

Une évaluation de l'écoanxiété au sein du corps enseignant du secondaire I et quelques pistes pour y répondre

Formation secondaire – Filière B

Travail écrit de recherche, rédigé par [Timothé Caron](#)

Sous la direction de [Laure Mercati](#)

Bienne, [31 mai 2026](#)

Remerciements

Je tiens à remercier Madame Sarah Kohler pour ses partages et ses aiguillages bibliographiques, ainsi que Madame Laure Mercati pour ses propositions et corrections au cours du suivi de ce travail.

Résumé (max 200 mots)

Ce TER vise à effectuer un premier état des lieux de la présence et de l'intensité de sentiments associés à l'écoanxiété au sein du corps enseignant du secondaire I. Il s'inscrit dans un contexte où les enjeux écologiques occupent une place croissante, à la fois dans les préoccupations sociétales, et aussi dans les objectifs de formation du plan d'études romand (PER), notamment à travers l'éducation au développement durable. La recherche interroge ainsi la manière dont le corps enseignant peut être lui-même concerné et/ou affecté par les dimensions émotionnelles de la crise écologique, alors qu'il est amené à traiter ces questions dans sa pratique professionnelle. Cette enquête s'intéresse également aux éventuelles variations selon le genre, l'âge et les branches d'enseignement, ainsi qu'à examiner les possibles effets de ces préoccupations sur leurs représentations et pratiques pédagogiques. Sur le plan méthodologique, l'enquête repose sur un questionnaire auto-administré, construit à partir de l'échelle de Hogg – outil psychométrique mesurant plusieurs dimensions de l'écoanxiété – et complétée par des questions sociodémographiques et des items liés à la pratique enseignante. Enfin, ce travail débouche sur l'exploration de pistes d'action visant à l'accompagnement de ces émotions dans des établissements pédagogiques.

Mots-clés : pédagogie des enjeux écologiques ; éducation au développement durable ; exposition ; tensions émotionnelles ; impacts ; écoanxiété ; échelle psychométrique ; pratiques pédagogiques ; safe space ; approche globale d'établissement ; santé mentale en contexte scolaire.

Table des matières

Remerciements	i
Résumé (max 200 mots).....	ii
Table des matières	3
Introduction.....	I
1 Problématique et questions de recherche	III
2 Démarche méthodologique	VIII
2.1 Apports.....	XI
2.2 Limites.....	XI
2.3 Outils de recueil des données.....	XII
3 Résultats	XIII
3.1 Présentation, analyse, et interprétation des résultats	XIII
4 Apports et limites de la recherche	XXV
5 Pistes et lien avec la pratique professionnelle.....	XXVII
Conclusion	XXX
Bibliographie	XXXI
6 Annexes	XXXIII
6.1 Questionnaire de l'enquête :	XXXIII
6.2 Aperçu des résultats	XXXVI
6.3 Tableaux de résultats détaillés	XLII

Introduction

Dans le contexte éducatif, particulièrement au niveau secondaire, le corps enseignant a un rôle clé à jouer dans la sensibilisation et la formation des jeunes aux enjeux d'écologie et de développement durable. Ces enjeux se sont vus attribués une place particulière dans le Plan d'étude romand (PER), avec l'éducation au développement durable (EDD) reconnue comme étant un des objectifs cible de la formation des élèves pour l'enseignement au cycle 3. Le PER (CIIP, 2024, p.35) indique l'objectif de relier « les connaissances et les démarches de plusieurs disciplines » en vue de l'EDD, où « Notamment, la Formation générale, les Sciences humaines et sociales, les Sciences de la nature et l'Éducation numérique abordent ces questions. »¹ Leur présence y est particulièrement marquée à travers les thèmes couverts par les programmes des branches de Sciences de la nature (SCN) et de Géographie, formant à des enjeux spécifiques à l'écologie, et au dérèglement climatique. Le PER (CIIP, 2024, p.9) indique pour les SCN l'objectif de former à « l'impact des modifications au sein d'un écosystème et sa gestion durable, dans la perspective de la préservation de la planète et des droits humains. ». Quant à la géographie, elle a, entre autres, le rôle de permettre aux élèves d'explicitier « des conséquences du changement climatique, l'impact de ses actions quotidiennes sur l'effet de serre et les enjeux de la lutte contre le réchauffement climatique » (CIIP, 2024, p.14).

Par ailleurs, ces objectifs pédagogiques assignés au corps enseignant s'inscrivent dans un contexte sociétal où les préoccupations climatiques s'intensifient sur l'ensemble du continent européen. D'après l'Eurobarometer – qui sonde l'opinion publique depuis 2009 sur la question – montrait qu'à cette époque 67%² des personnes interrogées considérait le changement climatique comme un problème sérieux, c'est en 2025 85%³ de leur échantillon qui expriment le même jugement. En Suisse, l'enquête d'opinion "Comment ça va, la Suisse?" réalisée par gfs.bern et la SSR en 2024, révèle à la fois une inquiétude croissante concernant l'avenir en général par rapport à celle de 2023, et classait le changement climatique comme l'une des

¹ Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2024). *Plan d'études romand (PER) : Aperçu des contenus. Cycle 3*. CIIP.

² European Commission. (2009). *Europeans' attitudes towards climate change* (Special Eurobarometer 313 / Wave 71.1). Eurobarometer, p.16. <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/703>

³ European Commission. (2025). *Climate change* (Special Eurobarometer 565). Publications Office of the European Union, p.8. <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/3472>

principales préoccupations pour 70% des répondant-es.⁴ Quid de l'écoanxiété et de sa présence sur le continent, la plus large étude effectuée à ce jour – plus de 50'000 participant-es dans 25 pays européens – a montré en 2023 que 42% des personnes expriment être soit très inquiets soit extrêmement inquiets par le changement climatique.⁵

Au vu du contexte actuel, le corps enseignant n'est donc pas à l'abri des impacts psychologiques de la crise écologique dont le dérèglement climatique n'est qu'un des enjeux. Cette profession y est même particulièrement exposée de par son devoir de tenir compte de ces enjeux dans sa mission pédagogique. En effet, pour former les élèves à une éducation citoyenne en vue du développement durable, tel qu'attendu par le PER, les enseignant-es doivent être à jour sur les causes, les effets et les pronostics relatifs aux enjeux environnementaux, qui pour la grande majorité sont absolument alarmants et sont donc prompts à susciter de l'anxiété. Il est donc important de comprendre si ceux-ci sont existants et les mesurant et de réfléchir comment les gérer pour proposer des solutions. Motivée par ces réflexions, cette recherche vise à évaluer l'écoanxiété au sein du corps enseignant du secondaire, en examinant comment elles se manifestent. Pour sa réalisation, le champ d'étude de ce travail s'inscrit donc à la fois dans un contexte de recherche en éducation mais aussi en psychologie de l'environnement, sans oublier sa connexion avec les géosciences. Il a pour objectif d'évaluer le degré d'importance de l'écoanxiété du corps enseignant dans un espace scolaire du canton de Neuchâtel délimité par un syndicat intercommunal. L'étude aura aussi pour objectif d'identifier les potentielles variations entre les spécialisations de branches, en cherchant à établir si cela affecte la pratique professionnelle des enseignant-es et quelles seraient les pistes pour répondre aux effets de l'écoanxiété et à ses impacts sur la pratique.

⁴RTS. (2024, 5 septembre). *Les Suisses sont satisfaits de leur vie mais redoutent l'avenir, selon le grand sondage SSR*. <https://www.rts.ch/info/suisse/2024/article/les-suisses-sont-satisfaits-de-leur-vie-mais-redoutent-l-avenir-selon-le-grand-sondage-ssr-28619017.html>

⁵ Niedzwiedz, C., & Katikireddi, S. V. (2023). Determinants of eco-anxiety: Cross-national study of 52,219 participants from 25 European countries. *European Journal of Public Health*, 33(Supplement_2), ckad160.069. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckad160.069>

1 Problématique et questions de recherche

Prenant racine dans les réflexions sur l'écopsychologie théorisée par Theodor Roszak, l'écoanxiété, a été popularisé dans les années 2000. L'American Psychological Association (APA) la définit par "une peur chronique de la catastrophe environnementale", en anglais "a chronic fear of environmental doom" (Clayton et al, 2017, p.29). Le concept d'écoanxiété peut être utilisé aujourd'hui dans la littérature pour décrire les sentiments croissants d'anxiété et de préoccupation liés aux problèmes environnementaux tels que le changement climatique, la perte de biodiversité ou encore la déforestation. Les explorations autour de ce sujet sont nombreuses et ont donné naissance à de multiples termes (climate change anxiety, eco-grief, eco-guilt, eco-coping, solastalgia) pouvant nuancer ces manifestations de détresse émotionnelle. Plusieurs des formes de détresse ci-dessus font écho au concept de « syndromes psychoterratiques » (psychoterratic syndromes) du philosophe de l'environnement Glenn Albrecht qui fournit l'une des définitions les plus exhaustives de l'écoanxiété: « A non-specific worry about our relationship to support environments»⁶.

Après le terme d'écoanxiété, c'est la notion d'anxiété au changement climatique (en anglais "eco-anxiety" et "climate change anxiety") qui apparaît le plus souvent dans la littérature scientifique consultée pour ce travail. L'anxiété au changement climatique peut être considérée comme une sous-catégorie du sentiment plus large d'écoanxiété. En effet, le changement climatique n'est qu'un des paramètres, bien que majeur, du phénomène encore plus complexe de crise écologique. L'anxiété au changement climatique peut donc se représenter comme faisant partie intégrante de l'écoanxiété. S'il fallait distinguer ces deux termes, l'écoanxiété se référerait à une inquiétude générale et profonde concernant l'environnement et la nature dans sa globalité, tandis que l'anxiété face au changement climatique est plus spécifiquement liée aux préoccupations concernant les effets du changement climatique. Dans les deux cas, elles se manifestent par des sentiments d'inquiétude, de peur, de tristesse, de colère et d'impuissance face à la dégradation de la nature causée par le dérèglement climatique et la crise écologique mondiale. Par conséquent, qu'elles fassent référence à l'un ou l'autre de ces

⁶ Pihkala, P. (2020). *Anxiety and the ecological crisis: An analysis of eco-anxiety and climate anxiety*. *Sustainability*, 12(19), 7836., p.4 <https://doi.org/10.3390/su12197836>

termes, j'ai considéré comme pertinente pour ce travail de recherche toute réflexion qui pouvait nourrir la détermination et l'évaluation de l'écoanxiété chez les enseignantes et enseignants du secondaire.

