



Stress et résolution de problèmes sociaux: deux contextes d'enseignement francophones

Cameron Montgomery
Université d'Ottawa

Résumé – La présente recherche a pour but d'identifier les caractéristiques psychométriques des indicateurs de stress du « Derogatis Stress Profile » (DSP) et des indicateurs de la capacité de résolution de problèmes sociaux de Dugas, Freeston et Ladouceur (1996) chez des stagiaires en enseignement en milieu minoritaire francophone au Manitoba et en Alberta. À cela vient s'ajouter l'objectif de comprendre la relation entre le stress et la résolution de problèmes sociaux chez ces stagiaires en enseignement. Nous comparons des résultats de deux populations distinctes à travers ces trois objectifs de recherche dont la présente population étudiante en milieu minoritaire francophone avec celle d'une étude antérieure en milieu majoritaire francophone au Québec (Montgomery, Bujold, Bertrand et Dupuis, 2002).

Abstract – The objective of this paper was to investigate the psychometric properties of the Derogatis Stress Profile (DSP) and a French translation of the abridged version of the Social Problem-solving Inventory (SPS) in two subpopulations of $n = 558$ francophone student teachers in Canada, which consist of student teachers living in majority (Quebec) and minority (Alberta and Manitoba) francophone environments. A further objective was to understand the relationship between stress and social problem solving in these student teachers. Results for the three study objectives were compared for two distinct populations, this minority-Francophone-setting student population and the population for an earlier study done in the majority-Francophone setting of Quebec (Montgomery, Bujold, Bertrand, and Dupuis, 2002).

1. Introduction

Il est reconnu qu'un travailleur débutant peut vivre des moments de solitude, d'isolement social et de stress lors de son insertion professionnelle. Pépin (2000) avance que près de 50% des travailleurs canadiens affirment se sentir « très stressés » au travail. Selon cette étude, plus des deux tiers de ces travailleurs stressés manifestent des problèmes de santé. Afin de mettre en relief les conséquences d'un tel état de chose, l'auteur souligne qu'aux États-Unis les coûts associés au stress en milieu de travail au cours de l'année 1994 sont évalués à près de 200 milliards de dollars. En ce qui concerne le milieu de l'enseignement au Canada francophone, une étude auprès de la Régie des rentes du Québec a révélé que 33% des rentes d'invalidité pour la population enseignante sont liées à des troubles mentaux comparativement à 12% pour la population en général (Dionne-Proulx, 1995).

Les premières manifestations du stress lié à l'enseignement peuvent se retrouver très tôt au sein des cohortes d'étudiants qui se destinent à une carrière dans ce milieu (Fuller, 1969). Toutefois, des résultats plus récents chez les étudiants en formation des maîtres suggèrent que le stage de prise en charge de groupes-classes représente une période au cours de laquelle ils sont amenés à vivre un stress intense (Admiraal, Korthagen et Wubbels, 2000; Chan, 2002; Kyriacou, 2001). Le stage est un moment crucial dans la vie du futur enseignant et, selon ces derniers auteurs, certaines personnes avec des traits de caractère particuliers (par exemple, anxiété, dépression, hostilité, basse estime de soi) se rendent compte que l'enseignement n'est pas leur premier choix de carrière. Les intervenants en formation des maîtres perçoivent ainsi chez les stagiaires les plus stressés une inaptitude à poursuivre dans la profession. Au terme de nombreuses années de formation, cette sanction s'avère onéreuse tant sur le plan personnel que professionnel (Montgomery, 2005). L'importance d'étudier le stress et la résolution de problèmes sociaux provient du fait que la situation même de stage comporte des éléments de stress spécifiques tels que l'accompagnement de tous les instants et l'évaluation continue du milieu scolaire et universitaire qui diffèrent d'un contexte normal de travail. De plus, le contexte de l'enseignement en est un qui est fondamentalement social. Il est donc important de mesurer le stress et la manière dont les stagiaires résolvent leurs problèmes sociaux afin de mieux connaître leurs besoins et leurs difficultés liés à leur formation en enseignement.

2. Problématique

2.1 Le stress et la résolution de problèmes sociaux

L'abondance d'études dans le domaine de l'éducation ont démontré qu'il y avait une relation négative entre les capacités de résolution de problèmes sociaux et le stress chez des populations diverses (Admiraal, Korthagen et Wubbels, 2000; Chan, 1998). Ces études ont démontré que plus un sujet est tendu, moins celui-ci résout des problèmes sociaux avec efficacité. De plus, de nombreux auteurs prétendent que les aptitudes à la résolution de problèmes sociaux représentent un élément important d'ajustement psychologique en situation de stress (D'Zurilla, 1990; Folkman et Lazarus, 1988; Nezu, 1985). En revanche, la personne qui réussit à résoudre ses problèmes sociaux aura une meilleure capacité à atténuer les effets négatifs de son stress psychologique (Fraser et Tucker, 1997). D'autres études suggèrent que la perception du stress peut diminuer chez l'individu qui subit une situation de stress prolongée telle qu'une perte d'emploi,

un divorce ou un nouvel emploi (Heppner, Baumgardner et Jackson, 1985). De plus, une autre étude dans le champ de la formation des maîtres au niveau secondaire démontre que l'inaptitude à résoudre des problèmes sociaux représente un prédicteur du niveau de stress psychologique, du désarroi et de la dépression chez le futur enseignant, ce qui peut même le mener au suicide, créant ainsi des conséquences touchant tous les acteurs concernés de la société (Chan, 1998).

Il est important de souligner que dans le cadre de cette recherche, nous sommes d'accord avec l'affirmation de Chan (1998) selon laquelle le stress et les capacités à résoudre les problèmes sociaux s'influencent de manière bidirectionnelle. En outre, nous avons tenu compte de la théorie de l'intelligence émotionnelle de Goleman (1995) selon laquelle les émotions sont inexorablement liées à la cognition puisque celles-ci peuvent aller jusqu'à bloquer les processus cognitifs chez l'individu vivant un stress important en situation de résolution de problèmes¹. Nous considérons le stress comme étant une émotion alors que les stratégies de résolution de problèmes sociaux se rattachent davantage à la cognition.

