

HEP-BEJUNE

État de burnout et bien-être des étudiant·e·s en étalement pendant leur cursus à la HEP- BEJUNE

Etat des lieux, ressources, recommandations

Fleury Estelle
Travail écrit de recherche (TER)
Sous la direction de Pierre-Yves Gerber
[31/05/2024](#)

TABLE DES MATIÈRES

1	Résumé.....	3
1.1	Mots-clés.....	3
2	Remerciements	3
3	Problématique	4
3.1	Le point de départ de la réflexion	4
3.2	Questions préalables de recherches	5
	• Quels sont les facteurs de stress et de burnout ?	5
	• Quelles sont les influences personnelles et environnementales ?	5
	• Quelles sont les conséquences et répercussions ?	5
	• Quelles sont les stratégies de gestion ?	5
	• Quelles sont les perspectives et améliorations possibles ?	5
3.3	Mise en perspective avec la pratique professionnelle	5
4	Cadre théorique.....	6
4.1	Définition et contextualisation du burnout chez les étudiant·e·s en emploi	6
4.2	Historique et évolution du burnout axé sur les recherches chez les étudiant·e·s	6
4.3	Stratégies de prévention du burnout chez les étudiant·e·s	7
4.4	La législation et le soutien institutionnel face au burnout des étudiant·e·s.....	9
4.4.1	Analyse de la Législation sur la Santé des étudiant·e·s dans l'Enseignement Supérieur.....	9
4.5	Questions de recherche spécifiques.....	10
4.5.1	Les facteurs de stress et de burnout	10
4.5.2	Les influences personnelles et environnementales	10
4.5.3	Les conséquences et répercussions	10
4.5.4	Les stratégies de gestion	10
4.5.5	Les perspectives et améliorations possibles.....	10
5	Méthodologie.....	11
5.1	Posture de recherche	11
5.2	Avantages de la méthode.....	12
5.3	Limites de la méthode	12
5.4	Traitement des données quantitatives	13
5.4.1	Analyse des données qualitatives	13
5.4.2	Description	13
6	Résultats et analyses	15
6.1	Généralités.....	15
6.2	Habitudes de vie	15
6.3	Soutien HEP-BEJUNE	18

6.3.1	Collectes de ressenti des étudiant·e·s : Formateurs·trices HEP-BEJUNE	19
6.3.2	Pistes d'amélioration selon témoignages des étudiant·e·s : Formateurs·trices HEP-BEJUNE	20
6.3.3	Collectes de ressenti des étudiant·e·s : Filière secondaire de la HEP-BEJUNE	21
	Similitudes entre ancien·ne·s et étudiant·e·s actuel·les :	21
6.4	Environnement professionnel	23
6.5	Emploi	24
6.6	Salaire	25
6.7	HEP-BEJUNE	26
6.8	Burnout	28
6.8.1	Ressenti des étudiant·e·s versus test de Maslash	29
6.8.2	Témoignages des étudiant·e·s concernant les difficultés rencontrées pendant la période des études HEP-BEJUNE	30
6.9	Gestion des émotions agréables et désagréables	32
6.9.1	Témoignages concernant les ressources d'évitement du burnout	32
6.9.2	Témoignages concernant le recul des étudiant·e·s sur les connaissances et ressources pour prévenir le burnout	33
6.10	Facteurs de risque de burnout	33
6.11	Stratégies de prévention du burnout	34
6.11.1	Résultats des stratégies personnelles :	35
6.11.2	Résultats des stratégies institutionnelles :	35
6.12	Connaissances et ressources que les étudiant·e·s auraient « aimé savoir »	36
7	Discussion - Conclusion	38
7.1	Retour sur les questions de recherche	38
7.2	Conclusion sur les habitudes de vie	40
7.3	Conclusion sur le soutien	41
7.4	Conclusion sur l'emploi et la HEP-BEJUNE	42
7.5	Conclusion sur les résultats concernant le burnout	44
7.6	Conclusion	45
	Bibliographie	47

1 RÉSUMÉ

Les futur·e·s enseignant·e·s en emploi font face à une pression académique et professionnelle élevée, ainsi qu'à une charge de travail intense. Le burnout peut entraîner des conséquences graves sur leur bien-être personnel, leur santé mentale et leur réussite académique. Cela peut compromettre leur préparation à la carrière enseignante et, par conséquent même, impacter la qualité de l'éducation qu'ils offriront aux élèves. Les formations qui permettent aux étudiant·e·s de travailler en parallèle de la HEP-BEJUNE sont-elles adaptées ? Quelles sont les causes du burnout selon/chez les étudiant·e·s en emploi (étalement) à la HEP-BEJUNE ? Quelles mesures de soutien personnel et institutionnel existent-ils ? Quelles mesures selon les étudiant·e·s pourraient diminuer les risques de surmenage ? Il nous apparaît crucial d'effectuer un état des lieux et de pouvoir proposer le cas échéant des pistes pour sensibiliser, soutenir et accompagner les futur·e·s enseignant·e·s, afin de prévenir et de gérer efficacement le burnout et ses effets délétères.

1.1 MOTS-CLÉS

- Burn-out
- Bien-être
- Stress
- Symptômes
- Facteurs de risque
- Facteurs de protection

2 REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de mon travail de recherche. Tout d'abord, merci aux étudiant·e·s qui ont généreusement répondu aux sondages. Je remercie également ceux qui ont pris le temps de partager leurs témoignages. Leurs expériences et perspectives ont enrichi mon travail de manière non négligeable. Un grand merci à mon superviseur de mémoire, Pierre-Yves Gerber, pour son encadrement, ses conseils avisés et son soutien tout au long de ce projet. Je souhaite également remercier l'établissement HEP-BEJUNE. Merci au secrétariat pour m'avoir permis de transmettre le questionnaire aux étudiant·e·s et à la direction pour l'intérêt qu'elle a porté à mon travail. Enfin, un immense merci à mes camarades pour leur soutien constant tout au long de cette démarche.

3 PROBLÉMATIQUE

3.1 LE POINT DE DÉPART DE LA RÉFLEXION

Le burnout n'est pas uniquement un phénomène observé chez les professionnel-le-s, mais il peut également toucher les étudiant-e-s, en particulier ceux qui sont en emploi. Les étudiant-e-s en emploi font face à des demandes multiples et concurrentes, jonglant entre leurs responsabilités académiques et professionnelles. Cela peut entraîner un déséquilibre entre le travail, les études et la vie personnelle, augmentant ainsi le risque de burnout.

Lors de mon arrivée à la HEP BEJUNE, je me suis rapidement rapprochée des étudiant-e-s dans la même situation que moi ; formation secondaire II en étalement. Après de nombreuses discussions de couloir, plusieurs critiques reviennent constamment.

A première vue, pour un grand nombre d'entre nous, nous avons décidé de suivre ce cursus pour pouvoir allier travail et formation. Notre travail nous assure en théorie un revenu fixe qui nous permet de suivre notre cursus de futur enseignant. Cependant, il s'avère qu'avec l'arrivée des stages (non rémunérés) ainsi que les divers cours et travaux à rendre, le temps à disposition diminue. Dès lors deux situations principales semblent se distinguer ;

Les étudiant-e-s qui réduisent leur temps de travail pour assurer stage et études et ceux qui tentent de garder leur taux d'emploi à côté de la HEP. Dans le premier cas, nous discutons beaucoup de nos préoccupations financières car il n'est plus possible pour un grand nombre d'étudiant de s'assumer financièrement. Dans le deuxième cas, nous discutons des difficultés à gérer toutes les casquettes (privée, professionnelle, étude) et le mot « burnout » commence de faire son apparition.

Globalement, les sujets qui reviennent constamment chez les étudiant-e-s en emploi sont les suivants ; sensation de trop plein, manque de considération des établissements scolaires, stress lié à l'argent, stress lié au temps consacré au travail, stress lié aux stages en plus du travail, manque de confiance dans la gestion globale de la vie privée et professionnel.

Ma motivation principale est de réussir à mettre en place un questionnaire qui permettrait de récolter des données liées à ces diverses situations pour établir un état des lieux des étudiant-e-s en emploi au sein de la HEP BEJUNE, ainsi que le cas échéant, proposer des pistes envisageables pour mieux accompagner ces futur-e-s enseignant-e-s. Il me tient à cœur, pour moi et mes camarades, ainsi que pour le bon fonctionnement de l'institution de pouvoir participer à entrevoir un cursus qui soit le plus adapté aux besoins des étudiant-e-s, futur-e-s enseignant-e-s titulaires et qui réponde aux attentes et aux finalités de l'École, dans le respect de la santé et du bien-être de chacun-e.

3.2 QUESTIONS PRÉALABLES DE RECHERCHES

Nous nous posons des questions sur les 5 axes généraux suivants :

- **Quels sont les facteurs de stress et de burnout ?**
- **Quelles sont les influences personnelles et environnementales ?**
- **Quelles sont les conséquences et répercussions ?**
- **Quelles sont les stratégies de gestion ?**
- **Quelles sont les perspectives et améliorations possibles ?**

3.3 MISE EN PERSPECTIVE AVEC LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE

En tant que future enseignante, le lien entre ma pratique professionnelle et l'étude des facteurs de stress et de burnout chez les étudiant·e·s en emploi à la Haute École Pédagogique (HEP-BEJUNE) est extrêmement pertinent et enrichissant pour mon développement professionnel. Cette recherche offre des perspectives essentielles qui peuvent directement influencer mon approche pédagogique et mon interaction avec les étudiant·e·s. En effet, étant donné ma situation où je suis à la fois étudiante en emploi et enseignante pour des étudiant·e·s qui travaillent également, le lien avec l'étude sur les facteurs de stress et de burnout à la Haute École Pédagogique (HEP-BEJUNE) devient encore plus pertinent et personnel. Cette position m'offre une perspective à double facette ; celle de l'étudiante et celle de l'enseignante, me permettant d'aborder l'étude avec une compréhension approfondie et empathique des enjeux. Cette recherche enrichit également mon développement professionnel. Elle m'offre une perspective importante sur les réalités contemporaines de l'enseignement et de l'apprentissage, me préparant ainsi à devenir une éducatrice innovante et bien informée. En comprenant les défis auxquels sont confrontés les étudiant·e·s, je développe une sensibilité et des compétences essentielles pour répondre efficacement à leurs besoins.

Enfin, ma familiarité avec les enjeux de stress et de burnout me place dans une position idéale pour influencer positivement la culture éducative au sein de mon établissement. Je pourrais devenir « une voix pour le changement », en soutenant des politiques et des pratiques qui visent à maintenir la santé mentale des étudiant·e·s et favorisent un environnement d'apprentissage équilibré et bienveillant. Ce travail est une base qui permet de souligner la réalité du bien-être de certains étudiant·e·s pendant leurs cursus et d'apporter des pistes de réflexions pour l'avenir et le développement du bien-être et de la santé mentale.

4 CADRE THÉORIQUE

4.1 DÉFINITION ET CONTEXTUALISATION DU BURNOUT CHEZ LES ÉTUDIANT·E·S EN EMPLOI

Le burnout, concept initialement défini dans le contexte professionnel, est caractérisé par un état d'épuisement émotionnel, de cynisme ou de dépersonnalisation, et de sentiments de réduction de l'efficacité personnelle (Maslach et al., 2001). Bien que majoritairement étudié chez les professionnels, le syndrome de burnout se manifeste également chez les étudiant·e·s en emploi, où il résulte d'un cumul de stress académique et professionnel prolongé.

Chez les étudiant·e·s en emploi, le burnout peut être conceptualisé comme un état d'épuisement physique et émotionnel résultant de la combinaison de la pression des études et des contraintes du monde du travail (Schaufeli et al., 2002). Cette population unique, jonglant entre les exigences académiques et les responsabilités professionnelles, est particulièrement susceptible au burnout en raison de la difficulté à maintenir un équilibre entre vie étudiante et vie professionnelle.

La contextualisation du burnout chez les étudiant·e·s en emploi requiert une compréhension des spécificités de leur stress. Contrairement aux professionnels, ces étudiant·e·s font face à des stressseurs multiples et souvent concurrents, tels que les deadlines académiques, les exigences du travail, et parfois même les pressions familiales ou personnelles. Cette accumulation de stressseurs peut entraîner un état de surmenage chronique, précurseur du burnout (Gan, Shang, & Zhang, 2007).

Il est crucial de reconnaître que le burnout chez les étudiant·e·s en emploi n'est pas seulement le produit de leur environnement académique ou professionnel pris isolément, mais plutôt l'interaction complexe entre ces deux sphères.

4.2 HISTORIQUE ET ÉVOLUTION DU BURNOUT AXÉ SUR LES RECHERCHES CHEZ LES ÉTUDIANT·E·S

L'intérêt pour le phénomène du burnout a commencé dans les années 1970, lorsque Herbert Freudenberger, un psychologue américain, l'a utilisé pour décrire les cas d'épuisement professionnel qu'il observait chez les professionnels de la santé (Freudenberger, 1974). Initialement, le burnout était perçu comme un problème spécifique aux professions d'aide et de soin, où l'épuisement émotionnel était particulièrement prévalent.

Au fil des décennies, la recherche s'est étendue au-delà des professions d'aide, reconnaissant que le burnout pouvait affecter diverses professions et contextes, y compris le milieu académique. Schaufeli et al. (2002) ont été parmi les premiers à étudier le burnout dans un contexte universitaire, identifiant que les étudiant·e·s pouvaient également expérimenter des niveaux significatifs de burnout, similaires à ceux observés dans les professions à haute intensité émotionnelle.

Cette extension du concept de burnout aux étudiant·e·s a souligné la nécessité de reconnaître les particularités du stress académique et son impact potentiel sur l'épuisement des étudiant·e·s. Des études ultérieures ont commencé à explorer le burnout chez les étudiant·e·s en relation avec des facteurs tels que la charge de travail académique, la pression des examens, et l'équilibre entre les études et la vie personnelle (Gan, Shang, & Zhang, 2007).

Les recherches récentes ont également mis en évidence l'impact des environnements d'apprentissage numérique et de la prévalence croissante des emplois à temps partiel parmi les étudiant·e·s sur le risque de burnout. Les étudiant·e·s qui tentent de jongler entre les exigences académiques et les responsabilités professionnelles sont particulièrement vulnérables à l'épuisement, en raison du stress chronique associé à la gestion simultanée de multiples rôles (Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova, & Bakker, 2002).

Le burnout se manifeste de manière unique chez chaque individu, mais tend à culminer dans une combinaison d'épuisement physique, mental et émotionnel, accompagné d'une insatisfaction professionnelle (Peters & Mesters, 2007). Il est décrit non pas comme un état, mais plutôt comme un processus graduel, soulignant un continuum de gravité plutôt que la présence ou l'absence binaire du burnout (Vasey, 2007).

Les symptômes physiques inexplicables, tels que des maux de tête répétés, des problèmes de sommeil, ou des troubles digestifs, apparaissent sans raison apparente chez des individus auparavant en bonne santé. À ces symptômes physiques s'ajoutent des troubles psychologiques, tels que l'irritabilité, la colère, ou un cynisme accru, souvent accompagnés d'une prise de conscience de l'inefficacité des efforts déployés. Malgré de longues heures consacrées à des tâches, les résultats semblent décevants (Baumann, 2006).

Trois symptômes principaux du burnout ont été identifiés :

1. **L'épuisement** : Se manifestant par une fatigue physique et psychologique, cet épuisement se traduit également par des troubles de l'humeur et l'utilisation accrue de stimulants (Baumann, 2006).
2. **La déshumanisation** : Les individus affectés peuvent commencer à voir les autres non plus comme des personnes, mais comme des objets ou des numéros, reflétant un effondrement de l'empathie (Baumann, 2006).
3. **Le sentiment d'échec** : Une impression persistante d'inefficacité et d'insatisfaction vis-à-vis de la performance professionnelle ou académique, conduisant à une diminution de l'estime de soi (Baumann, 2006).

4.3 STRATÉGIES DE PRÉVENTION DU BURNOUT CHEZ LES ÉTUDIANT·E·S

Le burnout, étant le résultat d'un déséquilibre entre les demandes de la vie professionnelle et les ressources personnelles (Peters & Mesters, 2007), il nécessite une approche multidimensionnelle pour sa prévention. Pour faire face au stress et maintenir un équilibre physique et psychologique, des stratégies dites de coping ont

été mises en lumière par Lazarus et Folkman (1984, 1986). Ils ont classifié ces stratégies en deux catégories principales ;

1. **Coping orienté tâche ou centré sur le problème** : Cette approche vise à aborder directement la source du stress en cherchant des solutions concrètes pour résoudre le problème. Elle peut inclure la planification, la recherche d'informations, l'évaluation des différentes options et la prise de décisions. Le coping centré sur le problème est particulièrement efficace lorsque la situation est contrôlable et que des actions spécifiques peuvent être entreprises pour modifier les circonstances stressantes.
2. **Coping centré sur l'émotion** : Cette approche implique des efforts pour gérer ou réguler les réponses émotionnelles au stress. Elle peut comprendre des techniques de relaxation, la réévaluation positive des situations stressantes, ou le détachement. Le coping centré sur l'émotion est souvent utilisé lorsque la situation est perçue comme inchangeable, et l'objectif devient alors de diminuer l'impact émotionnel négatif.
3. **L'évitement** : Introduit par des auteurs comme Cosway, Endler, Sadler, et Deary (2000) et Parker & Endler (1992), l'évitement est une stratégie de coping où l'individu choisit de s'éloigner ou de nier l'existence du problème. Bien que cela puisse réduire le stress à court terme, l'évitement peut être contre-productif à long terme, car il ne résout pas la source du stress.
4. **Le soutien social** : Souligné par Zeidner & Endler (1996) et Cousson, Bruchon-Schweitzer, et coll. (1996), le soutien social est une forme de coping qui implique de chercher du réconfort, de l'aide ou des conseils auprès d'autres personnes. Ce peut être des amis, de la famille, des collègues ou des professionnels. Le soutien social peut aider à réduire le stress en fournissant un sentiment de sécurité, en diminuant la solitude, et en offrant des perspectives ou des solutions alternatives.