Ces formes d'anxiété sont observées à travers le monde et touchent n'importe qui, avec certains groupes plus sujets que d'autres, notamment les scientifiques et les professionnel·les de l'environnement, les jeunes, mais aussi les seniors. Elles peuvent avoir des répercussions significatives sur la santé physique et mentale. Parmi les symptômes somatiques physiques observés, on retrouve des troubles du sommeil, des maux de tête et une augmentation du stress. Le stress chronique peut entraîner des problèmes de santé plus graves, comme des maladies cardiovasculaires et une baisse de l'immunité. Sur le plan mental, ces anxiétés peuvent provoquer des troubles de l'humeur, tels que la dépression et l'anxiété généralisée. Elles peuvent également engendrer des comportements d'évitement, une diminution de la motivation et de l'énergie, ainsi qu'un sentiment d'impuissance ou de désespoir.⁷ Par ailleurs, un fort attachement à la nature rend les individus plus conscients des dégâts causés par les activités humaines et plus concernés par leurs conséquences. Cette prise de conscience peut augmenter la sensibilité aux changements environnementaux par un affect émotionnel de ses dommages.⁸ Toutefois, les émotions suscitées par l'écoanxiété ont aussi le potentiel de faire émerger des attitudes se voulant pratiques, par des postures adoptées orientées vers la résolution des problèmes.⁹

Il semble essentiel que malgré ces risques émotionnels et physiques les enseignant·es puissent informer les élèves de manière répétée des réalités environnementales parfois alarmantes. Nous entendons par ce terme de répété, de classe en classe et d'année en année à la manière des apprentissages circulaires. En outre, les enseignant·es doivent éviter de provoquer la panique ou le désespoir des élèves, mais au contraire permettre aux jeunes d'envisager des

⁷ Clayton, S., Manning, C., Krygsman, K., & Speiser, M. (2017). Mental health and our changing climate: Impacts, implications, and guidance. American Psychological Association & ecoAmerica. P.27 <https://www.apa.org/news/press/releases/2017/03/mental-health-climate.pdf>

⁸ Nisbet, E. K., Zelenski, J. M., & Murphy, S. A. (2009). The nature relatedness scale: Linking individuals' connection with nature to environmental concern and behavior. *Environment and Behavior*, 41(5), 715-740. P.718 <https://doi.org/10.1177/0013916508318748>

⁹ Pihkala, P. (2020a). *Anxiety and the ecological crisis: An analysis of eco-anxiety and climate anxiety. Sustainability*, 12(19), 7836., p.2 <https://doi.org/10.3390/su12197836>

pistes pour un avenir écologique constructif. Afin de donner les meilleures chances à cette mission, il apparaît essentiel de prendre le pouls de l'éventuelle présence de l'écoanxiété auprès des enseignant-es afin de pouvoir par la suite agir face aux risques que cet état implique.

Cette recherche a donc pour but de déterminer la présence, ainsi que le degré d'intensité de l'écoanxiété chez les enseignant-es du secondaire I en fonction de leurs branches d'enseignement. Elle examinera aussi l'impact de leurs préoccupations écologiques sur leurs représentations professionnelles et leurs pratiques pédagogiques, et si celles-ci peuvent être corrélées à un niveau d'écoanxiété donné.

Elle cherchera à déterminer :

- si les facteurs tels que l'âge, le genre ou encore la branche d'enseignement influence le niveau d'écoanxiété chez les enseignant-es.
- si les sentiments écoanxieux ont un impact sur leurs pratiques professionnelles et pédagogiques.
- quelles sont les pistes d'actions possibles pour soutenir les enseignant-es dans leur pratique professionnelle, du point de vue de la démarche comme du point de vue du contenu.

Mes hypothèses principales sont les suivantes : la présence générale d'état écoanxieux au sein du corps enseignant sera faible, bien que je m'attende à une présence plus élevée que la moyenne mesurée pour l'ensemble des sondé-es parmi les trois sous-groupes suivants : 1) les femmes, en 2) les enseignant-e-s de moins de 35 ans et 3) les enseignant-e-s des branches de sciences de la nature et de géographie.

Justifications de ces hypothèses :

- 1) Du fait que les femmes obtiennent des scores significativement plus élevés que les hommes sur plusieurs facteurs des échelles de mesure actuelles¹⁰

¹⁰ Coffey, Y., Bhullar, N., Durkin, J., Islam, M. S., & Usher, K. (2021). Understanding eco-anxiety: A systematic scoping review of current literature and identified knowledge gaps. *The Journal of Climate Change and Health*, 3, 100047. P.4-5 <https://doi.org/10.1016/j.joclim.2021.100047>

- 2) Car, en plus de scorer plus haut sur les échelles de mesure actuelles, d'après Pikhala, l'écoanxiété est fortement liée à la projection dans l'avenir, une dimension temporelle existentielle qui pourrait être plus susceptible de toucher des personnes qui doivent se projeter dans un horizon de vie plus long.¹¹
- 3) Car il a été observé dans l'étude de Clayton et al. sur les émotions et perceptions des personnes qui enseignent des thématiques sur le climat, qu'elles rapportent d'avantages d'émotions vives sur le sujet. Ces dernières peuvent être soit positives ou négatives, attestant d'une forte implication émotionnelle,¹²

Pour ce travail, j'ai fait le choix de centrer la recherche sur les enseignant-es du secondaire I, plutôt que sur les élèves, pour les raisons suivantes, qui sont d'ordre méthodologique, éthique et professionnel.

Premièrement, le dispositif méthodologique de cette recherche s'appuie principalement sur l'outil psychométrique qu'est l'échelle d'écoanxiété de Hogg. Du fait de son besoin de mobilisation de capacités d'auto-évaluation réflexive, de mise à distance de ses émotions et de ses comportements, celui-ci est validé auprès d'un public adulte. A l'heure actuelle, sa pertinence auprès d'un public mineur n'est actuellement pas validé et poserait donc un problème de cohérence.

Deuxièmement, je souhaite que la participation à l'enquête repose sur une démarche strictement volontaire, à savoir sans ressenti d'injonction à devoir s'exécuter dans une activité proposée en classe.

Troisièmement, je souhaite avoir un aperçu de ce sentiment parmi les personnes qui exercent ma future profession, dans le but de mieux comprendre les réalités émotionnelles et professionnelles du métier face aux enjeux écologiques contemporains.

¹¹ Pikhala, P. (2020a). Anxiety and the Ecological Crisis: An analysis of Eco-Anxiety and Climate Anxiety. *Sustainability*, 12(19), 7836. P.9 <https://doi.org/10.3390/su12197836>

¹² Clayton, S., Sangalang, A., & Anderson, R. (2023). Emotions and perceptions surrounding teaching climate change in the United States: results from a teacher survey. *Environmental Education Research*, 30(11), 2020–2030. p.10 <https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2286934>

Bien qu'il n'en soit pas certain, il n'est pas non plus invraisemblable de pronostiquer pour les prochaines décennies une croissance de l'écoanxiété chez les enseignant·es, en reflet de la croissance toujours plus élevée des préoccupations environnementales sur le continent, justifiant ainsi une nécessité de surveiller ce phénomène afin de pouvoir l'anticiper et proposer des pistes pour y répondre le plus tôt possible.

2 Démarche méthodologique

Pour l'élaboration d'un dispositif pertinent pour cette étude, j'ai étudié deux des méthodes de référence actuelles pour l'évaluation de l'écoanxiété. Voici les deux méthodes :

1. La première est celle développée par Clayton et Karazsia (2020), appelée « Échelle d'anxiété climatique – Climate Change Anxiety Scale (CAS) »¹³. Cette méthode implique le développement et la validation d'une mesure spécifique de l'anxiété liée au changement climatique. Leur outil évalue l'ampleur de l'anxiété climatique à travers divers indicateurs émotionnels et comportementaux (22 questions mesurant 4 facteurs). Ces dimensions abordées sont :

- l'altération cognitive et émotionnelle
- l'altération fonctionnelle
- l'expérience personnelle du changement climatique
- l'engagement comportemental

2. La seconde méthode est « l'échelle de Hogg – Hogg Eco-Anxiety Scale (HEAS-13) »¹⁴, développée par Hogg et al. (2021). Cette méthode a été développée et validée pour fournir une vue d'ensemble des impacts psychologiques des préoccupations climatiques. Sa version validée est constituée d'un questionnaire de 13 items répartis en 4 facteurs qui sont les suivants :

- les symptômes affectifs
- les pensées récurrentes ou ruminations
- les symptômes comportementaux (sommeil, travail, relations)
- l'anxiété liée à l'impact de nos actions personnelles

¹³ Clayton, S., & Karazsia, B. T. (2020). Development and validation of a measure of climate change anxiety. *Journal of Environmental Psychology*, 69, 101434, p.4. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2020.101434>

¹⁴ Hogg, T. L., Stanley, S. K., O'Brien, L. V., Wilson, M. S., & Watsford, C. R. (2021). The Hogg Eco-Anxiety Scale: Development and validation of a multidimensional scale. *Global Environmental Change*, 71, 102391. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2021.102391>

Voici tels qu'ils sont exposés à l'état brut dans l'article scientifique de publication de l'échelle

Appendix A

The Hogg Eco-Anxiety Scale (HEAS-13) instructions:

"Over the last 2 weeks, how often have you been bothered by the following problems, when thinking about climate change and other global environmental conditions (e.g., global warming, ecological degradation, resource depletion, species extinction, ozone hole, pollution of the oceans, deforestation)?"

