

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

FACTEURS ENTRAINANT DE LA DÉTRESSE PSYCHOLOGIQUE CHEZ LES
STAGIAIRES D'ÉCOLES DE GESTION EN CONTEXTE D'APPRENTISSAGE
EN ENTREPRISE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

À LA MAÎTRISE ÈS SCIENCES DE LA GESTION

PAR

MÉLANIE BONELLO

JANVIER 2019

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier tout particulièrement ma directrice de recherche, Mme Guylaine Landry, professeure au Département d'organisation et ressources humaines de l'École des sciences de la gestion de l'Université du Québec à Montréal, qui m'a témoigné sa grande confiance en m'intégrant à son équipe de recherche et en acceptant la supervision de mon mémoire. Sa bienveillance, son soutien, sa disponibilité et ses encouragements m'ont permis de mener à bien ce fastidieux travail de recherche.

Je remercie chaleureusement ma famille et plus spécifiquement ma sœur Sandra pour son soutien et surtout son amour incommensurable (sans oublier les nombreux cadeaux envoyés Made in France ...), mon frère Sylvain pour ses conseils et ses encouragements, mon père Michel et ma belle-mère Françoise pour leur soutien et pour les soins, le temps et l'amour qu'ils portent à mon amour de sœur Stéphanie.

Je n'oublie pas mes amis/amies qui se reconnaîtront. Merci pour votre soutien, votre écoute et vos encouragements.

Enfin, je remercie l'ensemble des participants de l'étude, qui ont consacré de leur temps et qui ont partagé leur riche expérience dans le cadre de cette recherche.

DÉDICACE

Je dédie ce travail à ma mère, qui depuis
trois années, veille sur moi depuis les
étoiles.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	x
LISTE DES TABLEAUX.....	xi
RÉSUMÉ	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I.	;
PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE.....	5
1.1 Le stress au travail : un phénomène sociétal croissant et préoccupant	5
1.2 Le stress et la détresse psychologique chez les stagiaires : quelles réalités ?	8
1.3 Pertinence sociale et scientifique de la recherche	14
CHAPITRE II	
CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE	15
2.1 Les facteurs de stress en milieu de travail.....	16
2.1.1 Le stress : pluralité et ambiguïté d'un concept.....	16
2.1.2 Le stress au travail : définitions.....	17
2.1.3 Le stress au travail : un phénomène multifactoriel.....	19
2.1.3.1 Une typologie des facteurs de stress au travail	19
2.1.3.1.1 Les facteurs liés aux caractéristiques organisationnelles	20
2.1.3.1.2 Les facteurs liés aux supérieurs hiérarchiques directs	22
2.1.3.1.3 Les facteurs liés aux caractéristiques individuelles	26
2.1.3.1.4 Facteurs de stress : défi ou menace ?	30
2.1.3.2 Les facteurs de stress spécifiques aux stagiaires.....	32

2.1.3.2.1	Les facteurs liés aux caractéristiques organisationnelles	33
2.1.3.2.2	Les facteurs liés au superviseur de stage.....	34
2.1.3.2.3	Les facteurs liés aux caractéristiques individuelles	35
2.2	Modèle transactionnel du stress de Lazarus et Folkman (1984)	37
2.3	Les stratégies d'adaptation au stress	39
2.3.1	Les stratégies d'adaptation centrées sur le problème	40
2.3.2	Les stratégies d'adaptation centrées sur les émotions	41
2.3.3	Les stratégies d'adaptation chez les stagiaires en enseignement.....	42
2.3.4	Les stratégies proactives d'intégration organisationnelle.....	44
2.4	Conséquences du stress sur la santé psychologique.....	47
2.5	Modèle conceptuel et théorique	48
2.6	Questions de recherche	49
CHAPITRE III		
	CADRE MÉTHODOLOGIQUE	50
3.1	Démarche de recherche	51
3.2	Devis de recherche	52
3.2.1	Caractéristiques du devis.....	52
3.2.2	Limites et atouts de la démarche et du devis de recherche.....	53
3.3	Échantillonnage.....	54
3.3.1	Population à l'étude et technique d'échantillonnage retenue	54
3.3.2	Recrutement des participants.....	57
3.3.2.1	Critères d'inclusion	57
3.3.2.2	Constitution du groupe de participants	58

3.3.2.3	Limites et atouts de l'échantillon	61
3.4	Technique de collecte de données.....	62
3.4.1	L'entrevue semi-dirigée	62
3.4.2	Déroulement de l'entrevue	63
3.4.3	Atouts et limites de la technique de collecte de données retenue.....	65
3.5	Instrument de mesure : le guide d'entrevue	67
3.6	Technique d'analyse des données	72
CHAPITRE IV		
	PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	74
4.1	Perspective des coordonnateurs de stage	75
4.1.1	Le mandat de stage : facteurs générant du stress perçu comme défi.....	75
4.1.1.1	Facteurs liés au degré d'autonomie (latitude décisionnelle).....	75
4.1.1.2	La charge quantitative de travail.....	76
4.1.2	Facteurs générant du stress perçu comme menace	77
4.1.2.1	La conciliation vie professionnelle et vie personnelle	77
4.1.2.2	Le sentiment d'efficacité personnelle	77
4.1.2.3	Le leadership du superviseur de stage.....	78
4.1.3	Ressources et stratégies d'adaptation au stress	79
4.1.3.1	Les ressources environnementales: le leadership du superviseur de stage.....	79
4.1.3.2	Les stratégies d'adaptation favorisant le bien-être psychologique	80
4.1.3.3	Les stratégies d'adaptation favorisant la détresse psychologique.....	81
4.1.4	<i>In fine</i> , le stage : source de bien-être psychologique.....	82
4.2	Perspective des stagiaires	83

4.2.1	Le mandat de stage : facteurs générant du stress perçu comme défi.....	84
4.2.1.1	Facteurs liés au degré d'autonomie.....	84
4.2.1.2	La charge quantitative de travail	85
4.2.1.3	La charge qualitative de travail	85
4.2.2	Facteurs liés aux stagiaires: facteurs générant du stress perçu comme menace.....	86
4.2.2.1	La confiance en soi.....	86
4.2.2.2	Le sentiment d'efficacité personnelle	86
4.2.3	Ressources et stratégies d'adaptation au stress	87
4.2.3.1	Les ressources environnementales : le soutien social	88
4.2.3.1.1	Le leadership du superviseur de stage.....	88
4.2.3.1.2	L'équipe de travail	89
4.2.3.2	Stratégies d'adaptation au stress	90
4.2.4	<i>In fine</i> , le stage : source de bien-être psychologique.....	92
4.3	Perspective des superviseurs de stage	93
4.3.1	Le mandat de stage : facteur générant du stress perçu comme défi	93
4.3.2	Ressources et stratégies d'adaptation au stress	95
4.3.2.1	Les ressources individuelles et environnementales.....	95
4.3.2.1.1	Les ressources individuelles : aptitudes des stagiaires.....	95
4.3.2.1.2	Les ressources environnementales : le soutien social	97
4.3.2.1.2.1	Le leadership du superviseur de stage.....	97
4.3.2.1.2.2	L'équipe de travail	99
4.3.2.2	Les stratégies d'adaptation au stress	100

4.3.3	<i>In fine</i> , le stage : source de bien-être psychologique	102
4.4	Présentation croisée : compréhension globale du phénomène	104
4.4.1	Facteurs générant du stress perçu comme défi	104
4.4.2	Facteurs générant du stress perçu comme menace	104
4.4.3	Ressources disponibles	105
4.4.4	Stratégies d'adaptation au stress préservant la santé psychologique	105
4.4.5	Stratégies d'adaptation au stress portant atteinte à la santé psychologique	106
4.4.6	Le stage : générateur de bien-être psychologique	106
CHAPITRE V		
	DISCUSSION DES RÉSULTATS	108
5.1	Le stage générateur de stress et ses influences sur la détresse psychologique des stagiaires d'écoles de gestion.....	109
5.2	Facteurs influençant l'apparition du stress, de la détresse et du bien-être psychologique chez les stagiaires d'écoles de gestion	113
5.2.1	Facteurs influençant l'apparition du stress et de la détresse psychologique chez les stagiaires d'écoles de gestion	114
5.2.2	Facteurs influençant l'apparition du stress et du bien-être psychologique chez les stagiaires d'écoles de gestion	116
5.2.3	Les facteurs liés aux rôles	117
5.2.4	Ressources influençant l'apparition du bien-être psychologique chez les stagiaires d'écoles de gestion	119
5.3	Stratégies d'adaptation au stress mobilisées par les stagiaires d'écoles de gestion.....	124
5.3.1	Stratégies d'adaptation au stress centrées sur les émotions	124

5.3.2	Stratégies d'adaptation au stress centrées sur la proactivité.....	125
5.4	Le stage : générateur de bien-être	127
5.5	Contributions de l'étude.....	129
5.6	Limites de l'étude.....	132
5.7	Pistes de recherches futures	134
	CONCLUSION	136
	ANNEXE A	
	FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT	139
	ANNEXE B.	
	GUIDE D'ENTREVUE STAGIAIRES.....	142
	ANNEXE C.	
	GUIDE D'ENTREVUE SUPERVISEURS DE STAGE.....	144
	ANNEXE D	
	GUIDE D'ENTREVUE COORDONNATEURS DES STAGES	146
	ANNEXE E.	
	ARBRE THÉMATIQUE	148
	ANNEXE F	
	CATÉGORIES IDENTIFIÉES A PRIORI	149
	ANNEXE G	
	CATÉGORIES IDENTIFIÉES A POSTERIORI	153
	BIBLIOGRAPHIE	155

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Modèle théorique des facteurs perçus comme menaces et défis et les effets sur la santé psychologique.....	31
2.2 Modèle théorique et conceptuel des facteurs de stress, des stratégies d'adaptation et de la détresse psychologique chez les stagiaires d'écoles de gestion.....	49
4.1 Les facteurs organisationnels, environnementaux et individuels et les stratégies d'adaptation au stress à l'origine de l'apparition du bien-être et de la détresse psychologique selon les coordonnateurs de stage.....	82
4.2 Les facteurs organisationnels, environnementaux et individuels et les stratégies d'adaptation au stress à l'origine de l'apparition du bien-être psychologique selon les stagiaires.....	92
4.3 Les facteurs environnementaux et individuels et les stratégies d'adaptation au stress à l'origine de l'apparition du bien-être psychologique selon les superviseurs de stage.....	102
4.4 Schématisation de la représentation globale de l'expérience de stage sur la santé psychologique des stagiaires des écoles de gestion.....	107

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Facteurs de stress organisationnels, liés aux supérieurs hiérarchiques directs et liés aux caractéristiques individuelles.....	29
2.2 Facteurs de stress au travail spécifiques aux stagiaires.....	37
2.3 Stratégies d'adaptation centrées sur le problème et centrées sur les émotions.....	42
2.4 Les stratégies d'adaptation au stress selon leur fonctionnement.....	43
2.5 Les stratégies proactives d'intégration organisationnelle.....	46

RÉSUMÉ

Ce mémoire examine le stress, les stratégies d'adaptation et la détresse psychologique chez les stagiaires d'écoles de gestion en contexte d'entreprise. Le stress au travail est un phénomène sociétal inquiétant et croissant des sociétés modernes qui dégrade la santé psychologique des travailleurs et le stage est une pratique fréquemment utilisée dans les établissements d'enseignement postsecondaire au Canada et plébiscitée par les organisations. Dans ce contexte, notre mémoire vise à décrire la dynamique du stress au travail des stagiaires d'écoles de gestion, à travers les processus d'évaluation cognitive et les stratégies d'adaptation au stress. En nous appuyant sur le modèle transactionnel du stress de Lazarus et Folkman (1984), nous cherchons à : 1) déterminer si le contexte spécifique de stage génère du stress et de la détresse psychologique ; 2) identifier les facteurs de stress influençant l'apparition de la détresse psychologique et 3) déterminer les stratégies d'adaptation au stress mobilisées afin de l'atténuer.

Cette étude qualitative a été conduite dans une école de gestion et repose sur des entrevues semi-dirigées. Dix-neuf (19) entrevues ont été réalisées, deux avec des coordonnateurs des stages, cinq avec des anciens stagiaires et douze avec des superviseurs de stage. Les différentes perspectives de ces acteurs impliqués dans le stage offrent une compréhension globale du phénomène exploré.

Nos résultats révèlent que le stage génère du stress, mais au lieu d'engendrer de la détresse psychologique, il tend surtout à favoriser du bien-être. Un certain nombre de facteurs de stress organisationnels (charge de travail, degré d'autonomie) et individuels (personnalité, conception de soi) ont été identifiés comme pouvant porter atteinte à la santé psychologique des stagiaires, mais ils sont davantage perçus comme des défis plutôt que des menaces. La disponibilité des ressources individuelles (autonomie, capacités d'apprentissage, d'adaptation et d'intégration) et environnementales (qualité du leadership instaurée par le superviseur et l'équipe de travail) joue un rôle déterminant dans cette évaluation et dans l'adoption de stratégies proactives et fonctionnelles d'adaptation au stress favorisant un état de bien-être psychologique.

À la lumière de nos résultats, il appert que les organisations tendent à fournir un environnement favorable au bien-être psychologique des stagiaires d'écoles de gestion.

Mots-clés : stagiaires, stress, stratégies d'adaptation, détresse psychologique.

INTRODUCTION

Les transformations du monde du travail et de l'économie mondiale ont donné naissance à un phénomène sociétal préoccupant qui ne cesse de croître : le stress au travail (Bliese et *al.*, 2017 ; Brangier et Vallery, dans Brangier et *al.*, 2004 ; Vallery, dans Lévy-Boyer et *al.*, 2006). Nos sociétés modernes ont créé un travail plus exigeant psychologiquement et émotionnellement (Neboit et Vézina, 2002), en d'autres termes un travail générant du stress ayant des effets pernicioeux et des coûts considérables sur la santé des entreprises et sur la santé psychologique des travailleurs (Stavroula et *al.*, 2004 ; Vézina et *al.*, 2011). En effet, pour les entreprises, le stress au travail est synonyme de baisse de la productivité, d'absentéisme et de rotation de la main d'œuvre (Gintrac, 2011 ; Neboit et Vézina, 2002). Pour les travailleurs, le stress au travail peut être associé à la détresse psychologique qui résulte d'une exposition continue à des situations du travail générant des niveaux élevés de stress (Sonnentag et Frese, 2003 ; Rascle, dans Lévy-Boyer et *al.*, 2006) et qui se caractérise par un état affectif négatif, associé à des symptômes tels que la dépression, l'anxiété, l'irritabilité, l'épuisement, le désengagement social et les problèmes cognitifs (Dana et Griffin, 1999).

Force est de constater que le stress et la dégradation de la santé psychologique au travail, et plus particulièrement la détresse psychologique, doivent être une préoccupation majeure des sociétés et des organisations (Stavroula et *al.*, 2004) et la richesse de la littérature scientifique sur ces problématiques rend compte de l'ampleur croissant et mondial du phénomène. Considérant ce qui précède et au regard des conséquences préjudiciables du stress sur la santé psychologique des travailleurs et des organisations, ce phénomène tend à ce qu'on lui porte une attention toute particulière.

Les nombreux travaux sur le stress au travail et la détresse psychologique portent principalement sur les employés et il existe peu d'études abordant le phénomène selon la perspective des stagiaires alors que les stages sont une pratique fréquemment utilisée dans les établissements d'enseignement postsecondaire au Canada (Consortium canadien de recherche sur les étudiants universitaires, Graduating Students Survey, 2018). Récemment, les investissements financiers avancés par le Gouvernement du Canada afin de faciliter la création de stages soulignent l'importance de cette pratique¹, qui a pour finalité, rappelons-le, de préparer la relève aux réalités professionnelles (Coco, 2000).

Le stage se caractérise par une relation tripartite apportant de nombreux avantages aux acteurs concernés (Coco, 2000 ; Wang *et al.*, 2014). En effet, il permet aux stagiaires d'acquérir et de consolider des compétences en situation réelle de travail (Langevin et Villeneuve, 1997 ; Wang *et al.*, 2014), aux organisations de se constituer un vivier d'employés potentiels (Stansbie, 2013) et aux écoles de réaménager/réactualiser les programmes d'études afin de les faire correspondre au plus près des réalités organisationnelles.

L'importance de cette expérience professionnelle ainsi démontrée, un intérêt scientifique doit y être porté afin d'évaluer si les stagiaires sont affectés par le stress en milieu professionnel et de quelle manière celui-ci influence l'apparition de la détresse psychologique. Les études menées sur le stress et la détresse psychologique des stagiaires portent essentiellement sur les étudiants en médecine ou en enseignement, (Chan, 1998 ; Chaplain, 2008 ; Montgomery, 2002, 2010 ; Tyssen *et al.*, 2005) et les données sont lacunaires concernant les étudiants en écoles de gestion. Bien que nous sachions que le stage est une « période durant laquelle l'étudiant vit des émotions fortes

¹ https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/nouvelles/2017/08/le_gouvernement_ducanadalancedesstagespratiquespouretudiants0.html, consulté le 22 juillet 2018

et s'avère souvent stressé parce qu'il confronte son savoir à la réalité de la pratique » (Montgomery, 2010), nous détenons peu d'informations sur les facteurs concourant à engendrer du stress au cours des stages et a fortiori, sur les stratégies d'adaptation utilisées afin de le réduire.

La littérature scientifique identifie des facteurs organisationnels (liés à la situation de travail) et des facteurs individuels (liés à la personnalité du stagiaire et au style de leadership instauré par le superviseur de stage) contribuant à l'expérience du stress et de la détresse psychologique chez les employés, ainsi que la prévalence de stratégies d'adaptation mises en œuvre pour y faire face. Dans la lignée de ces travaux et en s'appuyant sur le modèle transactionnel du stress développé par Lazarus et Folkman (1984) qui envisagent le stress comme une transaction entre l'individu et son environnement, notre étude vise à décrire la dynamique du stress au travail des stagiaires d'écoles de gestion, à travers le processus d'évaluation cognitive, les stratégies d'adaptation au stress et leurs conséquences sur la santé psychologique. Dans une approche exploratoire, inductive et qualitative, nous visons l'obtention d'une compréhension globale du phénomène à travers les perspectives des parties prenantes impliquées dans le stage, à savoir, les coordonnateurs des stages, les superviseurs de stage et les stagiaires.

Le premier chapitre a pour objet notre problématique de recherche. Nous y exposons les enjeux de la problématique du stress au travail et la manière dont la pratique spécifique du stage des étudiants d'écoles de gestion s'y intègre.

Le deuxième chapitre expose notre cadre théorique et conceptuel. Nous y présentons les concepts de stress, de stress au travail, de facteurs de stress, de stratégies d'adaptation au stress et de santé psychologique selon la littérature scientifique. Puis, nous précisons les conséquences du stress sur la santé psychologique. Enfin, nous

présentons la schématisation de notre modèle théorique et conceptuel, ainsi que la formulation de nos questions de recherche.

Le troisième chapitre décrit la méthodologie sur laquelle repose notre étude, à savoir notre stratégie de recherche, le devis de recherche choisi, notre échantillonnage, notre technique et notre instrument de collecte de données et pour finir la technique d'analyse de données.

Le quatrième chapitre présente les résultats descriptifs de notre étude selon, respectivement, les perspectives des coordonnateurs des stages, des stagiaires et des superviseurs de stage. Puis, à des fins de compréhension globale du phénomène, nous exposons une présentation croisée des trois perspectives.

Enfin, le dernier chapitre vise à discuter nos résultats empiriques en lien avec la littérature scientifique mobilisée dans le cadre de notre recherche. Ainsi, nous présentons notre discussion au regard des réponses apportées à nos trois questions de recherche. Puis, nous exposons les contributions théoriques et pratiques de notre étude, ainsi que ses limites et enfin, nous proposons des pistes de recherches futures.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Le présent chapitre a pour objectif de présenter la structuration de la problématique de recherche. Alors, nous exposerons les enjeux de la problématique du stress au travail et la manière dont la pratique spécifique du stage s'y intègre. Ainsi, une description des composantes du phénomène et de ses effets nous conduira à préciser la spécificité de notre objet d'étude, à savoir le stress engendrant de la détresse psychologique chez les stagiaires d'écoles de gestion, à démontrer l'importance et la pertinence de s'y intéresser, compte tenu des informations lacunaires dont nous disposons.

1.1 Le stress au travail : un phénomène sociétal croissant et préoccupant

Dans les sociétés contemporaines, le stress est considéré comme le mal du XXI^e siècle et il est une préoccupation récurrente des acteurs de l'environnement professionnel (Neboit et Vézina, 2002). En effet, depuis de nombreuses années, il est reconnu que le stress au travail est un problème majeur et mondial affectant la santé des travailleurs et

celle des entreprises (Gintrac, 2011 ; Rascle, dans Lévy-Boyer et *al.*, 2006 ; Stavroula et *al.*, 2004) et les changements fondamentaux dans l'économie et le monde du travail n'y sont pas étrangers. De nombreux écrits reconnaissent que les crises et les récessions économiques mondiales, la globalisation, les délocalisations et les transformations du monde du travail sont génératrices de stress (Organisation Internationale du Travail, 2016 ; Carillo, 2011 ; Vallery, dans Lévy-Boyer et *al.*, 2006).

En effet, les conditions de travail et les pratiques professionnelles ont évolué avec le développement accru du secteur des services et des nouvelles technologies de l'information et de la communication, qui ont changé l'organisation, le contenu, la quantité, le contexte du travail et les conditions d'emploi (Bliese et *al.*, 2017 ; Brangier et Vallery, dans Brangier et *al.*, 2004 ; Vallery, dans Lévy-Boyer et *al.*, 2006). Ils ont également « amené de nouvelles contraintes physiques et cognitives, liées notamment à l'informatisation et à l'automatisation » (Neboit et Vézina, 2002, p.26). Aussi, l'économie de masse a laissé place à une économie du savoir et des connaissances qui modifie les exigences en matière de connaissances, de compétences et de formation de la main d'œuvre, qui nécessite des niveaux de qualification plus élevés et qui se caractérise par un travail demandant davantage d'efforts au niveau intellectuel (Bédard et *al.*, 2010 ; Bliese et *al.*, 2017 ; Brangier et Vallery, dans Brangier et *al.*, 2004 ; Carillo, 2011) et un engagement personnel (Vallery, dans Lévy-Boyer et *al.*, 2006).

Ces transformations profondes, exacerbées par l'idéologie libérale du libre marché, ont fait naître un travail « moins exigeant physiquement mais plus exigeant sur le plan psychologique et émotionnel » (Neboit et Vézina, 2002, p.26). Ce travail exigeant psychologiquement est inhérent à l'intensification du travail, à la précarisation des emplois, à la réduction des coûts et des effectifs qui génèrent des contraintes temporelles conséquentes obligeant la main d'œuvre à suivre une cadence de plus en plus élevée (Neboit et Vézina, 2002 ; Stavroula et *al.*, 2004 ; Vallery, dans Lévy-Boyer et *al.*, 2006). À cela s'ajoutent les nouvelles normes et pratiques managériales qui

modifient les rapports de pouvoir et de domination au travail et prônent la recherche de la performance individuelle et collective pour garantir la compétitivité (Mercure, 2014), ainsi qu'un accroissement optimal de la performance de l'outil de production qui, à long terme, « use l'individu et l'organisation » (Neboit et Vézina, 2002, p.29).

Ces mutations du monde du travail ont des effets néfastes sur la santé des entreprises et sur la santé psychologique des travailleurs de toutes catégories professionnelles (Vézina et *al.*, 2011). Les problèmes de santé psychologique font, notamment, référence à la détresse psychologique qui est définie comme un « état émotionnel inconfortable unique, vécu par un individu en réponse à un stress ou en réponse à la demande, et qui cause un préjudice autant temporaire que permanent » (Ridner, 2004, p.539). Elle est imputable à une exposition prolongée à des conditions du travail générant des niveaux élevés de stress (Sonnentag et Frese, 2003; Rascle, dans Lévy-Boyer et *al.*, 2006). En somme, le stress exprime une relation de plus en plus exigeante entre l'individu et son environnement (Albert, 1994, cité dans Rascle, 2006).

Selon Stavroula et ses collègues (2004), la santé psychologique au travail, et sa détérioration en particulier, doit être une préoccupation majeure des sociétés et des organisations car elle engendre des coûts économiques et sociaux directs et indirects importants, coûts liés, notamment, à la baisse de la productivité et de la performance organisationnelle, à des niveaux élevés d'absentéisme et à une forte rotation de la main d'œuvre (Gintrac, 2011; Neboit et Vézina, 2002). En 2014, le coût annuel du stress au travail dans l'Union Européenne est estimé à 617 milliards d'euros (Agence européenne pour la sécurité et la santé au travail, 2014). Pour le Canada, en 2011, le stress au travail « coûtait aux employeurs quelques 20 milliards de dollars canadiens par an » (Organisation Internationale du Travail, 2016).

Le stress et la détresse psychologique au travail sont préoccupants et la richesse de la littérature scientifique sur ces problématiques sociétales démontrent l'ampleur

grandissant du phénomène et l'intérêt qui doit y être porté. De nombreuses études ont été et sont menées à un niveau mondial. En 2016, l'Organisation Internationale du travail dessine les tendances mondiales du stress au travail et estime que « 20 à 25 % des travailleurs des pays développés et en développement seraient concernés par le stress lié au travail ». Aussi, on évalue à « 28% le taux des travailleurs européens qui seraient confrontés à des troubles psychologiques dus au stress » (Agence européenne pour la sécurité et la santé au travail, 2014). Au Canada, des études révèlent qu'un quart des Canadiens de 15 ans et plus ont déclaré que la plupart de leurs journées étaient « assez stressantes » ou « extrêmement stressantes » (Statistique Canada, 2014). De plus, 57% des Canadiens faisaient état d'un niveau de stress perçu élevé, un chiffre en hausse par rapport à 2001 (54%) et 1991 (47%) (Organisation Internationale du Travail, 2016). Spécifiquement, pour le contexte québécois, Vézina et ses collègues (2011) font part de chiffres inquiétants car « 18,1% des travailleurs québécois présentent un niveau élevé de détresse psychologique, soit près d'un travailleur sur cinq » (Résultats issus d'une enquête réalisée par l'Institut de la statistique du Québec en 2007-2008). Aussi, il est à préciser que la détresse psychologique d'un travailleur ne se manifeste ni ne se limite à la sphère professionnelle, elle irradie également sa vie familiale, personnelle et sociale (Stavroula et *al.*, 2004).

Compte tenu de la prévalence de ce phénomène sociétal et des conséquences qu'il engendre à tous les niveaux de vie, il aspire à ce que l'on s'y intéresse de plus près.

1.2 Le stress et la détresse psychologique chez les stagiaires : quelles réalités ?

En effectuant des recherches préliminaires sur le sujet, il appert que la littérature scientifique fait état du stress et de la détresse psychologique des employés et qu'il existe peu d'études portant sur le stress et la détresse psychologique des stagiaires, alors qu'au Canada, par exemple, les stages sont une pratique courante dans les établissements d'enseignement postsecondaire et que, en 2017, 56 % des étudiants au

premier cycle ont bénéficié de l'apprentissage par l'expérience (stages, programmes coops, et apprentissage par le service) dans le cadre de leur formation universitaire (Consortium canadien de recherche sur les étudiants universitaires, Graduating Students Survey, 2018). Aussi, en 2017, l'annonce faite du Gouvernement du Canada d'investir dans « le Programme d'apprentissage intégré en milieu de travail pour les étudiants » afin d'aider à la création de 60 000 stages pratiques pour les étudiants au cours des cinq prochaines années, souligne l'importance de cette pratique ².

Le stage est défini comme « un outil d'apprentissage par expérience » (Stansbie et *al.*, 2013, p.157), en ce sens qu'il représente une période privilégiée d'apprentissage d'un métier, tendant à développer et à consolider des habiletés professionnelles en situation réelle de travail (Langevin et Villeneuve, 1997; Wang et *al.*, 2014). Il représente, ainsi, une étape de transition entre les études et le monde du travail (Coco, 2000) et singulièrement, il prépare la relève d'un pays en lui fournissant les moyens d'affronter une économie innovante en perpétuelle fluctuation.

Le stage apporte de nombreux bénéfices aux parties prenantes impliquées dans ce processus d'apprentissage, à savoir, le stagiaire, l'entreprise et l'université ou l'école (Chan, 1998 ; Chaplain, 2008 ; Montgomery, 2002, 2010 ; Tyssen et *al.*, 2005). En effet, pour le stagiaire, il lui permet de faire l'expérience de sa future profession et il symbolise la première étape de sa vie professionnelle (Langevin et Villeneuve, 1997). Pour l'entreprise, le stagiaire constitue une source d'employés potentiels (Stansbie, 2013). Une étude³ menée auprès de 90 grands employeurs du secteur privé canadien entre les mois d'août et d'octobre 2015 révèle que 76% des entreprises ont développé un partenariat avec les écoles et les universités afin de mieux préparer les étudiants au

² https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/nouvelles/2017/08/le_gouvernement_ducanadalancedesstagespratiquespouretudiants0.html, consulté le 22 juillet 2018

³ « Developing Canada's future workforce : a survey of large private-sector employers », étude menée par Aon Hewitt en partenariat avec le Conseil Canadien des associations (2016)

monde du travail et constituer un bassin de nouveaux talents. Aussi, pour 69% d'entre elles, ce partenariat prend la forme du stage, et 70% des entreprises utilisent ce type de programme comme moyen de recrutement de nouveaux employés débutant leur carrière professionnelle (sans expérience). Pour l'université ou l'école, le stage permet de disposer d'informations pertinentes sur le réaménagement des programmes d'études et des cours en actualisant leur contenu compte tenu des connaissances et des compétences demandées par les entreprises. Il devient, alors, un outil d'attraction et de rétention des étudiants (Universités Canada, 2018).

Ces arguments démontrent l'importance de cette expérience professionnelle et « les premières expériences modèlent les conduites ultérieures et orientent l'implication au travail » (Louart, 1991, cité dans Almudever et Le Banc, 2006, p. 128). C'est pourquoi un intérêt scientifique doit y être porté afin d'évaluer si celles-ci peuvent être génératrices de stress et influencer l'apparition de la détresse psychologique dès la transition des étudiants vers le monde du travail.

Les études menées sur le stress et la détresse psychologique des stagiaires en sont à un stade embryonnaire et portent, essentiellement, sur les étudiants en médecine ou en enseignement, secteurs d'activité faisant état de stress et d'épuisement professionnel importants chez les salariés tout au long de leur carrière (Chan, 1998 ; Montgomery, 2002, 2010). Cependant, il y a un manque de données portant sur le stress des étudiants en écoles de gestion, bien que de nombreux programmes d'étude dans ces écoles proposent le stage comme méthode pédagogique. Cela laisse-t-il supposer qu'aucun stress ne soit ressenti par ces stagiaires en gestion? Ou que le stress soit accepté comme une phase normale dans l'apprentissage des étudiants, et donc perçu comme un élément naturel de la transition du novice à l'employé expérimenté ? (Chaplain, 2008).

Selon Montgomery (2002, p. 59), « 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 sentiment de solitude et d'anxiété en regard de ses habiletés et de sa performance sont des éléments stressants qui peuvent faire échouer l'intégration et l'adaptation du stagiaire envers l'organisation qui l'emploie (Montgomery, 2002). Colligée aux transformations profondes du travail, il est à supposer que l'expérience de stage pourrait être perçue comme une source d'anxiété, de stress et d'émotions négatives pour les étudiants en stage.

Les recherches en socialisation organisationnelle le démontrent d'ailleurs. En effet, les travaux portant sur l'insertion des nouveaux employés dans une organisation (*newcomers*) décrivent cette phase d'entrée comme étant la source d'incertitudes nombreuses, « les décalages perçus entre attentes et réalité pouvant générer déception, perte de croyance de contrôle interne, remise en cause du sentiment d'efficacité personnelle et de l'estime de soi » et pouvant conduire à un désengagement professionnel ou encore à une sortie prématurée de l'organisation (Almudever et Le Blanc, dans Lévy-Boyer, 2006, p.125). Cette phase est aussi perçue comme une expérience anxiogène caractérisée par des changements, des surprises, un « choc de la réalité » (Saks, 1994). Selon Wanous (1992), les nouveaux employés vont percevoir le plus de stress durant cette période d'insertion dans l'organisation.

Dans la littérature en socialisation organisationnelle, la terminologie nouveaux employés fait à la fois référence aux employés expérimentés qui intègrent une nouvelle organisation et aux employés qui intègrent une organisation – et le monde du travail – pour la première fois. Ces employés inexpérimentés présentent de fortes similitudes avec les stagiaires. En effet, le stage représente une étape de transition entre les études et le monde du travail (Coco, 2000), un début d'insertion professionnelle (Montgomery, 2002). Aussi, dans les deux cas de figure, la découverte d'un nouveau contexte organisationnel nécessite des apprentissages, l'intériorisation du rôle professionnel, la reconnaissance d'autrui et, face à des exigences et des attentes organisationnelles

encore floues, de mettre en œuvre des stratégies d'adaptation afin de réguler la pression induite par les incertitudes de cette nouvelle expérience (Baubion-Broye et *al.*, dans Brangier, 2004). Ainsi, l'entrée en stage d'un étudiant et l'entrée dans une organisation d'un nouvel employé inexpérimenté supposent des conditions, des événements et des caractéristiques similaires. Nous établissons, alors, un lien entre le stage et l'entrée nouvelle dans l'organisation et nous associons les nouveaux employés inexpérimentés aux stagiaires dans le cadre de cette étude. Ainsi, nous nous appuyerons notamment sur la littérature en socialisation organisationnelle afin de répondre à nos questions de recherche.

Considérant ce qui précède, nous manquons encore d'un cadre conceptuel riche concernant les facteurs affectant négativement la santé psychologique des stagiaires. Aussi, bien que nous sachions que les risques les plus élevés de stress surviennent en début de carrière et pendant les stages (Montgomery, 2010), nous disposons de peu d'informations sur les facteurs contribuant à générer du stress au cours des stages et a fortiori, sur les stratégies d'adaptation mobilisées afin de l'atténuer. Certains auteurs vont identifier plusieurs situations ou caractéristiques de travail produisant des conditions propices à l'émergence de niveaux de stress pouvant induire de la détresse psychologique. Il s'agit des facteurs liés à l'organisation de travail qui contribuent à l'expérience du stress pour les nouveaux employés (Ellis, 2015; Saks, 1994; Vandenberghe et *al.*, 2010). Mais, de nombreux acteurs participent à l'expérience de stage, en particulier le stagiaire et son superviseur de stage en entreprise. En effet, les entreprises assignent un employé permanent qui sert de mentor au stagiaire, lui apportant conseils, aide et soutien tout au long du stage, favorisant ainsi une relation privilégiée (Villeneuve, 1994). La qualité de la relation établie a donc un rôle déterminant dans l'expérience du stress pour les stagiaires (Chaplain, 2008 ; Coco, 2000). Aussi, face à des situations stressantes, les individus ne réagissent pas de la même manière. Les caractéristiques individuelles, à savoir les dimensions de la

personnalité influencent la perception du stress et affectent la santé psychologique (Neboit et Vézina, 2002). C'est pourquoi l'étude des facteurs de stress ne doit pas se limiter aux seuls facteurs organisationnels mais doit également inclure les facteurs liés aux relations interpersonnelles et les facteurs individuels liés aux stagiaires.

Dans le cadre de notre étude, ces facteurs de stress et les stratégies d'adaptation seront analysés à l'aide du modèle transactionnel du stress développé par Lazarus et Folkman (1984), décrivant le processus de gestion du stress psychologique et faisant le lien entre le stress et la résolution de problèmes sociaux (Montgomery et *al.*, 2002). Ce modèle décrit les processus cognitifs et émotionnels à l'œuvre dans la relation entre l'individu et son environnement et il met en évidence que les réactions au stress ne sont pas uniquement le résultat des facteurs de stress externes mais elles tiennent compte aussi des différences individuelles (Chan, 1998) soulignant ainsi, la non standardisation des réponses et des stratégies mobilisées.

En somme, l'ampleur de la problématique du stress au travail, ses conséquences pernicieuses sur la santé physique et psychologique, les coûts colossaux engendrés, l'importance de la pratique du stage en entreprise et les recherches lacunaires sur cette population spécifique, justifient l'intérêt scientifique porté à ce thème de recherche.

Considérant ce qui précède, nous allons chercher à déterminer si le contexte spécifique de stage génère du stress et de la détresse psychologique chez les stagiaires d'écoles de gestion, à déterminer les facteurs de stress influençant l'apparition de la détresse psychologique et à identifier les stratégies d'adaptation au stress mobilisées afin de l'atténuer.

1.3 Pertinence sociale et scientifique de la recherche

Les stages sont des outils d'apprentissage et d'insertion professionnelle qui apportent des bénéfices à chacune des parties prenantes impliquées : le stagiaire, l'entreprise représentée par le superviseur de stage et l'école représentée par le coordonnateur de stages (Stansbie, 2013). En conséquence, les applications pratiques de la présente étude sont multiples.

Elle tend à améliorer l'apprentissage des étudiants en entreprise en leur permettant d'identifier les facteurs générateurs de stress afin d'éviter ou de mieux gérer les situations stressantes.

Elle vise à fournir aux entreprises les éléments de diagnostic de stress des nouveaux arrivants afin de mettre en place des actions de correction ou de prévention, l'objectif étant d'améliorer l'apprentissage, l'intégration et le sentiment d'engagement de l'étudiant envers l'organisation. La mise en place de programmes de prévention du stress peut aussi être un moyen pour une entreprise d'attirer, de retenir et de fidéliser les futurs employés, et de valoriser ainsi son image d'employeur de choix, notamment dans un contexte de pénurie de main d'œuvre (Bourhis, 2007).

Enfin, elle a pour objectif d'améliorer les pratiques des écoles de gestion, par exemple, faire correspondre au plus près les modules d'enseignement avec les attentes des organisations, aider à mieux concevoir les programmes de stage et de gestion du stress ou encore à mieux préparer les étudiants à l'expérience de stage.