La présente recherche, axée sur le stress et le burnout chez les étudiant·e·s en emploi à la HEP-BEJUNE, soulève des questions importantes tant sur le plan académique que sociétal. En effet, des recherches antérieures ont démontré que le bien-être émotionnel des enseignants est étroitement lié aux résultats scolaires des élèves, à leur engagement en classe et à leur propre bien-être émotionnel (Jennings & Greenberg, 2009). Ainsi, un enseignant stressé ou épuisé risque non seulement de compromettre sa propre santé mais également d'impacter négativement l'environnement d'apprentissage de ses élèves.

Il est donc déterminant de s'interroger sur les moyens de prévenir et de gérer le burnout dans le milieu éducatif. En abordant la question de l'éthique et de la responsabilité individuelle et institutionnelle dans le contexte du burnout, ce travail ouvre un débat crucial. La répartition de la responsabilité entre l'individu et l'institution dans la prévention et la gestion du burnout reste une question complexe, nécessitant un examen attentif des politiques éducatives, des pratiques institutionnelles et des comportements individuels. Ce débat souligne l'importance d'une approche collaborative dans la lutte contre le burnout, impliquant tant les institutions éducatives que les étudiant·e·s eux-mêmes. (American Psychological Association, 2022).

4.4 LA LÉGISLATION ET LE SOUTIEN INSTITUTIONNEL FACE AU BURNOUT DES ÉTUDIANT·E·S

Il est également essentiel de souligner que, contrairement à l'Italie, la Lettonie et le Danemark où le burnout est reconnu comme une maladie professionnelle, en Suisse, cette reconnaissance n'est pas accordée (International Labour Organization, 2021). Cette distinction législative a des implications significatives pour la prise en charge et Par exemple, en Italie, les employés peuvent bénéficier de congés maladie spécifiques pour le burnout, accompagnés de programmes de réadaptation professionnelle (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2022). En Lettonie, des services de conseil et de thérapie gratuits sont mis à disposition des travailleurs souffrant de burnout (Latvian Ministry of Health, 2021). Au Danemark, les employeurs sont tenus par la loi de mettre en place des mesures de prévention du stress au travail, comme des formations à la gestion du stress et des ajustements de la charge de travail (Danish Working Environment Authority, 2022).

Pour rappel, en Suisse, la loi sur le travail oblige les employeurs à organiser le travail de manière à protéger les employés contre les risques pour leur santé et le surmenage, ce qui inclut le burnout. Toutefois, il n'y a pas d'indication spécifique reconnaissant le burnout comme une maladie professionnelle dans les textes législatifs suisses (Secrétariat d'Etat à l'économie SECO)

4.4.1 Analyse de la Législation sur la Santé des étudiant·e·s dans l'Enseignement Supérieur

Après des recherches approfondies, il semble que la législation sur la santé des étudiant·e·s dans l'enseignement supérieur soit peu développée, à l'exception du chapitre 5 de la Loi sur l'encouragement et la coordination des hautes écoles (LEHE). Ce chapitre, bien qu'il ne traite pas directement de la santé des étudiant·e·s, couvre l'assurance de la qualité dans les institutions, ce qui peut indirectement affecter leur bien-être. Ainsi, des références explicites à la santé des étudiant·e·s dans les textes de loi sont rares.

Selon le « Rapport thématique de l'enquête 2016 sur la situation sociale et économique des étudiant·e·s » par l'office fédéral de la statistique, le soutien que les étudiant·e·s reçoivent de leurs hautes écoles lorsqu'ils sont limités dans leurs études par des problèmes de santé (ce qui pourrait inclure des cas de burnout), correspond à seulement 23% pour les hautes écoles pédagogiques (HEP).

Cela suggère que bien que les hautes écoles soient conscientes des impacts des problèmes de santé sur les études, la responsabilité directe des écoles dans la gestion de ces problèmes ou leur prévention n'est pas clairement définie entre les différents types d'établissements. Le rapport met également en lumière le fait que les données disponibles ne permettent pas de distinguer clairement si les problèmes de santé, incluant potentiellement le burnout, surviennent avant ou pendant les études, ce qui complique l'attribution de responsabilité aux écoles elles-mêmes.

Pour conclure, il est crucial de rappeler que le burnout représente un risque sérieux pour le bien-être et la santé des étudiant·e·s. La prévention et la prise de conscience sont essentielles pour diminuer les effets potentiellement dévastateurs de ce

syndrome. Cela implique une responsabilité commune entre les étudiant·e·s et les institutions éducatives pour créer un environnement propice à la santé mentale et au bien-être académique. La recherche présentée ici aspire à contribuer à cette prise de conscience et à encourager le dialogue sur les meilleures pratiques de prévention et de soutien face au burnout. (Jian Xu, 2022)

4.5 QUESTIONS DE RECHERCHE SPÉCIFIQUES

Basées sur l'ensemble des éléments évoqués, et des apports théoriques, nos questions de recherches spécifiques sont finalement les suivantes :

4.5.1 Les facteurs de stress et de burnout

- Burn-out chez les étudiant·e·s en emploi, quelles stratégies et ressources sont-elles mises en place par les étudiant·e·s ?
- Quelles sont les risques du burnout/ stress avancé selon/chez les étudiant·e·s en emploi à la HEP-BEJUNE
- Dans quelle mesure le burnout affecte-t-il les étudiant·e·s en emploi à la HEP-BEJUNE ?
- Comment les exigences académiques et professionnelles interagissent-elles pour influencer le niveau de stress et de burnout chez ces étudiant·e·s ?

4.5.2 Les influences personnelles et environnementales

- Quel rôle jouent les facteurs personnels (comme la gestion du temps, les habitudes de sommeil, le sport, etc.) dans la gestion du stress et du burnout ?
- Comment l'environnement de travail et d'études (organisation, soutien des pairs et des référents (FEE, didacticiens·ennes, etc.) affecte-t-il les niveaux de stress et de burnout ?

4.5.3 Les conséquences et répercussions

- Comment le stress et le burnout influencent-ils le bien-être mental et physique des étudiant·e·s ?

4.5.4 Les stratégies de gestion

- Quelles stratégies sont actuellement utilisées par les étudiant·e·s pour gérer leur stress et prévenir le burnout ?
- Quelles sont les ressources disponibles à la HEP-BEJUNE pour soutenir les étudiant·e·s en emploi face au stress et au burnout ?

4.5.5 Les perspectives et améliorations possibles

- Quelles améliorations pourraient être apportées au niveau institutionnel pour mieux soutenir les étudiant·e·s en emploi face au stress et au burnout ?
- Comment les étudiant·e·s perçoivent-ils l'efficacité des stratégies et des ressources mises à leur disposition pour gérer le stress et le burnout ?

5 MÉTHODOLOGIE

Pour contextualiser la méthodologie de ce travail de recherche, il est essentiel de rappeler l'objectif principal de l'étude ; l'étude se concentre sur l'état de bien-être des étudiant-e-s en emploi à la HEP-BEJUNE, une problématique particulièrement préoccupante compte tenu de la double charge de travail académique et professionnelle que ces étudiant-e-s doivent gérer. La complexité de cette situation justifie une approche méthodologique qualitative et quantitative, visant à explorer les facteurs de stress et à identifier les stratégies de gestion et de prévention du burnout.

Le principal outil de cette étude est un questionnaire conçu via Google Forms, accessible via le lien¹ fourni. Ce questionnaire inclut des questions structurées pour évaluer les niveaux de stress et de burnout, les facteurs contribuant à ces états, ainsi que les stratégies de gestion utilisées par les étudiant-e-s.

Ce questionnaire a été diffusé auprès des étudiant-e-s actuel·les et ancien·ne·s de la filière B en étalement à la HEP-BEJUNE. Il comprend des questions fermées pour quantifier les variables d'intérêt (comme le niveau de stress) et des questions ouvertes pour recueillir des témoignages qualitatifs sur les expériences des étudiant-e-s. Cette démarche est pertinente car elle permet de collecter des données spécifiques et mesurables sur les expériences et perceptions des étudiant-e-s, alignées avec l'objectif de l'étude. Elle permet également une collecte de données large et diversifiée, essentielle pour comprendre les tendances générales parmi la population étudiante en emploi à la HEP-BEJUNE. De plus, elle offre la possibilité d'une analyse statistique poussée, nécessaire pour établir des corrélations fiables entre les différentes variables étudiées.

5.1 POSTURE DE RECHERCHE

En tant que chercheuse en sciences de l'éducation, mon approche se veut neutre et impartiale. La complexité de la thématique du burnout, incluant ses manifestations, ses impacts, et les stratégies de prévention, exige une analyse rigoureuse et dépassionnée. Mon objectif est de contribuer à une meilleure compréhension du phénomène, tout en reconnaissant les limites de mon étude.

En analysant les témoignages des étudiant-e-s à la HEP-BEJUNE, je reconnais l'importance d'adopter une posture critique neutre. Ces témoignages offrent des perspectives précieuses sur les expériences personnelles. Cependant, il est crucial de considérer ces récits avec prudence car ils reflètent des expériences individuelles qui peuvent être teintées d'émotions désagréables, de manque de recul ou même de jugement.

Il est également essentiel de souligner que ces témoignages sont intrinsèquement subjectifs. Bien qu'ils mettent en lumière des défis significatifs et des besoins en soutien, chaque expérience rapportée reste influencée par des facteurs personnels ou des circonstances qui ne sont pas nécessairement partagés par d'autres. De plus, la possibilité de biais dans la collecte des données doit être considérée ; les étudiant-e-s

¹ Questionnaire Google Forms : <https://forms.gle/PDJn5bAZ1rza9gxb9>

qui ont choisi de partager leurs expériences pourraient être ceux qui ont rencontré des niveaux particulièrement élevés de stress ou de burnout, ou ceux ayant des opinions plus fortes sur la question du burnout et de l'implication de l'établissement.

Je reconnaissais à la fois les limites des données qualitatives et la nécessité de les compléter par des enquêtes quantitatives à plus large échelle

5.2 AVANTAGES DE LA MÉTHODE

Le questionnaire en ligne est facilement accessible pour les étudiant·e·s et ancien·ne·s étudiant·e·s, permettant une participation plus large. Les questions structurées assurent une uniformité dans les réponses, facilitant l'analyse comparative. L'anonymat encouragé par le questionnaire en ligne peut conduire à des réponses plus honnêtes et moins biaisées. (Wright, 2005)

5.3 LIMITES DE LA MÉTHODE

Les réponses quantitatives peuvent manquer de profondeur et de nuances par rapport à des méthodes qualitatives comme les entretiens. La participation peut être influencée par le niveau d'engagement et le temps nécessaire pour répondre au questionnaire. Les étudiant·e·s les plus touchés par le stress ou le burnout peuvent être soit plus enclin·e·s, soit moins enclin·e·s à participer, biaisant potentiellement les résultats.

Bien que la démarche quantitative à l'aide d'un questionnaire en ligne présente des avantages significatifs en termes de portée et d'efficacité, elle comporte également des limites inhérentes à son format. Une approche combinée avec des méthodes qualitatives aurait pu être envisagée pour pallier ces limites et enrichir la compréhension des résultats obtenus. (Ex : interviews)

Le questionnaire sur le burnout et les facteurs de stress associés cible un groupe spécifique d'étudiant·e·s et d'ancien·ne·s étudiant·e·s. Il a été conçu pour s'adresser aux individus inscrits ou ayant été inscrits dans la filière B (étalement). Grâce à l'intervention du secrétariat qui a joué un rôle clé en transmettant le questionnaire, il a été possible de l'envoyer à un total d'environ 160 étudiant·e·s, incluant à la fois les étudiant·e·s actuel·les·les et les ancien·ne·s étudiant·e·s de cette filière.

Cette population spécifique a été choisie pour plusieurs raisons. Tout d'abord, les étudiant·e·s de la filière B(étalement) sont confrontés·e·s à des défis uniques en termes de gestion de leur temps et de leurs ressources, car ils doivent jongler entre leurs engagements académiques et professionnels. Cette situation peut potentiellement augmenter leur vulnérabilité au stress et au burnout.

Le nombre relativement restreint de participant·e·s. permet une analyse plus approfondie des données. Bien que cela puisse limiter la pertinence globale des résultats à une population plus large, l'approche ciblée garantit que les informations recueillies sont directement pertinentes pour les besoins spécifiques à cette étude. En retour, cela permet d'élaborer des recommandations et des interventions plus précises

et adaptées pour soutenir efficacement les étudiant·e·s. actuel·les et futurs de la filière B (étalement) à la HEP-BEJUNE.

Pour l'analyse des données recueillies, une approche méthodique et structurée est adoptée. Le questionnaire comprend 39 questions, divisées en différentes sections telles que les données personnelles, le statut de l'emploi, le statut des études, une adaptation du Test de Maslach spécifique à l'enseignement et les ressources personnelles. Dix de ces questions sont ouvertes. Elles permettent aux étudiant·e·s de fournir des réponses plus détaillées. Ces réponses nous offrent un aperçu de leurs expériences personnelles, de leurs émotions et des détails spécifiques de leur vécu. Dillman et al. (2014)

5.4 TRAITEMENT DES DONNÉES QUANTITATIVES

Pour les questions fermées, les données seront analysées quantitativement. Cela implique l'utilisation de logiciels statistiques comme R ou Excel pour effectuer des analyses descriptives et inférentielles. Les analyses descriptives fourniront des informations de base telles que la moyenne, la médiane, les modes, et les écarts-types pour les réponses quantitatives. Les analyses inférentielles, telles que les tests t, les analyses de variance (ANOVA) ou les régressions, seront utilisées pour examiner les relations et les différences entre les variables.

Outre les analyses descriptives et inférentielles classiques, des statistiques de corrélation seront utilisées. Les corrélations de Pearson ou Spearman, selon la nature et la distribution des données, seront calculées pour explorer les relations entre différentes variables quantitatives. Cette analyse aidera à identifier si, et dans quelle mesure, des variables spécifiques sont liées entre elles. (Andy Field et al, 2012)

5.4.1 Analyse des données qualitatives

Pour les réponses aux questions ouvertes, une analyse thématique sera employée. Cette méthode implique une lecture minutieuse des réponses pour identifier des thèmes ou des motifs communs. Les données ont été codées et les thèmes ont été regroupés pour en tirer des interprétations significatives. Pour établir des liens entre les données quantitatives et qualitatives, une approche de corrélation bivariée sera adoptée. Cette méthode implique d'abord la transformation des thèmes qualitatifs en variables quantifiables par le biais d'un processus de codage numérique. (Miles, Huberman, et Saldaña, 2019)

5.4.2 Description

Les données quantitatives permettent d'identifier des tendances générales et de mesurer l'ampleur du problème parmi les étudiant·e·s. Les données qualitatives, collectées via des questions ouvertes, offrent un aperçu profond des expériences personnelles des étudiant·e·s, révélant leurs émotions et les impacts du burnout sur leur vie.

Tout au long de l'analyse, les décisions ont été prises en gardant à l'esprit les objectifs de l'étude et la question de recherche. Le choix des tests statistiques et des méthodes d'analyse thématique sera guidé par les hypothèses de recherche et la nature des données collectées. L'objectif est de garantir que l'analyse des données soit alignée

avec l'objectif de la recherche, qui est d'explorer les facteurs de stress et de burnout chez les étudiant-e-s en emploi à la HEP-BEJUNE ainsi que les stratégies, les ressources utilisées et d'autres approches potentiellement utiles.

34 étudiant-e-s actuel-les et ancien-ne-s ont répondu au questionnaire. Ce taux de réponses pourrait indiquer une sélection non représentative de la population étudiante, potentiellement biaisée vers ceux qui se sentent particulièrement concernés ou affectés par le burnout. Ainsi, bien que les résultats fournissent une vue précieuse sur le vécu de certains étudiant-e-s, ils ne sauraient être généralisés à l'ensemble de la population estudiantine de la HEP-BEJUNE sans précaution.

6 RÉSULTATS ET ANALYSES

6.1 GÉNÉRALITÉS

Sur les 34 étudiant·e·s, 14 sont actuellement en formation étalement et 20 sont d'ancien·ne·s étudiant·e·s de la formation en étalement.

Les résultats ont été traitée sans faire de distinction entre les deux classes car les analyses statistiques comme la p-value ne donnait aucune valeur significative. La p-value (valeur p) est un concept statistique utilisé pour tester des hypothèses. Elle permet de déterminer si les résultats observés sont dus au hasard ou à un effet réel. (Nuzzo, R. 2014)

Âge des étudiant·e·s : Les étudiant·e·s au sondage sont principalement répartis dans les tranches d'âge suivantes : 25 – 54 ans. 52,9% des étudiant·e·s ont entre 25 et 34 ans, 29,4% entre 35 et 44 ans et 17,6% entre 45 et 54 ans.