La plus grande partie de la recherche récente portant sur le stress et sur la résolution de problèmes (le coping) a été faite aux États-Unis ; donc notre compréhension de ces phénomènes, que l'on considère dans la présente recherche comme étant interdépendants, est plutôt limitée en termes de la généralisation des résultats en contexte majoritaire et minoritaire francophone au Canada (Connor-Smith et Calvete, 2004). Selon Connor-Smith et Calvete (2004), des chercheurs dans différents pays autres que les États-Unis ont utilisé des instruments de mesure portant sur le stress validés auprès des populations américaines sans tester la validité ou la fidélité de ceux-ci auprès de leurs populations respectives (Gerdes et Ping, 1994 ; Kim et Won, 1997 ; McCarty, Weisz, Wanitroamane, Eastman, Suwanlert, Chaiyasit, 1999 ; Sinha, Wilson et Watson, 2000). Bien que l'utilisation des instruments de mesure du stress et de la résolution de problèmes sociaux existants facilite la comparaison dans différents contextes, l'étude des caractéristiques psychométriques est une première étape essentielle auprès de chaque population respective (Van de Vijver et Leung, 1997). En ce qui concerne le contexte linguistique canadien, il s'avère important de valider des instruments de mesure portant sur le stress et la résolution de problèmes sociaux auprès des étudiants en formation des maîtres afin de mieux connaître et comprendre ce qui différencie un contexte minoritaire francophone d'un contexte majoritaire francophone. De tels résultats pourront orienter des interventions et des recherches ultérieures dans chacun de ces deux contextes.

2.2 Objectifs de recherche

La présente recherche vise à identifier les caractéristiques psychométriques des indicateurs de stress du « Derogatis Stress Profile » (DSP) (Derogatis, 1987) chez des stagiaires en enseignement en milieu minoritaire, et, de mettre en évidence les caractéristiques psychométriques des

1 « La rumination continuelle des soucis produit un effet contraire au but recherché en ceci qu'elle prend la forme d'idées fixes, stéréotypées, et non de réflexions créatives qui rapprocheraient de la solution du problème. Cette rigidité n'apparaît pas seulement dans le contenu manifeste des pensées qui se bornent à rabâcher plus ou moins les mêmes idées. Il semble aussi y avoir au niveau neurologique une rigidité corticale, un amoindrissement de la capacité du cerveau émotionnel à réagir en souplesse aux circonstances changeantes. En bref, la rumination chronique des soucis produit des résultats positifs sur un certain plan, mais pas là où ils seraient le plus nécessaires : elle apaise partiellement le stress mais ne résout jamais le problème. » (Goleman, 1995, p. 93)

indicateurs de la capacité de résolution de problèmes sociaux de Dugas, Freeston et Ladouceur (1996), chez ce même groupe de sujets. À cela vient s'ajouter un troisième objectif: comprendre la relation entre le stress et la résolution de problèmes sociaux chez les stagiaires en enseignement en milieu minoritaire. Nous comparerons deux populations distinctes à travers ces trois objectifs de recherche, à savoir la présente population étudiante en milieu minoritaire francophone au Manitoba et en Alberta comparativement à une population étudiante en milieu majoritaire francophone au Québec (Montgomery, Bujold, Bertrand et Dupuis, 2002).

3. Cadre théorique

3.1 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 (Gold et Roth, 1993 ; Lazarus, 1966 ; Lazarus et Folkman, 1984). 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 étant menaçante et qu'elle a de la difficulté à lui faire face, elle vit alors un changement au plan physique, émotif et intellectuel. Ainsi, le stress n'est 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) qui capte ces constats.

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. (p. 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.

Nous avons opté d'employer la définition de Derogatis (1987) qui conçoit le stress comme étant un état de pression psychologique provenant de trois composantes principales : 1) 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 ; 2) 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 3) la réponse émotive qui se définit à partir des aspects suivants : l'hostilité, l'anxiété et la dépression (*Ibid.*). Par ailleurs, en décomposant les trois composantes de cette définition de Derogatis, on peut voir qu'elles sont constituées de certains éléments de stress retrouvés chez l'individu par Morgan et King (1966), soit l'anxiété (peur de l'avenir), la frustration (échec dans la poursuite d'objectifs) et les conflits (difficultés dans les relations interpersonnelles).

3.2 La résolution de problèmes sociaux

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, se sont inspirés de ce modèle. Ainsi, dans le modèle de D'Zurilla et Nezu, l'expression résolution de problème se 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 sur deux aspects : 1) la résolution de problèmes a lieu dans l'environnement social et 2) 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 de petit groupe (un conflit de famille) et des problèmes sociaux plus larges (dans la communauté).

Le processus de résolution de problèmes consiste en une composante motivationnelle générale qu'on qualifie d'orientation au problème et une série de quatre habiletés 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 (Nezu, Nezu et Perri, 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 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.

Les habiletés de résolution de problèmes consistent en quatre tâches spécifiques qui sont orientées vers : 1) la définition et la formulation du problème, 2) la génération des solutions diverses, 3) la prise de décisions, et 4) 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, soit la *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 sont 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 l'application de la solution.

D'Zurilla (1986) a fait une 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 les acquis 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.

3.3 Le stress et la résolution de problèmes sociaux

Le stress et la résolution de problèmes sociaux constituent l'objet de cette recherche. Nous espérons comprendre davantage 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 pour justifier le choix de nos objectifs de recherche, nous présentons un modèle

théorique qui illustre l'organisation de ces variables dans leur contexte de stage (figure 1). Ce modèle théorique proposé devrait nous guider dans la recherche de réponses aux objectifs explorés par la présente recherche ainsi que dans d'autres recherches ultérieures.