De fait, ce projet de recherche apporte une contribution théorique, empirique et pratique innovante au domaine de la gestion et permettra de mieux comprendre les mécanismes qui sous-tendent la prédiction des symptômes de la détresse psychologique des stagiaires des écoles de gestion du XXI^e siècle.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE

Le présent chapitre a pour objectif de présenter les construits centraux de notre recherche à travers la recension des écrits scientifiques. Comme il est mentionné dans notre problématique de recherche, l'expérience de stress des stagiaires d'écoles de gestion a peu été explorée scientifiquement. Cela nous amène à nous interroger sur l'existence de facteurs de stress spécifiques à cette population et à leurs conséquences éventuelles sur la santé psychologique. Ainsi, fondé sur le modèle transactionnel du stress de Lazarus et Folkman (1984), notre cadre conceptuel et théorique se compose en premier lieu, des définitions des concepts de stress, de stress au travail et de facteurs de stress. En second lieu, nous exposerons les stratégies d'adaptation au stress selon la littérature portant sur le stress au travail et la littérature portant sur la socialisation organisationnelle. En troisième lieu, nous présenterons les conséquences du stress sur la santé psychologique, après en avoir défini le concept. En conclusion de ce chapitre, nous présenterons la schématisation du modèle théorique et conceptuel propre à notre étude et enfin la formulation de nos questions de recherche.

2.1 Les facteurs de stress en milieu de travail

2.1.1 Le stress : pluralité et ambiguïté d'un concept

Les transformations structurelles profondes des organisations et les nouvelles modalités de gestion et de management opérant depuis de nombreuses décennies rendent compte de caractéristiques du travail susceptibles de générer des niveaux élevés de stress ayant des conséquences négatives sur la santé et la sécurité des travailleurs (Lancry et Ponnelle, dans Brangier et *al.*, 2004). Dans le langage courant, les caractéristiques du travail, les agents stressants et le stress sont généralement confondus et ces multiples emplois lexicaux nécessitent de définir précisément ce vocable (Gintrac, 2011). Cela s'avère d'autant plus essentiel que la littérature portant sur le stress fait état de la complexité d'un phénomène et d'une multiplicité de conceptions, chacune soulignant son ambivalence vis-à-vis des autres.

En effet, le stress désigne soit une réponse de l'organisme, un stimulus de l'environnement, ou une transaction entre l'individu et son environnement (Lancry et Ponnelle, dans Brangier et *al.*, 2004 ; Rascle, dans Lévy-Boyer et *al.*, 2006 ; Sonnentag et Frese, 2003). S'inscrivant dans une perspective biologique, la première conceptualisation du stress fait référence aux mécanismes de réponse d'un organisme en réaction à un agent nocif (Lancry et Ponnelle, dans Brangier et *al.*, 2004 ; Selyé, 1976 ; Sonnentag et Frese, 2003), qui cherche à rétablir son équilibre interne (Neboit et Vézina, 2002). Ces mécanismes peuvent favoriser, en cas d'exposition continue et intense, l'émergence de troubles somatiques graves (Rascle, dans Lévy-Boyer et *al.*, 2006).

Le stress, défini comme un stimulus de l'environnement, désigne un ensemble de conditions et de caractéristiques situationnelles de l'environnement qui sont perçues comme stressantes. En milieu de travail, il fait référence aux conditions physiques, à savoir la chaleur, le bruit, la charge de travail, etc., et aux caractéristiques

psychosociales du travail, telles que les contraintes psychologiques du travail et l'insécurité de l'emploi (Rascle, dans Lévy-Boyer et *al.*, 2006 ; Sonnentag et Frese, 2003).

Enfin, le stress est envisagé comme une transaction entre un individu et son environnement. Cette définition suggère que l'individu interagit activement avec son milieu (Lancry et Ponnelle, dans Brangier et *al.*, 2004 ; Montgomery, et *al.*, 2010 ; Rascle, dans Lévy-Boyer et *al.*, 2006). Le concept transactionnel mis en avant par Lazarus et Folkman (1984) envisage le stress comme « une transaction entre la personne et l'environnement dans laquelle la situation est évaluée par l'individu comme débordant ses ressources et pouvant mettre en danger son bien-être ». Actuellement, ce courant transactionnel reste dominant et les nombreux travaux portant sur le stress soutiennent la portée de sa pertinence dans notre société dite moderne.

L'évolution de la conceptualisation du stress rend compte des compréhensions plurielles du phénomène, étudié dans un premier temps à travers une perspective biologique et physique, puis, à travers des perspectives interactionnistes et transactionnelles. Lancry et Ponnelle (2004, p. 308) définissent le stress comme un « déséquilibre important perçu entre les exigences d'une situation et les ressources mobilisables par la personne, entraînant des conséquences majeures au plan physiologique et psychologique ». Outre la dimension transactionnelle, cette définition suscite un intérêt non négligeable dans le sens où la dimension psychologique est ajoutée et précise davantage la portée des conséquences pour un individu. Ainsi, dans le cadre de notre recherche, nous retiendrons cette définition.

2.1.2 Le stress au travail : définitions

Notre objet d'étude prenant place en contexte de travail, il s'avère nécessaire de saisir la transposition du concept de stress dans ce milieu afin d'en identifier les

caractéristiques spécifiques et de nous permettre de disposer d'une compréhension riche et ciblée.

Notre recension des écrits suggère que le stress en milieu de travail fait l'objet de terminologies diverses revêtant des significations analogues. Nous trouvons le stress professionnel (Rasclé, dans Lévy-Boyer et *al.*, 2006), le stress organisationnel (Gintrac, 2011 ; Sonnentag et Frese, 2003) et le stress au travail (Lancry et Ponnelle, dans Brangier et *al.*, 2004 ; Neboit et Vézina, 2002 ; Stavroula et *al.*, 2004). Compte tenu de cette variété et afin d'éviter toute confusion, nous retenons le concept de stress au travail dans le cadre de ce mémoire, cette appellation supposant que le travail est considéré comme le lieu et/ou la source de l'état de stress (Lancry et Ponnelle, dans Brangier et *al.*, 2004).

L'Organisation mondiale de la Santé définit le stress au travail comme :

Un état perçu comme négatif par un groupe de travailleurs, qui s'accompagne de plaintes ou dysfonctionnements au niveau physique, psychique et/ou social et qui est la conséquence du fait que les travailleurs ne sont pas en mesure de répondre aux exigences et attentes qui leur sont posées par leur situation de travail (cité par Lancry et Ponnelle, dans Brangier et *al.*, 2004, p.301).

Stavroula et ses collègues (2004, p.3) définissent le stress lié au travail comme :

L'ensemble des réactions que les employés peuvent avoir lorsqu'ils sont confrontés à des exigences et à des pressions professionnelles ne correspondant pas à leurs connaissances et à leurs capacités et qui remettent en cause leur aptitude à faire face.

Enfin, Lancry et Ponnelle (2004, p.301) le définissent comme « le stress provoqué par des agents stressants qui appartiennent au monde du travail et la façon dont le travailleur va réussir ou au contraire échouer à s'ajuster à cette situation de tension ». Cette définition précise deux éléments intéressants. Premièrement, le terme d'agents qui a un sens global et permet, de fait, de se référer à tous types d'agents, qu'ils soient

environnementaux, humains, matériels, etc. Deuxièmement, elle intègre les stratégies d'adaptation mobilisées par l'individu afin de maîtriser, réduire ou simplement supporter la situation stressante (Bruchon-Schweitzer, 2001). Ainsi, compte tenu de nos questions de recherche, nous nous attacherons à cette définition.

Afin de circonscrire le stress au travail, il convient de déterminer les éléments potentiellement stressants de la situation de travail.

2.1.3 Le stress au travail : un phénomène multifactoriel

Des caractéristiques de la situation de travail peuvent se transformer en agents stressants et favoriser l'émergence ou le renforcement d'un stress au travail (Lancry et Ponnelle, dans Brangier et *al.*, 2004). Aussi, les interactions sociales et les caractéristiques individuelles, telles que la personnalité, sont susceptibles d'affecter le processus de stress (Neboit et Vézina, 2002). Tout comme l'expression de stress au travail, ces caractéristiques font l'objet de synonymes dans la littérature. Certains chercheurs utilisent le terme de stresseurs (Chan, 1998; Saks et Ashforth, 2000; Sonnentag et Frese, 2003; Vandenberghe et *al.*, 2011; Wallace et *al.*, 2009), d'autres celui de déterminants du stress (Neboit et Vézina, 2002), ou de facteurs de stress (Gintrac, 2011 ; Lancry et Ponnelle, dans Brangier et *al.*, 2004). Cette variété tenant lieu de préférence conceptuelle individuelle, nous utiliserons le terme de facteurs de stress tout au long du mémoire, afin d'en faciliter la lecture.

2.1.3.1 Une typologie des facteurs de stress au travail

Comme mentionné précédemment, certaines caractéristiques de l'environnement de travail et les relations interpersonnelles sont perçues comme des facteurs de stress, des menaces au bien-être, des événements engendrant des réactions émotionnelles impactant les attitudes et les comportements (Gilboa et *al.*, 2008 ; Vandenberghe et *al.*,

2011) et influant négativement sur la santé psychologique d'un individu (Lancry et Ponnelle, dans Brangier et *al.*, 2004 ; Sonnentag et Frese, 2003). Les caractéristiques individuelles, définies par les dimensions de la personnalité, jouent un rôle dans ce processus. En effet, de par leurs particularités individuelles, les individus réagissent différemment aux situations stressantes. Le niveau de tolérance au stress variant selon les individus et selon les situations rencontrées, il n'y aura pas de réactions au stress semblables mais propres à chaque individu (Neboit et Vézina, 2002).

2.1.3.1.1 Les facteurs liés aux caractéristiques organisationnelles

La littérature sur le stress au travail fait état de la prévalence d'un certain nombre de facteurs de stress de nature organisationnelle. Ces facteurs sont regroupés en catégories et de nombreux auteurs ont mis en évidence des ensembles de catégories et leurs composantes (Gintrac, 2011 ; Lancry et Ponnelle, dans Brangier et *al.*, 2004 ; Rasclé, dans Lévy-Boyer et *al.*, 2006 ; Sonnentag et Frese, 2003 ; Stavroula et *al.*, 2004). À des fins de richesse et de complétude, nous présentons, ici, la recension des écrits portant sur le stress dans les organisations, réalisée par Sonnentag et Frese (2003, p.7-8) qui offre un panorama exhaustif des facteurs de stress et nous exposons également les travaux des chercheurs susnommés afin d'apporter des compléments et des précisions. La présentation des facteurs suit un ordre décroissant, établi en fonction de leur prépondérance dans les organisations, démarrant, ainsi, par ceux les plus fréquemment mentionnés par les employés.

Selon Sonnentag et Frese (2003), les facteurs de stress liés à l'organisation, au processus et à la nature du travail renvoient à l'aménagement du temps de travail (durée, heures supplémentaires, amplitude et changement d'horaires, etc.) et au rythme de travail (surcharge, interruptions des activités pour gérer des imprévus, délais courts de réalisation, cadences élevées, etc.). La charge de travail, et plus précisément la surcharge, est un des facteurs les plus présents dans les organisations. Elle correspond

à la situation dans laquelle les exigences d'un poste excèdent le temps, les ressources disponibles pour les atteindre (Chaplain, 2008 ; Ellis et *al.*, 2015 ; Sonnentag et Frese, 2003 ; Spector et O'Connell, 1994 ; Tyssen et *al.*, 2005 ; Vandenberghe et *al.*, 2010). Karasek (1979, 1990) distingue deux caractéristiques de la charge de travail qui peut être quantitative (trop de travail à effectuer en temps limité, interruptions des activités pour gérer des imprévus, cadences élevées, etc.) ou qualitative (travail trop complexe par rapport aux compétences). Ainsi, selon le modèle des exigences et du contrôle de Karasek (1979, 1990), plus la charge de travail et les contraintes de temps sont élevées, plus l'individu ressent une tension à exécuter ses tâches. N'étant pas en mesure d'y faire face, la pression s'accumule, porte progressivement atteinte à sa santé psychologique et engendre, alors, un niveau élevé de détresse psychologique. Cette tension élevée provient à la fois d'une exposition à une charge excessive de travail et à une latitude décisionnelle faible (Karasek, 1979 ; Neboit et Vézina, 2002).

Les facteurs liés au degré d'autonomie comprennent la variété des tâches, la possibilité d'utiliser ses compétences, l'acquisition de compétences nécessaires pour réaliser les tâches, le degré de décision dans la manière d'effectuer son travail et l'auto-contrôle. Karasek (1979) regroupe ces mêmes facteurs sous l'appellation de latitude décisionnelle. Ainsi, des tâches routinières et monotones, le manque de supervision et de suivi dans l'avancement des tâches, peuvent être envisagés comme des facteurs de stress (Wang et *al.*, 2014), tout comme leurs contraires (Neboit et Vézina, 2002). Aussi, Lancry et Ponnelle (2004) ajoutent, à cette catégorie, les normes de production et la satisfaction de normes de qualité précises.

Les facteurs de stress liés aux rôles renvoient au conflit et à l'ambiguïté de rôles. Le conflit de rôle est la perception des employés de devoir répondre à des attentes irrationnelles ou contradictoires et l'ambiguïté de rôle découle du manque de clarté et de précision sur les attentes associées à son rôle (Stavroula et *al.*, 2004 ; Spector et O'Connell, 1994 ; Stiglbauer, 2017 ; Van den Brande et *al.*, 2016 ; Wallace et *al.*, 2009)

et à l'incertitude concernant son travail en raison d'un manque d'informations pertinentes (Stiglbauer, 2017).

Les facteurs de stress liés aux conditions et à l'environnement de travail font référence aux conditions physiques de travail (bruit, chaleur, vibrations, exposition à des substances chimiques ou toxiques, etc.) et aux conditions ergonomiques du lieu et du poste de travail (dangerosité, gestes répétitifs, etc.) (Lancry et Ponnelle, dans Brangier et *al.*, 2004).

Les facteurs de stress liés à la carrière comprennent l'insécurité de l'emploi et l'absence de perspectives de carrière (Van den Brande et *al.*, 2016). Les emplois et les horaires atypiques (temporaire, temps partiel, etc.) et la sous-rémunération font également partie de cette catégorie (Stavroula et *al.*, 2004 ; Lancry et Ponnelle, dans Brangier et *al.*, 2004).

Les facteurs de stress traumatiques font référence à des activités et à des situations dangereuses. Ils sont, habituellement, spécifiques à des corps de métiers comme la police, les pompiers ou l'armée par exemple.

Le changement organisationnel peut également être considéré comme un facteur de stress, notamment en cas de plans sociaux ou de fusions d'entreprises, contribuant aux suspensions de réduction des effectifs et pouvant, ainsi, engendrer une insécurité de l'emploi, les heures supplémentaires et les conflits.

2.1.3.1.2 Les facteurs liés aux supérieurs hiérarchiques directs

En contexte de stage, le superviseur a pour rôle de « guider les stagiaires dans leur intégration et d'être responsable de leur encadrement pédagogique » (Villeneuve, 1994, p. 21). Il supervise les gestes du stagiaire afin de s'assurer de la bonne transition entre la théorie et la pratique. Aussi, il se doit d'apporter son soutien et son aide en cas

de difficultés et de donner de la rétroaction afin de favoriser l'acquisition de connaissances et de compétences des stagiaires (Villeneuve, 1994). Ainsi, le superviseur de stage en entreprise a une relation privilégiée avec le stagiaire, du fait de ce rôle de mentor qu'il détient envers le stagiaire (Coco, 2000). Il n'en demeure pas moins qu'elle constitue une relation superviseur-subordonné. Ainsi, la littérature sur le leadership s'avère incontournable. Le leadership est défini comme le :

Processus qui consiste à influencer les autres dans la compréhension et l'acceptation de ce qui a besoin d'être fait et la manière de le faire, et le processus qui facilite les efforts individuels et collectifs pour atteindre des objectifs communs (Yukl, 2006, p. 8).⁴

Les travaux sur le leadership s'intéressent aux conduites et aux comportements du leader envers ses subordonnés et le style d'autorité mobilisé par le leader est au cœur des préoccupations (Rogard, dans Brangier et *al.*, 2004). En effet, selon Almudever et Le Blanc (2006), le leadership et les relations interpersonnelles entre l'employé et son supérieur hiérarchique sont susceptibles d'être des facteurs de stress, particulièrement, si ces relations sont caractérisées par l'incertitude, l'absence de rétroaction (feed-back), l'impossibilité de pouvoir demander et de recevoir de l'aide et le manque de soutien et de reconnaissance (Chaplain, 2008 ; Gintrac, 2011 ; Karasek, 1979,1990). Alors, nous nous focaliserons dans cette partie sur les comportements adoptés par le superviseur, soit axés sur la tâche, soit axés sur la relation (Landry et Vandenberghe, 2007) et sur la qualité de la relation établie entre le superviseur de stage et le stagiaire, au regard du type de leadership instauré.

Les théories de leadership axé sur la tâche mettent en évidence les comportements adoptés par le leader au regard de la gestion de la performance du subordonné dans l'objectif d'atteindre l'efficacité organisationnelle. Le leader et son subordonné sont

⁴ Traduction libre : « Leadership is the process of influencing others to understand and agree about what needs to be done and how to do it, and the process of facilitating individual and collective efforts to accomplish shared objectives » (Yukl, 2006, p. 8).

engagés dans une transaction caractérisée par un échange de comportements et de récompenses n'ayant aucune influence sur leur relation qui conserve son caractère routinier et traditionnel (Rogard, dans Brangier et *al.*, 2004). La théorie du leadership transactionnel (Bass, 1985) stipule que le leader s'appuie sur un processus d'échange de contributions-rétributions dans l'atteinte d'objectifs préétablis et fait état de trois types de comportements : la récompense contingente (clarification des attentes par le supérieur et l'octroi de récompenses contingentes à la contribution de l'employé), la gestion par exception active (la prise d'actions préventives par le supérieur de manière à éviter que le comportement du subordonné ne s'éloigne des objectifs fixés) et la gestion par exception passive (la prise d'actions correctives par le supérieur dans le cas d'un écart observé entre le comportement du subordonné et les exigences de son rôle).

Aussi, Yukl (2006, p.66) met en évidence trois types de comportements axés sur la tâche jugés efficaces en organisation : la planification à court terme, définie par l'activité d' « organiser les activités professionnelles, assigner le travail aux groupes ou aux individus », la clarification des rôles et des objectifs, correspondant au fait de « clarifier les résultats attendus pour une tâche, expliquer les règles, les politiques et les procédures » et le contrôle des opérations et de la performance, caractérisant l'action de « diriger et coordonner les activités de travail, contrôler les opérations et la performance et résoudre les problèmes immédiats qui pourraient interrompre l'activité ».

Les théories de leadership axé sur la relation suggèrent que le leader a recours à un processus d'influence qui encourage ses subordonnés. Yukl (2006, p.66) mentionne cinq types de comportements axés sur la relation pertinents pour définir un leadership efficace : le soutien (« fournir du soutien et des encouragements, exprimer sa confiance à une personne ou à un groupe qui réalise une tâche complexe »), le développement (« offrir du coaching et du mentorat, résoudre des conflits de manière constructive, permettre aux personnes de déterminer la meilleure manière de réaliser leurs tâches »),

la reconnaissance (« reconnaître les contributions et les accomplissements »), la consultation (consulter les personnes sur les décisions qui les affectent) et le « team building » (« utiliser des symboles, des cérémonies, des rites et des histoires pour construire l'identité de l'équipe »).

Aussi, la théorie de l'échange leader-membre caractérise la relation d'échange entre le superviseur et le subordonné et notamment la qualité de cette relation (LMX ; Dansereau, Graen, et Haga, 1975 ; Dienesch et Liden, 1986). Les relations de bonne qualité sont caractérisées par la contribution, la loyauté, l'affection mutuelle et le respect professionnel (Dienesch et Liden, 1986) et par l'adoption d'un style de leadership participatif qui est un facteur de motivation, les individus ayant tendance à se surpasser. Dans ce type de relation, le supérieur et le subordonné favorisent la communication afin de clarifier les exigences du rôle, ce qui a pour effet de réduire le stress et de favoriser le bien-être (Sonnetag et Pundt, 2016). Ainsi, la qualité de la relation et les comportements adoptés par le supérieur sont perçus comme une ressource disponible pour les subordonnés afin de faire face aux situations stressantes. Il s'agit d'un facteur de protection au stress (Neboit et Vézina, 2002).

Toujours selon la théorie de l'échange leader-membre, les relations de faible qualité sont caractérisées par des échanges formels et contractuels et un faible soutien du superviseur au subordonné et définissent un style de leadership directif (Dienesch et Liden, 1986). Dans ce cas de figure, l'impact sur la motivation est négatif et peut être vecteur de stress (Sonnetag et Pundt, 2016). En effet, ce type de relation favorise l'expérience de hauts niveaux de stress que le subordonné attribue à l'impossibilité du supérieur à lui fournir un environnement de travail bienveillant (Sonnetag et Pundt, 2016). Cette relation et les comportements adoptés par le supérieur sont perçus comme une menace au bien-être des subordonnés. Il s'agit d'un facteur de stress (Neboit et Vézina, 2002). La qualité des interactions sociales avec le superviseur revêt, alors, un caractère dysfonctionnel (Stavroula et *al.*, 2004).

Selon le style de leadership adopté, les comportements du superviseur influenceront la qualité de la relation avec le subordonné qui influencera, à son tour, la santé psychologique (Chaplain, 2008). Selon Rousseau et ses collègues (2008), un superviseur qui assure à ses subordonnées la sécurité de l'emploi, les ressources nécessaires pour effectuer les tâches et l'autonomie décisionnelle crée un environnement perçu comme non menaçant pour l'individu. À l'inverse, si ces conditions ne sont pas fournies, des sentiments de solitude, d'isolement et d'absence de contrôle vont émerger et affecter négativement la santé psychologique.

2.1.3.1.3 Les facteurs liés aux caractéristiques individuelles

L'étude de la personnalité suscite un intérêt certain auprès des chercheurs car, face aux situations stressantes, les personnes ne réagissent pas de la même manière (Folkman et Lazarus, 1985). Plusieurs caractéristiques individuelles sont alors identifiées comme jouant un rôle non négligeable dans le processus du stress, à savoir, l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle, le type comportemental A ou B, le lieu de contrôle interne ou externe (locus of control), le névrosisme et le trait de personnalité anxieux (Neboit et Vézina 2002; Spector et O'Connell, 1994). Ces caractéristiques individuelles vont influencer l'adaptation de l'individu aux situations stressantes (Lancry et Ponnelle, dans Brangier et *al.*, 2004; Neboit et Vézina 2002).

L'estime de soi est caractérisée par l'évaluation de sa propre valeur et un individu ayant une faible estime de soi sera plus sujet aux symptômes liés au stress (Saks et Ashforth, 1997).

Le sentiment d'efficacité personnelle est la croyance en ses capacités à accomplir avec succès une tâche spécifique (Bauer et *al.*, 2007 ; Saks, 1994 ; Saks et Ashforth, 2000). Saks (1994) a évalué l'influence du sentiment d'efficacité personnelle sur les sentiments de stress et d'anxiété des individus et sur la prédiction de leur performance

et de leur comportement d'adaptation. Ainsi, un individu ayant une faible croyance en ses capacités sera plus sensible aux situations de stress.

Stora (1991), cité par Neboit et Vézina (2002), distinguent deux types d'individus, les types A et B, qui présentent des caractéristiques comportementales et psychologiques singulières. Les types A sont définis par « un désir de lutte, d'engagement dans le travail et par un besoin de contrôler les contingences environnementales » (Neboit et Vézina 2002, p. 74), tandis que les types B sont définis par le contraire. Les types A mobilisent constamment leur énergie pour maintenir le contrôle de la situation et tendent à développer des réponses qui vont nuire à leur santé. Ils sont alors plus sensibles aux facteurs de stress, à l'opposé des types B qui tendent à rester insensibles aux facteurs de stress (Spector et O'Connell, 1994).

Le lieu de contrôle interne fait référence « à la conviction que les événements sont contingents de nos propres comportements, par opposition aux externes qui considèrent que les événements ne dépendent pas de leur façon de penser et d'agir » (Neboit et Vézina 2002, p. 74). Ce trait de personnalité influence, notamment, les comportements liés à l'apprentissage. Les individus ayant une croyance de contrôle externe sont plus sensibles aux facteurs de stress que les individus disposant d'une croyance de contrôle interne. En effet, ils tendent à évaluer les caractéristiques du travail négativement et les considèrent comme non maîtrisables (Spector et O'Connell, 1994).

Le névrosisme est défini par « une tendance des individus à expérimenter un certain nombre d'émotions négatives à travers le temps et les situations » (Spector et O'Connell, 1994), telles que « la vulnérabilité au stress, l'expression de l'anxiété, l'hostilité, la dépression, la détresse psychologique, un faible moral et une faible estime de soi » (Neboit et Vézina 2002, p. 75). Ainsi, les individus ont tendance à être plus sensibles aux facteurs de stress et à vivre des émotions négatives pouvant conduire à la détresse psychologique (Saks et Ashforth, 2000).

Enfin, le trait de personnalité anxieux fait référence aux individus anxieux qui ont tendance à se centrer « sur des détails négatifs extraits de leur contexte et à généraliser les résultats d'expériences négatives isolées » (Neboit et Vézina 2002, p. 76). Ainsi, les individus anxieux ont tendance à surévaluer les facteurs de stress de manière négative (Montgomery et al., 2002). Aussi, le trait anxieux induit de la nervosité et réduit la confiance en soi et en ses capacités (Wang et *al.* 2014).

Cet état des lieux rend compte que les situations de travail et les caractéristiques individuelles contribuent fortement à l'expérience de stress des individus (Tyssen et *al.*, 2005). Le tableau 2.1 présente un récapitulatif des facteurs de stress au travail issus des travaux susmentionnés.

Tableau 2.1 Facteurs de stress organisationnels, liés aux supérieurs hiérarchiques directs et liés aux caractéristiques individuelles

Facteurs organisationnels	Liés au processus et à la nature du travail	Durée Heures supplémentaires, Amplitude et changement d'horaires
	Liés au rythme de travail	Charge quantitative Charge qualitative Interruptions des activités pour gérer des imprévus Délais courts de réalisation Cadences élevées
	Liés au degré d'autonomie	Variété des tâches Possibilité d'utiliser ses compétences Acquisition de compétences nécessaires pour réaliser les tâches Degré de décision dans la manière d'effectuer son travail Auto-contrôle
	Liés aux rôles	Conflit de rôles Ambiguïté de rôles
	Liés aux conditions et à l'environnement de travail	Conditions physiques de travail (bruit, chaleur, vibrations, exposition à des substances chimiques ou toxiques, etc.) Conditions ergonomiques du lieu et du poste de travail (dangerosité, gestes répétitifs, etc.)
	Liés à la carrière	Insécurité de l'emploi Absence de perspectives de carrière Emplois et horaires atypiques (temporaire, temps partiel, etc.) Sous-rémunération
	Facteurs de stress traumatiques	Activités et situations dangereuses.
	Changement organisationnel	
Facteurs liés aux supérieurs directs	Comportements axés sur la tâche	
	Comportements axés sur la relation	
Facteurs individuels	Estime de soi Sentiment d'efficacité personnelle Type comportemental A Lieu de contrôle externe Névrosisme Trait de personnalité anxieux	

Les caractéristiques individuelles démontrent l'importance de leur rôle dans la perception des facteurs de stress selon les enjeux qu'ils représentent pour les individus. En effet, un même facteur de stress peut être évalué comme un défi ou une menace, dépendamment de ses dispositions personnelles (Wallace et *al.*, 2009) et c'est ce que nous exposerons dans la section suivante.

2.1.3.1.4 Facteurs de stress : défi ou menace ?

Durant de nombreuses décennies, la littérature scientifique a privilégié l'étude des effets négatifs du stress, occultant l'étude de ses éventuels bénéfices pour les individus et les organisations (Wallace et *al.*, 2009). Alors, de nombreux chercheurs se sont intéressés aux facteurs de stress en fonction de l'enjeu qu'ils représentent, soit un défi ou une menace, opérant ainsi une catégorisation selon cette dichotomie.

Stiglbauer (2017) propose un modèle théorique décrivant les liens entre les facteurs perçus comme défis ou menaces et la santé psychologique (modèle représenté à la figure 2.1). Les facteurs de stress perçus comme défis (challenge stressors) sont des caractéristiques du travail qui, pour les individus, demandent de fournir du temps et des efforts, qui engendrent une tension, mais qui sont identifiées comme étant maitrisables, sous contrôle (Wallace et *al.*, 2009). Bien que potentiellement stressants, ces facteurs favorisent la motivation liée à l'obtention de potentiels gains de ressources (développement personnel) s'ils sont surmontés (Ellis et *al.*, 2015 ; Gilboa et *al.*, 2008 ; Stiglbauer, 2017 ; Vandenberghe et *al.*, 2011 ; Wallace et *al.*, 2009). Ils affectent positivement la santé psychologique (meilleure estime de soi, confiance et sentiment d'efficacité personnelle) et tendent à un meilleur engagement organisationnel. La pression du temps, la surcharge de travail, les hauts niveaux de responsabilités et le périmètre du poste sont considérés comme des facteurs de stress liés aux défis (Stiglbauer, 2017 ; Wallace et *al.*, 2009).

Les facteurs de stress perçus comme menaces (hindrance stressors) sont des caractéristiques du travail qui exigent pour les individus de fournir du temps et des efforts, qui engendrent une tension et qui sont identifiées comme étant hors de contrôle et non maitrisables (Ellis et *al.*, 2015 ; Gilboa et *al.*, 2008 ; Stiglbauer, 2017 ; Vandenberghe et *al.*, 2011 ; Wallace et *al.*, 2009). Ces facteurs inhibent la motivation due à l'absence de gains potentiels (développement personnel et réalisation des objectifs) et affectent négativement la santé psychologique (anxiété, colère, irritation), conduisant à l'épuisement professionnel et au désengagement organisationnel. L'ambiguïté de rôle, les contraintes situationnelles, les politiques organisationnelles et l'insécurité de l'emploi sont associées aux facteurs de stress liés aux menaces (Stiglbauer, 2017 ; Wallace et *al.*, 2009).

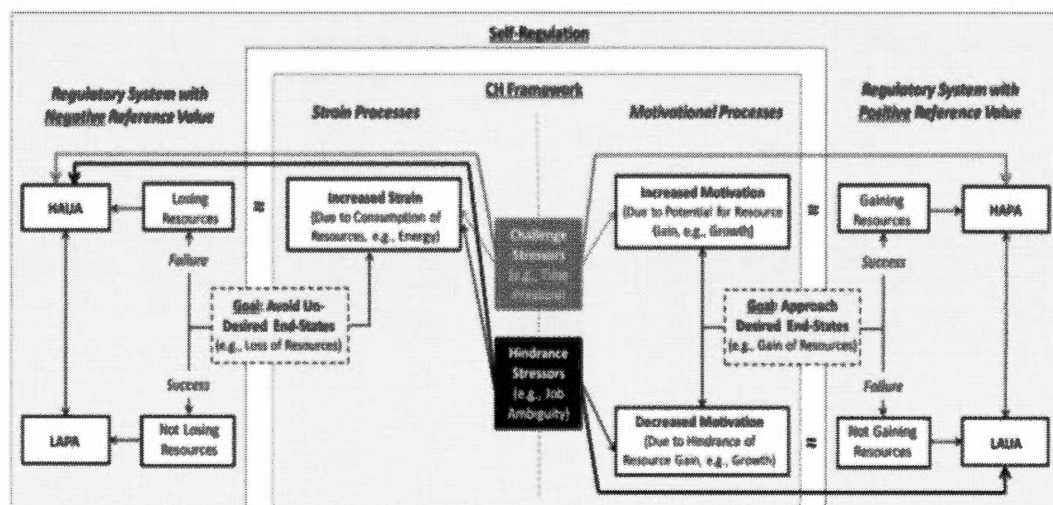


Figure 2.1 Modèle théorique des facteurs perçus comme menaces et défis et les effets sur la santé psychologique (Stiglbauer, 2017, p.2).

Cet état des lieux des facteurs souligne la congruence des auteurs sur les types et la nature des facteurs de stress liés au milieu de travail et aux individus et il met en évidence un processus aux facettes multiples. Notre objet d'étude portant sur la spécificité de la pratique éducationnelle et professionnelle qu'est le stage, nous allons présenter tout particulièrement, les caractéristiques du milieu de travail et les caractéristiques individuelles susceptibles d'affecter la santé psychologique des étudiants d'écoles de gestion en contexte de stage.

2.1.3.2 Les facteurs de stress spécifiques aux stagiaires

Comme le stipule notre problématique de recherche, face aux recherches lacunaires sur le stress en milieu de travail des stagiaires d'écoles de gestion et au développement des travaux en socialisation organisationnelle sur les nouveaux employés, nous établissons un lien entre le stage et l'entrée dans l'organisation d'un nouvel employé inexpérimenté. En effet, le stage représente une étape de transition entre les études et le monde du travail (Coco, 2000), un début d'insertion professionnelle (Montgomery, 2002). Ainsi, l'entrée en stage d'un étudiant et l'entrée dans l'organisation d'un nouvel employé sans expérience supposent des conditions, des événements et des caractéristiques similaires. Nous associons, alors, les stagiaires aux nouveaux employés inexpérimentés.

Ainsi, au regard de l'état des lieux établi précédemment, nous identifierons, dans la section suivante, les facteurs de stress liés aux caractéristiques organisationnelles et individuelles prévalents dans les travaux en socialisation organisationnelle et nous en examinerons la portée sur la santé psychologique des stagiaires d'écoles de gestion et en particulier leurs effets pernicioeux.

2.1.3.2.1 Les facteurs liés aux caractéristiques organisationnelles

Suite au développement des technologies de l'information et de la communication et aux mutations de l'économie mondiale (globalisation, crises et récessions économiques, ...), les organisations actuelles rendent compte d'une évolution des conditions de travail et des pratiques professionnelles (Bliese et *al.*, 2017), caractérisant un travail exigeant davantage d'efforts cognitifs (Brangier et Vallery, dans Brangier et *al.*, 2004). En conséquence, qu'ils soient employés ou stagiaires, les nouveaux arrivants font face aux mêmes réalités organisationnelles et sont confrontés à des facteurs de stress similaires. Ainsi, il appert que le mandat de stage pourrait être un élément générateur de stress car les facteurs liés à la charge de travail, au degré d'autonomie et aux rôles représentent les situations de stress dominantes pour les stagiaires, contribuant à menacer leur bien-être psychologique.

La recension des écrits réalisée par Sonnentag et Frese (2003) rend compte de l'endémie de la surcharge de travail dans les organisations. Ainsi, une trop grande quantité de travail à accomplir en un temps limité et sa fréquence durant la période de stage sont des situations fréquemment rencontrées par les stagiaires (Tyssen et *al.*, 2005). La surcharge de travail rend difficile l'apprentissage des stagiaires et compromet leur capacité à être performant (Chan, 1998 ; Tyssen et *al.*, 2005) et ces situations génèrent du stress. Toutefois, les stagiaires pourraient avoir tendance à minimiser les effets négatifs de ce facteur de stress et à distinguer davantage l'opportunité de se développer personnellement, en d'autres termes à percevoir ce facteur comme un défi (Stiglbauer, 2017 ; Wallace et *al.*, 2009).

Comme mentionné antérieurement, les facteurs liés au degré d'autonomie font référence à la réalisation d'une variété de tâches et d'un haut niveau de responsabilités confiées. Ils sont perçus comme des facteurs de stress dans la mesure où ils requièrent de mobiliser une forte énergie pour y faire face (Wang et *al.*, 2014). Les efforts sont

associés à l'apprentissage de nouvelles compétences et à la gestion autonome des tâches à effectuer. Aussi, des tâches routinières et monotones, le manque de supervision et de suivi dans l'avancement des tâches peuvent être envisagés comme des facteurs de stress (Wang et *al.*, 2014) dans la mesure où les stagiaires ne seraient pas en mesure de démontrer leur potentiel et de se développer personnellement.

Enfin, un consensus existe parmi les chercheurs sur le fait que l'arrivée dans une organisation fait émerger des émotions négatives chez le nouvel employé (Ellis, 2015; Saks, 1994 ; Vandenberghe et *al.*, 2010 ; Wanous, 1992). En effet, cette période est caractérisée par des changements de perceptions et de comportements pouvant engendrer de « l'incertitude quant aux nouvelles tâches, rôles et relations sociales » (Ellis, 2015). Saks (1994) qualifie cette période de transition « stressante » durant laquelle les nouveaux employés vivent un « choc de la réalité » en raison du décalage perçu entre leurs attentes « subjectives et idéalisées » à l'égard de l'emploi et les réalités professionnelles (Wanous, 1992). Ainsi les stagiaires, comme les nouveaux employés inexpérimentés, pourraient avoir tendance à percevoir les facteurs liés aux rôles comme des éléments stressants (Ellis et *al.*, 2015 ; Vandenberghe et *al.*, 2011). Le doute quant à leurs capacités et les attentes trop hautes ou contradictoires entre les stagiaires et l'organisation pourraient favoriser l'émergence du stress et une atteinte de leur santé psychologique (Saks et Ashforth, 2000).

2.1.3.2.2 Les facteurs liés au superviseur de stage

La dyade représentée par le superviseur de stage et le stagiaire rend compte de l'interaction des caractéristiques propres à chacun de ces acteurs (Epitropaki et *al.*, 2018). En se basant sur la théorie de l'échange leader-membre, on peut penser que les caractéristiques individuelles des stagiaires, exposées dans la section suivante, jouent un rôle déterminant dans la qualité de la relation, tout comme celles des superviseurs

de stage. En effet, une personnalité agréable et des comportements caractérisés par un leadership transformationnel favorisent une relation de haute qualité (Epitropaki et *al.*, 2018). Les superviseurs dans ce type de relation ont tendance à porter une plus grande attention et à fournir des ressources nécessaires, du soutien, des tâches intéressantes et de l'autonomie aux subordonnés (Rousseau et *al.*, 2008). A l'inverse, des conflits de personnalité ou une personnalité moins agréable et des comportements ne favorisant pas le développement des subordonnés pourraient miner les échanges et créer une relation de faible qualité dans laquelle les stagiaires se sentiraient défavorisés par leur superviseur et recevraient peu ou pas de ressources (Rousseau et *al.*, 2008).

La littérature fait état de deux types de comportements adoptés par les superviseurs pouvant influencer le niveau de stress chez les stagiaires : le manque de soutien et de rétroaction. Ces comportements sont sources de stress et d'anxiété et portent atteinte à la santé psychologique. En effet, il existe un plus haut niveau de stress chez les stagiaires ne recevant aucun soutien (Chaplain, 2008; Montgomery et *al.*, 2002) et tout particulièrement lors de réalisations de tâches difficiles ou en cas de surcharge de travail (Chaplain, 2008). Alors, les stagiaires sont démotivés par la mauvaise qualité de la relation ne leur permettant pas d'évoluer dans un environnement de travail favorisant l'apprentissage (Chan, 1998), les stagiaires devant rechercher du soutien instrumental et émotionnel auprès de membres d'autres départements de l'organisation ou de leurs professeurs (Chaplain, 2008).