1. Feeling nervous, anxious or on edge
2. Not being able to stop or control worrying
3. Worrying too much
4. Feeling afraid
5. Unable to stop thinking about future climate change and other global environmental problems
6. Unable to stop thinking about past events related to climate change
7. Unable to stop thinking about losses to the environment
8. Difficulty sleeping
9. Difficulty enjoying social situations with family and friends
10. Difficulty working and/or studying
11. Feeling anxious about the impact of your personal behaviours on the earth
12. Feeling anxious about your personal responsibility to help address environmental problems
13. Feeling anxious that your personal behaviours will do little to help fix the problem

Response scale: 0 = not at all, 1 = several of the days, 2 = over half the days, 3 = nearly every day.

(Hogg et al., 2021, p. 9)

Après mûre réflexion, j'ai fait le choix de prendre comme base le modèle de Hogg pour l'élaboration d'un questionnaire adapté au corps enseignant pouvant également adresser les questions de recherche énoncées dans ma problématique. Je développe ici les principaux éléments de réflexions et de décisions qui ont motivé les choix effectués pour l'élaboration du questionnaire pour cette enquête.

L'échelle de Hogg est plus synthétique et mesure tout autant de facteurs, au nombre de quatre, que son alternative étudiée en l'échelle de Clayton et Karazsia. En outre, je considère l'optique des questions de l'échelle de Hogg plus distinctives les unes des autres au sein d'un même facteur, et donc plus pertinentes pour effectuer un premier état des lieux de l'écoanxiété au sein du corps enseignant. Cette considération s'est principalement scellée par la similarité observée au sein des items de l'échelle de Clayton, que j'explicite ci-dessous.

Il existe une version simplifiée de l'échelle de Clayton, elle aussi constituée de 13 questions, seulement, au lieu de continuer de considérer quatre facteurs, cette dernière fait le choix de n'évaluer que les 2 premiers facteurs énoncés ci-dessus, avec des items au sein d'un même facteur qui pourraient sembler très similaires à une possible lecture expéditive des futures participantes et participants. Voici un exemple de 3 questions qui pourraient donner ce

sentiment de redondance pour la mesure du 1^{er} facteur de l'altération cognitive et émotionnelle.

- « Je me demande pourquoi est-ce que je n'arrive pas à mieux gérer le changement climatique » *Item 5*
- « Je me demande pourquoi je réagis ainsi au changement climatique. » *Item 8*
- « Je me mets à l'écart et pense aux raisons pour lesquelles je me sens ainsi face au changement climatique » *Item 6*

Cette version simplifiée finit par être focalisée, certes de manière très fine, sur trop peu d'aspects à mes yeux et dont les nuances pourraient prêter à trop de confusion. Mon choix s'est confirmé pour l'usage de l'échelle de Hogg.

Ayant opté pour l'emploi de cette échelle, sa taille modeste m'offre l'avantage considérable de pouvoir poser les questions supplémentaires de mon enquête sans que sa durée de participation n'en devienne trop dissuasive pour ses invité-es. En effet, en plus des 13 questions de l'HEAS-13, mon enquête doit forcément poser un minimum de questions sociodémographiques, tels que l'âge ou l'identification de genre, nécessaires à l'analyse des questionnements de cette étude.

En outre, il aurait été dommage de ne pas saisir l'opportunité du déploiement de cette étude pour poser quelques questions supplémentaires qui permettraient de prendre le pouls d'éventuels recours et stratégies envisagées ou déjà mises en place par les enseignant-es des suites de réflexions vis-à-vis de la crise écologique ou encore si elles auraient changé leur manière de percevoir leur métier.

Questionnaire de l'enquête : disponible dans sa totalité en annexe, comme 1^{er} document de la section (document « 6.1 »). Il est constitué d'un total de 24 questions assemblées de la manière suivante :

- Question fermées adaptées du modèle de Hogg
- Question fermées additionnelles en lien avec la pratique enseignante
- Questions ouvertes en lien avec la pratique enseignante
- Questions sociodémographiques

2.1 Apports

En termes de structure, le recours à un questionnaire standardisé assurera à minima une homogénéité des résultats. Le fait que ce questionnaire repose sur l'échelle de Hogg (HEAS-13) – échelle psychométrique multifactorielle et validée par la communauté scientifique – maximisera les chances de fiabilité des données qui seront récoltées. Les quatre facteurs de l'échelle (affectif, ruminations, comportementaux, impacts personnels) devraient assurer un cadre d'analyse suffisamment riche du phénomène sans non plus être trop fragmenté.

Grâce aux adaptations des items, minimales mais essentielles pour renvoyer au contexte du corps enseignant, ainsi qu'à l'intégration d'items additionnels en lien avec la pratique enseignante, le dispositif a pour ambition d'aller au-delà de la simple mesure d'un état émotionnel. Cette démarche méthodologique devrait permettre la mise en relation de l'état émotionnel, qu'il soit apparenté à un état écoanxieux ou non, avec des réalités concrètes du métier, telles que le rapport au programme des branches enseignées, le contenu présenté ou encore le sentiment d'utilité.

Enfin, l'inclusion dans l'enquête des questions sociodémographiques permettra d'envisager une analyse comparative selon les catégories d'âge, de genre ou encore des branches d'enseignement des participant·es. Elles devraient donc permettre d'apporter des éléments de réponse aux hypothèses de recherche formulées pour ce travail.

2.2 Limites

La nature de cette enquête reposant sur un questionnaire avec des items standardisés sous forme de questions fermées, comporte naturellement quelques limitations. Premièrement, les réponses aux questions fermées passent uniquement par des choix prédéfinis, limitant ainsi la possibilité de nuances dans les réponses des participant·es.

Par ailleurs, le format de collecte des données couplé à l'anonymat du questionnaire ne me permettra pas de demander des précisions aux répondant·es en cas d'interrogations éventuelles concernant la nature de leurs réponses. Les interrogations pourraient relever du besoin de demande de précisions aux deux questions ouvertes mais également de vérification de compréhension des questions fermées qui sont posées.

Une autre limite concerne le caractère volontaire et auto-évalué de la participation. Il n'est pas à exclure que le questionnaire attirera en priorité des personnes réagissant de manière vive au sujet d'étude, que la réaction tende vers un sentiment d'identification ou encore celui d'un rejet et/ou mépris du phénomène. Deuxièmement, le caractère volontaire pourrait conduire à une faible participation à l'enquête. Dans ce cas, l'analyse des résultats, en particulier les comparaisons entre les différents facteurs et catégories sociodémographiques serait à relativiser par un échantillon restreint. Malgré le caractère standardisé de cette enquête, l'étude n'est donc pas à l'abri de biais dans les réponses pouvant affecter la pertinence des résultats qui seront obtenus.

2.3 Outils de recueil des données

Le choix de l'outil s'est porté sur l'interface en ligne de Microsoft Forms, qui remplissait tous les critères souhaités, à savoir la mise en place d'un questionnaire standardisé, la garantie par l'interface de l'anonymat des réponses et d'uniformité des conditions de participation, ainsi que l'accessibilité et la confiance envers l'outil de diffusion au sein de la population sondée.

3 Résultats

3.1 Présentation, analyse, et interprétation des résultats

Les résultats présentés ci-dessous ont été obtenus de 2 manières à partir de quatre outils de traitement de données.

1. La première manière correspond aux traitements de données directement disponibles sur l'interface de Microsoft Forms, fournissant les résultats généraux de chaque catégorie de réponses pour chacune des questions de l'enquête.
2. La deuxième manière correspond au traitement des données à l'aide d'analyses croisées entre deux différents outils d'IA générative, respectivement Formula Bot, outil IA spécialisé dans l'analyse de données et l'automatisation sur tableur, s'appuyant sur un panachage des grands modèles LLM (Claude, ChatGPT et équivalents) pour réaliser ces opérations, et aussi ChatGPT 5.4, chacun à partir du fichier de données brutes extrait directement de Microsoft Forms en tableur Excel. Enfin, le dernier outil consiste justement à un usage manuel de Microsoft Excel pour effectuer un troisième niveau de vérification des résultats obtenus pour quelques mesures de type moyenne et proportions. Les résultats sont toujours apparus identiques sur les trois plateformes automatisées et sur mes mesures sur Excel.

L'enquête a permis de recueillir un total de 40 réponses, dont 38 ont été retenues pour l'analyse finale. En effet, deux réponses ont été écartées en raison d'éléments pouvant questionner leur fiabilité, notamment leur sélection systématique de la modalité « Jamais » pour l'ensemble des items à question fermée, y compris pour les items en dehors de l'échelle de Hogg. A ces éléments, s'accompagnaient également un temps de complétion particulièrement faible (environ une minute) ainsi que des réponses hors sujet aux questions ouvertes. L'ensemble de ces éléments a motivé le choix d'écarter ces réponses de l'analyse afin de préserver la qualité et la cohérence des données de l'échantillon retenu.

La présentation des résultats consistera en premier lieu à une analyse descriptive des réponses aux items du modèle de Hogg (Items 1 à 13), ainsi que des 4 facteurs dimensionnels qui y sont répartis, tout en présentant leurs moyennes respectives. Ces analyses permettront donc de constater l'intensité relative mesurée pour les différentes dimensions de l'écoanxiété à travers

cette même approche psychométrique. Une fois celle-ci effectuée, nous poursuivrons l'interprétation séparée des résultats des items hors du modèle de Hogg qui complètent cette enquête, à savoir les items 14 à 21.

Voici en rappel l'échelle utilisée pour l'enquête et ce que suggérerait l'obtention théorique de leur moyenne correspondante pour les dimensions émotionnelles évaluées.

- 0 correspondant à « jamais »,
- 1 à « parfois »,
- 2 à « souvent »,
- 3 à « tout le temps ».

Ainsi :

- Une moyenne proche de 0 indiquerait une présence très faible voire marginale des phénomènes ;
- Une moyenne proche de 1 traduirait une présence occasionnelle mais identifiable ;
- Une moyenne proche de 2 suggérerait une présence fréquente et significative ;
- Une moyenne proche de 3 renverrait à une présence intense et quasi permanente.