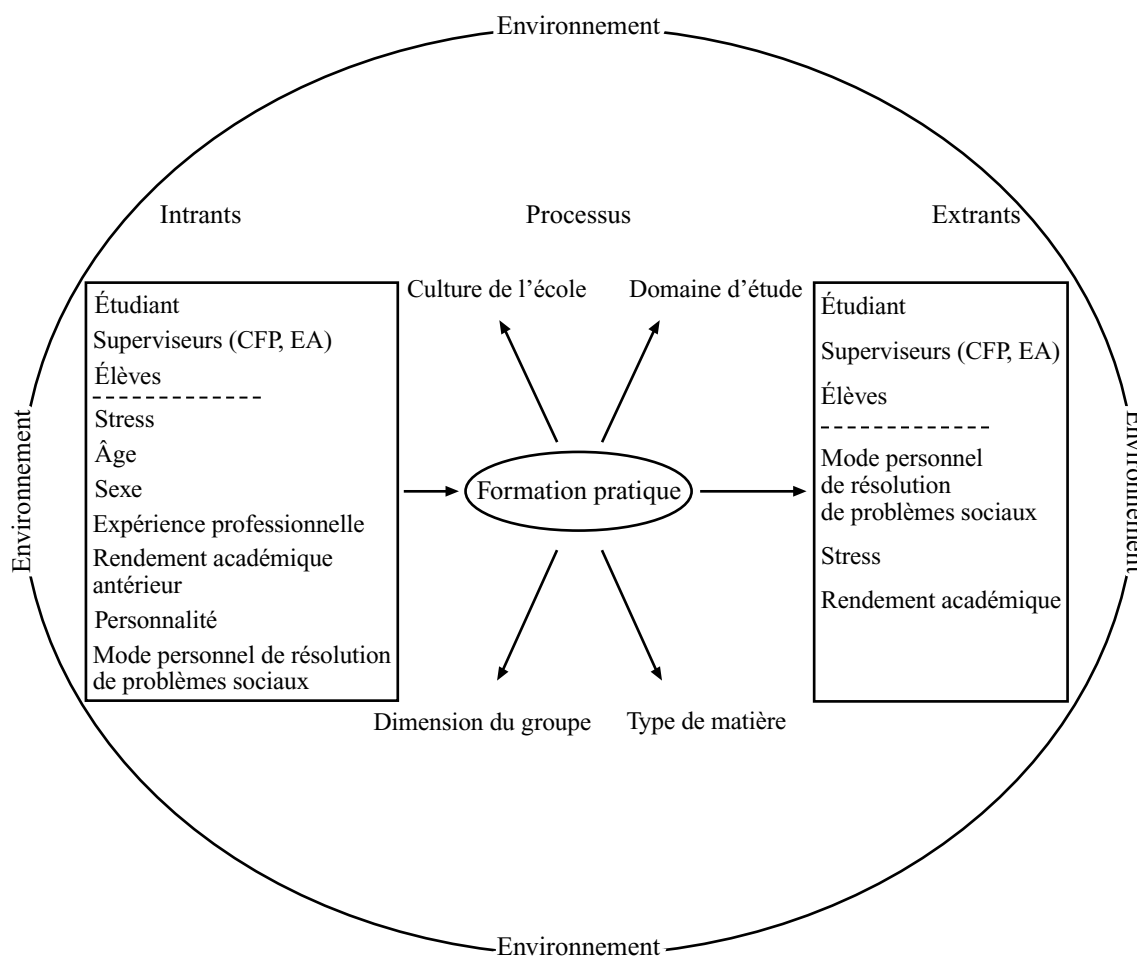


Figure 1 – Modèle théorique du stress et de la résolution de problèmes sociaux chez les stagiaires en enseignement primaire et secondaire

4. Méthodologie

4.1 Préambule

Notons d'abord le fait que la présente recherche est mise en résonance avec celle que Montgomery, Bujold, Bertrand et Dupuis (2002) ont réalisée auprès de stagiaires en enseignement en milieu majoritaire francophone à l'Université Laval, à Québec. La méthodologie et les résultats de cette recherche seront abordés et commentés corrélativement avec ceux de la présente étude réalisée auprès de deux groupes minoritaires à Edmonton, en Alberta, et à Winnipeg, au Manitoba. Cette recherche en milieu minoritaire est donc en continuité théorique et méthodologique avec la précédente étude en milieu majoritaire francophone. Elle poursuit le travail de validation d'instruments de mesure réalisé, cette fois-ci, en milieu linguistique minoritaire. Cette étape est préalable à une enquête pan-canadienne, laquelle fournira les données de base à l'élaboration

d'un plan d'intervention psychopédagogique auprès de la clientèle à la formation des maîtres, pour mieux la préparer à affronter le stress lié aux vicissitudes de leur profession.

4.2 Sujets et procédure

L'échantillon de la recherche antérieure de Montgomery *et al.* (2002) était constitué de 458 répondants de l'Université Laval, échantillon homogène francophone en contexte majoritaire d'expression française (Ville de Québec, Québec). Cet échantillon était pour sa part constitué de deux cohortes d'étudiants, âgés en majorité (80 %) entre 19 et 30 ans, dont 75 % de l'ensemble des répondants sont de sexe féminin. Tous les étudiants ont le français pour langue maternelle. Environ 64,6 % des répondants, soit 296 étudiants, formaient la première cohorte de troisième et quatrième années du baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire BEPP. La seconde cohorte était constituée de 162 étudiants (35,4 %) du baccalauréat en enseignement secondaire (BES).

L'échantillon de la présente recherche de validation en milieu minoritaire est constitué de 106 répondants répartis de manière égale de la Faculté Saint-Jean, Université de l'Alberta (FSJ) à Edmonton, et du Collège universitaire de Saint-Boniface (CUSB) à Winnipeg, Manitoba. Au total, ces groupes sont âgés pour la plupart (77 %) entre 19 et 30 ans. Soixante-douze pour cent (72 %) de l'ensemble des répondants sont de sexe féminin. Cinquante pour cent (50 %) des sujets se disent de langue maternelle française, 25 % de langue maternelle anglaise et 25 % des sujets déclarent un bilinguisme anglais-français. Au moment de l'étude, 75 % des répondants sont inscrits en enseignement en troisième et quatrième années d'études universitaires par rapport à 25 % qui sont inscrits en deuxième année.