2.1.3.2.3 Les facteurs liés aux caractéristiques individuelles

Les caractéristiques individuelles influent sur le stress et la santé psychologique car elles influencent la perception des facteurs de stress (Montgomery et *al.*, 2002). Il ressort de la littérature une caractéristique individuelle dominante favorisant la perception du stress comme une menace au bien-être chez les individus s'intégrant à

une nouvelle organisation, à savoir le sentiment d'efficacité personnelle (Saks, 1994 ; Wang *et al.*, 2014).

L'arrivée dans une organisation fait naître un sentiment de solitude et de doute au regard des habiletés et de la performance de l'individu (Montgomery, 2002). L'environnement de travail non familial, la peur de l'inconnu et des lieux sont identifiés comme éléments générateurs d'anxiété quant aux habiletés personnelles, interpersonnelles et organisationnelles (Wang *et al.*, 2014). En effet, les stagiaires ont tendance à éprouver de l'anxiété dans un environnement de travail inconnu et lors de la réalisation de tâches nouvelles pour lesquelles ils ne détiennent pas les compétences. Cette anxiété résulte d'une mauvaise perception de leurs capacités, de mauvaises relations interpersonnelles et de l'absence d'opportunités de nouvelles tâches à effectuer (Wang *et al.*, 2014). Ainsi, le sentiment d'efficacité personnelle est associé au stress et à l'atteinte de la santé psychologique dès lors que les stagiaires se retrouvent dans des situations aversives et inconnues. En effet, les nouveaux employés ayant un faible sentiment d'efficacité personnelle sont davantage sujets à faire l'expérience d'une forte anxiété (Saks, 1994) et plus les stagiaires sont stressés, plus leur anxiété croît et plus cela nuit à leur santé psychologique (Montgomery *et al.*, 2002).

Aussi, l'articulation entre la vie au travail et la vie hors travail fait partie des caractéristiques individuelles. Il s'agit d'une préoccupation importante qui suscite une réflexion sur le sens à donner au travail pour les individus et tout particulièrement pour la génération actuelle des milléniaux (Almudever et Le Blanc, 2006 ; Gintrac, 2011 ; Sonnentag et Pundt, 2016). En effet, les recherches sur l'entrée au travail des jeunes populations dévoilent que « l'aspiration à un équilibre entre la vie au travail et la vie hors travail est l'une des priorités les plus fortement affirmées par les individus » (Almudever et Le Blanc, 2006, p. 135). L'individu doit identifier si une entente est possible entre ses vies professionnelle et personnelle ou s'il perçoit une incompatibilité

qui pourra générer du stress. Le tableau 2.2 présente un récapitulatif des facteurs de stress au travail spécifiques aux stagiaires.

Tableau 2.2 Facteurs de stress au travail spécifiques aux stagiaires.

Facteurs organisationnels	Liés au rythme de travail	Charge quantitative
	Liés au degré d'autonomie	Variété des tâches Possibilité d'utiliser ses compétences Acquisition de compétences nécessaires pour réaliser les tâches Degré de décision dans la manière d'effectuer son travail Auto-contrôle
	Liés aux rôles	Conflit de rôles Ambiguïté de rôles
Facteurs liés au superviseur de stage	Comportements axés sur la tâche	
	Comportements axés sur la relation	
Facteurs individuels	Sentiment d'efficacité personnelle	
	Conciliation vie professionnelle-vie personnelle	

Qu'ils soient organisationnels ou individuels, ces facteurs contribueraient à l'expérience du stress chez les stagiaires (Tyssen et *al.*, 2005). Comprendre le phénomène de stress au travail selon ces multiples facteurs, « c'est prendre en compte l'environnement objectif et ses contraintes mais également l'individu, avec ses ressources et ses manières de se comporter » (Rasclé, dans Lévy-Boyer et *al.*, 2006, p. 315).

2.2 Modèle transactionnel du stress de Lazarus et Folkman (1984)

Au regard de notre objet étude, nous nous appuyons sur le modèle transactionnel du stress de Lazarus et Folkman (1984) qui permet de donner une description profonde du

processus de stress et qui fait un lien entre l'individu et son environnement et entre le stress perçu et la résolution de problèmes sociaux (Montgomery et *al.*, 2002). Les auteurs le définissent comme la tension issue de l'interaction entre la personne et son milieu lorsque les exigences de l'environnement sont perçues par la personne comme débordant ses ressources individuelles. Selon ce modèle, les évaluations cognitives jouent un rôle déterminant dans le processus de stress et constituent le cœur de la transaction (Lancry et Ponnelle, dans Brangier et *al.*, 2004). En effet, les individus réalisent des évaluations permanentes de leur environnement qui sont catégorisées selon deux types. La première évaluation cognitive, dite primaire, conduit à repérer les enjeux de la situation et à identifier des aspects de l'environnement comme des facteurs de stress, soit comme des menaces ou des défis pour le bien-être, pouvant s'accompagner de manifestations plus ou moins négatives, il s'agit du stress perçu (Bruchon-Schweitzer, 2001; Chan, 1998 ; Lancry et Ponnelle, dans Brangier et *al.*, 2004 ; Montgomery, 2002, 2010 ; Sonnentag et Frese, 2003). La seconde évaluation porte sur les ressources personnelles et environnementales disponibles qu'il est possible de mobiliser pour transiger avec les facteurs de stress (Montgomery et *al.*, 2002, 2010 ; Sonnentag et Frese, 2003), il s'agit du contrôle perçu (Lancry et Ponnelle, dans Brangier et *al.*, 2004). Montgomery et ses collègues (2010, p.768) suggèrent que ce processus d'évaluation n'est pas linéaire mais dynamique et qu'un individu « peut revenir à une phase antérieure pour réévaluer la situation sous une nouvelle perspective ».

Le modèle transactionnel stipule que le stress n'est pas une réponse standardisée car les réactions de stress sont très différentes d'un individu à l'autre (Rasclé, dans Lévy-Boyer, 2006). En effet, il est démontré que les facteurs de stress n'ont pas tous le même effet sur les personnes car il y a de fortes différences individuelles liées aux compétences, à la motivation, à la personnalité, aux croyances, etc. de chacun (Chan, 1998 ; Montgomery et *al.*, 2002 ; Neboit et Vézina, 2002 ; Ponnelle et Lancry, 2002).

Ces différences vont accroître ou diminuer les réactions aux facteurs de stress. Ainsi, l'effet nuisible des facteurs de stress sur la santé psychologique ultérieure découle à la fois des ressources individuelles et de la façon dont chacun évalue le niveau de danger de la situation puis cherche à y faire face (Rasclé, dans Lévy-Boyer, 2006).

Ces différences s'expliquent par l'enjeu de l'individu qui évaluera les facteurs de stress comme un défi ou une menace (Folkman et Lazarus, 1985 ; Vandenberghe et *al.*, 2010). Alors, afin de répondre aux exigences situationnelles et sur la base des évaluations primaires et secondaires, l'individu met en œuvre des stratégies cognitives et comportementales d'adaptation afin de préserver sa santé psychologique (Rauschenbach et *al.*, 2013). Ces stratégies sont définies comme les réponses mises en place par l'individu pour surmonter, réduire ou endurer la situation stressante (Bruchon-Schweitzer, 2001 ; Lancry et Ponnelle, dans Brangier et *al.*, 2004 ; Sonnentag et Frese, 2003) et ce, quels que soient les facteurs de stress (Montgomery, 2010).

2.3 Les stratégies d'adaptation au stress

Dans la littérature scientifique, il existe différents vocables pour définir une attitude ou un comportement mis en œuvre pour réduire la tension provoquée par une menace perçue de l'environnement : stratégies d'ajustement, stratégies d'adaptation ou *coping*. Nous utiliserons le concept de stratégies d'adaptation tout au long de ce mémoire.

Faire face aux facteurs de stress est un processus conscient, rationnel et porté vers un but identifié qui peut prendre plusieurs formes selon les diversités individuelle et situationnelle (Lancry et Ponnelle, dans Brangier et *al.*, 2004 ; Montgomery et *al.*, 2002, 2010 ; Neboit et Vézina, 2002). En effet, selon l'enjeu de la situation - menace ou défi - l'individu va faire des efforts cognitifs et comportementaux afin de maîtriser la situation ou réduire la tension affective inférée par cette situation (Folkman et

Lazarus, 1985 ; Lancry et Ponnelle, dans Brangier et *al.*, 2004 ; Rascle, dans Lévy-Boyer, 2006).

Selon les auteurs, les stratégies d'adaptation sont catégorisées différemment. Ainsi, nous trouvons dans la littérature, les stratégies actives ou passives (Chan, 1998; Montgomery et Rupp, 2005), les stratégies centrées sur le problème ou centrées sur les émotions (Folkman et Lazarus, 1985; Neboit et Vézina, 2002; Ponnelle et Lancry, 2002) ou encore les stratégies à action directe ou palliative (Kyriacou, 2001, cité dans Rascle, 2006).

En lien avec le modèle transactionnel du stress de Lazarus et Folkman (1984, 1985), nous présenterons, ci-après, les catégories issues de leurs travaux, soit les stratégies centrées sur le problème ou centrées sur les émotions. Aussi, en lien avec notre population à l'étude, nous exposerons les stratégies d'adaptation issues des travaux portant sur le stress chez les stagiaires en enseignement réalisés par Chan (1998) et Montgomery et ses collègues (2010). Enfin, nous aborderons les travaux en socialisation organisationnelle qui font état de stratégies d'intégration organisationnelle spécifiques aux nouveaux employés. Ils mettent en évidence les conduites mobilisées par les individus afin de réduire l'incertitude à laquelle ils sont confrontés lors de leur entrée dans une nouvelle organisationnelle (Almudever et Le Banc, dans Lévy-Boyer, 2006).

2.3.1 Les stratégies d'adaptation centrées sur le problème

Dans les situations perçues comme contrôlables, les stratégies d'adaptation centrées sur le problème sont mobilisées et ont pour objectif de modifier la situation posant problème afin de diminuer la source de stress. Elles caractérisent l'énergie mise en œuvre en vue d'éradiquer le facteur de stress (Neboit et Vézina, 2002). Alors, l'individu met en œuvre des actions pour résoudre le problème ou pour chercher les informations

permettant d'avoir une meilleure connaissance du problème (Neboit et Vézina, 2002). L'individu développe des stratégies jugées efficaces et qui sont caractérisées par l'analyse de la situation, l'élaboration de plans d'action, la recherche d'information, ou la réinterprétation de la situation (Lancry et Ponnelle, dans Brangier et *al.*, 2004 ; Lazarus et Folkman, 1984, 1985 ; Rascle, dans Lévy-Boyer, 2006; Van Den Brande et *al.*, 2016; Wallace et *al.*, 2009).

2.3.2 Les stratégies d'adaptation centrées sur les émotions

Dans les situations perçues comme incontrôlables, les stratégies d'adaptation centrées sur les émotions sont mobilisées et ont pour objectif d'endurer ou de diminuer « la détresse émotionnelle engendrée par la situation sans modifier le problème » (Lancry et Ponnelle, 2004, p. 304). Les efforts mobilisés régulent les émotions issues de la situation stressante (Neboit et Vézina, 2002). L'individu met en œuvre des stratégies telles que l'expression émotionnelle (se confier à un collègue), la diversion (penser à autre chose), la résignation, la minimisation de la menace, la recherche de soutien émotionnel, le désengagement ou l'auto-accusation (se sentir responsable d'un échec). Ces stratégies sont jugées plus dysfonctionnelles car elles n'influent pas sur le cours des événements (Neboit et Vézina, 2002). Elles engendrent, alors, plus de dépression et d'insatisfaction professionnelle que les stratégies centrées sur le problème (Lancry et Ponnelle, dans Brangier et *al.*, 2004 ; Lazarus et Folkman, 1984, 1985; Rascle, dans Lévy-Boyer, 2006; Van Den Brande et *al.*, 2016; Wallace et *al.*, 2009).

Le tableau 2.3 présente la classification des stratégies d'adaptation selon leurs fonctions (problème ou émotions) proposée par Neboit et Vézina (2002, p. 66).

Tableau 2.3 Stratégies d'adaptation centrées sur le problème et centrées sur les émotions (Neboit et Vézina, 2002, p.66).

STRATÉGIES D'AJUSTEMENT				
FONCTIONS	PROBLÈME		ÉMOTION	
FORMES	<i>Comportementale</i>	<i>Cognitive</i>	<i>Comportementale</i>	<i>Cognitive</i>
MODES	- Résolution du problème	- Redéfinition de la situation	- Recherche de support social	- Expression émotionnelle
	- Essais pour contrôler la situation	- Réinterprétation positive	- Recherche d'informations sur le problème	

2.3.3 Les stratégies d'adaptation chez les stagiaires en enseignement

Chan (1998) identifie chez les stagiaires en enseignement quatre types de stratégies d'adaptation au stress qu'il regroupe en deux catégories. Les stratégies d'adaptation actives comprennent la résolution de problèmes et la recherche de soutien et de ventilation afin de s'assurer des bons choix effectués (actes professionnels, attitudes). Elles permettent à l'individu de se confronter au facteur de stress et, en conséquence, de réduire la détresse psychologique. Ainsi, les effets du stress sur la santé psychologique sont atténués par l'entremise de ces stratégies. Les stratégies d'adaptation passives font référence à la distanciation résignée et à la pensée passive. L'évitement et la passivité exacerbent les effets des facteurs de stress sur la santé psychologique, conduisant les individus à la détresse psychologique.

Montgomery et ses collègues (2010), s'appuyant sur les travaux de Muller et Spitz (2003), définissent chez les stagiaires en enseignement trois catégories de stratégies selon leur fonctionnalité, à savoir, les stratégies fonctionnelles, dysfonctionnelles et à variabilité fonctionnelle, présentées dans le tableau 2.4.

La stratégie fonctionnelle est mobilisée lorsqu'elle « permet l'ajustement, de la personne à la situation et qu'elle préserve sa qualité de vie » (2010, p. 769). La planification, le coping actif, la réinterprétation positive et l'acceptation font partie des stratégies fonctionnelles.

Le blâme dirigé vers soi, le déni, l'usage de substances pour éviter la situation et le désengagement comportemental font partie des stratégies dites dysfonctionnelles. Elles sont envisagées comme telles au regard de leur utilisation à long terme, entravant par la même occasion la recherche de stratégies plus efficaces et exacerbant les effets négatifs sur la santé psychologique (2010, p. 770).

Enfin, les stratégies à variabilité fonctionnelle sont « d'autant plus dépendantes de leurs circonstances et de leurs utilisations particulières par chacun qu'elles s'avèrent moins susceptibles d'être circonscrites, délimitées et connues en vue d'en dégager une tendance générale » (2010, p.771). Ces stratégies sont caractérisées par le soutien instrumental, le soutien émotionnel, l'expression émotionnelle, la religion, l'humour et la distraction. Ces stratégies peuvent être soit fonctionnelles (aider) ou dysfonctionnelles (nuire) selon les choix ou les rôles qui y sont attachés.

Tableau 2.4 Stratégies d'adaptation au stress selon leur fonctionnement (Montgomery, Demers et Morin, 2010, p. 769).

Stratégies fonctionnelles	Stratégies à variabilité fonctionnelle	Stratégies dysfonctionnelles
Planification Coping actif Réinterprétation positive Acceptation	Soutien instrumental Soutien émotionnel Expression émotionnelle Religion Humour Distraction	Blâme dirigé vers soi Déni Usage de substances Désengagement comportemental

2.3.4 Les stratégies proactives d'intégration organisationnelle

L'expérience d'insertion professionnelle est source d'incertitude et les individus doivent « évaluer les décalages perçus entre leurs attentes et les réalités professionnelles afin d'identifier les conséquences sur leur insertion » (Louis, 1980). Ainsi, les nouveaux employés vont mettre en œuvre des conduites proactives. La proactivité des nouveaux employés est définie comme le « moyen par lequel ils s'engagent activement avec leur environnement de travail à travers des stratégies de socialisation proactives » (Saks et *al.*, 2010, p.36). Ils vont, alors, adopter des comportements orientés vers la tâche ou des comportements orientés vers les relations sociales, l'objectif étant de réduire les incertitudes liées à cette période d'intégration et donc de clarifier leur rôle, d'avoir une meilleure confiance en leurs aptitudes et d'être intégrés dans le collectif de travail (Bauer et *al.*, 2007).

La littérature scientifique recense sept principaux comportements proactifs: la recherche d'informations sur le rôle, le travail, l'équipe de travail et l'organisation; la recherche de rétroaction sur son travail et sa performance; la socialisation générale qui consiste en la participation à des événements sociaux; le *networking* qui consiste à élargir et à construire des relations avec des personnes au-delà de son service; la construction de relations avec les membres de son équipe; la construction de relations avec le supérieur hiérarchique et la négociation de changements d'une ou de tâches spécifiques à son travail (Cooper et *al.*, 2014; Ellis et *al.*, 2017; Gruman et *al.*, 2006; Saks et *al.*, 2010).

La recherche d'informations est le comportement proactif le plus étudié en socialisation organisationnelle (Bauer et *al.*, 2007) et Morrison (1993) le place au cœur de son modèle. Ainsi, il différencie quatre facteurs de socialisation : la maîtrise de la tâche, la clarification du rôle, l'acculturation et l'intégration sociale, auxquels correspondent des types de recherche d'informations, le questionnement direct et l'observation. Baubion-

Broye et ses collègues (2004, p.371) en définissent les concepts. Ainsi, la maîtrise de la tâche consiste à « remplir efficacement son rôle et faire preuve de compétence dans l'exercice de ses fonctions » et pour ce faire, l'individu doit porter ses recherches sur les informations techniques et sur le feed-back lié à sa performance. La clarification du rôle consiste à connaître les comportements espérés par les autres membres de l'organisation et ce processus passe par la recherche d'informations auprès de ses pairs. L'acculturation et l'intégration sociale consistent en « l'adaptation à la culture de l'organisation et au développement des relations avec ses collègues » et cette stratégie nécessite de réaliser des recherches sur les normes et les valeurs de l'organisation.

Aussi, Nicholson (1984) étudie les modes d'adaptation de l'individu issus de l'interaction entre l'individu et l'environnement. Il suggère que, « lors de son entrée dans l'organisation, un individu peut soit tenter de changer la situation ou les spécificités de la tâche, soit se changer lui-même ». Ainsi, il distingue deux stratégies d'adaptation, le développement personnel et le développement de rôle. Le développement personnel est défini comme le « processus par lequel, l'individu modifie ses cadres de référence, son système de valeurs, son style de vie pour répondre aux exigences de la situation ». Le développement de rôle désigne « la stratégie proactive de l'individu qui tente de manipuler l'environnement, de changer les exigences du rôle pour qu'elles correspondent au mieux à ses besoins, à ses capacités et à son identité » (Baubion-Broye et *al.*, 2004, p.373).

Ainsi, les nouveaux employés mettent en œuvre des conduites proactives qui peuvent prendre la forme de recherche d'informations, de construction de relations interpersonnelles au sein de l'organisation, d'attribution de signification et d'interprétation des situations nouvelles, ou de mise en œuvre d'une « orientation de son rôle » (Almudever et Le Banc 2006).

Ces comportements permettent aux nouveaux employés d'en apprendre davantage sur leurs capacités, de mieux comprendre leur environnement de travail et les tâches spécifiques et d'ajuster leurs comportements en vue d'une meilleure intégration. Ils favorisent, ainsi, un meilleur apprentissage, une meilleure intégration sociale et une meilleure satisfaction au sein de l'organisation (Cooper et *al.*, 2014; Ellis et *al.*, 2017; Gruman et *al.*, 2006; Saks et *al.*, 2010). Le tableau 2.5 résume les principales stratégies proactives d'intégration organisationnelle.

Tableau 2.5 Stratégies proactives d'intégration organisationnelle.

Comportements proactifs orientés vers la tâche	Comportements proactifs orientés vers les relations sociales
Recherche d'information (rôle, travail, équipe de travail, organisation)	Socialisation générale <i>Networking</i>
Recherche de rétroaction (sur le travail et la performance)	Construction de relations avec les membres de son équipe
Négociation de changements (liés aux tâches)	Construction de relations avec le supérieur hiérarchique
Développement personnel	
Développement de rôle	

Dans le cadre de ce mémoire, nous retiendrons les catégories larges des stratégies d'adaptation centrées sur le problème (revêtant un caractère fonctionnel) et des stratégies d'adaptation centrées sur les émotions (revêtant un caractère dysfonctionnel) (Lancry et Ponnelle, dans Brangier et *al.*, 2004). Ainsi, cela nous permettra d'intégrer les stratégies d'adaptation propres aux stagiaires de l'enseignement et aux nouveaux employés.

2.4 Conséquences du stress sur la santé psychologique

Les facteurs de stress qui menacent un individu produisent des réactions pouvant avoir un effet direct et négatif sur la santé psychologique, dépendamment des stratégies d'adaptation mobilisées (Chan, 1998). Les réactions individuelles de stress peuvent être soit somatiques (biologiques, physiologiques ou médicales), soit psychologiques (cognitives, émotionnelles et comportementales) (Rascle, dans Lévy-Boyer, 2006). Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons en particulier aux réactions psychologiques qui peuvent conduire à la détresse psychologique.

Rousseau et *al.* (2008) définissent la santé psychologique selon deux dimensions, à savoir le bien-être et la détresse psychologique. Le bien-être est défini comme un état de bonheur intrinsèque qui s'accompagne d'une satisfaction à l'égard de la vie et d'un moral positif (confiance, joie, énergie), mettant l'accent sur une expérience affective agréable (Dana et Griffin, 1999 ; Kassam et *al.*, 2015 ; Watson et *al.*, 2018).

La détresse psychologique est définie par « un état émotionnel, inconfortable et unique vécu par un individu en réponse à un facteur de stress spécifique ou une demande qui entraîne un préjudice, soit temporaire ou permanent, à la personne »⁵ (Ridner, 2004, p.539). Elle est caractérisée par un état mental général négatif, représentée par des symptômes liés à la dépression, l'anxiété, l'irritabilité, l'épuisement, le désengagement social et les problèmes cognitifs (Dana et Griffin, 1999). Ridner (2004) la représente selon le cycle suivant : incapacité perçue à faire face efficacement au facteur de stress, changement du statut émotionnel, sentiment de malaise ou d'inconfort (angoisse, souffrance), communication de cet inconfort (expression des symptômes) et atteinte de la santé psychologique.

⁵ Traduction libre: « the unique discomforting, emotional state experienced by an individual in response to a specific stressor or demand that results in harm, either temporary or permanent, to the person » (Ridner, 2004, p.539).

Aussi, Massé (2000, p.11) définit la détresse psychologique comme un « mal-être dans le monde, une souffrance interne et une souffrance de soi. Tous ces sentiments sont inhérents à un processus d'autodépréciation et d'auto-condamnation »⁶. La détresse psychologique peut se manifester de plusieurs manières et Massé (2000) propose six manifestations de cet état, à savoir, la démoralisation et le pessimisme envers l'avenir, l'anxiété et le stress, l'autodépréciation, le retrait et l'isolement social, la somatisation et le repli sur soi. Chan (1998) complète les caractéristiques avec l'insomnie et les pensées suicidaires, en cas notamment d'atteinte prolongée de la santé psychologique.

La détresse psychologique est une atteinte grave de la santé d'un individu qui peut entraîner avec elle une désinsertion professionnelle et sociale (absentéisme, invalidité, isolement) et une dévalorisation de soi et affecter toute une société (Pezet-Langevin, dans Lévy-Leboyer et *al.*, 2006). Bien qu'au cœur des préoccupations mondiales en termes de santé au travail depuis des décennies, elle demeure un phénomène sociétal prépondérant et grandissant.

2.5 Modèle conceptuel et théorique

La présentation des construits centraux de notre recherche et la mobilisation du modèle transactionnel de Lazarus et Folkman (1984) nous permettent de concevoir le modèle théorique représenté par la figure 2.2. Ainsi, notre modèle comporte les facteurs de stress (organisationnels et individuels) et les stratégies d'adaptation mobilisées en réponse au stress. Il s'agit d'un modèle dynamique permettant d'identifier les processus s'opérant entre un facteur de stress issu de l'environnement d'un individu et les effets

⁶ Traduction libre: « Distress is primarily an ill being in the world, an internal suffering, and a suffering of the self. All of these feelings are inherent to a process of self-depreciation and self-condemnation » (Massé, 2000, p. 11).

du stress sur les comportements et les attitudes de ce dernier, ainsi que sur sa santé psychologique.

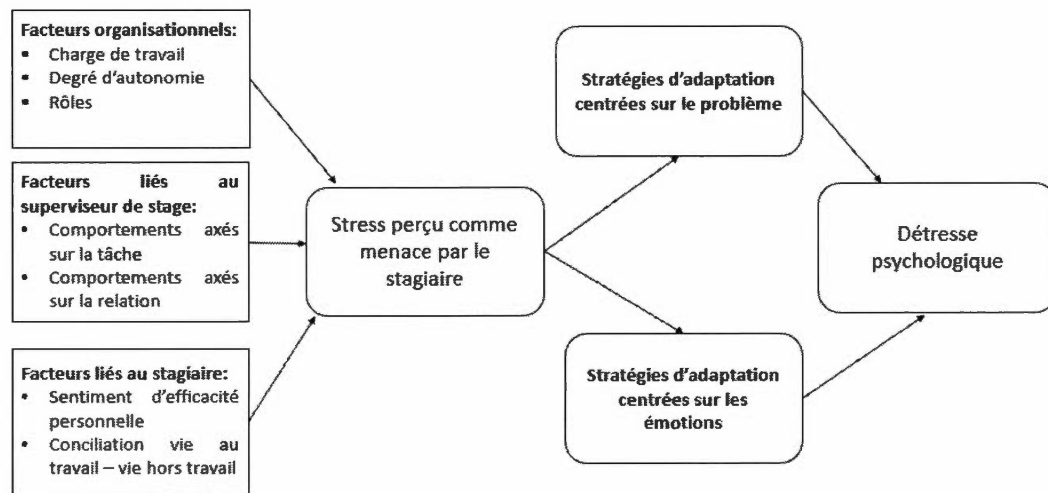


Figure 2.2 Modèle théorique et conceptuel des facteurs de stress, des stratégies d'adaptation et de la détresse psychologique chez les stagiaires d'écoles de gestion.

2.6 Questions de recherche

Considérant ce qui précède, notre recherche exploratoire vise à répondre aux questions suivantes :

- Le contexte spécifique de stage génère-t-il du stress et de la détresse psychologique chez les stagiaires d'écoles de gestion ?
- Quels sont les facteurs influençant l'apparition de stress et de détresse psychologique chez les stagiaires d'écoles de gestion ?
- Quelles sont les stratégies d'adaptation au stress mobilisées par les stagiaires d'écoles de gestion afin de l'atténuer ?

CHAPITRE III

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Le présent chapitre a pour objectif de présenter et de justifier les éléments méthodologiques sur lesquels repose le mémoire. Notre cadre méthodologique, de type qualitatif, s'inscrit dans une démarche inductive et exploratoire et va permettre l'émergence de connaissances issues de l'observation de la réalité. Afin de démontrer la pertinence de notre cadre, il est essentiel de rappeler nos questions de recherche qui sont de déterminer si le contexte spécifique de stage génère du stress et de la détresse psychologique chez les stagiaires d'écoles de gestion, d'identifier les facteurs de stress influençant l'apparition de la détresse psychologique et de définir les stratégies d'adaptation mobilisées pour l'atténuer. Ainsi, notre cadre méthodologique se compose de notre stratégie de recherche, de la présentation et de la justification des caractéristiques du devis de recherche choisi, de notre échantillonnage, de notre technique de collecte de données, de notre instrument de collecte données et enfin la technique d'analyse de données.

3.1 Démarche de recherche

Une recherche est menée selon la conception du monde du chercheur qui est caractérisée par un paradigme de recherche positiviste ou constructiviste (Patton, 2015). Respectivement, la déduction et l'induction sont les deux processus de construction des connaissances découlant de ces paradigmes de recherche. Le premier consiste à tester la réalité d'un objet théorique, tandis que le second fait référence à la démarche utilisée afin d'obtenir une proposition de résultats théoriques innovants (par l'exploration) (Petit et Durieux, dans Thiétart, 2007). Bien que nous sachions que les risques les plus élevés de stress surviennent en début de carrière et pendant les stages (Montgomery, 2010), il y a encore peu d'informations sur les facteurs contribuant à accroître – ou à l'inverse à atténuer – le stress au cours des stages. Plus précisément, il y a un manque de données portant sur le stress des stagiaires d'écoles de gestion. Une recherche de type exploratoire s'avère alors justifiée car « elle vise à clarifier un problème qui a été plus ou moins défini et sert à produire des connaissances sur des phénomènes inconnus » (Trudel et *al.*, 2007). Ainsi, notre projet de mémoire, colligé au manque de travaux inhérents à notre objet d'étude, tendent alors à privilégier une démarche analytique inductive qui favorise l'émergence de connaissances nouvelles. En effet, cette démarche se prête parfaitement à notre étude car, selon Blais et Martineau (2006, p.4), « la démarche inductive mène à une généralisation à une classe d'objets de ce qui a été observé sur quelques cas particuliers ».

La démarche inductive s'inscrit particulièrement bien à l'analyse de données qualitatives « portant sur des objets de recherche à caractère exploratoire, pour lesquels le chercheur n'a pas accès à des catégories déjà existantes dans la littérature » (Blais et Martineau, 2006). Une approche qualitative permet « la compréhension riche d'un phénomène, ancrée dans le point de vue et dans le sens que les acteurs sociaux donnent à leur réalité » (Savoie-Zajc, 2009, p. 337) et d'avoir accès aux « significations que les

individus ont des événements, des processus et des structures de leur vie – leurs perceptions, hypothèses, préjugés, suppositions » (Miles et Huberman, 2003, p. 28).

Aussi, la démarche inductive favorise « la lecture détaillée des données brutes pour faire émerger des catégories à partir des interprétations du chercheur » qui s'appuie sur ces données brutes (Blais et Martineau, 2006, p.59). Selon Thomas (2006, p. 238), « l'utilisation de l'analyse inductive permet de condenser des données brutes, variées et nombreuses, dans un format résumé, d'établir des liens entre les objectifs de la recherche et les catégories découlant des données brutes et de développer un cadre de référence ou un modèle à partir des nouvelles catégories émergentes ». Aussi, ces critères s'appliquent à notre étude car elle s'inscrit dans une recherche de type qualitative.

Au regard de ces éléments et afin d'explorer le phénomène en profondeur pour apporter des connaissances nouvelles, l'approche constructiviste est justifiée (Lincoln et Guba, 1985).

3.2 Devis de recherche

3.2.1 Caractéristiques du devis

Selon Bryman et Bell (2007), le devis de recherche offre un cadre pour la collecte et l'analyse de données et il reflète les choix prioritaires donnés à un certain nombre de dimensions du processus de recherche. Ainsi, le choix du devis de recherche dépend des objectifs de recherche et des connaissances disponibles sur le phénomène étudié.

Dans le cadre de cette recherche et afin d'identifier les facteurs principaux inhérents à notre sujet d'étude, nous avons opté pour un devis descriptif simple (Fortin et Gagnon, 2016). Ce type de devis vise à construire des savoirs sur un objet d'étude et à décrire précisément un phénomène étudié et d'en préciser les caractéristiques possibles. Aussi,

cette approche est indiquée lorsqu'il n'apparaît qu'aucun savoir scientifique n'a encore été développé sur un sujet (Grimes et Schulz, 2002). Ces éléments s'avèrent pertinents à notre étude car, face à des données lacunaires, nous cherchons à faire émerger de nouvelles connaissances. De plus, l'étude de type descriptif simple étant conduite dans un environnement naturel (Sekaran, 2003), l'interférence du chercheur sera minimale, en ce sens qu'il ne pourra pas manipuler les variables (Bryman et Bell, 2007 ; Sekaran, 2003).

Pour des contraintes temporelles, le devis de recherche à coupe transversale est privilégié. Cela implique que la collecte de données sera faite une seule fois à un moment donné, plus ou moins simultanément, après que les stages eurent été effectués (Bryman et Bell, 2007) et sur plus d'un cas.

L'unité d'analyse individuelle est privilégiée pour notre recherche qui a la particularité de reposer sur le fait que nous cherchons à identifier et à décrire un phénomène à partir de perspectives plurielles. En effet, les représentations, les interprétations et les points de vue de trois types d'acteurs, à savoir, les stagiaires, les superviseurs de stage et les coordonnateurs des stages, seront pris en considération, comme sources de données individuelles, afin d'obtenir une meilleure compréhension du phénomène étudié (Sekaran, 2003).

3.2.2 Limites et atouts de la démarche et du devis de recherche

Selon Contandriopoulos et ses collègues (1990), la qualité de la stratégie et du devis de recherche retenus repose sur deux critères que sont la validité interne et la validité externe. La validité interne « consiste à s'assurer de la pertinence et de la cohérence interne des résultats générés par l'étude » et la validité externe « examine les possibilités et les conditions de généralisation et de réappropriation des résultats d'une recherche » (Drucker-Godard et *al.*, dans Thiétart, 2007, p.278 et 286).

S'inscrivant dans une logique constructiviste et inductive, notre objectif de recherche est d'explorer et d'expliquer les caractéristiques d'un phénomène en particulier, plutôt que de procéder à une généralisation à une population (Royer et Zarlowski, 2007). De fait, la validité externe de notre étude se trouve limitée. C'est pourquoi l'optimisation de la validité interne est primordiale pour garantir la cohérence et la qualité de l'étude.

Ainsi, la validité interne de notre étude se trouve renforcée par le choix de l'unité d'analyse individuelle qui permet d'obtenir une grande richesse de données brutes reflétant les représentations de la réalité des acteurs considérés opérant sur le terrain et étant en lien direct avec le phénomène étudié. Aussi, dans le cadre d'un devis à coupe transversale, il s'avère être pertinent de multiplier les cas étudiés « afin de pouvoir examiner un maximum de variation entre chaque cas » (Bryman et Bell, 2007) et d'adopter une technique de triangulation, à savoir, utiliser plusieurs sources de données afin de tendre vers une compréhension globale d'un phénomène et d'asseoir la validité interne d'une recherche qualitative (Patton, 2014). Pour notre étude, nous avons opté pour la triangulation des données et nous avons, alors, recueilli les représentations de trois types d'acteurs (N=19), ayant des perspectives différentes, ce qui vient étayer la compréhension du phénomène étudié dans sa globalité.

3.3 Échantillonnage

3.3.1 Population à l'étude et technique d'échantillonnage retenue

Comme le souligne notre problématique de recherche, notre intérêt se porte sur le contexte spécifique du stage développé par les écoles de gestion et qui est caractérisé par une relation tripartite entre l'étudiant, l'entreprise représentée par le superviseur de stage et l'école représentée par le coordonnateur des stages. Outre le choix d'étudier les stagiaires qui sont au cœur de notre recherche, l'étude des autres acteurs s'avère pertinente. En effet, le superviseur de stage en entreprise a une relation privilégiée avec

le stagiaire qui est caractérisée par le rôle de mentor qu'il détient envers le stagiaire (Coco, 2000) et qui consiste à superviser les gestes du stagiaire et à lui offrir tous les moyens pour atteindre ses objectifs d'apprentissage (Villeneuve, 1994). Tandis que le coordonnateur des stages doit maintenir les liens entre les acteurs et s'assurer de la qualité de l'encadrement offert au stagiaire. Il est, alors, l'interlocuteur privilégié de l'étudiant en stage et du superviseur de stage dans le cadre, notamment, des évaluations de stage et d'éventuelles interventions selon les demandes du stagiaire ou du superviseur de stage (Villeneuve, 1994).

Notre recherche a été conduite dans une école de gestion qui représente notre population cible. Les étudiants de cette école ayant réalisé un stage, les superviseurs de stage ayant encadré des stagiaires de cette école et les coordonnateurs des stages de cette école seront ciblés afin de constituer notre groupe de participants.

Pour ce faire, nous avons eu recours à une technique d'échantillonnage non-probabiliste de convenance pour les anciens stagiaires et les superviseurs de stage et par choix raisonné pour les coordonnateurs des stages. « Les méthodes non probabilistes utilisent le raisonnement pour, littéralement, bâtir l'échantillon » (Contandriopoulos et *al.*, 1990, p.61). L'échantillon de convenance fait référence « à l'échantillon sélectionné en fonction des seules opportunités qui se sont présentées au chercheur, sans qu'aucun critère de choix n'ait été défini *a priori* » (Royer et Zarlowski, 2007, p. 196). Cela consiste « à faire appel à des volontaires pour former l'échantillon » (Contandriopoulos et *al.*, 1990, p.62). L'utilisation de cette technique se justifie dans le cas de recherche de type exploratoire (Contandriopoulos et *al.*, 1990). Collaborant parallèlement à un projet de recherche dirigé par d'autres chercheurs, nous avons saisi l'opportunité d'utiliser ce même terrain d'étude aux fins de cette présente recherche. Aussi, nous avons fait appel à des volontaires – anciens stagiaires et superviseurs de stage – par l'envoi d'un courriel. La difficulté d'accessibilité de ces populations a orienté ce choix de constitution d'échantillon. En effet, les anciens

stagiaires peuvent avoir intégré le marché du travail après l'obtention de leur diplôme et ne plus être amenés à fréquenter leur école et les superviseurs de stage opèrent en entreprise.

L'échantillonnage par choix raisonné permet de « choisir de manière précise les éléments de l'échantillon afin de respecter plus facilement les critères fixés par le chercheur » (Royer et Zarlowski, 2007, p. 195). Ainsi, il s'agit de recruter des personnes « en fonction de leur expertise, pertinente par rapport à l'objet d'étude et parce qu'elles acceptent de verbaliser celle-ci » (Savoie-Zajc, 2009, p. 348). Le choix de cette méthode se justifie pour le recrutement des coordonnateurs qui disposent d'une expertise certaine dans le phénomène étudié dans la mesure où ils coordonnent de nombreux stages chaque année. En effet, en moyenne, 250 stages sont effectués par les étudiants sur une année dans l'école de gestion ciblée pour l'étude (information communiquée par le service des stages de l'école de gestion).