Analyse des résultats des items du modèle de Hogg pour l'ensemble des participant-es :

Pour les items basés sur le modèle de Hogg (items 1 à 13), nous observons une large majorité de réponses dans les modalités « Parfois » (42.7%) et « Jamais » (37%), représentant ensemble pratiquement 80% de l'ensemble des réponses pour ces items. Viennent ensuite en 3^{ème} position la modalité « Souvent » avec un peu moins de 20% et enfin la modalité « Tout le temps » qui aura rarement été choisie comme modalité de réponse, avec moins de 2% du nombre d'entrées. La moyenne générale calculée est de 0.85.

N réponses totales	% Jamais	% Parfois	% Souvent	% Tout le temps	Moyenne
494	37.0%	42.7%	18.4%	1.8%	0.850

Une interprétation générale des résultats ci-dessus suggère donc une présence globalement faible des dimensions de l'écoanxiété observées dans cette enquête, avec quelques manifestations occasionnelles chez les participant-es.

En analysant les résultats facteurs par facteurs, nous retrouvons cette tendance générale de « Parfois » et de « Jamais », tout en pouvant constater quelques nuances entre les facteurs. Avec notamment un léger contraste entre les proportions de réponses dans les modalités, ainsi que dans la valeur moyenne de chaque facteur.

Facteur	N réponses totales	% Jamais	% Parfois	% Souvent	% Tout le temps	Moyenne du facteur
Facteur 1 (items 1-4)	152	20.4%	44.7%	32.2%	2.6%	1.171
Facteur 2 (items 5-7)	114	18.4%	62.3%	15.8%	3.5%	1.044
Facteur 3 (items 8-10)	114	73.7%	21.9%	4.4%	0.0%	0.307
Facteur 4 (items 11-13)	114	41.2%	41.2%	16.7%	0.9%	0.772

Le facteur 1 (symptômes affectifs), qui a scoré le plus haut, ou devrais-je plutôt dire le moins bas, indique une valeur moyenne de 1.17 (0 étant la valeur de « jamais » et 3 étant la valeur de « Tout le temps »), avec un peu plus de 75% de réponses par les modalités « Parfois » et « Souvent. Ces résultats suggèrent que ce sont les symptômes affectifs de l'écoanxiété, tels que l'inquiétude, l'anxiété ou la peur, qui constituent la dimension la plus présente au sein de l'échantillon, bien que ces symptômes restent globalement relativement modérés.

Pour le facteur 2 (ruminations), nous noterons une large majorité de « Parfois » dans les réponses, avec 62.3% des entrées et sa moyenne est très légèrement supérieure à 1. Ces résultats semblent donc indiquer une occurrence, certes occasionnelle mais existante chez la majorité des répondant-es, de pensées répétitives et persistantes liées aux enjeux écologiques.

Le facteur 3 (symptômes comportementaux) a scoré le plus bas, avec une moyenne de 0.3, recueillant une écrasante majorité de réponse dans la modalité « Jamais » (73.7%) et dans la modalité « Parfois » (21.9%), cumulant ainsi à elles deux plus de 95% des réponses pour ce facteur. Sa moyenne est donc inférieure à 0.5, avec 0.307. Ces résultats suggèrent donc que les

préoccupations écologiques n'ont globalement qu'un impact marginal sur des aspects tels que le sommeil, les dimensions relationnelles ou les responsabilités professionnelles des participant-es.

Le facteur 4 (anxiété liée à l'impact personnel) indique quant à lui 41.2% des réponses à chacune des deux premières modalités, « Jamais » et « Parfois », représentant ainsi une très large majorité des entrées. Sa moyenne est à 0.772. Les préoccupations liées à la responsabilité individuelle face à la crise écologique apparaissent ainsi comme étant souvent absentes, avec quelques manifestations occasionnelles ou fréquentes uniquement chez une minorité de répondant-es.

Items aux scores les plus élevés : les deux premiers items présentés font partie du facteur 1 « symptômes affectifs », tandis que le dernier item de cette liste est inclus au facteur 4, associé à l'anxiété liée à l'impact personnel. Bien que leur score soit plus élevé que la moyenne, leur hauteur est à relativiser avec la flagrance bien plus marquante des items aux scores les plus faibles.

- Item 3 : « *L'état de la planète m'inquiète trop.* »

Jamais	Parfois	Souvent	Tout le temps	Moyenne
15.8%	34.2%	44.7%	5.3%	1.395

L'item 3 est celui qui a obtenu la proportion la plus élevée de réponses dans les modalités d'intensité forte. Ces dernières suggèrent qu'une part importante des répondant-es peut ressentir une inquiétude excessive vis-à-vis de l'état actuel de la planète, même si celle-ci ne se traduit pas nécessairement par des troubles affectifs importants dans leur quotidien. Notons que l'item 4, associé au même facteur et visant à mesurer le ressenti de « peur à cause des menaces sur l'environnement », a lui aussi scoré de manière notable avec une moyenne de 1.158.

- Item1 : « Les pensées relatives aux problèmes environnementaux me créent de l'anxiété, de la nervosité ou de la tension. »

Jamais	Parfois	Souvent	Tout le temps	Moyenne
10.5%	50.0%	36.8%	2.6%	1.316

L'item 1 présente également une part de réponses à forte intensité, plus élevée que sur la moyenne de l'enquête. Ils suggèrent que, sans nécessairement relever d'un état général d'écoanxiété intense ou invalidant, les enjeux environnementaux apparaissent néanmoins comme des sources réelles de tension émotionnelle pour une part non négligeable des participant-es.

- Item 13 : « Le fait que mes comportements personnels aient peu d'effet pour résoudre la crise écologique me crée de l'anxiété. »

Jamais	Parfois	Souvent	Tout le temps	Moyenne
34.2%	34.2%	31.6%	0.0%	0.974

Malgré l'absence de manifestation d'un ressenti systématique à la situation de cet item chez les répondant-es, leurs résultats semblent indiquer qu'une partie non négligeable des participant-es éprouve fréquemment un sentiment d'anxiété alimenté par leur perception d'impact de leurs actions individuelles.

Items aux scores les plus faibles : tous font partie du facteur 3 « symptômes comportementaux », qui apparaissent donc comme particulièrement peu impactants.

- Item 8 : « J'ai du mal à dormir à cause de mes préoccupations écologiques. »

Jamais	Parfois	Souvent	Tout le temps	Moyenne
78.9%	15.8%	5.3%	0.0%	0.263

Ces réponses laissent entendre que les préoccupations écologiques ne semblent que rarement atteindre un niveau de tension suffisamment élevé pour induire des perturbations allant jusqu'à la perturbation du sommeil.

- Item 9 : « J'ai du mal à profiter de moments avec mes proches à cause de mes préoccupations écologiques. »

Jamais	Parfois	Souvent	Tout le temps	Moyenne
76.3%	21.1%	2.6%	0.0%	0.263

Ces scores traduisent que chez la majorité des participant·es, les préoccupations environnementales restent relativement contenues et ne semblent empiéter que peu sur les dimensions relationnelles ou émotionnelles de la sphère privée.

- Item 10 : « Mes préoccupations écologiques rendent plus difficile l'accomplissement de mes responsabilités professionnelles. »

Jamais	Parfois	Souvent	Tout le temps	Moyenne
65.8%	28.9%	5.3%	0.0%	0.395

Ici, les préoccupations écologiques des participant·es n'apparaissent pas comme génératrices de perturbation de leur engagement et de leur fonctionnement professionnel.

Analyse des résultats des items du modèle de Hogg au regard des hypothèses de départ :

Les résultats généraux présentés ci-dessus tendent vers une validation de l'hypothèse principale de ce travail, projetant une présence générale faible de sentiments renvoyant à un état écoanxieux au sein du corps enseignant.

Pour les trois sous-groupes dont cette étude projetait un score plus élevé, il convient désormais de comparer leurs résultats avec ceux de leurs catégories socio-démographiques associées, afin de les confronter à cette hypothèse initiale : (tableaux en fin de sous-sections)

- 1) Le score de la catégorie des « femmes » comparé à celui des « hommes » et « autre identité de genre ». Aucune des personnes participant à l'enquête ne s'étant identifiée comme d'une autre identité de genre, la comparaison présentera strictement des résultats des catégories « femme » et « homme ».

L'analyse des résultats selon le genre va dans le sens de l'hypothèse formulée dans ce travail, qui est donc confirmée par les résultats de cet échantillon. Les femmes obtiennent une moyenne globale plus élevée (0.938) que les hommes (0.796) pour l'ensemble des items du modèle de Hogg. Elles présentent également davantage de réponses dans les modalités « Souvent » et moins dans la modalité « Jamais ». Par ailleurs, les femmes obtiennent une moyenne plus élevée pour trois des quatre facteurs

de l'échelle, avec un écart particulièrement marqué pour le facteur 4 (anxiété liée à l'impact personnel), dont la moyenne est presque deux fois plus élevée chez les femmes (0.931 contre 0.500). Ces différences restent toutefois à relativiser au regard de la taille restreinte de l'échantillon et des scores globalement faibles observés.

