

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

**CAMERON MONTGOMERY,[†] NÉRÉE BUJOLD,^Δ RICHARD BERTRAND,^Δ
& FRANÇOIS DUPUIS ^Δ**

[†]University of Alberta, ^ΔUniversité Laval

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 conséquemment pour but d'étudier plus spécifiquement l'effet du stress sur les stagiaires en enseignement. Il s'agit d'un premier pas avant de pour suivre les recherches visant à aider les formateurs à proposer de nouvelles stratégies de gestion du stress dans le cadre de la formation des futurs enseignants.

ABSTRACT

This article describes the methodology of the adaptation and validation of measurement instruments dealing with stress and social problem solving ability. Several theoretical frameworks, other models of stress and social problem solving, and an item analysis of two instruments will be presented. The following research questions will be addressed: 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 to more specifically study the effect of stress on student teachers. Furthermore, it is a first step towards future research aiming at helping teacher educators involved in the student teacher education process to find new stress management strategies and adapt education to student teachers' needs.

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 & Schein, 1979). Cherniss et Goleman (1998) ont, par ailleurs, étudié l'impact sur leur productivité, des compétences émotives chez les 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). Parallèlement, au Québec, de nombreux articles récents ont mis en relief un épuisement professionnel élevé chez

les enseignants en exercice à cause d'un stress provenant du lieu de travail (l'école) (Caouette, 2000; LaFerrière, 2000).

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 & Traver, 1986; Marso & Pigge, 1989; Weinstock & 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») provenant du milieu scolaire et un chargé de formation pratique («CFP») provenant du milieu universitaire 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 affectif et 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. Nous croyons que la résolution de problèmes sociaux est reliée au travail des enseignants et à l'apprentissage à faire par les stagiaires parce que ces deux groupes sont quotidiennement confrontés à des nouveaux problèmes sociaux stressants. 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 liées au stress. 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

La présence du stress en enseignement

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 ce groupe, 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 (Millstein & Farkas, 1988). 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 & 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'adaptaient 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.

En dépit des différences individuelles, maintes études montrent que nombre d'enseignants vivant un stress important rapportent des niveaux élevés de détresse psychologique (Chan, 1998; Fletcher & Payne, 1982; Kyriacou & 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 certains chercheurs à concevoir des variables de sortie (outcome variables) différentes et à inclure des facteurs psychosociaux et d'autres facteurs ayant trait à la personnalité dans leur recherche. 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 & Monroe, 1986; Fimian, 1986; Smith & Bourke, 1992; Stranman & Miller, 1992; Worrall & 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.

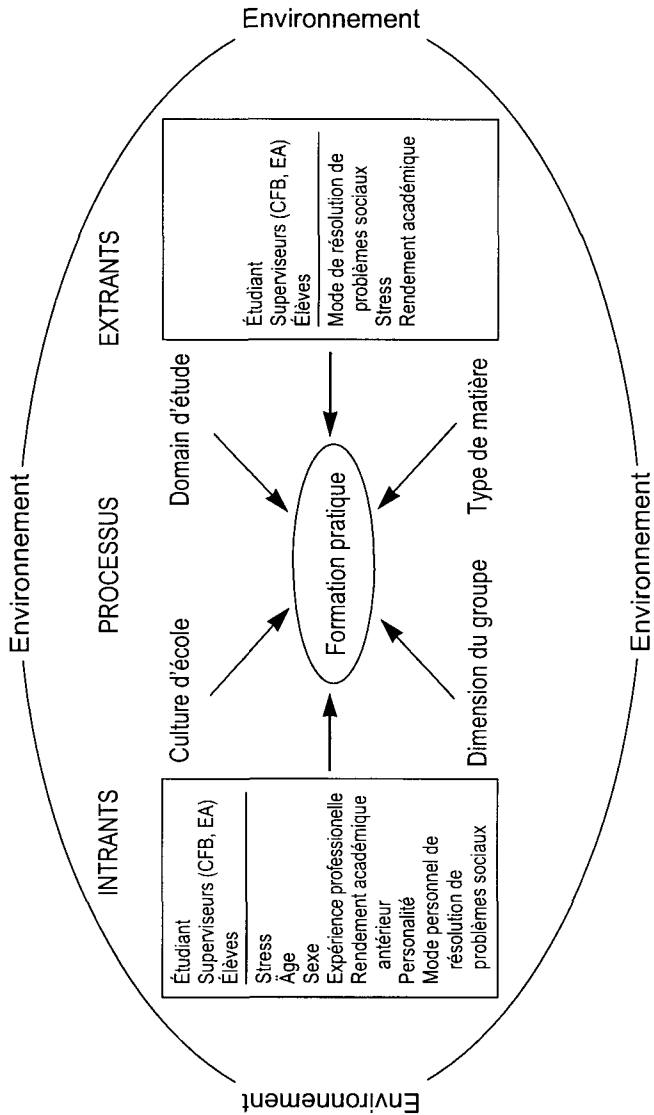
Le modèle théorique privilégié

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 pourrons 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 (1984) 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