État civil : La majorité des étudiant·e·s ont un·e conjoint·e. 61.7% sont en couple, marié ou pacsé. 32.4% sont célibataire et moins de 6% sont divorcé ou veuf·ve.

Genre : Le sondage montre une répartition assez équilibrée entre les hommes et les femmes. 55.9% de femmes, 41.2% d'hommes et 2.9% ne souhaitant pas se prononcer.

Présence d'enfants : Une majorité des étudiant·e·s soit 55.9% a des enfants.

Type de logement : Les modes de logement varient, avec une prédominance de personnes vivant avec un conjoint et/ou des enfants soit 64.7%. Ceux vivant seuls représentent une portion plus restreinte des étudiant·e·s 20.6%. 5.9 % vivent seul avec leurs enfants. 5.9% vivent chez leurs parents et moins de 3% sont en collocation.

Degré d'enseignement : 38.2% des étudiant·e·s travaillent au secondaire I contre 35.3% pour le secondaire II. Une minorité de 14.7% travaillent au secondaire I et II et 11,6% travaillent dans diverses établissements (université, école de musique, école spécialisées, etc).

6.2 HABITUDES DE VIE

Le sommeil : 55.9% des étudiant·e·s estiment ne pas dormir suffisamment. 35.3% estiment dormir suffisamment et pour 8,7% la qualité du sommeil varie selon les périodes. Martin & Thompson 2020 a démontré que la privation de sommeil peut aggraver les symptômes du burnout, notamment par une diminution de la capacité à gérer le stress et une augmentation des sentiments de fatigue et d'épuisement professionnel. (Martin & Thompson 2020) Le sommeil insuffisant, comme indiqué par 55,9% des étudiant·e·s, est un indicateur préoccupant qui pourrait signaler un risque accru de burnout.

Passe-temps et passions : Les catégories sont les suivantes : Sport (35,29 %), Musique (17,65 %), Lecture (11,76 %), Art et créativité (11,76 %), Pas de passe-temps (11,76 %), Autres (8,82 %), et Jeux (2,94 %). Ces pourcentages illustrent clairement

que les sports sont de loin les activités les plus populaires, tandis que les jeux sont les moins fréquents. Cela donne une vue d'ensemble de la diversité des intérêts et de l'engagement des étudiant·e·s envers différentes formes de loisirs et de créativité.

1. Sport (incluant des activités comme la course, le vélo, le yoga, le football, etc.)
2. Musique (incluant les instruments de musique, l'écoute de musique, etc.)
3. Lecture (et activités connexes comme la lecture, les séries télé, etc.)
4. Art et créativité (chant, peinture, activités créatives, etc.)
5. Pas de passe-temps indiqué par les étudiant·e·s
6. Jeux (jeux vidéo, jeux de société, échecs, etc.)
7. Autres (pour les hobbies qui ne rentrent pas facilement dans les autres catégories)

La répartition de la fréquence des passe-temps démontre que la majorité des étudiant·e·s pratiquent régulièrement leurs passe-temps, avec une concentration significative pratiquant 3 fois par semaine, ce qui représente 37,5% des étudiant·e·s.

Les étudiant·e·s pratiquant leurs passe-temps 4 fois ou plus par semaine constituent également une part importante avec 31,3%, soulignant un engagement sérieux envers leurs activités de loisir. En revanche, 12,5% des étudiant·e·s indiquent une pratique plus modérée d'une fois par semaine, et une proportion équivalente (12,5%) ne s'engage dans aucun passe-temps régulièrement. Ce profil de fréquence met en lumière l'importance que les passe-temps occupent dans la vie quotidienne des étudiant·e·s, reflétant leur impact sur le bien-être général (voir suite de l'étude) :

Impact sur la santé mentale du sport/passe-temps : Les données montrent que 29,4% des étudiant·e·s ne pratiquent pas d'activité physique régulièrement, tandis que 29,4% s'engagent dans une activité physique une fois par semaine. Un groupe plus restreint, représentant 8,8%, pratique deux fois par semaine, et 29,4% trois fois par semaine. Enfin, 2,9% des étudiant·e·s ont une pratique très régulière de quatre fois ou plus par semaine.

La majorité des étudiant·e·s estiment un impact positif, avec environ 91,2% exprimant cette opinion. Une très petite minorité, environ 2,9%, ressent un impact négatif, tandis que 5,9% des étudiant·e·s sont incertains, indiquant qu'ils ne savent pas quel effet leur activité a sur leur santé mentale. Ces données soulignent l'importance perçue des activités physiques et de loisir comme facteurs bénéfiques pour le bien-être mental, reflétant une tendance générale à reconnaître les avantages psychologiques de l'engagement régulier dans des passe-temps.

Répartition de la pratique sportive des étudiants

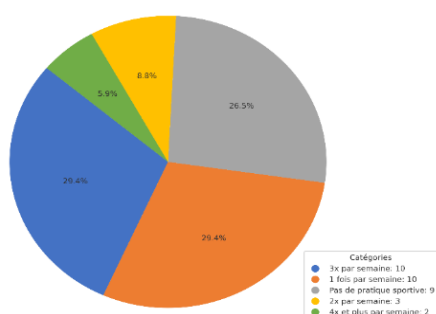


Figure 1 Répartition de la pratique sportive étudiant·e·s



Figure 2 Impact du sport/passe-temps sur la santé mentale

Il semble que les étudiant-e-s qui pratiquent une activité physique régulière (2-3 fois par semaine) sont plus susceptibles de se trouver dans la catégorie de risque faible pour le burnout. En revanche, ceux qui pratiquent moins souvent (1-2 fois par semaine ou 1 fois par semaine) peuvent se retrouver dans les catégories de risque modéré ou très élevé. La taille de l'échantillon est très petite. Par conséquent, ces conclusions devraient être interprétées avec prudence, et une étude avec un échantillon plus large serait nécessaire pour confirmer ces tendances.

Répartition de la fréquence des passe-temps des étudiants

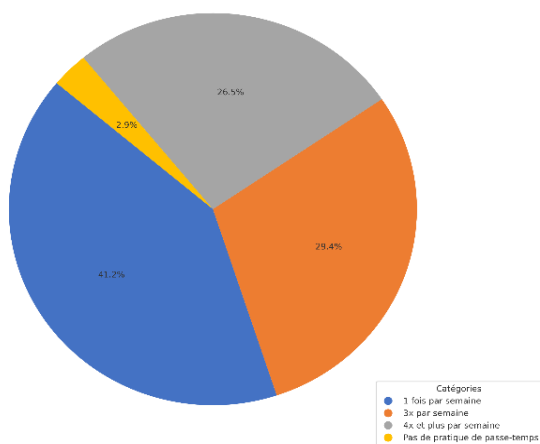


Figure 3 Fréquence des passe-temps

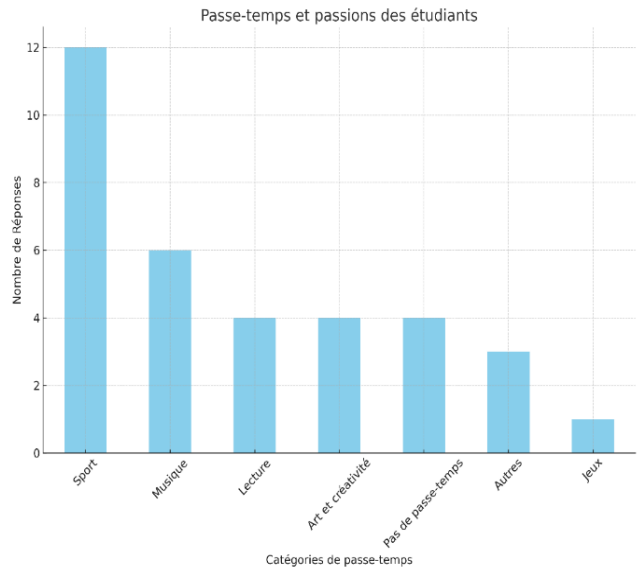


Figure 4 Répartition des passe-temps et passions

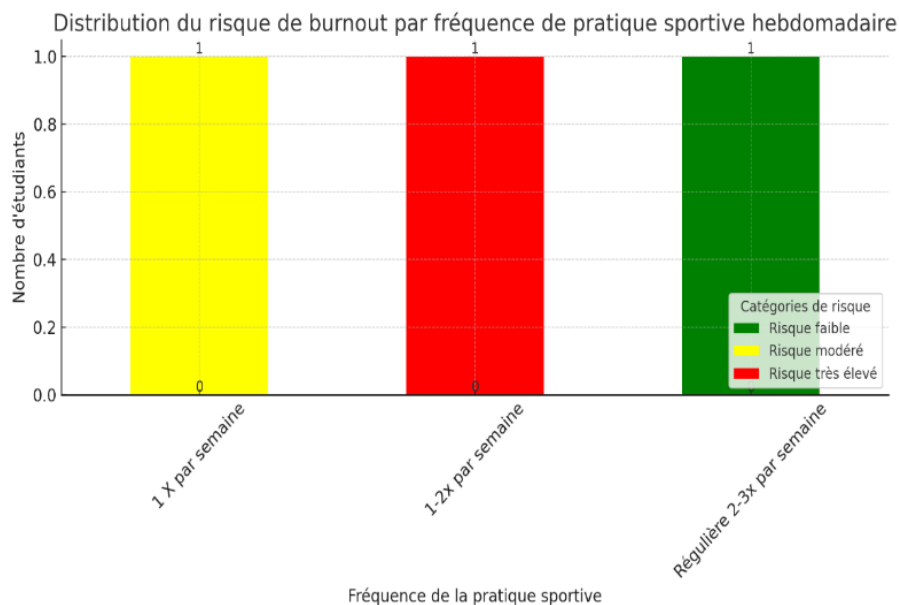


Figure 5 Répartition du risque de burnout selon la pratique sportive hebdomadaire

Soutien

Familial : La majorité des étudiant-e-s (29 sur 34) bénéficient d'un soutien familial positif, indiquant un réseau de soutien stable à la maison. Seuls quelques étudiant-e-s expriment des sentiments neutres (1) ou négatifs (4) envers ce soutien.

Amical : La plupart des étudiant-e-s (26 sur 34) perçoivent également un soutien positif de leurs amis. Cependant, une minorité ressent un manque de soutien (6) ou se sent neutre (2) à cet égard.

Professionnel :

- *Collègues :* Une grande majorité (28 sur 34) ressent un soutien de la part de leurs collègues, tandis que 6 étudiant-e-s ne se sentent pas soutenus.
- *Direction :* La majorité des étudiant-e-s (24 sur 34) se sent soutenue par leur direction, mais 10 étudiant-e-s éprouvent des insatisfactions à ce niveau.

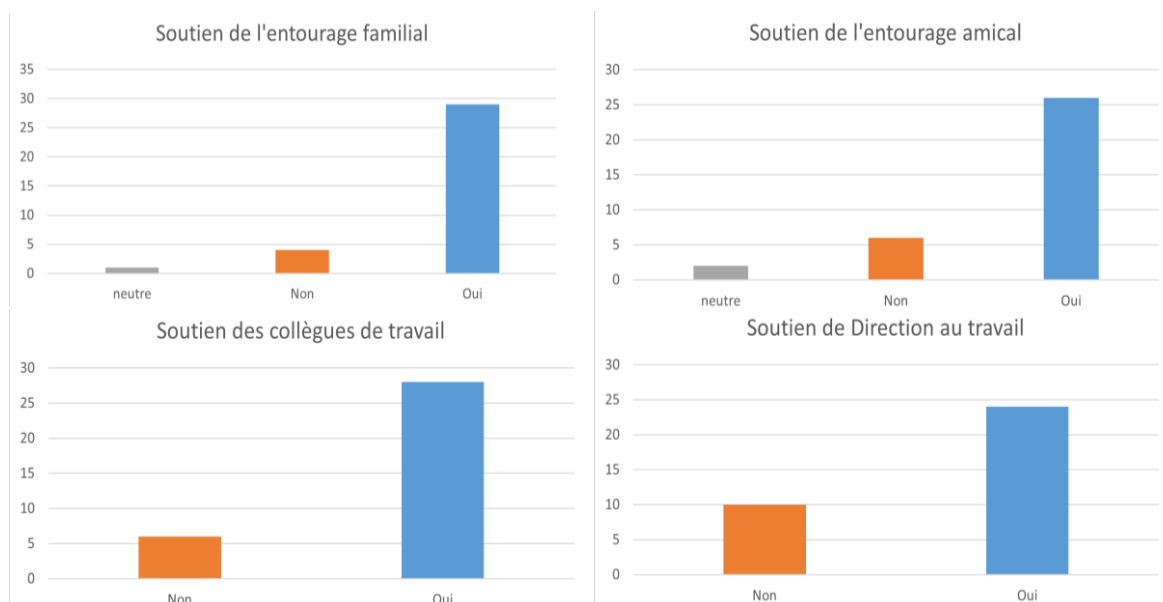


Figure 6 Répartition du soutien privé et professionnel

6.3 SOUTIEN HEP-BEJUNE

Filières secondaires de la HEP-BEJUNE (administration, direction, etc)

- Les réponses varient avec 11 ressentant plutôt du soutien, 5 neutres, 8 négatifs, 5 plutôt négatifs, et 5 clairement soutenus.

Formateurs-trices

Tendance positive : Un nombre plus élevé perçoit un soutien positif des formateurs-trices (14 plutôt oui, 12 oui), contre 8 (5 plutôt non, 3 non) qui ne ressentent pas de soutien.

En général, les soutiens familiaux et amicaux semblent être perçus plus positivement que les soutiens professionnels, avec des variations notables au sein de l'institution HEP-BEJUNE.

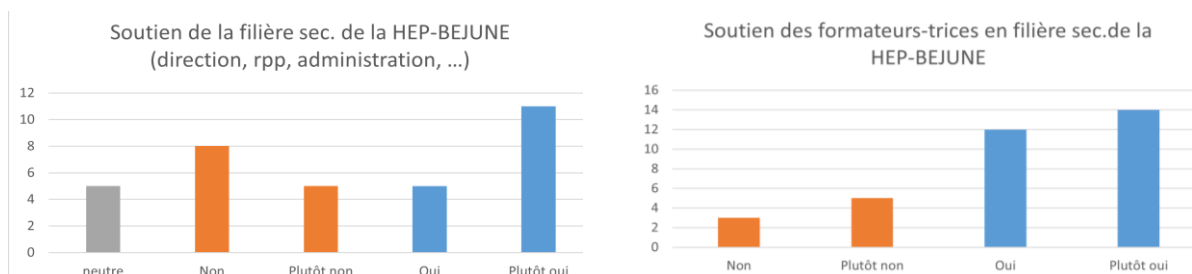


Figure 7 Soutien et ressenti des différents acteurs HEP-BEJUNE

6.3.1 Collectes de ressenti des étudiant-e-s : Formateurs-trices HEP-BEJUNE

- **Soutien positif** (7 affirmations) : Cette colonne indique que la majorité des étudiant-e-s ont ressenti un soutien positif de la part de leurs formateurs-trices. Cela inclut des éléments comme la bienveillance, l'écoute active, la flexibilité dans les délais de remise des travaux, et une compréhension globale de la situation et des besoins des étudiant-e-s. (selon réponses des étudiant-e-s)
- **Soutien négatif** (2 affirmations) : Moins fréquente, cette catégorie reflète les occasions où les étudiant-e-s ont perçu un manque de soutien de la part des formateurs-trices. Cela peut inclure un manque de prise en compte des besoins spécifiques liés à la formation pour adultes ou une absence de réactivité face aux demandes ou aux préoccupations des étudiant-e-s.
- **Enseignement efficace** (2 affirmations) : Une petite proportion des étudiant-e-s a exprimé que l'enseignement qu'ils ont reçu était efficace, c'est-à-dire qu'il était pertinent pour leur pratique professionnelle et qu'il a contribué de manière significative à leur formation.
- **Enseignement inefficace** (3 affirmations) : Certain-e-s étudiant-e-s ont jugé que les cours n'étaient pas efficaces. Cela peut se manifester par un sentiment que les cours sont trop théoriques, déconnectés des réalités professionnelles, ou que le temps consacré à ces cours n'est pas bien investi.

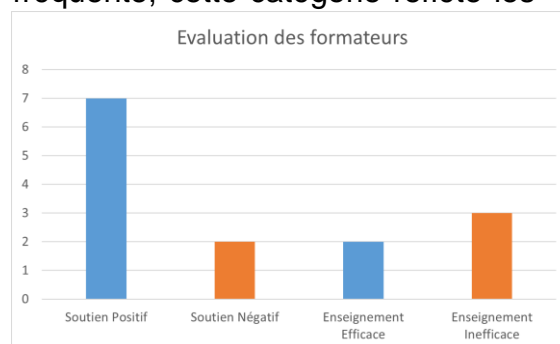


Figure 8 Evaluation du soutien des formateurs selon témoignages

6.3.2 Pistes d'amélioration selon témoignages des étudiant·e·s : Formateurs·trices HEP-BEJUNE

Similitudes entre ancien·ne·s et étudiant·e·s actuel·les :

1. **Réduction des cours théoriques et amélioration de la formation pratique** : Il existe un consensus sur la nécessité de réduire la charge des cours théoriques en faveur d'une approche plus pratique et appliquée de l'enseignement.
2. **Conscience de la charge de travail** : Les étudiant·e·s actuel·les et ancien·ne·s soulignent tous deux la nécessité pour les formateurs·trices de reconnaître la charge de travail et le stress des étudiant·e·s.
3. **Pertinence et formation pratique** : Il existe un désir commun de mieux modéliser les tâches d'enseignement et d'introduire des méthodes pratiques plus tôt dans la formation.
4. **Empathie et écoute** : Les deux groupes valorisent l'empathie et la bienveillance des formateurs·trices, ainsi que leur capacité à rester connectés aux réalités pratiques de l'enseignement.