Ces méthodes d'échantillonnage n'étant pas basées sur les lois du hasard, elles ne permettent pas « une généralisation statistique s'appuyant sur les principes du calcul des probabilités » (Contandriopoulos et *al.*, 1990, p.58). Centrées sur le jugement et la subjectivité, elles ne permettent pas de connaître précisément son degré de représentativité de la population et elles tendent à construire un échantillon pour d'autres objectifs que la généralisation (Royer et Zarlowski, 2007). De fait, ces éléments, corrélés au terrain d'étude unique – une seule école de gestion – peuvent constituer les limites principales de ces méthodes.

Toutefois, le choix des méthodes retenues résulte de leur facilité et de leur rapidité d'application et des économies temporelles et matérielles qu'elles engendrent (Cooper et Schindler, 2006). Aussi, elles s'avèrent pertinentes dès lors que notre démarche de recherche s'inscrit dans une logique constructiviste et inductive, nos objectifs étant d'explorer, d'identifier et d'expliquer les caractéristiques d'un phénomène en

particulier, plutôt que de procéder à une généralisation. Il s'agira, alors, d'optimiser la fiabilité de notre échantillon et de « s'assurer de la pertinence et de la cohérence interne des résultats par rapport aux objectifs déclarés du chercheur » (Royer et Zarlowski, 2007, p. 196). En conséquence, des critères d'inclusion à l'échantillon ont été définis pour les anciens stagiaires et les superviseurs de stage, critères présentés dans le paragraphe suivant.

3.3.2 Recrutement des participants

3.3.2.1 Critères d'inclusion

Afin d'améliorer la fiabilité de notre échantillon, des critères d'inclusion ont été définis pour les anciens stagiaires, les superviseurs de stage et les coordonnateurs de stage. Pour être inclus dans notre étude, les anciens stagiaires doivent avoir effectué un stage dans un délai inférieur à deux ans afin que le travail de mémoire s'en trouve facilité. Cela permet un accès aisé à des informations récentes et maximise ainsi leur restitution (Petit, 2006). Aussi, ils doivent avoir effectué leur stage dans le cadre de l'obtention du diplôme de Baccalauréat exclusivement (selon les données fournies par le service des stages de l'école de gestion, la durée des stages va de 280 à 525 heures maximum). A ce niveau d'étude, le stage représente le plus souvent la première expérience professionnelle de l'individu, cette période présentant notre intérêt d'étude (Montgomery, 2002). De plus, tous les domaines d'études en gestion sont recherchés. Quant aux superviseurs de stage, travaillant dans des entreprises de secteurs d'activité variés, ils doivent avoir encadré au minimum deux stagiaires, soulignant une expertise dans l'encadrement de stagiaires et mitigeant les effets d'une première supervision (Delaunay et *al.*, 2009). Ce critère d'expertise vaut également pour les coordonnateurs de stage qui doivent être des professionnels confirmés à leur poste, la coordination de nombreux stages résultant de leur ancienneté.

3.3.2.2 Constitution du groupe de participants

Notre étude s'intéressant au contexte spécifique du stage, nous avons contacté par courriel un responsable du service des stages de l'école pour lui faire part de notre projet, suite à quoi, une entrevue a été planifiée. Lors de celle-ci, une présentation du projet a été faite, précisant nos critères d'inclusion, et le responsable du service des stages a accepté volontiers d'identifier les potentiels participants à partir de la base de données du service, comprenant tous les stages effectués et en conséquence, toutes les coordonnées des anciens stagiaires et des organismes d'accueil.

Dès lors que ce travail d'identification aurait été effectué, nous avons demandé au responsable du service des stages s'il était d'accord pour diffuser un appel à participants auprès des anciens stagiaires via un courriel ayant été préparé par nos soins, estimant que les étudiants seraient plus susceptibles de répondre positivement à l'annonce si celle-ci était émise par l'école, et le service des stages a répondu par l'affirmative. Pour les superviseurs de stage, nous allions prendre en charge l'appel aux participants à partir de la base de données qui nous aurait été fournie en privilégiant le courriel. Il est à préciser que dans nos courriels d'invitation, aucune rémunération ni récompense n'était offerte pour la participation à l'étude et ce, pour les trois types de répondants (anciens stagiaires, superviseurs de stage et coordonnateurs de stage).

À partir de leur base de données et au regard des critères d'inclusion définis, le service des stages de l'école a identifié 116 anciens stagiaires et superviseurs de stage qui ont donc été approchés par courriel pour solliciter leur participation à l'étude sur la base du volontariat. Afin de diffuser un message suscitant l'intérêt des superviseurs de stage et ainsi d'optimiser nos chances de réponses positives, le courriel a été rédigé selon les conseils d'un coordonnateur de stage de l'école ayant une expertise certaine dans la communication et les relations avec les entreprises. Au terme de ces démarches, nous avons reçu de nombreuses réponses positives de la part des superviseurs de stage,

permettant la planification d'entrevues, mais aucune réponse venant des anciens stagiaires.

Cette première stratégie n'ayant pas fonctionné pour l'identification de répondants potentiels parmi les stagiaires, nous avons décidé de faire nous-mêmes l'appel aux participants, à partir de la base de données transmise par le service des stages, en utilisant le courriel de l'école de l'ancien stagiaire. Plusieurs rappels ont été effectués sur plusieurs semaines et le courriel personnel de l'ancien stagiaire, quand l'information était disponible, a également été utilisé dans l'éventualité où ayant quitté l'école, le courriel de l'école ne serait plus consulté.

Toutefois, cette stratégie n'a donné guère plus de résultats. Pour des contraintes temporelles, nous avons envisagé de conduire une entrevue de groupe qui aurait eu lieu à l'école de gestion au cours de la semaine, entre 17h et 19h, selon les disponibilités des anciens stagiaires. L'absence de réponse laisse supposer que ce type d'entrevue et ses modalités de réalisation ont constitué un frein à leur participation à l'étude, au regard sûrement de leur activité professionnelle et/ou personnelle et/ou à un sentiment d'inconfort à partager leur expérience en groupe. Aussi, selon que l'ancien stagiaire ait poursuivi ou non ses études dans l'école, nous ne savons pas dans quelle mesure nos messages ont été lus.

Alors notre directrice de recherche a identifié, parmi ses anciens étudiants dont les noms apparaissaient dans la base de données de stagiaires, de potentiels participants et les a approchés par le courriel de l'école en proposant non plus une entrevue collective mais une entrevue individuelle. Aussi, la particularité de cette nouvelle stratégie était qu'une récompense était proposée – une carte-cadeau d'un montant de 25\$ – afin de s'assurer d'obtenir des réponses positives, ce que nous avons eues. Cette dernière stratégie entraîne *a fortiori* des biais qui seront exposés dans notre paragraphe relatif aux limites et aux atouts de notre échantillon.

Concernant les coordonnateurs des stages, deux ont été identifiés par le service des stages et ont été sollicités par courriel. Les deux coordonnateurs ont répondu positivement à notre sollicitation.

Ainsi, notre échantillon est constitué de 19 participants. Cinq anciens stagiaires, douze superviseurs de stage en entreprises et deux coordonnateurs des stages se sont montrés intéressés à participer à l'étude. Considérant la taille de cet échantillon,

Les chercheurs qualitatifs travaillent habituellement avec de *petits* échantillons de personnes, nichés dans leur contexte et étudiés en profondeur – à la différence des chercheurs quantitatifs qui recherchent de multiples cas décontextualisés et visent une représentativité statistique (Miles et Huberman, 2003, p.58).

Aussi, dans le cas d'un échantillon non probabiliste, « les méthodes statistiques qui sont utilisées pour déterminer la taille d'un échantillon ne sont pas pertinentes. Les stratégies échantillonnales visent alors à maximiser l'utilité de l'information et l'on doit cesser d'échantillonner lorsque l'information devient redondante » (Contandriopoulos et *al.*, 1990, p.63).

Ainsi, la taille appropriée d'un échantillon est celle qui permet l'atteinte de la saturation théorique qui intervient dès lors « qu'on ne trouve plus d'information supplémentaire capable d'enrichir la théorie » (Royer et Zarlowski, dans Thiétart, 2007, p.220). En l'occurrence, la saturation des données a été atteinte à partir de l'observation de facteurs de stress et de stratégies d'adaptation typiques et récurrents après la réalisation de 19 entrevues. les dernières entrevues réalisées n'ayant pas fourni d'informations nouvelles (Royer et Zarlowski, dans Thiétart, 2007). Ainsi, notre échantillon repose sur l'atteinte du principe de saturation théorique permettant l'identification de schémas communs et la réalisation d'une analyse précise et rigoureuse des représentations des individus sur le phénomène étudié.

3.3.2.3 Limites et atouts de l'échantillon

Comme évoqué précédemment, les techniques d'échantillonnage retenues et la réalisation de l'étude sur un terrain unique – une seule école – comportent des limites qui peuvent être contrebalancées par les critères d'inclusion définis dans notre étude afin d'en améliorer sa fiabilité. Toutefois, la difficulté de recruter d'anciens stagiaires a mobilisé une stratégie pouvant engendrer des biais. En effet, les anciens stagiaires ont pu être incités à participer à l'étude par effet de désirabilité individuelle qui correspond « aux motivations ou aux affects particuliers qu'une personne peut ressentir à l'égard d'une personne » (Cambon, 2006, p.128). Alors, l'appréciation qu'ils ont de leur professeure – agissant ici comme directrice de recherche – a pu orienter leur réponse. La récompense promise peut également avoir été un élément de motivation au détriment d'une envie de participer basée sur le volontariat. Aussi, les anciens stagiaires identifiés proviennent tous du même domaine d'études (la gestion des ressources humaines) alors que nous tenions à solliciter tous les domaines d'études de la gestion pour une question d'hétérogénéité. Toutefois, ce dernier biais pourra être mitigé par les postes variés occupés par les stagiaires, et ce, dans des entreprises de secteurs d'activité différents.

La technique de triangulation des données (Patton, 2014), le principe de saturation théorique (Royer et Zarlowski, dans Thiétart, 2007) et la constitution d'un échantillonnage hétérogène constituent les éléments qui accroissent la validité interne de notre étude. En effet, trois sources de données sont combinées ce qui nous permet d'explorer des contextes contrastés et de confronter des visions plurielles, les stagiaires, les superviseurs de stage travaillant dans des entreprises de secteurs d'activité variés et les coordonnateurs des stages disposant d'une expertise de coordination de nombreux stages issus de différents domaines d'études et réalisés dans des entreprises différentes. Cela permet d'accroître l'hétérogénéité de notre échantillon, qui, dans le cadre d'une analyse qualitative, peut prétendre au principe d'inférence théorique dont « l'objectif

n'est pas de généraliser des résultats statistiques à une population, mais de généraliser des propositions théoriques sur la base d'un raisonnement logique » (Royer et Zarlowski, dans Thiétart, 2007, p.195). Ainsi, l'inférence théorique souligne la pertinence des schémas communs qui émergeront d'un échantillon hétérogène (Patton, 2002) plutôt que d'un échantillon homogène. Cela permet, alors, de soutenir, la crédibilité de notre recherche.

3.4 Technique de collecte de données

La collecte de données primaires et/ou secondaires permet au chercheur « de rassembler le matériel empirique sur lequel il va fonder sa recherche » (Baumard et *al.*, dans Thiétart, 2007). Les données secondaires sont des données déjà existantes et elles ont l'avantage d'être peu chères et rapides à acquérir car elles évitent au chercheur d'aller sur le terrain pour collecter ses propres données. Ce dernier élément caractérise les données primaires qui, dans les recherches qualitatives, sont collectées aux moyens de l'entrevue de groupe, l'entrevue individuelle semi-dirigée et l'observation participante ou non participante (Baumard et *al.*, dans Thiétart, 2007). Notre recherche s'inscrivant dans une démarche analytique inductive ayant l'ambition d'explorer et de fournir les explications possibles d'un phénomène donné (Sauvayre, 2013) dont les recherches en sont à un stade embryonnaire, la collecte de données primaires par la technique de l'entrevue individuelle est alors privilégiée.

3.4.1 L'entrevue semi-dirigée

Seuls certains individus disposent de l'information dont a besoin le chercheur, en particulier quand celle-ci ne peut être observée, ou quand l'information résulte d'évènements ayant déjà eu lieu (Contandriopoulos et *al.*, 1990). La collecte de cette information passe par un questionnement du chercheur vers un individu qui détient les

réponses et cela caractérise l'entrevue individuelle. Permettant un accès direct aux représentations individuelles, l'entrevue individuelle peut être, soit non dirigée, dans laquelle le chercheur définit un thème global en laissant à l'individu l'orientation de ses propos, soit semi-dirigée, dans laquelle le chercheur suit la même règle tout en utilisant un guide d'entrevue (Baumard et *al.*, dans Thiétart, 2007), comprenant des questions établies au préalable en fonction des thèmes que souhaite aborder le chercheur. Dans le cadre de notre étude, nous avons opté pour la technique de l'entrevue semi-dirigée.

L'entrevue semi-dirigée est définie comme « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence » (Savoie-Zajc, 2009, p. 339). Cette définition apporte des arguments quant à l'utilisation de cette méthode dès lors que nous nous trouvons dans une démarche constructiviste et inductive et dans la mesure où elle permet un accès direct à l'expérience propre d'un individu et à sa subjectivité afin de rendre l'expérience explicite, et la compréhension du sens donné par un individu à une expérience particulière (Savoie-Zajc, 2009).

3.4.2 Déroulement de l'entrevue

Dix-neuf (19) entrevues semi-dirigées ont été réalisées, soit deux auprès de coordonnateurs des stages, cinq auprès d'anciens stagiaires et 12 auprès de superviseurs de stage sur une période de quatre mois, de novembre 2017 à février 2018 et les modalités de réalisation de ces entrevues sont exposées ci-après.

Les participants recrutés avaient été approchés par courriel, lequel précisait les objectifs de la recherche, les modalités de réalisation de l'entrevue, à savoir la durée estimée (1h pour les anciens stagiaires et entre 30 et 45 minutes pour les superviseurs

de stage et les coordonnateurs des stages), le lieu de leur choix (physique ou par téléphone) et les horaires à planifier selon les disponibilités et les préférences du participant. Nous pensons que ces accommodements peuvent favoriser positivement la décision du participant de contribuer à l'étude. Dès la réponse positive reçue du participant, un courriel lui a été envoyé afin de planifier l'entrevue selon les modalités ci-dessus et un courriel de confirmation lui a été envoyé une fois les modalités définies.

Parmi les cinq entrevues réalisées avec les anciens stagiaires, une s'est déroulée sur le lieu et le temps de travail de l'interviewé et les quatre autres se sont déroulées par téléphone, dont une sur le temps du midi et les trois autres en début de soirée. Ce moyen était plus simple pour ces anciens stagiaires compte tenu de contraintes temporelles inhérentes à leurs obligations professionnelles et personnelles. L'entrevue en face à face a duré une heure et les entrevues par téléphone entre 30 et 45 minutes.

Parmi les 12 entrevues réalisées avec les superviseurs de stage, une s'est déroulée par téléphone et les autres sur le lieu et le temps de travail, la date et l'horaire étant choisis selon les disponibilités du participant. Une entrevue a été réalisée en langue anglaise. Les entrevues ont duré entre 30 minutes et une heure. Quant aux deux entrevues avec les coordonnateurs des stages, elles se sont déroulées à l'école, sur le temps de travail, selon leurs disponibilités et ont duré en moyenne 1 heure 10. Au total, 13 heures et 02 minutes d'entrevues ont été réalisées.

Avant le début de l'entrevue, les participants étaient invités à lire et à signer un formulaire d'information et de consentement (à titre d'exemple, l'annexe A présente le formulaire à l'attention des superviseurs de stage). Dans les cas d'entrevue par téléphone, ce formulaire leur a été transmis par courriel préalablement et l'entrevue ne démarrait qu'une fois un courriel de confirmation reçu de la part du participant mentionnant qu'il avait pris connaissance du formulaire et qu'il acceptait de participer à l'étude. Aussi, nous présentions à nouveau les objectifs du projet, nous donnions des

explications sur le déroulement de la rencontre et sur la confidentialité des propos recueillis au cours de celle-ci et laissons la possibilité au participant de poser des questions. Alors, l'entrevue démarrait et les thèmes abordés au cours de celle-ci sont présentés plus bas dans le paragraphe portant sur l'instrument de mesure. En guise de conclusion de la rencontre, nous laissons la possibilité aux participants de s'exprimer, en posant des questions ou en apportant des informations complémentaires.

Toutes les entrevues ont été réalisées dans un endroit calme et garant de confidentialité, choisi par les participants. Aussi, elles ont été enregistrées, au moyen d'un magnétophone numérique, avec le consentement libre et éclairé des participants et ont été retranscrites par la suite aux fins de l'analyse de données. Pour nos 19 entrevues, nous totalisons 242 pages de transcription verbatim.

3.4.3 Atouts et limites de la technique de collecte de données retenue

Comme mentionné précédemment, l'entrevue est l'instrument de prédilection pour une recherche de nature exploratoire et inductive, dans la mesure où elle favorise l'accessibilité à l'expérience, aux représentations de la réalité et à la subjectivité des individus (Savoie-Zajc, 2009) sur un phénomène étudié, et ainsi, à produire des données qualitatives « riches en détails et en descriptions » (Savoie-Zajc, 2009, p. 356). L'entrevue semi-dirigée apporte une flexibilité certaine, laissant la possibilité à l'interviewé de s'exprimer librement. Toutefois, cette méthode comporte des limites que nous allons exposer ci-après, ainsi que les dispositions prises pour réduire leurs effets.

L'entrevue induit une relation de pouvoir entre le participant et le chercheur, pouvoir détenu par ce dernier dans la mesure où il est à l'origine de la relation et où il conduit l'entrevue (Savoie-Zajc, 2009). Les accommodements proposés aux participants (choix du lieu, de l'horaire et du format de l'entrevue – téléphonique ou en face à face), la

participation sur la base du volontariat, ainsi que le statut du chercheur, à savoir étudiant, pouvant donner une impression de relation d'égal à égal, en particulier pour les anciens stagiaires, ont permis de mitiger ce rapport de pouvoir.

Un phénomène souvent rencontré avec cette méthode est celui de la désirabilité sociale qui est définie comme « l'adéquation connue des comportements observés ou anticipés d'une personne aux motivations ou aux affects réputés des membres typiques d'un collectif social » (Pansu et Beauvois, cité dans Cambon, 2006, p. 128). En effet, certaines de nos questions portaient sur le bien-être, reflétant une image socialement positive et la détresse psychologique, étant le versant négatif. Alors, les anciens stagiaires, comme les superviseurs de stage, pourraient avoir tendance à donner une image positive de l'expérience de stage et à valoriser leur rôle et leurs contributions et à ne laisser transparaître aucune difficulté, ni problème. Afin de réduire ce biais de désirabilité sociale, nous avons au fil des entrevues recentré le sujet pour l'approfondir en reformulant les questions et les réponses des participants afin que ces derniers puissent focaliser leur discours sur un point précis (Sauvayre, 2013) et ainsi, nous apporter des compléments d'informations. Ce moyen pourrait mettre en lumière l'existence de certains facteurs de stress vécus par les anciens stagiaires ou observés par les superviseurs de stage, non révélés initialement, mais aussi de fournir des informations sur le type de stratégies mises en place par les acteurs pour les solutionner. Permettant d'établir une relation humaine satisfaisante, l'écoute active, l'empathie (Savoie-Zajc, 2009), et la neutralité de la chercheuse (Sauvayre, 2013) ont favorisé l'émergence de ces connaissances nouvelles.

Les entrevues par téléphone ont l'avantage de pouvoir interroger un grand nombre de personnes, en permettant d'inclure dans l'étude, les personnes non disponibles pour une entrevue en face à face. Néanmoins, elles présentent l'inconvénient de ne pas pouvoir observer les comportements non verbaux des participants qui sont une source d'informations non négligeable dans notre type de recherche car ils représentent

« l'expression et la transmission d'émotions soulignant et ponctuant naturellement le discours » (Marc et Picard, 2000). Pour minimiser ce biais, la chercheuse a porté une attention particulière sur le discours du participant, en se focalisant, notamment, sur les expressions et thèmes récurrents, les tics verbaux et les temps de silence (Sauvayre, 2013) afin de pouvoir garantir l'exhaustivité et la sincérité de l'information recueillie.

3.5 Instrument de mesure : le guide d'entrevue

Les entrevues semi-dirigées ont été conduites au moyen d'un guide d'entrevue qui « permet au chercheur de structurer l'entrevue autour des thèmes et des sous-thèmes centraux de sa recherche » (Savoie-Zajc, 2009, p.347), thèmes et sous-thèmes étant issus du cadre conceptuel et théorique de la recherche et traduits sous la forme de questions ouvertes claires, invitant l'interviewé « à proposer un large éventail de réponses possibles » (Sauvayre, 2013, p.67). Ce guide a la vocation d'être un memento comprenant les thèmes à aborder à tous les interviewés, assurant une certaine rigueur scientifique à la recherche. Il a également la caractéristique d'être souple dans la mesure où c'est le déroulement de l'entrevue, selon le discours de l'interviewé, qui déterminera l'ordre des questions à poser. En effet, son usage doit s'adapter à l'interaction en ce sens que, ce n'est pas à l'interviewé de s'adapter au guide d'entrevue, mais bien l'inverse (Sauvayre, 2013). Aussi, il est à préciser qu'aucun prétest n'a été effectué au préalable. Dans le cadre de notre recherche, trois guides d'entrevue, contenant des questions ouvertes, ont été développés, un à l'attention des anciens stagiaires (annexe B), un autre à l'attention des superviseurs de stage (annexe C) et le dernier à l'attention des coordonnateurs des stages (annexe D).

La revue de littérature effectuée pour l'élaboration de notre cadre conceptuel et théorique a mis en exergue un nombre de facteurs de stress en lien avec des caractéristiques organisationnelles et individuelles pouvant affecter le bien-être ou la détresse psychologique des stagiaires. Les facteurs organisationnels sont constitués des

tâches et des responsabilités confiées dans le cadre du mandat de stage, du conflit de rôle, défini comme la perception des employés de devoir répondre à des attentes irrationnelles, de l'ambiguïté de rôle, découlant du manque de clarté sur les attentes associées à son rôle, et enfin, de la quantité de charge de travail (Ellis et *al.*, 2015 ; Spector et O'connell, 1994 ; Vandenberghe et *al.*, 2010). Dans le guide d'entrevue à l'attention des anciens stagiaires, le rôle de ces facteurs dans l'émergence de la détresse ou du bien-être psychologique des stagiaires a été traduit sous la forme des questions telles que :

Quel est le mandat qui vous a été confié durant votre stage?

Le mandat confié et les résultats attendus vous ont-ils paralysé ? Et pour quelles raisons?

Le mandat confié et les résultats attendus vous ont-ils stimulé? Et pour quelles raisons?

Avez-vous senti que vous aviez le droit à l'erreur?

Pour quelles raisons accepteriez-vous ou non une proposition d'emploi faite par l'entreprise dans laquelle vous avez effectué votre stage?

Les facteurs individuels sont envisagés selon la perspective du stagiaire et celle du superviseur de stage. Les facteurs liés au stagiaire sont regroupés sous le thème de conception de soi, comprenant l'estime de soi et le sentiment d'efficacité personnelle. L'estime de soi est caractérisée par l'évaluation de sa propre valeur (Saks et Ashforth, 1997) et le sentiment d'efficacité personnelle est défini comme la croyance en ses capacités à accomplir avec succès une tâche spécifique (Saks, 1994). Dans le guide d'entrevue à l'attention des anciens stagiaires, le rôle de ces facteurs sera mis en perspective au regard de l'expérience de détresse ou de bien-être psychologique vécu par le stagiaire, ainsi que la stratégie d'adaptation mobilisée, désignant les réponses

que l'individu va mettre en place pour endurer ou réduire la situation stressante (Bruchon-Schweitzer, 2001). Ces éléments ont été traduits sous la forme de questions telles que :

Lors de votre stage, avez-vous ressenti de la détresse psychologique ? (*Ex. stress, anxiété, émotions négatives, épuisement*)

Comment avez-vous solutionné ces difficultés? Quels acteurs vous ont aidé?

Lors de votre stage, avez-vous ressenti du bien-être psychologique ? (*Ex. satisfaction, épanouissement, sentiment de compétence, sentiment de reconnaissance*)

Quels sont les facteurs qui vous ont permis d'atteindre ce niveau de bien-être ?

Quant aux facteurs liés au superviseur de stage, ils regroupent les comportements axés sur la tâche, définis comme les comportements adoptés par le leader au regard de la gestion de la performance du subordonné dans l'objectif d'atteindre l'efficacité organisationnelle (Landry et Vandenberghe, 2007) et les comportements axés sur la relation, définis comme les comportements adoptés par le leader afin d'encourager ses subordonnés (Yukl, 2006) et mettant, ainsi, l'accent sur la qualité de la relation (LMX ; Dansereau, Graen, et Haga, 1975 ; Dienesch et Liden, 1986). Dans le guide d'entrevue à l'attention des anciens stagiaires, le rôle de ces facteurs dans l'émergence de la détresse ou du bien-être psychologique des stagiaires a été traduit sous la forme des questions suivantes :

Comment qualifieriez-vous votre relation de travail avec votre superviseur de stage?

Quel était le rôle de votre superviseur dans votre apprentissage ? (*Ex. comportements envers vous, attitude à votre égard, modèle à imiter, responsabilités confiées, etc.*)

Tandis que pour les superviseurs de stage, le rôle de ces facteurs dans l'émergence de la détresse psychologique des stagiaires a été traduit sous la forme des questions suivantes :

En quoi consiste le rôle de superviseur de stage ?

Quelles caractéristiques un superviseur de stage doit-il posséder pour favoriser l'apprentissage de ses stagiaires?

Quels comportements doit-il adopter ?

Que faites-vous, personnellement, pour aider les stagiaires dans leur apprentissage?

Quel type de relation essayez-vous d'établir avec vos stagiaires?

Quelles sont vos attentes par rapport à vos stagiaires? (Ex. comportements, attitudes, compétences)

Le guide d'entrevue à l'attention des coordonnateurs des stages se compose de questions plus générales permettant d'aborder les différents facteurs susnommés simultanément :

Parlez-nous d'expériences de stage réussies. En quoi était-ce des succès?

Parlez-nous d'expériences de stage ratées ou difficiles. En quoi était-ce des échecs ?

Selon votre expérience, ou au regard de l'information que vous colligez dans les évaluations de stage (complétées par les stagiaires et/ou leur superviseur), quels sont les principaux facteurs de réussite d'un stage? D'échec d'un stage?

Facteurs de réussite dominants ?

Facteurs d'échec dominants ?

La perception de la détresse et du bien-être psychologique du stagiaire a été traduite, pour les superviseurs de stage, sous la forme de questions telles que :

Nous nous intéressons au bien-être et à la détresse psychologique des stagiaires en contexte de stage. Avez-vous des observations à nous communiquer à ce sujet ?

Certains de vos stagiaires vous ont-ils déjà ouvertement parlé de la détresse psychologique qu'ils ressentaient ? (*Ex. stress, anxiété, émotions négatives*)

Si non, avez-vous perçu de la détresse chez vos stagiaires ?

Selon vous, quels sont les facteurs qui entraînent de la détresse chez les stagiaires ?

Certains de vos stagiaires vous ont-ils déjà ouvertement parlé du bien-être psychologique qu'ils ressentaient ? (*Ex. satisfaction, épanouissement, sentiment de compétence, sentiment de reconnaissance*)

Si non, avez-vous perçu du bien-être chez vos stagiaires ?

Selon vous, quels sont les facteurs qui contribuent au bien-être des stagiaires ?

Tandis que pour les coordonnateurs, elle a été traduite sous la forme de questions telles que :

Nous nous intéressons aussi au bien-être et à la détresse psychologique des stagiaires en contexte de stage. Avez-vous des observations à nous communiquer à ce sujet ?

Dans le cadre de vos fonctions, êtes-vous en mesure de percevoir si des stagiaires vivent de la détresse psychologique? (*Ex. stress, anxiété, émotions négatives*)

Selon vous, quels sont les facteurs qui entraînent de la détresse chez les stagiaires ?

Dans le cadre de vos fonctions, êtes-vous en mesure de percevoir si des stagiaires vivent du bien-être psychologique ? (*Ex. satisfaction, épanouissement, sentiment de compétence, sentiment de reconnaissance*)

Selon vous, quels sont les facteurs qui contribuent au bien-être des stagiaires ?

Conformément à nos questions de recherche, ces trois guides d'entrevue contiennent des questions qui tendent à identifier si les stages sont générateurs de stress, la manière dont les facteurs de stress en lien avec des caractéristiques organisationnelles et individuelles peuvent affecter le bien-être ou la détresse psychologique des stagiaires et les stratégies d'adaptation au stress mobilisées afin d'atténuer le stress.

3.6 Technique d'analyse des données

L'objectif de notre mémoire est d'identifier les facteurs entraînant de la détresse psychologique chez les stagiaires d'écoles de gestion et les stratégies d'adaptation mobilisées afin de mitiger leurs effets. Notre cadre conceptuel a permis de déceler un nombre de facteurs de stress au travail pour les employés, quel que soient les années d'ancienneté et les postes occupés. Mais, les études sont encore récentes sur les facteurs de stress affectant les stagiaires et elles portent, principalement, sur les étudiants en médecine ou en enseignement. À notre connaissance, aucune donnée n'a été recensée sur les étudiants des écoles de gestion en contexte de stage en entreprise. Ainsi, l'analyse de nos données primaires permettra de donner un sens aux données récoltées et d'apporter les éléments de réponse à nos questions de recherche.

L'analyse de données qualitatives est « un processus qui consiste à organiser et à interpréter les données narratives en vue de découvrir des thèmes, des catégories et des

modèles de référence » (Fortin et Gagnon, 2016, p.358). Pour nous aider dans cette démarche, nous avons utilisé le logiciel d'analyse de données qualitatives Nvivo qui permet de concevoir un lexique thématique exploratoire et « de discerner des catégories et des modèles, de même que d'examiner des relations entre les catégories » (Fortin et Gagnon, 2016, p.361). Le lexique thématique exploratoire de notre étude, présenté en annexe E, rend compte de la codification retenue pour notre analyse, à savoir notre cadre conceptuel et théorique, recensant les différents facteurs de stress, les stratégies d'adaptation et les composantes de la santé psychologique. L'itération de certaines expressions et thèmes dans le discours des interviewés met en évidence et appuie ces catégories identifiées a priori, catégories présentées en annexe F. Aussi, cette codification sera complétée par d'autres catégories identifiées a posteriori, sur la base de l'analyse des entrevues et présentées en annexe G.

S'inscrivant dans une démarche constructiviste, l'analyse de contenu est privilégiée car elle tend à décrire des patterns ou des régularités présents dans les données recueillies et traitées (Fortin et Gagnon, 2016).

Le cadre méthodologique, ainsi défini, a permis de recueillir une richesse de données qualitatives que nous allons, à présent, exposer à travers les résultats de notre recherche de terrain.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Le présent chapitre a pour objectif d'exposer les résultats descriptifs de notre étude selon les perspectives des coordonnateurs de stage, des stagiaires et des superviseurs de stage. Une telle présentation par type de répondant permet d'obtenir une vision propre à chacun de l'expérience de stage et du stress, car n'ayant pas les mêmes rôles et attentes, ils détiennent des informations singulières (Miles et Huberman, 2003). Ainsi, dans un premier temps, nous présenterons les différents facteurs et les stratégies d'adaptation au stress selon les trois perspectives. Puis, selon le principe de la triangulation des sources, nous exposerons une présentation croisée des perspectives afin de prétendre à une compréhension globale du phénomène (Patton, 2014). Nous précisons que les mots et les phrases rapportés entre guillemets dans le cadre de ce chapitre sont les propos des interviewés extraits des entrevues. Aussi, afin d'alléger le texte, le genre masculin est utilisé comme générique, les termes employés ayant donc à la fois la valeur du féminin et du masculin.

4.1 Perspective des coordonnateurs de stage

La perspective des coordonnateurs de stage suggère que le contexte spécifique de stage génère du stress et influe sur la santé psychologique des stagiaires d'écoles de gestion. En effet, plusieurs situations et caractéristiques du travail offrent des conditions favorables à l'apparition du bien-être ou de la détresse psychologique, dépendamment des ressources disponibles et des stratégies d'adaptation au stress mobilisées par les stagiaires.

4.1.1 Le mandat de stage : facteurs générant du stress perçu comme défi

4.1.1.1 Facteurs liés au degré d'autonomie (latitude décisionnelle)

D'après les coordonnateurs de stage, le contenu du mandat de stage et les attentes des stagiaires ont une grande importance sur leur santé psychologique. Ils précisent que les étudiants ne réalisent pas des stages d'observation, ils occupent des postes de conseiller ou gestionnaire de premier niveau. Ils ont donc la responsabilité de dossiers variés et de projets dans leur globalité, qui requiert de mobiliser leurs apprentissages du baccalauréat et d'en acquérir de nouveaux (de leur domaine d'études et de domaines connexes). Ainsi, la diversification des tâches et les responsabilités confiées tendent à générer une tension résultant de la nécessité d'appliquer leurs compétences théoriques aux réalités de l'organisation, d'apprendre de nouvelles compétences et de faire face à l'autonomie laissée pour répondre aux demandes de l'organisation. Selon les coordonnateurs de stage, dans le cadre scolaire, les étudiants ont l'habitude d'être pris par la main, qu'on leur rappelle constamment les échéances de leurs travaux mais en entreprise, ils sont les seuls garants du suivi de leurs échéances et de la planification de leur travail.

Aussi, à l'inverse, peu ou pas de responsabilités, des tâches cléricales, redondantes et monotones vont affecter négativement les stagiaires qui auront tendance à moins

s'investir et à remettre en question le bien-fondé de leur rôle au sein de l'organisation. D'après les coordonnateurs de stage, dans ces deux cas de figure, le stress est, cependant, perçu positivement par les stagiaires qui l'envisagent comme un défi pour leur bien-être, car ils se doivent de démontrer et d'affirmer leurs savoir-faire et leur potentiel.

Les coordonnateurs précisent que de nombreux stagiaires ont peu ou pas d'expérience professionnelle et ils détiennent peu de connaissances des réalités s'opérant en milieu de travail. Ils ont, alors, tendance à avoir des attentes « surréalistes ». Confrontées aux réalités de l'organisation, ces attentes « trop hautes » à l'égard des tâches, des responsabilités confiées et des conditions de travail engendrent de l'incertitude chez les stagiaires. Dès lors, ils perçoivent « un inconfort », ressentent des « doutes », voire vivent « une désillusion ». Cependant, cette phase ne dure que le temps des premières semaines. Selon les capacités d'intégration et d'adaptation des stagiaires, l'incertitude laisse place au réalisme et à l'objectivité.

4.1.1.2 La charge quantitative de travail

De multiples tâches à effectuer simultanément et des délais courts de réalisation sont des caractéristiques susceptibles de devenir des facteurs de stress. Selon les coordonnateurs de stage interrogés, cette surcharge de travail amène les stagiaires à éprouver une pression à réaliser leurs tâches mais ce stress est davantage perçu comme un défi dans la mesure où les stagiaires ont la volonté de répondre à toutes les demandes.

Les organisations dans lesquelles la surcharge de travail est usuelle sont bien connues des écoles et des stagiaires. Certains secteurs d'activité, tels que l'évènementiel et la communication, y sont en effet plus coutumiers. Ainsi, les coordonnateurs de stage préviennent les stagiaires de ce risque. Les stagiaires qui choisissent d'exercer dans un

de ces secteurs le font en tout état de cause et savent qu'ils devront être capables de gérer leur stress en toutes circonstances.

4.1.2 Facteurs générant du stress perçu comme menace

4.1.2.1 La conciliation vie professionnelle et vie personnelle

Selon le programme d'études suivi, les stagiaires peuvent être amenés à réaliser leur stage en entreprise la journée et à suivre des cours en soirée. Selon les coordonnateurs de stage, les étudiants perçoivent alors une pression en ce sens qu'ils doivent être performants et maintenir la qualité et la quantité des livrables au sein de l'organisation qui les accueille et rendre les travaux de session et préparer les examens dans le cadre de leur programme d'études. Aussi, les stagiaires peuvent occuper un emploi, exercé en soirée et/ou toute la fin de semaine et bien que, dans la plupart des cas, les stages soient rémunérés, ils n'ont pas le choix de continuer leur emploi au regard de leurs charges personnelles.

En conséquence, la difficulté à concilier vie professionnelle et vie personnelle a un effet négatif sur la santé psychologique des stagiaires aux dires des coordonnateurs de stage. En effet, les contraintes inhérentes au stage et celles liées à la vie personnelle vont générer de la fatigue qui, en perdurant, va favoriser l'apparition de la détresse psychologique, car « ils sont brûlés » à l'issue de leur stage.

4.1.2.2 Le sentiment d'efficacité personnelle

Les coordonnateurs de stage mettent en exergue l'inexpérience professionnelle comme source d'incertitudes. Ils mentionnent que celle-ci tend à laisser supposer aux stagiaires qu'ils ne disposent pas des capacités ou des aptitudes suffisantes pour faire face aux réalités professionnelles. Penser « ne pas être capable » et « ne pas être à la hauteur du

mandat confié » par l'organisation fait état d'un sentiment d'efficacité personnelle insuffisant selon eux. Ils ajoutent que le fait d'avoir toujours été aux études et/ou avoir exercé « uniquement des emplois étudiants » ont un effet inquiétant et perturbant pour les stagiaires qui ont l'impression de ne pas avoir les outils, les moyens et les ressources adéquats pour réaliser de manière efficace ce qu'on attend d'eux.

A l'opposé et dans une moindre mesure, les coordonnateurs de stage évoquent certains stagiaires pouvant avoir un fort sentiment d'efficacité personnelle, voire une tendance à l'excès. Ainsi, ils vont juger que les tâches confiées ne sont pas à la hauteur de leurs compétences et de leur potentiel. Cet excès crée de mauvaises relations interpersonnelles avec le superviseur de stage mais également avec l'équipe de travail, plaçant alors les stagiaires en marge de la dynamique de groupe et inhibant leur développement personnel dans la mesure où le superviseur de stage est moins enclin à leur confier de nouvelles tâches.

Ainsi pour les coordonnateurs de stage, un stress résulte de ces situations et il perçu par les stagiaires comme une atteinte à leur santé psychologique.