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 Montgomery 2001)



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. Il est important de souligner que notre modèle n'est pas entièrement exhaustif et que d'autres éléments du contexte scolaire pourraient facilement en faire partie. A titre d'exemple, il pourrait inclure le milieu connu ou inconnu, l'auto-évaluation des apprentissages faits par le stagiaire et la résilience de ce dernier devant des situations stressantes en stage. De plus, il se peut que le lecteur ait l'impression que le modèle est redondant puisqu'on retrouve certaines variables identiques qui portent sur les intrants et les extrants, toutefois nous en sommes conscients et cela est fait afin de mesurer des changements au niveau du stress et de la résolution de problèmes sociaux dans une étude empirique ultérieure.

La carence d'autres modèles théoriques

Après un examen d'autres modèles théoriques dans la littérature scientifique, on peut 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 & 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; Davey, 1993; D'Zurilla, 1986; D'Zurilla & Goldfried, 1971; Pruzinsky & Borkovec 1990).

Les indicateurs de stress en enseignement

Dans une 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 & 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 & 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 du soutien social, l'évaluation cognitive du stressé 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.

L'évaluation psychométrique du stress

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 & Mendelsohn, 1980; Frank, 1973) et multidimensionnels (Derogatis, Lipman & Covi 1973; Smith, 1961; Ware et al., 1979) du stress. D'une part, l'argumentation des tenants de la position unidimensionnelle s'appuient sur les résultats de nombreuses analyses factorielles de questionnaires d'évaluation du stress. Par exemple, la structure théorique d'un outil d'évaluation du stress nommé le SCL-90R de Derogatis (Derogatis, 1977; Derogatis, Meyer & 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 & McCrae, 1988; Montag & Comrey, 1987; Widiger, Trull, Hurt, Hurt, & Frances, 1987).

L'évaluation psychométrique de la résolution de problèmes sociaux

Ensuite, en ce qui concerne la capacité de résolution de problèmes sociaux, une recherche américaine de Maydeu-Olivares 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 & Nezu, 1982). Ce modèle multidimensionnel a été mis en relation avec des facteurs tels que le locus 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 dans deux études différentes (D'Zurilla & Nezu, 1982; D'Zurilla & 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, la définition et la formulation du problème, l'identification de solutions alternatives, 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 la recherche de D'Zurilla et Nezu (1982) montrent que ni le modèle à deux facteurs ni celui à sept facteurs n'ont été validés. 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.

La définition du stress

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).

La définition de la résolution de problèmes sociaux

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 & Goldfried, 1971; D'Zurilla & Nezu, 1982). 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 & 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 (1982) 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»).

Synthèse

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 examinant 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 & Montgomery, 2000). C’est une conclusion lourde de conséquences à la fin d’une formation de base de quatorze ans et d’une formation professionnelle de près de quatre ans comptant ainsi pour dix-huit années d’études. 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).

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 de l'Université Laval: une de troisième année du baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire (BEPEP), une de quatrième année du même programme (N = 296 pour les deux cohortes réunies) en 1999 et une du baccalauréat en enseignement secondaire (BES), (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 (80%) de ces étudiants avait un âge compris entre 19 et 25 ans. Les questionnaires ont été administrés avant le début des stages pour tous les sujets, c'est-à-dire durant la toute première partie de la première session universitaire d'automne 1999 chez les étudiants au BEPEP 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. Les questionnaires ont été complétés de manière individuelle mais l'administration de ceux-ci a été faite de façon collective (en grand groupe). Cette population a été choisie à cause de la nature intensive des cours et du stage en troisième et quatrième années

dans les deux programmes d'enseignement ce qui provoque, croyons-nous, un stress plus élevé que dans les années antérieures. 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 mesure 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 (1987) 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 traduit et validé par Bujold (1991) que nous décrirons 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 & 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 (1987).

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 considéré comme «très faible» une corrélation item-total négative. 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 54 («Je crois qu'être en santé est plus important que tout») et 65 («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 émotive, que deux items présentent une corrélation item-total négative. Ces deux items sont le 63 («Je serre rarement les poings lors des conversations») et le 74 («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 émotive).

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, 1982) 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 Habilités de résolution de problèmes — sous-échelles: définition et formulation du problème, identification de solutions alternatives, 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).