Différences :

1. **Flexibilité des formats pédagogiques** : Les étudiant·e·s actuel·les mettent davantage l'accent sur la nécessité d'augmenter les cours à distance ou hybrides pour mieux concilier les études avec d'autres responsabilités, ce qui n'est pas spécifiquement mentionné par les ancien·ne·s étudiant·e·s.
2. **Suppression de modules jugés comme surcharge de travail** : Les étudiant·e·s actuel·les sont plus sujets à demander la suppression de modules perçus comme accroissant la charge de travail ou stressants sans y voir de plus-value dans le cursus d'étude. Ils souhaiteraient réduire le volume de certains modules généraux ou pouvoir discuter des exigences demandées.
3. **Application dans le monde réel** : Bien que les deux groupes soulignent le besoin de lier la théorie à la pratique, les étudiant·e·s actuel·les semblent exprimer un besoin plus urgent de rendre les cours théoriques (notamment et principalement les cours SED) plus pratiques et directement liés aux situations professionnelles. De plus, certains étudiant·e·s évoquent la difficulté de compréhension de cohérence des contenus de cours théoriques quand SED I et SED II se succèdent dans une même journée alors que pour d'autres étudiant·e·s ces cours sont suivis sur 2 années consécutives.

Du point de vue de l'institution, notons néanmoins qu'il est complexe pour la HEP-BEJUNE d'ajuster les horaires afin de répondre aux divers profils des étudiant·e·s tout en considérant la disponibilité des enseignants. Cette coordination doit tenir compte des contraintes logistiques, comme la disponibilité des salles et les engagements des enseignants rendant difficile l'organisation d'un calendrier optimal.

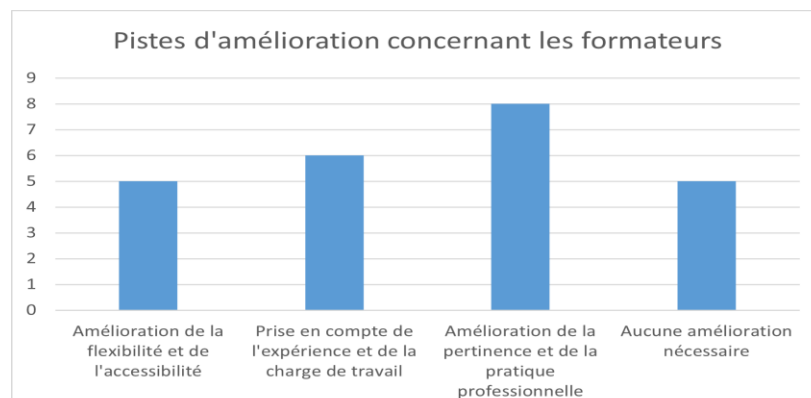


Figure 9 Pistes d'amélioration concernant les formateurs selon témoignages

6.3.3 Collectes de ressenti des étudiant·e·s : Filière secondaire de la HEP-BEJUNE

Similitudes entre ancien·ne·s et étudiant·e·s actuel·les :

1. **Manque de souplesse et de clarté institutionnelle** : Les étudiant·e·s actuel·le·s ainsi que les ancien·ne·s critiquent ce qu'ils et elles perçoivent comme un manque de souplesse de l'institution, en soulignant que cela pourrait contribuer au burnout ou compliquer la gestion des responsabilités personnelles et professionnelles.
 - Des étudiant·e·s de la HEP-BEJUNE conciliant travail et études, ont laissé entendre qu'ils éprouvaient des difficultés à gérer la charge combinée des stages et de leurs emplois. Parmi elles et eux, certain·e·s ont tenté de négocier une adaptation sans succès quand d'autres semblent selon les témoignages avoir obtenu des ajustements de leur emploi du temps. Ces différentes situations rapportées tendent à montrer que dans certains cas de figure en tous cas, les réponses institutionnelles peuvent différer, suscitant des interrogations sur les critères de décisions administratives en fonction des différents besoins exprimés.
 - Du point de vue de l'institution, notons toutefois, qu'il est essentiel de reconnaître que la HEP doit établir un cadre clair pour maintenir l'équité et la cohérence de ses programmes. Trouver le juste milieu entre flexibilité et rigueur peut être compliqué. Une trop grande souplesse pourrait en effet ouvrir la voie à des dérives, où l'institution se verrait contrainte d'accepter systématiquement toutes les demandes des étudiant·e·s, ce qui pourrait compromettre la qualité et l'intégrité des formations. À l'inverse, une rigidité absolue risque de ne pas prendre en compte les besoins spécifiques des étudiant·e·s et pourrait affecter négativement leur santé mentale et leur bien-être. Ainsi, l'institution doit constamment évaluer et ajuster ses politiques pour s'assurer qu'elles répondent de manière équilibrée aux exigences académiques tout en soutenant les étudiant·e·s dans leurs parcours individuels.

2. **Impliquer les étudiant·e·s dans les processus décisionnels** : Les deux groupes suggèrent que les étudiant·e·s devraient être plus impliqués dans les décisions qui affectent leur cursus HEP et leur expérience globale (via association des étudiant·e·s, discussion directe entre HEP et étudiant·e·s, etc.)
 - Pour viser à l'objectivité, il est important de noter que la HEP-BEJUNE a déjà mis en place des mécanismes pour encourager la participation étudiante dans les processus décisionnels. L'association des étudiant·e·s fait circuler au moins une fois par an un document permettant aux étudiant·e·s de soumettre leurs demandes et suggestions d'améliorations. De plus, des formulaires d'évaluation sont envoyés à la fin de certains cours, offrant une opportunité de retour. En complément, la majorité des intervenants sollicitent également des feedbacks oraux de la part des étudiant·e·s. Ces initiatives visent à intégrer activement les perspectives étudiantes dans l'amélioration continue des programmes au sens large.
3. **Adaptation des exigences** : Les deux groupes demandent une prise en compte de leur expérience préalable et une adaptation des exigences de formation (ex : VAE), comme des heures de stage réduites pour ceux ayant déjà une expérience significative.

Différences :

1. **Problèmes spécifiques aux admissions et à l'équivalence des diplômes** : Les ancien·ne·s étudiant·e·s mentionnent des difficultés spécifiques liées à la reconnaissance des diplômes antérieurs, ce qui n'est pas soulevé par les étudiant·e·s actuel·les.
2. **Gestion des remarques discriminatoires** : Quelques étudiant·e·s actuel·les mettent en évidence la nécessité de gérer les remarques et attitudes discriminatoires en particulier envers les étudiant·e·s ayant des responsabilités familiales, un point moins accentué chez les ancien·ne·s étudiant·e·s.
 - Il est important de mentionner que la HEP-BEJUNE a mis en place des structures de support telles que le Réseau d'Échange et de Remédiation (RER). Ce réseau permet aux formateurs·trices (FEE), aux didacticiens·ennes, et aux étudiant·e·s eux-mêmes de demander des entretiens afin de discuter des difficultés rencontrées durant les stages. Le RER vise à fournir un échange où les préoccupations peuvent être adressées de manière constructive, facilitant ainsi des solutions adaptées aux besoins spécifiques des étudiant·e·s tout en maintenant les standards officiels.
3. **Attention aux circonstances personnelles** : Bien que les deux groupes mentionnent l'importance de reconnaître les réalités personnelles, les ancien·ne·s étudiant·e·s mettent davantage l'accent sur les injustices vécues dues aux exigences de stages non rémunérés et à l'impact de la gestion des emplois à côté des études.

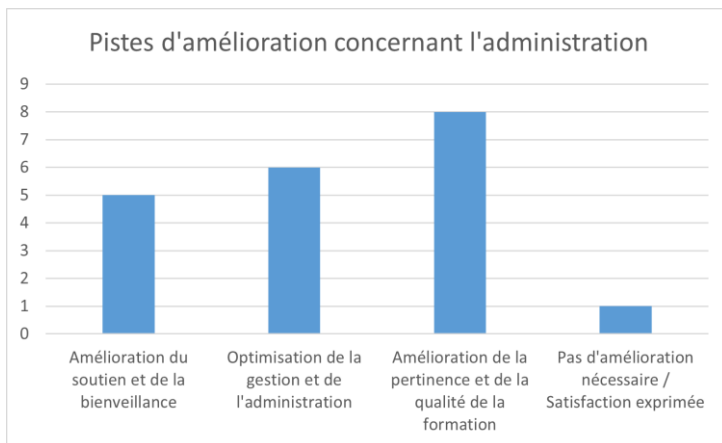


Figure 11 Pistes d'amélioration de l'administration selon témoignages

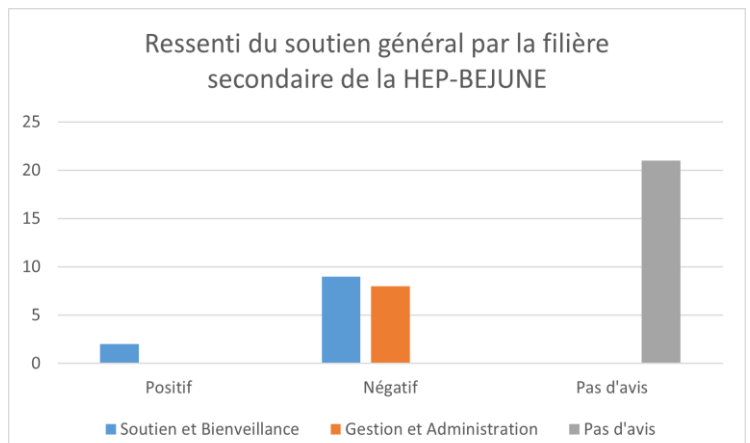


Figure 10 Ressenti du soutien général pour la filière secondaire

6.4 ENVIRONNEMENT PROFESSIONNEL

Les données recueillies montrent que plusieurs aspects pourraient être optimisés pour améliorer l'environnement professionnel ;

- **Communication et collaboration** : Cette catégorie est considérée comme la plus importante, recueillant 22.22% des réponses. Elle souligne le besoin d'une meilleure interaction et coopération entre les collègues enseignants surtout d'une même discipline.
- **Rien à signaler** : 15.56% des étudiant-e-s estiment qu'aucune amélioration n'est nécessaire, indiquant une satisfaction relative à leur situation actuelle.
- **Écoute et soutien éducatif** : Chacune de ces catégories représente 13.33% des réponses, mettant en évidence le désir d'une meilleure attention aux besoins individuels et d'un soutien renforcé dans les démarches d'apprentissage (soutien à l'organisation du travail par exemple) et de développement professionnel comme des mesures de prévention de l'épuisement professionnel.
- **Anticipation, considération et reconnaissance, diminution de l'administratif** : Ces trois aspects recueillent chacun 8.89% des réponses, illustrant le besoin de prévoir les enjeux à venir, d'apprécier et reconnaître le travail accompli, et de réduire les charges administratives (réunions, conseils, coordinations, ...) souvent jugées excessives.
- **Ambiance** : 6.67% des réponses pointent vers l'importance de l'environnement de travail, soulignant que l'atmosphère générale peut significativement influencer la productivité et le bien-être.
- **Analyses de pratique professionnelle, horaire** : Ces catégories, chacune avec 2.22% des réponses, indiquent des attentes précises sur la réflexion professionnelle et la gestion du temps

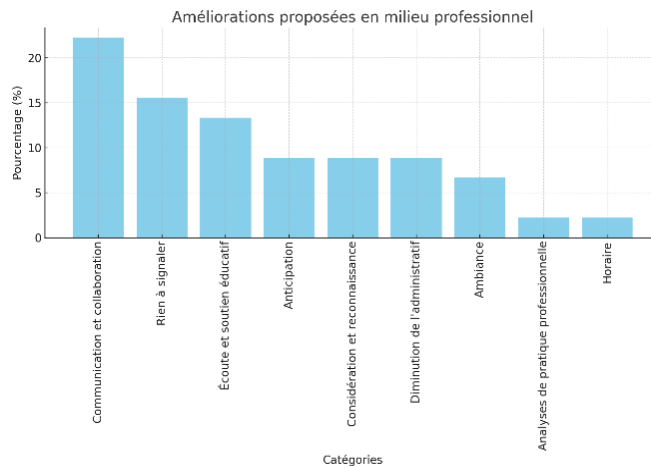


Figure 12 Propositions d'amélioration en milieu professionnel

6.5 EMPLOI

Périodes de travail en parallèle des stages HEP : Les étudiant·e·s travaillent globalement entre 4 jusqu'à plus de 20 périodes par semaine. 29,4% travaillent entre 4 et 12 périodes, 29,4% entre 12 et 16 périodes et 41.1% travaillent plus de 16 périodes. En comparaison, en Suisse, un poste d'enseignant à 100% représente environ 28 périodes hebdomadaires.

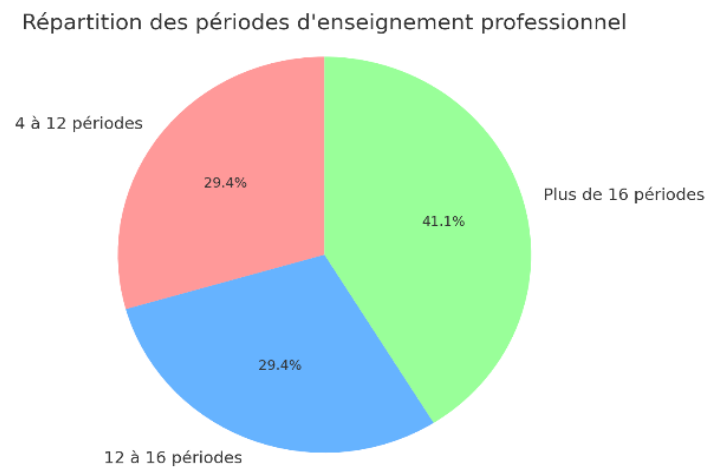


Figure 13 Répartition des périodes d'enseignement de l'emploi parallèle aux études

6.6 SALAIRE

Est-ce que les étudiants peuvent subvenir à leurs besoins?

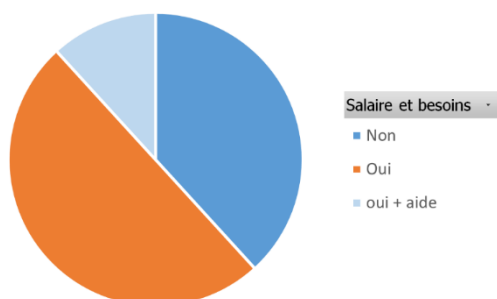
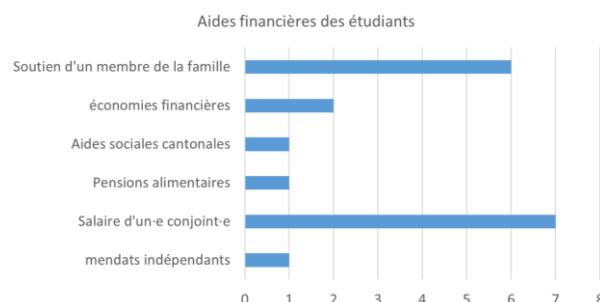


Figure 14 Etat des finances et subventions



Une proportion importante des étudiant-e-s indique qu'ils ne peuvent pas subvenir à leurs besoins sans aide financière supplémentaire soit 50%. Un autre segment déclare pouvoir subvenir à leurs besoins sans assistance supplémentaire. Ces graphiques mettent en évidence les défis financiers auxquels sont confrontés les étudiant-e-s, avec un besoin d'aide externe, que ce soit par le soutien familial, le salaire d'un-e conjoint-e, des économies personnelles ou des aides sociales, pour gérer leurs dépenses quotidiennes.

Impact des études sur les finances

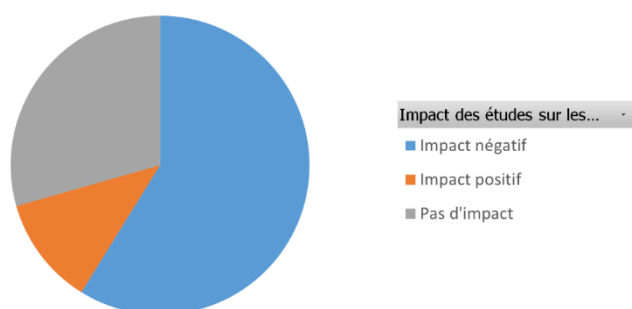


Figure 15 Impact des études sur les finances

La majorité des étudiant-e-s ressentent un impact négatif des études sur leurs finances. Ce groupe représente le plus grand segment du diagramme, ce qui indique que pour beaucoup, poursuivre des études a des conséquences financières défavorables.