4.1.2.3 Le leadership du superviseur de stage

Certains comportements du superviseur de stage sont perçus comme une menace au bien-être des stagiaires selon les coordonnateurs de stage. Ils sont associés à un style de leadership autoritaire qui se caractérise par un contrôle accru et par l'absence d'autonomie donnée aux stagiaires. En effet, certains stagiaires ne sont pas libres quant aux décisions à prendre pour réaliser leur travail et n'ont pas la possibilité d'utiliser et d'acquérir de nouvelles compétences. Les stagiaires n'ont pas l'impression de mobiliser leur potentiel et leurs compétences. Ainsi, ce style de leadership inhibe le développement des stagiaires. Les coordonnateurs précisent que l'impossibilité de demander et de recevoir de l'aide, l'absence de soutien et de reconnaissance soulignent

le caractère dysfonctionnel de la relation, qui a pour effet de porter atteinte à leur santé psychologique.

4.1.3 Ressources et stratégies d'adaptation au stress

Afin de faire face aux facteurs de stress susmentionnés, les stagiaires puisent dans leurs ressources environnementales, qui vont leur permettre de mobiliser des stratégies cognitives et comportementales d'adaptation ayant pour fonction de transiger avec les effets du stress sur leur santé psychologique.

4.1.3.1 Les ressources environnementales : le leadership du superviseur de stage

Les comportements adoptés par le superviseur de stage influencent la qualité de la relation avec le stagiaire et en conséquence sa santé psychologique. Les coordonnateurs de stage affirment que de façon générale, les superviseurs de stage se montrent particulièrement patients, tolérants et généreux envers les stagiaires et ont tendance à leur offrir davantage d'accompagnement et d'encadrement. En effet, ils s'attendent à ce que les stagiaires aient peu d'expérience. Alors, pour favoriser leur apprentissage et leur développement, les superviseurs adoptent certains comportements tels que se montrer disponible afin de pouvoir répondre aux interrogations du stagiaire, encourager et reconnaître le travail réalisé, s'adapter au stagiaire selon sa maturité professionnelle, son niveau d'études et sa personnalité, faire preuve d'empathie et déléguer de nouvelles tâches. Ces comportements tendent à instaurer une relation fondée sur la collaboration et la participation, synonyme de confiance et de soutien et vecteur de motivation et d'investissement pour les stagiaires qui, en retour, mettent un point d'honneur à bien performer.

Ce style de leadership participatif n'est pas générateur de stress selon les coordonnateurs interrogés. La qualité de la relation ainsi instaurée représente une

ressource mobilisable pour les stagiaires afin de faire face aux situations perçues comme stressantes.

4.1.3.2 Les stratégies d'adaptation favorisant le bien-être psychologique

En réponse aux facteurs de stress perçus comme des défis, les stagiaires mettent en œuvre des stratégies cognitives et comportementales d'adaptation. À la connaissance des coordonnateurs de stage, trois stratégies sont utilisées par les stagiaires afin de transiger avec les effets du stress et de favoriser l'apparition du bien-être, à savoir, la construction de relations interpersonnelles, le dépassement de soi et la recherche de soutien social et de ventilation, qu'ils décrivent comme suit.

Rencontrer et communiquer avec les membres de l'organisation, et pas uniquement avec son équipe, facilite leur intégration et leur développement au sein de l'organisation. Cette construction de relations interpersonnelles leur permet d'aller chercher plus facilement les informations désirées et de faciliter le travail collaboratif.

La reconnaissance et la confiance accordées par le superviseur, la nature du mandat de stage et la charge de travail tendent à favoriser une volonté de vouloir faire ses preuves, de se surpasser et de prouver qu'ils en veulent plus. Un coordonnateur précise que : « c'est le fun de voir quand ils sont heureux, ou même pendant le mandat, on leur confie des tâches de plus parce qu'ils se sont démontrés là, comme... comment capables ». Les stagiaires font, alors, preuve de proactivité et de prise d'initiatives avec l'objectif, à terme, d'offrir une bonne image d'eux-mêmes et de se donner des opportunités de proposition de poste permanent au sein de l'organisation.

Enfin, certains stagiaires vont chercher du soutien en cas de difficultés dans la gestion de leurs tâches et ce, afin d'obtenir des conseils, une validation dans les manières de faire ou de se comporter, et d'être rassurés sur leurs choix. Ils vont aisément s'orienter vers leur superviseur, leurs collègues, les autres membres de l'organisation et le

coordonnateur de stages quand il s'agit d'avoir un regard extérieur. Cette recherche de soutien prend la forme d'un besoin de ventilation et de questionnement afin de résoudre les obstacles rencontrés.

Les coordonnateurs de stage arguent que ces stratégies d'adaptation proactives et fonctionnelles vont avoir un effet bénéfique sur la santé psychologique des stagiaires qui tendent à favoriser un état de bien-être.

4.1.3.3 Les stratégies d'adaptation favorisant la détresse psychologique

En réponse aux facteurs de stress perçus comme des menaces, deux stratégies sont identifiées par les coordonnateurs de stage comme favorisant l'apparition de la détresse psychologique, à savoir, le déni et la déresponsabilisation. Ces stratégies suggèrent un moindre ajustement au stress et un évitement de la situation. Selon eux, les stagiaires occultent les obstacles rencontrés dans le cadre du mandat de stage ou des relations interpersonnelles. Ils confirment à leur superviseur de stage la maîtrise des tâches et des échéances et le bon déroulement de leur mandat de stage. Ils font abstraction des éléments pénibles. Cette non-considération d'une partie de leur réalité professionnelle caractérise le déni. C'est à l'issue du stage que le superviseur se rend compte des difficultés et de la pression vécues par les stagiaires car, bien souvent, les livrables sont partiellement ou pas produits.

Les coordonnateurs de stage décrivent la déresponsabilisation comme le fait que les stagiaires attribuent les difficultés à des sources externes. S'il y a des problèmes, cela n'est pas inhérent à leur travail. Dans ce cas de figure, il n'y a pas de remise en cause de leur performance et de leurs comportements.

Les coordonnateurs de stage concluent que ces stratégies d'adaptation dysfonctionnelles vont avoir un effet nuisible sur la santé psychologique des stagiaires qui tendent à favoriser un état de détresse psychologique.

En résumé, la figure 4.1 présente les facteurs organisationnels et environnementaux et les stratégies d'adaptation au stress à l'origine de l'apparition du bien-être et de la détresse psychologique selon les coordonnateurs de stage.

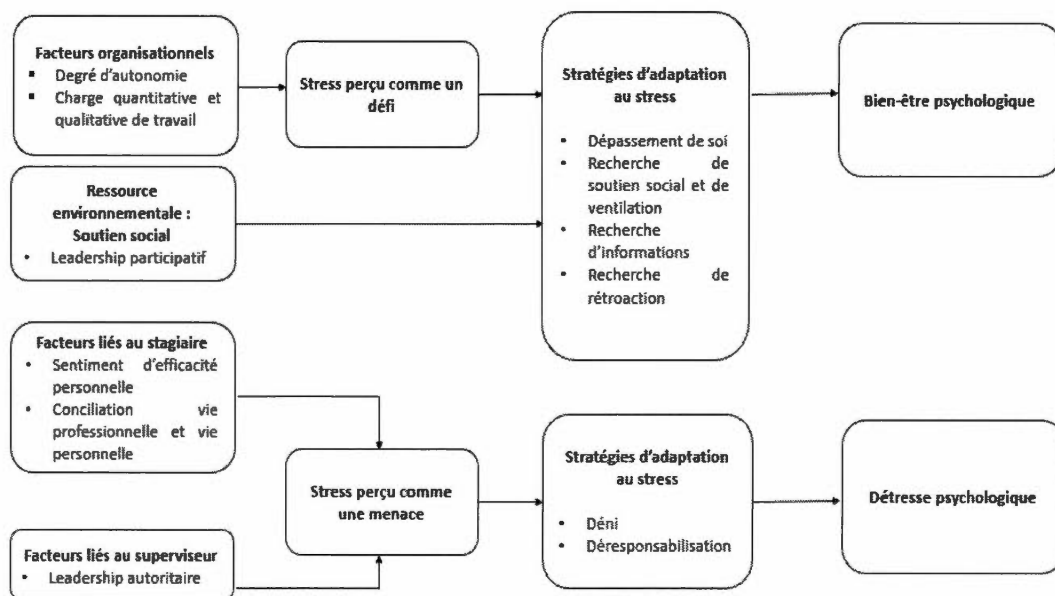


Figure 4.1 Les facteurs organisationnels, environnementaux et individuels et les stratégies d'adaptation au stress à l'origine de l'apparition du bien-être et de la détresse psychologique selon les coordonnateurs de stage.

4.1.4 *In fine*, le stage : source de bien-être psychologique

Le stage est décrit comme un outil d'apprentissage nécessaire aux étudiants car il leur permet de confronter la théorie à la pratique et d'opérer progressivement une transition vers la vie professionnelle. Il permet ainsi aux stagiaires d'être les témoins des réalités

quotidiennes des organisations et quand vient le choix de l'orientation professionnelle, ils sont capables de choisir le métier qu'ils souhaitent exercer ou non et dans quelle organisation ils veulent le faire. Un profond et perceptible changement s'opère en eux et cette expérience suscite un questionnement quant à leur avenir professionnel et une confirmation ou une infirmation de la carrière à suivre.

Ainsi décrit par les coordonnateurs de stage, le stage marque un tournant important dans la vie de l'étudiant. Face aux enjeux qu'il représente et aux responsabilités qui lui sont associées, comment ne peut-il pas être générateur de stress? Il l'est. L'incertitude liée à la première expérience professionnelle tend à ce que les stagiaires perçoivent des éléments situationnels du travail comme stressants, mais ils sont davantage envisagés comme des défis. Ainsi, le stage favorise le « bon stress », synonyme d'ambition et de réussite, celui qui permet d'influer positivement sur la santé psychologique. En effet, les coordonnateurs de stage perçoivent majoritairement du bien-être psychologique chez les stagiaires au cours et à l'issue de leur stage et ces derniers en font largement état. Enfin, les coordonnateurs de stage précisent que les facteurs de stress perçus comme une menace sont liés à la génération actuelle, les Milléniaux, qui tend à privilégier un équilibre entre le professionnel et le privé.

4.2 Perspective des stagiaires

La perspective des stagiaires suggère que le contexte spécifique de stage génère du stress et influe sur leur santé psychologique. En effet, plusieurs caractéristiques organisationnelles et des dispositions individuelles favorisent l'émergence d'un stress et suscitent des réactions émotionnelles, dépendamment des ressources disponibles et des stratégies d'adaptation au stress mobilisables.

4.2.1 Le mandat de stage : facteurs générant du stress perçu comme défi

4.2.1.1 Facteurs liés au degré d'autonomie

Les stagiaires aspirent à réaliser un stage « stimulant », synonyme de « défi personnel » et qui se caractérise par la pluralité et la diversification des tâches et des responsabilités confiées. En retour, ce stage « stimulant » requiert des stagiaires qu'ils mobilisent leurs connaissances et leurs compétences théoriques, les adaptent aux réalités de l'organisation et en développent de nouvelles pour être en mesure de répondre aux demandes variées. Aussi, il nécessite un certain degré d'autonomie pour établir ses échéanciers, chercher les informations, résoudre les difficultés, prendre des décisions et contrôler leur travail.

Ainsi, les exigences de ce stage « stimulant », c'est-à-dire la nature des tâches, les résultats attendus et le niveau de responsabilités, tendent à créer une tension dans la mesure où les stagiaires doivent démontrer et affirmer leurs savoir-faire s'ils exercent dans un domaine connu et dans la mesure où ils doivent en développer de nouveaux et se les approprier s'ils sont confrontés à des situations et à des tâches spécifiques inconnues jusqu'alors. La pression de devoir être efficace et performant vient exacerber cette tension, un stagiaire précise à cet effet : « des fois, on sentait une petite pression là pour présenter des dossiers complets qui devaient être acceptés immédiatement ».

Le degré d'autonomie et la variété des tâches et les responsabilités afférentes créent du stress qui est, cependant, perçu positivement car les stagiaires l'envisagent comme un défi pour leur bien-être. En effet, un stagiaire mentionne :

Quand ils m'ont offert que je développe le département de ressources humaines, c'est sûr que sur le coup je me suis dit : j'ai peut-être pas les compétences pour faire ça. Mais j'ai accepté, ça me donnait de l'expérience dans le domaine.

4.2.1.2 La charge quantitative de travail

La charge importante de travail est identifiée comme un facteur de stress dominant par les stagiaires. La durée du stage et leur statut de stagiaire sont des arguments avancés pour expliquer cette surcharge. En effet, ils doivent accomplir de nombreuses tâches et/ou mener à terme des projets au cours d'une période de temps définie, sans compter les difficultés rencontrées pour lesquelles il faut investir du temps. Aussi, leur statut de stagiaire induit une tendance à ne pas vouloir refuser les tâches additionnelles confiées par le superviseur de stage ou les collègues de travail. Un stagiaire confie que « les personnes ne se gênaient pas à me donner plusieurs mandats à la fois, c'est le rôle du stagiaire ». Ainsi, la charge de travail engendre une tension dans la mesure où les stagiaires éprouvent des difficultés à traiter toutes leurs tâches de front dans des délais impartis. Un stagiaire rend compte de la situation : « j'étais toute seule et j'avais trop d'ouvrage. Puis là des fois j'étais débordé énormément », et un autre confirme : « j'ai fait beaucoup d'heures, c'est tôt le matin puis c'est tard le soir, trois – quatre semaines là... ». Toutefois, ils perçoivent cette tension comme un élément moteur dans leur apprentissage et l'associent à un défi à surmonter. En effet, un stagiaire assure que : « si je voulais apprendre beaucoup, il fallait que j'en fasse beaucoup. C'est comme ça que je le voyais. Il était hors de question que je refuse des mandats ».

4.2.1.3 La charge qualitative de travail

Il appert des stagiaires interrogés que la surcharge qualitative de travail est davantage présente dans les petites et moyennes entreprises dans lesquelles certains services sont moins développés, voire inexistantes. Ainsi, les stagiaires doivent répondre à des demandes nouvelles requérant des connaissances pointues, pour lesquelles ils ne disposent pas des compétences nécessaires, ni des ressources en interne. Seuls et ne sachant pas comment faire face à des demandes complexes, une tension se crée et un

stress apparaît qui, dans ce contexte, est aussi perçu positivement. Un stagiaire évoque en effet cette situation vécue comme un défi :

Des questions poussées en ressources humaines que moi je n'avais pas de réponses parce que je ne l'avais jamais vu, fait que, on bifurquait un peu de mon rôle de stagiaire, je n'avais jamais les réponses à lui donner en claquant les doigts, mais ça demandait d'aller chercher l'info, c'était fun.

4.2.2 Facteurs liés aux stagiaires : facteurs générant du stress perçu comme menace

4.2.2.1 La confiance en soi

L'inexpérience professionnelle tend à favoriser un manque de confiance en soi, s'exprimant par un manque d'assurance, un manque d'affirmation de ses idées et de ses points de vue, et un sentiment d'incompétence. « Ne pas oser faire ou partager ce qu'on pense » ou encore « garder ses idées pour soi » sont des comportements familiers chez les stagiaires abordant pour la première fois le milieu de travail. La peur du jugement des pairs accentue ces sentiments qui font émerger un stress, propice à l'introversion, et à un certain mal être chez les stagiaires :

Quand on est dans un milieu qui est nouveau pour nous, pis qu'on ne connaît pas tout le monde, on a des idées, on les garde pour nous parce qu'on n'est pas certain qu'elles vont être acceptées ou qu'elles sont vraiment bonnes.

4.2.2.2 Le sentiment d'efficacité personnelle

Ne pas croire en ses aptitudes à accomplir des tâches spécifiques est un facteur mis en exergue par les stagiaires. Ils associent ce facteur à la non maîtrise de certaines compétences qui génère un sentiment d'inefficacité, leur laissant supposer qu'ils ne

disposent pas des capacités suffisantes et nécessaires pour mener à bien certaines tâches. À ce sujet, un stagiaire nous dit :

Elle voulait absolument que je fasse en anglais, elle me donnait le combiné, puis moi je faisais non, avec la tête parce qu'il me fallait une grille bien préparée, que j'allais suivre. C'est la seule chose que j'ai refusée pendant tout le stage.

Plus spécifiquement, ils font référence soit à des compétences bureautiques et linguistiques, à des compétences techniques (le contact avec le public et savoir « gérer un public exigeant »), soit à des compétences comportementales et humaines (communication, créativité, analyse critique, résolution de problèmes). Ainsi, un stagiaire précise qu'un stress résulte de ce sentiment d'inefficacité dans l'accomplissement de tâches particulières :

C'est peut-être ça aussi le stress, j'étais toute seule en ressources humaines, je n'avais personne pour valider ce que je faisais, des fois je mettais en doute mes compétences, je ne savais pas trop ce que je faisais.

Ces deux facteurs liés à des dispositions personnelles sont perçus par les stagiaires comme des éléments aggravant leur stress.

4.2.3 Ressources et stratégies d'adaptation au stress

Afin de faire face aux facteurs de stress susmentionnés, les stagiaires puisent dans leurs ressources environnementales, qui vont leur permettre de mobiliser des stratégies cognitives et comportementales d'adaptation ayant pour fonction de transiger avec les effets du stress sur leur santé psychologique.

4.2.3.1 Les ressources environnementales : le soutien social

Les comportements adoptés par le superviseur de stage et les collègues de travail influencent la qualité de la relation avec le stagiaire et en conséquence sa santé psychologique.

4.2.3.1.1 Le leadership du superviseur de stage

Les stagiaires identifient de nombreux comportements adoptés par les superviseurs de stage visant à faciliter leur intégration au sein de l'organisation et ainsi à préserver leur santé psychologique: la disponibilité, la rétroaction et la reconnaissance du travail effectué.

Les stagiaires mettent en évidence la disponibilité dont font preuve les superviseurs de stage à leur égard afin de leur expliquer et leur montrer les tâches à réaliser, de répondre à leurs questions et de leur donner des conseils sur les manières de faire et de se comporter.

Aussi, ils mentionnent les rencontres régulières planifiées par les superviseurs de stage (minimum deux fois par semaine) dans le but de réaliser le suivi de leur mandat et de leur faire de la rétroaction quant à leurs points positifs et ceux à améliorer au regard de leur performance, de leurs comportements et de leurs attitudes.

Enfin, les stagiaires soulignent les comportements visant à les encourager, et à reconnaître leur performance et leur potentiel. Cela se traduit par la définition d'un mandat de stage équivalent à celui d'un employé régulier (mêmes tâches et responsabilités confiées, niveau de communication, moyens et ressources disponibles), la délégation de nouvelles tâches et par les marges de manœuvre et le droit à l'erreur tolérés.

Ces comportements tendent à démontrer et à susciter le sentiment de confiance en eux et avec les membres de l'équipe et le sentiment d'appartenance au collectif de travail. Ils ont pour objectif de réduire les effets négatifs d'une première expérience professionnelle marquée pour les stagiaires par l'incertitude, le manque d'assurance et l'introversion. Un stagiaire ajoute que le superviseur de stage incite les autres à oser faire et dire les choses et à donner le meilleur de soi-même :

C'est quelqu'un qui me lançait dans le vide, c'est grâce à elle que j'ai osé appeler des gens, parce que moi des fois j'hésitais et elle, elle me disait : t'es capable. Donc, elle avait cette façon-là de me donner confiance en moi, pour que j'aille de l'avant.

Associés au leadership participatif, ces comportements ne génèrent pas de stress. En effet, la qualité de la relation ainsi instaurée représente une ressource mobilisable pour les stagiaires afin de faire face aux situations perçues comme stressantes.

4.2.3.1.2 L'équipe de travail

La qualité de l'accueil et de l'intégration au sein de l'organisation et de l'équipe de travail joue un rôle important sur la santé psychologique des stagiaires. Ces derniers évoquent la mise en place d'activités d'intégration dans et en dehors du milieu de travail et la disponibilité comme comportements facilitateurs adoptés par leurs collègues de travail.

Les activités d'intégration prennent la forme, par exemple, de dîners avec les collègues et les membres des autres services, d'activités sportives ou culturelles (soccer, basketball, course à pied, spectacles...). Ces activités favorisent les sentiments d'affiliation sociale et d'appartenance au groupe. Aussi, la meilleure connaissance des autres permet de faciliter les échanges car les stagiaires se disent « moins gênés » à solliciter leurs collègues dès lors qu'ils ont des questions ou des conseils à leur demander, « puisqu'en fait t'as déjà brisé la glace ».

La disponibilité de l'équipe de travail est tout aussi essentielle que celle du superviseur de stage. Des collègues, dispensant leurs conseils, apportant leur soutien technique et émotionnel, étant ouverts à répondre à toutes questions et à partager leurs connaissances et leurs savoir-faire, ont un rôle facilitateur dans l'expérience du stage pour les stagiaires.

Ainsi, il est important pour ces derniers de se sentir acceptés et inclus dans le collectif de travail. Dans ce cas de figure, le soutien de l'équipe de travail représente une ressource mobilisable par les stagiaires afin de faire face aux facteurs de stress et de préserver leur santé psychologique.

4.2.3.2 Stratégies d'adaptation au stress

En réponse aux facteurs susmentionnés, qu'ils soient perçus comme une menace ou un défi, les stagiaires mettent en œuvre des stratégies cognitives et comportementales d'adaptation au stress favorisant leur bien-être psychologique. Il appert des stagiaires interrogés que quatre stratégies sont majoritairement mobilisées : le dépassement de soi, la recherche de soutien social et de ventilation, la recherche d'informations et la recherche de rétroaction.

Le dépassement de soi est caractérisé par les efforts mis en œuvre par les stagiaires afin de créer et maintenir une bonne image d'eux-mêmes au sein de l'organisation. Ils adoptent, ainsi, des comportements proactifs, visant à prouver leur implication, tels que demander des mandats supplémentaires, prendre des initiatives, proposer leur aide et ce, dans le but d'être reconnus à travers leur performance et d'obtenir des opportunités d'emploi permanent au sein de l'organisation. Les stagiaires insistent sur le fait qu'il faille « donner le meilleur de nous-mêmes », et aller au-delà des attentes car selon eux, les organisations ne veulent pas des professionnels « exécutants », mais des employés « qui poussent plus loin et qui ramènent de nouvelles idées, qui sont créatifs ».

Aussi, la proactivité des stagiaires se manifeste dans la recherche de soutien instrumental et émotionnel auprès de leur supérieur de stage et de leurs collègues. Face aux difficultés opérationnelles et/ou relationnelles rencontrées, ils cherchent à obtenir des conseils, une validation dans les manières de faire ou de se comporter, et à être rassurés quant à leurs choix et aux moyens mobilisés. Cette recherche de soutien prend la forme d'un besoin de verbaliser et de questionner à l'interne mais également à l'externe car le coordonnateur de stage et les professeurs sont sollicités afin d'obtenir leur avis et la confirmation de la légitimité des propositions faites par les stagiaires.

Afin de réduire les incertitudes inhérentes à leur mandat de stage, les stagiaires effectuent des recherches d'informations soit par l'observation, l'utilisation des technologies d'information et de communication, soit par la mobilisation des ressources externes ou internes - matérielles et physiques (membres de l'organisation).

Un stagiaire décrit un de ces comportements :

J'allais les voir pour qu'elles me montrent comment elles font les choses, pour qu'elles me donnent des informations ou qu'elles partagent avec moi leur façon de faire, c'était une équipe ouverte.

Cette recherche d'informations leur permet d'améliorer leurs apprentissages et leurs connaissances de l'environnement de travail, mais aussi de développer et de maintenir un réseau professionnel.

Enfin, les stagiaires cherchent à obtenir de la rétroaction sur leur performance afin de pouvoir progresser et de tenir avec succès leur rôle au sein de l'organisation. Il s'agit, également, d'un moyen d'obtenir des encouragements et de la reconnaissance.

Ces stratégies proactives et fonctionnelles d'adaptation au stress vont avoir un effet bénéfique sur la santé psychologique des stagiaires car elles tendent à favoriser un état de bien-être. La figure 4.2 présente les facteurs organisationnels, environnementaux et

individuels et les stratégies d'adaptation au stress à l'origine de l'apparition du bien-être psychologique.

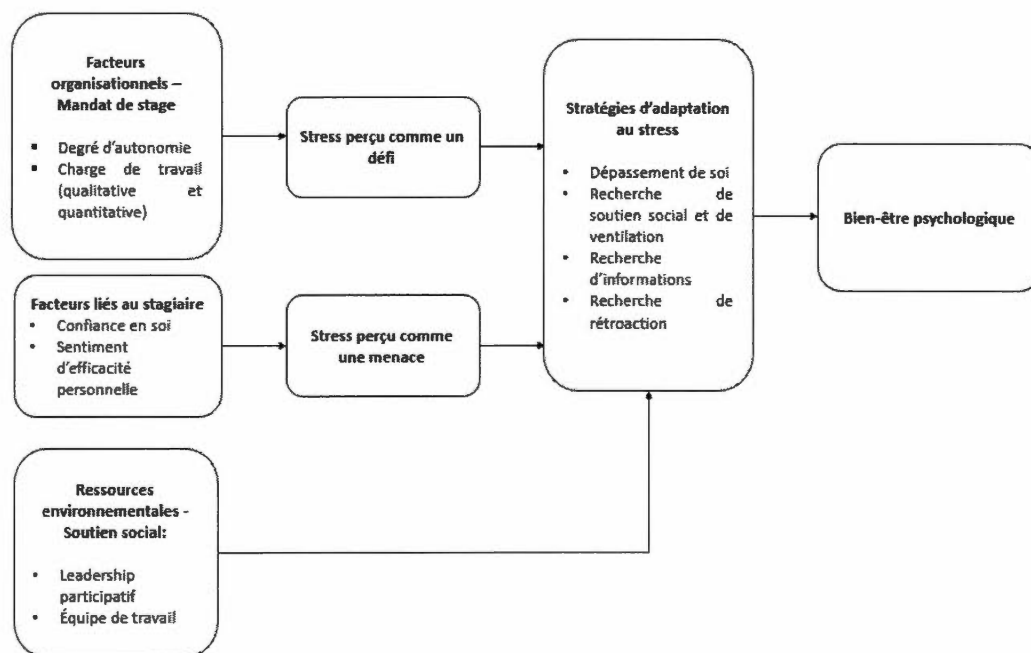


Figure 4.2 Les facteurs organisationnels, environnementaux et individuels et les stratégies d'adaptation au stress à l'origine de l'apparition du bien-être psychologique selon les stagiaires.

4.2.4 *In fine*, le stage : source de bien-être psychologique

Les stagiaires confirment que l'expérience de stage génère du stress. Ils identifient des facteurs organisationnels (degré d'autonomie, surcharge de travail) et des facteurs individuels (confiance en soi, efficacité personnelle) comme sources de stress perçu comme un défi ou une menace à leur bien-être psychologique. Les stagiaires ne contestent pas l'incertitude, le manque de repères et « la peur de l'inconnu » vécus à l'arrivée dans l'organisation et qui peuvent représenter des éléments anxiogènes.

En effet, les stagiaires réaffirment l'importance du rôle joué par le soutien social, et en particulier par la haute qualité des relations instaurées, ainsi que le contenu du mandat de stage dans la préservation de leur santé psychologique mais aussi, dans leur choix d'accepter une proposition d'emploi dans l'organisation à l'issue du stage.

Colligées aux stratégies proactives d'adaptation, ces ressources modèrent les effets du stress et favorisent le bien-être qui trouve ses formes sous les vocables de satisfaction, épanouissement, fierté et sentiments de compétence et de reconnaissance, comme le démontrent les propos d'un stagiaire : « je rentrais chez moi et je pétillais de bonheur parce que comme je vous dis, ç'a fait ressortir euh... vous vous sentez bon, vous vous sentez capable ».

Ainsi, l'expérience de stage, vue par les stagiaires, fait état de la prévalence du bien-être psychologique.

4.3 Perspective des superviseurs de stage

La perspective des superviseurs de stage suggère que le contexte spécifique de stage génère du stress et influe sur la santé psychologique des stagiaires d'écoles de gestion. En effet, plusieurs situations et caractéristiques de l'environnement de travail favorisent l'émergence d'un stress et suscitent des réactions émotionnelles, dépendamment des ressources et des stratégies d'adaptation au stress mobilisées par les stagiaires.

4.3.1 Le mandat de stage : facteur générant du stress perçu comme défi

Les superviseurs de stage soulignent l'importance de la nature et du contenu du mandat dans la réussite de l'expérience de stage. C'est pourquoi, ils s'assurent de définir un mandat avec des projets apportant de la valeur ajoutée, des directives, des objectifs et

des livrables clairs et précis dès le début du stage et d'impliquer les stagiaires dans des tâches diversifiées, intéressantes et stimulantes intellectuellement et socialement. En effet, selon eux, les stagiaires ne doivent pas avoir l'impression d'avoir été recrutés pour réaliser les tâches que les autres ne souhaitent pas faire. Ils doivent se sentir « acteurs » dans l'organisation et non « observateurs ». Aussi, le mandat de stage se doit d'être réaliste en proposant aux stagiaires de réaliser des projets simples qui cadrent avec la durée courte des stages et qui leur permettent d'être menés dans leur globalité.

Par conséquent, ce mandat riche et varié requiert des stagiaires qu'ils mettent en application leurs connaissances et compétences théoriques et qu'ils en développent de nouvelles, dépendamment des projets confiés, en abordant des domaines connexes à leur champ d'études et en collaborant avec de nombreux intervenants internes et externes. Cela exige également d'avoir une certaine autonomie pour établir les échéanciers, prendre des décisions et suivre l'avancement des tâches de son mandat. En effet, les superviseurs de stage mentionnent que « réaliser des projets dans leur globalité » et « avoir carte blanche » quant à leur gestion, donnent aux stagiaires de grandes responsabilités, se traduisant par des critères d'efficacité et de performance. De fait, ils précisent que cela crée une tension car « quand tu sors complètement de leur champ d'expertise et de leur zone de confort, c'est sûr que tu peux venir créer une source de stress ». Ils ajoutent que les stagiaires ont « peur de faire des erreurs », « le sentiment de pas pouvoir dire non alors que t'es un stagiaire, pis d'accepter un peu n'importe quel mandat qu'on te confie ». Aussi, ils ressentent « une pression de réussir car c'est la première expérience professionnelle ».

Ainsi, ils témoignent que, colligés à l'inexpérience professionnelle induisant de l'incertitude quant aux nouvelles tâches et aux habiletés professionnelles, la variété des tâches, le périmètre élargi du poste, ainsi que le niveau de responsabilités demandé créent du stress. Toutefois, selon les superviseurs de stage, ce stress est davantage perçu

par les stagiaires comme un défi pour le bien-être dans la mesure où il est synonyme de volonté de dépassement de soi et de développement professionnel et personnel.

4.3.2 Ressources et stratégies d'adaptation au stress

Afin de faire face aux situations et aux caractéristiques du travail susmentionnées perçues comme stressantes, les stagiaires puisent dans leurs ressources individuelles et environnementales. Ces ressources leur permettent de mettre en œuvre des stratégies cognitives et comportementales d'adaptation qui vont modérer les effets du stress sur leur santé psychologique.

4.3.2.1 Les ressources individuelles et environnementales

4.3.2.1.1 Les ressources individuelles : aptitudes des stagiaires

Comme mentionné précédemment, le mandat de stage, colligé à l'inexpérience professionnelle, « la peur de l'inconnu » et l'incertitude quant à leurs compétences et à leur efficacité, engendrent une tension, un stress qui, d'après les superviseurs de stage interrogés, peut être maîtrisé et/ou réduit selon les capacités d'apprentissage, d'adaptation et d'intégration, ainsi que le degré d'autonomie des stagiaires.

Les superviseurs de stage suggèrent que les comportements des stagiaires visant à acquérir des compétences représentent un moyen de faire face au stress. Ils décrivent ces comportements par la curiosité intellectuelle, l'envie et l'ambition de rechercher des occasions d'apprendre. À ce sujet, les superviseurs de stage disent de leurs stagiaires : « elle entendait les questions ou les demandes et elle aimait ça en discuter avec moi de ce qu'elle ferait, de ce que je ferais et pourquoi », « ils ont le goût d'apprendre ».

Aussi, ils font état d'une volonté chez leurs stagiaires d'améliorer leurs pratiques et leurs attitudes et ils en rendent compte à travers les comportements suivants : « elle apprenait de ses erreurs, elle essayait toujours de s'améliorer et de développer son autonomie dans son stage », « elle était ouverte aux critiques constructives, elle les intégrait et cela améliorait la qualité de son travail », « quelqu'un qui a envie d'apprendre, c'est quelqu'un qui pose des questions, qui vient nous voir, qui vient valider si son travail est correct », « être capable de prendre du recul aussi, après une journée, après une semaine, de faire elle-même une introspection, de faire un retour sur ce qu'elle a vu, entendu, compris, pas compris, puis, qui s'approprie les choses et contribue ».

Aussi, les superviseurs de stage stipulent que les comportements des stagiaires visant à discerner des différents points de vue, à se les approprier et à adapter leurs comportements en fonction des situations permettent de transiger avec les facteurs perçus comme stressants. Ils affirment qu'il est important que les stagiaires puissent s'adapter à l'environnement de travail et à l'équipe. Ces comportements se traduisent par l'écoute, l'observation, la flexibilité et l'esprit d'analyse.

Les superviseurs de stage mentionnent un troisième type de comportement facilitant la préservation de la santé psychologique des stagiaires, qui est la capacité d'intégration qui est décrit comme suit : « ça prend aussi quelqu'un qui est capable d'entrer rapidement dans le travail, dans la fonction, c'est l'intégration ». Ils décrivent ces comportements par l'ouverture d'esprit, la volonté de collaborer avec ses collègues et de faire partie d'une équipe, facilitant ainsi la participation et le partage de connaissances et l'instauration d'une confiance réciproque. « Savoir créer des relations interpersonnelles » et « savoir communiquer » sont, donc, des atouts selon les superviseurs de stage.

Enfin, les superviseurs de stage suggèrent un dernier type de comportement, à savoir l'autonomie, qu'ils définissent par la capacité des stagiaires à entreprendre des actions par soi-même et qui se caractérise par « montrer les choses une fois, et voir qu'ils s'approprient les choses rapidement », « capable de prendre rapidement des dossiers et de se les approprier, prendre des décisions ».

Il appert des superviseurs de stage interrogés que ces types variés de comportements, dès lors qu'ils sont absents ou dysfonctionnels, génèrent du stress pour les stagiaires, qui est perçu comme une menace à leur santé psychologique. Dans ce cas de figure, les stagiaires ont tendance à opter pour des stratégies d'adaptation centrées sur les émotions, telles que l'introversion, ou le retrait. Cependant, les cas identifiés comme tels par les superviseurs de stage sont rares et très exceptionnels.

4.3.2.1.2 Les ressources environnementales : le soutien social

Les comportements adoptés par le superviseur de stage et les collègues de travail influencent la qualité de la relation avec le stagiaire et en conséquence sa santé psychologique.

4.3.2.1.2.1 Le leadership du superviseur de stage

Les superviseurs de stage identifient de nombreux comportements à adopter visant à préserver la santé psychologique des stagiaires: la disponibilité, la rétroaction et l'autonomie décisionnelle.

La disponibilité se traduit par un investissement en temps, c'est-à-dire, de dégager régulièrement du temps afin de répondre aux demandes et aux interrogations, d'apporter son aide et ses conseils, de montrer et d'expliquer la réalisation des tâches à effectuer (appliquer des modèles et des manières de faire, donner des suggestions, des pistes de solution et des opportunités aux stagiaires) et d'être à l'écoute afin de

s'assurer de la compréhension des attentes par les stagiaires. Ainsi, il est essentiel pour les superviseurs de stage de « prendre le temps de donner du temps à notre stagiaire, être généreux de son temps », « d'avoir la porte toujours ouverte » pour des stagiaires qui sont dans une phase d'apprentissage et de développement.

La rétroaction consiste à échanger avec le stagiaire sur sa performance et en particulier en pointant ses points positifs et ceux à améliorer quant à la qualité du travail effectué, c'est-à-dire « les zones de confort et d'inconfort ». Ces temps d'échange permettent également au stagiaire de s'exprimer quant aux tâches qui l'intéressent et celles qui l'intéressent moins et sur ses difficultés et ses facilités. La rétroaction permet de reconnaître le travail livré par le stagiaire et de développer ses habiletés professionnelles par l'élaboration et la mise en place d'actions d'amélioration. La rétroaction doit se faire de manière continue et selon une fréquence régulière, au minimum une fois par semaine, afin de corriger, au plus tôt, les comportements « les moins performants » et d'encourager le stagiaire. Ainsi, selon les superviseurs de stage, la rétroaction positive et la rétroaction constructive permettent aux stagiaires de s'améliorer et de tenir avec succès leur rôle au sein de l'organisation.

Enfin, l'autonomie décisionnelle laissée aux stagiaires est un facteur important de bien-être psychologique. Les superviseurs de stage la décrivent par le fait de laisser aux stagiaires le choix de la planification, des moyens, des ressources à utiliser et des manières de faire pour atteindre leurs objectifs, de les faire participer aux décisions inhérentes à leur mandat et de leur laisser la possibilité d'utiliser et de développer des compétences. Un superviseur de stage précise que : « une fois que je voyais que la personne était à l'aise, comprenait bien son rôle, je la laissais aller ».

Les superviseurs de stage sont d'avis de dire que ces comportements, associés au leadership participatif, visent à instaurer une relation basée sur la transparence, la confiance, le respect, l'entraide et la collaboration et que la qualité de cette relation ne

génère pas de stress. Bien au contraire, ils précisent que, dans le but de préserver leur santé psychologique, elle représente une ressource mobilisable par les stagiaires afin de faire face à un ou à des facteurs de stress.

4.3.2.1.2.2 L'équipe de travail

Le superviseur de stage n'est pas le seul acteur facilitant la préservation de la santé psychologique des stagiaires. Aux dires mêmes des superviseurs, la participation de l'équipe de travail joue un rôle tout aussi déterminant. En effet, les superviseurs de stage affirment que l'équipe de travail adopte des comportements similaires aux leurs afin de faciliter l'intégration des stagiaires au sein de l'équipe et de l'organisation.

Les comportements de l'équipe sont caractérisés par la mise en œuvre d'activités de socialisation, telles que des diners, des cinq à sept, des activités « du club social » ou des « drinks les vendredis ». Ces activités permettent de bâtir une relation de confiance et de faciliter les échanges.