Facteurs 1-4 (Items 1-13)	N participant-s	Jamais	Parfois	Souvent	Tout le temps	Moyenne items 1-14
Femme	24	31.2%	44.6%	23.2%	0.9%	0.938
Homme	14	41.8%	41.3%	12.2%	4.6%	0.796
Facteur 1 Items (1-4)	N participant-s	Jamais	Parfois	Souvent	Tout le temps	Moyenne
Femme	24	14.6%	44.8%	39.6%	1.0%	1.271
Homme	14	30.4%	44.6%	19.6%	5.4%	1.000
Facteur 2 Items (5-7)	N participant-s	Jamais	Parfois	Souvent	Tout le temps	Moyenne
Femme	24	15.3%	65.3%	19.4%	0.0%	1.042
Homme	14	23.8%	57.1%	9.5%	9.5%	1.048
Facteur 3 (Item 8-10)	N participant-s	Jamais	Parfois	Souvent	Tout le temps	Moyenne
Femme	24	73.6%	20.8%	5.6%	0.0%	0.319
Homme	14	73.8%	23.8%	2.4%	0.0%	0.286
Facteur 4 (Item 11-13)	N participant-s	Jamais	Parfois	Souvent	Tout le temps	Moyenne
Femme	24	31.9%	44.4%	22.2%	1.4%	0.931
Homme	14	57.1%	35.7%	7.1%	0.0%	0.500

2) Les « moins de 35 ans » comparé aux autres catégories d'âge

Aucune des personnes participant à l'enquête ne s'étant identifiée dans une catégorie d'âge inférieure à 26 ans, l'analyse portera sur la comparaison de la catégorie « 26–35 ans » seule, confrontée à catégories « 36–45 ans », « 46–55 ans » et « plus de 55 ans », chacune présenté séparément. Si les résultats tendent vers l'hypothèse formulée, avec

une moyenne globale des 26 -35 ans (0.913) légèrement plus élevée que dans les autres catégories d'âge, les écarts observés demeurent relativement faibles, avec des scores globaux très proches entre les différents groupes d'âge. Par ailleurs, leur pourcentage de réponses dans la modalité « Souvent » (17.3 %) demeure légèrement inférieur à celui observé chez les 46–55 ans (19.9 %) et les plus de 55 ans (21.8 %). Certes, les 26-35 ans ont le quasi-monopole des modalités « Tout le temps » mais leur présence représente un très faible pourcentage du total des réponses. Enfin, la taille très restreinte des sous-groupes, avec notamment seulement 8 participant-es dans notre catégorie d'intérêt des 26–35 ans, nous oblige à interpréter ces résultats avec prudence.

Modèle de Hogg (Items 1–13)	N participant-es	% Jamais	% Parfois	% Souvent	% Tout le temps	Moyenne
26-35 ans	8	41.3%	33.7%	17.3%	7.7%	0.913
36-45 ans	12	41.0%	42.3%	16.0%	0.6%	0.763
46-55 ans	12	30.8%	49.4%	19.9%	0.0%	0.891
Plus de 55 ans	6	35.9%	42.3%	21.8%	0.0%	0.859

- 3) Le score des branches « Sciences de la nature » et « Géographie » comparés à la moyenne générale aux autres branches d'enseignement. L'analyse des résultats ne tendent que partiellement vers l'hypothèse formulée. La branche de Géographie obtient effectivement une moyenne légèrement plus élevée (0.940) que la moyenne générale de l'échantillon (0.850). En revanche, celle des Sciences de la nature score en dessous de la moyenne générale. De plus, certaines branches présentent des moyennes plus élevées que la géographie, notamment les arts visuels (1.173) et le français (1.065). Ces résultats doivent toutefois être fortement relativisés en raison de la taille parfois très réduite de certains sous-échantillons, plusieurs branches ne comptant que quelques participant-es. Dans l'ensemble, ces résultats ne permettent donc pas de mettre clairement en évidence une présence plus importante de l'écoanxiété pour le corps enseignant des branches directement liées aux enjeux environnementaux.

Modèle de Hogg (Items 1–13)	N participant-es	% Jamais	% Parfois	% Souvent	% Tout le temps	Moyenne
ACM	1	23.1%	69.2%	7.7%	0.0%	0.846
AVI	4	19.2%	44.2%	36.5%	0.0%	1.173
Allemand	8	40.4%	47.1%	12.5%	0.0%	0.721
Anglais	4	23.1%	53.8%	23.1%	0.0%	1.000
Autres	13	43.8%	41.4%	11.2%	3.6%	0.746
EPH	3	64.1%	33.3%	2.6%	0.0%	0.385
Français	13	27.8%	42.6%	24.9%	4.7%	1.065
Géographie	14	35.7%	37.9%	23.1%	3.3%	0.940
Histoire	11	40.6%	35.0%	19.6%	4.9%	0.888
MCC	7	38.5%	41.8%	17.6%	2.2%	0.835
MIU	5	38.5%	33.8%	20.0%	7.7%	0.969
Mathématiques	14	39.6%	40.7%	19.8%	0.0%	0.802
Sciences de la nature	10	44.6%	31.5%	23.8%	0.0%	0.792

Analyse des résultats pour les items additionnels en lien avec la pratique enseignante :

- Item 14 : « Des enjeux d'écologie transparaissent dans le contenu de mes cours. »

Jamais	Parfois	Souvent	Tout le temps	Moyenne
10.5%	52.6%	28.9%	7.9%	1.342

Les résultats ci-dessus montrent que des enjeux d'écologie transparaissent au moins occasionnellement dans le contenu des cours de la majorité des participant-es. Avec plus de 89% de réponses dans les modalités « Parfois », « Souvent » ou « Tout le temps », la question obtient également un score moyen assez significatif. Ceci laisse penser que les questions environnementales sont déjà régulièrement abordées par le corps enseignant, y compris au-delà des branches directement associées à ces enjeux.

- Item 15 : « Il arrive que mes préoccupations écologiques entrent en contradiction avec le programme d'enseignement. »

Jamais	Parfois	Souvent	Tout le temps	Moyenne
56.8%	37.8%	5.4%	0.0%	0.486

À l'inverse, ces résultats semblent refléter qu'une majorité importante des répondant-es (56.8%) ne ressentent jamais de contradiction entre leurs préoccupations écologiques et le programme d'enseignement romand. Rares sont les personnes participantes à avoir ce ressenti plus fréquemment que « Parfois », avec seulement 5.5% de réponses à la modalité « Souvent ». Ces résultats témoignent donc globalement de faibles tensions entre leurs convictions personnelles et le cadre institutionnel de leur pratique professionnelle.

- Item 16 : « Mes préoccupations écologiques me laissent un sentiment d'impuissance en tant qu'enseignant-e. »

Jamais	Parfois	Souvent	Tout le temps	Moyenne
34.2%	47.4%	18.4%	0.0%	0.842

Ici, les résultats montrent une majorité de réponses dans la modalité « Parfois » (47.4%), suivie de la modalité « Jamais » (34.2%) et finalement d'une proportion plus limitée de réponses « Souvent » (18.4%). Ces dernières traduisent une présence occasionnelle d'un sentiment d'impuissance chez une partie des participant-es, sans pour autant apparaître comme une expérience dominante ou permanente dans leur pratique professionnelle.

- Item 17 : « Je me sens utile grâce à mon enseignement sur les questions d'écologie. »

Jamais	Parfois	Souvent	Tout le temps	Moyenne
5.3%	57.9%	31.6%	5.3%	1.368

Avec une majorité de réponses dans les modalités « Parfois » (57.9%) et « Souvent » (31.6%), le score de cet item est relativement élevé. Cela laisse penser que les enseignant-es retirent plutôt régulièrement un sentiment d'utilité lorsqu'ils et elles abordent des questions liées à l'écologie dans leurs cours, même si ce sentiment apparaît davantage occasionnel que systématique. Cependant, si 57.9% des répondant-es indiquent se sentir utiles « parfois », cela laisse donc supposer que ces mêmes personnes pourraient ne pas se sentir utiles sur ces questions le reste du temps.

- Item 18 : Y a-t-il des activités ou des thèmes scolaires liés à l'environnement qui suscitent des réactions émotionnelles vives ?

Non	Oui
59%	41%

Aux vues des réponses à l'item 19, cet item a été interprété de deux manières différentes par les répondant-es, certain-es ayant compris de notifier la présence ou non d'une réaction chez les élèves, d'autres chez les enseignant-es. Indépendamment de celle-ci, la présence de « oui » supérieure à 40% suppose que les enjeux environnementaux peuvent représenter une source d'implication émotionnelle importante dans certaines situations pédagogiques, sans non plus concerner la majorité des répondant-es.

- Item 19 : « Si oui, souhaitez-vous les partager ? »

Les réponses renvoient souvent à des contenus ou activités pédagogiques liés à l'écologie, comme « le calcul de l'empreinte écologique », qui pourrait mettre en évidence « l'utilisation de l'avion pour partir en vacances », ainsi que « la consommation de viande ». D'autres thématiques du plan d'étude romand, tels que le « chapitre énergie » ou encore « la formation numérique et l'intelligence artificielle qui consomment énormément d'eau » sont mentionnées. Une personne répondante renvoie également aux contradictions perçues entre certains usages du numérique scolaire et les enjeux environnementaux (« usage à outrance de l'informatique à l'école [...] alors qu'on nous demande d'économiser l'énergie. »).

- Item 20 : Recourez-vous des stratégies, quelles qu'elles soient, pour faire face aux émotions suscitées par la crise écologique ? Si oui, souhaitez-vous les partager ?

Non	Oui
69%	31%

Tout comme pour les deux items précédents, les réponses à la question ouverte de l'item 21 suggèrent une compréhension double de celui-ci, avec des stratégies envisagées soit en classe pour les réactions des élèves, soit en privé pour les réactions personnelles des répondant-es. Ici, 31% des répondant-es recourent à des stratégies d'accueil de ces émotions, ce qui peut être à la fois interprété comme une minorité mais aussi comme une proportion importante au regard des 41% de réactions émotionnelles vives observées à l'item 19. Ces résultats laissent transparaître qu'une part considérable du corps enseignant estime important d'assurer l'accueil et la prise en compte de ces émotions, en classe ou dans la sphère privée.

- Item 21 : « Si oui, souhaitez-vous les partager ? »

Dans le cadre scolaire, plusieurs réponses évoquent des démarches de discussion, de partage ou d'accueil des émotions, pouvant être accompagnées d'une mise en avant de pistes de solutions (« Discussion ouverte avec les élèves » / « présenter des solutions »). Dans la sphère privée, les réponses mentionnent davantage des stratégies centrées sur le bien-être ou la régulation émotionnelle (« acupuncture, huiles essentielles, tisanes »).

