eliminating or considerably diminishing the negative emotions related to the student teaching field experience (such as feelings of threat, tensions, worry, fear, and anxiety) by altering their self-talk. Sixty-seven student teachers were assigned to one of three groups : experimental, attention control, or assessment control. It is worth explaining the differences between the three groups since one control group (attention control) met with the same regularity as did the experimental group. The attention control group provided an index of change on the anxiety measure due to the factors of attention, exposure to characteristics inherent in the measures of improvement. The students in this group received information as did the experimental group based on the conceptualisation and theory of cognitive self-instruction and the role self-statements play in behaviour and emotions but did not develop positive self-statements or practice using these self-statements. All other parts of the curriculum were identical to the experimental group. The second group (assessment control) provided an index of contribution of intercurrent life experiences to any behavioural change. This group had the same number of classes as did the experimental and attention control group. During this time, the students were exposed to identical course materials and engaged in the same course activities, with the exception that they did not receive any information, practice, or use of cognitive self-statement strategies. Support for the training was found, as their results showed that subjects in the experimental group were more successful than the control group subjects in reducing anxiety and stress about teaching. The results of this study lend support to the use of the stress inoculation procedure which has been shown to be effective with clinical populations (Meichenbaum, 1977 quoted in Payne and Manning, 1990), as well as teachers (Forman, 1982 quoted in Payne & Manning, 1990) and reinforces the contention that cognitive-behaviour modification may

provide a technology useful for reducing teacher anxiety and stress. Moreover, the self-instruction training allowed preservice teachers to substitute inappropriate, self-defeating statements that interfere with effective teaching with appropriate self-statements. It is however important to take into consideration the small sample size of this study before making any definitive conclusions.

Finally, in a longitudinal study specifically examining social problem cognition and strategies of student teachers, Cummings and Curtis (1992) asked 29 participants to solve four problems that student teachers typically face (instruction, discipline, supervising teacher, time demands). Students gave their solutions to the problems at the beginning, middle, and end of the preservice year. These authors found that there was a decrease in certain problem solving skills over time and an increase in others ; that is student teachers seemingly decreased the use of various strategies and different analysis techniques over time whereas they increased their evaluation of the strategies they used. The authors explain that the decrease in analysis and strategies may represent the fact that student teachers notions about what strategies are effective for different situations become clearer as a result of experience. In their own words « they therefore may not need to analyse the situation as much and could be more parsimonious in their choice of strategies (p.265) ». When examining more closely the strategies chosen by students, we may see that they chose the strategy « assessing the situation » the most often whereas the problem that they least frequently chose was conflict with a supervising teacher. The authors advance that when this result is combined with the finding that students also used an indirect solution more often with the supervising teacher problem than with the discipline problem, a possible interpretation emerges. They hypothesise that when students are in a position of less power and control, they are less likely to reflect or assess and more likely to take an indirect approach. In other words, indirect solutions may be elicited by the unequal power in the relationship between student teacher and supervising teacher.

In general, the type of problem influenced both the type of problem solving elements and the type of strategies employed by the student teachers in the study of Cummings and Curtis

(1992). That is, problems of interpersonal conflict elicited significantly more evaluation of strategies and reasons, perhaps indicating that the students were more reflective about their actions when conflict was involved. Moreover, problems were divided into classroom and non-classroom problems. First, student teachers were seemingly able to generate significantly more strategies for classroom situations. Second, for non-classroom problems, students used significantly more elaboration (descriptive detail) and more evaluation, both of themselves and of the strategies they were employing. The authors maintain that we must heed the results that students use more evaluation for non-classroom problems than for classroom problems because, when combining this result with the greater number of strategies for classroom problems, it may indicate that these students were inclined to be more action-oriented and less reflective about their actions when dealing with classroom situations. Most importantly in this study is the fact that contrary to traditional problem solving approaches (D'Zurilla & Goldfried, 1971) who suggest a rather set, linear approach to all problem solving, viewing successful problem solving as a progression through a series of previously defined steps regardless of the type of problem, the results of Cummings and Curtis (1992) suggest that problem solving solutions are not generalizable across periods and contexts. They add that pre-set problem solving approaches may be better suited to well-defined problems of math and science than to ill-defined social problems such as investigated in their study. Several major limits of this study that inhibit any generalizability is the unequal sex ratio of the sample (22 women and 7 men), the wide variety of grades and disciplines student teachers were preparing to teach, and the type of teaching practicum program experienced by the student teachers.

In this study, we can think of the student teaching internship as being a social activity and as a transformation process whereby the student teacher will change and grow into a teaching professional. He should be more capable of coping with different daily stressful situations that are inevitably a part of the teaching profession. When considering stress and social problem solving, one may think that student teachers will be less stressed and more capable of solving their social problems after an intensive experience such as an internship. In other

words, one should see a progression whereby student teachers will grow towards competent practitioners who reflect-in-action when they solve problems which in turn « involves a characteristic stance toward inquiry, as suggested by terms such as objectivity, control, and distance (Schon, 1983). » Flodden and Klinzing (1990) recommend equally studying the implicit theories of student teachers to facilitate the development of schemata to achieve a wide range of educational aims. Thus, in addition to the study of student teacher stress, this article will focus on the social problem solving of student teachers. More specifically, this article will attempt to show the importance for the students of using different problem solving techniques in order to reduce their stress. A more adapted teacher-training program to student teachers' needs in relation to sources of stress should be beneficial for all actors involved. We also believe that an intern who is able to manage his own psychological stress will successfully handle any classroom management stress experienced during the practicum (see Lewis, 1997 ; Sprick, 1993; Greenlee and Ogletree, 1993 ; Vacc, 1993 ; Yenchko and DeBeal, 1983).

In more precise terms, this article will attempt to answer the following research questions:

Research Questions

Q1: What is the relationship between the student teaching internship (before and after) and student teachers' stress level?

Q2: What is the relationship between the student teaching internship and student teachers' capacity to solve social problems?

Q3: To what extent are changes in social problem skills during the internship associated to changes in stress?

Methodology

Subjects and procedure

Two questionnaires were administered before and after a student teaching experience to two groups of students in the province of Quebec. Four hundred and fifty eight (N=458) subjects had passed the *pretest* part of this investigation out of which 117 passed the *post-test*. The first group were students in their third year (N=96) of their bachelor's degree in primary education and the second group were students in their fourth and final year (N=21) in the same program in winter 1999 and fall 2000. More precisely, these subjects completed the same questionnaires on stress and social problem solving before (September, 1999) and after (April, 2000) their student teaching internship.

The sample was composed of 93 % of women. The majority of these students (85%) were between 19 and 25 years old. The research assistants explained to the participants that they aimed at measuring the change in stress level, in social problem solving capacities, and the relationship that exists between these two phenomena.

Instruments

The first instrument was a French version of the Derogatis Stress profile (DSP®, 1987) which contains 77 items and measures psychological stress based on the social interaction theory of Lazarus (1966). It is a multi-dimensional psychological questionnaire which was originally developed in the United States. Each item is answered on a five point Likert-type scale from 0 (not at all true of me) to 4 (extremely true of me). Besides the 77 questions of the DSP®, there is also a subjective stress measure question using a ten-point scale and that provides insight into the respondent's current conscious self-appraisal. The 77 questions of the DSP® are regrouped into three large dimensions: the first contains five sub-scales while the second and the third contain three sub-scales each. The sub-scales, which contain seven items each, are distributed within the three dimensions as follows:

Dimension 1. Personality Mediators (35 items) - sub-scales: time pressure, driven behaviour, attitude posture, relaxation potential, and role definition;

Dimension 2. Environmental Events (21 items) - sub-scales: vocational satisfaction, domestic satisfaction, and health posture;

Dimension 3. Emotional Response (21 items)- sub-scales: hostility, anxiety, and depression.

Thus the test yields a total score as well as partial scores on the dimensions and sub-scales. Before the analysis, all negatively correlated item totals (global score) were eliminated. The internal consistency (Cronbach's alpha) of each dimension after the elimination of all negative items was .77 for the Personality Mediators (26 items), .81 for Environmental Events (19 items), and .88 for the Emotional Response (19 items). Four sub-scales, *Time Pressure*, *Driven Behaviour*, *Attitude Posture* and *Health Posture* were dropped from this French version because of a lack of internal consistency, possibly due to the homogeneity of the sample of subjects or to the translation of the items from English to French. That is, these sub-scales' reliability was lower than .50. The remaining sub-scales reliability coefficients (internal consistency) were all above .50.

For the second instrument, we utilised a French version of a questionnaire that measures social problem solving, SPS (Dugas, Freeston & Ladouceur, 1996). It contains 35 questions and comes from the social psychology domain. The original questionnaire is itself an abridged form of a French version of the inventory of social problem solving (ISPS: D'Zurilla and Nezu, 1990). This abridged questionnaire of Dugas, Freeston and Ladouceur (1996), is divided into two major dimensions in which the first contains three sub-scales and the second four sub-scales. Each sub-scale contains five items each:

Dimension 1. Problem Orientation (15 items) - sub-scales: Cognition, Emotion, and Behaviour.

Dimension 2. Problem Solving Skills (20 items) - sub-scales: Problem Definition and Formulation, Generation of Alternative Solutions, Decision Making, and Solution Implementation and Verification.

An item analysis of each dimension revealed that all items were well associated to the measured concept. The internal consistency (Cronbach's alpha) was .89 for the first dimension (Problem Orientation) and .92 for the second (Problem Solving Abilities). The alphas (Cronbach's alpha) of the sub-scales varied between .72 and .87.

Findings

First Research Question

In response to our first research question regarding the relationship between the student teaching internship and student teachers' stress level, we compared means at the *pretest* with those of the post-test. More precisely, a paired sample t-test was done with the global stress score, dimensions, sub-scales and subjective stress measure of the DSP® questionnaire. It is first worth noting in Table 1 that the negative difference signifies that means were lower at the post-test. We notice that no results are significant at the ($p < .005$) level¹.

Insert Table 1 here

Second Research Question

Regarding our second research question pertaining to the relationship between the student teaching internship and the student teacher's capacity to solve social problems, we once again

¹ We inspired ourselves from the Bonferroni method which considers a lack of interdependence for multiple testing. We therefore used a signification level of ($p < .005$) for both Tables 1 and 2 because there were ten comparisons, whereas we used a signification level of ($p < .001$) for Tables 3 and 4 since there were 50 comparisons (see Glass and Hopkins, 1996, page 456)

compared means at the *pretest* with those of the post-test. As for the first research question, a paired sample t-test was done with the SPS dimensions and sub-scales. Here again, it is worth noting in Table 2 that the negative signs indicate that means were lower at the post-test. We found no significant results at the ($p < .005$) level. In other words, these analyses do not allow us to affirm that there is a significant change in social problem abilities between the beginning and the end of the student teaching internship.

Insert Table 2 here

Third Research Question

Our third research question pertains to the extent in which the change in social problem skills during the internship is associated to a change in stress. First, we determined that the correlation between the change in social problem solving capacities and the change in stress and the scatterplot (see Figure 1) clearly show that even if the change in social problem solving capacities is not globally significant (see research questions one and two), the correlation between the change in social problem solving capacities and the change in stress is significant and negative ($-.361, p < .003$).

Insert Figure 2 here

Second, in order to better understand the relation between stress and social problem solving, and also to ultimately find student teacher training avenues, we also considered the

correlations between the change in the social problem solving and the change in stress dimensions and sub-scales.

In effect, in observing Table 3 we can see that there is only one correlation significant at the ($p < .001$) level. This correlation is between *Problem Orientation* of the SPS questionnaire and *Emotional Response* of the DSP® questionnaire.

Insert Table 3 here

Besides the analysis of the correlations between the stress and social problem solving dimensions, we also calculated the correlations between the DSP® and SPS sub-scales. The results are presented in table 4.

Insert Table 4 here

We notice that five correlations are significant at the ($p < .001$) level following the Bonferoni criteria. The first result that draws our attention is the relation between *Relaxation Potential* (the difficulty of leaving one's work behind) of the DSP® questionnaire and *Generating Alternative Solutions* of the SPS questionnaire. The second and third results that must be underlined are the relation between the *Cognition* sub-scale of the SPS questionnaire and *Anxiety* of the DSP® questionnaire and the relation between *Cognition* of the SPS

questionnaire and *Depression* of the DSP® questionnaire sub-scales. In other words, when one is able to stay on the task or job at hand trying hard not to «give up» in an independent and pro-active manner, his or her anxiety and depression levels seemingly go down. In a similar vein, the fourth and fifth relation between *Emotion* of the SPS questionnaire and *Anxiety* of the DSP® questionnaire, and between *Emotion* of the SPS questionnaire and *Depression* of the DSP® questionnaire, show that when one is in control of one's emotions, one's anxiety and depression levels will tend to go down or not to increase. Further, globally speaking, no significant results were found when considering age, sex, year of study, and previous teaching experience of the interns when these variables were added into analyses.

Subject attrition

Here we will try to explain the differences between the subjects that decided to continue the study of stress and social problem solving (*pretest* and post-test) versus those who decided not to continue (*pretest* only). We therefore examined differences between these two groups for both questionnaires and the dimensions and sub-scales of the two questionnaires. First, only one independent samples test showed a significant result at the ($p < .05$) level for the Social Problem Solving sub-scale Decision-Making. As we may see, subjects having participated in the *pretest* and post-test part of this research had higher scores than those who decided not to participate in the post-test.

Insert Table 5 here

Discussion

In the first part of this article, we underlined the importance of studying stress in relation to social problem solving abilities. In fact, the literature review allows us to compare our results to those found in the literature pertaining to stress and social problem solving in the teaching

and social psychology domains. Next, we saw that our instruments were partially reliable which could explain certain limits of our results that we will explain afterwards. We equally saw that the more the interns augmented their social problem skills during the internship the less their stress level increased or the more their stress level decreased. However, it is important to underline that an internship in Primary education is generally expected to prepare student teachers to cope with stressful situations. In other words, we could have expected a generally decreasing impact of the student teacher teaching internship on student teachers' stress level, but such is not the case in this study (stress tends to augment) such as seen in previous studies on student teachers and teachers in practice (Hopkins, Hoffman & Moss, 1997, and Travers & Cooper 1994). Furthermore, according to the theoretical model that we used to effectuate this research, we could have expected the contrary. In more specific terms, if the student teachers increased their social problem solving capacities during the internship and the general average did not increase, this could mean that certain student teachers became less competent. This is certainly an aspect that deserves to be examined eventually.

Social problem solving ability scores did not augment significantly after the student teaching internship. In fact, there is little research on the increase or decrease of social problem solving ability in student teachers. This finding deserves to be explored in other settings and contexts in order to see what effects an internship may have on student teachers. Also, our results reveal the importance that everyone should work together in order to help reduce student teacher's stress during their internship by, for example, finding different relaxation activities in and outside of the teaching practicum and perhaps in providing training opportunities to improve their social problem skills.