D'après les superviseurs, l'équipe de travail aspire à partager les informations et ses connaissances avec les stagiaires, à leur déléguer des tâches, à leur faire de la rétroaction et à leur donner de la disponibilité afin de répondre à leurs questions, de leur montrer comment réaliser une tâche, de dispenser des conseils et d'apporter leur soutien technique et émotionnel. Le *job shadowing* (l'observation des tâches d'un autre employé) et les réunions d'équipe sont largement utilisés dans ce cadre. Les superviseurs soulignent l'importance de ces moyens plaçant la collaboration et la participation au cœur de la relation:

S'ils vivent une situation problématique, critique, un enjeu, on a le support de l'équipe justement pour dire : de quelle façon on peut t'aider à traverser cette période-là ou cet enjeu-là, donc, on prend le pouls à chaque semaine en réunion.

Tout comme pour le leadership participatif, adopté par le superviseur de stage, le soutien de l'équipe de travail représente une ressource mobilisable par les stagiaires afin de faire face à un ou à des agents stressants et de préserver leur santé psychologique.

En somme, il s'avère que la présence de soutien social (superviseur de stage et collègues de travail) requiert moins d'énergie adaptative pour faire face aux facteurs de stress.

4.3.2.2 Les stratégies d'adaptation au stress

D'après les superviseurs de stage, face aux exigences situationnelles perçues comme un défi, les stagiaires mettent en œuvre trois types de stratégies, à savoir le dépassement de soi, la recherche d'informations et la construction de relations interpersonnelles afin de réussir à s'adapter à ces situations stressantes.

Le dépassement de soi se caractérise par les efforts mis en œuvre par les stagiaires afin de créer et maintenir une bonne image d'eux-mêmes au sein de l'organisation. Les superviseurs rapportent les comportements suivants : prise d'initiatives, proposition d'idées nouvelles, évaluation des risques, prise de décisions rapides et demande de mandats supplémentaires et ce, dans le but de démontrer leur efficacité et leur potentiel et d'aller au-delà des attentes. À ce sujet, les superviseurs précisent que les stagiaires « sont prêts à mettre les bouchées doubles, tu voyais qu'ils étaient motivés à contribuer finalement au succès de l'organisation, pour eux, ce n'était pas juste un stage ». Aussi, les stagiaires ne « sont pas du genre à rester à leur bureau et à attendre, ils essayaient eux-mêmes de développer de choses, de trouver des idées, ... ». Les superviseurs évoquent la première expérience comme source de motivation pour certains stagiaires : « c'est un peu comme un premier emploi, c'est sûr que tu veux faire bonne impression, tu veux prouver que tu es capable ». Les vocables impliqués et motivés sont récurrents

dans le langage des superviseurs de stage lorsqu'ils évoquent les comportements adoptés par les stagiaires.

Aussi, les stagiaires recherchent des informations sur leur travail, l'équipe et l'environnement de travail afin de réduire les incertitudes liées à leur arrivée dans l'organisation. Aux dires des superviseurs de stage, cette recherche leur permet d'améliorer leur apprentissage au regard de leurs aptitudes et de l'environnement de travail (enjeux, parties prenantes, jeux de pouvoir, stratégies), et d'adapter leurs comportements en vue d'atteindre les objectifs fixés car « ils essayaient eux-mêmes de développer des choses, d'aller chercher de l'information, de trouver des idées ».

Enfin, les stagiaires cherchent à construire des relations interpersonnelles. Ils sollicitent des rencontres et des échanges fréquents avec leur superviseur de stage et les membres de leur équipe, avec une extension aux autres membres de l'organisation et ce, afin de bâtir une relation de confiance. Les superviseurs assurent que les relations, ainsi instaurées, font en sorte que les stagiaires se sentent plus à l'aise pour demander de l'aide ou pour donner leurs opinions. Elles facilitent, aussi, le partage d'informations et de connaissances, le travail collaboratif, le développement des habiletés professionnelles du stagiaire et son intégration dans l'organisation.

Les superviseurs concluent que ces stratégies proactives et fonctionnelles d'adaptation au stress vont avoir un effet bénéfique sur la santé psychologique des stagiaires car elles tendent à favoriser un état de bien-être. La figure 4.3 présente les facteurs environnementaux et individuels et les stratégies d'adaptation au stress à l'origine de l'apparition du bien-être psychologique selon les superviseurs de stage.

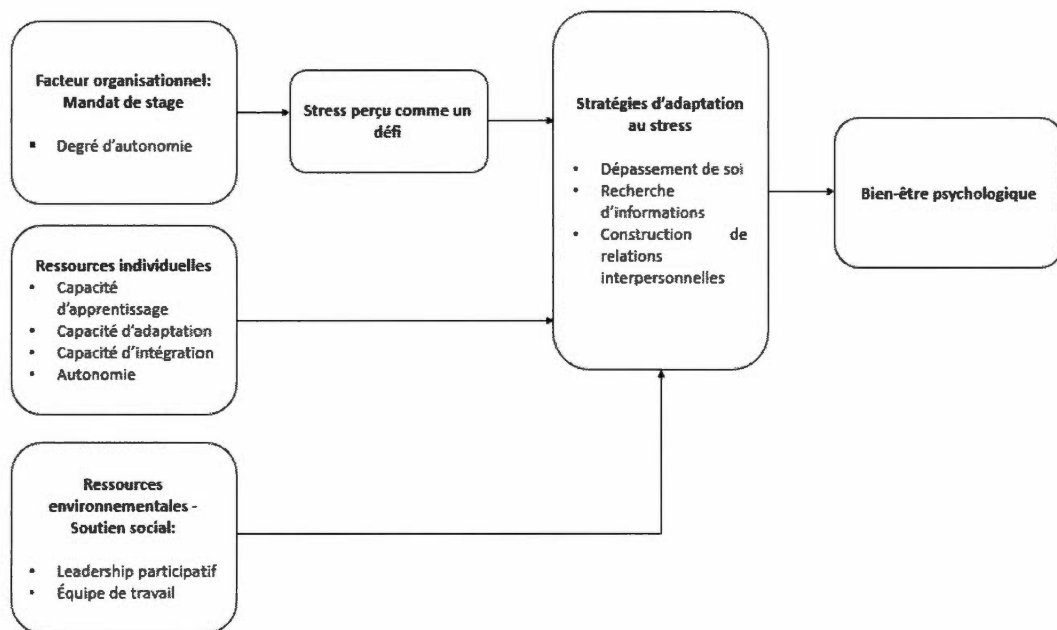


Figure 4.3 Les facteurs environnementaux et individuels et les stratégies d'adaptation au stress à l'origine de l'apparition du bien-être psychologique selon les superviseurs de stage.

4.3.3 *In fine*, le stage : source de bien-être psychologique

Les superviseurs de stage n'identifient qu'un facteur de stress, le mandat de stage (degré d'autonomie : variété des tâches, périmètre du poste), qui est surtout perçu comme un défi plutôt qu'une menace à la santé psychologique des stagiaires et qu'ils qualifient d'ailleurs de « bon stress ». Il est suggéré que les ressources individuelles et environnementales, ainsi que les stratégies d'adaptation mobilisées jouent un rôle substantiel dans ce contexte, dans la mesure où elles modèrent les effets du stress et favorisent l'apparition du bien-être. Les superviseurs de stage reconnaissent que

l'arrivée dans une organisation, d'autant plus quand il s'agit de la première expérience professionnelle, peut exacerber la perception d'un facteur comme stressant, à très court terme, mais cela est jugé « normal » compte tenu du fait que les stagiaires se confrontent pour la première fois aux réalités organisationnelles. Ils perçoivent « le bon stress », « du stress positif », mais à aucun moment, les superviseurs de stage n'ont perçu de détresse psychologique chez leurs stagiaires. Aussi, aucun stagiaire n'a fait part de détresse ressentie au cours de leur stage. La durée courte du stage est un argument avancé pour expliquer cette tendance.

Les superviseurs de stage discernent principalement le bien-être psychologique chez leurs stagiaires qui revêt les formes de la motivation (à apprendre), l'implication et la satisfaction (à livrer, à réussir quelque chose) et ils rapportent que « ça se voit qu'ils sont enjoués, contents d'apprendre et de se développer » et ils perçoivent chez les stagiaires « un engouement... une certaine fierté, une fierté d'avoir participé, d'avoir accompli quelque chose, d'avoir réellement fait quelque chose, d'avoir vu le résultat ».

Les superviseurs de stage soulignent les rôles joués par le soutien social (qualité des relations établies) et le contenu du mandat de stage comme facteurs favorisant l'émergence de bien-être psychologique et d'expériences positives de stage. En effet, ils stipulent que ces facteurs permettent le développement des compétences des stagiaires, d'encourager et de reconnaître leur potentiel. Selon eux, il est important que ces éléments soient présents et portés à la conscience des stagiaires car les organisations doivent « véhiculer une image positive auprès de la relève et des établissements d'enseignement ».

Aussi, nombre de superviseurs de stage évoquent des facteurs additionnels à prendre en compte pour expliquer l'émergence du bien-être psychologique. Il s'agit des programmes de prévention en santé au travail mis en place dans leur organisation,

l'efficacité du service de recrutement qui « a recruté les bonnes personnes pour les bons postes » et la culture d'entreprise.

Ainsi, l'expérience de stage, vue par les superviseurs, fait état de la prévalence du bien-être psychologique.

4.4 Présentation croisée : compréhension globale du phénomène

À quelques exceptions près, l'intégration des trois perspectives met en évidence des représentations communes quant aux facteurs générant du stress, aux ressources disponibles pour y faire face, aux stratégies d'adaptation au stress mobilisées et aux impacts sur la santé psychologique. La présente section vise donc à intégrer la richesse des données qualitatives des trois perspectives afin d'obtenir une compréhension globale de l'expérience de stage sur la santé psychologique des étudiants d'écoles de gestion.

4.4.1 Facteurs générant du stress perçu comme défi

Le mandat de stage confié par l'organisation aux stagiaires est générateur de stress et plus précisément, les caractéristiques suivantes sont mises en évidence : la richesse et la variété des tâches, le degré d'autonomie et les charges qualitative et quantitative de travail. Toutefois, ces caractéristiques du mandat de stage sont perçues comme un défi dans la mesure où elles requièrent un dépassement de soi et un gain potentiel représenté par le développement personnel des stagiaires.

4.4.2 Facteurs générant du stress perçu comme menace

Quatre types de facteurs sont identifiés comme des menaces au bien-être psychologique des stagiaires. En premier lieu, les facteurs liés aux caractéristiques individuelles des stagiaires, à savoir, la conciliation entre la vie professionnelle et la vie personnelle, le

faible sentiment d'efficacité personnelle et le manque de confiance en soi favorisent l'apparition du stress et de la détresse psychologique. Puis, les facteurs liés aux superviseurs de stage et plus particulièrement, la relation de faible qualité instaurée entre le superviseur de stage et le stagiaire a tendance à faire émerger de la détresse psychologique auprès de ce dernier.

4.4.3 Ressources disponibles

Des caractéristiques individuelles et de l'environnement de travail deviennent des ressources dans la mesure où elles permettent aux stagiaires d'augmenter leur résistance, de s'adapter efficacement et de mieux tolérer les facteurs de stress. Deux types de ressources sont identifiées pour jouer ce rôle et ainsi influencer sur l'élaboration des stratégies d'adaptation adéquates et fonctionnelles. Il s'agit de caractéristiques propres aux stagiaires représentées par leurs capacités d'apprentissage, d'adaptation et d'intégration et de caractéristiques liées à l'environnement de travail définies par le soutien social du superviseur de stage et l'équipe de travail. Il est mis en évidence le rôle important joué par les comportements axés sur la relation adoptés par le superviseur et par son leadership participatif, favorisant ainsi une relation de haute qualité. L'équipe de travail joue un rôle tout aussi déterminant en adoptant également des comportements axés sur la relation, synonymes de soutien et d'aide.

4.4.4 Stratégies d'adaptation au stress préservant la santé psychologique

Afin de maîtriser, réduire et tolérer les contraintes inhérentes aux facteurs de stress, les stagiaires mettent en œuvre un certain nombre de stratégies d'adaptation qui peuvent être classées selon trois types de comportements : les comportements centrés sur les émotions, les comportements proactifs et les comportements de gestion de l'impression. Tout d'abord, les comportements centrés sur les émotions sont définis par la recherche de soutien social émotionnel et par la recherche de ventilation dans le

but d'exprimer ses difficultés. Puis, les comportements proactifs sont déterminés par la recherche d'informations sur les tâches spécifiques à réaliser, la recherche de rétroaction sur sa performance et par la construction de relations interpersonnelles dans et en dehors de l'équipe de travail. Enfin, les comportements de gestion de l'impression sont caractérisés par le dépassement de soi, c'est-à-dire par la mise en œuvre d'actions dont l'objectif ultime est de valoriser sa propre image auprès de ses pairs.

4.4.5 Stratégies d'adaptation au stress portant atteinte à la santé psychologique

Deux types de stratégies d'adaptation, jugées dysfonctionnelles, sont mobilisées par les stagiaires en cas de facteurs de stress perçus comme une menace au bien-être. Il s'agit du déni de la situation et de la déresponsabilisation. Ces stratégies passives face aux agents stressants tendent à favoriser l'émergence de la détresse psychologique.

4.4.6 Le stage : générateur de bien-être psychologique

Tous les acteurs s'entendent pour affirmer que l'expérience de stage génère du stress. En effet, ils évoquent l'arrivée dans une organisation qui suscite des émotions intenses pouvant représenter des éléments anxigènes et ils mettent en évidence un certain nombre de caractéristiques individuelles et organisationnelles, ayant le rôle de facteurs de stress pouvant porter atteinte à leur santé psychologique. Toutefois, ces facteurs sont davantage perçus comme des défis plutôt que des menaces, cela étant dû particulièrement aux ressources disponibles et mobilisables (individuelles ou environnementales) par les stagiaires en vue d'adopter les stratégies d'adaptation leur permettant de supporter ces situations stressantes et d'y faire face. Ainsi, tous les acteurs s'entendent pour affirmer que l'expérience de stage tend à favoriser un état de bien-être psychologique (la détresse psychologique ayant été soulignée seulement par les coordonnateurs de stage).

Nos résultats permettent d'obtenir une vision globale de l'expérience de stage sur la santé psychologique des stagiaires des écoles de gestion, représentée par la figure 4.4.

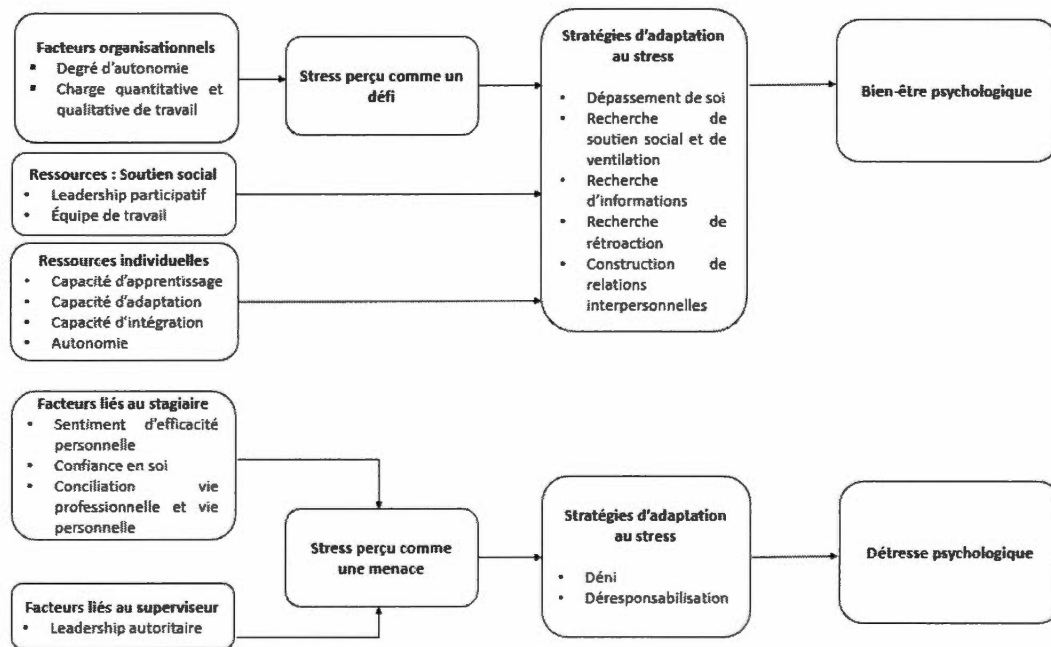


Figure 4.4 Schématisation de la représentation globale de l'expérience de stage sur la santé psychologique des stagiaires des écoles de gestion.

CHAPITRE V

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Comme en fait état notre problématique de recherche, l'expérience de stress des stagiaires d'écoles de gestion a suscité peu d'intérêt scientifique. Cette lacune nous a amené à nous interroger sur l'existence de facteurs de stress spécifiques à cette population et à leurs conséquences possibles sur leur santé psychologique. Les résultats de notre étude, issus de la présentation des perspectives des coordonnateurs des stages, des stagiaires et des superviseurs de stage et de la présentation croisée et globale du phénomène étudié, fournissent une description des composantes du phénomène et de ses effets sur la santé psychologique des stagiaires. Ainsi, le présent et dernier chapitre a pour objectif de discuter nos résultats empiriques au regard de la littérature scientifique mobilisée dans le cadre de notre modèle conceptuel et théorique. La présentation de ce chapitre débutera par la discussion des réponses apportées à nos trois questions de recherche. Puis, nous exposerons les contributions théoriques et pratiques de notre étude, ainsi que ses limites. Enfin, nous proposerons des pistes de recherches futures.

5.1 Le stage générateur de stress et ses influences sur la détresse psychologique des stagiaires d'écoles de gestion

En réponse à notre première question de recherche visant à savoir si le contexte spécifique de stage génère du stress et de la détresse psychologique chez les stagiaires d'écoles de gestion, nos résultats révèlent que plusieurs caractéristiques individuelles et de l'environnement de travail favorisent l'émergence d'un stress pouvant porter atteinte à leur santé psychologique, dépendamment des ressources disponibles et des stratégies d'adaptation au stress mobilisées par les stagiaires. En effet, il appert que ce stress peut entraîner l'émergence de la détresse psychologique dans certains cas, mais les résultats démontrent que le stage favorise bien davantage le bien-être psychologique des stagiaires.

À la lumière du modèle transactionnel du stress de Lazarus et Folkman (1984), il apparaît que les stagiaires ont évalué et identifié certaines caractéristiques et situations de travail comme stressantes et ils ont également déterminé les ressources étant à leur disposition pour adopter une stratégie leur permettant de faire face à ces situations et de préserver ainsi leur santé psychologique. Nos résultats mettent en évidence l'importance de deux éléments dans ce processus de stress, à savoir l'enjeu qu'a l'individu de cette situation stressante – un défi ou une menace – et le rôle des ressources pour y faire face. En effet, l'émergence de la détresse ou du bien-être psychologique est inhérente à ces deux éléments. Ainsi, dans cette étude, les stagiaires perçoivent davantage les facteurs de stress comme des défis, dès lors qu'ils ont à leur disposition des ressources individuelles et environnementales. Ce cas de figure favorise l'adoption de stratégies d'adaptation dites fonctionnelles car elles préservent le bien-être psychologique des stagiaires. À l'inverse, les stagiaires perçoivent davantage les facteurs de stress comme des menaces, dès lors qu'ils n'ont pas à leur disposition des ressources individuelles et environnementales. Ce cas de figure favorise l'adoption de stratégies d'adaptation dites dysfonctionnelles car elles engendrent de la détresse

psychologique chez les stagiaires. Aussi, un troisième cas de figure se présente, à savoir que des ressources individuelles défaillantes vont être perçues comme des menaces dans la mesure où elles tendent à accroître la tension issue de la situation stressante mais la disponibilité de ressources environnementales contrebalance les forces et tend à influencer le choix de stratégies d'adaptation préservant le bien-être psychologique des stagiaires.

Ces résultats sont conformes à la littérature scientifique ayant trait au stress au travail. Rappelons que notre étude est fondée sur le modèle transactionnel du stress de Lazarus et Folkman (1984) qui définissent le stress comme étant la tension issue de l'interaction entre la personne et son milieu lorsque les exigences de l'environnement sont perçues par la personne comme débordant ses propres ressources.

Premièrement, cette perception de stress résulte de l'identification des enjeux de la situation et des aspects de l'environnement comme des facteurs de stress, soit des menaces ou des défis pour le bien-être (Bruchon-Schweitzer, 2001 ; Chan, 1998 ; Lancry et Ponnelle, dans Brangier et *al.*, 2004 ; Montgomery, 2002, 2010 ; Sonnentag et Frese, 2003). Dans le cadre de notre étude, les stagiaires perçoivent certains facteurs de stress comme des menaces au bien-être, des éléments non maîtrisables, entravant leurs capacités à faire face efficacement aux situations exigeantes psychologiquement. Aussi, ils perçoivent certains facteurs de stress comme des défis, dans la mesure où ils représentent des moyens de démontrer leurs aptitudes et leurs capacités, de se développer personnellement, « de faire ses preuves » et de « se surpasser ». Il s'avère opportun de mettre ces résultats en perspective avec les travaux portant spécifiquement sur la perception des facteurs de stress comme défis ou menaces (*challenge/hindrance stressors*). En effet, cette littérature suggère que les facteurs de stress perçus comme des menaces, car étant hors de contrôle, engendrent une tension et affectent négativement la santé psychologique (anxiété, colère, irritation), les individus n'entrevoiant pas la possibilité d'acquérir des ressources, représentées par le

développement personnel (Ellis *et al.*, 2015 ; Gilboa *et al.*, 2008 ; Stiglbauer, 2017 ; Vandenberghe *et al.*, 2011 ; Wallace *et al.*, 2009). À l'opposé, les facteurs de stress perçus comme des défis requièrent des individus de mobiliser une énergie considérable engendrant, par là même, une tension. Mais, étant considérés comme maitrisables, l'obtention de potentielles ressources (développement personnel) motive les individus (Ellis *et al.*, 2015 ; Gilboa *et al.*, 2008 ; Stiglbauer, 2017 ; Vandenberghe *et al.*, 2011 ; Wallace *et al.*, 2009) et tend à favoriser la bien-être psychologique (meilleure estime de soi, confiance et efficacité personnelle).

Deuxièmement, cette perception de stress résulte de l'identification des ressources personnelles et environnementales disponibles et mobilisables en vue d'adopter la stratégie d'adaptation au stress adéquate (Montgomery *et al.*, 2002, 2010 ; Neboit et Vézina, 2002 ; Sonnentag et Frese, 2003). En effet, les ressources sont des « caractéristiques externes ou propres à l'individu qui permettent d'expliquer l'apparition du stress » (Neboit et Vézina, 2002, p. 68). La disponibilité des ressources joue un rôle déterminant dans le processus de stress car elles vont accroître ou diminuer les réactions aux facteurs de stress, influencer l'adoption de la stratégie d'adaptation et ainsi influencer positivement ou négativement la santé psychologique (Chan, 1998 ; Montgomery *et al.*, 2002 ; Neboit et Vézina, 2002 ; Ponnelle et Lancry, 2002). Comme le montrent nos résultats, des ressources disponibles seront envisagées comme des facteurs de résistance au stress, permettant de mobiliser une stratégie efficace face au stress et de préserver la santé psychologique, tandis que l'indisponibilité des ressources accroît les effets pernicioeux du stress sur la santé psychologique des individus et ses ressources seront alors perçues comme des facteurs de stress (Neboit et Vézina, 2002).

Ainsi, bien que pouvant entraîner de la détresse psychologique dans certaines situations, l'expérience de stage fait état de la prévalence du bien-être psychologique. Les résultats de notre étude révèlent que les stagiaires d'écoles de gestion ne paraissent pas stressés outre mesure contrairement à ce que révèlent les travaux portant sur les

stagiaires en enseignement et en médecine. En effet, la détresse psychologique est endémique chez les professionnels de l'enseignement et de la médecine, et les stagiaires ne font pas exception (Chan, 1998; Chaplain, 2008; Montgomery, 2002, 2010; Tyssen *et al.*, 2005). Ces différences entre les stagiaires d'écoles de gestion et les stagiaires de l'enseignement et de médecine peuvent s'expliquer par la nature et la durée du stage qui s'avèrent dissemblables. Les stagiaires d'écoles de gestion, de niveau Baccalauréat, effectuent un stage d'une durée allant de 280 à 525 heures maximum (données fournies par le service des stages de l'école de gestion faisant l'objet de l'étude). La convention de stage établie entre les parties rend compte des responsabilités respectives dans le bon déroulement du stage et clarifie le mandat de stage confié au stagiaire (Villeneuve, 1994). Aussi, il est à rappeler le rôle joué par le superviseur dans cette expérience de stage, à savoir un rôle de mentor vis-à-vis du stagiaire, lui apportant conseils, aide et soutien et le guidant tout au long du stage, favorisant ainsi une relation privilégiée (Coco, 2000 ; Villeneuve, 1994). Aussi, dans le cadre de notre étude, les superviseurs ont souligné à plusieurs reprises la notion d'apprentissage des stagiaires : « ils sont là pour apprendre, ce n'est pas grave s'ils font des erreurs ». Les coordonnateurs de stage ajoutent qu'ils ont pour rôle de s'assurer du bon déroulement du stage et de retirer le stagiaire de son lieu de stage si des difficultés ou des « manquements graves » sont observés. Au regard de ces informations, la durée relativement courte du stage et « la protection des stagiaires » tendent à laisser supposer qu'ils évoluent dans un environnement « bienveillant ».

Les étudiants en enseignement supérieur ont quant à eux une formation pratique qui constitue un élément central de leur apprentissage : 700 heures de stage sont réparties sur les quatre années du parcours universitaire. Les stages évoluent au cours des années et vont du plus simple au plus complexe, c'est à dire « de l'observation en classe à la prise en charge complète de groupes d'élèves » (Lepage *et al.*, 2015). Cette dernière situation est identifiée comme source de stress car le stagiaire assure en toute

autonomie l'animation et la gestion de ses cours, sans soutien ni aide (Chan, 1998 ; Chaplain, 2008).

Quant aux étudiants de médecine, ils passent de nombreuses années en stage en milieu hospitalier. En effet, après trois années d'enseignements théoriques, ils réalisent des stages durant deux années afin de valider leur externat, puis afin de pouvoir exercer leur métier, ils doivent valider leur résidence, qui selon la spécialité choisie, peut durer plus de cinq années⁷. Les exigences de leur situation de travail fréquemment évoquées sont le nombre de gardes durant la semaine ou le mois, la durée des gardes et le travail de nuit. Ces éléments tendent à altérer les rythmes biologiques et génèrent une privation de sommeil. Aussi, sont évoqués la pression liée à la crainte de faire des erreurs médicales, à l'obligation de fournir les soins adéquats aux patients, ou encore au contact direct avec les patients (Kassam et *al.*, 2015). Ces situations mènent insidieusement à l'épuisement professionnel.

Les éléments communs à ces deux dernières expériences de stage sont le contact direct avec le public et la gestion quasi-autonome des actes professionnels. Ces situations tendent à favoriser la détresse psychologique (Chaplain, 2008 ; Kassam et *al.*, 2015).

5.2 Facteurs influençant l'apparition du stress, de la détresse et du bien-être psychologique chez les stagiaires d'écoles de gestion

Les résultats de notre étude montrent que des caractéristiques organisationnelles créent du stress et que des caractéristiques individuelles et environnementales seront soit perçues comme des facteurs de stress, dès lors qu'elles sont dysfonctionnelles ou absentes, ou comme des ressources permettant de faire face aux facteurs de stress, dès lors qu'elles sont disponibles et mobilisables. Les premières tendront à engendrer de la

⁷ <http://www.fmeq.ca/nouvelles-et-communiques/la-medecine-au-quebec/>, consulté le 04 septembre 2018

détresse psychologique, tandis que les deuxièmes favoriseront l'apparition du bien-être psychologique.

5.2.1 Facteurs influençant l'apparition du stress et de la détresse psychologique chez les stagiaires d'écoles de gestion

En réponse à notre deuxième question de recherche visant à connaître les facteurs influençant l'apparition du stress et de la détresse psychologique chez les stagiaires d'écoles de gestion, les résultats mettent en exergue deux types de facteurs : les facteurs liés aux caractéristiques individuelles des stagiaires et les facteurs liés aux superviseurs de stage. En effet, il s'avère que les stagiaires ayant un faible sentiment d'efficacité personnelle, des difficultés à concilier leur vie professionnelle et leur vie personnelle, ainsi qu'une relation de faible qualité avec leur superviseur de stage tendent à expérimenter de la détresse psychologique au cours de leur stage. Ces résultats corroborent la littérature scientifique mobilisée dans le cadre de ce mémoire.

En effet, Saks (1994) stipule qu'un individu ayant une faible croyance en ses capacités (un faible sentiment d'efficacité personnelle) sera plus sensible aux situations de stress et plus les stagiaires sont stressés, plus leur anxiété croît et plus cela porte atteinte à leur santé psychologique (Montgomery *et al.*, 2002).

Aussi, au regard des difficultés à concilier vie professionnelle et vie personnelle, Almudever et Le Blanc (2006) suggèrent que la perception d'une incompatibilité entre ses vies professionnelle et personnelle génère du stress et affecte la santé psychologique. Ils précisent qu'il s'agit d'une préoccupation majeure pour la génération actuelle des milléniaux. La présence de ce facteur de stress dans les résultats de notre étude peut être expliquée par l'échantillon étudié, à savoir des étudiants de Baccalauréat faisant partie de la génération milléniaux.

Enfin, les comportements adoptés par le superviseur de stage instaurant une relation de faible qualité influencent le niveau de stress chez les stagiaires, et tout particulièrement les comportements associés au manque de soutien et de rétroaction. Les résultats mettent en exergue un certain nombre de comportements portant atteinte à la santé psychologique des stagiaires, à savoir l'impossibilité de demander et de recevoir de l'aide, l'absence de rétroaction, de soutien et de reconnaissance. Ces résultats sont conformes avec les travaux portant sur la détresse psychologique des stagiaires de l'enseignement et de médecine qui rendent compte d'un plus haut niveau de stress chez les stagiaires ne recevant aucun soutien et spécifiquement en cas de charge importante de travail ou de tâches complexes à réaliser (Chaplain, 2008; Montgomery *et al.*, 2002). Ces résultats viennent également appuyer les travaux relatifs à la théorie de l'échange leader-membre qui soulignent qu'une relation de faible qualité, caractérisée par un faible soutien du superviseur, favorise l'expérience de hauts niveaux de stress (Dienesch et Liden, 1986; Rousseau *et al.*, 2008 ; Sonnentag et Pundt, 2016). Le modèle du déséquilibre effort-récompense de Siegrist (1996) rend également compte de ces constats car il met en évidence que l'individu s'attend à ce que ses efforts soient récompensés à la mesure de ses investissements et de sa performance organisationnelle. Il espère donc recevoir des récompenses monétaires et/ou sociales, telles que la reconnaissance et/ou l'estime de ses pairs (dans le cadre de notre étude, les stagiaires aspirent à recevoir des récompenses sociales). Ne disposant d'aucun soutien, ni de rétroaction de la part de son superviseur de stage, en d'autres termes ses efforts n'étant pas récompensés à leur juste valeur, le stagiaire a tendance à se sentir déprécié et à expérimenter de la détresse psychologique.

Les stagiaires disposant de peu de ressources de la part du superviseur de stage et n'entrevoiant pas de possibilité de développement personnel tendent à être démotivés. Cette relation dysfonctionnelle crée un environnement perçu comme menaçant pour le

bien-être des stagiaires (Chaplain, 2008 ; Rousseau et *al.*, 2008) et suscite des émotions négatives (Chan, 1998).

Ces trois facteurs de stress (faible sentiment d'efficacité personnelle, difficulté à concilier vie professionnelle et vie personnelle, relation de faible qualité entre le stagiaire et le superviseur), mis en évidence par nos résultats, sont ainsi perçus comme des menaces au bien-être des stagiaires, des éléments non maîtrisables, entravant leurs capacités à faire face efficacement aux situations exigeantes psychologiquement. Ils représentent bien des contraintes situationnelles, associées aux facteurs de stress liés aux menaces dans la littérature scientifique (Stiglbauer, 2017 ; Wallace et *al.*, 2009).

Les résultats de notre étude mettent en évidence trois facteurs générant du stress et influençant l'apparition de la détresse psychologique. Néanmoins, ils démontrent aussi, que bien que générant du stress, le stage tend à engendrer du bien-être psychologique résultant de plusieurs facteurs que nous allons exposer ci-après.

5.2.2 Facteurs influençant l'apparition du stress et du bien-être psychologique chez les stagiaires d'écoles de gestion

Bien que produisant du stress, les facteurs liés au mandat de stage, à savoir la charge de travail quantitative et qualitative et le degré d'autonomie favorisent l'apparition du bien-être psychologique, car le stress généré est perçu comme un défi, un moyen « de se surpasser », « de démontrer ses aptitudes et ses capacités »⁸. Ces résultats sont semblables à la littérature sur le stress au travail qui souligne la prévalence et l'endémie de ces deux types de facteurs dans les organisations (Gintrac, 2011 ; Lancry et Ponnelle, dans Brangier et *al.*, 2004 ; Neboit et Vézina, 2002 ; Sonnentag et Frese, 2003 ; Stavroula et *al.*, 2004). En effet, la surcharge de travail et le degré d'autonomie sont

⁸ Propos issus des entrevues réalisées dans le cadre de notre collecte de données qualitatives.

inhérents aux exigences actuelles de l'économie et du monde du travail qui, avec la réduction des coûts et des effectifs, tendent à attribuer davantage de responsabilités et une plus grande variété de tâches aux employés (Bédard *et al.*, 2010 ; Bliese *et al.*, 2017 ; Brangier et Vallery, dans Brangier *et al.*, 2004 ; Carillo, 2011), ce qui a pour conséquence de créer une tension psychologique (stress) et de favoriser un terrain propice à la détresse psychologique si cette tension n'est pas contenue. Aussi, nos résultats révèlent que ces deux facteurs sont toujours combinés, ce qui coïncide avec les travaux de Karasek (1979, 1990) et plus particulièrement avec son modèle des exigences et du contrôle. En effet, selon Karasek, la surcharge de travail (qualitative et quantitative) et le degré d'autonomie (latitude décisionnelle) influencent substantiellement l'émergence de stress et de la détresse psychologique. Il affirme que la surcharge de travail crée un stress générant de hauts niveaux de détresse psychologique dès lors qu'elle est associée à un faible niveau d'autonomie. Tandis que si elle est associée à un haut degré d'autonomie, cette combinaison permet de réduire les risques d'expérimenter la détresse psychologique. En d'autres termes, la surcharge de travail combinée à un degré élevé d'autonomie a pour effet de limiter et/ou de réduire le niveau de détresse psychologique.

Aussi, ces facteurs étant perçus comme des défis, il s'avère indiqué de mettre en perspective ces résultats à la lumière des travaux portant sur la perception des facteurs de stress comme défis ou menaces (*challenge/hindrance stressors*), qui catégorisent la pression du temps, la surcharge de travail, les hauts niveaux de responsabilités et le périmètre du poste dans les facteurs de stress liés aux défis (Stiglbauer, 2017 ; Wallace *et al.*, 2009).

5.2.3 Les facteurs liés aux rôles

Les facteurs liés aux rôles sont des facteurs de stress prévalents dans les travaux en socialisation organisationnelle. En effet, ils sont définis comme étant des facteurs liés

aux nouveaux employés (Bauer et *al.*, 2007 ; Saks, 1994 ; Saks et Ashforth, 2000). Pour rappel, les facteurs de stress liés aux rôles renvoient au conflit de rôles qui est défini comme étant la perception des employés de devoir répondre à des attentes irrationnelles ou contradictoires et à l'ambiguïté de rôles qui découle du manque de clarté et de précision sur les attentes associées à son rôle (Stavroula et *al.*, 2004 ; Spector et O'Connell, 1994 ; Stiglbauer, 2017 ; Van den Brande et *al.*, 2016 ; Wallace et *al.*, 2009).

Néanmoins, aucune donnée ne confirme le rôle d'agent stressant des facteurs liés aux rôles (conflit et ambiguïté) dans notre étude. La nature et le rôle de l'expérience de stage peut expliquer cette absence de facteurs de stress chez les stagiaires, les attentes du supérieur direct envers les employés et les stagiaires étant bien distinctes. En effet, un stage est un enseignement pratique, de quelques semaines, durant lequel les stagiaires font l'apprentissage de leur métier. Dans ce cadre, il est opportun de rappeler le rôle de mentor du superviseur de stage en contexte de stage, à savoir, guider les stagiaires dans leur intégration, être responsable de leur encadrement pédagogique, superviser leurs actes professionnels, apporter son soutien et son aide en cas de difficultés et donner de la rétroaction afin de favoriser l'acquisition de connaissances et de compétences des stagiaires (Villeneuve, 1994). Aussi, les résultats révèlent que les stagiaires ont le sentiment d'avoir le droit à l'erreur car ils sont en apprentissage et que les superviseurs font en sorte de définir un mandat avec des directives, des objectifs et des livrables clairs et précis dès le début du stage. Colligés au rôle de mentor du superviseur, ces résultats laissent supposer que les stagiaires ne perçoivent pas, outre mesure, d'incertitude ou de conflits quant à leur rôle.

5.2.4 Ressources influençant l'apparition du bien-être psychologique chez les stagiaires d'écoles de gestion

Les résultats suggèrent que les facteurs de stress perçus comme des défis sont inhérents aux ressources individuelles et environnementales disponibles et mobilisables pour faire face aux situations stressantes.

Nos résultats mettent en évidence trois types de ressources individuelles, à savoir, la capacité ou aptitude, le sentiment d'efficacité personnelle et la confiance en soi. Il s'avère que le stress peut être maîtrisé et/ou réduit selon les capacités d'apprentissage, d'adaptation et d'intégration des stagiaires. Ces capacités se traduisent par des comportements proactifs adoptés par les stagiaires, tels que se montrer curieux, être autonome, rechercher des occasions d'apprendre en apportant son aide, solliciter davantage de tâches, améliorer ses pratiques et ses comportements, discerner différents points de vue, se les approprier, ou adapter ses comportements en fonction des situations. Ces comportements n'avaient pas été identifiés jusqu'alors car la littérature sur le stress au travail fait davantage état de traits de personnalité pour évoquer les ressources individuelles. Nos résultats révèlent des comportements orchestrés par les stagiaires que nous pouvons apparenter aux comportements issus des travaux portant sur la gestion de l'impression (*impression management*). La gestion de l'impression est définie par les « efforts faits par un individu pour créer, maintenir, protéger ou autrement altérer son image vis-à-vis d'un public ciblé » (Bolino et al., 2008, p.1080). Il s'agit de « comportements utilisés par les individus pour influencer les impressions que les autres ont d'eux » (Bourdage et al., 2015, p.537)⁹. Ainsi, pour atteindre ses objectifs, l'individu va mobiliser des comportements spécifiques afin de véhiculer et maintenir l'image voulue (Klotz et al., 2018). De nombreux comportements de gestion de l'impression ont été identifiés, auxquels nous pouvons associer les comportements

⁹ Traduction libre: « Behaviors individuals engage in to influence the impressions others have of them » (Bourdage et al., 2015, p.537).

révélés par notre étude, à savoir les comportements d' exemplification qui se définit par « faire plus ou mieux qu'il est nécessaire pour essayer de paraître dédié à son travail ou supérieur »¹⁰, de centration sur soi qui se caractérise par « se comporter de manière à valoriser son image auprès des autres, en travaillant dur par exemple, dès lors que les résultats seront visibles par les autres »¹¹, et d'auto-promotion qui se définit par « montrer et communiquer ses aptitudes et ses résultats pour paraître compétent »¹² (Bolino et *al.*, 2008, p.1082).