4.3 Instruments

Les instruments de mesure de la recherche en milieu minoritaire consistent en deux questionnaires. Pour la mesure relative à la résolution de problèmes sociaux, nous avons eu recours à une version abrégée de l'inventaire de la résolution de problèmes de Dugas *et al.* (1996) contenant 35 questions, laquelle est une adaptation de l'« Inventaire de résolution de problèmes sociaux » (IRPS) (D'Zurilla et Nezu, 1982) qui comporte 70 items. Ce questionnaire abrégé comprend deux dimensions principales, à savoir les habiletés de résolution de problèmes et l'orientation au problème. Le tableau 1 présente les dimensions et les sous-échelles de ce questionnaire.

Tableau 1
Les dimensions et les sous-échelles de la résolution de problèmes sociaux de Dugas *et al.* (1996)

| | Dimensions | Sous-échelles |
|---|---|---|
| 1 | Orientation au problème (15 items) | Cognition, émotion, comportement |
| 2 | Habiletés de résolution de problèmes (20 items) | Définition et formulation du problème, génération de solutions alternatives, prises de décision, application et vérification de la solution |

Le deuxième questionnaire utilisé dans notre recherche est une version française du questionnaire mesurant le stress psychologique de Derogatis (1987), « Derogatis Stress Profile »

(DSP), composé de 77 items. Le questionnaire comprend trois dimensions principales, à savoir les médiateurs personnels, les événements de l'environnement et la réponse émotive. Cette version a déjà été traduite et validée par Montgomery *et al.* (2002) auprès des étudiants en enseignement primaire et secondaire à l'Université Laval, mais pas encore en milieu minoritaire francophone (Faculté Saint-Jean, Université de l'Alberta et Collège universitaire de Saint-Boniface). Ce questionnaire sur le stress autorise également l'obtention d'un score total indiquant la perception globale qu'a le répondant de son propre niveau de stress. Le tableau 2 présente les dimensions et les sous-échelles de ce questionnaire.

Tableau 2
Les trois dimensions et les sous-échelles du stress du «Derogatis Stress Profile (DSP)»

| | Dimensions | Sous-échelles |
|---|--|--|
| 1 | Médiateurs personnels (35 items) | Pression du temps, comportement de compulsivité, attitude par rapport au rendement, potentiel à la détente, définition du rôle |
| 2 | Événements de l'environnement (21 items) | Satisfaction professionnelle, satisfaction par rapport à la famille, attitude à l'égard de la santé |
| 3 | Réponse émotive (21 items) | Hostilité, anxiété, dépression |

L'un et l'autre des questionnaires ont été administrés à tous les répondants avant le début de leur stage en salle de classe ; stage qui représente une situation de stress élevé à l'exception des répondants du Collège universitaire de Saint-Boniface qui les ont complétés au mi-stage. Ces questionnaires ont été complétés de manière individuelle bien que l'administration de ceux-ci ait été faite en grand groupe. Nous avons traité nos données avec le logiciel SPSS. Les analyses effectuées sont de type factoriel exploratoire puisque c'est la première fois qu'on utilise les deux instruments de mesure avec une population étudiante en enseignement primaire et secondaire.

5. Résultats

5.1 Premier objectif de recherche

Notre premier souci était d'identifier les caractéristiques psychométriques des indicateurs de stress du DSP de Derogatis (version française) chez des stagiaires en enseignement en milieu minoritaire. Soulignons, pour fins de comparaison, que l'étude de Montgomery *et al.* (2002), auprès des stagiaires en milieu majoritaire, a permis d'identifier trois facteurs du questionnaire sur le stress : les médiateurs personnels (le temps et l'avenir) représentant 15 % de la variance, la réponse émotive relationnelle représentant 6 % de la variance et le stress de l'environnement représentant 5 % de la variance. Le tableau 3 présente ces résultats.

Tableau 3
Coefficients de saturation obtenus par l'analyse factorielle en facteurs communs et spécifiques
avec rotation varimax des 77 items du questionnaire portant sur le stress (DSP)
chez les étudiants québécois

| | Facteur 1 | Facteur 2 | Facteur 3 |
|--|-----------|-----------|-----------|
| Médiateurs personnels (temps et avenir) | | | |
| – Je trouve que je n'ai jamais assez de temps pour faire ce que j'ai à faire. | 0,426 | - | - |
| – Je prends du temps tous les jours pour me reposer. | 0,429 | - | - |
| – Je suis la plupart du temps détendu, je résiste bien à la pression. | 0,654 | - | - |
| – Je contrôle bien mes émotions. | 0,477 | - | - |
| – Je m'inquiète habituellement d'un rien. | 0,574 | - | - |
| – Je me dis souvent que je vais travailler moins, mais j'en suis incapable. | 0,670 | - | - |
| – Je résiste habituellement à la nervosité ou au stress. | 0,544 | - | - |
| – Je me sens rarement pressé par le temps. | 0,441 | - | - |
| – Il m'arrive de me déconnecter du travail pour m'adonner à d'autres activités. | 0,402 | - | - |
| – J'ai de la difficulté à décompresser après le travail ou l'école. | 0,465 | - | - |
| – 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. | 0,636 | - | - |
| – Je fais attention à mon alimentation. | 0,531 | - | - |
| Réponse émotive relationnelle | | | |
| – Je me sens désintéressé de tout. | - | 0,423 | - |
| – Au boulot, j'ai le sentiment que tous mes talents sont sous-utilisés. | - | 0,404 | - |
| – Dès fois, j'ai envie de frapper quelqu'un. | - | 0,461 | - |
| – J'ai parfois le sentiment d'être inutile. | - | 0,475 | - |
| – Plus j'atteins des buts dans la vie, moins j'arrive à les apprécier. | - | 0,408 | - |
| – J'ai tendance à être impatient. | - | 0,459 | - |
| – Je me sens souvent frustré dans mon travail. | - | 0,539 | - |
| – Je deviens facilement ennuyé ou irrité. | - | 0,531 | - |
| – J'ai souvent l'impression que quelque chose de désagréable va m'arriver. | - | 0,500 | - |
| – Quelquefois, je suis désespéré face à l'avenir. | - | 0,554 | - |
| – Il y a des parties importantes de mon travail qui sont franchement ennuyantes ou assommantes. | - | 0,483 | - |
| – Parfois, je pense mettre fin à mes jours. | - | 0,444 | - |
| Stress de l'environnement | | | |
| – Je ris facilement. | - | - | 0,448 |
| – Mon travail me donne accès à des activités satisfaisantes ou stimulantes. | - | - | 0,478 |
| – J'ai beaucoup de plaisir avec mes collègues de travail. | - | - | 0,444 |
| – J'éprouve beaucoup d'intérêts pour les «hobbies» et les sports. | - | - | 0,441 |
| – Je suis en bonne condition physique. | - | - | 0,419 |
| – Généralement, j'ai beaucoup d'énergie. | - | - | 0,547 |
| – Mon travail me procure un sentiment de satisfaction. | - | - | 0,418 |