Glyshaw, Lawrence and Towbes (1989), Nezu, (1986), D'Zurilla, Nezu and Maydeu-Olivares, (1996) and D'Zurilla and Maydeu-Olivares, (1995) have shown that there is a negative relation between problem solving skills and stress level. As in the words of the creators of the original questionnaire in English, D'Zurilla and Nezu (1990) state : « If effective problem solving reduces stress and negative stress outcomes, then a negative relationship should exist between SPSI scores and measures of stress and psychological

symptoms (161) ». This is confirmed by the results obtained in our study on student teachers during their internship. The relation between the change in social problem solving capacities and the change in stress was found to be negative and statistically significant. As stated, this indicates that the more social problem solving capacities augment, the less stress tends to augment or the more stress tends to diminish. However, we believed this result needed to be further explored in order to find training avenues which leads us to the discussion which follows.

An important aspect of this study is that we determined relations not only at the dimension level but also at the sub-scale level as suggested by Admiraal et al. (2000). Therefore, in terms of student teachers *Problem Orientation* (regrouping cognition, emotion, and behaviour) in the social problem solving process, we see that all of these aspects are related to the *Emotional Response* (regrouping depression, anxiety and hostility) of student teachers. We may draw two possible links here between emotion and problem-focused coping which are viewed as functional for regulating emotion and managing the actual stressor (Zeidner & Saklofske, 1996 ; Admiraal et al. 2000). First, the former authors maintain that «cognitive-behavioural methods such as cognitive restructuring (Ellis, 1977; quoted in Zeidner & Saklofske, 1996) may have considerable effectiveness for altering faulty and dysfunctional perceptions and beliefs, and in turn, determine human behaviours including coping (p.523). » Next, this result is in relation to the results found in Payne and Manning (1990) who asked subjects to participate in a cognitive self-instructional procedure which helped in eliminating or considerably diminishing the negative emotions related to the student teaching field experience. In other words, our results confirm those of previous studies examining more closely in a qualitative form the cognitive processes student teachers utilise in order to diminish negative emotions experienced inside and outside of the practicum in order to draw any possible conclusions regarding their cognitive processes in reducing stress.

Moreover, in turning to the sub-scale results, they first suggest the importance of showing interns how to generate alternative solutions in order to augment their relaxation potential inside and outside of the school practicum and university context. This finding is encouraging

since they are in accord with what Admiraal et al. (2000) call problem-focused coping behaviour. In other words, student teachers seem to recognise that they must generate alternative solutions in order to relax which will therefore change the way they are experiencing the given stress inside or outside of the classroom and therefore improve their performance in teaching or in studying. Neglecting these important aspects of life could equally account for future burnout in the teaching profession. Moreover, these results distinguish our subjects in a teacher training program from those of a previous study done with college students in psychology (D'Zurilla & Nezu, 1990). In fact, these authors suggest that decision-making abilities may be particularly important for competency in the academic area since they prove that the individual's academic performance is related to his or her social adaptation. In our case, not only did we find that our subjects distinguished themselves in privileging decision making abilities but we may think equally that generating alternative solutions may be equally important for our subjects as they complete their first real teaching tasks. Finally, we may also compare these two results to those of Cummings and Curtis (1992) since their subjects increased their capacity to evaluate different strategies over the course of the internship.

In addition, training student teachers to use different cognitive strategies or to orientate themselves before a given stressful problem should be helpful in reducing their anxiety and depression. In other words, training student teachers not to look for someone to punish but instead to look for the origin of the problem would have significant impact on reducing anxiety and depression. This result could lead us to determine any « self-perceived university problem solvers » since these subjects enjoyed thinking and other cognitive activities more than ineffective problem solvers in the study of Heppner, Reeder and Larson (1983). In addition, according to the theories of Zeidner and Saklofske (1996), examining different strategies in different combinations could be an effective way to manage stress, and therefore act reflexively (Schon, 1983). In the words of these authors: « to ensure personal coping efficacy, it is necessary to incorporate relevant problem-solving skills (e.g., social skills, decision-making) and/or emotion-focused skills (e.g., relaxation), (p.522) » which seems to be

the case with our results. Furthermore, these results touch those of Chan (1998) who maintains that stressors might have an indirect impact on an individual's health through psychosocial mediators. They are also in relation to a Swedish study which showed that direct action as a coping strategy appeared to mitigate job-related distress (Brenner, Sorbom and Wallius, 1985). Similarly, training students to generate alternative solutions could also help students to alleviate their stress and relax. As aforementioned concerning problem orientation, this requires the promotion of independence and proactive behaviour. It would be interesting to pursue this research but this time in testing the efficacy of certain training methods (cognition, generate alternative solutions, decision making, etc.) in order to promote what Schon (1983) calls reflection-in-action.

Finally, the fact that emotional aspects in the RSP questionnaire such as «When my first efforts to solve a problem fail, I have a tendency of becoming discouraged and depressed » and «When I try to solve a problem, I become so angry that I can't think clearly » are in relation to anxiety and depression in the DSP® questionnaire may be seen in a positive perspective. Here again, we may suggest that an active stance in the form of coping will eventually help student teachers to dominate specific sources of stress. Students will thus learn to be more accountable and to avoid repression. A future model may be required to carefully examine these interactions.

In conclusion, our findings give us impetus to try implanting an intervention whereby the student teachers may learn to avoid self-deteriorating psychological behaviour by improving their social problem solving abilities. We believe that this type of intervention, which would take place in the internship seminars, would finally help to alleviate any future psychological confrontations beginning teachers may face and it would eventually help to drop premature absenteeism in the primary teaching profession. This could be an interesting research avenue if we could design a quasi-experimental study involving an experimental and control group.

Research Limits

Six limits in this research must be underlined. First, is the length (number of questions) and duration of our two questionnaires. In fact, it took students on average 40 minutes to complete these questionnaires and a certain fatigue towards the end of this exercise was observed. This fatigue may have had a direct effect on the refusal percentage which reduces considerably the number of subjects at the post-test and impacted the results and generalizability of our results. Second, as in the study of Kinnunen and Salo (1994), this study has also an important mortality rate of approximately 75% between the pre-test and the post-test. Students in the secondary school teaching program categorically refused to participate in the post-test part of this study probably because they felt «forced » or «obliged » to complete the *pretest* part which was however not the case. Due to this refusal, our conclusions are limited to the primary school teaching program. One may therefore think that the more the group is homogeneous in regards to their age, sex, former related teaching experience, and grade point average, the less is the probability to have significant results because of a lack of variance. Third, certain sub-scales were not judged reliable probably due to the French translation of the DSP®. Thus, our study was weakened. Fourth, without a control group, our results regarding the evolution of stress and social problem solving over the course of the academic year remain problematic; perhaps other factors such as subjects' maturation or the courses simultaneously followed at university may explain any lack or differences in evolution. Fifth, on a different note, as stated by Cummings and Curtis (1992), problem-solving solutions are not generalizable across periods and contexts. Therefore, caution must be taken before applying our results to other teacher training contexts or programs. Finally, as seen in the theoretical model, we did not evaluate the stress of the university supervisor, supervising teacher or pupils with whom the student teachers interacted. We did not examine the personality (for example type A or B) of neither the intern

nor the aforementioned actors which would have enriched our study. Further, other variables surrounding the internship that are a part of the process, such as the school culture and the group dimension, were not included in our analyses. In other words, these variables were left open to chance.

Conclusion

Social problem solving is an important way to adjust to a new environment or situation (D'Zurilla, 1986 ; D'Zurilla & Goldfried, 1971 ; D'Zurilla & Nezu, 1990). This study examined the relation between stress and social problem skills with student teachers in the pre-school and primary school teaching curriculum. The results emphasise the importance for teaching faculties to consider student teachers personal development in terms of their stress and social problem solving abilities. As mentioned earlier, teaching is above all a social activity that demands constant adaptation and problem solving. Therefore, allowing students to improve their social problem solving abilities during the internship and at university seems desirable.

Finally, this research also shows that student teachers may not be able to reduce their stress level over the course of the university curriculum due to high time demands and other contextual factors. As seen in our literature review, managing one's own personal psychological stress is primordial when dealing with classroom management problems. The study and training to overcome stress and improve social problem solving abilities seems therefore promising for student teachers and university faculty.

References

- Admiraal, W.F., Korthagen, F.A.J. & Wubbels, T. (2000). Effects of student teachers' coping behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 33-52.
- Austin, H.S. (1976). A profile of the women in continuing education. In H.S. Astin (Ed.), *Some action of her own: The adult woman and higher education*. (pp.57-88). Toronto: D.C. Heath.
- Brandenburg, J.B. (1974). The needs of women returning to school. *Personnel and Guidance Journal*, 53, 11-18.
- Brenner, S.O., Sorbom, D., & Wallius, E. (1985). The stress chain: A longitudinal confirmatory study of teacher stress, coping and social support. *Journal of Occupational Psychology*, 58, 1-13.
- Bujold, N., & Saint-Pierre, H. (1998). Teoria delle relazioni affettive tra docente e discente (prima parte) « Theory of the relationship between the university professor and student » (first part). *Pedagogia e Vita*, 56 (1), 12-38.
- Chan, D.W. (1998). Stress, Coping Strategies, and Psychological Distress Among Secondary School Teachers in Hong Kong. *American Educational Research Journal*. 35 (1), 145-163.
- Cummings, A.L. & Curtis, K. (1992). Social Problem Solving Cognitions and Strategies of Student Teachers. *The Alberta Journal of Educational Research*, 37(4), 255-268.
- Derogatis, L.R. (1987). The Derogatis Stress Profile (DSP): Quantification of Psychological Stress. *Adv. Psychosom. Med.*, 17, 30-54.
- Dugas, M.J., Freeston, M.H. & Ladouceur, R. (1996). Version abrégée de l'inventaire de résolution de problèmes sociaux. *Thérapie comportementale et cognitive*, 6 (2), 59-62.
- D'Zurilla, T.J. & Goldfried, M. (1971). Problem-solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 105-126.
- D'Zurilla, T.J. (1986). *Problem-solving therapy : A social competence approach to clinical intervention*. New York : Springer.
- D'Zurilla, T.J. & Nezu, A.M. (1990). Development and Preliminary Evaluation of the Social Problem-Solving Inventory. *Psychological Assessment : A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2 (2),156-163.
- D'Zurilla, T.J. & Maydeu-Olivares, A (1995). Conceptual and methodological issues in social problem-solving assessment. *Behavior Therapy*, 26, 409-432.
- D'Zurilla, T.J., Nezu, A.M. & Maydeu-Olivares, A. (1996). *Manual for the Social Problem-Solving Inventory-Revised*. Unpublished manuscript, State University of New York at Stony Brook.

- Flodden, R.E. & Klinzing, H.G. (1990). What can research on teacher thinking contribute to teacher preparation ? A second opinion. *Educational Researcher*, 19 (4), 15-20.
- Glass, G.V. & Hopkins, K.D. (1996). *Statistical Methods in Education and Psychology*. Third Edition. Allyn and Bacon.
- Glyshaw, K., Lawrence, C.H., & Towbes, L.C. (1989). Coping strategies and psychological distress : Prospective analyses of early and middle adolescence. *American Journal of Community Psychology*, 17, 607-623.
- Greenlee, A.R. & Ogletree, E.J. (1993). *Teachers' Attitudes toward Student Discipline Problems and Classroom Management Strategies*. Eric document : ED 364330.
- Heppner, P.P., Reeder, B.L., & Larson, L.M. (1983). Cognitive variables associated with personal problem solving appraisal: Implications for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 30, 537-545.
- Hooper, J.O. (1979). Returning women students and their families: Support and conflict. *Journal of College Student Personnel*, 20, 145-152.
- Hopkins, W.S., Hoffman, S.Q. & Moss, V.D. (1997). Professional Development Schools and Preservice Teacher Stress. *Action in Teacher Education*. 18 (4), 36-46.
- Housego, B.E.J. (1992). Monitoring Student Teachers' Feelings of Preparedness to Teach, Personal Teaching Efficacy, and Teaching Efficacy in a new Secondary Teacher Education Program. *Alberta Journal of Educational Research*, 38, 49-64.
- Katz, J. (1976). Home life of women in continuing education. In H.S. Austin (Ed.), *Some Action of Her Own: The Adult Woman and Higher Education* (pp. 89-105). Toronto: D.C. Heath.
- Kinnunen, U. & Salo, K. (1994). Teacher stress : An eight-year follow-up study on teachers' work, stress, and health. *Anxiety, Stress and Coping*, 7, 319-337.
- Kyriacou, C. (1980). Coping actions and occupational stress among school teachers. *Research in Education*, 24, 55-61.
- Lazarus, R.S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. McGraw-Hill, New York.
- Lazarus, R.S. and Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York : Springer.
- Lazarus, R.S. (1993). Coping theory and research : Past, present, and future. *Psychosomatic Medicine*, 55, 234-247.
- Lewis, R. (1997). *The Discipline Dilemma: Control, Management, Influence*. Second Edition. Australian Council for Educational Research, Melbourne.
- Lovell, A. (1980). Fresh horizons: the aspirations and problems of intending mature students. *Feminist Review*, 6, 93-104.
- MacDonald, C.J. (1993). Coping with Stress during the Teaching Practicum : The Student Teacher's Perspective. *The Alberta Journal of Educational Research*. 39 (4), 407-418.

- Malin, J., Bray, J., Dougherty, T., & Skinner, W. (1980). Factors affecting the performance and satisfaction of adult men and women attending college. *Research in Higher Education, 13*, 115-129.
- Montgomery, C.C. & Bujold, N. Le stress des stagiaires en enseignement et la résolution de problèmes sociaux : une revue de la littérature. In press.
- Montgomery, C.C., Bujold, N. Bertrand, R. & Dupuis, F. Étude des caractéristiques psychométriques des indicateurs de stress et de la résolution de problèmes sociaux chez les stagiaires en enseignement. In press.
- Nezu, A.M. (1986). Negative life stress and anxiety: Problem solving as a moderator variable. *Psychological Reports, 58*, 279-283.
- Novak, M. & Thacker, C (1991). Satisfaction and strain among middle-aged women who return to school: replication and extension of findings in a Canadian context. *Education Gerontology, 17*:323-342.
- Payne, B.D. & Manning, B.H. (1990). The Effect of Cognitive Self-Instruction on Preservice Teacher's Anxiety about Teaching. *Contemporary Educational Psychology, 15*, 261-267.
- Roach, R. (1976). Honey, won't you please stay home. *Personnel and Guidance Journal, 55*, 86-89.
- Sarros, J.C. & Sarros, A.M. (1991). Social Support and Teacher Burnout. *Journal of Educational Administration, 30* (1), 55-69.
- Schon, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*. Basic Books, Inc.
- Sprick, R. (1993). *Interventions: Collaborative Planning for Students at Risk*. Eric document: ED 368142.
- Vacc, N.N. (1993). A Computer-Generated Content Analysis of Issues Identified by Elementary Education Preservice Teachers. *Journal of Educational Technology Systems, 21* (4), 333-341.
- Yenchko, A & Debeal, M.K. (1983). An Innovative Approach to Discipline and Management. Eric document : ED 246019.
- Zeidner, M. & Saklofske, D. (1996). Adaptive and Maladaptive Coping. In *Handbook of Coping*. John Wiley & Sons, Inc.