4 Apports et limites de la recherche

Comme mentionné précédemment, l'un des apports de cette recherche est d'avoir mené une enquête permettant de distinguer plusieurs dimensions de l'écoanxiété à partir de l'échelle de Hogg pour explorer leur prégnance au sein du corps enseignant. Les résultats de cette dernière montrent que les symptômes affectifs et les ruminations sont davantage présents que les symptômes comportementaux. Les personnes interrogées semblent donc principalement concernées par des formes émotionnelles et cognitives d'inquiétude écologique, tandis que les impacts sur le sommeil, les relations ou les responsabilités professionnelles apparaissent nettement plus faibles. Ces distinctions permettent ainsi d'éviter une lecture trop générale du phénomène et leurs observations rejoignent l'idée exposée par Pihkala selon laquelle l'écoanxiété peut exister sans nécessairement devenir invalidante, suggérant des existences possibles de cet état en dehors d'un registre pathologique d'anxiété.¹⁵

L'intégration de questions liées à la pratique enseignante constitue un apport supplémentaire à ce travail. Que ce soit vis-à-vis de l'inclusion d'écologie dans leurs leçons, de la friction ou non entre leurs convictions personnelles et le PER, ou encore de leur sentiment ou non d'utilité. Ces éléments ouvrent des réflexions sur la manière dont les enseignant-es se représentent leur rôle face aux enjeux écologiques.

En revanche, ces apports doivent être fortement relativisés au regard de la taille de l'échantillon qui représente la limite principale de ce travail. Bien que cette enquête permette un premier aperçu, ses résultats ne reposent que sur 38 réponses retenues, ce qui limite fortement la portée des comparaisons entre groupes.

Du fait du caractère volontaire de participation, il est possible qu'un biais de sélection ait pu se manifester, par exemple en attirant des personnes déjà sensibles aux enjeux écologiques. Les résultats doivent donc être compris comme des tendances exploratoires plutôt que comme des conclusions définitives.

¹⁵ Pihkala, P. (2020). Eco-Anxiety and environmental education. *Sustainability*, 12(23), 10149. P.2, <https://doi.org/10.3390/su122310149>

La démarche méthodologique comporte également des limites liées à l'adaptation de l'échelle de Hogg au contexte enseignant. Si l'adaptation pour sonder le corps enseignant est cohérente avec l'objectif du travail, cette dernière a pu légèrement biaiser la validité scientifique attestée de ce modèle, qui repose sur une formulation initiale d'items plus génériques que celles utilisées dans l'enquête. Ces reformulations ont toutefois assuré la cohérence nécessaire au sujet et aux questions de recherches visées par ce travail.

5 Pistes et lien avec la pratique professionnelle

Dans ma pratique professionnelle de ces trois dernières années, j'ai parfois été témoin dans les interactions entre actrices et acteurs de l'éducation, d'un sentiment de frustration, de colère, et même parfois d'épuisement face à l'ampleur de la crise environnementale. Ces émotions pouvaient être verbalisées par exemple lorsque les personnes ressentaient un manque de prise en compte des enjeux écologiques à l'échelle mondiale ou nationale, mais aussi au sein de leur milieu professionnel et des institutions qui la composent. La motivation initiale de cette recherche trouve d'ailleurs son origine dans ces observations issues de ma propre expérience en contexte scolaire. Les résultats de cette enquête me permettent toutefois de nuancer mes premières impressions issues de ces événements isolés. Bien qu'elles apparaissent chez une partie des répondant-es, les manifestations émotionnelles associées à l'écoanxiété restent globalement faibles et se manifestent surtout par des inquiétudes affectives et des ruminations. Par ailleurs, les résultats liés au sentiment d'utilité dans l'enseignement de l'écologie montrent que la pratique professionnelle peut aussi représenter un levier de sens, et pas uniquement un lieu d'exposition à l'inquiétude. Pourquoi pas donc l'imaginer comme espace approprié pour proposer des pistes d'accompagnement des manifestations de ces sentiments et éventuellement remédier à leurs effets.

Voici donc quelques pistes pour accueillir et accompagner les sentiments écoanxieux :

1. Mise en place de « safe spaces » de discussions

Ces derniers peuvent par exemple prendre la forme de cercles/groupes de paroles dédiés à partager ses ressentis sur la crise écologique sur la base d'une participation volontaire et confidentielle. De tels espaces de discussion pourraient aider les enseignantes et enseignants à nommer leurs émotions écologiques, à les reconnaître comme légitimes et à réduire le sentiment d'isolement. Ces « safe spaces » les aideraient notamment à ressentir qu'ils et elles ne sont pas les seules à ressentir ce type d'émotions. Idéalement, la cohésion de groupe pourrait aider les personnes à se sentir soutenues et à accepter le ressenti de ces émotions, idéalement grâce à la reconnaissance, la validation et le soutien du groupe. Ce type de soutien repose notamment sur l'empathie, l'encouragement et l'assistance réciproque entre personnes.

partageant des expériences similaires, pouvant ainsi aider à améliorer leur qualité de vie.¹⁶ La mise en place d'un tel espace s'inscrit dans l'idée d'adoption d'une approche globale d'établissement, qui renvoie à la prochaine piste d'action.

2. Approche globale des questions d'écologie au sein de l'école

Idéalement pilotée par un organe décisionnel (direction ou autre) cette dernière devrait y inclure entre autres la gestion des émotions suscitées par les questions d'écologies. Soutenue par Newberry Le Vay et al. (2024) dans « *Integrating mental health into climate change education to inspire climate action while safeguarding mental health* », cette approche a pour but d'établir un plan d'action pensant en commun l'éducation au climat, la formation du personnel, la participation des élèves et des familles et enfin des dispositifs de soutien et de promotion de la santé mentale. Le but est de ne pas faire reposer la prise en compte de l'écoanxiété uniquement sur les initiatives individuelles des enseignantes et enseignants et de ne pas laisser être pensé uniquement à l'échelle individuelle les dimensions émotionnelles des enjeux écologiques, et ce en proposant des espaces et des ressources pour des réflexions et des mesures communes. L'école ne serait donc plus uniquement un lieu où l'on transmet des savoirs sur la crise écologique, mais aussi un lieu de soutien des élèves et de leur famille, ainsi que des équipes pédagogiques dans la compréhension, l'expression et la gestion des émotions que ces apprentissages ou ces savoirs peuvent susciter.¹⁷

3. Relai vers des soutiens professionnel spécialisés

Dans le cas où les émotions en lien avec les enjeux écologiques dépassent ce qui peut être accompagné dans le cadre professionnel et pédagogique, une piste importante consiste à prévoir un accompagnement vers un soutien spécialisé approprié, tel qu'un accompagnement psychologique et thérapeutique. Également soutenue par Newberry Le Vay et al. (2024), cette piste est importante pour la pratique enseignante, car elle

¹⁶ Shalaby, R. A. H., & Agyapong, V. I. O. (2020). Peer support in mental health: Literature review. *JMIR Mental Health*, 7(6), e15572, p. 2-3. <https://doi.org/10.2196/15572>

¹⁷ Newberry Le Vay, J., Cunningham, A., Soul, L., Dave, H., Hoath, L., & Lawrance, E. L. (2024). *Integrating mental health into climate change education to inspire climate action while safeguarding mental health*. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1298623, p.2-5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1298623>

rappelle que si les services d'une structure pédagogique peuvent être à même de reconnaître et discuter certaines émotions, des manifestations récurrentes d'émotions à intensité élevée pourraient indiquer la nécessité d'orienter les personnes concernées vers un soutien adapté externe à l'institution.¹⁸

¹⁸ Newberry Le Vay, J., Cunningham, A., Soul, L., Dave, H., Hoath, L., & Lawrance, E. L. (2024). *Integrating mental health into climate change education to inspire climate action while safeguarding mental health*. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1298623, p.5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1298623>

Conclusion

L'objectif premier de ce travail était d'évaluer la présence éventuelle d'états écoanxieux au sein du corps enseignant du secondaire I à partir d'un questionnaire autoadministré inspiré de l'échelle de Hogg. Grâce à ce dernier, les résultats obtenus de cette enquête montrent que les émotions renvoyant à l'écoanxiété ne sont généralement que modérément ou faiblement présentes au sein de l'échantillon. Les résultats révèlent néanmoins des manifestations plus fréquentes pour certains affects concernant les symptômes affectifs et les ruminations. A l'inverse, les affects renvoyant à des symptômes comportementaux se révèlent être marginaux. Ainsi, bien que des manifestations de symptômes écoanxieux puissent apparaître, celles-ci ne semblent pas prendre une forme intense ou invalidante.

En confrontant les résultats aux hypothèses de départ, l'hypothèse d'une écoanxiété plus élevée chez les femmes est soutenue par cet échantillon, bien que les écarts restent modérés. Quant à celle concernant les enseignant·es de moins de 35 ans, elle ne trouve qu'une faible résonance dans les résultats obtenus. Enfin, l'hypothèse d'un score plus élevé pour l'enseignement de la géographie et des sciences de la nature n'est que partiellement validée. Seule la géographie obtient un résultat supérieur à la moyenne, tandis que celui des sciences de la nature n'est pas significatif. Tous ces résultats doivent cependant être reçus avec prudence en raison de la taille restreinte de l'échantillon, du caractère volontaire de la participation et de l'adaptation de l'échelle de Hogg au contexte enseignant.

Ce travail permet également d'ouvrir une réflexion sur les émotions écologiques dans la sphère pédagogique. Les résultats montrent que les enjeux d'écologie transparaissent déjà dans de nombreux cours et peuvent parfois susciter des réactions émotionnelles vives, tout en générant aussi un sentiment d'utilité contrasté selon les répondant·es. Enfin, il ne semble pas invraisemblable que ce phénomène puisse prendre de l'importance dans les prochaines décennies, en parallèle à la croissance annoncée des impacts de la crise écologique. Cela justifie l'intérêt de continuer à s'intéresser à son monitoring afin de mieux l'anticiper et de proposer des pistes de soutien adaptées, comme des espaces de discussion, une approche globale dans les établissements éducatifs ou encore des relais vers des soutiens spécialisés.