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

L'analyse factorielle exploratoire auprès de la population de l'Ouest a également permis de révéler l'existence de trois facteurs. Le premier facteur représente 18 % de la variance alors que le deuxième en représente 8 % et le troisième 6 %. Toutefois, les items à l'intérieur du premier facteur sont plutôt mixtes en nature, ce qui n'autorise pas d'interprétation définitive. Le deuxième facteur peut se définir par contre comme étant les médiateurs personnels reliés au temps et à l'épanouissement personnel puisque la plupart des items (6 sur 8) proviennent de la dimension des médiateurs personnels. À l'exception de l'item portant sur la poursuite d'un projet jusqu'au bout, cet item faisant partie de la sous-échelle comportement de compulsivité (médiateurs personnels), l'individu recherche en quelque sorte le positif en lien avec le travail ou l'école ainsi qu'avec sa vie personnelle (par exemple, «L'affection est un aspect important de ma vie»). Toutefois, il semble ressentir du stress à cause d'un manque de temps. Le troisième facteur est de nature mixte, mais il permet quand même de dégager un nouveau facteur nommé le «bien-être personnel». Les sujets semblent exprimer une tendance à combattre le stress de manière saine à travers l'activité physique et la compétition. En outre, ils semblent satisfaits de leur stade professionnel actuel (leurs talents ne sont pas sous-utilisés) et ils n'expriment aucune crainte quant au fait d'atteindre le sommet professionnel ou personnel. Or, un regard global des items sous tous les facteurs nous oblige à faire une mise en garde. Par exemple, les items «Je fais attention à mon alimentation» et «Je suis en bonne condition physique» ne se trouvent pas sous le même facteur. De plus, on voit un autre problème de saturation des items («Je deviens facilement ennuyé ou irrité» et «Je ris facilement»). Le tableau 4 présente ces résultats.

Tableau 4
Coefficients de saturation obtenus par l'analyse factorielle en facteurs communs et spécifiques
avec rotation varimax des 77 items du questionnaire portant sur le stress (DSP)
chez les étudiants albertains et manitobains

| | Facteur 1 | Facteur 2 | Facteur 3 |
|---|------------------|------------------|------------------|
| DSP Items | | | |
| – J'ai rarement le sentiment d'être coincé dans la vie. | 0,419 | - | - |
| – Mon travail me donne accès à des activités satisfaisantes ou stimulantes. | 0,492 | - | - |
| – Je suis la plupart du temps détendu, je résiste bien à la pression. | 0,645 | - | - |
| – Je me sens désintéressé de tout. | 0,647 | - | - |
| – Ma vie affective est satisfaisante. | 0,575 | - | - |
| – Je contrôle bien mes émotions. | 0,425 | - | - |
| – Je m'inquiète habituellement de quelque chose. | 0,552 | - | - |
| – Je fume trop. | 0,444 | - | - |
| – Je me sens rarement seul. | 0,461 | - | - |
| – Je me dis souvent que je vais travailler moins, mais j'en suis incapable. | 0,510 | - | - |
| – J'ai une bonne relation avec mon conjoint ou ma conjointe (copain ou copine). | 0,411 | - | - |
| – Je résiste habituellement à la nervosité ou au stress. | 0,484 | - | - |
| – J'ai parfois le sentiment d'être inutile. | 0,610 | - | - |
| – Plus j'atteins des buts dans la vie, moins j'arrive à les apprécier. | 0,471 | - | - |

| | | | |
|--|-------|--------|--------|
| – Je me sens souvent frustré dans mon travail. | 0,575 | - | - |
| – Quand je sais que j’ai quelque chose de désagréable à faire, je m’en préoccupe longtemps. | 0,413 | - | - |
| – Généralement, j’ai beaucoup d’énergie. | 0,590 | - | - |
| – Je fais de sérieux efforts pour équilibrer le travail ou les études et le plaisir. | 0,493 | - | - |
| – J’ai de la facilité à décompresser après le travail ou l’école. | 0,646 | - | - |
| – J’ai un bon équilibre entre les activités familiales et le travail. | 0,568 | - | - |
| – Je deviens facilement ennuyé ou irrité. | 0,613 | - | - |
| – J’ai souvent l’impression que quelque chose de désagréable va m’arriver. | 0,603 | - | - |
| – Quelquefois, je suis désespéré face à l’avenir. | 0,603 | - | - |
| – 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. | 0,685 | - | - |
| – Je fais très attention à mon alimentation. | 0,402 | - | - |
| – Parfois, je pense mettre fin à mes jours. | 0,494 | - | - |
| – J’ai du mal à relaxer. | 0,666 | - | - |
| – Quand je me réveille le matin, j’ai vraiment hâte d’aller au travail. | 0,449 | - | - |
| – Quelquefois, je me sens tendu et anxieux sans raison apparente. | 0,449 | - | - |
| – J’évite de me blâmer indûment lorsque les choses vont mal. | 0,470 | - | - |
| Médiateurs personnels reliés au temps et à l’épanouissement personnel | | | |
| – Je trouve que je n’ai jamais assez de temps pour faire ce que j’ai à faire. | - | -0,533 | - |
| – Je me sens rarement pressé par le temps. | - | -0,478 | - |
| – Je ris facilement. | - | 0,446 | - |
| – J’ai beaucoup de plaisir avec mes collègues de travail ou d’études. | - | 0,487 | - |
| – L’affection est un aspect important de ma vie. | - | 0,461 | - |
| – Mon travail me procure un sentiment de satisfaction. | - | 0,516 | - |
| – Je crois que les autres peuvent nous aider à accomplir des choses dans la vie. | - | 0,538 | - |
| – Lorsque je commence un projet, j’aime le poursuivre jusqu’au bout. | - | 0,557 | - |
| Bien-être personnel | | | |
| – Je suis en bonne condition physique. | - | - | 0,411 |
| – Je crois que la compétition est bonne pour développer le caractère. | - | - | 0,607 |
| – Au boulot, j’ai le sentiment que tous mes talents sont sous-utilisés. | - | - | -0,403 |
| – Je crois vraiment qu’on se sent seul au sommet. | - | - | -0,463 |

Note: Les saturations (*loadings*) inférieures à 0,40 n’apparaissent pas dans le tableau.