*In order to know the items for the stress questionnaire you may write to the following address :
 Clinical Psychometric Research, Inc. Leonard R. Derogatis, Ph.D. President. 100 W.
 Pennsylvania Avenue, Suite 302, Towson, MD 21204.

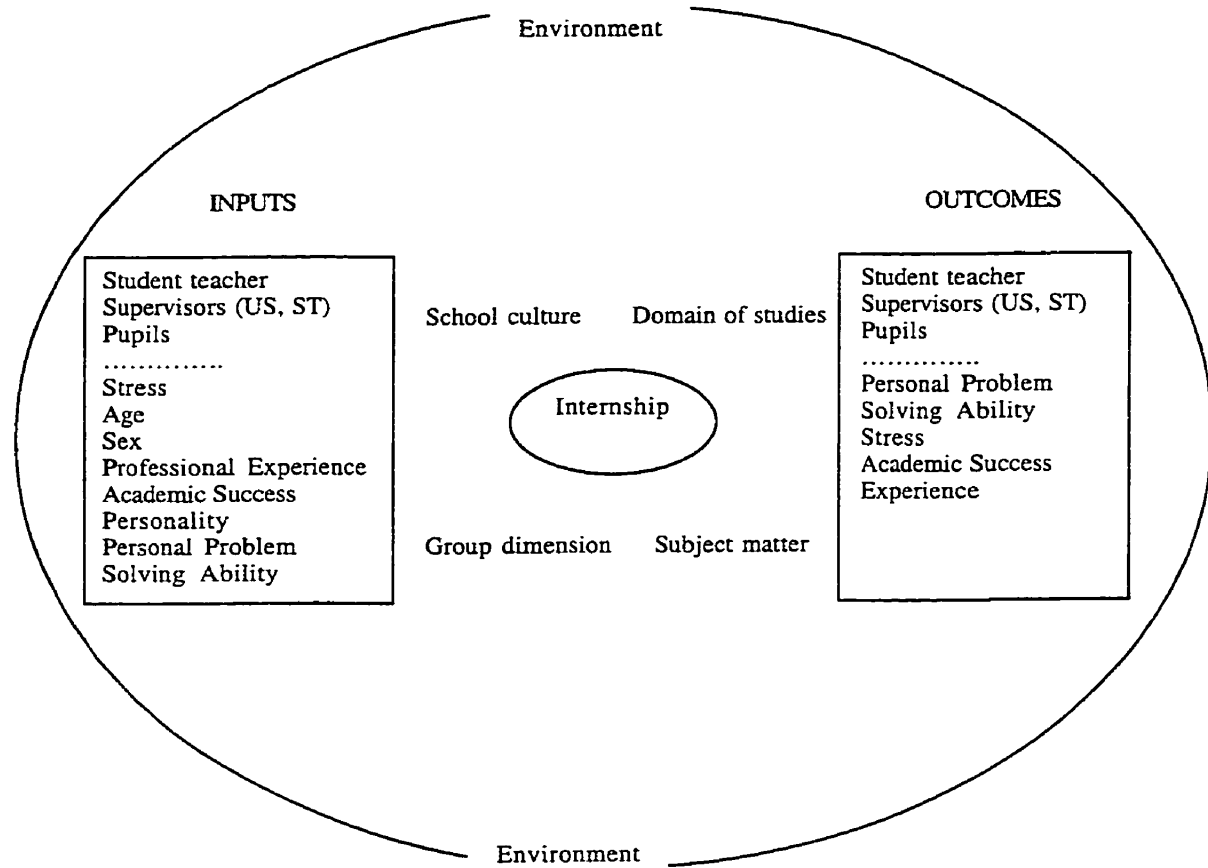


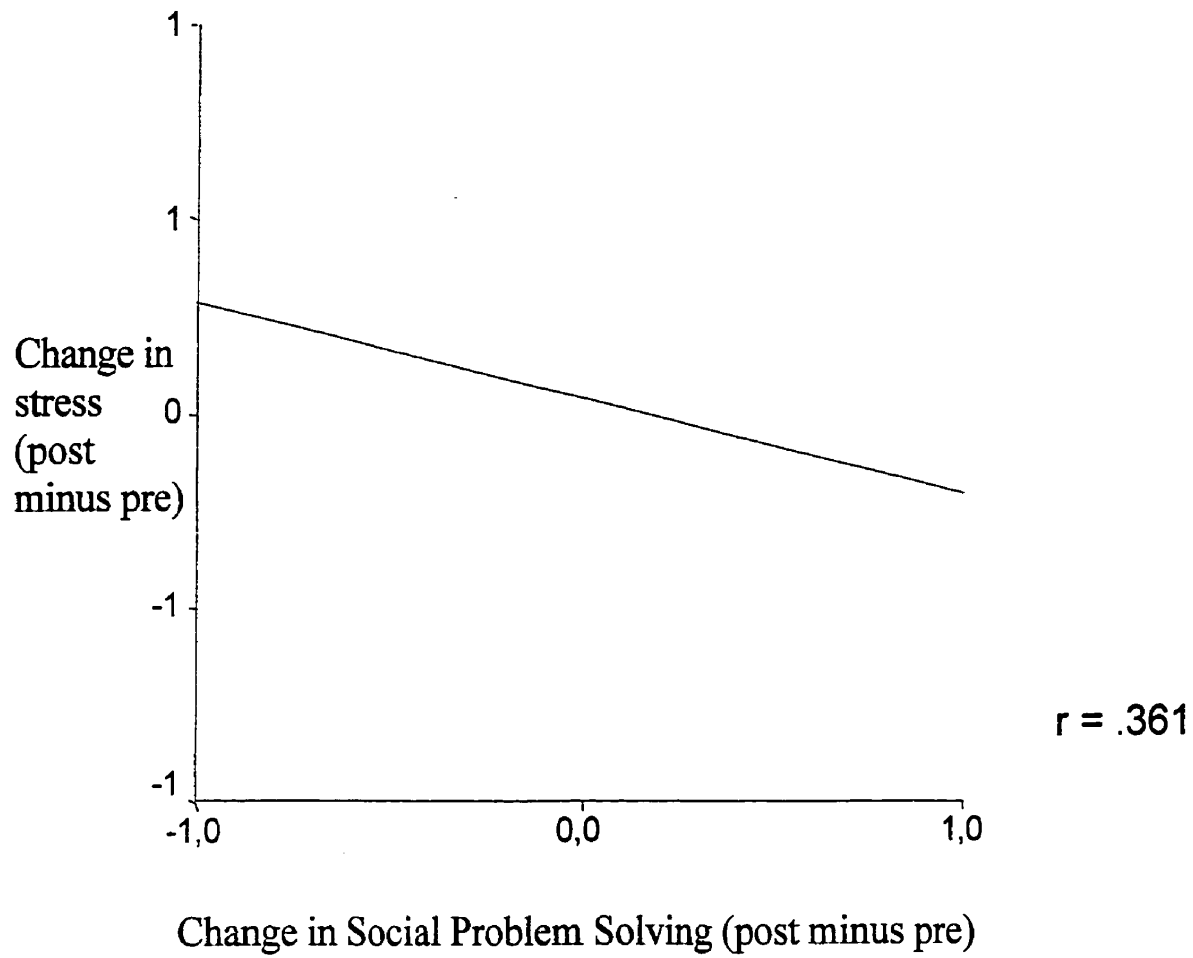
Figure 1 : Theoretical model of stress and social problem solving of student teachers in primary education. (Conceived by Nérée Bujold and Cameron Montgomery, June, 1999). Note : US represents university supervisor whereas ST represents supervising teacher.

Table 1 : T-test (paired sample t-test) of Dimensions, Sub-Scales and Subjective Stress Measure for the differences between the *Pretest* and the Post-Test of the Stress Questionnaire

Stress DSP (®) : Global Stress (total), Stress Dimensions and Sub-Scales, and Subjective Stress Measure (10 point scale)	Number of subjects (n)	D (Mean)	t value	Probability of t- value
Global Stress Score (total)	114	.0276	1.132	.260
Personality Mediators	114	.0655	2.229	.028
i) Relaxation potential	114	-.003655	-.051	.960
ii) Role definition	114	-.02228	-.495	.622
Environmental Stress	114	.0396	1.212	.228
i) Domestic satisfaction	114	.0358	.830	.408
ii) Vocational satisfaction	114	-.01782	-.294	.769
Emotional Response	114	-.03925	-1.152	.256
i) Depression	114	-.07815	-1.830	.070
ii) Anxiety	114	-.03544	-.680	.498
iii) Hostility	114	.0115	.261	.795
Subjective Stress Measure (10 point scale)	90	.41	2.002	.048

Table 2 : T-test (paired sample t-test) of Dimensions and Sub-Scales for the differences between *Pretest* and Post-Test of the Social Problem Solving Questionnaire

Social Problem Solving Global Score, Dimensions and Sub-Scales	Number of subjects (n)	D (mean)	t value	Probability of t-value
Social Problem Solving Global Score	116	.0484	1.366	.175
Social Problem Solving Skills	116	-.07256	-1.638	.104
i) Decision Making	116	-.05603	-.095	.924
ii) Generation of Alternative Solutions	116	.1466	2.276	.025
iii) Problem Definition and Formulation	115	.1217	1.814	.072
iv) Solution Implementation and Verification	115	.0157	.242	.809
Problem Orientation	116	.0171	.375	.708
i) Cognition	115	.1024	2.233	.028
ii) Behavior	115	.1139	-1.904	.059
iii) Emotion	115	.0887	1.210	.229



²Figure 2 : Correlation between the change in Social Problem Solving and Stress questionnaires

² One extreme value (outlier) was found. We redid the calculation without this extreme value and found a $r = -.3933$.

Table 3 : Correlations (n=116) between dimension changes in the social problem solving questionnaire (post-test minus *pretest*) and dimension changes in the stress questionnaire (post-test minus *pretest*)

	Social Problem Solving Skills	Problem Orientation
Personality Mediators	-.262	-.219
p	.005	.020
Environmental Stress	-.090	-.150
P	.342	.112
Emotional Response	-.198	-.422*
p	.035	.000

* Correlation is significant at the 0.001 level.

Table 4 : Correlations (n=116) between sub-scale changes in the social problem solving questionnaire (post-test minus *pretest*) and sub-scale changes in the stress questionnaire (post-test minus *pretest*)

		Social Problem Solving Sub-scales						
		Decision Making	Generate Alternative Solutions	Problem Definition and Formulation	Solution Application and verification	Cognition	Behavior	Emotion
Stress Questionnaire Sub-Scales	Relaxation potential	-.277	-.308*	-.031	-.110	.006	-.100	-.077
	p	.003	.001	.744	.246	.947	.292	.420
	Role definition	-.198	-.010	.038	-.110	.010	-.004	-.121
	p	.036	.919	.692	.244	.914	.968	.203
	Domestic satisfaction	-.027	-.143	-.160	-.020	-.149	.069	-.140
	p	.778	.130	.091	.833	.116	.469	.140
	Vocational Satisfaction	-.179	.061	.022	-.020	-.208	-.030	-.059
	p	.058	.522	.820	.837	.027	.754	.537
Depression	-.118	-.083	-.113	-.212	-.374*	-.225	-.311*	
p	.212	.384	.235	.024	.000	.017	.001	
Anxiety	-.099	-.158	-.117	-.250	-.324*	-.203	-.335*	
p	.299	.094	.218	.008	.000	.031	.000	
Hostility	.011	-.043	.040	-.087	-.103	-.071	-.019	
p	.909	.647	.670	.360	.278	.453	.842	

* Correlation is significant at the 0.001 level.

Table 5 : T-test (Independent Samples T-test) for the Decision Making sub-scale of the Social Problem Solving Questionnaire of subjects having completed the *pretest* and post-test versus those who only completed the *pretest*

<i>Variable</i>	<i>Number of cases</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>	<i>SE of Mean</i>
0 (<i>pretest</i> only)	226	2.9111	.6529	4.343 ^E -02
1 (<i>pretest</i> and post-test)	116	3.0724	.6017	5.586 ^E -02

Mean difference = -.1614

Levene's Test for Equality of Variances : F = .363, p = .547

<i>Variances</i>	<i>t-value</i>	<i>df</i>	<i>2-Tail Sig</i>	<i>95% CI for Diff</i>
Equal	-2.221	340	.027	(-.1830, 8.45 ^E -02)
Unequal	-2.280	249.434	.023	(-.1817, 8.322 ^E -02)

5.1 Conclusion générale

Cette conclusion générale permet de souligner les limites de la recherche et de proposer des pistes de recherches ultérieures. Premièrement, nous ferons un rappel de notre premier article théorique relatif à la littérature sur le stress psychologique et la résolution de problèmes. Ensuite, nous ferons un bref rappel de l'article portant sur la validité et la fidélité des instruments de mesure utilisés dans le cadre de cette thèse en proposant quelques pistes de recherches ultérieures. Enfin, nous répondrons aux questions de la recherche empirique, lesquelles ont fait l'objet de notre troisième article. Dans la partie « pistes de recherche ultérieure », nous tenterons d'expliquer ce qui devrait être fait pour mieux arrimer le stress, la résolution de problèmes sociaux et l'expérience de la formation pratique.

Article 1

Cette thèse de doctorat visait à mieux comprendre la relation entre la capacité à résoudre des problèmes sociaux et le stress chez les stagiaires en enseignement primaire et secondaire à l'université Laval. Après avoir défini ces deux termes dans le cadre de cette recherche et décrit notre modèle théorique, nous avons procédé à un examen de la littérature dans un premier article afin de mieux comprendre ces deux phénomènes dans les domaines de la formation des maîtres et de la psychologie sociale. L'article visait à répondre aux questions suivantes dans l'optique du modèle du stress et de la résolution de problèmes sociaux de Lazarus et Folkman (1984) :

Q1: Quel est l'état actuel des connaissances sur le stress dans le domaine de la formation des maîtres ?

Q2: Quel est l'état actuel des connaissances sur la résolution de problèmes sociaux dans le domaine de la formation des maîtres ?

Q3 : Quel est l'état actuel des connaissances sur le lien entre le stress et la résolution de problèmes sociaux dans le domaine de la formation des maîtres ?