Bibliographie

Clayton, S., & Karazsia, B. T. (2020). Development and validation of a measure of climate change anxiety. *Journal of Environmental Psychology*, 69, 101434.

<https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2020.101434>

Clayton, S., Sangalang, A., & Anderson, R. (2023). Emotions and perceptions surrounding teaching climate change in the United States: results from a teacher survey. *Environmental Education Research*, 30(11), 2020–2030. <https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2286934>

Clayton, S., Manning, C., Krygsman, K., & Speiser, M. (2017). Mental health and our changing climate: Impacts, implications, and guidance. American Psychological Association & ecoAmerica. <https://www.apa.org/news/press/releases/2017/03/mental-health-climate.pdf>

Coffey, Y., Bhullar, N., Durkin, J., Islam, M. S., & Usher, K. (2021). Understanding eco-anxiety: A systematic scoping review of current literature and identified knowledge gaps. *The Journal of Climate Change and Health*, 3, 100047. <https://doi.org/10.1016/j.joclim.2021.100047>

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2024). *Plan d'études romand (PER) : Aperçu des contenus. Cycle 3. CIIP*.

European Commission. (2009). *Europeans' attitudes towards climate change* (Special Eurobarometer 313 / Wave 71.1). Eurobarometer.

<https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/703>

European Commission. (2025). *Climate change* (Special Eurobarometer 565). Publications Office of the European Union. <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/3472>

Hogg, T. L., Stanley, S. K., O'Brien, L. V., Wilson, M. S., & Watsford, C. R. (2021). The Hogg Eco-Anxiety Scale: Development and validation of a multidimensional scale. *Global Environmental Change*, 71, 102391. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2021.102391>

Newberry Le Vay, J., Cunningham, A., Soul, L., Dave, H., Hoath, L., & Lawrance, E. L. (2024). *Integrating mental health into climate change education to inspire climate action while safeguarding mental health*. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1298623.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1298623>

Niedzwiedz, C., & Katikireddi, S. V. (2023). Determinants of eco-anxiety: Cross-national study of 52,219 participants from 25 European countries. *European Journal of Public Health*, 33(Supplement_2), ckad160.069., <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckad160.069>

Nisbet, E. K., Zelenski, J. M., & Murphy, S. A. (2009). The nature relatedness scale: Linking individuals' connection with nature to environmental concern and behavior. *Environment and Behavior*, 41(5), 715–740. <https://doi.org/10.1177/0013916508318748>

RTS. (2024, 5 septembre). *Les Suisses sont satisfaits de leur vie mais redoutent l'avenir, selon le grand sondage SSR*. <https://www.rts.ch/info/suisse/2024/article/les-suisses-sont-satisfaits-de-leur-vie-mais-redoutent-l-avenir-selon-le-grand-sondage-ssr-28619017.html>

Pihkala, P. (2020a). Anxiety and the Ecological Crisis: An analysis of Eco-Anxiety and Climate Anxiety. *Sustainability*, 12(19), 7836. <https://doi.org/10.3390/su12197836>

Pihkala, P. (2020). Eco-Anxiety and environmental education. *Sustainability*, 12(23), 10149, <https://doi.org/10.3390/su122310149>

Shalaby, R. A. H., & Agyapong, V. I. O. (2020). Peer support in mental health: Literature review. *JMIR Mental Health*, 7(6), e15572. <https://doi.org/10.2196/15572>

6 Annexes

6.1 Questionnaire de l'enquête :

Questions adaptées du modèle de Hogg

« Lorsque vous pensez au changement climatique et aux autres crises environnementales, à quelle fréquence avez-vous été dérangé-es par les problèmes suivants, dans votre vie quotidienne et dans votre enseignement ? »

Envisager un « je ne sais pas » en plus, pour l'échelle de mesure

0 = jamais 1 = quelques fois 2 = souvent 3 = quasi systématiquement

(Symptômes affectifs) non visible aux participant-es

1. Les pensées relatives aux problèmes environnementaux me créent de l'anxiété, de la nervosité ou de la tension.
2. Je n'arrive pas à stopper ou à maîtriser mes inquiétudes relatives à l'environnement.
3. L'état de la planète m'inquiète trop.
4. Je ressens de la peur à cause des menaces sur l'environnement.

(Rumination) non visible aux participant-es

5. Il m'est très difficile de cesser de penser à l'évolution future du changement climatique ou de la crise écologique.
6. Il m'est très difficile de cesser de penser à des événements passés associés au changement climatique ou la crise écologique.
7. Il m'est très difficile de cesser de penser aux dommages irréversibles sur l'environnement.

(Symptômes comportementaux) non visible aux participant-es

8. J'ai des difficultés à trouver le sommeil à cause de mes préoccupations écologiques.
9. J'ai du mal à profiter de moments avec mes proches à cause de mes préoccupations écologiques.
10. Mes préoccupations écologiques rendent plus difficile l'accomplissement de mes responsabilités professionnelles.

(Anxiété liée à l'impact personnel) non visible aux participant-es

11. Mon impact sur l'environnement me crée de l'anxiété.
12. Ma responsabilité d'agir pour faire face à la crise écologique me crée de l'anxiété.

13. Le fait que mes comportements personnels aient peu d'effet pour résoudre la crise écologique me crée de l'anxiété.

Questions additionnelles, (même échelle)

14. Des enjeux d'écologie transparaissent dans le contenu de mes cours.
15. Il arrive que mes préoccupations écologiques entrent en contradiction avec le programme d'enseignement.
16. Mes préoccupations écologiques me laissent un sentiment d'impuissance en tant qu'enseignant-e.
17. Je me sens utile grâce à mon enseignement sur les questions d'écologie.
18. Y a-t-il des activités ou des thèmes scolaires liés à l'environnement qui suscitent des réactions émotionnelles vives?
19. Si oui, souhaitez vous les partager ?
20. Recourez-vous des stratégies, quelles qu'elles soient, pour faire face aux émotions suscitées par la crise écologique?
21. Si oui, souhaitez vous les partager ?

Questions sociodémographiques

22. Sélectionnez svp vos branches d'enseignement (plusieurs réponses possibles)
- Français
 - Anglais
 - Allemand
 - Mathématiques
 - SCN
 - Histoire
 - Géographie
 - MCC
 - ACM
 - AVI

- EMU
- EPH
- EFA
- LCA
- Autres

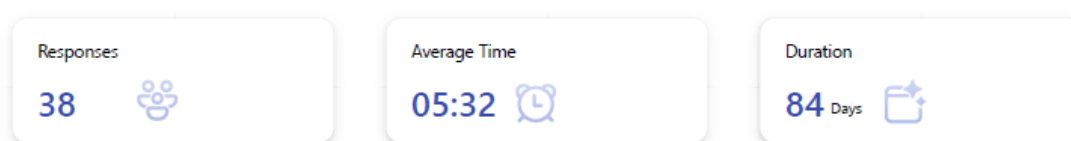
23. Sélectionnez svp votre catégorie d'âge

- Moins de 26 ans
- 26-35 ans
- 36-45 ans
- 46-55 ans
- Plus de 56 ans

24. Sélectionnez svp le genre auquel vous vous identifiez

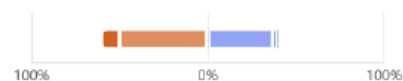
- Femme
- Homme
- Non-binaire / autre identité de genre

6.2 Aperçu des résultats



1. Les pensées relatives aux problèmes environnementaux me créent de l'anxiété, de la nervosité ou de la tension.

● Jamais ● Parfois ● Souvent ● Tout le temps



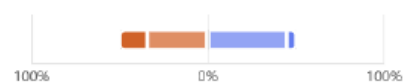
2. Je n'arrive pas à stopper ou à maîtriser mes inquiétudes relatives à l'environnement.

● Jamais ● Parfois ● Souvent ● Tout le temps



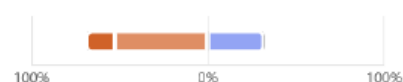
3. L'état de la planète m'inquiète trop.

● Jamais ● Parfois ● Souvent ● Tout le temps



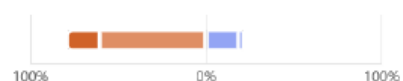
4. Je ressens de la peur à cause des menaces sur l'environnement.

● Jamais ● Parfois ● Souvent ● Tout le temps



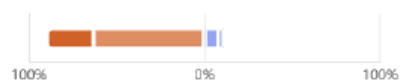
5. Il m'est très difficile de cesser de penser à l'évolution future du changement climatique ou de la crise écologique.

● Jamais ● Parfois ● Souvent ● Tout le temps



6. Il m'est très difficile de cesser de penser à des événements passés associés au changement climatique ou la crise écologique.

● Jamais ● Parfois ● Souvent ● Tout le temps



7. Il m'est très difficile de cesser de penser aux dommages irréversibles sur l'environnement.

● Jamais ● Parfois ● Souvent ● Tout le temps



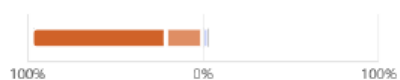
8. J'ai du mal à dormir à cause de mes préoccupations écologiques.

● Jamais ● Parfois ● Souvent ● Tout le temps



9. J'ai du mal à profiter de moments avec mes proches à cause de mes préoccupations écologiques.

● Jamais ● Parfois ● Souvent ● Tout le temps



10. Mes préoccupations écologiques rendent plus difficile l'accomplissement de mes responsabilités professionnelles.

● Jamais ● Parfois ● Souvent ● Tout le temps



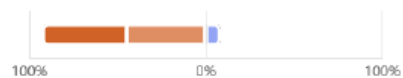
11. Mon impact sur l'environnement me crée de l'anxiété.

● Jamais ● Parfois ● Souvent ● Tout le temps



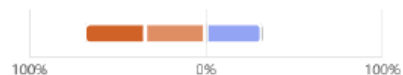
12. Ma responsabilité d'agir pour faire face à la crise écologique me crée de l'anxiété.