Le manque de confiance en soi et un faible sentiment d'efficacité personnelle sont des ressources individuelles qui vont être perçues comme des menaces au bien-être des stagiaires. Les travaux en socialisation organisationnelle appuient ces résultats car ils suggèrent que l'inexpérience professionnelle tend à favoriser « un manque de confiance en soi, s'exprimant par un manque d'assurance, un manque d'affirmation de ses idées et de ses points de vue, et un sentiment d'incompétence » (Almudever et Le Banc, dans Lévy-Boyer, 2006, p.126), favorisant l'émergence du stress et une atteinte de la santé psychologique (Saks et Ashforth, 2000). Toutefois, nos résultats suggèrent que les effets de ces facteurs individuels vont être inhibés par les ressources environnementales représentées par le soutien social apporté par leur superviseur de stage et par l'équipe de travail.

En effet, les résultats de notre étude mettent en exergue des comportements adoptés par le superviseur de stage instaurant une relation de haute qualité et tendant à favoriser le bien-être, à savoir, la disponibilité, le soutien, la rétroaction, l'autonomie décisionnelle et la reconnaissance. Ils correspondent aux comportements axés sur la relation que nous

¹⁰ Traduction libre: « Do more or better than is necessary to attempt to appear dedicated or superior » (Bolino et *al.*, 2008, p.1082).

¹¹ Traduction libre: « Behave in ways intended to make the actor seen as nice and polite by acting like a "model" employee or working hard when results will be seen by others » (Bolino et *al.*, 2008, p.1082).

¹² Traduction libre: « Communicate abilities and accomplishments to attempt to appear competent » (Bolino et *al.*, 2008, p.1082).

trouvons dans la littérature sur le leadership et qui encouragent les individus. En effet, Yukl (2006) définit un leadership efficace par l'entremise de cinq types de comportements : le soutien, le développement, la reconnaissance, la consultation et le *team building*. Aussi, Villeneuve (1994) définit le rôle d'un superviseur de stage qui se doit, entre autres choses, d'apporter son soutien et son aide en cas de difficultés et de donner de la rétroaction afin de favoriser l'acquisition de connaissances et de compétences des stagiaires. Les résultats viennent également appuyer les travaux relatifs à la théorie de l'échange leader-membre qui soutiennent qu'une relation de bonne qualité est un facteur de motivation, les individus ayant tendance à se surpasser, et a pour effet de réduire le stress et de favoriser le bien-être (Sonnetag et Pundt, 2016). Ainsi, la qualité de la relation et les comportements adoptés par le supérieur sont perçus comme une ressource disponible pour les stagiaires afin de faire face aux exigences de l'environnement de travail (Neboit et Vézina, 2002).

Un deuxième acteur, qui n'avait pas été identifié jusqu'alors, joue un rôle important dans l'expérience de stage, il s'agit de l'équipe de travail. Les résultats suggèrent que cette ressource est tout aussi importante pour les stagiaires que le superviseur de stage. Il appert que les collègues de travail adoptent des comportements similaires à ceux du superviseur de stage. En effet, il est fait mention de la disponibilité, du partage d'informations et de connaissances, de soutien instrumental et émotionnel, de délégation de tâches ou encore de rétroaction. Ces comportements auraient un rôle facilitateur dans l'expérience du stage pour les stagiaires car ils permettraient de mieux endurer le stress et de mettre en œuvre des actions afin de l'endiguer. Ces résultats supportent les travaux de Folkman et Lazarus (1985) et de Karasek (1990) qui définissent le soutien social au travail par les interactions sociales qui permettent à un individu de réaliser ses tâches. Ce soutien revêt différentes formes telles que, fournir des aides matérielles ou des services (soutien matériel), donner des conseils ou des informations (soutien informationnel) et redonner confiance à l'autre, encourager et

rassurer l'autre sur ses aptitudes (soutien d'estime). Neboit et Vézina (2002) précisent une quatrième composante, le soutien émotionnel qui consiste à écouter et à faire preuve d'empathie. Ainsi, le soutien social est identifié comme étant un élément protecteur et modérateur contre les effets nocifs du stress sur la santé car sa présence tend à fournir moins d'énergie pour s'adapter à la situation stressante (Karasek, 1990 ; Neboit et Vézina, 2002). À l'inverse, son absence ou des relations conflictuelles aurait un effet aggravant sur le stress et sur la santé psychologique. En somme, la disponibilité des ressources sociales dépend de la qualité des relations entre collègues et aide à prévenir les atteintes à la santé psychologique (Rousseau et *al.*, 2008).

Aussi, nos résultats supportent les travaux de Smith et ses collègues (2013, p.1955) qui mettent en évidence le concept de validation sociale, qu'ils définissent comme « la perception d'une rétroaction sociale positive provenant des collègues qui confirment les comportements appropriés »¹³. Ainsi, un individu, qui percevra un haut niveau de validation sociale au cours de son intégration professionnelle, aura tendance à mobiliser des stratégies d'adaptation d'intégration organisationnelle.

Enfin, nos résultats révèlent également l'importance des activités d'intégration mises en œuvre au sein de l'organisation (diners entre collègues, activités en dehors de l'organisation, etc.) afin de permettre aux membres de l'équipe de travail de mieux se connaître. Il s'avère pertinent de rapprocher ces résultats au concept d'intégration au groupe de travail (*Work Group Integration* – WGI). Kammeyer-Mueller et Wanberg, cités dans Rousseau et ses collègues (2008, p. 1759), définissent ce concept comme « l'approbation perçue des collègues et l'inclusion dans leurs activités, qui peuvent constituer une source de soutien social et d'assistance »¹⁴. Les travaux de Rousseau et ses collègues (2008, p. 1759) rendent compte de l'importance de l'intégration au

¹³ Traduction libre: « Social validation is the perception of positive feedback from colleagues that affirms appropriate behaviors » (Smith et *al.*, 2013, p. 1955).

¹⁴ Traduction libre: « Perceived approval from coworkers and inclusion in their activities, which can be a source of social support and assistance » (Rousseau et *al.*, 2008, p.1759).

groupe de travail comme facteur favorisant le bien-être psychologique et mettent en évidence un certain nombre de mécanismes opérant dans cette relation positive et que nous retrouvons dans nos résultats, à savoir, « le soutien émotionnel et instrumental pour faire face aux conditions aversives, le sentiment d'appartenance, le sentiment d'être supporté, le sentiment que les autres aideront si besoin, un affect positif, la reconnaissance de sa propre valeur, un sentiment de prévisibilité et la stabilité dans sa vie ».

Nos résultats mettent en évidence le rôle joué par le soutien social caractérisé par la qualité de la relation entre le stagiaire et le superviseur de stage et par la qualité de la relation entre le stagiaire et ses collègues de travail, dans la préservation de leur santé et dans l'émergence du bien-être psychologique. Ces observations supportent les travaux de Rousseau et ses collègues (2008) qui stipulent que ces deux types de relation ont des effets complémentaires dans la mesure où elles font appel à la mise en œuvre de mécanismes similaires et qu'elles ont les mêmes effets positifs sur la santé psychologique, en cas de bonnes relations. L'inverse est vrai, de mauvaises relations tendront à faciliter l'émergence de la détresse psychologique. Aussi, ils précisent qu'il existe une réelle synergie entre les deux types de relation, soulignant leur dépendance respective.

En somme, il apparaît que la qualité de l'environnement social influe grandement sur la gestion du stress et sur la préservation de la santé psychologique, dans la mesure où elle influence l'adoption d'une stratégie d'adaptation selon les exigences de la situation (Neboit et Vézina, 2002).

5.3 Stratégies d'adaptation au stress mobilisées par les stagiaires d'écoles de gestion

Enfin, en réponse à notre troisième question de recherche ayant trait aux stratégies d'adaptation mobilisées par les stagiaires d'écoles de gestion afin d'atténuer le stress, les résultats suggèrent que les stagiaires mettent en œuvre des comportements centrés sur les émotions mais surtout, des comportements proactifs afin de réduire les effets du stress sur leur santé psychologique. Aussi, dans certains cas de figure, les stagiaires adoptent des stratégies d'adaptation exacerbant les effets du stress et favorisant la détresse psychologique.

5.3.1 Stratégies d'adaptation au stress centrées sur les émotions

Les stratégies d'adaptation centrées sur les émotions sont davantage mobilisées dès lors que les facteurs de stress sont perçus comme des menaces au bien-être (Folkman et Lazarus, 1985 ; Ponnelle et Lancry, 2002). Ces stratégies sont jugées dysfonctionnelles car elles n'influent pas sur le cours des événements (Montgomery *et al.*, 2010; Neboit et Vézina, 2002) et engendrent des réactions émotionnelles négatives (Lancry et Ponnelle, dans Brangier *et al.*, 2004 ; Lazarus et Folkman, 1984, 1985; Rascle, dans Lévy-Boyer, 2006; Van Den Brande *et al.*, 2016; Wallace *et al.*, 2009). Nos résultats supportent ces travaux car les stagiaires optent pour de telles stratégies d'adaptation, à savoir le déni et la déresponsabilisation, quand les facteurs de stress sont perçus comme des menaces et l'adoption de ces stratégies, pouvant être apparentées aux concepts d'évitement et de passivité mis en évidence par Chan (1998), exacerbent les effets du stress car une détresse psychologique est vécue par les stagiaires.

Aussi, Gruman et ses collègues (2006) établissent un lien entre le sentiment d'efficacité personnelle et l'adoption de comportements proactifs. Alors que les individus ayant un fort sentiment d'efficacité personnelle mobilisent des comportements proactifs afin de

faire face au problème, nos résultats démontrent que les stagiaires ayant un faible sentiment d'efficacité personnelle ont eu tendance à utiliser des comportements passifs par l'utilisation du déni ou de la déresponsabilisation.

La stratégie qui consiste à rechercher du soutien social et à ventiler, bien qu'étant centrée sur les émotions, est utilisée afin d'atténuer le stress car les stagiaires la mobilisent lorsqu'ils recherchent une validation dans leur manière de faire une tâche. Ce résultat est en accord avec les travaux de Chan (1998) qui identifie cette stratégie comme étant active et inhibitrice de stress. La nature du soutien recherchée par les stagiaires, dans le cadre de notre étude, s'apparenterait au soutien d'estime défini par Karasek (1990) et qui, à travers son rôle d'encourager l'individu sur ses compétences, a la fonction de redonner confiance à l'individu en situation de stress. Montgomery et ses collègues (2010) précisent que la recherche de soutien et l'expression émotionnelle sont des stratégies à variabilité fonctionnelle dans la mesure où elles ne doivent être mobilisées qu'à court terme et qu'elles doivent être combinées à d'autres stratégies jugées fonctionnelles, si elles veulent agir de manière efficace sur les facteurs de stress.

5.3.2 Stratégies d'adaptation au stress centrées sur la proactivité

Au regard de nos résultats, il s'avère que les stagiaires font preuve d'une grande proactivité. En effet, afin de réduire les exigences de la situation de travail perçues comme des défis, ils adoptent des comportements proactifs orientés vers la tâche, à savoir, la recherche d'informations et la recherche de rétroaction, et des comportements proactifs orientés vers les relations, tels que la construction de relations interpersonnelles dans et en dehors de l'équipe de travail. Ces éléments viennent corroborer la littérature en socialisation organisationnelle qui classe ces comportements dans les stratégies proactives d'intégration organisationnelle et qui rapporte que leur adoption permet de favoriser le développement personnel par l'apprentissage des individus et leur adaptation à l'organisation en améliorant les situations existantes

(Cooper et *al.*, 2014 ; Ellis et *al.*, 2017 ; Gruman et *al.*, 2006 ; Saks et *al.*, 2010) et conséquemment, vise à réduire le stress (Bauer et *al.*, 2007). Aussi, les travaux de Wallace et ses collègues (2009) mettent en évidence que les facteurs de stress perçus comme des défis mènent à l'adoption de stratégies actives, ce qui supporte également nos résultats.

Aussi, les résultats font émerger un comportement nouveau associé à la volonté d'atténuer les effets du stress sur la santé psychologique. Il s'agit du dépassement de soi. Le concept de dépassement de soi a été nommé ainsi en référence aux comportements proactifs adoptés par les stagiaires au cours de leur stage afin de créer et de maintenir une bonne image d'eux-mêmes au sein de l'organisation. En effet, notre étude met en évidence les comportements suivants liés à la gestion des impressions : demander davantage de mandats, prendre fréquemment des initiatives et proposer leur aide et ce avec l'objectif de prouver leur implication et de démontrer tout leur potentiel. Comme mentionné précédemment, nous pouvons associer ces comportements à ceux présentés dans les travaux portant sur la gestion de l'impression (*impression management*) et plus spécifiquement aux comportements d'exemplification, de centration sur soi et d'auto-promotion, définis plus haut (Bolino et *al.*, 2008). Les comportements adoptés par les stagiaires font davantage référence à l'exemplification qui se définit par le fait que les individus en font plus que nécessaire pour accomplir leurs tâches ou pour dépasser les attentes (Bolino et *al.*, 2013) avec l'objectif d'obtenir un emploi suite à leur stage. Beenen et Pichler (2014) confirment que si les étudiants performant bien durant leur stage, ils ont plus de chance de se voir offrir des propositions d'emploi. Toutefois, les travaux de Harris et ses collègues (2013) précisent que ces types de comportements ne peuvent être utilisés qu'à court terme car ils ont tendance à favoriser un environnement compétitif entre les membres du collectif de travail qui peuvent « percevoir des menaces quant à leurs ressources individuelles et ainsi créer une pression pouvant amener à l'épuisement professionnel ». La durée du

stage étant relativement courte (entre 280 et 525 heures), nous pouvons supposer que les effets de ces types de comportements sur la santé psychologique des stagiaires demeurent minimes dans la mesure où ils les mobilisent afin d'obtenir des opportunités d'emploi permanent au sein de l'organisation à l'issue du stage.

5.4 Le stage : générateur de bien-être

À la lumière des résultats de notre étude, il appert que le stage des étudiants d'écoles de gestion est générateur de stress mais également de bien-être psychologique. L'adoption de stratégies proactives, colligée à la présence de ressources environnementales – soutien social – facilitent l'adaptation aux situations stressantes et s'avèrent être de bons prédicteurs du bien-être psychologique (Cooper-Thomas et *al.*, 2014).

Les facteurs de stress organisationnels perçus comme des défis et les ressources disponibles identifiées par les stagiaires dans le cadre de cette étude jouent un rôle substantiel sur leur motivation. En effet, suivant la théorie de l'auto-détermination (Deci et Ryan, 1985), les facteurs liés au degré d'autonomie (variété des tâches, degré de décision, responsabilités) et les facteurs liés à la charge de travail tendent à satisfaire leu besoin d'autonomie (« se sentir libre d'initier et de réguler ses propres comportements en plus d'agir en conformité avec ses valeurs ») et de compétence (« se sentir efficace dans l'atteinte de ses buts »), tandis que les ressources environnementales, représentées par le soutien social apporté par le superviseur de stage et les collègues de travail tendent à combler le besoin d'affiliation sociale (« avoir des contacts sociaux enrichissants, sentir que l'on appartient à un groupe ») (Forest et Mageau, 2008, p.34). La satisfaction de ces trois besoins psychologiques innés et universels et ses effets sur les stagiaires nous permettent de mettre nos résultats à la lumière de la littérature scientifique sur la motivation au travail selon la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985).

La motivation au travail, selon cette théorie, est caractérisée par la motivation autonome et par la motivation contrôlée. Deci et Ryan (1985) définissent la motivation autonome comme « l'engagement dans une activité par conviction et pour le plaisir qu'elle procure et l'intérêt qu'elle suscite ». Ils définissent la motivation contrôlée comme « l'engagement dans une activité à la suite de pressions internes, comme le système de punition/récompense instaurée par l'organisation, et/ou externes », représentées par la pression sociale par exemple. Pour favoriser la motivation autonome, les trois besoins psychologiques susmentionnés doivent être satisfaits. Forest et Mageau (2008, p.34) définissent le besoin psychologique comme « un élément qui stimule le bien-être lorsqu'il est satisfait et diminue ou met en péril la santé psychologique lorsqu'il est insatisfait ou encore frustré ». La littérature scientifique sur la théorie de l'autodétermination au travail fait état de trois grandes sources de satisfaction des besoins psychologiques, à savoir la rémunération ou récompenses, l'organisation du travail et le leadership et les relations interpersonnelles (Forest et Mageau, 2008). Dans le cadre de notre étude, les sources de satisfaction sont, ainsi, la considération et la reconnaissance (rémunération ou récompenses), les facteurs organisationnels perçus comme défis (organisation du travail) et le soutien social (leadership et relations interpersonnelles). En conséquence, selon cette théorie, la satisfaction de ces besoins favorise la motivation autonome qui tend, à son tour, à générer des effets positifs sur la santé psychologique, suscitant un état de bien-être pour le travailleur (Deci et Ryan, 1985; Gagné et Forest, 2009). À l'inverse, l'insatisfaction ou la frustration des besoins psychologiques favorise la motivation contrôlée qui engendre une baisse du niveau de la santé psychologique (Forest et Mageau, 2008).

Ainsi, la satisfaction des trois besoins psychologiques, les sources de leur satisfaction et leurs effets positifs sur la santé psychologique des stagiaires corroborent en tous points le processus de motivation au travail selon la théorie de l'autodétermination que nous retrouvons dans notre étude. Aussi, nos résultats peuvent être mis en perspective

des travaux de Stansbie et ses collègues (2013) car nous avons identifié des composantes similaires à l'émergence de la motivation intrinsèque (qui s'apparente à la motivation autonome). En effet, ils ont étudié les structures des stages et leurs effets sur la motivation intrinsèque des étudiants. En s'appuyant sur le modèle de Hackman et Oldham (1975), ils démontrent qu'un stage comprenant des tâches variées et stimulantes, de l'autonomie et de la rétroaction sur le travail effectué favorisent la satisfaction générale, la motivation intrinsèque et la croissance de la satisfaction.

En somme, les résultats de notre étude montrent que les organisations fournissent aux stagiaires d'écoles de gestion des environnements sociaux propices à la stimulation, à l'optimisation de la motivation intrinsèque et au développement personnel (Ryan et Deci, 2000), favorisant l'intérêt au travail, la performance organisationnelle, l'engagement et la rétention des salariés et leur bien-être psychologique et physique (Forest et Mageau, 2008).

5.5 Contributions de l'étude

L'objectif de notre étude était d'avoir une meilleure compréhension des mécanismes qui sous-tendent la prédiction des symptômes de la détresse psychologique chez les stagiaires des écoles de gestion. Notre approche exploratoire et qualitative nous a amené à prendre connaissance des points de vue, des représentations et des perceptions des stagiaires, des superviseurs de stage et des coordonnateurs des stages sur l'influence de l'expérience du stage sur la santé psychologique des stagiaires (Miles et Huberman, 2003). Ainsi, elle a permis d'obtenir une compréhension globale du phénomène étudié (Savoie-Zajc, 2009). En effet, notre approche empirique, centrée sur la pluralité des données, rend compte du caractère pernicieux ou bénéfique que peuvent avoir certains facteurs de stress sur la santé psychologique et elle met en évidence le rôle joué par certains acteurs de l'environnement professionnel des stagiaires. En conséquence, notre étude contribue à offrir des connaissances théoriques et pratiques

innovantes au domaine de la gestion et plus particulièrement, à la littérature sur le stress au travail dans la mesure où nous abordons ce phénomène auprès des stagiaires d'écoles de gestion qui, semble-t-il, n'ont pas fait l'objet de recherches jusqu'alors. En effet, les recherches ont davantage porté sur les domaines de l'enseignement et de la médecine, reconnus pour leurs très hauts niveaux de stress et de détresse psychologique (Chan, 1998; Chaplain, 2008; Montgomery et *al.*, 2002, 2010).

Ainsi, notre étude apporte des contributions théoriques en ce sens qu'elle fournit des éclairages sur 1) les facteurs de stress organisationnels, environnementaux et individuels spécifiques aux stagiaires d'écoles de gestion et leurs effets sur leur santé psychologique, soit en y portant atteinte ou en la préservant ; 2) l'importance de l'enjeu du stagiaire – défi ou menace – face au facteur de stress qui détermine la manière dont la situation stressante est gérée et les potentielles conséquences positives ou négatives sur la santé psychologique ; 3) les stratégies d'adaptation spécifiques mobilisées par les stagiaires expérimentant le stress, mettant en évidence l'adoption de comportements centrés sur les émotions mais surtout la prévalence de comportements proactifs et de gestion de l'impression comme stratégies fonctionnelles pour préserver leur santé psychologique ; 4) les rôles joués par les ressources environnementales – superviseurs de stage et équipe de travail – et plus spécifiquement sur les comportements adoptés agissant comme facilitateurs ou répresseurs dans l'apprentissage et le développement des stagiaires, comme réducteurs ou exagérateurs de stress et comme influenceurs dans l'adoption de stratégies d'adaptation fonctionnelles ou dysfonctionnelles pour la santé psychologique des stagiaires.

Enfin, les contributions pratiques de notre étude sont multiples. Premièrement, elle apporte aux stagiaires 1) des connaissances sur les facteurs de stress individuels et organisationnels qui leur sont spécifiques et les effets sur leur santé psychologique ; 2) des informations permettant d'identifier les ressources individuelles et environnementales réduisant ou exacerbant le stress ; 3) les moyens d'évaluer la

pertinence des choix de stratégies d'adaptation au stress, dépendamment des situations stressantes et des ressources disponibles. Ces connaissances dotent les stagiaires de moyens leur permettant d'éviter ou de mieux gérer les situations stressantes et ainsi de favoriser leur apprentissage, leur développement personnel et leur intégration dans l'organisation.

Deuxièmement, notre étude apporte aux organisations 1) des connaissances sur les sources organisationnelles de stress chez les stagiaires afin qu'elles puissent y porter une attention particulière ; 2) des informations sur la structure d'un encadrement (superviseur de stage et équipe de travail) efficace ou déficient des stagiaires, en particulier sur les comportements et la qualité des relations interpersonnelles établies, favorisant l'émergence de stress et la détresse ou le bien-être psychologique ; 3) des informations sur les comportements adoptés par les stagiaires laissant présager de leur motivation et de ses effets sur leur performance. En somme, notre étude fournit des éléments de diagnostic de stress des nouveaux arrivants permettant aux organisations de mettre en place des méthodes d'intervention et de prévention du stress et/ou d'évaluer leur efficacité et ainsi, de valoriser leur image d'employeur de choix auprès de la relève, en véhiculant l'image d'entreprises exemptes de stress et propices à l'engagement organisationnel et au développement personnel. Aussi, elle permet aux organisations de disposer d'informations permettant de définir et de construire la structure d'un stage efficace, en termes de performance et d'engagement organisationnel à travers les trois composantes représentées par la variété des tâches, l'autonomie et la rétroaction sur la performance (Stansbie et *al.*, 2013).

Enfin, notre étude apporte aux écoles de gestion 1) des connaissances permettant une meilleure préparation des étudiants aux réalités et aux exigences organisationnelles ; 2) des informations permettant d'améliorer les pratiques des écoles de gestion en faisant correspondre au plus près les modules d'enseignement avec les attentes des organisations et en concevant des programmes de stage et des programmes d'études

permettant aux stagiaires de concilier efficacement leur expérience de stage et la réussite dans leur programme d'études (éviter le cumul des activités); 3) des informations permettant aux coordonnateurs de stage de diriger efficacement leurs interventions envers les stagiaires et les entreprises les accueillant.

5.6 Limites de l'étude

Notre étude comporte des limites principalement liées à l'échantillonnage et à la technique de collecte de données que nous allons exposer ci-après.

Afin de recruter les anciens stagiaires, nous avons eu recours à une technique d'échantillonnage non-probabiliste, de convenance, qui consiste « à faire appel à des volontaires pour former l'échantillon » (Contandriopoulos et al., 1990, p.62). Face aux difficultés de recrutement, notre directrice de recherche a identifié, parmi ses anciens étudiants figurant dans la base de données de stagiaires, de potentiels participants et les a approchés par courriel. Aussi, une récompense était proposée pour toute participation à l'étude. Cette stratégie, ainsi définie, engendre certains biais. Premièrement, les anciens stagiaires ont pu être incités à participer à l'étude par effet de désirabilité individuelle (Cambon, 2006). Alors, l'appréciation qu'ils ont de leur professeure a pu déterminer leur décision de participer ou non à l'étude. Deuxièmement, la récompense promise peut avoir été un élément de motivation au détriment d'une envie de participer basée sur le volontariat. Troisièmement, les anciens stagiaires identifiés par notre directrice de recherche sont issus du même domaine d'études, à savoir la gestion des ressources humaines, entravant la constitution d'un échantillon hétérogène. Enfin, l'appel à participer à l'étude a été fait par le courriel de l'école, il se peut que les étudiants diplômés ayant intégré le marché du travail ne consultent plus leur courriel étudiant, auquel cas, ils n'ont jamais eu connaissance de l'étude. Aussi, il se peut que les anciens stagiaires ayant répondu à notre appel l'aient fait car le stage a été une expérience très positive pour eux. Ainsi, il est à supposer que les anciens stagiaires

ayant vécu des expériences de stage très négatives (stress élevé, mauvaise relation avec le superviseur) n'aient pas répondu à notre appel, n'étant pas intéressés à discuter avec nous de ce qui s'est avéré être pour eux une mauvaise expérience.

La deuxième limite concerne la technique de collecte des données, à savoir l'entrevue semi-dirigée qui, malgré les dispositions prises pour réduire les biais, comporte des limites dont la principale est le phénomène de désirabilité sociale (Cambon, 2006). Notre étude s'intéressant au stress et à la santé psychologique, certaines de nos questions étaient liées au bien-être, reflétant une image socialement positive et à la détresse psychologique, étant le versant négatif. Ainsi, au regard des résultats confirmant la prévalence du bien-être psychologique, les anciens stagiaires, comme les superviseurs de stage, ont pu avoir tendance à donner une image positive de l'expérience de stage et à valoriser leur rôle et leurs contributions et à ne laisser transparaître aucune difficulté, ni problème. En effet, les anciens stagiaires ont peut-être voulu faire bonne impression et ont pu être amenés à donner une vision idéalisée de leur rôle, des comportements adoptés et de leur performance, ainsi que de l'encadrement bienveillant du superviseur de stage et de l'équipe de travail faisant alors ressortir un état de bien-être prépondérant au cours de leur stage. En effet, les superviseurs de stage font état de comportements fonctionnels et proactifs adoptés par les stagiaires afin de faire face aux exigences situationnelles du milieu de travail perçues comme stressantes. En lien avec la gestion de l'impression, il est possible que les comportements et les stratégies dysfonctionnelles n'aient pas été visibles par les superviseurs parce que les stagiaires se sont gardés de les montrer pour ne pas perdre la face et maintenir leur bonne image.

Quant aux superviseurs de stage, représentant leurs organisations, ils auraient davantage mis en avant des comportements positifs quant à leur leadership et aux moyens mis en œuvre pour favoriser le développement des stagiaires. Confier que les stagiaires vivent du stress et de la détresse psychologique au sein de leur organisation

altère leur image d'employeurs de choix auprès de la relève, d'autant plus dans un contexte de pénurie de main d'œuvre et auprès des écoles qui pourraient refuser d'envoyer des stagiaires dans ces organisations.

Une troisième limite provient du fait d'avoir réalisé la collecte de données après que le stage ait eu lieu et de la période retenue pour le critère d'inclusion du stage, à savoir la réalisation du stage dans un délai inférieur à deux ans au moment de l'entrevue. Les résultats obtenus, à savoir la non expérimentation par les stagiaires de la détresse psychologique au cours du stage, peuvent être attribuables au temps écoulé depuis la fin du stage, les stagiaires ne se remémorant que les éléments positifs (Sauvayre, 2013).

5.7 Pistes de recherches futures

Au regard des travaux portant sur les stagiaires de l'enseignement et de médecine faisant état de la prévalence de la détresse psychologique, nos résultats peuvent être qualifiés de surprenants. C'est pourquoi il est avisé de poursuivre les recherches afin d'acquérir des connaissances nouvelles et une compréhension plus poussée du phénomène étudié. En effet, les résultats de notre étude laissent entrevoir des opportunités de pistes de recherches.

Notre étude a été menée auprès d'anciens stagiaires qui avaient effectué leur stage dans un délai pouvant s'étendre jusqu'à deux ans au moment de l'entrevue. Avoir réalisé les entrevues après le stage et dans un tel délai a peut-être facilité l'obtention de ces résultats surprenants, dans la mesure que bien qu'identifiant des facteurs de stress et des éléments anxiogènes liés à leur arrivée dans l'organisation, les stagiaires affirment n'avoir jamais vécu de détresse psychologique au cours de leur stage. Il serait alors pertinent d'étudier le phénomène en cours de stage au moyen de journaux de bord quotidiens, par exemple, afin de déterminer si nos résultats sont attribuables au temps écoulé depuis la fin du stage.

Aussi, les résultats démontrent que les superviseurs de stage ne perçoivent pas la détresse psychologique chez leurs stagiaires. Comme pour les stagiaires, il serait intéressant d'étudier le phénomène en cours de stage au moyen de fiches d'évaluation des risques (diagnostic de stress), par exemple, afin de déterminer si les résultats sont attribuables à une méconnaissance du stress, des effets et des risques sur la santé psychologique.

Notre étude portant sur l'expérience de stage, nous nous sommes concentrés sur les parties prenantes, à savoir le stagiaire, l'organisation (superviseurs de stage) et l'école (coordonnateurs des stages). Les résultats soulignent le rôle considérable joué par les parties prenantes dans l'expérience de stage mais ils révèlent la présence d'un autre acteur dans l'environnement du stagiaire qui est tout aussi déterminant et qui n'avait pas été identifié préalablement, il s'agit de l'équipe de travail. Une troisième piste de recherche serait d'explorer la perspective des collègues de travail afin d'approfondir et d'enrichir la compréhension globale du phénomène étudié.

Aussi, il serait opportun de suivre les stagiaires dans leur première expérience en emploi régulier pour identifier si le stage a eu un effet déterminant sur l'expérience de stress subséquente et les stratégies d'adaptation utilisées.

Enfin, notre étude a été conduite dans une école de gestion et bien que notre démarche de recherche, s'inscrivant dans une logique constructiviste et inductive, n'a pas pour vocation de procéder à une généralisation des résultats, reproduire cette étude dans d'autres écoles de gestion permettrait de confirmer ou d'infirmer les résultats trouvés.

CONCLUSION

Le stress au travail est un phénomène sociétal préoccupant qui ne cesse de prendre de l'ampleur dans nos sociétés modernes. Le travail, devenu davantage exigeant psychologiquement, crée du stress qui a des effets néfastes sur la santé des entreprises et sur la santé psychologique des travailleurs (Stavroula et *al.*, 2004 ; Vézina et *al.*, 2011). La détresse psychologique caractérise la dégradation de la santé psychologique des travailleurs et elle résulte de l'exposition continue à des éléments de l'environnement de travail générateurs de stress (Sonnentag et Frese, 2003; Rasclé, dans Lévy-Boyer et *al.*, 2006). La littérature sur le stress au travail et la détresse psychologique s'intéresse principalement aux employés et il existe peu d'études portant sur le stress des stagiaires, et en particulier sur les stagiaires d'écoles de gestion.

Dans ce contexte, notre mémoire vise à décrire la dynamique du stress au travail des stagiaires d'écoles de gestion, à travers les processus d'évaluation cognitive et les stratégies d'adaptation au stress. En nous appuyant sur le modèle transactionnel du stress de Lazarus et Folkman (1984), nous cherchons à : 1) déterminer si le contexte spécifique de stage génère du stress et de la détresse psychologique ; 2) identifier les facteurs de stress influençant l'apparition de la détresse psychologique et 3) déterminer les stratégies d'adaptation au stress mobilisées afin de l'atténuer.

Une démarche analytique inductive a été privilégiée dans le cadre de ce mémoire. Les recherches étant lacunaires sur le phénomène étudié, une recherche de type exploratoire prenait tout son sens et l'approche qualitative permettait « la compréhension riche d'un phénomène, ancrée dans le point de vue et dans le sens que les acteurs sociaux donnent à leur réalité » (Savoie-Zajc, 2009, p. 337). Notre objectif étant de construire des savoirs sur un objet d'étude et à décrire précisément un phénomène étudié, nous avons

choisi un devis descriptif simple à coupe transversale. L'entrevue semi-dirigée nous a permis de collecter des données liées « à l'expérience propre d'un individu et à sa subjectivité » (Savoie-Zajc, 2009, p.337). Notre recherche a été conduite dans une école de gestion et afin de disposer d'une compréhension globale du phénomène, nous avons réalisé des entrevues avec les acteurs impliqués dans le stage. En effet, le stage se caractérise par une relation tripartite entre l'étudiant, le superviseur de stage (entreprise) et le coordonnateur des stages (école). Ainsi, 19 entrevues ont été réalisées, deux avec des coordonnateurs des stages, cinq avec des anciens stagiaires et douze avec des superviseurs de stage.

Nos résultats ont révélé que bien que l'expérience de stage génère du stress, tous les acteurs interrogés s'entendent pour affirmer qu'elle tend à favoriser un état de bien-être psychologique. Il a été mis en évidence un certain nombre de caractéristiques individuelles et organisationnelles ayant le rôle de facteurs de stress pouvant porter atteinte à la santé psychologique des stagiaires. Toutefois, ces facteurs ont été davantage perçus comme des défis plutôt que des menaces, les ressources disponibles et mobilisables au sein de l'organisation ayant joué un rôle déterminant dans cette évaluation. En effet, nos résultats ont souligné l'importance des ressources individuelles (autonomie, capacités d'apprentissage, d'adaptation et d'intégration) et environnementales (qualité du leadership instaurée par le superviseur et l'équipe de travail) dans l'adoption de stratégies fonctionnelles d'adaptation au stress par les stagiaires. Afin de faire face aux situations stressantes, les stagiaires ont eu tendance à adopter des stratégies et des comportements proactifs qui ont eu pour effet d'atténuer les effets du stress et de favoriser le bien-être psychologique.

Ainsi, les résultats obtenus dans le cadre de ce mémoire ont montré que les organisations ont fourni aux stagiaires d'écoles de gestion un environnement propice au bien-être psychologique en leur permettant de se sentir compétents, autonomes et intégrés à un collectif de travail (Forest et Mageau, 2008 ; Ryan et Deci, 2000).

En somme, notre étude offre des contributions théoriques et pratiques novatrices au domaine de la gestion et à la littérature sur le stress au travail dans la mesure où l'expérience de stress des stagiaires d'écoles de gestion a suscité peu d'intérêt scientifique jusqu'alors.

ANNEXE A

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche: *Les facteurs contribuant à l'apprentissage des compétences du 21^e siècle en contexte de stage*

Chercheuse responsable: Guylaine Landry, Ph.D., ESG UQAM

Membres de l'équipe: Alexandra Panaccio, Ph.D., John Molson School of Business, Concordia

Ingrid Chadwick, Ph.D., John Molson School of Business, Concordia

Mélanie Bonello, candidate à la maîtrise, ESG UQAM

Organisme de financement: Conseil de recherches en sciences humaines du Canada

Préambule

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire, il est important de prendre le temps de lire et de bien comprendre les renseignements ci-dessous. S'il y a des mots ou des sections que vous ne comprenez pas ou qui ne semblent pas clairs, n'hésitez pas à nous à poser des questions.

Objectifs du projet

Cette recherche a comme objectifs: (1) de déterminer si les stages conduisent au développement des compétences du 21^e siècle (ex. pensée critique, résolution de problèmes, flexibilité, leadership), et (2) d'examiner les facteurs qui contribuent à l'apprentissage de ces compétences chez les stagiaires.

Nature de la participation

Votre participation consiste à nous accorder une entrevue individuelle portant sur vos expériences à titre de superviseur de stage. L'entrevue prendra environ 30 à 45 minutes de votre temps. Elle sera enregistrée audio numériquement.

Avantages et risques

En participant à cette étude, vous contribuez à l'avancement des connaissances portant sur les facteurs favorisant l'apprentissage des compétences du 21^e siècle en contexte de stage. De plus, vous ne courez pas de risques particuliers.

Compensation

Aucune rémunération ni compensation n'est offerte au terme de la participation à cette entrevue.

Confidentialité

Tous les renseignements recueillis sont confidentiels. Seuls les membres de l'équipe de recherche y auront accès. L'enregistrement audio de l'entrevue sera effacé après sa transcription. Aucune information nominale permettant de vous identifier ne sera enregistrée. Vos données de recherche ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément pour la durée totale du projet. Les données de recherche seront anonymes et conservées pendant dix ans au terme du projet.

Participation volontaire et droit de retrait

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure. Cela signifie également que vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche, sans préjudice de quelque nature que ce soit, et sans avoir à vous justifier. Dans ce cas, à moins d'une directive contraire de votre part, les documents et données vous concernant seront détruits.

Responsabilité

En acceptant de participer à ce projet, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez les chercheuses ou les universités impliquées de leurs obligations civiles et professionnelles.

Personnes-ressources

Vous pouvez contacter la responsable du projet au numéro (514) 987-3000 poste 3441 pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez discuter avec elle des conditions dans lesquelles se déroule votre participation. Le Comité

institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) a approuvé ce projet et en assure le suivi. Pour toute information vous pouvez communiquer avec le coordonnateur du Comité au numéro (514) 987-3000 poste 7753 ou par courriel : ciereh@ugam.ca. Pour toute question concernant vos droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes à formuler, vous pouvez communiquer avec le bureau de l'ombudsman de l'UQAM (ombudsman@ugam.ca; (514) 987-3151).