En réponse à la première question de recherche portant sur l'état actuel des connaissances sur le stress dans l'enseignement et ce, dans l'optique de l'évaluation primaire (l'évaluation de l'événement) du modèle de Lazarus et Folkman (1984), nous avons mis en lumière de nombreuses études qui avancent que les nouveaux programmes de formation des maîtres sont en eux-mêmes un élément stressant pour les étudiants en formation. D'autres études relatent que les sources de stress chez les stagiaires sont difficiles à cibler à cause de l'hétérogénéité des étudiants en formation. Maintes études avancent que le stage est l'événement le plus stressant de la formation. Ensuite, une étude de Blase (1985) révèle que les élèves des classes à affronter se présentent comme un élément stressant. Ceci est inexorablement en lien avec les problèmes de discipline, lesquels constituent une source de stress importante pour les enseignants en exercice et les enseignants débutants selon l'étude de Veenman (1984). Enfin, McDonald (1993a) a trouvé d'autres sources de stress lors du stage à savoir la clarification des rôles, les attentes, la conformité, le temps, l'évaluation, les travaux, les discussions avec les pairs et la rétroaction.

Dans l'optique de l'évaluation secondaire du stress (l'évaluation des ressources personnelles et environnementales) du modèle de Lazarus et Folkman (1984), nous avons vu que les sources de stress ont changé au cours des années et que les stagiaires semblent désormais passer par des étapes différentes dans leur développement professionnel. Plus spécifiquement, quelques éléments stressants peuvent être regroupés en des sources telles que la discipline des élèves (faisant partie de l'évaluation primaire), l'équipement inadéquat, le contexte social de l'école, le lieu d'enseignement, les effets déprimants du voisinage et les attitudes agressives des parents. Durant les années cinquante, la gestion de classe et les évaluations des inspecteurs s'avéraient déjà des sources de stress importantes chez les enseignants en pratique (Gabriel, 1957). Nous avons ensuite jeté un coup d'œil sur certaines études traitant du stress dans le temps actuel, nous avons constaté à cet égard qu'il existe un plus grand stress au regard de l'impact des interventions sur les résultats des élèves plus tôt dans le stage. Les études examinées s'accordent sur le fait que les stagiaires et les enseignants débutants vivent des changements d'ordre affectif au fur et à mesure qu'ils vivent des expériences professionnelles.

Davis (1990) a examiné des facteurs sociaux en dehors du stage d'enseignement (comme le fait de détenir un emploi) ce qui joue un rôle sur le niveau de stress des stagiaires (ceux qui ont un emploi rémunéré en plus de leur stage rapportent vivre du stress avec plus de fréquence). De plus, les stagiaires rapportent d'autres éléments stressants dans le cadre du stage : la pression du temps, la situation en classe, la relation avec l'enseignant-associé, le fait de vivre une situation nouvelle ; et en dehors du stage : les exigences relatives au temps, au lieu de travail et à la vie personnelle ; ensuite, les exigences relatives aux cours universitaires et enfin les exigences relatives au temps qu'imposent les cours universitaires autres que le stage, les deux groupes confondus (ceux qui ont un emploi et ceux qui n'en ont pas). Enfin, dû à des problèmes méthodologiques, selon une étude de Kinnunen (1987) on ne peut pas avancer de conclusions définitives relatives à la relation entre l'augmentation du niveau du stress et le niveau de catécholamine chez les enseignants en exercice. Selon Brenner Sorbom et Wallius (1985) les difficultés d'apprentissage chez les élèves affectent le stress général chez l'enseignant, ce qui fait en sorte que l'enseignant vit plus de problèmes sur les plans psychologique et physiologique. Des problèmes de santé et des problèmes adverses physiologiques ont été par ailleurs observés chez les enseignants vivant du stress général et des problèmes associés aux difficultés d'apprentissage chez les élèves.

En réponse à notre deuxième question de recherche et dans l'optique des stratégies de résolution de problèmes sociaux employées par l'individu dans des situations stressantes (Lazarus et Folkman, 1984), on voit que les enseignants en exercice utilisent des stratégies de confrontation lorsqu'ils font face au stress provenant des élèves (Blase, 1986). Par contre, Salo (1995) maintient que les enseignants utilisent la résolution de problèmes et le travail supplémentaire pour faire face au stress lié à leur profession. Ce même auteur a tout de même trouvé que l'utilisation des stratégies de résolution de problèmes sociaux ne réduit pas la fréquence du stress et de détresse. En revanche, d'autres études ont montré l'efficacité de certaines stratégies de résolution de problèmes sociaux lorsqu'elles sont centrées sur le problème dans le cadre de la classe. En d'autres mots, il existe des inconsistances relatives aux stratégies de résolution de problèmes sociaux dans l'enseignement. À titre d'exemple, Perlin et

Schooler (1978) n'ont trouvé aucune relation entre des stratégies de résolution de problèmes sociaux et la détresse émotionnelle. D'autres auteurs ont trouvé par contre que certaines stratégies de résolution de problèmes sociaux (le fait de faire des comparaisons positives, l'action directe, les conseils) réduisent le stress et la détresse émotionnelle en stage.

Enfin, en réponse à notre troisième question de recherche, l'examen du thème de la résolution de problèmes sociaux en lien avec le stress montre qu'il existe des effets négatifs et positifs antagonistes chez les individus selon qu'ils ont ou n'ont pas de capacités efficaces pour résoudre leurs problèmes sociaux. Les individus plus stressés ont besoin de plus de temps pour accomplir des tâches et ont besoin de voir le résultat final plus tôt. On s'est donc demandé quels seront les effets pervers de ces derniers facteurs sur la performance en stage des étudiants moins efficaces dans la résolution de problèmes sociaux dans une situation intensive telle qu'une prise en charge complète dans une courte période. Finalement, nous pouvons voir que les individus stressés pensent de manière négative, manquent de confiance en eux, tentent d'esquiver les problèmes et de ce fait ont tendance à ne pas confronter leurs problèmes sociaux directement. L'examen des études traitant le thème du stress et de la résolution de problèmes sociaux nous a amené à vouloir étudier ces deux phénomènes chez les stagiaires en enseignement primaire et secondaire à l'université Laval. Une telle étude pourrait, croyons-nous, révéler des informations fort pertinentes pour toutes les personnes impliquées dans la formation des enseignants.

En résumé, l'examen des recherches répertoriées dans le premier article théorique, d'une part aide à préciser la problématique de notre recherche et d'autre part incite à proposer de nouvelles orientations pour les programmes de formation des maîtres. Ceux-ci devraient, croyons-nous, mettre davantage l'accent sur les réactions émotionnelles des stagiaires et sur leur capacité de résolution des problèmes sociaux avant, pendant et après l'expérience de stage. En plus, lorsqu'on jette un regard critique sur les études répertoriées, on peut conclure que des études longitudinales sur les thèmes du stress et de la résolution de problèmes sociaux faisant appel à une approche quantitative aussi bien qu'à une approche qualitative pourraient produire des informations riches pour les formateurs et pour les étudiants en enseignement.

Article 2

L'étape suivante dans le processus de la réalisation de cette thèse a permis de vérifier la validité d'un instrument de mesure de la capacité de résolution de problèmes et de traduire et adapter un instrument de mesure du stress. La validation et l'adaptation de ces instruments font l'objet d'un deuxième article. L'article méthodologique visait à cet égard à répondre aux questions suivantes :

Q1: Quelles sont les caractéristiques psychométriques des indicateurs de stress chez des stagiaires en enseignement ?

Q2: Quelles sont les caractéristiques psychométriques des indicateurs de la résolution de problèmes sociaux chez des stagiaires en enseignement ?

D'abord, nous avons mis en évidence le fait que nous disposions désormais d'instruments de mesure que nous jugions suffisamment fiables et valides pour poursuivre cette recherche. Plus précisément, on constate que le modèle théorique du questionnaire de Derogatis (DSP) se trouve relativement bien confirmé dans notre version française. En réponse à notre première question de recherche portant sur les caractéristiques psychométriques des indicateurs de stress chez le stagiaire en enseignement, après un regard sur les résultats d'une analyse factorielle, on constate que le modèle théorique du questionnaire de Derogatis (DSP) se trouve relativement bien confirmé dans notre version française. En reprenant les résultats de cet article, nous avons vu que l'analyse factorielle suggère que nos sujets se caractérisent par des éléments relationnels relatifs au temps et à l'avenir dans un environnement stressant constitué d'un mélange de cours universitaires et de journées de stages dans le cadre du programme du baccalauréat en enseignement. Nos résultats rejoignent bien, en grande partie, ce que Derogatis (1987) a obtenu. Nous avons fait un lien entre ce résultat et les conclusions de Derogatis (1987) chez qui les sujets masculins âgés entre 20 et 29 ans ont un score élevé en ce qui concerne la pression du temps mais que ceux qui sont plus âgés (entre 50 et 59 ans) ont un score élevé par

rapport à deux autres médiateurs personnels : le comportement de compulsivité et la définition du rôle. Sur le plan théorique, le fait d'obtenir trois facteurs nous permet de conclure que nos résultats confirment, mieux que les données originales anglaises, le cadre théorique de cet auteur, et ce, malgré une différence fondamentale à savoir que ses sujets étaient des adultes sur le marché du travail alors que les nôtres étaient des étudiants. À cause de cela, nous croyons qu'il faut être prêt à tolérer quelques différences entre nos résultats et les siens. Nous avons également fait un lien entre nos résultats et le modèle théorique de Morgan et King (1966) qui distingue trois sources de stress chez l'individu interagissant avec les autres, à savoir l'anxiété face à l'avenir, la frustration (échec) et enfin les conflits.

De plus, nos résultats permettent de penser qu'en incluant des facteurs psychosociaux et ceux qui ont trait à la personnalité, comme l'évaluation cognitive et le soutien social, on pourrait mieux comprendre le processus de cause à effet relatif au stress (Chan, 1986 ; Depue et Monroe, 1986 ; Smith et Bourke, 1992 ; Stramaman et Miller, 1992 ; Worrall et May, 1989). De fait, selon Chan (1998), il est indispensable d'inclure des médiateurs personnels dans l'examen du stress psychologique chez les stagiaires en enseignement. En effet, notre instrument de mesure sur le stress psychologique comprend une composante intitulée « médiateurs personnels ». En d'autres mots, les résultats d'une recherche ultérieure pourraient révéler des informations fort pertinentes à l'égard du stress provenant de la personne elle-même dans la population francophone des enseignants. Une telle étude pourrait également expliquer des problèmes de santé chez les individus ayant une forte tendance à l'absentéisme.

L'étude de Montgomery et al. (1998) souligne l'importance des différences chez les stagiaires en enseignement lorsqu'on distingue ceux-ci selon le critère de la note en stage. Nous croyons en effet qu'en utilisant l'instrument de mesure du stress de Derogatis validé en français, les étudiants qui ont des meilleures notes en stage pourraient se révéler moins

angoissés que les stagiaires qui obtiennent de moins bonnes notes. De tels résultats pourraient permettre de dégager des typologies d'étudiants angoissés et d'étudiants non-stressés. On pourrait ensuite organiser des cours optionnels pour les stagiaires qui vivent des difficultés psychologiques afin de les aider à surmonter les situations stressantes rencontrées en stages. De tels résultats pourraient aussi aider à mieux comprendre les indicateurs de stress chez ces deux groupes. Ensuite, comme le suggèrent Mazur et Lynch (1989), il serait intéressant d'examiner les sources d'épuisement professionnel qui semblent surgir lors de la transition entre le statut d'étudiant et le statut d'enseignant. En d'autres mots, il serait intéressant d'examiner dans une étude ultérieure l'effet de la transition professionnelle sur le niveau de stress des enseignants. Le même instrument de mesure que nous avons utilisé dans cette thèse pourrait permettre de détecter des indicateurs d'épuisement professionnel plus précis grâce surtout aux indicateurs que l'on retrouve dans les sous-échelles du questionnaire de Derogatis ; plus particulièrement à l'intérieur de la dimension des médiateurs personnels puisqu'elle comporte des caractéristiques propres aux personnalités de type A.

Enfin, en réponse à la seconde question de recherche portant sur les caractéristiques psychométriques des indicateurs de résolution de problèmes sociaux chez le stagiaire en enseignement, l'analyse factorielle du questionnaire sur la résolution de problèmes sociaux confirme le modèle théorique des auteurs et apporte un support à sa validité conceptuelle. Ces résultats sont prometteurs puisqu'on retrouve les deux facteurs principaux à l'origine de ce modèle (l'orientation au problème et les habiletés de résolution de problèmes) contrairement à une étude sur la version anglaise originale de Maydeu-Oliveres et D'Zurilla (1996). En plus, on pourrait espérer retrouver des résultats semblables à ceux de D'Zurilla et Nezu (1990) qui associent des habiletés de résolution de problèmes à une adaptation efficace chez une population étudiante universitaire. Plus spécifiquement, la corrélation élevée entre la sous-échelle « Prises de décision » et les notes scolaires obtenue dans l'étude de D'Zurilla et Nezu (1990), suggère de

porter attention aux habiletés d'évaluation et de jugement chez les étudiants en enseignement. Il serait ainsi intéressant de comparer les résultats obtenus avec une population francophone en formation des maîtres à ceux d'une population américaine en psychologie.

Nous avons trouvé une étude (Guglielmi et Tatrow, 1998), qui suggère que le fait d'inclure des caractéristiques démographiques (comme l'âge, le sexe, le programme d'études, l'expérience antérieure en enseignement) lors d'une évaluation de la capacité de résolution de problèmes sociaux peut apporter des informations intéressantes relatives à la relation entre le stress et des maladies (physiques et psychologiques) chez les stagiaires en enseignement. On peut également penser qu'une étude du type longitudinal pourrait permettre de dégager des signes d'épuisement professionnel qui semblent être de plus en plus présents dans la profession enseignante au Québec (Caouette, 2000).

Article 3

Enfin, nous avons tenté de répondre aux trois questions de recherche dans un article empirique :

Q1: Quelle est la relation entre l'expérience du stage en enseignement et le niveau de stress chez des stagiaires ?

Q2: Quelle est la relation entre l'expérience du stage en enseignement et la capacité à résoudre des problèmes sociaux chez des stagiaires?

Q3: Jusqu'à quel point des changements dans la capacité à résoudre des problèmes sociaux sont-ils associés à des changements au niveau de stress chez des stagiaires?

Nous avons constaté que ni le niveau de stress ni la résolution de problèmes sociaux n'augmentent de manière significative au cours de stage. Selon le modèle théorique dont nous nous sommes inspirés pour réaliser cette recherche (voir figure 1), on aurait pu s'attendre au contraire. Les résultats suggèrent cependant que plus les stagiaires ont augmenté leur compétence à résoudre des problèmes sociaux en cours du stage, moins leur stress a augmenté. Si des stagiaires ont augmenté leur capacité de résoudre des problèmes sociaux et que la

moyenne générale n'a pas augmenté, ce serait donc que certains stagiaires sont devenus moins compétents. N'est-ce pas là un sujet qui mériterait d'être approfondi ? Ne pourrait-on pas penser que des activités d'entraînement à certaines habiletés de résolution de problèmes sociaux telles qu'une orientation plus proactive par rapport aux problèmes, une plus grande capacité à générer plusieurs solutions diverses, une meilleure compréhension des aspects cognitifs et des aspects émotifs reliés aux problèmes pourraient s'avérer utiles pour réduire le niveau de stress chez les stagiaires en enseignement primaire ? Il serait intéressant de vérifier dans une étude ultérieure si le fait d'enseigner à des stagiaires à gérer leur stress émotif, à générer des solutions diverses, à découvrir l'origine des problèmes et à exprimer librement leurs émotions, pourrait les aider à surmonter leur dépression et leur anxiété et plus à réduire leur stress relatif à ces aspects au cours de leurs stages.