Puisque nous avons trouvé ces contradictions dans les analyses factorielles exploratoires, nous avons effectué des analyses supplémentaires afin de mieux décrire la population en milieu minoritaire francophone et pour confirmer la nature du troisième facteur concernant « le bien-être personnel ». Nous avons ainsi effectué une analyse de corrélation item-total sous le troisième facteur, ce qui semble mesurer autre chose que le reste du questionnaire. En effet, ces sujets semblent privilégier l'activité physique comme réponse au stress à la suite d'un examen des items sous le facteur 3 dont la saturation était la plus élevée (au-dessus de 0,3) en faisant une analyse de fiabilité. Effectivement, ces items, dont quatre d'entre eux sur cinq, proviennent de la sous échelle attitude à l'égard de la santé sous la dimension des médiateurs personnels. Ce sont les suivants :

Item 26 – « J'éprouve beaucoup d'intérêts pour les "hobbies" et les sports. »

Item 32 – « Je suis en bonne condition physique. »

Item 49 – « Je crois vraiment qu'on se sent seul au sommet. »

Item 54 – « Je crois qu'être en santé est plus important que tout. »

Item 71 – « J'estime que la vie est une lutte et que l'on n'obtient rien gratuitement. »

Dans l'ensemble, ces éléments indiquent, selon toute apparence, une tendance à combattre le stress par l'activité physique. Peut-être, faut-il y voir l'expression d'un particularisme régional, voire culturel ; la société anglo-saxonne, dans laquelle baignent ces futurs enseignants et dont ils sont pour la plupart issus, possède une tradition sportive bien implantée.

5.2 Deuxième objectif de recherche

À l'instar des résultats obtenus par Montgomery *et al.* (2002) auprès de l'échantillon en milieu majoritaire, l'analyse factorielle exploratoire du questionnaire portant sur la résolution de problèmes sociaux permet également de retrouver les deux facteurs principaux à l'origine du modèle structural original de Dugas *et al.* (1996), en l'occurrence, « les habiletés de résolution de problèmes » et « l'orientation au problème ». Ce modèle se trouve une fois de plus confirmé en milieu minoritaire francophone cette fois-ci, et ce, en dépit du nombre limité de sujets soumis au questionnaire. Les tableaux 5 et 6 présentent les résultats.

Tableau 5
Coefficients de saturation obtenus par l'analyse factorielle en facteurs communs et spécifiques
avec rotation varimax des 35 items du questionnaire portant sur la résolution de problèmes
chez les étudiants québécois

| | Facteur 1 | Facteur 2 |
|--|-----------|-----------|
| Habiletés de résolution de problèmes | | |
| – 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. | 0,507 | - |
| – 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. | 0,494 | - |
| – 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. | 0,541 | - |
| – 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. | 0,588 | - |
| – 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. | 0,665 | - |
| – Après avoir appliqué une solution à un problème, j'essaie habituellement d'analyser ce qui a bien été et ce qui a mal été. | 0,478 | - |
| – 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. | 0,728 | - |
| – 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. | 0,663 | - |
| – 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. | 0,782 | - |
| – 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. | 0,572 | - |
| – Lorsque je tente de trouver une solution à un problème, j'essaie d'aborder le problème sous autant d'angles que possible. | 0,730 | - |
| – 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. | 0,454 | - |
| Orientation au problème | | |
| – Lorsque j'ai un problème, je doute souvent qu'il existe une solution à celui-ci. | - | 0,508 |
| – Lorsque j'ai un problème, je crois habituellement qu'il existe une solution à celui-ci. | - | 0,431 |
| – 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. | - | 0,482 |
| – Lorsque je tente de résoudre un problème, je deviens souvent si contrarié que je ne peux pas penser clairement. | - | 0,680 |
| – Lorsque je travaille sur un problème difficile, je deviens souvent si contrarié que je me sens confus et désorienté. | - | 0,735 |
| – Les problèmes difficiles me contrarient beaucoup. | - | 0,715 |
| – Je deviens souvent déprimé et figé lorsque j'ai un problème important à résoudre. | - | 0,694 |
| – Lorsque mes premiers efforts pour résoudre un problème échouent, j'ai tendance à devenir découragé et déprimé. | - | 0,737 |

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

Tableau 6
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
chez les étudiants albertains et manitobains

| | Facteur 1 | Facteur 2 |
|--|-----------|-----------|
| Habilités de résolution de problèmes | | |
| – 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. | 0,603 | - |
| – 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. | 0,447 | - |
| – 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. | 0,511 | - |
| – 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. | 0,401 | - |
| – 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. | 0,660 | - |
| – 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. | 0,706 | - |
| – Après avoir appliqué une solution à un problème, j'essaie habituellement d'analyser ce qui a bien été et ce qui a mal été. | 0,630 | - |
| – Lorsque je tente de trouver une solution à un problème, j'essaie habituellement de penser à autant de façons différentes que possible avant d'aborder ce problème. | 0,724 | - |
| – 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. | 0,428 | - |
| – 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. | 0,582 | - |
| – 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. | 0,615 | - |
| – 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. | 0,641 | - |
| – 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. | 0,794 | - |
| – 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. | 0,600 | - |
| – Lorsque je tente de trouver une solution à un problème, j'essaie d'aborder le problème sous autant d'angles que possible. | 0,709 | - |
| – 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. | 0,564 | - |
| Orientation au problème | | |
| – Lorsque je prends des décisions, habituellement, je n'évalue et ne compare pas assez soigneusement les différentes possibilités. | - | 0,473 |
| – Les problèmes difficiles me contrarient beaucoup. | - | 0,597 |

| | | |
|---|---|-------|
| – Lorsque je tente de résoudre un problème, je deviens souvent si contrarié que je ne peux pas penser clairement. | - | 0,635 |
| – Lorsque je travaille sur un problème difficile, je deviens souvent si contrarié que je me sens confus et désorienté. | - | 0,816 |
| – Je deviens souvent déprimé et figé lorsque j’ai un problème important à résoudre. | - | 0,760 |
| – Lorsque mes premiers efforts pour résoudre un problème échouent, je pense habituellement que je devrais abandonner et aller chercher de l’aide. | - | 0,512 |
| – Lorsque mes premiers efforts pour résoudre un problème échouent, j’ai tendance à devenir découragé et déprimé. | - | 0,833 |

Note: Les saturations (*loadings*) inférieures à 0,40 n’apparaissent pas dans le tableau.