Questions de recherche

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 les 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 les stagiaires en enseignement?

RÉSULTATS

Première question de recherche

En réponse à notre première question de recherche visant à savoir les caractéristiques psychométriques des indicateurs de stress chez le stagiaire en enseignement, l'analyse factorielle exploratoire du questionnaire de Derogatis (1987) a révélé l'existence de trois facteurs suite à l'analyse de l'importance des valeurs propres telle 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 n'y avait de modèle théorique suffisamment confirmé pour justifier une analyse factorielle confirmatoire. Le premier facteur (tableau 1) se définit à partir de six items provenant de la dimension «réponse émotive», 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 émotive» 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

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 émotive relationnelle	Facteur 3 Stress de l'environnement
(q1)	0,426	--	--
(q4)	0,429	--	--
(q9)	0,654	--	--
(q19)	0,477	--	--
(q20)	0,574	--	--
(q24)	0,670	--	--
(q31)	0,544	--	--
(q34)	0,441	--	--
(q37)	0,402	--	--
(q48)	0,465	--	--
(q64)	0,636	--	--
(q65)	0,531	--	--
(q11)	--	0,423	--
(q28)	--	0,404	--
(q30)	--	0,461	--
(q33)	--	0,475	--
(q35)	--	0,408	--
(q36)	--	0,459	--
(q39)	--	0,539	--
(q52)	--	0,531	--
(q53)	--	0,500	--
(q55)	--	0,554	--
(q61)	--	0,483	--
(q66)	--	0,444	--
(q5)	--	--	0,448
(q6)	--	--	0,478
(q17)	--	--	0,444
(q26)	--	--	0,441
(q32)	--	--	0,419
(q44)	--	--	0,547
(q50)	--	--	0,418

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

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 provenant de la même institution. 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 trouvant 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 dans son modèle empirique. 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.

Seconde question de recherche

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, Freeston et Ladouceur (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»

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 résolutions de problèmes	Facteur 2 Orientation au problème
(q3)	0,507	--
(q4)	--	--
(q6)	0,494	--
(q23)	0,541	--
(q12)	0,588	--
(q13)	0,665	--
(q15)	0,478	--
(q16)	0,728	--
(q26)	0,663	--
(q27)	0,782	--
(q29)	0,572	--
(q31)	0,730	--
(q32)	0,454	--
(q2)	--	0,508
(q5)	--	0,431
(q7)	--	0,482
(q21)	--	0,680
(q24)	--	0,735
(q11)	--	0,715
(q28)	--	0,694
(q30)	--	--
(q33)	--	0,737

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

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 BEPEP semble bien confirmer l'existence des deux dimensions identifiées par le modèle théorique postulé par Dugas, Freeston et Ladouceur (1996).

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 émotive ($r = .550$); enfin, les médiateurs personnels et la réponse émotive ($r = .625$). 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 (1987) traduit en français et le questionnaire

bidimensionnel français de Dugas, Freeman et Ladouceur (1996) semblent être prometteurs pour des études futures chez 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).

Première question de recherche

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 du 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 de leur modèle théorique peuvent rentrer facilement dans la dimension «réponse émotionnelle» alors que la troisième correspond à la dimension «médiateurs personnels» de notre modèle empirique.

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 & Monroe, 1986; Smith & Bourke, 1992; Stramaman & Miller, 1992; Worrall & 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 (en portant une attention particulière aux 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. Chan (1998) maintient 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.

Deuxième question de recherche

Ensuite, 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-Olivares et D'Zurilla (1996). En plus, on pourrait espérer retrouver des résultats semblables à ceux de D'Zurilla et Nezu (1982) 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 «prise 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.

Pistes de recherche ultérieures

Comme le suggèrent Montgomery et al. (1998), il serait intéressant de vérifier, avec l'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 chez les enseignants débutants. 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, 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 & Kendall, 1988; Marx, Williams, & 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). De plus, puisque, comme dans toute étude écologique, nous n'avons fait aucune intervention directe avec un groupe expérimental et un groupe contrôle, il est difficile de généraliser nos résultats à d'autres populations même si elles étaient comparables.

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 & Goldfried, 1971; D'Zurilla & Nezu, 1982). 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. Une recherche sur le thème du stress et de la résolution de problèmes sociaux pourrait, 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.
- 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., & Montgomery, C. (2000). Le vécu intérieur des stagiaires en enseignement primaire à l'université Laval. *Pedagogia e vita, 23*(2), 19–39.
- Caouette, M. (2000). Le cancer et les maladies du cœur bientôt détrônés par la dépression. *Le soleil, 10*(12) A1–A2.
- 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., & 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., & 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.
- Cruickshank, D., Armaline, W., Reighart, P., Hoover, R., Stuck, A., & Traver, R. (1986). As teachers mature. *The Clearing House, 59*, 354–358.
- 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.
- Davey, G.C.L. (1993). A comparison of three worry questionnaires. *Behaviour Research and Therapy, 31*, 51–56.
- Depue, R.A., & 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. (1987). The Derogatis Stress Profile (DSP): Quantification of psychological stress. *Advanced Psychosomatic Medicine*, 17, 30–54.