5.2 Limites de la recherche

La nature psychologique de cette recherche en constitue une limite aux yeux de plusieurs spécialistes en éducation. Nous avons en effet opté pour l'étude, dans un contexte d'éducation, de variables fort étudiées dans un contexte de psychologie sociale. On peut donc se questionner sur un tel choix parce qu'une étude de ce genre peut sembler négliger des aspects plus pédagogiques propres à la formation initiale en enseignement. Toutefois, il faut souligner que ce choix était voulu parce qu'en portant attention à des aspects plus psychologiques, nous croyons avoir une meilleure compréhension du vécu intérieur des sujets, ce qui pourrait permettre par la suite de suggérer des pistes d'enseignement et de développement.

Comme mentionné dans notre premier article, nous avons eu de la difficulté à trouver des recherches qui portaient directement sur le thème du stress et de la résolution de problèmes sociaux dans le domaine de la formation des maîtres. Nous avons en effet répertorié de nombreuses études traitant ou du thème stress ou du thème de la résolution de problèmes sociaux ou les deux ensemble, mais dans un contexte plus psychosocial. Nous étions obligés

ainsi de nous limiter au domaine de la psychologie sociale pour mieux comprendre l'arrimage qui existe entre ces deux phénomènes. Puisque nous croyons avoir mis en évidence l'importance de tenir compte de ces deux phénomènes dans le domaine de la formation des maîtres, nous proposons des pistes de recherches ultérieures dans la section qui suit.

Nous croyons qu'il faudrait entreprendre des recherches de type appliqué pour valider ou remettre en question certaines pratiques utilisées sur le terrain. De telles recherches comportent toutefois certaines limites que des recherches plus fondamentales pourraient permettre de dépasser. Nous sommes conscients qu'une recherche subventionnée permettrait d'investir davantage sur le plan de la collecte des données. Les difficultés que nous avons rencontrées nous conduisent à penser qu'il faudrait offrir une certaine gratification aux sujets pour leur participation. La présente recherche n'étant pas subventionnée, nous avons dû nous contenter des ressources dont nous disposions. Voici donc d'autres limites de cette recherche qui devraient être signalées.

Tout d'abord, le nombre élevé de questions dans nos trois questionnaires a pu avoir un effet négatif sur la participation des sujets. Nous avons en effet observé une certaine fatigue à la fin de la passation des questionnaires chez certains étudiants dans les deux programmes de l'enseignement primaire et secondaire. Cette fatigue s'observe surtout par le nombre croissant de décrocheurs au fur et à mesure que l'on s'approche de la fin des questionnaires. De plus, nous avons essuyé un refus de participer au post-test de la part d'une partie importante de nos sujets, ce qui a réduit considérablement leur nombre et a pu avoir un impact significatif sur la généralisabilité de nos résultats. De fait, cette recherche comprend un taux de mortalité d'environ 75% entre le *prétest* (449 sujets excluant les enseignants-associés) et le post-test (117 sujets). Plus spécifiquement, les stagiaires dans le programme de l'enseignement secondaire (BES) ont refusé catégoriquement de remplir le questionnaire lors du post-test parce qu'ils s'étaient sentis obligés ou forcés de le faire lors du *prétest* ce qui n'était pourtant pas le cas. On pourrait se demander si ce ne serait pas une indication d'un plus grand niveau de stress chez les stagiaires du secondaire. À cause de ce refus, nos résultats (dans l'article trois) sont limités aux étudiants du programme d'éducation préscolaire et d'enseignement au primaire (BÉPÉP). On

peut encore penser que plus le groupe est homogène en regard du sexe, de l'âge, de l'expérience antérieure en enseignement et des résultats aux tests, moins forte sera la probabilité d'obtenir des corrélations significatives entre les variables en question à cause d'un manque de variance.

En outre, certaines sous-échelles avaient une très faible consistance interne probablement à cause de la traduction du DSP ou peut-être aussi de l'homogénéité de la population étudiée ce qui nous a amenés à les éliminer de l'étude. Cela a aussi affaibli notre recherche. Enfin, sans groupe contrôle, nos résultats concernant l'évolution du stress et de la capacité de résolution de problèmes sociaux au cours du stage demeurent sujets à caution. Il est en effet possible que d'autres facteurs que ceux étudiés aient pu jouer un rôle dans l'évolution ou le manque d'évolution de la capacité de résolution de problèmes.

5.3 Pistes de recherche ultérieure

D'une part, la première piste de recherche ultérieure serait de répéter cette étude mais cette fois-ci en prenant un groupe contrôle et un groupe expérimental. En d'autres termes, une intervention visant l'entraînement des stagiaires à une meilleure orientation au problème, à générer plus des solutions diverses, à mieux comprendre les aspects cognitifs et les aspects émotionnels liés au stress et aux problèmes sociaux pourrait augmenter la capacité de les résoudre et réduire ainsi le niveau de stress.

D'autre part, étant donné que certaines sous-échelles du questionnaire sur le stress s'avéraient problématiques dans la version française de cette recherche, il serait important de poursuivre la recherche avec une population étudiante et une population professionnelle adulte afin de revoir, s'il y a lieu, la traduction française et arriver ainsi à en augmenter la consistance interne.

Enfin, afin de mieux comprendre ces deux phénomènes dans le domaine de la formation des maîtres, il serait utile de combiner deux approches scientifiques différentes (quantitative et qualitative) pour aller au fond des pensées et des émotions des étudiants/stagiaires. De plus,

comme mentionné antérieurement, il serait utile de faire une étude longitudinale afin de mieux comprendre le stress et la résolution de problèmes sociaux à travers le temps et dans des contextes d'enseignement différents. Il serait surtout intéressant d'inclure d'autres acteurs impliqués dans le processus de formation des futurs-maîtres à savoir des élèves, des enseignants-associés et des chargés de formation pratique dans une étude relative au stress et à la résolution de problèmes sociaux afin de déterminer des interactions de personnalité entre les trois groupes.

RÉFÉRENCES

- Adams, R.D. (1982). Teacher development: A look at changes in teacher perceptions and behavior across time. *Journal of Teacher Education*, 33 (4), 40-43.
- Adams, R.D. et Martray, C.R. (1981). *Teacher Development : A Study of Factors Related to Teacher Concerns for Pre, Beginning, and Experienced Teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston.
- Adams, R.D., Hutchinson, S., Martray, C. (1980). *A developmental study of teacher concerns across time*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston.
- Admiraal, W.F., Korthagen, F.A.J. et Wubbels, T. (2000). Effects of student teachers' coping behavior. *British Journal of Educational Psychology*. 70, 33-52.
- Aitken, J.L. et Mildon, D. (1991). The dynamics of personal knowledge and teacher education. *Curriculum Inquiry*, 21, 141-162.
- American Psychiatric Association. (1987). *Diagnostic and Statistical manual of mental disorders* (3rd ed., rev.). Washington, DC : Author.
- American Psychiatric Association. (1996). *DSM-IV Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. Traduction française de J. D. Guelfin et al., Paris : Masson.
- Austin, H.S. (1976). A profile of the women in continuing education. In H.S. Astin (Ed.), *Some action of her own: The adult woman and higher education*. (pp.57-88). Toronto: D.C. Heath.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy : The Exercise of Control*. W.H.Freeman and Company.
- Beigel, A. et Feshbach, N.A. (1970). *A Comparative Study of Student Teacher, Teacher, Teacher Corps and Undergraduate Preferences for Elementary School Pupils*. Document présenté à la réunion annuelle de la California Educational Research Association.
- Bertrand, Y. et Valois, P. (1982). *Les options en éducation*. Ministère de l'éducation, Gouvernement du Québec, Direction de la recherche.

- Blase, J.J. (1986). A qualitative analysis of sources teacher stress : Consequences for performance. *American Educational Research Journal*, 23, 13-40.
- Bloom, B. (1976). *Human Characteristics and School Learning*. McGraw-Hill Book Company, New York.
- Borg, M.G. (1990). Occupational stress in British educational settings : A review. *Educational Psychology*, 10, 103-126.
- Borkovec, T.D. (1985). Worry : A potentially valuable concept. *Behaviour Research and Therapy*, 23, 481-482.
- Borkovec, T.D. et Inz, J. (1990). The nature of worry in generalised anxiety disorder : A predominance of thought activity. *Behaviour Research and Therapy*, 28, 153-158.
- Bowers, H.C., Eicher, B.K. et Sacks, A.L. (1983). Reducing stress in student teachers. *The Teacher Educator*, 19(2), 9-24.
- Boydell, T.H. (1983). *A Guide to the Identification of Training Needs*. British Association for Commercial and Industrial Education (BACIE), London.
- Brandenburg, J.B. (1974). The needs of women returning to school. *Personnel and Guidance Journal*, 53, 11-18.
- Bray, J. (1995). *A Comparison of Teacher Concerns for the Non-traditional Student Teacher and the Traditional Student Teacher*. (ERIC document : ED 390 844).
- Brenner, S.O., Sorbom, D. et Wallius, E. (1985). The stress chain : A Longitudinal Confirmatory Study of Teacher Stress, Coping and Social Support. *Journal of Occupational Psychology*, 58, 1-13.
- Briggs, L.D. et Richardson, W.D. (1992). Causes and Sources of Student Concerns for Student Teaching Problems. *College Student Journal*. 26 (2), 268-272.
- Brophy, J.E. et McCaslin, M. (1992). Teachers' reports of how they perceive and cope with problem students. *Elementary School Journal*, 93, 13-68.
- Brodbeck, C. et Michelson, L. (1987). Problem-solving skills and attributional styles of agoraphobics. *Cognitive Therapy and Research*, 11, 593-610.
- Buckley, W. (1967). *Sociology and Modern Systems Theory*. New Jersey, Englewood Cliffs, New-Jersey.
- Butler, G., Wells, A. et Dewick, H. (1992). *Differential effects of worry and imagery after exposure to a stressful stimulus*. Paper presented at the World Congress of Cognitive Therapy, Toronto, Canada.
- Bujold, N. Grenier, J. et Montgomery, C. (2000). Le vécu intérieur des stagiaires en enseignement primaire à l'université Laval. *Pedagogia e vita*. 23 (2), 19-39.
- Bujold, N. (1991). *Style d'intervention pédagogique, relations professeurs-étudiants et engagement par rapport à la discipline*. Thèse de doctorat, Université Laval.

- Bujold, N. and Saint-Pierre, H. (1998). Teoria delle relazioni affettive tra docente e discente (prima parte) « Theory of the relationship between the university professor and student » (first part). *Pedagogia e Vita*, 56 (1), 12-38.
- Caouette, M. (2000). Le cancer et les maladies du cœur bientôt détrônés par la dépression. *Le soleil*, 10, (12) A1-A2.
- Cahir, N. et Morris, R.D. (1991). The Psychology Student Stress Questionnaire. *Journal of Clinical Psychology*, 47, 414-417.
- Carkhuff, R., R. (1973). *The Art of Problem-Solving: A Guide for Developing Problem-Solving Skills for Parents, Teachers, Counsellors and Administrators*, Human Resource Development Press.
- Chan, D.W. (1986). Psychosocial mediators in the life event-illness relationship in a Chinese setting. *International Journal of Psychosomatics*, 33, 3-10.
- Chan, D.W. (1998). Stress, Coping Strategies, and Psychological Distress Among Secondary School Teachers in Hong Kong. *American Educational Research Journal*, 35 (1), 145-163.
- Cherniss, G et Goleman, D. (1998). Bringing Emotional Intelligence to the Workplace : A Technical Report Issued by the Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organisations. <http://www.eiconsortium.org>.
- Cohen, M. (1982). *Teacher career development : A comparison of college-aged and older-adult preservice teachers*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Los Angeles, CA. (ERIC Document Service No. ED 200 591).
- Corcoran, E. (1989). *Critical issues for intern teachers during the clinical experience*. A paper presented at the American Educational Research Association. San Francisco.
- Costa, P.T. et McCrae, R.R. (1988). Personality in adulthood: A six-year longitudinal study of self-reports and spouse ratings on the NEO personality Inventory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 853-863.
- Costin, G.A, Fogarty, M. et Yarrow, A. (1992). *Student Teacher Stress In Practice Teaching*. Internet document [http : //www.swin.edu.au/aare/conf92/COSTG92.400](http://www.swin.edu.au/aare/conf92/COSTG92.400).
- Craske, M.G., Rapee, R.M., Jackel, L. et Barlow, D.H. (1989). Qualitative dimensions of worry in DSM-III-R generalised anxiety disorder subjects and non anxious controls. *Behaviour Research and Therapy*, 27, 397-402.
- Cruickshank, D., Armaline, W., Reighart, P., Hoover, R., Stuck, A. et Traver, R. (1986). As teachers mature. *The Clearing House*, 59, 354-358.
- Cummings, A.L. and Curtis, K. (1992). Social Problem Solving Cognitions and Strategies of Student Teachers. *The Alberta Journal of Educational Research*, 37(4), 255-268.
- Davey, G.C.L. (1993). A comparison of three worry questionnaires. *Behaviour Research and Therapy*, 31, 51-56.