Un plus petit segment des étudiant-e-s signale un impact positif des études sur leurs finances. Cela peut suggérer que pour ces étudiant-e-s, leurs études ont contribué à améliorer leur situation financière, peut-être en leur offrant de meilleures opportunités d'emploi ou en augmentant leur potentiel de gains.

Il y a aussi une proportion d'étudiant-e-s qui indiquent que les études n'ont pas d'impact sur leur situation financière. Ceux-ci pourraient avoir d'autres sources de revenus qui les soutiennent ou leurs dépenses et revenus pourraient être équilibrés de manière que les études ne changent pas leur situation financière.

Dans l'ensemble, ce graphique montre clairement que les études ont tendance à avoir un impact financier, majoritairement négatif, sur les étudiant-e-s.

6.7 HEP-BEJUNE

Cours théoriques : 47.1% des étudiant·e·s ont 8 à 12 périodes par semaine. C'est la catégorie la plus commune, indiquant qu'une majorité d'étudiant·e·s ont un emploi du temps relativement chargé par rapport aux réponses concernant le temps de travail en dehors des études. 32.4% des étudiant·e·s ont 4 à 8 périodes. Cette catégorie représente ceux qui ont un horaire moins intense. 14.7% des étudiant·e·s ne se rappellent pas le nombre de périodes qu'ils suivent. 5.9% des étudiant·e·s indique une charge de travail théorique (cours HEP-BEJUNE), encore plus importante entre 12 et 16 périodes. Pour rappel, un emploi à plein temps d'enseignant est d'environ 28 leçons hebdomadaires.

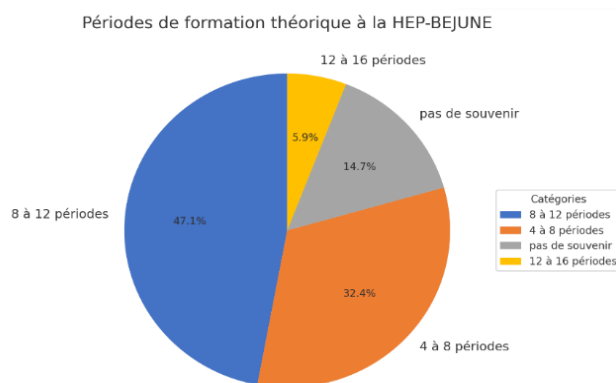


Figure 16 Répartitions des périodes de cours théoriques à la HEP-BEJUNE

Stage HEP-BEJUNE : 32.4% des étudiant·e·s sont en stage au secondaire I et 26.5% au secondaire II. 35.3% effectuent un stage au secondaire I et II et 5.8% n'ont pas encore eu de stage.

50.0% des étudiant·e·s ont 4 à 6 périodes par semaine. 17.6% des étudiant·e·s ont 2 à 4 périodes par semaine. 11.8% des étudiant·e·s n'ont pas de stage. Cela pourrait refléter une variété de situations, y compris des étudiant·e·s qui sont peut-être en emploi ou ceux en attente de stage. 8.8% des étudiant·e·s ont 6 à 8 périodes, et un autre 8.8% sont en emploi. 2.9% des étudiant·e·s indiquent avoir 8 périodes et plus chaque semaine, ce qui montre une immersion très profonde dans leur environnement de stage.

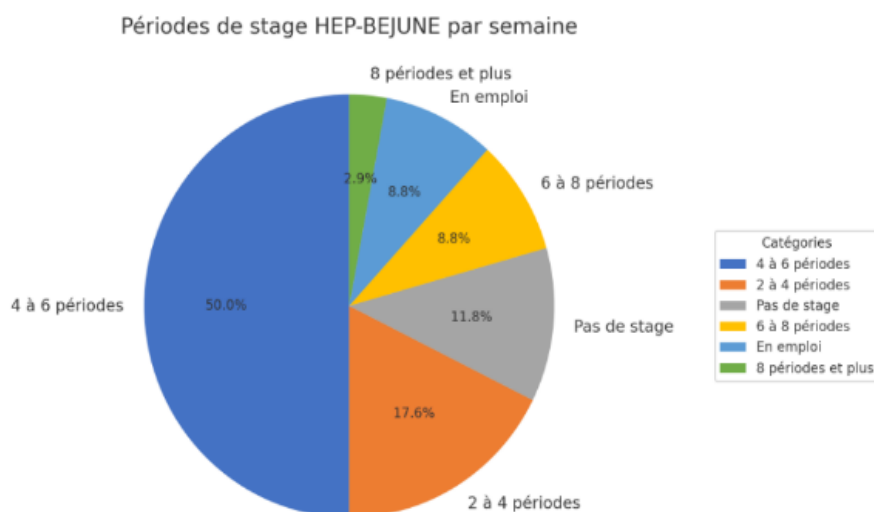


Figure 17 Répartition des périodes de stage par semaine

- **Insuffisance de la charge de travail (35.3%)** : Cette catégorie combine les 5.9% d'étudiant-e-s qui trouvent la charge de travail insuffisante et les 29.4% qui la jugent légèrement insuffisante. Ces étudiant-e-s souhaiteraient une augmentation de leurs activités pour maximiser l'apprentissage et l'engagement durant leur stage.
- **Surcharge de travail (64.7%)** : Rassemblant 35.3% d'étudiant-e-s ressentant une légère surcharge et 29.4% qui expriment une surcharge nécessitant un allègement, cette majorité indique que la charge de travail dépasse souvent le niveau confortable, ce qui pourrait nécessiter de la part de l'institution une réévaluation des attentes et des responsabilités assignées (travaux écrits à rendre dans les autres cours que les didactiques, présentations orales, etc).

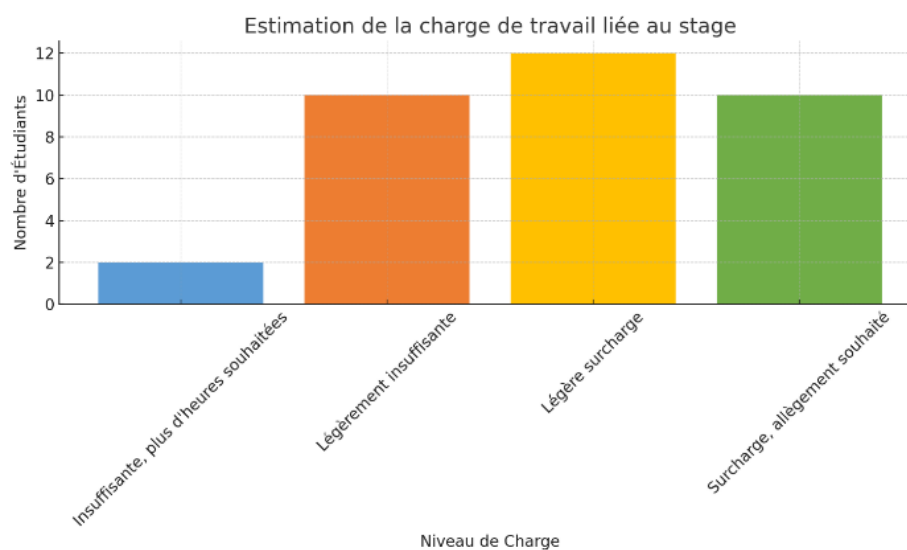


Figure 18 Estimations de la charge de travail selon témoignage

6.8 BURNOUT

Un test du chi-carré a été réalisé pour voir si la distribution des niveaux de burnout diffère de manière significative entre les ancien-ne-s étudiant-e-s et les étudiant-e-s actuel-les. Le résultat du test du chi-carré est de 1.48 et la valeur-p est de 0.477. Cela signifie que la valeur-p est supérieure au seuil de signification habituel de 0.05. En conséquence, nous n'avons pas de preuves statistiques suffisantes pour affirmer qu'il existe une différence significative dans la distribution des niveaux de burnout entre les ancien-ne-s étudiant-e-s et les étudiant-e-s actuel-les.

- **État général de burnout** : Une large prédominance de la catégorie "Risque très élevé" en rouge, indique que la majorité des étudiant-e-s sont perçus comme ayant un risque très élevé de burnout. Les portions jaune et verte, représentant respectivement un risque modéré et un risque faible, sont nettement plus petites.
- **Épuisement professionnel** : Un nombre élevé d'étudiant-e-s (16) avec un score d'épuisement professionnel élevé (représenté en rouge) suggère que de nombreux étudiant-e-s ressentent une fatigue émotionnelle et physique intense liée à leur travail et/ou études. Un score modéré est représenté en jaune et un score bas en vert, avec moins d'étudiant-e-s dans ces catégories.
- **Dépersonnalisation** : La dépersonnalisation fait référence à un sentiment de détachement de soi ou de son travail, une sensation d'être un observateur extérieur de sa propre personne, et peut inclure un sentiment d'irréalité. Le niveau de dépersonnalisation correspond à une réponse négative, cynique ou détachée à d'autres personnes. Un score modéré (22) est le plus fréquent ici (en jaune), suivi par un score élevé (en rouge) et un score bas (en vert). Cela indique que les étudiant-e-s tendent à avoir une réponse modérément négative ou détachée.
- **Accomplissement personnel** : L'accomplissement personnel est un autre aspect du burnout qui mesure les sentiments de compétence et de réalisation réussie dans le travail et/ou les études. Un nombre important d'étudiant-e-s (16) ont un score élevé (en rouge), indiquant qu'ils ressentent un sens de la compétence et de la réussite dans leur travail et/ou études. Un score modéré est en jaune et un score bas en vert, le score bas étant le moins fréquent. Cette tendance indique que, même si certains étudiant-e-s ressentent un certain

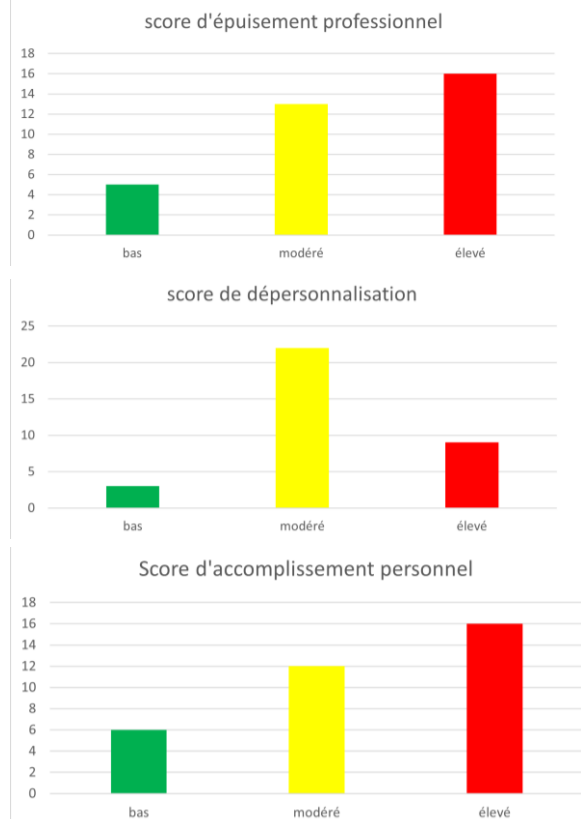
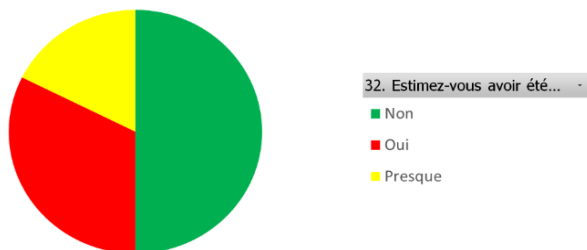


Figure 19 Résultats du test de Maslach pour les 3 axes de symptômes

niveau de burnout selon les 2 autres axes, nombreux sont ceux qui se sentent encore très accomplis dans leur vie personnelle. Cela pourrait signifier que malgré les stress et les défis auxquels ils sont confrontés, beaucoup trouvent des moyens de percevoir positivement leur progression et leurs réalisations, ce qui est un aspect positif important pour le bien-être et la prévention du burnout.

6.8.1 Ressenti des étudiant-e-s versus test de Maslach

Estimez-vous avoir été en burnout durant vos études HEP-BEJUNE?



Risque de burnout

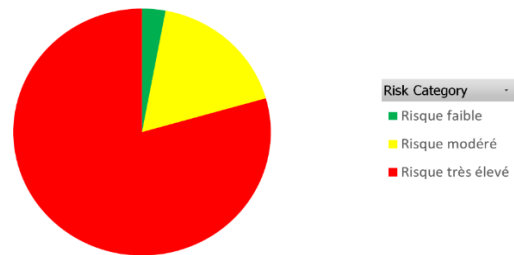


Figure 20 Comparaison de l'estimation du burnout par les étudiant-e-s avec leurs résultats au test de Maslach

Le premier montre les réponses personnelles des étudiant-e-s à la question de savoir s'ils estiment avoir été en burnout durant leurs études. Le deuxième illustre le niveau de risque de burnout selon le test de Maslach, qui est un outil standardisé pour mesurer le burnout.

En comparant les deux graphiques, on observe une différence intéressante entre la perception subjective des étudiant-e-s de leur propre burnout et le niveau de risque objectif évalué par le test de Maslach.

Perception personnelle (estimation) :

- La majorité des étudiant-e-s estiment qu'ils n'ont pas été en burnout (la partie verte du graphique).
- Une portion considère qu'ils étaient 'presque' en burnout (la partie jaune).
- Presque 1/3 des étudiant-e-s pense avoir été en burnout (la partie rouge) :

Il est possible que certain-e-s étudiant-e-s interprètent à tort leurs expériences comme étant un burnout à part entière. En réalité, si un tiers des étudiant-e-s était réellement affecté par un burnout, n'auraient-ils en principe pas dû être amenés à interrompre leurs études et se mettre en arrêt maladie (cf. ci-dessous) ?

Évaluation par le Test de Maslach (risque) :

- Une grande majorité est à risque très élevé de burnout (rouge sur le graphique).
- Une petite portion est à risque modéré (jaune).
- Seulement une très petite partie est considérée à faible risque (vert).

Ce contraste suggère que les étudiant-e-s pourraient sous-estimer leur niveau de burnout ou ne pas reconnaître tous les symptômes qui y sont associés. Le test de Maslach, étant plus *objectif* et basé sur des symptômes spécifiques, révèle que le risque de burnout semble en réalité beaucoup plus élevé que ce que les étudiant-e-s perçoivent. Ceci est dès lors beaucoup plus inquiétant. Et cela pourrait signifier que le petit tiers des étudiant-e-s pensant avoir été en burnout était peut-être très proche d'être dans un burnout établi, donc dans ses prémisses, avec tout ce que cela peut comporter comme conséquences académiques et surtout - à court et moyen terme - professionnelles, personnelles et relationnelles.

- Il est important de reconnaître le biais potentiel entre les perceptions des ancien.ne.s et des nouveaux et nouvelles étudiant-e-s. Les ancien.ne.s étudiant-e-s doivent prendre en compte les différences contextuelles et temporelles entre les époques d'étude. Cependant, les résultats n'ont pas été séparés en deux catégories distinctes car la p-value n'était pas significative pour cet échantillon.

6.8.2 Témoignages des étudiant-e-s concernant les difficultés rencontrées pendant la période des études HEP-BEJUNE

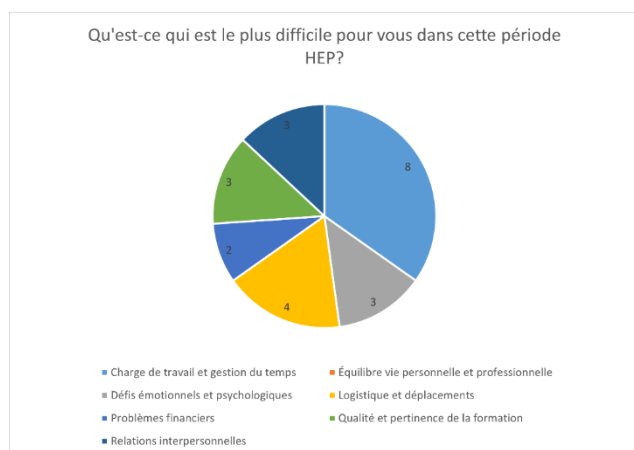


Figure 21 Résumé des difficultés rencontrées pendant les études

Les témoignages recueillis autour des difficultés rencontrées durant la période HEP sont révélateurs des multiples défis auxquels les étudiant-e-s sont confrontés. Concernant la gestion du temps et des responsabilités, nombreux sont ceux qui soulignent la complexité de jongler entre plusieurs rôles simultanément. Ils évoquent la difficulté de concilier emploi, vie familiale et études, ainsi que les défis d'être présents sur différents lieux de travail.

Sur le plan émotionnel et psychologique, les étudiant-e-s font face à des épreuves personnelles telles que des ruptures sentimentales, particulièrement éprouvantes lorsqu'elles surviennent juste avant les examens par exemple. La relation quelques fois vécue comme « difficile » avec l'administration dans certains cas particuliers (par ex. manque de *flexibilité* notamment dans l'organisation des stages, lieu de stage et nombre d'heures) sont également mentionnés.

La logistique et les déplacements représentent un autre point de friction, avec des horaires et des trajets compliqués, par exemple entre le travail et Bienne, qui peuvent être aussi longs que les cours eux-mêmes, ajoutant une contrainte significative au quotidien des étudiant-e-s.