Derogatis, L.R., Lipman, R.S., & Covi, L. (1973). The SCL-90: An outpatient psychiatric rating scale (preliminary report). *Psychopharmacology Bulletin*, 9, 13–28.

Derogatis, L.R. Meyer, J.K., & Kiny, K.M. (1981). Psychopathology in individuals with sexual dysfunction. *American Journal of Psychiatry*, 138, 757–763.

Dohrenwend, B.P., Shrout, P.E., Egri, G., & 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., & 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. (1986). *Problem-solving therapy: A social competence approach to clinical intervention*. New York, NY: Springer.

D'Zurilla, T.J., & Goldfried, M. (1971). Problem-solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 105–126.

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., & 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., & 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., & Kendall, P.C. (1988). Social cognitive problem solving and childhood adjustment: Qualitative and topological analyses. *Cognitive Therapy and Research*, 12, 133–153.

Fletcher, B., & Payne, R. (1982). Levels of reported stressors and strains amongst school teachers: Some UK data. *Educational Review*, 34, 267–278.

Frank, J.D. (1973). *Persuasion and healing* (rev. edition). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

Gold, Y. (1984). Burnout: A major problem for the teaching profession. *Education*, 104, 271–274.

Greenlee, A.R., & Ogletree, E.J. (1993). *Teachers' attitudes toward student discipline problems and classroom management strategies*. ERIC document: ED 364330.

Guglielmi, R.S., & 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., & 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.

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*. New York, NY: McGraw-Hill.

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

Leibert, R.M., & Spiegler, M.D. (1990). *Personality: Strategies and issues* (6th. Edition). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing.

Lewis, R. (1997). *The discipline dilemma: Control, management, influence* (second edition). Melbourne: Australian Council for Educational Research.

Marso, R.N., & 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., & 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., Williams, J.M., & Claridge, G.C. (1992). Depression and social problem solving. *Journal of Abnormal Psychology*, 101, 78–86.

Maydeu-Olivares, A., & 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., & Lynch, 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., & Farkas, J. (1988). The overstated case of educator stress. *Journal of Educational Administration*, 26, 232-249.

Montag, I., & 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. (2001). *Le stress des stagiaires en enseignement et de la démarche de résolution de problèmes*. Thèse de doctorat, Université Laval.

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, NY: 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.

Pépin, R. (2000). Gérer le stress négatif au travail à l'aube du XXI^e siècle. *Gestion*. 25(2), 49-59.

Pratt, J. (1978). Perceived stress among teachers: The effects of age and background of children taught. *Educational Review*, 30, 314.

Pruzinsky, T., & 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, & 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.B. (1961). Mental health reconsidered: A special case of the problem in psychology. *American Psychology*, 16, 209-306.

Smith, M., & Bourke, S. (1992). Teacher stress: Examining a model based on context workload and satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 8, 31-46.

Sprick, R. (1993). *Interventions: Collaborative planning for students at risk*. ERIC document: ED 368142.

Starnaman, S.M., & 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. *Journal of Experimental Psychology*, 41, 81-92.

Taylor, S.E. (1991). *Health psychology* (2nd ed.). New York, NY: McGraw-Hill.

Vac, 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., & Schein, E.H. (1979). Towards a theory of organizational socialization. In: B. Staw (Ed.), *Research in organizational behavior*, Vol. 1 (pp. 209-245). Greenwich, CT: JAI Press.

Ware, J.E., Jr., Johnston, S.A., Davies-Uvery, A., & Brooke, R.H. (1979). Conceptualization and measurement of health for adults in the health insurance study. Vol. 3, *Mental health*. U.S. Department of Education and Welfare.

Weinstock, H.R., & Peccolo, C.M. (1970). Do students' ideas and attitudes survive practice teaching? *Elementary School Journal*, 70, 210-218.

Widiger, T.A., Trull, T.J., Hurt, S.W., Hurt, J., & Frances, A. (1987). A multidimensional scaling of the DSM-III personality disorders. *Archives of General Psychiatry* 44, 557-563.

Yenchko, A., & Debeal, M.K. (1983). *An innovative approach to discipline and management*. ERIC document: ED 246019.

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.