- Davey, G.C.L., Hampton, J., Farrell, J. et Davidson, S. (1992). Some characteristics of worrying : Evidence for worrying and anxiety as separate constructs. *Personality and Individual Differences*, 13, 133-147.
- Davis, G.A. (1966). Current status of research and theory in human problem solving. *Psychological Bulletin*, 66, 36-54.
- Davis, J.B. (1990). Stress Among Secondary School Student Teachers : Factors Which Contribute to It and Ways of Reducing It. *The High School Journal*. 73 (4), 240-244.
- De Groat, A. et Thompson, G.A. (1949). A Study of the Distribution of Teacher Approval and Disapproval among Sixth-grade Pupils. *Journal of Experimental Education*. 18, 57-75.
- Depue, R.A. et Monroe, S.M. (1986). Conceptualization and measurement of human disorder in life stress research: The problem of chronic disturbance. *Psychological Bulletin*, 99, 36-51.
- Derogatis, L.R. (1977). *SCL-90R (revised) version, administration scoring and procedures. Manual 1*. John Hopkins University School of Medicine.
- Derogatis, L.R., Lipman, R.S. et Covi, L. (1973). The SCL-90: An outpatient psychiatric rating scale (preliminary report). *Psychopharmacology Bulletin*, 9, 13-28.
- Derogatis, L.R. Meyer, J.K. et Kiny, K.M. (1981). Psychopathology in individuals with sexual dysfunction. *American Journal of Psychiatry* 138, 757-763.
- Derogatis, L.R. (1987). The Derogatis Stress Profile (DSP) : Quantification of Psychological Stress. *Adv. Psychosom. Med.*, 17, 30-54.
- De Rosnay, J. (1975). *Le masroscope*. Les éditions du Seuil. Paris, 1975.
- Dewe, P.J. (1985). Coping with work stress : An investigation teachers' actions. *Research in Education*, 33, 27-40.
- Doherty, J. (1980). An exploratory investigation into the relationship between self-esteem and teaching performance in a group of student teachers. *Education Review*, 32(1), 21-35.
- Dohrenwend, B.P., Shrout, P.E., Egri, G. et Mendelsohn, F.S. (1980). Nonspecific psychological distress and other dimensions of psychopathology. *Archives of General Psychiatry*. 37, 1229-1236.
- Dugas, M.J., Freeston, M.H. et Ladouceur, R. (1996). Version abrégée de l'inventaire de résolution de problèmes sociaux. *Thérapie comportementale et cognitive*, 6 (2), 59-62.
- Dugas, M.J., Freeston, M.H., Blais, F. et Ladouceur, R. (1993). Prise de décision et stimuli ambigus chez les personnes souffrant du trouble d'anxiété généralisée et d'inquiétude excessive. *Société Québécoise pour la Recherche en Psychologie : Programme et Résumés des Communications* 16, 62.
- Durkheim, E. (1951). *Suicide*. Glencoe, IL : Free Press.

- D'Zurilla, T.J. et Goldfried, M. (1971). Problem-solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 105-126.
- D'Zurilla, T.J. et Nezu, A.M. (1982). Social problem-solving in adults. In P.C. Kendall (Ed.), *Advances in cognitive-behavioral research and therapy*, 1, 201-274. New York : Academic Press.
- D'Zurilla, T.J. (1986). *Problem-solving therapy : A social competence approach to clinical intervention*. New York : Springer.
- D'Zurilla, T.J. (1990). Problem-solving training for effective stress management and prevention. *Journal of Cognitive Psychotherapy : An International Quarterly*, 4, 327-354.
- D'Zurilla, T.J. et Nezu, A.M. (1990). Development and Preliminary Evaluation of the Social Problem-Solving Inventory. *Psychological Assessment : A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2 (2),156-163.
- D'Zurilla, T.J. et Maydeu-Olivares, A (1995). Conceptual and methodological issues in social problem-solving assessment. *Behavior Therapy*, 26, 409-432.
- D'Zurilla, T.J., Nezu, A.M. et Maydeu-Olivares, A. (1996). *Manual for the Social Problem-Solving Inventory-Revised*. Unpublished manuscript, State University of New York at Stony Brook.
- Entwistle, N.J. et Ramsden, P. (1983). *Understanding Student Learning*. Croom Helm, London.
- Epstein, S. et Katz, L. (1992). Coping ability, stress, productive load, and symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 813-825.
- Feshbach, N. (1969). Student teacher preferences for elementary school pupils varying in personality characteristics. *Journal of Educational Psychology*. 60, 126-132.
- Fimian, M.J. (1986). Social support and occupational stress in special education. *Exceptional Children*, 52, 436-442.
- Fischler, G.L. et Kendall, P.C. (1988). Social cognitive problem solving and childhood adjustment: Qualitative and topological analyses. *Cognitive Therapy and Research*, 12, 133-153.
- Fletcher, B. et Payne, R. (1982). Levels of reported stressors and strains amongst school teachers: Some UK data. *Educational Review*, 34, 267-278.
- Flodden, R.E. and Klinzing, H.G. (1990). What can research on teacher thinking contribute to teacher preparation ? A second opinion. *Educational Researcher*, 19(4), 15-20.
- Fogarty, M.F., A. Andrews, N.A. Beer, G.A. Costin, I.E. Kelk, D.R. Massey, H.M. Williams et C.A. Yarrow. (1985). Report on Student Teacher Stress in Field Studies. *School of Teacher Education*, Brisbane C.A.E.
- Fogarty, M.F., A. Andrews, N.A. Beer, G.A. Costin, I.E. Kelk, D.R. Massey, H.M. Williams et C.A. Yarrow. Student Teacher Stress in Field Studies. *Unicorn*, 13 (1), 1987.
- Folkman, S. et Lazarus, R.S. (1988). Coping as a mediator for emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 466-475.

- Fraser, K.P. et Tucker, C.M. (1997). Individuation, stress, and problem-solving abilities of college students. *Journal of College Student Development*, 38 (5), 461-467.
- Freeman, A. (1987). The coping teacher. *Research in Education*, 38, 1-38.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers : A developmental conceptualisation. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.
- Fuller, F.F., et Bown, O.H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher Education* (Seventy-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education, pp. 25-52). Chicago : University of Chicago Press.
- Gabriel, J. (1957). *An Analysis of the Emotional Problems of the Teacher in the Classroom*. London : Angus and Robertson, Ltd.
- George, A.A. (1978). *Measuring self, task, and impact concerns : A manual for use of the teacher concerns questionnaire*. The Research and Development Center for Teacher Education, The University of Texas at Austin.
- Glass, G.V. et Hopkins, K.D. (1996). *Statistical Methods in Education and Psychology*. Third Edition. Allyn and Bacon.
- Glyshaw, K., Lawrence, C.H., et Towbes, L.C. (1989). Coping strategies and psychological distress : Prospective analyses of early and middle adolescence. *American Journal of Community Psychology*, 17, 607-623.
- Gmelch, W.H. (1988). Educators' response to stress: Towards a coping taxonomy. *Journal of Educational Administration*, 26(2), 134-140.
- Gmelch, W.H. et Parkay, F.W. (1995). *Changing Roles and Occupational Stress in the Teaching Profession*. Teacher Education Yearbook III (Education Teachers for Leadership and Change). Corwin Press, INC, California.
- Good, T. (1970). Which Pupils do Teachers Call on? *Elementary School Journal*. 70, 190-198.
- Good, T. et Grouws, D. (1973). *Multiple Criteria of Teacher Effectiveness*. NIE, project FD-2834.
- Gold, Y. (1984). Burnout: A major problem for the teaching profession. *Education*, 104, 271-274.
- Gold, Y. et Roth, R.A. (1993). *Teachers Managing Stress and Preventing Burnout : the Professional Health Solution*. The Falmer Press.
- Green, S.B. et Ross, M.E. (1996). A theory-based measure of coping strategies used by teachers: The problems in Teaching Scale. *Teaching & Teacher Education*, 12, 315-325.
- Greenlee, A.R. et Ogletree, E.J. (1993). *Teachers' Attitudes toward Student Discipline Problems and Classroom Management Strategies*. Eric document : ED 364330.
- Guglielmi, R.S. et Tatrow, K. (1998). Occupational Stress, Burnout, and Health in Teachers: A Methodological and Theoretical Analysis. *Review of Educational Research*, 68 (1), 61-99.

- Guillaume, A.M. et Rudney, G.L. (1993). Student Teachers' Growth Toward Independence : An Analysis of Their Changing Concerns. *Teaching & Teacher Education*. 9 (1), 65-80.
- Hebenstreit, J. (1980). *L'enseignement assisté par ordinateur en France. État de l'art et perspective*. Comptes-rendus du troisième colloque canadien de technologie pédagogique. Vancouver, pp. 82-87.
- Heppner, P.P. et Petersen, C.H. (1982). The development and implications of a personal problem-solving inventory. *Journal of Counselling Psychology*, 29(1), 66-75.
- Heppner, P.P., Baumgardner, A. et Jackson, J. (1985) Problem-solving self-appraisal, depression and attributional styles : Are they related ? *Cognitive Therapy and Research*, 9, 105-113.
- Heppner, P.P., Reeder, B.L. et Larson, L.M. (1983). Cognitive variables associated with personal problem solving appraisal: Implications for counselling. *Journal of Counselling Psychology*, 30, 537-545.
- Hoehn, A. (1954). A Study of Social Status differentiation in the Classroom Behavior of 19 Third Grade Teachers. *Journal of Social Psychology*. 39, 269-292.
- Hooper, J.O. (1979). Returning women students and their families: Support and conflict. *Journal of College Student Personnel*, 20, 145-152.
- Hopkins, W.S., Hoffman, S.Q. et Moss, V.D. (1997). Professional Development Schools and Preservice Teacher Stress. *Action in Teacher Education*. 18 (4), 36-46.
- Horn, E. (1914). *Distribution of Opportunity for Participation among the Various Pupils in the Classroom Recitations*. New York : Teachers College, Columbia University.
- Hourcade, J.J., Parette, Jr., H.P. et McCormack, T.J. (1988). Stress Sources Among Student Teachers. *The Clearing House*. 61, 347-350.
- Housego, B.E.J. (1992) Monitoring Student Teachers' Feelings of Preparedness to Teach, Personal Teaching Efficacy, and Teaching Efficacy in a New Secondary Teacher Education Program. *Alberta Journal of Educational Research*, 38, 49-64.
- Hynoski, R. (1988). *Developmental Teaching Concerns in Undergraduate Teacher Candidates*. (Doctoral Dissertation, Miami University).
- Jersild, A., Goldman, B., Jersild, C. et Loftus, J. (1941). Studies of Elementary School Classes in Action : Pupil Participation and Aspects of Pupil-Teacher Relationship. *Journal of Experimental Education*. 10, 119-137.
- Kagan, D.M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*. 62 (2), 129-169.
- Kahn, S.B. et Weiss, J. (1973). The Teaching of Affective Responses. *Second Handbook of Research on Teaching*. Robert M.W. Travers, (Ed) Rand McNally College Publishing Co. Chicago, 1973 : pp. 759-804.

- Kalekin-Fishman, D. et Kornfeld, G. (1991). Construing roles: Co-operating teachers and student teachers in TEFL: An Israeli study. *Journal of Education for Teaching*, 17, 151-163.
- Kant, G.L. (1992). Problem solving as a moderator of stress-related depression and anxiety in older and middle-aged adults. *Dissertation Abstracts International*, 1100, 5402 B. (University Microfilms No.9309980).
- Katz, J. (1976). Home life of women in continuing education. In H.S. Austin (Ed.), *Some Action of Her Own: The Adult Woman and Higher Education* (pp. 89-105). Toronto: D.C. Heath.
- Katz, R. (1978). Job longevity as a situational factor in job satisfaction. *Administrative Science Quarterly*, 23, 204-223.
- Katz, L. et Epstein, S. (1991). Constructive thinking and coping with laboratory stress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 789-800.
- Kazelskis, R. et Reeves, C. (1987). Concern dimensions of preservice teachers. *Educational Research Quarterly*, 11 (4), 45-52.
- Kelley, H.H., Berscheid, E., Christensen, A., Harvey, J.H., Huston, T.L., Levinger, G., McClintock, E., Peplau, L.A. et Peterson, D.R. (1983). *Close Relationship*. W.H. Freeman and Co. New York.
- Kieffer, J.C. (1994). Using a problem focused coping strategy on teacher stress and burnout. *Teaching and Change*, 1 (2), 190-206.
- Kinnunen, U. and Salo, K. (1994). Teacher stress : An eight-year follow-up study on teachers' work, stress, and health. *Anxiety, Stress and Coping*, 7, 319-337.
- Kokkonen, M. et Pulkkinen, L. (1999). Emotion regulation strategies in relation to personality characteristics indicating low and high self-control of emotions, *Personality and Individual Differences*, 27, 913-932.
- Kranz, P., Weber, W. et Fishell, K. (1970). *The Relationship between Teacher Perception of Pupils and Teacher Behavior toward those Pupils*. Document présenté à la conférence annuelle de l'American Educational Research Association.
- Kyriacou, C. (1980). Coping actions and occupational stress among school teachers. *Research in Education*, 24, 55-61.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29, 146-152.
- Kyriacou, C. et Pratt, J. (1985). Teacher stress and psychoneurotic symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 61-64.
- LaFerrière, M. (2000). Dépression Nerveuse : Quand les profs frappent un mur. *Le soleil*, 10, (28) A17-18.

- Larose, S. (1996). Le tutorat maître-élève en milieu collégial : vers une optimisation du soutien social. *Actes du 16^e colloque de l'AQPC* (Association québécoise de pédagogie collégiale).
- Lavoie, L. (1999). A l'heure de la solidarité. *Au fil des événements*, 35 (3), 15-19.
- Lazarus, R.S. (1966). *Psychological Stress and the Coping Process*. McGraw-Hill Book Company.
- Lazarus, R.S. et Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York : Springer.
- Lazarus, R.S. (1993). Coping theory and research : Past, present, and future. *Psychosomatic Medicine*, 55, 234-247.
- Lazarus, R.S. (1995). Psychological stress in the workplace. In R. Crandall & P. Perrewe (Eds.), *Occupational stress: A handbook* (pp.3-14). Washington DC: Taylor & Francis.
- Leibert, R.M. et Spiegler, M.D. (1990). *Personality: Strategies and issues* (6th. Edition). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing.
- Leithwood, K. A. (1990). The principal's role in teacher development. In Joyce, B. R. *Changing school culture through staff development : The 1990 yearbook of the Association for Curriculum Development*. Alexandria, VA : ASCD.
- Le Moigne, J.L. (1977). *La théorie du système général*. P.U.F. Paris.
- Lewis, R. (1997). *The Discipline Dilemma: Control, Management, Influence*. Second Edition. Australian Council for Educational Research, Melbourne.
- Long, B.C. et Gessaroli, M.E. (1989). The relationship between teacher stress and perceived coping effectiveness: Gender and marital differences. *Alberta Journal of Educational Research*, 35, 308-324.
- Lovell, A. (1980). Fresh horizons: the aspirations and problems of intending mature students. *Feminist Review*, 6, 93-104.
- MacDonald, C.J., MacKinnon, M., Joyce, M. et Gurney, P. (1992). Institutional constraints and role expectations: Perspectives on field experiences in the on-site teacher education program. *McGill Journal of Educational Research*, 27, 45-60.
- MacDonald, C. J. (1993a). The multiplicity of factors creating stress during the teaching practicum : the student teachers' perspective. *Education*, 113 (1).
- MacDonald, C.J. (1993b). Coping with stress during the teaching practicum : the student teacher's perspective. *The Alberta Journal of Educational Research*. 34 (4), 407-418.
- Malin, J., Bray, J., Dougherty, T., et Skinner, W. (1980). Factors affecting the performance and satisfaction of adult men and women attending college. *Research in Higher Education*, 13, 115-129.
- Marso, R.N. et Pigge, F.L. (1989). The influence of pre-service training and teaching experience upon attitude and concerns about teaching. *Teaching and Teacher Education*, 5 (1), 33-42.