Les problèmes financiers ne sont pas en reste, avec des coûts additionnels qui restent à la charge des étudiant·e·s, sans parler de la pression économique que cela implique.

Quant à la qualité et la pertinence de la formation, certains remettent en question la connexion entre les travaux de recherche et la réalité du terrain, ainsi que l'utilité des de certains cours dispensés en regard de l'amélioration de la pratique enseignante.

Enfin, les relations interpersonnelles peuvent être source de détresse, qu'il s'agisse de la dynamique avec certain·e·s formateurs·trices ou du manque général de reconnaissance de ces diverses spécificités. Le sentiment d'isolement et d'être « dévalorisé » (selon un témoignage) contribue à une expérience parfois démoralisante.

Ressources face au burnout

A la question de savoir si les étudiant·e·s estiment avoir mis en place des stratégies d'évitement du burnout, trois étudiant·e·s ont indiqué ne pas savoir s'ils avaient mis en place de telles stratégies, 10 ont répondu par la négative, tandis que 21 étudiant·e·s ont répondu affirmativement, indiquant par exemple une gestion du temps, permettant de répartir les tâches académiques de manière équilibrée pour éviter la surcharge. D'autres ont souligné l'importance de moments réguliers de détente et de loisirs, qui les aident à décompresser et à se ressourcer. L'activité physique a également été citée comme un moyen efficace de réduire le stress et de maintenir un bien-être général. En outre, plusieurs étudiant·e·s ont noté l'importance de maintenir un réseau de soutien social, en parlant ouvertement de leurs défis avec des amis, des membres de la famille ou des collègues.

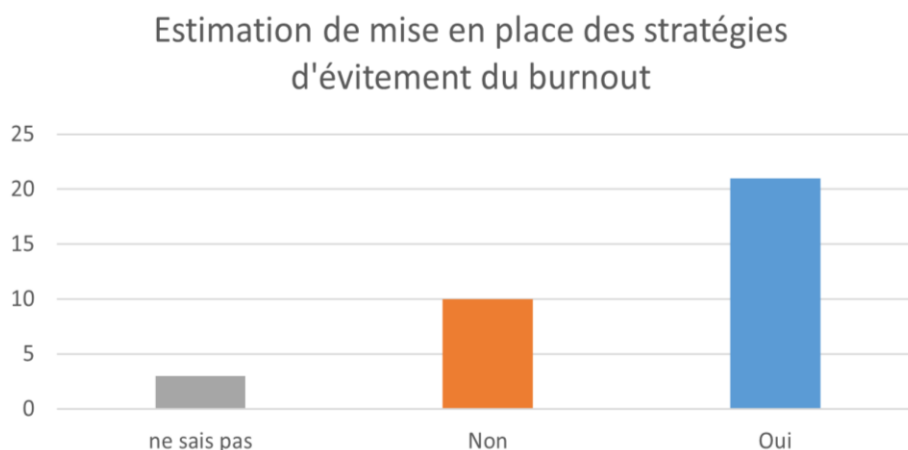


Figure 22 Estimation des stratégies d'évitement du burnout

6.9 GESTION DES ÉMOTIONS AGRÉABLES ET DÉSAGRÉABLES

Les étudiant-e-s ont répondu de la manière suivante concernant la gestion des émotions agréables : 17 étudiant-e-s ont dit ressentir des émotions agréables 'la plupart du temps', 7 étudiant-e-s 'parfois', et 10 étudiant-e-s 'totalement'.

Les étudiant-e-s ont répondu de la manière suivante concernant la gestion des émotions désagréables : les réponses obtenues se répartissent de la manière suivante : 18 étudiant-e-s ont indiqué qu'ils gèrent ces émotions désagréables "la plupart du temps", 11 étudiant-e-s ont répondu "parfois", tandis que 5 étudiant-e-s ont estimé qu'ils le faisaient "totalement".

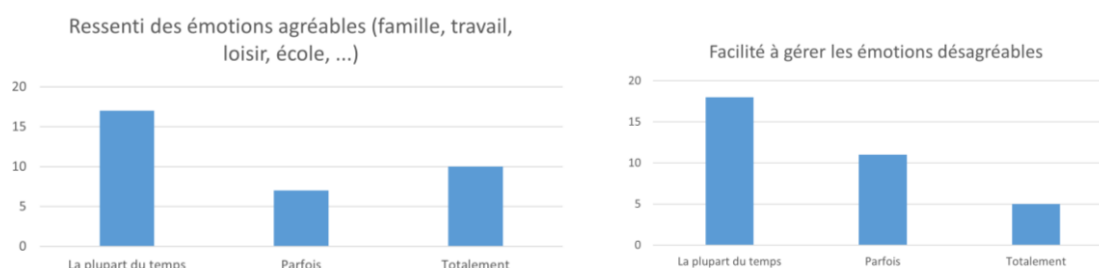


Figure 23 Ressenti et gestion des émotions

6.9.1 Témoignages concernant les ressources d'évitement du burnout

Les témoignages des étudiant-e-s révèlent diverses ressources qu'ils mobilisent pour faire face au burnout. Ces ressources peuvent être regroupées en plusieurs catégories principales :

- **Soutien social** : Les étudiant-e-s soulignent l'importance du soutien reçu de leur famille, de leurs amis et de leur entourage professionnel. Cela inclut l'aide et la bienveillance de la famille, le soutien des collègues et des amis, ainsi que le soutien spécifique d'un proche - enseignant-e - ou d'un-e formateur-e à qui ils peuvent poser des questions.
- **Loisirs et bien-être** : Les activités de détente et les loisirs jouent un rôle crucial dans leur bien-être. Ils mentionnent la pratique d'activités non liées à l'école, les rencontres entre amis, la musique, les sports, la cuisine et l'alimentation équilibrée, ainsi que l'importance du sommeil et du soin de soi au quotidien. Prendre des vacances et savoir poser ses limites sont également considérés comme essentiels.
- **Développement professionnel et environnement de travail** : La motivation à devenir enseignant-e, les formations préventives contre le burnout, l'amélioration des conditions de stage, et la sécurité d'un emploi stable (comme un contrat à durée indéterminée prévu à la fin d'un CDD) sont cités comme des facteurs contribuant à un environnement de travail soutenant.
- **Gestion personnelle, stratégies adaptatives et perspective personnelle** : La connaissance de soi, l'isolement durant les pauses pour récupérer, et les techniques de communication et de partage sont cruciaux. Les étudiant-e-s mettent également en avant l'importance de se concentrer sur leurs réussites,

de maintenir une attitude positive, de garder confiance en soi, et de se fixer des buts et des objectifs. L'idée que les situations difficiles sont temporaires aide également à relativiser et à persévérer. Relevons que cela peut à l'inverse se révéler être un « faux ami »...

- **Face au non-évitement des situations difficiles** : Certains témoignages soulignent une approche de confrontation où l'étudiant-e ne cherche pas à éviter les défis mais choisit plutôt d'aller de l'avant malgré les difficultés, s'appuyant sur le soutien familial comme principal pilier de résilience, tout en reconnaissant qu'ils ne se sentent pas toujours bien.

Ces témoignages illustrent comment les étudiant-e-s utilisent une combinaison de soutien social, de gestion personnelle, de loisirs et d'améliorations professionnelles pour « naviguer » à travers les périodes de stress et éviter ou *minimiser* l'épuisement professionnel. Cela pose par ailleurs la question des responsabilités du suivi « personnel » et de la « qualité » de l'enseignement lors des stages, sachant qu'au 2^e semestre une majorité d'étudiant-e-s sont en *quasi* autonomie et avec une supervision de leur FEE très restreinte, parfois quasi nulle.

Ressources face au burnout

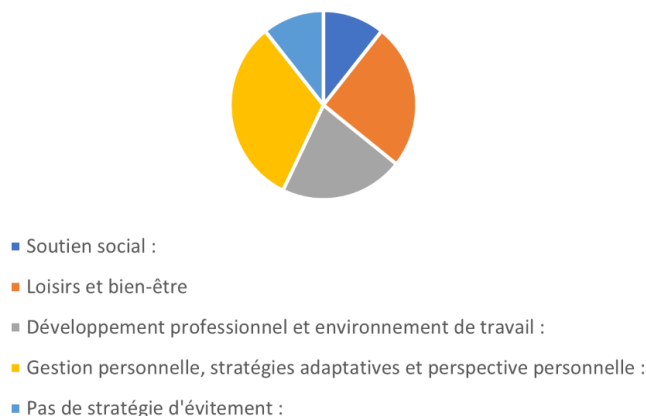


Figure 23 Répartition des ressources face au burnout

6.9.2 Témoignages concernant le recul des étudiant-e-s sur les connaissances et ressources pour prévenir le burnout

Les témoignages recueillis concernant ce que les étudiant-e-s auraient aimé savoir pour être mieux préparé à des situations de stress intense liés au travail et aux études HEP.

6.10 FACTEURS DE RISQUE DE BURNOUT

- **Charge de travail excessive** : Mention de la charge de travail, des évaluations fréquentes, et des stages intensifs. Le volume des stages et la préparation que cela engendre en amont à côté du travail et du reste de la formation est mentionnée comme conséquent en termes d'ampleur de travail.

- **Manque de reconnaissance et de soutien** : Peu de reconnaissance des expériences professionnelles antérieures, manque de soutien économique et institutionnel au sens large :
 - **Flexibilité limitée** : Critiques sur le manque de flexibilité et une certaine opacité ou en tous cas une injustice ressentie dans l'opérationnalisation des critères liés à de rares cas d'allègements des heures de stage.
- **Relations interpersonnelles**
 - Des étudiant-e-s ont laissé entendre qu'ils rencontrent des défis relationnels au sein de l'établissement, incluant un sentiment d'isolement et de manque de communication entre les collègues. Certains témoignages révèlent également des expériences où des étudiant-e-s se sont sentis victimes de mobbing de la part de leurs formateurs-trices (un cas).
 - Pour rappel, afin de répondre à ces préoccupations et soutenir les étudiant-e-s face à des situations comme l'isolement ou le mobbing, la HEP-BEJUNE a mis en place le Réseau d'Échange et de Remédiation (RER). Ce dispositif est conçu pour offrir un espace de dialogue et de soutien où les étudiant-e-s peuvent exprimer librement les difficultés rencontrées prioritairement en stage. Le RER facilite l'organisation d'entretiens personnalisés qui permettent de traiter les cas spécifiques et de trouver des solutions adaptées, visant à améliorer l'expérience éducative et relationnelle des étudiant-e-s.

Toutefois, quasi pas mentionné (le RER), il se peut que certain-e-s étudiant-e-s ne soient pas pleinement conscient-e-s qu'ils et elles ont également la possibilité de demander un entretien dans le cadre de ce Réseau d'Échange et de Remédiation (RER). Sensibiliser davantage les étudiant-e-s à cette ressource pourrait les encourager à l'utiliser activement pour solliciter de l'aide et du soutien lorsque nécessaire, renforçant ainsi le sentiment de sécurité et d'appartenance au sein de l'institution.

6.11 STRATÉGIES DE PRÉVENTION DU BURNOUT

Pour aborder les stratégies de prévention du burnout chez les étudiant-e-s de la HEP-BEJUNE, rappelons les discussions et résultats précédentes mettant en lumière les enjeux tels que la gestion du sommeil, les passe-temps, l'activité physique et le soutien social, qui sont fondamentaux pour contrer le risque de burnout.

Concernant le sommeil, des recherches soulignent son importance dans la prévention du burnout, affirmant que des habitudes de sommeil adéquates sont indispensables pour la gestion du stress et la prévention de l'épuisement (Kloss, Nash, Walsh, Culnan, Horsey, & Sexton-Radek, 2016). Encourager les étudiant-e-s à adopter de bonnes pratiques de sommeil peut être une première stratégie à mettre en place.

En ce qui concerne les passe-temps et l'activité physique, l'engagement régulier dans ces activités est bénéfique pour la santé mentale, offrant des occasions de détente et une réduction du stress (Zawadzki, Smyth, & Costigan, 2015). Il est conseillé aux étudiant·e·s de maintenir ou d'intégrer ces pratiques dans leur routine quotidienne pour améliorer leur résilience au stress.

Le soutien social joue un rôle crucial dans la prévention du burnout. Des études montrent que le soutien familial, amical, et professionnel peut fournir des ressources émotionnelles, pratiques, et parfois financières, aidant les individus à mieux gérer les défis professionnels et académiques (Halbesleben, 2006). Ainsi, renforcer les réseaux de soutien des étudiant·e·s est une approche proactive importante.

6.11.1 Résultats des stratégies personnelles :

Soutien familial et social :

Familial : L'appui de la famille et des proches a été fréquemment mentionné, soulignant l'importance de leur soutien pour le maintien du bien-être (ex. "Ma femme", "La famille et certains amis", "Ma famille me fait tenir pour le moment").

Amis et relations : Le soutien des amis et les interactions sociales hors contexte académique ont aidé plusieurs étudiant·e·s à se détendre et à se sentir soutenus (ex. "Passer du temps avec mes enfants", "Les apéros entre amis", "Le soutien de mes proches").

Activités de détente et loisirs :

Diverses activités hors du cadre académique ou professionnel ont contribué à réduire le stress, telles que les loisirs créatifs, le sport, et les vacances (ex. "Faire des activités sans lien avec l'école", "Mes activités annexes dans la musique", "Les vacances où j'ai dormi 16 heures par jour").

Connaissance de soi et gestion personnelle :

La capacité à se connaître et à gérer ses propres limites a été cruciale, comme s'isoler pour récupérer ou définir ses propres limites pour se reposer (ex. "Le fait de bien me connaître", "Me reposer, poser mes limites", un lâcher-prise à la maison").

Perspective et motivation :

Garder à l'esprit les objectifs à long terme et la motivation intrinsèque pour surmonter les périodes difficiles (ex. "Ma motivation à devenir enseignante", "Garder à l'esprit que ça ne durera pas", "Avoir des buts, des objectifs à atteindre").

6.11.2 Résultats des stratégies institutionnelles :

Formation et sensibilisation :

Une formation sur la prévention du burnout offerte par la HEP-BEJUNE a été valorisée par certains étudiant·e·s, indiquant l'importance des ressources éducatives fournies par l'institution.

Soutien institutionnel :

Bien que moins mentionné explicitement dans les témoignages recueillis, le soutien perçu par quelques collègues et formateurs-trices reflète l'importance d'un environnement institutionnel soutenant (ex. "demander de l'aide à mes collègues", "le soutien d'une proche enseignante", "le soutien de mon didacticien").

Amélioration des conditions de stage :

Des ajustements spécifiques dans les conditions de stage ont été bénéfiques pour certains étudiant·e·s, soulignant le rôle de l'institution dans l'adaptation des conditions d'apprentissage pour réduire le stress (ex. "amélioration de la situation en stage").

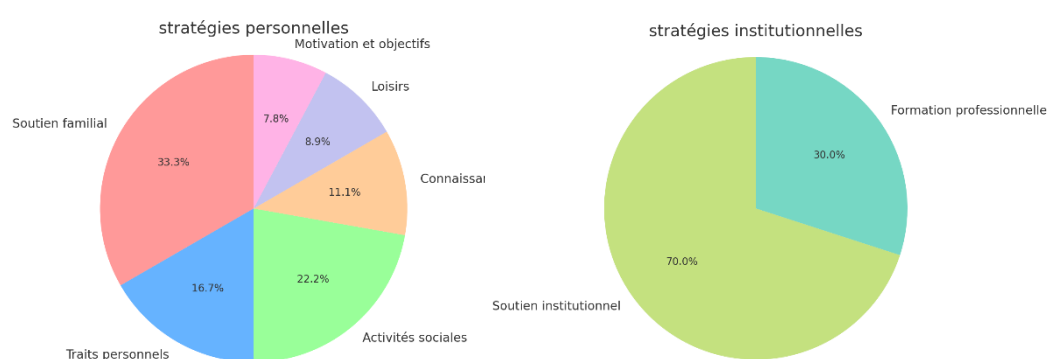


Figure 24 Stratégies personnelles et institutionnelles pour prévenir le burnout

6.12 CONNAISSANCES ET RESSOURCES QUE LES ÉTUDIANT·E·S AURAIENT « AIMÉ SAVOIR »

Beaucoup souhaitent apprendre à mieux prendre soin d'eux-mêmes, comme apprendre à dire *non* ou adopter des techniques de communication non-violente, ce qui est en accord avec les recherches soulignant l'importance de la communication efficace pour la réduction du stress (Wright & Cropanzano, 1998).

- La HEP-BEJUNE propose une série de formations continues axées sur le développement personnel du corps enseignant, qui répondent aux divers besoins de celles et ceux cherchant à améliorer leurs compétences en gestion de classe et en communication. Ces formations incluent des cours sur la réception de feedback constructif des élèves, l'introduction aux outils Cap sur la Confiance®, la compréhension des comportements des élèves via la psychanalyse, les techniques de Communication Non Violente, la préparation à la vie post-professionnelle, des ateliers vocaux complets, ainsi que des approches pour gérer le stress émotionnel, etc.

D'autres étudiant·e·s ont exprimé le désir de voir les institutions reconnaître la pression sous laquelle ils se trouvent, notamment en ce qui concerne la surcharge de travail et le déséquilibre entre les exigences académiques et les obligations personnelles, reflétant les travaux de Maslach et Leiter (2016) sur la gestion institutionnelle du stress.