5.3 Troisième objectif de recherche

Nous voulions mieux comprendre la relation entre le stress et la résolution de problèmes sociaux chez les stagiaires en enseignement tant en milieu minoritaire que majoritaire. De ce fait, nous avons mis en rapport les deux questionnaires afin de dégager toute relation positive ou négative. Après analyse des corrélations des deux milieux, nous avons constaté des différences minimes. Nous avons donc combiné les données des deux milieux ensemble. La mise en corrélation des dimensions liées aux habiletés de résolution de problèmes et celles de l’orientation au problème démontre une relation linéaire positive ($r(564) = 0,432, p < 0,001$). On observe également des relations linéaires positives après la prise en compte des trois dimensions du stress: les médiateurs personnels et les événements de l’environnement ($r(564) = 0,458, p < 0,01$); les événements de l’environnement et la réponse émotionnelle ($r(564) = 0,550, p < 0,001$); les médiateurs personnels et la réponse émotionnelle ($r(564) = 0,625, p < 0,001$).

À cela, ajoutons que chacune des deux dimensions du questionnaire de l’inventaire de la résolution de problèmes de Dugas *et al.* (1996) affiche une relation linéaire négative avec chacune des trois dimensions du questionnaire sur le stress (DSP). Encore ici, conformément à des attentes déjà exprimées lors de l’étude réalisée auprès de l’échantillon en milieu majoritaire, 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.

6. Discussion

6.1 La résolution de problèmes sociaux

Soulignons pour commencer, que cette recherche a, pour la première fois, mis en perspective la relation entre le stress et la résolution de problèmes sociaux chez des étudiants en milieu minoritaire et majoritaire francophone, utilisant des instruments valides et fiables qui ont été traduits et validés en français par l’auteur. La présente recherche confirme, en partie, la validité psychométrique du questionnaire de résolution de problèmes sociaux de Dugas *et al.* (1996) ainsi que la version française du questionnaire sur le stress de Montgomery *et al.* (2002).

6.2 Le stress

Selon l'étude Montgomery *et al.* (2002), les étudiants en milieu majoritaire francophone semblent être stressés par rapport à leur avenir, au temps (le manque de temps), aux relations humaines (incluant les émotions qui s'y rattachent) et à l'environnement (satisfaction à l'égard de la carrière, de la situation familiale et l'attitude à l'égard de la santé). Il faut toutefois signaler que les résultats de l'analyse factorielle en milieu minoritaire francophone sont moins concluants. La taille de l'échantillon retenu doit être mise en cause. Cela dit, les résultats obtenus offrent tout de même quelques particularités qui ne sont pas moins intéressantes. On l'a vu, les stagiaires francophones en milieux minoritaires affichent une tendance marquée au recours à l'activité physique pour combattre le stress. Tel que nous l'avons mentionné brièvement antérieurement, on peut être tenté d'y voir, l'expression d'un particularisme régional, voire culturel ; la société anglo-saxonne dans laquelle baignent ces futurs enseignants et dont ils sont pour la plupart issus, possède une tradition sportive bien implantée.

Toutefois, ce lien entre le sport et le milieu anglophone de l'Ouest mérite d'être nuancé. De ce fait, les étudiants albertains sont plus jeunes que les étudiants québécois puisqu'ils commencent leurs études à l'âge de 17 ans. Un stagiaire d'une vingtaine d'années se retrouvant dans un milieu de stage où il y a d'autres stagiaires ou jeunes enseignants aura tendance à se mêler à ceux-ci dans les activités (sportives ou autres) afin de réduire la pression exercée par la situation de stage. Un autre, qui réalise son stage dans une école isolée ou auprès de collègues plus âgés, devra trouver un moyen différent. Une étude plus approfondie sur les moyens de détente lors du stage de prise en charge pourrait soulever des résultats forts intéressants à cet égard. En outre, les étudiants de l'Ouest semblent s'épanouir de l'établissement de bonnes relations au travail, c'est-à-dire à l'université dans le cadre des cours théoriques, ou à l'école où ils effectuent leurs stages.

Une similitude qui ressort dans la présente étude est le manque de temps signalé autant chez les étudiants du côté minoritaire que du côté majoritaire francophone. L'expression de cette inquiétude doit, croyons-nous, être prise en compte par des formateurs universitaires dans la conception des cours universitaires (par exemple, le nombre de travaux exigés et les évaluations qui en découlent) ainsi que les exigences relatives aux stages (par exemple, le dossier de stage incluant des plans de leçon) entourant ceux-ci. De plus, la nature environnementale de certains items sous le troisième facteur (le stress de l'environnement) chez les étudiants en milieu majoritaire francophone ressemble au deuxième facteur (les médiateurs personnels reliés au temps et à l'épanouissement personnel) chez les étudiants en milieu minoritaire francophone. En d'autres mots, les étudiants des deux milieux linguistiques semblent être satisfaits de leur entourage professionnel à l'université ou en stage, combinant ainsi ces deux dimensions du questionnaire sur le stress.