- Martin, F. Sabourin, S. et Gendreau, P. (1989). Les dimensions de la détresse psychologique: analyse factorielle confirmatoire de type hiérarchique. *International Journal of Psychology*, 24, 571-584.
- Marx, E.M. et Williams, J.M. et Claridge, G.C. (1992). Depression and social problem solving. *Journal of Abnormal Psychology*, 101, 78-86.
- Maydeu-Olivares, A. et D'Zurilla, T.J. (1996). A Factor-Analytic Study of the Social Problem Inventory: An Integration of Theory and Data. *Cognitive Therapy and Research*, 20 (2), 115-133.
- Mazur, P.J. et Lych, M.D. (1989). Differential impact of administrative, organizational, and personality factors on teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*, 5, 337-353.
- Maxie, A. (1989). *Student Teachers' Concerns and the Student Teaching Experience : Does Experience Make a Difference?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. (ERIC Document Service No. ED 308 164).
- Merton, R.K. (1938). Social structure and anomie. *American Sociological Review*, 3, 672-682.
- Metzger, R.L., Miller, M.L., Cohen, M., Sofka, M. et Borkovec, T.D. (1990). Worry changes decision making : The effect of negative thoughts on cognitive processing. *Journal of Clinical Psychology*, 46, 78-88.
- Millstein, M.M. et Farkas, J. (1988). The overstated case of educator stress. *Journal of Educational Administration*, 26, 232-249.
- Montag, I. et Comrey, A.L. (1987). Million MMCI scales factor analyzed and correlated with MMPI and CPS scales. *Multivariate Behavioral Research* 22, 401-413.
- Montgomery, C. Kaszap, M. Legault, F. David, K. (1993). Les motifs de satisfaction et d'insatisfaction d'étudiantes et d'étudiants en formation initiale à l'égard de l'enseignant et du superviseur. *Res academica*, 16 (1 et 2), 21-38.
- Montgomery, C., Bujold, N. et Kaszap M. (1999). Les sources de stress des stagiaires en enseignement et l'utilisation de la démarche de résolution de problèmes : une revue de la littérature et une présentation du cadre conceptuel. (p. 48-58). Dans J.P. Béchar et D. Grégoire (eds.) *Actes du colloque de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU)*, intitulé « Apprendre et enseigner autrement », Montréal.
- Montgomery, C.C., Legault, F., Gauthier, C. et Bujold, N. (1999). Conceptions du bon enseignant, motifs du choix de carrière et sentiment d'efficacité des étudiantes et des étudiants inscrits à l'enseignement au secondaire. *Res academica*. 17(1 et 2), 95-124.
- Montgomery, C.C., Bujold, N. (soumis). Le stress des stagiaires en enseignement et la résolution de problèmes sociaux : une revue de la littérature. *Revue des sciences de l'éducation*.
- Montgomery, C.C., Bujold, N. Bertrand, R. et Dupuis, F. (soumis). Étude des caractéristiques psychométriques des indicateurs de stress et de la résolution de problèmes sociaux

- chez les stagiaires en enseignement. *Revue canadienne de l'enseignement supérieur*.
- Morgan, C. T. & King, R. A. (1966). *Introduction to Psychology*, New York : McGraw-Hill.
- Needle, R.H., Griffen, T. et Svendsen, R. (1981). Occupational stress: Coping and health problems of teachers. *Journal of School Health*, 51, 175-181.
- Nelson, D. (1987a). Organisational socialisation : A stress perspective. *Journal of Occupational Behavior*, 8, 311-324.
- Nezu, A.M. (1985). Differences in psychological distress between effective and ineffective problem solvers. *Journal of Counselling Psychology*, 32, 135-138.
- Nezu, A.M. (1986). Negative life stress and anxiety: Problem solving as a moderator variable. *Psychological Reports*, 58, 279-283.
- Nezu, A.M. et Carnevale, G.J. (1987). Interpersonal problem solving and negative affective conditions. In P.C. Kendall & Watson (Eds.), *Anxiety and Depression* (pp. 285-315). San Diego : Academic Press.
- Nezu, A.M. (1987b). A problem-solving formulation of depression : A literature review and proposal of a pluralistic model. *Clinical Psychology Review*, 7, 121-144.
- Nezu, A.M. et D'Zurilla, T.J. (1989). Social problem solving and negative affective conditions. In P.C. Kendall et D. Watson (Eds.), *Anxiety and Depression : Distinctive and overlapping features* (pp. 285-315). New York : Academic Press.
- Nezu, A.M., Nezu, C.M. et Perri, M.G. (1989). *Problem-Solving Therapy for Depression : Theory, Research, and Clinical Guidelines*. New York : Wiley.
- Noel, K. (1998). Les travailleurs sont de plus en plus stressés. *Les affaires*. 27 juin.
- Novak, M. and Thacker, C (1991). Satisfaction and strain among middle-aged women who return to school: replication and extension of findings in a Canadian context. *Education Gerontology*, 17:323-342.
- Nunnally, J.C. (1978). An overview of psychological measurement; in Wolman, *Clinical Diagnosis of Mental Disorders. A Handbook* (Plenum Press, New York).
- Oja, S.N. (1988). *A Collaborative Approach to Leadership in Supervision*. Final Report to the Office of Educational Research and Improvement. United States Department of Education.
- Payne, B.D. & Manning, B.H. (1990). The Effect of Cognitive Self-Instruction on Preservice Teacher's Anxiety about Teaching. *Contemporary Educational Psychology*, 15, 261-267.
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement : Towards a theory of cognitive/motivation mediators. *Applied Psychology : An International Review*, 41, 359-376.
- Pépin, R (2000). Gérer le stress négatif au travail à l'aube du XXI^e siècle. *Gestion*. 25 (2), 49-59.

- Perlin, L.I. et Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19, 2-21.
- Phillips, M. (1932). Some Problems of Adjustment in the Early Years of a Teacher's Life. *British Journal of Educational Psychology*, 2, :237-256.
- Pigge, F.L. et Marso, R.N. (1990). A longitudinal assessment of the affective impact of preservice training on prospective teachers. *Journal of Experimental Education*. 58 (4), 283-290.
- Pigge, G.L. et Marso, R.N. (1987). Relationships between student characteristics and changes in attitudes, concerns, anxieties, and confidence about teaching during teacher preparation. *Journal of Educational Research*, 81 (2), 109-115.
- Pratt, J. (1978). Perceived stress among teachers: The effects of age and background of children taught. *Educational Review*, 30, 314.
- Pruzinsky, T. et Borkovec, T.D. (1990). Cognitive and personality characteristics of worriers. *Behaviour Research and Therapy*, 28, 507-512.
- Pulkkinen, Lea (1996). Female and Male Personality Styles : A typology and Developmental Analysis, *Journal of Personality and Social Psychology*, 70 (6), 1288-1306.
- Roach, R. (1976). Honey, won't you please stay home. *Personnel and Guidance Journal*, 55, 86-89.
- Rogan, J., Borich, B. et Taylor, H. (1992). Validation of the Stages of Concern Questionnaire. *Action in Teacher Education*. 14, 43-49.
- Salo, K. (1995). Teacher-stress processes: How can they be explained? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 39, 205-222.
- Sarros, J.C. and Sarros, A.M. (1991). Social Support and Teacher Burnout. *Journal of Educational Administration*. 30 (1), 55-69.
- Schon, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*. Basic Books, Inc.
- Schonfeld, I.S. (1990). Coping with job-related stress: the case of teachers. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 141-149.
- Schwab, R.L. (1989). *Stress and the Intern Teacher : An Exploratory Study*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Schwartz, G.E. et Weinberger, D.A. (1980). Patterns of emotional responses to affective situations : Relations among happiness, sadness, anger, fear, depression, and anxiety. *Motivation and Emotion*, 4, 175-190.
- Skinner, B.F. (1953). *Science and Human Behavior*. New York : Macmillan.
- Smith, M. et Bourke, S. (1992). Teacher stress: Examining a model based on context workload and satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 8, 31-46.
- Solomon, A. et Shaughnessy, M.F. (1997). *Strengthening the Teaching Profession : Preparing Educators to Cope With Stress*. Eric document : ED 411 239.

- Sprick, R. (1993). *Interventions: Collaborative Planning for Students at Risk*. Eric document : ED 368142.
- Starnaman, S.M. et Miller, K.I. (1992). A test of a causal model of communication and burnout in the teaching profession. *Communication Education*, 41, 40-51.
- Tallis, F., Eysenck, M. et Mathews, A. (1991). Elevated evidence requirements and worry. *Personality and Individual Differences*, 12, 21-27.
- Tardif, C. (1985). On becoming a teacher: the student teacher's perspective. *Alberta Journal of Educational Research*, 31, 139-148.
- Taylor, J.A. (1951). The relationship of anxiety to the conditioned eyelid response. *J. Exp. Psychol.* 41, 81-92.
- Taylor, S.E. (1991). *Health psychology* (2nd ed.) New York: McGraw-Hill.
- Toffler, A. (1970). *Future Shock*. New York: Random House.
- Vacc, N.N. (1993). A Computer-Generated Content Analysis of Issues Identified by Elementary Education Preservice Teachers. *Journal of Educational Technology Systems*, 21 (4), 333-341.
- Van Maanen, J. et Schein, E.H. (1979). Towards a theory of organizational socialisation. In : Staw, B.(Ed.) *Research in Organizational Behavior*, Vol. 1, JAI Press, Greenwich, CT, pp. 209-245.
- Veenman, S.A.M. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Education Research*, 54, 143-178.
- Villeneuve, L. (1992). Le stage supervisé dans un contexte de formation pratique : ses étapes de réalisation. *Journal Pédagogique - ACADEMIA*, 10, 179-218.
- Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weinstock, H.R. et Peccolo, C.M. (1970). Do students' ideas and attitudes survive practice teaching? *Elementary School Journal*, 70, 210-218.
- Westerback, M.E., Primavera, L.H. et Spielberger, C.D. (1996). Changes in Anxiety and Anger for College Students Performing a Rock-Classification Task. *Stress and Emotion* (Anxiety, Anger, and Curiosity). Vol. 16. Taylor and Francis.
- Wideen, M.F. et Holborn, P. (1986). Research in Canadian teacher education: Promises and problems. *Canadian Journal of Education*, 11, 557-583.
- Widiger, T.A., Frances, A., Trull, T.J. (1987). A psychometric analysis of the social-interpersonal and cognitive-perceptual items for the schizotypal personality disorder. *Archives of General Psychiatry* 44, 741-745.
- Widiger, T.A., Trull, T.J., Hurt, S.W., Hurt, J. et Frances, A. (1987). A multidimensional scaling of the DSM-III personality disorders. *Archives of General Psychiatry* 44, 557-563.

- Wood, F.H. et Dorsey, B. (1989). Aversiveness of teacher-chosen interventions and student problem characteristics : Is there a relationship ? *Psychology in the Schools*, 26, 389-397.
- Yenchko, A et Debeal, M.K. (1983). An Innovative Approach to Discipline and Management. Eric document : ED 246019.
- Zeidner, M. and Saklofske, D. (1996). Adaptive and Maladaptive Coping. In *Handbook Of Coping*. John Wiley & Sons, Inc.

ANNEXES

ANNEXE A

Exemplaire du questionnaire avec formule de consentement sur la résolution de problèmes sociaux, l'anxiété latente et le stress administré lors du *pretest* et post-test

Formule de consentement

1- *Titre*: Le stress des stagiaires en enseignement et l'utilisation de la démarche de résolution de problèmes.

2- *But*: Mieux savoir les indicateurs stressants et la capacité de résolution de problèmes chez les stagiaires en enseignement primaire.

3- *Avantages*: Connaître le changement de son niveau de stress et de sa capacité de résoudre des problèmes après une expérience de stage en enseignement. Connaître également son score personnel pour ces deux phénomènes.

4- *Désavantages*: Évoquer quelques sentiments qui ont été oubliés dans le passé de façon volontaire.

5- *Protocole*: Deux administrations (pré-test/post-test) aux mois de septembre et de décembre. Sujets = un groupe d'environ 220 sujets dans un cours de Jean Plante sur le système scolaire de Québec et 260 dans un autre cours de Richard Côté intitulé « Fondements de l'intervention pédagogique ».

Trois questionnaires seront complétés à deux moments différents comprenant un sur l'anxiété latente, un sur le stress et le troisième sur la résolution de problèmes. Le premier questionnaire sur l'anxiété latente, incluant 11 items, d'une durée de cinq minutes, provient de MES et a été validé à deux occasions différentes (la thèse de doctorat de Nérée Bujold (1991) et une pré-expérimentation de Nérée Bujold et Cameron Montgomery (1999)). Le deuxième questionnaire sur le stress, incluant 77 items, d'une durée de 25 minutes, provient de Leonard R. Derogatis (1987) et a été validé à une occasion en français (pré-expérimentation de Nérée Bujold et Cameron Montgomery (1999)). Le troisième questionnaire sur la résolution de problèmes sociaux, incluant 35 items, d'une durée 15 minutes, provient de M.J. Dugas, R. Ladouceur et M.H. Freeston et a été validé par ces derniers.

La confidentialité sera assurée en modifiant les noms ou en utilisant des symboles significatifs pour elles. Les personnes transmettent les informations qu'elle désirent et qui sont pertinentes. La passation des questionnaires se fait sur une base volontaire. La personne ne peut répondre aux questions sans que celles-ci lui causent de préjudice.

Je _____ (signature) m'engage à remplir les trois questionnaires de manière honnête pour les deux passations (pré-test en septembre et post-test en décembre).

Je _____ Cameron Montgomery, étudiant en psychopédagogie et chargé de formation pratique, domicilié au 8 Place Terrasse Dufferin, app 10, Québec, Tel: 692-0089, m'engage à traiter les données de façon confidentielle en gardant l'anonymat, le numéro d'approbation du comité de déontologie est le **102-99**.

Consignes

Nous poursuivons actuellement une recherche sur le niveau de stress des stagiaires en enseignement ainsi que sur leur stratégie de résolution de problèmes. Comme partie de cette étude, nous aimerions vous voir répondre à quelques questions particulières concernant vos sentiments dans certaines situations. Sur la feuille de réponses, veuillez noircir la lettre correspondant à votre choix de réponses pour chaque question, en surveillant bien la correspondance des numéros. **N'écrivez pas sur le présent questionnaire.**

Comment répondre au questionnaire

1. S.V.P. n'écrivez pas dans ce cahier : utilisez la feuille de réponses qu'on vous a distribuée.
2. Noircissez l'ovale correspondant à la réponse que vous aurez choisie.
3. N'utilisez qu'un crayon à mine de plomb (de préférence de type HB).
4. Effacez complètement une marque que vous désirez annuler.
5. Manipulez la feuille de réponses avec soin.
6. Vérifiez régulièrement si le numéro de l'item correspond bien à celui de l'ovale où vous marquez votre réponse.

Indiquez donc vos réponses aux questions suivantes sur la feuille de réponses, en surveillant bien la correspondance des numéros. Commencez au numéro 1, au-dessous de « SECTION ».