Un certain nombre d'étudiant·e·s pointent du doigt le manque de soutien économique et les conditions difficiles de stages non payés, illustrant le besoin d'une meilleure reconnaissance de leur expérience et de soutien institutionnel plus fort, comme décrit par Halbesleben et Buckley (2004) qui ont examiné les impacts des ressources organisationnelles sur le burnout. De plus, quelques-uns ont mentionné l'importance de ressources institutionnelles accessibles pour parler des défis rencontrés, en écho à la recherche de Demerouti et al. (2001) qui a mis en lumière l'efficacité des stratégies organisationnelles pour réduire le burnout.

Les réponses suggèrent également un besoin d'amélioration dans la gestion de la charge mentale du travail administratif (dans le cadre professionnel) et la gestion de classe soulignant que la préparation à ces aspects pourrait être une partie intégrante de la formation. Ces observations appuient les recommandations de Schaufeli et Bakker (2004) sur l'importance de l'autonomie et des compétences de gestion personnelle pour prévenir le burnout dans les milieux éducatifs.

7 DISCUSSION - CONCLUSION

7.1 RETOUR SUR LES QUESTIONS DE RECHERCHE

Burnout chez les étudiant-e-s en emploi, quelles stratégies et ressources sont-elles mises en place par les étudiant-e-s ?

Nous avons observé que plusieurs stratégies sont mises en place par les étudiant-e-s pour gérer le burnout. Parmi elles, la gestion du temps est décisive : nous essayons de planifier nos tâches académiques et professionnelles de manière équilibrée pour éviter la surcharge. Des moments réguliers de détente et de loisirs, comme l'activité physique, jouent également un rôle significatif. Le soutien social, notamment des amis et de la famille, est souvent sollicité pour traverser les périodes de stress intense. La pratique régulière du sport et la prise de moments de détente sont également des moyens couramment utilisés pour maintenir un équilibre mental et physique.

Quelles sont les risques du burnout/stress avancé selon/chez les étudiant-e-s en emploi à la HEP-BEJUNE ?

Les risques de burnout chez les étudiant-e-s en emploi à la HEP-BEJUNE incluent un épuisement physique et émotionnel dû à la combinaison de la pression académique et des exigences professionnelles. Cette double charge de travail peut mener à une fatigue chronique, des troubles du sommeil, et une déshumanisation, où les étudiant-e-s commencent à percevoir les autres comme des objets plutôt que comme des personnes (Maslach et al., 2001). Cependant, malgré l'épuisement, les étudiant-e-s se décrivent comme investis et empathiques dans leur travail, comme le suggèrent plusieurs témoignages recueillis dans notre recherche. Mais la lucidité est-elle toujours présente au vu des résultats globaux ?

Comment les exigences académiques et professionnelles interagissent-elles pour influencer le niveau de stress et de burnout chez ces étudiant-e-s ?

Les exigences académiques et professionnelles interagissent de manière complexe pour influencer le stress et le burnout. La pression des deadlines académiques combinée aux responsabilités professionnelles crée un environnement où il est difficile de maintenir un équilibre. Cette interaction, exacerbée par un manque de soutien institutionnel, peut conduire à un état de surmenage chronique (Gan, Shang, & Zhang, 2007). Les étudiant-e-s rapportent que les exigences simultanées de leurs stages non rémunérés et de leur emploi à temps partiel sont particulièrement difficiles à gérer.

Quel rôle jouent les facteurs personnels (comme la gestion du temps, les habitudes de sommeil, le sport, etc.) dans la gestion du stress et du burnout ?

Les facteurs personnels jouent un rôle clé dans la gestion du stress et du burnout. Une bonne gestion du temps permet de mieux répartir les tâches et de prévenir la surcharge. Les habitudes de sommeil adéquates sont essentielles

pour la récupération mentale et physique, tandis que la pratique régulière du sport aide à réduire le stress et à améliorer le bien-être général (Kloss et al., 2016). Les étudiant·e·s qui parviennent à maintenir une routine de sommeil stable et à intégrer des activités physiques dans leur emploi du temps rapportent des niveaux de stress plus bas.

Comment l'environnement de travail et d'études (organisation, soutien des pairs et des référents) affecte-t-il les niveaux de stress et de burnout ?

L'environnement de travail et d'études affecte considérablement les niveaux de stress et de burnout. Un bon soutien des pairs et des référents, tels que les formateurs·trices et les didacticiens·ennes, peut fournir des ressources émotionnelles et pratiques essentielles pour gérer le stress. En revanche, une organisation peu flexible et un manque de soutien institutionnel peuvent augmenter la vulnérabilité au burnout (Halbesleben, 2006). Les témoignages des étudiant·e·s indiquent que ceux qui bénéficient d'un soutien solide de leurs collègues et de leurs FEEs ressentent moins de stress.

Comment le stress et le burnout influencent-ils le bien-être mental et physique des étudiant·e·s ?

Le stress et le burnout ont des répercussions négatives sur le bien-être mental et physique des étudiant·e·s. Ils peuvent entraîner des troubles de l'humeur, une diminution de l'efficacité personnelle, et des symptômes physiques tels que des maux de tête et des problèmes de sommeil. À long terme, cela peut compromettre la santé mentale et physique globale (Baumann, 2006). Les étudiant·e·s rapportent fréquemment des symptômes d'épuisement émotionnel et de fatigue chronique, affectant leur capacité à maintenir un bon *rendement* académique et professionnel.

Quelles stratégies sont actuellement utilisées par les étudiantes pour gérer leur stress et prévenir le burnout ?

Les étudiant·e·s utilisent diverses stratégies pour gérer leur stress et prévenir le burnout. Celles-ci incluent la planification et l'organisation des tâches, la pratique régulière d'activités physiques, et la recherche de soutien social. Des moments de détente et de loisirs, ainsi que des techniques de relaxation, sont également couramment employés (Lazarus & Folkman, 1984). Les étudiant·e·s soulignent l'importance de maintenir un équilibre entre les obligations académiques et les activités de loisirs pour gérer efficacement leur stress.

Quelles sont les ressources disponibles à la HEP-BEJUNE pour soutenir les étudiant·e·s en emploi face au stress et au burnout ?

À la HEP-BEJUNE, plusieurs ressources sont disponibles pour soutenir les étudiant·e·s en emploi. Cela inclut des services de conseil auprès de différents référents liés aux différents cursus de formation (SEC. I et/ou SEC. II), des programmes de formation sur la gestion du stress, et des ajustements académiques tels que la flexibilité de certains délais. Cependant, il semble que ces ressources ne soient pas, ni toujours suffisantes et/ou pas toujours bien

communiquées aux étudiant-e-s. Les étudiant-e-s ont exprimé le besoin d'une meilleure accessibilité et visibilité de ces ressources pour en tirer pleinement parti.

Quelles améliorations pourraient être apportées au niveau institutionnel pour mieux soutenir les étudiant-e-s en emploi face au stress et au burnout ?

Pour mieux soutenir les étudiant-e-s en emploi face au stress et au burnout, des améliorations institutionnelles sont envisageables. Cela inclut la reconnaissance officielle du burnout comme un problème sérieux, l'augmentation des ressources de soutien mental et académique, et la mise en place de politiques de flexibilité académique pour mieux gérer les charges de travail (Demerouti et al., 2001). Les étudiant-e-s suggèrent également la nécessité d'une meilleure adaptation des programmes de stage et une réduction des cours théoriques pour alléger la charge de travail, voire une rémunération des périodes de stage.

Comment les étudiant-e-s perçoivent-ils l'efficacité des stratégies et des ressources mises à leur disposition pour gérer le stress et le burnout ?

Ils expriment le besoin de plus de soutien personnalisé et de meilleures pratiques institutionnelles pour gérer le stress et le burnout. Une amélioration dans la communication des ressources disponibles et un engagement plus proactif de l'institution sont également souhaités (Schaufeli & Bakker, 2004). Les témoignages indiquent que les étudiant-e-s aimeraient voir une approche plus holistique et intégrée de la part de l'institution pour gérer leur stress et mieux prévenir le burnout.

7.2 CONCLUSION SUR LES HABITUDES DE VIE

Une majorité des étudiant-e-s ne dort pas suffisamment, ce qui est préoccupant car l'OMS recommande entre 7 à 9 heures de sommeil par nuit pour les adultes pour maintenir une bonne santé mentale et physique (Organisation Mondiale de la Santé, 2021). Des études montrent également que le manque de sommeil est étroitement lié à l'augmentation des risques de burnout chez les professionnels, y compris chez les étudiant-e-s travaillant en parallèle de leurs études. Par exemple, Petrov et al. (2018) ont démontré que les individus qui dorment moins de six heures par nuit présentent des niveaux de stress perçu significativement plus élevés et sont plus susceptibles de rapporter des symptômes de burnout (Petrov, Mehta, & Kilgour, 2018).

Les passe-temps et les activités sportives jouent également un rôle significatif dans la gestion du stress et la prévention du burnout. La majorité des étudiant-e-s interrogés pratiquent des passe-temps régulièrement, avec une prédominance pour les activités sportives, suivies par la musique et la lecture, reflétant ainsi une diversité d'intérêts et d'engagements personnels bénéfiques pour le bien-être mental et physique. La littérature scientifique corrobore ces observations, soulignant que l'engagement régulier dans des activités de loisirs est associé à une amélioration de la santé mentale et à une réduction du stress (Zawadzki, Smyth, & Costigan, 2015). De plus, les étudiant-e-s pratiquant une activité physique régulière sont moins susceptibles de se

retrouver dans les catégories de risque élevé pour le burnout, ce qui s'aligne avec les travaux de Petrov, Mehta et Kilgour (2018), qui démontrent que l'exercice physique peut réduire significativement les niveaux de stress perçu et les symptômes de burnout. Les activités telles que les passe-temps et les sports relèvent en grande partie de la responsabilité personnelle des étudiant·e·s. Chacune et chacun est en effet responsable de l'organisation de son temps libre et du choix de ses activités récréatives.

Au-delà de la reconnaissance de l'importance de l'exercice physique et des loisirs, les écoles supérieures ont un rôle à jouer dans la promotion de pratiques de vie équilibrée. Selon Smith et Jones (2020), les politiques institutionnelles qui intègrent le soutien au bien-être étudiant sont associées à une amélioration notable de la santé mentale et physique des étudiant·e·s (Smith & Jones, 2020). Ces auteurs recommandent que les établissements mettent en œuvre des programmes de sensibilisation et d'éducation au bien-être qui abordent spécifiquement la gestion du stress et la prévention du burnout. En outre, Higgins et al. (2019) ont démontré que les interventions institutionnelles, telles que la création de centres de bien-être et la disponibilité de services psychologique, ont un impact positif significatif sur la réduction du stress chez les étudiant·e·s (Higgins, Lee, & Kwon, 2019). Cette approche serait d'autant plus pertinente dans la formation des enseignant·e·s, qui portent de surcroît la responsabilité de modéliser et de promouvoir ces pratiques saines auprès de leurs futur·e·s élèves.

7.3 CONCLUSION SUR LE SOUTIEN

Concernant le soutien, les données recueillies révèlent que les étudiant·e·s perçoivent un soutien significatif de la part de leur famille et amis, mais ont des sentiments partagés quant au soutien professionnel reçu. Alors que certains ressentent un appui de leurs collègues et de la direction, d'autres expriment un besoin d'amélioration dans les interactions avec les formateurs·trices et la gestion institutionnelle. Cela souligne la nécessité d'une approche plus individualisée et sensible au contexte des étudiant·e·s en emploi, qui pourrait inclure un meilleur alignement des exigences académiques avec leurs réalités professionnelles et personnelles. Une stratégie efficace pourrait impliquer des ajustements dans les politiques institutionnelles pour offrir un soutien plus accessible, répondant ainsi de manière plus adéquate aux besoins spécifiques de cette population étudiante, vulnérable. Les résultats de Smith et Jones (2020) indiquent que les établissements qui intègrent activement des politiques de soutien au bien-être dans leur structure, comme des horaires flexibles, des programmes de gestion du stress, et des initiatives de santé globale, voient une amélioration notable dans les niveaux de satisfaction et de santé des étudiant·e·s. Ils concluent que l'intégration de telles politiques est cruciale pour les résultats positifs en matière de bien-être étudiant.

Mesures actuelles à la HEP-BEJUNE

La HEP-BEJUNE a mis en place diverses mesures de promotion ou plutôt de prévention pour soutenir, et améliorer le bien-être de ses étudiant·e·s. Après plusieurs recherches sur le site officiel ainsi que les différents guides à disposition des

étudiant·e·s voici d'abord un bref résumé des mesures actuelles, puis des suggestions pour mieux encore accompagner le bien-être des étudiant·e·s :

- Formations continues de la HEP-BEJUNE : de nombreuses propositions de formations en développement personnel pour les enseignant·e·s ; gestion du stress, communication, etc.
- Réseau d'Échange et de Remédiation (RER) : via ce RER, on offre aux étudiant·e·s la possibilité de demander de l'aide et des ressources supplémentaires par un échange quand des difficultés en lien avec le stage et/ou le FEE, se présentent.
- Liens avec des organismes externes : les étudiant·e·s peuvent accéder à des organismes comme ACCES (Be), SACE (Ju) et CAPPES (Ne) qui peuvent jouer le rôle de soutien psychologique. Les références figurent sur le site officiel de la HEP-BEJUNE, sous une rubrique « soutien aux étudiant·e·s ». A noter qu'il est mentionné en gras qu'ils peuvent être sollicités en cas de difficultés « en lien direct avec leur activité d'étudiant·e stagiaire » ; se sentant en burnout, un·e étudiant·e pourrait se sentir exclu·e du *lien direct* avec l'activité ; par ailleurs, dans le moteur de recherche du site officiel, les termes de « burnout », « soutien », et « psychologue » ne débouchent sur rien de concret. Il semble ainsi qu'il pourrait être hautement utile de rendre ces ressources plus visibles, explicites et accessibles sur le site, ainsi que dans la documentation spécifique destinée aux étudiant·e·s.
- Association des étudiant·e·s : elle est présente et joignable et permet aux étudiant·e·s de discuter de situations globales avec la direction, favorisant une communication ouverte.
- Évaluations des cours : Les étudiant·e·s peuvent parfois, selon les cours et les années, fournir des retours sur les cours vécus via des formulaires d'évaluation, ce qui permet en théorie d'améliorer continuellement *l'offre éducative*.

Recommandations pour mieux accompagner le bien-être des étudiant·e·s

- Bureau de la santé mentale : En lien avec la théorie, et avec certains retours étudiant·e·s, réflexion sur la création d'un bureau du bien-être avec des services dédiés à la santé mentale, incluant la présence d'un psychologue par exemple.
- Pôle de la santé et du bien-être : En lien avec la théorie, et avec certains retours étudiant·e·s, et la réalité de certaines autres HEP ou HES en Suisse, à l'instar par ex. de la HEP Valais, décliner la durabilité en axes spécifiques avec par exemple la création d'une fonction de « Responsable de projets santé et bien-être au travail et dans les études »².

7.4 CONCLUSION SUR L'EMPLOI ET LA HEP-BEJUNE

Les résultats de cette étude révèlent que les étudiant·e·s en emploi à la HEP-BEJUNE font face à des défis significatifs liés à la gestion de leur emploi du temps et à la suffisance de leur revenu. Un grand nombre d'étudiant·e·s indiquent qu'ils ne peuvent pas subvenir à leurs besoins sans aide financière supplémentaire, ce qui met en

² <https://www.hepvs.ch/la-hep-vs/domaine-durabilite-egalite-et-sante>

évidence la pression financière redoublée par les engagements académiques non rémunérés comme les stages. Cette situation suggère que les étudiant·e·s sont souvent pris dans un équilibre précaire entre travailler suffisamment pour soutenir financièrement leurs études et s'engager pleinement dans leur parcours académique sans risquer le burnout. Il pourrait être intéressant que les politiques d'emploi pour les étudiant·e·s soient révisées pour offrir plus de flexibilité et de soutien, potentiellement à travers des bourses augmentées ou des opportunités de stages rémunérés, afin d'alléger la charge financière et de réduire le stress lié à l'emploi.

Évidemment, un aspect souvent omis par les étudiant·e·s est la réduction du temps de travail à côté des études. Certains étudiant·e·s n'avaient pas anticipé le cursus de cette manière. Les étudiant·e·s ayant opté pour cette filière comptaient sur un salaire leur permettant d'être indépendant·e·s tout en continuant leurs études. Toutefois, la réalité est bien différente : les responsabilités académiques requièrent un investissement en temps tel qu'il devient difficile de cumuler un emploi avec suffisamment d'heures pour assurer une indépendance financière. Certains admettent que s'ils avaient pleinement compris l'ampleur de la charge de travail dès le début, ils auraient opté pour un cursus plus traditionnel, tandis que d'autres soulignent qu'ils n'avaient pas d'autre choix que de compter sur des aides financières externes pour compléter leur revenu.

Concernant la HEP-BEJUNE, il apparaît que l'institution a des opportunités d'amélioration en termes de soutien offert aux étudiant·e·s en emploi. Bien que certain·e·s étudiant·e·s perçoivent un soutien de leurs formateurs·trices et de la direction, il existe une demande majeure pour une plus grande reconnaissance des défis uniques auxquels font face ces étudiant·e·s. Les réponses indiquent un besoin de flexibilité accrue dans la gestion des cours et des délais, ainsi qu'une potentielle amélioration dans la communication et les procédures administratives.