6.3 Le stress et la résolution de problèmes sociaux

Le stress, nous l'avons souligné, interfère dans les stratégies de résolution de problèmes sociaux (processus cognitif) et représente un facteur important d'abandon chez les enseignants. Les pistes les plus attrayantes que nous offrent ces recherches sont ouvertes par la mise en lumière d'une corrélation négative fortement marquée entre le niveau de stress des sujets et leur capacité à résoudre les problèmes sociaux qu'ils ont à affronter. Elles rangent, en quelque sorte, la résolution de problèmes sociaux au nombre des étiologies du stress. Ce résultat rejoint

les théories récentes sur l'intelligence émotionnelle mises en évidence par Goleman (1995) qui accordent une place importante aux processus affectifs lors des tâches cognitives. Des recherches plus poussées chez les stagiaires en enseignement permettront vraisemblablement de qualifier la place qu'occupe la relation entre le stress et les stratégies de résolution de problèmes sociaux. Les résultats obtenus s'avèrent déjà prometteurs au sens où ils offrent aux formateurs de futurs enseignants stagiaires la perspective d'interventions fructueuses en agissant sur l'aptitude à résoudre des problèmes sociaux. Le choix et les modalités d'intervention appropriées représentent, elles aussi, un vaste champ de recherche à explorer.

Une étude similaire, auprès des stagiaires de langue anglaise au Canada anglophone et auprès de stagiaires de langue française ailleurs au Québec ainsi qu'en milieu minoritaire francophone, pourrait confirmer la réaction à des types particuliers de réponses au stress. En fait, une étude longitudinale et comparative des niveaux de stress à l'échelle interprovinciale permettrait de mesurer l'efficacité de ces types de réponses au stress.

6.4 Limites

Montgomery *et al.* (2002) ont souligné des limites à leur recherche. Nous faisons écho ici à celle qu'ils ont évoquée concernant la nature quantitative de leur étude qui ne fournit pas suffisamment d'informations pertinentes à l'égard des solutions générées par l'individu afin de permettre une distinction entre les sources de stress et les habiletés de résolution de problèmes sociaux. Nous souscrivons à l'idée qu'une approche mixte quantitative et qualitative autoriserait une détection plus affinée des différences individuelles. La nature écologique de l'étude ne permet pas le recours au groupe de contrôle et la généralisation des résultats à d'autres populations. C'est pourquoi, une fois encore, il nous apparaît souhaitable d'étendre le programme de recherche de manière à accroître le nombre et la diversité des échantillons étudiés.

En outre, le concept de la résolution de problèmes sociaux qui est mis en juxtaposition avec le stress peut être élargi sous celui des stratégies d'adaptation. De ce fait, les stratégies d'adaptation en 14 types selon Carver (1997) permettent de constater si l'individu préconise des stratégies fonctionnelles, dysfonctionnelles ou à fonction variable lorsque confronté au stress. Une étude examinant la relation entre le stress et ces stratégies d'adaptation chez les stagiaires en enseignement pourrait ouvrir sur de nouvelles perspectives et pistes d'intervention.

Références

- 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.
- Carver, C.S. (1997). You want to measure coping but protocole's too long : Consider the Brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4(1), 92-100.
- 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.
- Chan, D.W. (2002). Stress, self-efficacy, social support and psychological distress among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 22(5), 557-569.
- Connor-Smith, J.K. et Calvete, E. (2004). Cross-Cultural Equivalence of Coping and Involuntary Responses to Stress in Spain and the United States. *Anxiety, Stress, and Coping*, 17(2), 163-187.
- Derogatis, L.R. (1987). The Derogatis Stress Profile (DSP): Quantification of psychological stress. *Advances in Psychosomatic Medicine*, 17, 30-54.

- Dionne-Proulx, J. (1995). Le stress au travail et ses conséquences à long terme : le cas des enseignants québécois. *Revue canadienne de l'éducation*, 20(2), 146-155.
- 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.
- D'Zurilla, T.J. (1986). *Problem-solving therapy: A social competence approach to clinical intervention*. New York, NY : 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. (1982). Social problem-solving in adults. In P.C. Kendall (dir.), *Advances in cognitive-behavioral research and therapy 1* (p. 201-274). New York, NY : Academic Press.
- 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.
- Folkman, S. et Lazarus, R.S. (1988). Coping as a mediator of 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.
- Fuller, F.F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualisation. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.
- Gerdes, E.P. et Ping, G. (1994). Coping differences between college women and men in China and the United States. *Genetic, Social, General Psychology Monographs*, 120, 169-195.
- Gold, Y. et Roth, R.A. (1993). *Teachers managing stress and preventing burnout: The professional health solution*. London/Washington, DC : The Falmer Press.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York, NY : Bantam Books.
- 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.
- Kim, K. et Won, H. (1997). Students' stress in China, Japan and Korea: A transcultural study. *International Journal of Social Psychiatry*, 43, 87-94.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Lazarus, R.S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York, NY : McGraw-Hill.
- Lazarus, R.S. et Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York, NY : Springer.
- McCarty, C.A., Weisz, J.R., Wanitroamane, K., Eastman, K.L., Suwanlert, S., Chaiyasit, W. (1999). Culture, coping and context: Primary and secondary control among Thai and American youth. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 40, 809-818.
- Montgomery, C., Bujold, N., Bertrand, R. et Dupuis, F. (2002). 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*, XXXII(1), 57-90.
- Montgomery, C. (2005). La vivencia interior de las pasantes de la enseñanza primaria (Le vécu intérieur des stagiaires en enseignement primaire). *Revista Paradigma*, XXVI(2), 117-133.
- Morgan, C.T. et King, R.A. (1966). *Introduction to psychology*. New York, NY : McGraw-Hill.
- Nezu, A.M. (1985). Differences in psychological distress between effective and ineffective problem solvers. *Journal of Counselling Psychology*, 32, 135-138.
- Nezu, A.M., Nezu, C.M. et Perri, M.G. (1989). *Problem-solving therapy for depression: Theory, research and clinical guidelines*. New York, NY : John Wiley.
- Pépin, R. (2000). Gérer le stress négatif au travail à l'aube du XXI^e siècle. *Gestion*, 25(2), 49-59.
- 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.
- Sinha, B.K., Wilson, L.R. et Watson, D.C. (2000). Stress and coping among students in India and Canada. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 32, 218-225.
- Van de Vijver, F.J.R. et Leung, K. (1997). *Methods of data analysis for cross-cultural research*. Thousand Oaks, CA : Sage.