NB: Ne noircissez qu'une seule réponse par question.

Renseignements personnels

1- Votre sexe : A- masculin

B- féminin

2- Votre âge :

A- 18 ans et moins

B- entre 19 et 24 ans

C- entre 25 et 30 ans

D- entre 30 et 39 ans

E- entre 40 et 49 ans

F- entre 50 et 64 ans

G- 65 ans et plus

3- Le niveau d'études où vous êtes actuellement inscrit(e)?

A- Première année d'université (premier cycle)

B- Deuxième année d'université (premier cycle)

C- Troisième année d'université (premier cycle)

D- Quatrième année d'université (premier cycle)

E- Autres

4- Pour les étudiants du BEPEP, dans quel degré faites-vous votre stage cette année?

A- Préscolaire

B- Première année

C- Deuxième année

D- Troisième année

E- Quatrième année

F- Cinquième année

G- Sixième année

H- Autres

5- Combien d'années d'expérience avez-vous en enseignement ou dans un domaine connexe avant d'avoir entrepris votre baccalauréat en éducation primaire (ex; entraîneur de natation; moniteur de langues; animateur dans un camp d'été, etc.) ?

- A- Entre un et deux ans
- B- Entre trois et cinq ans
- C- Entre six et dix ans
- D- Dix ans et plus
- E- Moins d'un an

6- Quelle est votre note moyenne actuelle?

- A- Entre A- moins et A+ plus
- B- Entre B et B+ plus
- C- Entre C et B- moins
- D- Entre D et C- moins

Version abrégé de l'inventaire de résolution de problèmes sociaux de Dugas, Ladouceur et Freeston (1996). Questions 1 – 41.

Directives

Voici une série d'énoncés décrivant comment certaines personnes pourraient penser, se sentir et se comporter lorsqu'elles font face à des problèmes de la vie quotidienne. Il s'agit de problèmes importants qui pourraient avoir un effet significatif sur votre bien-être ou celui de gens que vous aimez. Par exemple, ces problèmes concernent la santé, une dispute avec un membre de votre famille, ou votre performance au travail ou à l'école. S.V.P. lisez attentivement chaque énoncé et choisissez un des chiffres ci-dessous afin d'indiquer à quel point l'énoncé est vrai pour vous. Tenez compte de votre façon habituelle de penser, de vous sentir et de vous comporter lorsque vous êtes aux prises avec des problèmes de la vie quotidienne ces jours-ci.

- a = pas du tout vrai dans mon cas
 b = un peu vrai dans mon cas
 c = modérément vrai dans mon cas
 d = très vrai dans mon cas
 e = extrêmement vrai dans mon cas

7. Lorsque je prends des décisions, habituellement, je n'évalue et ne compare pas assez soigneusement les différentes solutions diverses.	14. Avant d'essayer de résoudre un problème, j'essaie souvent d'établir si ce problème fait partie d'un problème plus gros et plus important avec lequel je devrais composer.
8. Lorsque j'ai un problème, je doute souvent qu'il existe une solution à celui-ci.	15. Souvent, je retarde la démarche de résolution des problèmes jusqu'à ce qu'il soit trop tard pour y faire quoi que ce soit.
9. Lorsque j'essaie de trouver une solution à un problème, je pense souvent à plusieurs solutions possibles pour ensuite essayer de combiner certaines d'entre elles afin de trouver une meilleure solution.	16. Je pense que je passe plus de temps à éviter mes problèmes qu'à les résoudre.
10. Lorsque mes premiers efforts pour résoudre un problème échouent, je pense habituellement que si je persiste et ne lâche pas trop facilement, je serai éventuellement capable de trouver une bonne solution.	17. Lorsque je tente de résoudre un problème, je deviens souvent si contrarié (e) que je ne peux pas penser clairement.
11. Lorsque j'ai un problème, je crois habituellement qu'il existe une solution à celui-ci.	18. Lorsque je tente de décider quelle est la meilleure solution à un problème, je ne prends pas habituellement le temps de considérer le pour et le contre de chaque solution.
12. Lorsque je suis en face d'un problème très complexe, j'essaie souvent de le décomposer en de plus petits problèmes que je peux résoudre un à la fois.	19. Lorsque le résultat de ma solution à un problème n'est pas satisfaisant, j'essaie habituellement d'établir ce qui a fait défaut pour ensuite essayer à nouveau de le résoudre.
13. Lorsque je suis en face d'un problème difficile, je doute souvent que je serai capable de le résoudre par moi-même, peu importe à quel point j'essaie.	20. Lorsque je travaille sur un problème difficile, je deviens souvent si contrarié (e) que je me sens confus (e) et désorienté (e).
21. Avant d'essayer de résoudre un problème, j'essaie souvent d'établir si ce problème est le résultat d'un autre problème plus important qui devrait d'abord être résolu.	31. Après avoir appliqué une solution à un problème, j'essaie habituellement d'évaluer aussi soigneusement que possible à quel point la situation s'est améliorée.

22. Lorsqu'un problème survient dans ma vie, habituellement, je retarde aussi longtemps que possible mes efforts pour le résoudre.	32. Lorsque je tente de résoudre un problème, je pense habituellement à autant de solutions que possible jusqu'à ce que je ne puisse plus générer d'autres idées.
23. Je fais habituellement un effort particulier pour éviter d'avoir à composer avec mes problèmes.	33. Lorsque je tente de décider quelle est la meilleure solution à un problème, j'essaie habituellement d'évaluer les conséquences de chaque solution afin de les comparer les unes aux autres.
24. Les problèmes difficiles me contrarient beaucoup.	34. Je deviens souvent déprimé (e) et figé (e) lorsque j'ai un problème important à résoudre.
25. Lorsque je tente de décider quelle est la meilleure solution à un problème, j'essaie de prédire le résultat général de chaque plan d'action possible.	35. Lorsque j'ai un problème à résoudre, une des choses que je fais est d'examiner quelles circonstances externes dans mon environnement contribuent possiblement au problème.
26. Lorsque j'essaie de trouver une solution à un problème, je pense souvent à plusieurs solutions possibles et plus tard je les reconsidère pour voir comment certaines d'entre elles peuvent être modifiées afin de trouver une meilleure solution.	36. Lorsque mes premiers efforts pour résoudre un problème échouent, je pense habituellement que je devrais abandonner et aller chercher de l'aide.
27. Je préfère habituellement éviter les problèmes au lieu de les confronter et d'être obligé (e) de composer avec eux.	37. Lorsque je tente de trouver une solution à un problème, j'essaie d'aborder le problème sous autant d'angles que possible.
28. Après avoir appliqué une solution à un problème, j'essaie habituellement d'analyser ce qui a bien été et ce qui a mal été.	38. Lorsque j'ai de la difficulté à comprendre un problème, j'essaie habituellement d'obtenir de l'information plus spécifique et concrète à son sujet afin de m'aider à le clarifier.
29. Lorsque je tente de trouver une solution à un problème, j'essaie habituellement de penser à autant de façons différentes que possible d'aborder ce problème.	39. Lorsque mes premiers efforts pour résoudre un problème échouent, j'ai tendance à être découragé (e) et déprimé (e).
30. Après avoir appliqué une solution à un problème, j'examine habituellement mes sentiments et j'évalue à quel point ils ont changé au mieux.	40. Lorsque la solution que j'ai appliquée ne résout pas mon problème de façon satisfaisante, je ne prends habituellement pas le temps d'examiner soigneusement pourquoi elle n'a pas fonctionné.
	41. Je pense que je suis trop impulsif (ve) lorsque vient le temps de prendre des décisions.

Questionnaire sur l'anxiété latente. Questions 42 – 52.

Répondez aux prochaines questions en utilisant la légende qui suit :

- A- Jamais
- B- Rarement
- C- Quelquefois
- D- Souvent
- E- Très souvent

42. J'éprouve des maux d'estomacs.	48. Il m'arrive de m'en faire au-delà de la raison à propos de choses qui n'en valent pas la peine.
43. Je travaille ou étudie avec beaucoup de tension.	49. Je suis calme, je me fâche rarement.
44. Je m'inquiète passablement à propos de problèmes qui peuvent survenir.	50. Il m'arrive de souffrir d'insomnie causée par l'inquiétude.
45. J'ai confiance en moi.	51. J'ai de la difficulté à me concentrer sur un travail.
46. Je suis plus sensible que la majorité des gens.	52. Je n'aime pas avoir à affronter des difficultés ou à prendre une importante décision.
47. Je me sens anxieux (anxieuse) à propos de quelque chose ou de quelqu'un.	

DSP® Questionnaire sur le stress psychologique. Questions 53 - 129

Directives

Vous trouverez ci-dessous une série de phrases qui décrivent comment certaines personnes se sentent dans certaines situations. Choisissez dans l'échelle qui suit la réponse qui correspond à votre cas. Essayez de choisir la réponse en fonction de vos comportements et vos sentiments habituels. Effacez votre première réponse complètement si vous changez d'avis. En d'autres mots, il ne peut y avoir qu'une seule réponse pour chaque phrase. Toutes les réponses doivent être noircies sur la feuille de réponses ci-jointe.

- a = cela ne s'applique pas du tout à moi
 b = cela s'applique un peu à moi
 c = cela s'applique modérément à moi
 d = cela s'applique beaucoup à moi
 e = cela s'applique parfaitement à moi

53. Je trouve que je n'ai jamais assez de temps pour faire ce que j'ai à faire.	70. Ma vie sexuelle est satisfaisante.
54. J'ai rarement le sentiment d'être coincé dans la vie.	71. Je contrôle bien mes émotions.
55. Je pense que les règlements sont faits pour être transgressés (violés).	72. Je m'inquiète habituellement de quelque chose.
56. Je prends du temps tous les jours pour me reposer.	73. Je fume trop.
57. Je ris facilement.	74. Je me sens rarement seul.
58. Mon travail me donne accès à des activités satisfaisantes ou stimulantes.	75. Généralement, quand je mange je prends mon temps.
59. Lorsque je suis en vacances avec ma famille, je m'ennuie.	76. Je me dis souvent que je vais travailler moins, mais j'en suis incapable.
60. Je me dispute fréquemment.	77. Je vois la plupart des choses que je fais comme des défis.
61. Je suis la plupart du temps détendu, je résiste bien à la pression.	78. J'éprouve beaucoup d'intérêts pour les « hobbies » et les sports.
62. J'évite l'activité physique.	79. Je semble plus concentré sur l'avenir que sur le présent.
63. Je me sens désintéressé de tout.	80. Au boulot, j'ai le sentiment que tous mes talents sont sous-utilisés.
64. Je voudrais trouver plus de temps pour être avec ma famille.	81. J'ai une bonne relation avec mon conjoint ou ma conjointe (copain ou copine).
65. Cela m'indiffère d'être envahi par mon travail.	82. Dès fois j'ai envie de frapper quelqu'un.
66. Je crois que si tu n'écrases pas ton adversaire, c'est lui qui t'écrasera.	83. Je résiste habituellement à la nervosité ou au stress.
67. Cela m'indispose de rester inactif pour une longue durée.	84. Je suis en bonne condition physique.
68. J'éprouve des difficultés à raconter des histoires ou des blagues.	85. J'ai parfois le sentiment d'être inutile.
69. J'ai beaucoup de plaisir avec mes collègues de travail.	86. Je me sens rarement pressé par le temps.

a = cela ne s'applique pas du tout à moi

b = cela s'applique un peu à moi

c = cela s'applique modérément à moi

d = cela s'applique beaucoup à moi

e = cela s'applique parfaitement à moi

87. Plus j'atteins des buts dans la vie moins j'arrive à les apprécier.	105. J'ai souvent l'impression que quelque chose de désagréable va m'arriver.
88. J'ai tendance à être impatient.	106. Je crois qu'être en santé est plus important que tout.
89. Il m'arrive de me déconnecter du travail pour m'adonner à d'autres activités.	107. Quelquefois je suis désespéré face à l'avenir.
90. Le sexe est un aspect important de ma vie.	108. Lorsque je conduis ma voiture, j'évite de foncer dans le trafic.
91. Je me sens souvent frustré dans mon travail.	109. Tous les jours je dois accomplir quelque chose de tangible sinon je me sens mal.
92. Les interactions avec ma famille et mes amis sont une source de plaisir importante.	110. Je pense que la chose la plus importante dans la vie est d'en faire quelque chose.
93. J'ai rarement des pensées agressives envers les autres.	111. L'idée d'apprendre la relaxation ou la méditation m'attire peu.
94. Quand je sais que j'ai quelque chose de désagréable à faire, je m'en préoccupe longtemps.	112. Je crois que les autres peuvent nous aider à accomplir des choses dans la vie.
95. Je prends des antiacides pour des brûlures d'estomac ou des malaises gastriques.	113. Il y a des parties importantes de mon travail qui sont franchement ennuyantes ou assommantes.
96. Généralement, j'ai beaucoup d'énergie.	114. J'interagis peu avec des amis ou des voisins.
97. J'aime travailler ou étudier sous pression à faire plusieurs choses en même temps.	115. Je serre rarement les poings lors des conversations.
98. J'ai vraiment hâte aux vacances.	116. Il est rare que les choses me rendent anxieux ou tendu parce que je sais qu'elles se régleront d'une manière ou d'une autre.
99. Je fais de sérieux efforts pour équilibrer le travail ou les études et le plaisir.	117. Je fais très attention à mon alimentation.
100. J'ai de la facilité à décompresser après le travail ou l'école.	118. Parfois je pense mettre fin à mes jours.
101. Je crois vraiment qu'on se sent seul au sommet.	119. Quand j'ai un rendez-vous, j'évite d'arriver en retard ou à la dernière minute.
102. Mon travail me procure un sentiment de satisfaction.	120. Lorsque je commence un projet, j'aime le poursuivre jusqu'au bout.
103. J'ai un bon équilibre entre les activités familiales et le travail.	121. Je crois que la compétition est bonne pour développer le caractère.
104. Je deviens facilement ennuyé ou irrité.	122. J'ai du mal à relaxer.

- a = cela ne s'applique pas du tout à moi
 b = cela s'applique un peu à moi
 c = cela s'applique modérément à moi
 d = cela s'applique beaucoup à moi
 e = cela s'applique parfaitement à moi

123. J'estime que la vie est une lutte et qu'on obtient rien gratuitement.
124. Quand je me réveille le matin, j'ai vraiment hâte d'aller au travail.
125. J'aime vraiment sortir rencontrer des gens dans des fêtes.
126. Si quelqu'un avance une idée stupide, je ne la remets pas en question publiquement.
127. Quelquefois je me sens tendu et anxieux sans raison apparente.
128. Je prends des tranquillisants pour relaxer ou dormir.
129. J'évite de me blâmer indûment lorsque les choses vont mal.

Auto-évaluation globale du niveau de stress

Veillez indiquer ce que vous croyez être votre niveau de stress actuel selon l'échelle ci-dessous.

Pas du tout stressé _____ Extrêmement stressé

A B C D E F G H I J