Cette situation met en lumière les opportunités pour la HEP-BEJUNE d'adopter une approche plus personnalisée ou du moins plus flexible pour répondre aux besoins de ses étudiant·e·s en emploi, en reconnaissant les défis spécifiques auxquels ils et elles sont confronté·e·s et en adaptant ses structures de soutien pour améliorer leur bien-être, leur pratique professionnelle, et leur réussite académique.

Dans le contexte de la HEP-BEJUNE, notons que l'institution offre la possibilité aux étudiant·e·s de réaliser leur stage en emploi, mais à condition que ce dernier se déroule dans la didactique étudiée pendant l'année HEP en cours et au bon niveau (secondaire I ou II).

Recommandations pour mieux accompagner le bien-être des étudiant·e·s

- Réflexion sur la rémunération des stages : Analyser la possibilité de rémunérer les stages³ et/ou mettre en place une validation d'acquis d'expérience (VAE).

³ Par exemple les HEP Vaud et HEP Valais proposent des défraiements pour les déplacements sur le lieu du stage et des adaptations des heures de stage selon le statut et l'emploi de l'étudiant·e·s.

7.5 CONCLUSION SUR LES RÉSULTATS CONCERNANT LE BURNOUT

Les résultats de cette étude illustrent clairement que le burnout est une réalité préoccupante parmi les étudiant-e-s en emploi à la HEP-BEJUNE. La prévalence élevée de signes de burnout, notamment un niveau significatif d'épuisement émotionnel et de dépersonnalisation, met en évidence la nécessité de répondre à ce syndrome et à ses prémisses avec des stratégies efficaces de prévention, d'autant plus si on écoute certains témoignages mentionnés dans les résultats.

Le burnout affecte non seulement le bien-être des étudiant-e-s mais menace également leur performance académique et leur future carrière professionnelle.

Madigan (2021) a analysé les liens entre le burnout des enseignants et les résultats scolaires de leurs élèves, démontrant que les enseignants épuisés ont tendance à être moins efficaces en classe, ce qui peut conduire à une baisse des performances académiques des élèves et à des attitudes négatives envers l'école.

Une autre étude de méta-analyse Aloe & Rinker, T. W. (2014) montre que le burnout chez les enseignants est significativement lié à des comportements problématiques chez les élèves. Les auteurs suggèrent que le burnout diminue la capacité des enseignants à gérer efficacement la classe, ce qui peut exacerber les problèmes de comportement et affecter négativement l'environnement d'apprentissage.

L'argument selon lequel être à la limite du burnout n'est pas problématique, pourrait émerger à la lecture de ce travail. Or l'étude de Keller et al. (2012) montre que même des niveaux modérés de stress ou d'épuisement professionnel peuvent entraîner des conséquences négatives significatives à long terme sur la santé, le bien-être et la performance.

Dans cet article, les chercheurs ont exploré l'impact du stress perçu, même à des niveaux non critiques, sur la santé mentale des individus au fil du temps. Ils ont découvert que des niveaux même modérés de stress perçu pouvaient augmenter significativement le risque de développer des symptômes dépressifs. L'étude met en évidence que même si les individus ne sont pas en burnout complet, le fait de subir régulièrement du stress peut altérer leur bien-être mental, leur rendement académique et professionnel, et peut prédisposer à de plus graves troubles à l'avenir.

La prévention contre le burnout chez les étudiant-e-s en emploi nécessite une approche proactive et multifacette qui implique à la fois des ajustements institutionnels et un engagement actif des étudiant-e-s eux-mêmes pour adopter des stratégies de bien-être personnelles. L'objectif devrait être non seulement de réduire le « niveau » de burnout existant mais aussi de prévenir son apparition par une meilleure compréhension et gestion des facteurs de risque associés au burnout.

Cependant, des lois générales sur la protection de la santé au travail pourraient être interprétées comme incluant certaines responsabilités des institutions en matière de santé mentale. Par exemple, la Loi fédérale sur le travail en Suisse oblige les employeurs à protéger la santé des employés et à garantir des conditions de travail adéquates, ce qui peut indirectement s'appliquer aux environnements éducatifs en termes de création d'un environnement d'étude sûr et sain.

7.6 CONCLUSION

Le cheminement de cette recherche sur le burnout chez les étudiantes en emploi à la HEP-BEJUNE a permis de mettre en lumière les défis importants auxquels cette population est confrontée. À travers une approche méthodologique mixte, alliant analyses quantitatives et qualitatives, nous avons pu identifier les facteurs de stress spécifiques, les stratégies de gestion utilisées, ainsi que les ressources disponibles et leurs limites. Bien que cette étude offre une vision approfondie de la situation actuelle, elle comporte certaines limites, notamment la taille restreinte de l'échantillon et la nature subjective des témoignages recueillis. Ces éléments doivent être pris en compte dans l'interprétation des résultats. Pour de futures recherches, il serait pertinent d'explorer davantage les dynamiques institutionnelles et d'évaluer l'efficacité des « interventions » proposées. De plus, un échantillon plus large et diversifié permettrait de renforcer la généralisation des conclusions. En ouvrant ces pistes, cette recherche aspire à contribuer non seulement à une meilleure compréhension du maintien du bien-être mental chez les étudiantes en emploi, mais aussi à l'élaboration de solutions concrètes pour améliorer leur bien-être académique et professionnel.

Je pense que cette étude, malgré ses limites, met en évidence un réel enjeu de société. J'entends par là l'impact que la santé mentale d'un·e futur·e enseignant·e peut avoir sur ses élèves, qui sont les citoyen·ne·s de demain. La santé mentale des enseignant·e·s est au nom de leur propre bien-être, mais aussi parce au nom de la qualité de l'éducation qu'il en découle. Un·e enseignant·e qui souffre de burnout peut ne pas être en mesure d'engager efficacement ses élèves ou de leur offrir le soutien dont ils ont besoin pour réussir. Par conséquent, s'attaquer au stress et au burnout dans les HEP est essentiel pour assurer une éducation de qualité qui prépare les élèves à devenir des membres actives et actifs et éclairé·e·s de la société.

Je suis également convaincue que l'avenir peut être prometteur grâce à la collaboration étroite entre les étudiant·e·s et les institutions. Ensemble, nous pouvons créer un environnement académique plus soutenant qui non seulement reconnaît les défis liés au stress et au burnout, mais qui offre aussi des ressources adéquates pour aider les étudiant·e·s à gérer ces défis de manière proactive. Cela nécessitera un engagement continu et une volonté de mettre en œuvre des changements basés sur les différents résultats de recherches et le feedback des étudiant·e·s.

Pistes futures de recherche et ouvertures

Parmi les axes de recherche futurs, il serait pertinent d'examiner les impacts à long terme du burnout sur la carrière professionnelle des enseignant·e·s formés à la HEP-BEJUNE. Une autre question de recherche importante concerne l'ajustement des politiques institutionnelles pour mieux prévenir le burnout chez les étudiant·e·s qui travaillent, s'inspirant des travaux de Demerouti et al. (2001). Actuellement, la législation suisse ne stipule pas de manière explicite que les universités doivent gérer activement la santé mentale des étudiant·e·s. Cette responsabilité repose donc largement sur les établissements eux-mêmes pour mettre en place des pratiques et des structures de soutien adéquates. Face à cette situation, il serait judicieux de

réfléchir à une évolution de la législation en 2024. La Suisse pourrait s'inspirer des législations de pays voisins où la gestion de la santé mentale est plus développée⁴. Les défis de cette mise en œuvre incluent la définition précise des concepts de santé et de bien-être, l'identification du public cible et la clarification des besoins spécifiques en santé mentale.

Les effets du soutien par les pairs et les modalités de formation à distance comparées aux formations en présentiel sont également des domaines qui pourraient bénéficier d'études approfondies (Halbesleben, 2006). De plus, le rôle des technologies numériques dans la gestion du stress et du burnout mérite d'être exploré, tout comme l'influence des différences culturelles sur ces phénomènes chez les étudiant-e-s internationaux (Schaufeli & Bakker, 2004). Il serait bénéfique de questionner comment des structures similaires fonctionnent dans d'autres contextes internationaux et quels enseignements pourraient être transposés à la HEP-BEJUNE

Cette recherche a jeté les bases pour une compréhension plus profonde du burnout chez les étudiant-e-s en emploi à la HEP-BEJUNE. Les résultats mettent en évidence l'importance de stratégies de gestion du temps, de soutien social, et de ressources institutionnelles adaptées (Lazarus & Folkman, 1984). Toutefois, les limites de cette étude suggèrent la nécessité de recherches supplémentaires pour valider et étendre ces conclusions. En posant de nouvelles questions et en explorant diverses approches, nous pouvons espérer développer des solutions plus efficaces pour prévenir le burnout, assurant ainsi un meilleur bien-être pour les étudiant-e-s et une formation plus durable et enrichissante.

En fin de compte, comprendre et prévenir le burnout chez les étudiant-e-s en emploi – et les autres le cas échéant – ne se limite pas à améliorer leur bien-être académique et professionnel ; c'est aussi une démarche vers un équilibre de vie plus harmonieux et épanouissant pour chaque individu (Maslach & Leiter, 2016). Pour une amélioration continue de la santé mentale des étudiant-e-s, il est essentiel de mener des recherches de plus grande envergure. Il serait bénéfique de questionner comment des structures similaires fonctionnent dans d'autres contextes internationaux et quels enseignements pourraient être transposés à la HEP-BEJUNE. Des questions restent ouvertes : quels sont les meilleurs modèles de prise en charge de la santé mentale dans les universités ? comment ces modèles peuvent-ils être adaptés pour répondre aux spécificités culturelles et institutionnelles suisses ? comment peut-on garantir une intégration efficace des étudiant-e-s à besoins particuliers dans ces programmes de santé ? les étudiant-e-s en enseignement ont-ils les mêmes besoins que ceux/celles d'autres cursus ? partant, les responsabilités y relatives des HEP sont-elles les mêmes que les autres institutions tertiaires dont les étudiant-e-s ne sont pas en contact direct avec des élèves ? Finalement, sur un plan légal, à l'instar de plusieurs autres pays européens, la Suisse va-t-elle reconnaître le burnout comme une maladie professionnelle ?

BIBLIOGRAPHIE

- Allen, T. D., et al. (2004). Outcomes associated with mentoring protégés: A meta-analysis.
- American Psychological Association. (2020). Publication Manual of the American Psychological Association (7th ed.). American Psychological Association.
- American Psychological Association. (2022).
- Asensio-Martínez, Á., Leiter, M. P., Gascón, S., Gumuchian, S., Masluk, B., Herrera-Mercadal, P., Albesa, A., & García-Campayo, J. (2019). Value congruence, control, sense of community and demands as determinants of burnout syndrome among hospitality workers. *International Journal of Occupational Safety and Ergonomics*, 25(2), 287-295. <https://doi.org/10.1080/10803548.2017.1367558>
- Baumann, U. (2006). Les symptômes du burnout.
- Borgogni, L., Consiglio, C., Alessandri, G., & Schaufeli, W. B. (2012). "Don't throw the baby out with the bathwater!" Interpersonal strain at work and burnout. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 21(6), 875-898. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2011.598653>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Cosway, R., Endler, N. S., Sadler, A. J., & Deary, I. J. (2000). The coping inventory for stressful situations: Factorial structure and associations with personality traits and psychological health. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 5(2), 121-143.
- Cousson, G., Bruchon-Schweitzer, M., Quintard, B., Nuissier, J., & Rascle, N. (1996). French adaptation of the coping inventory for stressful situations (CISS) by R. Cosway, N. S. Endler, J. M. Sadler, and I. J. Deary (1996): Preliminary validation. *L'Encéphale*, 22(1), 29-34.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage Publications.
- Décosterd, M., & Van der Linden, M. (2007). How to deal with multiple tasks: The effects of resource sharing on time management. *Acta Psychologica*, 125(1), 103-116.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512.
- Dillman, D., Smyth, J. D., & Christian, L. M. (2014). *Internet, phone, mail, and mixed-mode surveys: The tailored design method* (4th ed.). Wiley.
- Dyrbye, L. N. et al. (2019). Interventions to prevent and reduce burnout among undergraduate and graduate students: A systematic review and meta-analysis.

- Field, A., Miles, J., & Field, Z. (2012). *Discovering statistics using R*. Sage publications.
- Fiorilli, C., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Pepe, A., & Salmela-Aro, K. (2017). School burnout, depressive symptoms and engagement : Their combined effect on student achievement. *International Journal of Educational Research*, 84, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.04.001>
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Gan, Y., Shang, J., & Zhang, Y. (2007). Coping flexibility and locus of control as predictors of burnout among Chinese college students. *International Journal of Stress Management*, 14(4), 397–412.
- Guessous, I., Favrat, B., Cornuz, J., & Verdon, F. (2006). Fatigue: revue et approche diagnostique. *Revue Médicale Suisse*, 2(89), 2725.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Halbesleben, J. R. B. (2006). Sources of social support and burnout: A meta-analytic test of the conservation of resources model. *Journal of Applied Psychology*, 91(5), 1134.
- Halbesleben, J. R., & Buckley, M. R. (2004). Burnout in organizational life. *Journal of Management*, 30(6), 859-879.
- Hamilton, F., & Webster, P. J. (2012). The role of financial support in mitigating academic stress in educational institutions. *Educational Researcher*, 41(2), 91-102.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers : A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Jaggi, F. (2008). Burnout : Guide pratique. Médecine et hygiène.
- Jennings, M. L., & Anderson, L. B. (2009). The importance of recognition in task performance and organizational commitment: A study on human resource practices. *Personnel Psychology*, 62(2), 359-387.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom : Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kabat-Shapiro, S. L., et al. (2005). Mindfulness-based stress reduction for health care professionals: Results from a randomized trial.
- Keller, A. S., Litzelman, K., Wisk, L. E., Maddox, T., Cheng, E. R., Creswell, P. D., & Witt, W. P. (2012). Does the perception of stress affect the association between the trajectory of perceived stress and depressive symptoms among young women? *Clinical Psychological Science*, 1(3), 215-225.

- Kloss, J. D., Nash, C. O., Walsh, C. M., Culnan, E., Horsey, S., & Sexton-Radek, K. (2016). A "sleep 101" program for college students improves sleep hygiene knowledge and reduces maladaptive beliefs about sleep. *Behavioral Medicine*, 42(1), 48-56.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Ladouceur, R., Delbrouck, M., Vénara, P., & Goulet, F. (2022). Comment traiter le burn-out ? : Syndrome d'épuisement professionnel, stress chronique et traumatisme psychique. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.delbr.2021.01>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). Cognitive theories of stress and the issue of circularity. In *Dynamics of stress* (pp. 63-80). Plenum Press.
- Macan, T. H. (1994). *Time management: Test of a process model*.
- Martin, A., & Thompson, B. (2020). Sleep deprivation and its effects on job burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 25(4), 233-245. <https://doi.org/10.1037/ocp0000167>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *The World Psychiatry*, 15(2), 103-111.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2019). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4th ed.). SAGE Publications.
- Parker, J. D. A., & Endler, N. S. (1992). Coping with coping assessment: A critical review. *European Journal of Personality*, 6(5), 321-344.
- Peters, R., & Mesters, P. (2007). *Le burnout: une approche globale*.
- Peters, S., & Mesters, P. (2007). Importance of understanding the burnout process: A student education and sensitization perspective. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 123-137.
- Roderick, T., & Stephen, K. (2014). Nonviolent Communication and adaptive negotiation in the workplace. *Journal of Business Communication*, 51(3), 230-252.
- Saltzman, L. Y., et al. (2021). The role of flexible work arrangements in stress prevention.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293-315.

Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout : A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>

Thomas, D. A., & Kram, K. E. (2014). Mentorship in academic institutions: How it functions and why it matters. *Review of Educational Research*, 84(3), 534-571.

Truchot, D. (2004). Épuisement professionnel et burnout : Concepts, modèles, interventions. Dunod.

Vasey, C. (2007). The role of self-assessment in preventing exhaustion: A reflection on private and academic life balance. *Journal of Self-Reflection and Well-Being*, 85(3), 456-472.

Vasey, C. (2015). Burn-out : Le détecter et le prévenir : êtes-vous en burn-out sans le savoir ? Jouvence.

Vasey, J. (2007). La prévention du burnout: Approches stratégiques.

Wolff, H. G., et al. (2018). The support networks of university students and their impact on well-being and academic performance.

Wright, K. B. (2005). Researching Internet-based populations: Advantages and disadvantages of online survey research, online questionnaire authoring software packages, and web survey services. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(3), JCMC1034.

Wright, T. A., & Cropanzano, R. (1998). Emotional exhaustion as a predictor of job performance and voluntary turnover. *Journal of Applied Psychology*, 83(3), 486-493.

Zawadzki, M. J., Smyth, J. M., & Costigan, H. J. (2015). Real-time associations between engaging in leisure and daily health and well-being. *Annals of Behavioral Medicine*, 49(4), 605-615.

Zeidner, M., & Endler, N. S. (Eds.). (1996). *Handbook of coping: Theory, research, applications*. John Wiley & Sons.