Remerciements

Votre collaboration est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement du participant

Par la présente, je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement. Je comprends les objectifs du projet et ce que ma participation implique. Je confirme avoir disposé du temps nécessaire pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que je peux me retirer du projet en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Je consens volontairement à participer à ce projet de recherche.

Signature :

Date :

Nom (lettres moulées) et adresse courriel:

Déclaration de la chercheuse principale (ou de sa déléguée)

Je, soussignée, déclare avoir expliqué les objectifs, la nature, les avantages, les risques du projet et autres dispositions du formulaire d'information et de consentement et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature :

Date :

Nom (lettres moulées) et adresse courriel:

Un exemplaire de ce document signé doit être remis au participant.

ANNEXE B

GUIDE D'ENTREVUE STAGIAIRES

GRILLE D'ENTREVUE INDIVIDUELLE

Stagiaires

1. Présentation des objectifs du projet aux stagiaires
2. Explication du déroulement de la rencontre
3. Lecture et signature du formulaire d'information et de consentement
4. Démarrage de l'entrevue (1h)

Apprentissages réalisés en cours de stage

- ✓ Quel est le mandat qui vous a été confié durant votre stage? (*Principales tâches & responsabilités*)
 - Le mandat confié et les résultats attendus vous ont-ils paralysé ? Pour quelles raisons?
 - Le mandat confié et les résultats attendus vous ont-ils stimulé? Pour quelles raisons?
- ✓ Avez-vous senti que vous aviez le droit à l'erreur?

Superviseur de stage

- ✓ Parlez-nous de votre relation de travail avec votre superviseur de stage?

- ✓ Comment qualifieriez-vous votre relation de travail avec votre superviseur de stage?
- ✓ Quel était le rôle de votre superviseur dans votre apprentissage ? (Ex. comportements envers vous, attitude à votre égard, modèle à imiter, responsabilités confiées, etc.)

Bien-être et détresse psychologique des stagiaires

- ✓ Lors de votre stage, avez-vous ressenti du bien-être psychologique ? (*Ex. satisfaction, épanouissement, sentiment de compétence, sentiment de reconnaissance*)
 - Pourriez-vous nous faire part de moments où vous vous êtes sentis particulièrement bien durant votre stage?
 - Quels sont les facteurs qui vous ont permis d'atteindre ce niveau de bien-être ?
- ✓ Lors de votre stage, avez-vous ressenti de la détresse psychologique ? (*Ex. stress, anxiété, émotions négatives, épuisement*)
 - Pourriez-vous nous faire part de moments où vous vous êtes sentis en difficulté sur le plan psychologique ?
 - Comment avez-vous solutionné ces difficultés? Quels acteurs vous ont aidé?
 - Selon vous, quels sont les facteurs qui entraînent de la détresse chez les stagiaires ?

Impressions générales sur l'expérience de stage

- ✓ L'entreprise dans laquelle vous avez effectué un stage vous a-t-elle déjà fait une proposition d'emploi? Pour quelles raisons accepteriez-vous (ou non)?
 - Entreprise? (*Ex. conditions de travail, culture d'entreprise*)
 - Mandats confiés ou nature du poste?
 - Apprentissage réalisé durant votre stage?
 - Relation avec votre superviseur? Collègues?
- ✓ Quelles sont les caractéristiques d'un stage réussi?

ANNEXE C

GUIDE D'ENTREVUE SUPERVISEURS DE STAGE

GRILLE D'ENTREVUE INDIVIDUELLE

Superviseurs de stage

1. Présentation des objectifs du projet aux superviseurs de stage
2. Explication du déroulement de la rencontre
3. Lecture et signature du formulaire d'information et de consentement
4. Démarrage de l'entrevue (30/45mn)

Rôle du superviseur de stage

- ✓ Parlez-nous de votre rôle en tant que superviseur de stage. En quoi consiste-t-il ?
- ✓ Selon vous, pour favoriser l'apprentissage de ses stagiaires...
 - Quelles caractéristiques un superviseur de stage doit-il posséder?
 - Quels comportements doit-il adopter ?

Relation superviseur de stage - stagiaires

- ✓ Parlez-nous de votre relation de travail avec vos stagiaires, de façon générale ?
 - Quel type de relation essayez-vous d'établir avec vos stagiaires?
- ✓ Sans nommer la personne, parlez-nous de votre meilleur stagiaire. En quoi était-ce le meilleur ?

- ✓ Sans nommer la personne, parlez-nous de votre pire stagiaire. En quoi était-ce le pire ?
- ✓ Quelles sont vos attentes par rapport à vos stagiaires? (Ex. comportements, attitudes, compétences techniques, compétences soft-skills)
- ✓ Que faites-vous, personnellement, pour aider les stagiaires dans leur apprentissage?

Bien-être et détresse psychologique des stagiaires

- ✓ Nous nous intéressons aussi au bien-être et à la détresse psychologique des stagiaires en contexte de stage. Avez-vous des observations à nous communiquer à ce sujet ?
- ✓ Certains de vos stagiaires vous ont-ils déjà ouvertement parlé de la détresse psychologique qu'ils ressentaient ? (Ex. stress, anxiété, émotions négatives)
 - Si non, avez-vous perçu de la détresse chez vos stagiaires ?
 - Selon vous, quels sont les facteurs qui entraînent de la détresse chez les stagiaires ?
- ✓ Certains de vos stagiaires vous ont-ils déjà ouvertement parlé du bien-être psychologique qu'ils ressentaient ? (Ex. satisfaction, épanouissement, sentiment de compétence, sentiment de reconnaissance)
 - Si non, avez-vous perçu du bien-être chez vos stagiaires ?
 - Selon vous, quels sont les facteurs qui contribuent au bien-être des stagiaires ?

Recours aux stagiaires

- ✓ Pourquoi embauchez-vous des stagiaires?
 - Est-ce un moyen pour recruter des employés?
- ✓ Quelles caractéristiques, chez un stagiaire, vous amèneraient à lui offrir un poste permanent ? (Ex. comportements, compétences, personnalité, attitudes)

ANNEXE D

GUIDE D'ENTREVUE COORDONNATEURS DES STAGES

GRILLE D'ENTREVUE INDIVIDUELLE

Coordonneurs des stages

1. Présentation des objectifs du projet aux coordonnateurs des stages
2. Explication du déroulement de la rencontre
3. Lecture et signature du formulaire d'information et de consentement
4. Démarrage de l'entrevue (45/60mn)

Rôle du coordonnateur des stages

- ✓ Parlez-nous de votre rôle en tant que coordonnateur de stage. En quoi consiste-t-il ?
- ✓ Durant les stages, êtes-vous plutôt en relation avec les stagiaires ou avec les superviseurs de stage?
 - Quelle est la fréquence de ces échanges?
 - Quel type de relation avez-vous avec le superviseur de stage/stagiaire?

Expériences de stagiaires

- ✓ Parlez-nous d'expériences de stage réussies. En quoi était-ce des succès?
- ✓ Parlez-nous d'expériences de stage ratées ou difficiles. En quoi était-ce des échecs ?

- ✓ Selon votre expérience, ou au regard de l'information que vous colligez dans les évaluations de stage (complétées par les stagiaires et/ou leur superviseur), quels sont les principaux facteurs de réussite d'un stage? D'échec d'un stage?
 - *Facteurs de réussite dominants ?*
 - *Facteurs d'échec dominants ?*
- ✓ Avez-vous des informations sur les intentions d'embauche des entreprises à l'issue des stages?
 - Selon vous, quels sont les facteurs qui contribuent à l'embauche des stagiaires ?

Bien-être et détresse psychologique des stagiaires

- ✓ Nous nous intéressons aussi au bien-être et à la détresse psychologique des stagiaires en contexte de stage. Avez-vous des observations à nous communiquer à ce sujet ?
- ✓ Dans le cadre de vos fonctions, êtes-vous en mesure de percevoir si des stagiaires vivent de la détresse psychologique? (*Ex. stress, anxiété, émotions négatives*)
 - Selon vous, quels sont les facteurs qui entraînent de la détresse chez les stagiaires ?
- ✓ Dans le cadre de vos fonctions, êtes-vous en mesure de percevoir si des stagiaires vivent du bien-être psychologique ? (*Ex. satisfaction, épanouissement, sentiment de compétence, sentiment de reconnaissance*)
 - Selon vous, quels sont les facteurs qui contribuent au bien-être des stagiaires ?

ANNEXE E

ARBRE THÉMATIQUE

Thème 1. Facteurs organisationnels	
1.1	Degré d'autonomie
1.2	Charge quantitative de travail
1.3	Charge qualitative de travail
Thème 2. Facteurs individuels	
2.1	Sentiment d'efficacité personnelle
2.2	Confiance en soi
2.3	Conciliation vie professionnelle et vie personnelle
2.4	Capacité d'apprentissage
2.5	Capacité d'adaptation
2.6	Capacité d'intégration
2.7	Autonomie
Thème 3. Relation superviseur-stagiaire	
3.1	Faible qualité
3.1	Haute qualité
Thème 4. Comportements superviseurs	
4.1	Disponibilité
4.2	Aide/soutien
4.3	Rétroaction
4.4	Reconnaissance
4.5	Autonomie laissée
4.6	Délégation tâches
4.7	Contrôle

Thème 5. Comportements équipe de travail	
5.1	Activités d'intégration
5.2	Disponibilité
5.3	Aide/soutien
5.4	Partage d'informations
5.5	Rétroaction
5.6	Montrer les gestes à faire
5.7	Job Shadowing
Thème 6. Perception du stress	
6.1	Défi
6.2	Menace
Thème 7. Stratégies adaptation fonctionnelles	
7.1	Dépassement de soi
7.2	Recherche soutien social
7.3	Ventilation
7.4	Recherche d'informations
7.5	Recherche de rétroaction
7.6	Construction relations interpersonnelles
Thème 8. Stratégies adaptation dysfonctionnelles	
8.1	Déni
8.2	Déresponsabilisation
Thème 9. Effets sur santé psychologique	
9.1	Bien-être
9.2	Détresse

ANNEXE F

CATÉGORIES IDENTIFIÉES A PRIORI

EXTRAITS VERBATIM	CATEGORIES THÉORIQUES	DIMENSIONS THÉORIQUES AGRÉGÉES
« J'étais toute seule et j'avais trop d'ouvrage. Puis là des fois j'étais débordé énormément », « des questions poussées en ressources humaines que moi je n'avais pas, ça demandait d'aller chercher l'info ».	Degré d'autonomie	Facteurs organisationnels
« Les personnes ne se gênaient pas à me donner plusieurs mandats à la fois », « j'ai fait beaucoup d'heures, c'est tôt le matin puis c'est tard le soir, trois – quatre semaines là... ».	Charge quantitative de travail	
« Des fois, on sentait une petite pression là pour présenter des dossiers complets qui devaient être acceptés immédiatement ».	Charge qualitative de travail	
« Ne pas être capable », « ne pas être à la hauteur du mandat confié », « je mettais en doute mes compétences, je ne savais pas trop ce que je faisais », « vous vous sentez bon, vous vous sentez capable ».	Sentiment d'efficacité personnelle	Facteurs individuels
« Ils ont un stress assez grand, ils sont en stage le jour, et ils ont deux cours le soir », « Pis y recommence le lendemain, pis il faut que tu sois bon à la job là, pis il faut que tu livres. Pis t'as tes travaux de session, pis t'as tes examens ».	Conciliation vie professionnelle et personnelle	
« Elle les dénigrait », « un superviseur qui, comme je le disais tantôt, qui est très autoritaire, très contrôlant, ça limite », « aucune disponibilité, le stagiaire se sentait seul et ne savait pas quoi faire durant son stage ».	Faible qualité	Relation superviseur-stagiaire
« Une relation vraiment ouverte, je suis pas du tout autoritaire », « c'est surtout une relation de transparence pis de confiance », « c'est vraiment une relation de	Haute qualité	

collaboration », « ça va dans les deux sens, ils peuvent autant nous apprendre qu'on leur en apprend aussi », « c'est d'établir une relation basée sur le respect, sur l'échange, la collaboration ».		
« Prendre le temps de donner du temps à notre stagiaire, être généreux de son temps », « d'avoir la porte toujours ouverte ».	Disponibilité	Comportements superviseurs
« C'est quelqu'un qui me lançait dans le vide, c'est grâce à elle que j'ai osé appeler des gens, parce que moi des fois j'hésitais et elle, elle me disait : t'es capable. Donc, elle avait cette façon-là de me donner confiance en moi, pour que j'aie de l'avant ».	Aide/soutien	
« Donner du feedback à l'étudiant c'est super important », « je le dis au fur et à mesure ce qu'il faudrait qu'elles améliorent, corrigent », « faire du feedback souvent », « dire ce qui ne va pas mais aussi ce qui va ».	Rétroaction	
« D'avoir des tâches supplémentaires, c'est le sentiment qu'on reconnaît votre travail », « c'est la totale confiance qu'il a eue envers moi pour les décisions puis mes compétences pour me confier d'autres projets ».	Reconnaissance	
« Réaliser des projets dans leur globalité », « avoir carte blanche », « une fois que je voyais que la personne était à l'aise, comprenait bien son rôle, je la laissais aller ».	Autonomie laissée	
« Je vais déléguer des tâches », « Si je vois que la personne avance suffisamment bien dans le projet, ben là je vais commencer à	Délégation tâches	

lui rajouter quelques autres tâches complémentaires », « il faut les laisser toucher à tout ».		
« Suivis très rigoureux », « s'assurer que la personne a bien compris ses tâches », « veiller à ce qu'ils comprennent bien leurs tâches ».	Contrôle	
« Quand ils m'ont offert que je développe le département de ressources humaines, c'est sûr que sur le coup je me suis dit : j'ai peut-être pas les compétences pour faire ça. Mais j'ai accepté, ça me donnait de l'expérience dans le domaine », « le bon stress », « du stress positif ».	Défi	
« Une pression de réussir car c'est la première expérience professionnelle », « le sentiment de pas pouvoir dire non alors que t'es un stagiaire, pis d'accepter un peu n'importe quel mandat qu'on te confie », « quand tu sors complètement de leur champ d'expertise et de leur zone de confort, c'est sûr que tu peux venir créer une source de stress ».	Menace	Perception du stress
« J'ai compris qu'il fallait aller demander de l'aide sinon je n'avancerais pas », « j'écrivais aussi à des anciens professeurs pour avoir leur avis »	Recherche de soutien social	
« J'ai partagé ceci avec mon supérieur de stage », « j'ai verbalisé et sollicité le superviseur », « ce qui m'a aidé, c'est que j'ai pu en parler ».	Ventilation	Stratégies d'adaptation fonctionnelles
« J'allais les voir pour qu'elles me montrent comment elles font les choses, pour qu'elles me donnent des informations ou qu'elles partagent avec moi leur façon de faire », « ils essayaient eux-mêmes de	Recherche d'informations	

développer des choses, d'aller chercher de l'information, de trouver des idées », « je posais beaucoup de questions, puis je faisais beaucoup de recherches pour en apprendre davantage ».		
« Savoir ce qu'il en pensait », « chercher du feedback pour s'améliorer », « s'assurer que ce qu'on fait est correct ».	Recherche de rétroaction	
« Aller vers les membres de l'équipe », « ils ne se limitent pas à l'équipe mais aussi ils vont voir les personnes des autres services ».	Construction relations interpersonnelles	
« La personne par manque d'assurance se positionne comme quelqu'un de confiant », « ne pas faire face », « sa réaction était de montrer que tout était beau pis elle ne livrait pas ses choses ».	Déni	Stratégie d'adaptation dysfonctionnelles
« Si les choses ne fonctionnaient pas, elle disait que ce n'était pas de sa faute », « le problème ne venait pas d'elle ».	Déresponsabilisation	
« Défi personnel », « je rentrais chez moi et je pétillais de bonheur parce que comme je vous dis, ç'a fait ressortir euh... vous vous sentez bon, vous vous sentez capable », « un engouement... une certaine fierté, une fierté d'avoir participé, d'avoir accompli quelque chose, d'avoir réellement fait quelque chose, d'avoir vu le résultat ».	Bien-être	Effets sur la santé psychologique
« Certains sont brûlés à l'issue du stage », « Y a pas un stage qui vaut que quelqu'un soit démoli, aucun stage ».	Détresse	

ANNEXE G

CATÉGORIES IDENTIFIÉES A POSTERIORI

EXTRAITS VERBATIM	CATÉGORIES THÉORIQUES	DIMENSIONS THÉORIQUES AGRÉGÉES
« Ne pas oser faire ou partager ce qu'on pense », « garder ses idées pour soi », « peur de l'inconnu ».	Confiance en soi	Facteurs individuels
« Ils ont le goût d'apprendre », « elle était ouverte aux critiques constructives, elle les intégrait et cela améliorait la qualité de son travail ».	Capacité d'apprentissage	
« Ils adaptent leurs comportements en fonction des situations », « ils s'adaptent bien à l'entreprise, aux imprévus », « si l'individu est capable de se mettre différents chapeaux, ben là, il va pouvoir aller toucher à différentes sphères ».	Capacité d'adaptation	
« Ça prend aussi quelqu'un qui est capable d'entrer rapidement dans le travail, dans la fonction, c'est l'intégration », « comment il va interagir avec soit l'équipe en place ou avec les membres de l'équipe et même collaborer avec euh les autres services dans l'organisation ».	Capacité d'intégration	
« Montrer les choses une fois, et voir qu'ils s'approprient les choses rapidement », « capable de prendre rapidement des dossiers et de se les approprier, prendre des décisions ».	Autonomie	Comportements équipe de travail
« Inviter aux activités du club social », « sortir prendre des drinks les vendredis », « manger avec nous aux lunchs ».	Activités d'intégration	
« Toute l'équipe participe. Je pense que tout le monde y croit aussi, à la formation des stagiaires », « les personnes qui étaient autour de moi, ils étaient super ouverts à répondre à toutes mes questions », « disponibilité des personnes ressources ».	Disponibilité	

« On a le support de l'équipe justement pour dire : de quelle façon on peut t'aider à traverser cette période-là ou cet enjeu-là, donc, on prend le pouls à chaque semaine en réunion », « l'équipe est là pour nous aider ».	Aide/soutien	
« Au niveau du réseau pis de notre organisation, les gens sont très généreux à donner de l'information », « les personnes me donnaient de l'information ».	Partage d'informations	
« Showing appreciation always giving them as much feed back as you can. Not just from me, but also the team members », « ils me faisaient des critiques constructives », « on me faisait du feedback positif ».	Rétroaction	
« Leur montrer les choses », « on me disait comment faire les choses quand je leur demandais ».	Montrer les gestes à faire	
« Être assis à côté pour voir comment ça se passe », « ils font beaucoup de job shadowing au début du stage ».	« Job shadowing »	
« C'est le fun de voir quand ils sont heureux, ou même pendant le mandat, on leur confie des tâches de plus parce qu'ils se sont démontrés là, comme... comment capables », « si je voulais apprendre beaucoup, il fallait que j'en fasse beaucoup », « donner le meilleur de nous-mêmes », « c'est un peu comme un premier emploi, c'est sûr que tu veux faire bonne impression, tu veux prouver que tu es capable ».	Dépassement de soi	Stratégies d'adaptation fonctionnelles

BIBLIOGRAPHIE

- Agence européenne pour la sécurité et la santé au travail. (2014). *Calcul des coûts du stress et des risques psychosociaux liés au travail*. ISSN: 1831-9351. Consulté le 16 juillet 2018, récupéré de : https://osha.europa.eu/en/tools-and-publications/publications/literature_reviews/calculating-the-cost-of-work-related-stress-and-psychosocial-risks
- Almudever, B., Le Blanc, A. (2006). Comment faciliter l'insertion des nouveaux recrutés dans les organisations de travail ? Dans Lévy-Leboyer, C., Louche, C., Rolland, J-P (dir.), *RH : les apports de la psychologie du travail, management des organisations*, 2^e éd., 125-148. Paris : Groupe Eyrolles.
- Aon Hewitt (2016). *Developing Canada's future workforce: a survey of large private-sector employers*. Consulté le 23 juillet 2018, récupéré de : <http://thebusinesscouncil.ca/wp-content/uploads/2016/02/Developing-Canadas-Workforce-March.pdf>
- Bass, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Baubion-Broye, A., Dupuy, R., Hajjar, V (2004). Socialisation organisationnelle et transformation des identités. Dans Brangier, E., Lancry, A., Louche, C. (Dir.), *Les dimensions humaines du travail*. Presses Universitaires de Nancy, 359-387.
- Bauer, T.N., Bodner, T., Erdogan, B., Truxillo, D.M., Tucker, J.S. (2007). Newcomer adjustment during organizational socialization: a meta-analytic review of antecedents, outcomes, and methods. *Journal of Applied Psychology*, 92(3), 707-721.
- Baumard, P., Ibert, J. (2007). Quelles approches avec quelles données. Dans Thiétart R-A. (dir.), *Méthodes de recherche en management*, 3^e éd., 84-106. Paris : Dunod.
- Bédard, M.G., Ebrahimi, M., Saives, A-L. (2010). *Management à l'ère de la société du savoir*. Chenelière.
- Beenen, G., Pichler, S. (2014). Do I Really Want to Work Here? Testing a Model of Job Pursuit for MBA Interns. *Human Resource Management*, 53(5), 661-682.

- Blais, M., Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Bliese, P.D, Edwards, J.R, Sonnentag, S. (2017). Stress and well-being at work : a century of empirical trends reflecting theoretical and societal influences. *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 389-402.
- Bolino, M.C., Kacmar, K.M., Turnley, W.H., Gilstrap, J.B. (2008). A multi-level review of impression management motives and behaviors. *Journal of Management*, 34(6), 1080-1109.
- Bourdage, J.S., Wiltshire, J., Lee, K. (2015). Personality and workplace impression management: correlates and implications. *Journal of Applied Psychology*, 100(2), 537-546.
- Bourhis, A. (2007). *Recrutement et sélection du personnel*. Chenelière.
- Brangier, E., Vallery, G. (2004). Aspects psychologiques et organisationnels des Nouvelles technologies de l'information et de la communication. Dans Brangier, E., Lancry, A., Louche, C. (Dir.), *Les dimensions humaines du travail*. Presses Universitaires de Nancy, 213-249.
- Brunon-Schweitzer, M. (2001). Le coping et les stratégies d'ajustement face au stress. *Recherche en soins infirmiers*, 67, 68-83.
- Bryman, A. et Bell, E. (2007). *Business research methods*, 2e edition. New York: Oxford University Press.
- Cambon, L. (2006). Désirabilité sociale et utilité sociale, deux dimensions de la valeur communiquée par les adjectifs de personnalité. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 125-151.
- Carillo, C. (2011). Le stress au travail, définition et enjeux. *La revue de référence infirmière*, 56, 63-64.
- 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.

- Chaplain, R.P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology*, 28(2), 195-209.
- Coco, M. (2000). Internships: a try before you buy arrangement. *Advanced Management Journal*, 65, 41-47.
- Consortium canadien de recherche sur les étudiants universitaires (2018). *Enquête de 2018 auprès des étudiants de dernière année : rapport général*. Consulté le 16 juillet 2018, récupéré de : http://cusc-ccreu.ca/?page_id=207&lang=fr
- Contandriopoulos, A.-P., Champagne, F., Potvin, L., Denis, J.-L. et Boyle, P. (1990). Savoir préparer une recherche: La définir, la structurer, la financer. Montréal, Québec: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Cooper, D. R., Schindler, P. S., et Sun, J. (2006). *Business research methods* (Vol. 10). New York: McGraw-hill.
- Cooper-Thomas, H.D., Paterson, N.L., Stadler, M.J., Saks, A.M. (2014). The relative importance of proactive behaviors and outcomes for predicting newcomer learning, well-being, and work engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 84, 318-331.
- Dana, K., Griffin, R.W. (1999). Health and Well-being in the workplace: a review and synthesis of the literature. *Journal of management*, 25(3), 357-384.
- Dansereau, F., Graen, G., Haga, W. J. (1975). A vertical dyad linkage approach to leadership within formal organizations: A longitudinal investigation of the role making process. *Organizational Behavior and Human Performance*, 13, 46-78.
- Deci, E., Ryan, R. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York Plenum Press.
- Delaunay, R., Moret, J-C., Chapus-Gilbert, V. (1982). Manager une équipe. Paris: Nathan.
- Dienesch, R. M., Liden, R. C. (1986). Leader-member exchange model of leadership: A critique and further development. *Academy of Management Review*, 11, 618-634.
- Ellis, A., Bauer, T., Mansfield, L., Erdogan, B., Truxillo, D., Simon, L. (2015). Navigating uncharted waters: newcomer socialization through the lens of stress theory. *Journal of management*, 41 (1), 203-235.

- Ellis, A., Nifadkar, S.S., Bauer, T.N., Erdogan, B. (2017). Newcomer adjustment: Examining the role of manager's perception of newcomer proactive behavior during organizational socialization. *Journal of Applied Psychology*, 102(6), 993-1001.
- Epitropaki, O., Martin, R., Thomas, G. (2018). Relational leadership. In J. Antonakis & D.V. Day (Eds.), *The nature of leadership* (109-137). Thousand Oaks: SAGE.
- Fédération médicale étudiante du Québec. La médecine au Québec. Consulté le 04 septembre 2018, récupéré de: <http://www.fmeq.ca/nouvelles-et-communiques/la-medecine-au-quebec/>
- Folkman, S. et Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of personality and social psychology*, 48(1), 150-170.
- Forest, J., Mageau, G.A. (2008). La motivation au travail selon la théorie de l'autodétermination. *Psychologie Québec*, 25(5), 33–36.
- Fortin, M-F. et Gagnon, J. (2016). L'analyse des données qualitatives. Dans *Fondements et étapes du processus de recherche: Méthodes quantitatives et qualitatives* (3ème édition), Chenelière Éducation, 357-383.
- Gagné, M., Forest, J. (2009). La motivation au travail selon la théorie de l'autodétermination. Dans J. Rojot, C. Vandenberghe, et P. Roussel (éd.), *Comportement organisationnel (3e éd.) Théories des organisations, motivation au travail, engagement dans l'organisation*. Belgique: De Boeck.
- Gilboa, S., Shirom, A., Fried, Y., Cooper, C. (2008). A meta-analysis of work demand stressors and job performance: examining main and moderating effects. *Personnel Psychology*, 61, 227-271.
- Drucker-Godard, C., Ehlinger, S., Grenier, C, (2007). Validité et fiabilité de la recherche. Dans Thiétart R-A. (dir.), *Méthodes de recherche en management*, 3^e éd., 143-172. Paris : Dunod.
- Grimes, D., Shultz, K. (2002). Descriptive studies: what they can and cannot do. *The Lancet*, 359: 145-9.

- Gintrac, A. (2011). Le stress au travail, un état des lieux. *Revue Management & Avenir*, 41, 89-106.
- Gruman, J.A., Saks, A.M, Zweig, D.I. (2006). Organizational socialization tactics and newcomer proactive behaviors: an integrative study. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 90-104.
- Hackman, J.R., Oldham, G.R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology*, 60(2), 159-170.
- Harris, K.J., Gallagher, V.C., Rossi, A.M. (2013). Impression management (IM) behaviors, IM culture, and job outcomes. *Journal of managerial issues*, 25(2), 154-171.
- Kassam, A., Horton, J., Shoimer, I., Patten, S. (2015). Predictors of well-being in resident physicians: a descriptive and psychometric study. *Journal of Graduate Medical education*, 70-74.
- Karasek, R.A (1979). Job demands, job decision latitude and mental strain: implications for job redesign. *Administrative science quarterly*, 24, 285-308.
- Karasek, R.A, Theorell, T. (1990). Healthy work: stress, productivity and the reconstruction of life. New York: Basic Books.
- Klotz A.C., Yam, K.C., Wei, W., He, W., Bolino, M.C., Houston III, L.H. (2018). Good actors but bad apples: deviant consequences of daily impression management at work. *Journal of Applied Psychology*, 1-10.
- Lancry, A., Ponnelle, S. (2004). La santé psychique au travail. Dans Brangier, E., Lancry, A., Louche, C. (Dir.), *Les dimensions humaines du travail*. Presses Universitaires de Nancy, 285-312.
- Landry, G. et Vandenberghe C. (2007). Supérieur immédiat: un rôle clé. *Personnel et Gestion*, 10, 7-12.
- Langevin, L., Villeneuve, L. (1997). *L'encadrement des étudiants: un défi du XXIe siècle*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Lazarus, R.S. et Folkman, S. (1984). Stress, Appraisal, and Coping. New York: Springer.

- Lepage, M., Karsenti, T., Grégoire, P. (2015), La formation pratique et les stages au Québec. *Formation et Profession*, 23(3), 187-194.
- Lincoln, Y. S., Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Louis, M.R. (1980). Surprise and sense making: what newcomers experience in entering unfamiliar organizational settings. *Administrative Science Quarterly*, 25, 226-251.
- Marc, E., Picard, D. (2000). *Relations et communications interpersonnelles*. Paris: Dunod.
- Massé, R. (2000). Qualitative and quantitative analyses of psychological distress: methodological complementarity and ontological incommensurability ». *Qualitative health research*, 10, no 3, 411-423.
- Mercure, D. (2014). Le nouveau modèle de pouvoir et de domination au travail dans le mode de production postfordiste. *SociologieS, Dossiers, Nouveaux rapports de pouvoir et formes actuelles de domination*. URL : <http://sociologies.revues.org/4227>
- Miles, M.B., Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Montgomery, C., Bujold, N., Bertrand R., Dupuis, F. (2002). Étude des caractéristiques psychométriques des indicateurs de stress et de la résolution de problèmes sociaux chez les stagiaires en enseignement. *La revue canadienne d'enseignement supérieur*, 32 (1), 57-90.
- Montgomery, C., Rupp, A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 456-486.
- Montgomery, C., Demers, S., Morin, Y. (2010). Le stress, les stratégies d'adaptation et l'épuisement professionnel chez les stagiaires francophones en enseignement secondaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 33 (4), 761-802.
- Morrison, E.W. (1993). Newcomer information seeking: Exploring types, modes, sources and outcomes. *Academy of Management Journal*, 36(3), 557-589.

- Muller, L., Spitz, Z.E. (2003). Évaluation multidimensionnelle du coping : validation du brief COPE sur une population française. *L'Encéphale*, 29(1), 507-518.
- Neboit, M., Vézina, M. (2002). *Stress au travail et santé psychique*, Toulouse, Octares.
- Nicholson, N. (1984). A theory of work role transitions. *Administrative Science Quarterly*, 29(2), 172-191.
- Organisation Internationale du travail (2016). *Stress au travail : un défi collectif*. Journée mondiale de la sécurité et de la santé au travail (28 avril 2016). ISBN: 978-92-2-230641-1 au catalogue. Consulté le 11 février 2018, récupéré de : http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_protect/---protrav/---safework/documents/publication/wcms_466548.pdf
- Patton, M.Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4^e ed.). Sage Publications.
- Petit, L. (2006). *La mémoire*. Presses Universitaires de France.
- Petit, S., Durieux, F. (2007). Explorer et tester : les deux voies de la recherche. Dans Thiétart R-A. (dir.), *Méthodes de recherche en management* (3^e éd.), 58-83. Paris : Dunod.
- Pezet-Langevin, V. (2006). Qu'est-ce que le burnout? Comment les entreprises peuvent-elles y remédier? Dans Lévy-Leboyer, C., Louche, C., Rolland, J-P (dir.), *RH : les apports de la psychologie du travail, management des organisations* (2^e éd.), 337-359. Paris : Groupe Eyrolles.
- Rasclé, N. (2006). Comment gérer le stress au travail? Dans Lévy-Leboyer, C., Louche, C., Rolland, J-P (dir.), *RH : les apports de la psychologie du travail, management des organisations* (2^e éd.), 299-318. Paris : Groupe Eyrolles.
- Rauschenbach, C., Krumm, S., Thielgen, M., Hertel, G. (2012). Age and work-related stress: a review and meta-analysis. *Journal of Managerial Psychology*, 28(7/8), 781-804.
- Ridner, S. (2004). Psychological distress: concept analysis. *Journal of advanced nursing*. Vol. 45, no 5, 536-545.

- Rogard, V. (2004). Leaders, managers et cadres: activités et influence. Dans Brangier, E., Lancy, A., Louche, C. (Dir.), *Les dimensions humaines du travail*. Presses Universitaires de Nancy, 451-466.
- Rousseau, V., Aubé, C., Chiocchio, F., Boudrias, J-S., Morin, E. M. (2008). Social Interactions at Work and Psychological Health: The Role of Leader–Member Exchange and Work Group Integration. *Journal of Applied Social Psychology*, 38(7), 1755-1777.
- Royer, I. et Zarlowski, P. (2007). Le design de la recherche. Dans Thiétart R-A. (dir.), *Méthodes de recherche en management*, 3^e éd., 143-172. Paris : Dunod.
- Royer, I. et Zarlowski, P. (2007). Échantillon(s). Dans Thiétart R-A. (dir.), *Méthodes de recherche en management*, 3^e éd., 192-227. Paris : Dunod.
- Ryan, R., Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Saks, A. M. (1994). Moderating effects of self-efficacy for the relationship between training method and anxiety and stress reactions of newcomers. *Journal of Organizational Behavior*, 15, 639-654.
- Saks, A. M., et Ashforth, B. E. (1997). A longitudinal investigation of the relationships between job information sources, applicant perceptions of fit, and work outcomes. *Personnel Psychology*, 50, 395-426.
- Saks, A. M., et Ashforth, B. E. (2000). The role of dispositions, entry stressors, and behavioral plasticity theory in predicting newcomer's adjustment to work. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 43-62.
- Saks, A.M., Gruman, J.A., Cooper-Thomas, H. (2011). The neglected role of proactive behavior and outcomes in newcomer socialization. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 36-46.
- Sauvayre, R. (2013). *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, 5e édition (337-360). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Sekaran, U. (2003). *Research Methods for business: A skill building approach* (4e ed.). John Wiley & Sons.
- Selyé, H. (1976). *Stress in health and disease*. Reading (M.A): Butterworth.
- Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort / low-reward conditions. *Journal of occupational health psychology*, 1, 27-41.
- Smith, L. G. E., Amiot, C. E., Smith, J. R., Callan, V. J., et Terry, D. J. (2013). The social validation and coping model of organizational identity development: A longitudinal test. *Journal of Management*, 39, 1952-1978.
- Sonnentag, S., Frese, M. (2003). Stress in organizations. In W. C. Borman, D. R. Ilgen, & R. J. Klimoski (Eds.), *Comprehensive Handbook of Psychology* (Vol. 12), Industrial and Organizational Psychology. New York: Wiley.
- Sonnentag, S., Pundt, A. (2016). Leader-member exchange from a job-stress perspective. In Bauer, T.N., Erdogan, B. (Ed.), *The Oxford Handbook of Leader-Member Exchange*, Oxford University Press, 189-208.
- Spector, P. E., et O'Connell, B. J. (1994). The contribution of personality traits, negative affectivity, locus of control and Type A to the subsequent reports of job stressors and job strains. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 67, 1-11.
- Stansbie, P., Nash, R., Jack, K. (2013). Internship design and its impact on student satisfaction and intrinsic motivation. *Journal of hospitality and tourism education*, 25, 157-168.
- Statistique Canada (2014). *Stress perçu dans la vie*. No 82-625X au catalogue. Consulté le 11 février 2018, récupéré de : <http://www.statcan.gc.ca/pub/82-625-x/2015001/article/14188-fra.htm>
- Stavroula, L., Griffiths, A., Cox. T. (2004). Organisation du travail et stress. Approches systématiques du problème à l'intention des employeurs, des cadres dirigeants et des représentants syndicaux. *Institute of Work, Health and Organisations*, Université de Nottingham, série protection de la santé des travailleurs No.3.
- Stiglbauer, B. (2017). Differential challenge and hindrance stressor relations with job-related core affect. *International Journal of Stress Management*, 1- 16.

- Thomas, D.R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Trudel, L., Simard, C., Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire? *Recherches qualitatives*, 5, 38-45.
- Tyssen, R., Vaglum, P., Grønvold, N., Ekeberg, Ø. (2005). The relative importance of individual and organizational factors for the prevention of job stress during internship: a nationwide and prospective study. *Medical Teacher*, 27(8), 726-731.
- Universités Canada (2018). *Statistiques*. Consulté le 23 juillet 2018, récupéré de : <https://www.univcan.ca/fr/universites/statistiques/>
- Vallery, G. (2006). Quels sont les effets des NTIC sur le travail et l'organisation? Dans Lévy-Leboyer, C., Louche, C., Rolland, J-P (dir.), *RH : les apports de la psychologie du travail, management des organisations*, 2^e éd., 387-411. Paris : Groupe Eyrolles.
- Van Den Brande, W., Baillien, E., De Witte, H., Vander Elst, T., Godderis, L. (2016). The role of work stressors, coping strategies and coping resources in the process of workplace bullying: A systematic review and development of a comprehensive model. *Aggression and Violent Behavior*, 29, 61-71.
- Vandenberghe, C., Panaccio, A., Bentein, K., Mignonac, K., et Roussel, P. (2011). Assessing longitudinal change of and dynamic relationships among role stressors, job attitudes, turnover intention, and well-being in neophyte newcomers. *Journal of Organizational Behavior*, 32, 652-671.
- Vézina, M., St-Amaud, L., Stock, S., Lippel, K., Funes, A. (2011). Santé mentale, dans *Enquête québécoise sur des conditions de travail, d'emploi, de santé et de sécurité du travail* (EQCOTESST), Québec, Institut national de santé publique du Québec et Institut de la statistique du Québec Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et sécurité du travail, Chapitre 9.
- Villeneuve, L. (1994). *L'encadrement du stage supervisé*. Montréal: Éditions Saint Martin.
- Wallace, J.C., Arnold, T., Edwards, B.D., Frazier, M.L., Finch, D.M. (2009). Work stressors, role-based performance, and the moderating influence of organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 94(1), 254-262.

- Wanous, J.P. (1992). *Organizational Entry. Recruitment, Selection, Orientation and Socialization of Newcomers*. Reading (MA), Addison-Wesley.
- Wang, Y-F., Chiang, M-H., Lee, Y-J. (2014). The relationships amongst the intern anxiety, internship outcomes, and career commitment of hospitality college students. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 15, 86-93.
- Watson, D., Tregaskis, O., Gedikli, C., Vaughn, O., Semkina, A. (2018). Well-being through learning: a systematic review of learning interventions in the workplace and their impact on well-being. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 27(2), 247-268.
- Yukl, D. (2006). *Leadership in organizations* (6e ed.). New Jersey: Prentice Hall.