● Jamais ● Parfois ● Souvent ● Tout le temps



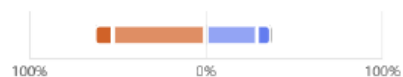
13. Le fait que mes comportements personnels aient peu d'effet pour résoudre la crise écologique me crée de l'anxiété.

● Jamais ● Parfois ● Souvent ● Tout le temps



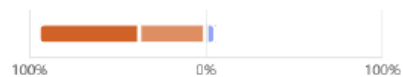
14. Des enjeux d'écologie transparaissent dans le contenu de mes cours.

● Jamais ● Parfois ● Souvent ● Tout le temps



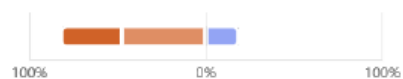
15. Il arrive que mes préoccupations écologiques entrent en contradiction avec le programme d'enseignement.

● Jamais ● Parfois ● Souvent ● Tout le temps



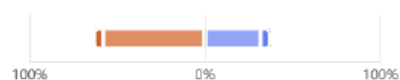
16. Mes préoccupations écologiques me laissent un sentiment d'impuissance en tant qu'enseignant-e

● Jamais ● Parfois ● Souvent ● Tout le temps



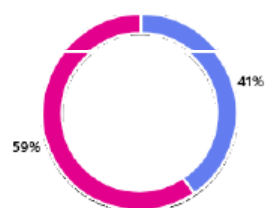
17. Je me sens utile grâce à mon enseignement sur les questions d'écologie.

● Jamais ● Parfois ● Souvent ● Tout le temps



18. Y a-t-il des activités ou des thèmes scolaires liés à l'environnement qui suscitent des réactions émotionnelles vives?

● oui 15
● non 22



19. Si oui, souhaitez vous les partager ?

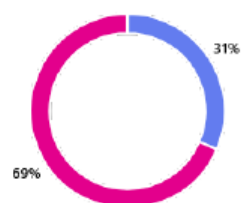
11
Responses

Latest Responses
"Consommation de viande"
...

2 respondents (18%) answered élèves for this question.

20. Recourez-vous des stratégies, quelles qu'elles soient, pour faire face aux émotions suscitées par la crise écologique?

● oui 11
● non 24



21. Si oui, souhaitez vous les partager ?

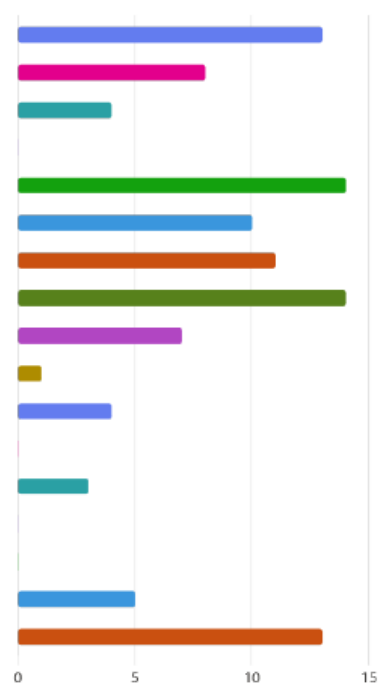
9
Responses

Latest Responses
"Les bienfaits sur la santé"
...

2 respondents (22%) answered élèves for this question.

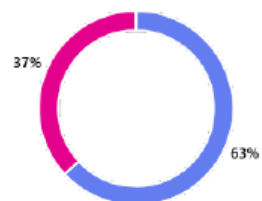
22. Veuillez sélectionner vos branches d'enseignement (plusieurs réponses possibles).

● Français	13
● Allemand	8
● Anglais	4
● Espagnol	0
● Mathématiques	14
● Sciences de la nature	10
● Histoire	11
● Géographie	14
● MCC	7
● ACM	1
● AVI	4
● EMU	0
● EPH	3
● EFA	0
● LCA	0
● MIU	5
● Autres	13



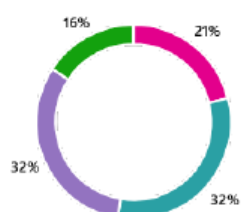
23. Veuillez sélectionner le genre auquel vous vous identifiez

Femme	24
Homme	14
autre identité de genre	0



24. Veuillez sélectionner votre catégorie d'âge.

Moins de 26 ans	0
26-35 ans	8
36-45 ans	12
46-55 ans	12
Plus de 55 ans	6



6.3 Tableaux de résultats détaillés

Répartition des réponses pour chaque question – tous les participants

Question	n	Jamais	Parfois	Souvent	Tout le temps	Moyenne
1	38	10.5%	50.0%	36.8%	2.6%	1.316
2	38	39.5%	42.1%	15.8%	2.6%	0.816
3	38	15.8%	34.2%	44.7%	5.3%	1.395
4	38	15.8%	52.6%	31.6%	0.0%	1.158
5	38	18.4%	60.5%	18.4%	2.6%	1.053
6	38	26.3%	63.2%	7.9%	2.6%	0.868
7	38	10.5%	63.2%	21.1%	5.3%	1.211
8	38	78.9%	15.8%	5.3%	0.0%	0.263
9	38	76.3%	21.1%	2.6%	0.0%	0.263
10	38	65.8%	28.9%	5.3%	0.0%	0.395
11	38	42.1%	44.7%	10.5%	2.6%	0.737
12	38	47.4%	44.7%	7.9%	0.0%	0.605
13	38	34.2%	34.2%	31.6%	0.0%	0.974
14	38	10.5%	52.6%	28.9%	7.9%	1.342
15	37	56.8%	37.8%	5.4%	0.0%	0.486
16	38	34.2%	47.4%	18.4%	0.0%	0.842
17	38	5.3%	57.9%	31.6%	5.3%	1.368

Répartition globale des réponses par facteur – tous les participants

Facteur	n réponses totales	% Jamais	% Parfois	% Souvent	% Tout le temps	Moyenne du facteur
Facteur 1 (items 1–4)	152	20.4%	44.7%	32.2%	2.6%	1.171
Facteur 2 (items 5–7)	114	18.4%	62.3%	15.8%	3.5%	1.044

Facteur 3 (items 8–10)	114	73.7%	21.9%	4.4%	0.0%	0.307
Facteur 4 (items 11–13)	114	41.2%	41.2%	16.7%	0.9%	0.772

Répartition globale des réponses – Facteurs 1 à 4 combinés (items 1 à 13)

n réponses totales	% Jamais	% Parfois	% Souvent	% Tout le temps	Moyenne
494	37.0%	42.7%	18.4%	1.8%	0.850

Répartition globale des réponses – Femmes vs Hommes

Items 1 à 14 réunis

Genre	n réponses totales	Jamais	Parfois	Souvent	Tout le temps	Moyenne items 1-14
Femme	336	31.2%	44.6%	23.2%	0.9%	0.938
Homme	196	41.8%	41.3%	12.2%	4.6%	0.796

Facteur 1 (items 1-4)

Genre	n réponses totales	Jamais	Parfois	Souvent	Tout le temps	Moyenne
Femme	96	14.6%	44.8%	39.6%	1.0%	1.271
Homme	56	30.4%	44.6%	19.6%	5.4%	1.000

Facteur 2 (items 5-7)

Genre	n réponses totales	Jamais	Parfois	Souvent	Tout le temps	Moyenne
Femme	72	15.3%	65.3%	19.4%	0.0%	1.042

Homme	42	23.8%	57.1%	9.5%	9.5%	1.048
-------	----	-------	-------	------	------	-------

Facteur 3 (items 8-10)

Genre	n réponses totales	Jamais	Parfois	Souvent	Tout le temps	Moyenne
Femme	72	73.6%	20.8%	5.6%	0.0%	0.319
Homme	42	73.8%	23.8%	2.4%	0.0%	0.286

Facteur 4 (items 11-13)

Genre	n réponses totales	Jamais	Parfois	Souvent	Tout le temps	Moyenne
Femme	72	31.9%	44.4%	22.2%	1.4%	0.931
Homme	42	57.1%	35.7%	7.1%	0.0%	0.500

Catégories d'âge

Groupe	Facteur	n réponses	% Jamais	% Parfois	% Souvent	% Tout le temps	Moyenne	Médiane
26-35 ans	Facteur 1 (items 1– 4)	32	15.6%	40.6%	31.2%	12.5%	1.406	1.500
26-35 ans	Facteur 2 (items 5– 7)	24	25.0%	50.0%	12.5%	12.5%	1.125	1.000
26-35 ans	Facteur 3 (items 8– 10)	24	75.0%	20.8%	4.2%	0.0%	0.292	0.000
26-35 ans	Facteur 4 (items 11–13)	24	58.3%	20.8%	16.7%	4.2%	0.667	0.500

26-35 ans	Facteurs 1-4 combinés (items 1- 13)	104	41.3%	33.7%	17.3%	7.7%	0.913	0.769
36-45 ans	Facteur 1 (items 1- 4)	48	31.2%	43.8%	25.0%	0.0%	0.938	0.875
36-45 ans	Facteur 2 (items 5- 7)	36	27.8%	50.0%	19.4%	2.8%	0.972	0.833
36-45 ans	Facteur 3 (items 8- 10)	36	75.0%	22.2%	2.8%	0.0%	0.278	0.000
36-45 ans	Facteur 4 (items 11-13)	36	33.3%	52.8%	13.9%	0.0%	0.806	0.833
36-45 ans	Facteurs 1-4 combinés (items 1- 13)	156	41.0%	42.3%	16.0%	0.6%	0.763	0.538
46-55 ans	Facteur 1 (items 1- 4)	48	14.6%	54.2%	31.2%	0.0%	1.167	1.125
46-55 ans	Facteur 2 (items 5- 7)	36	5.6%	77.8%	16.7%	0.0%	1.111	1.000
46-55 ans	Facteur 3 (items 8- 10)	36	77.8%	13.9%	8.3%	0.0%	0.306	0.000

46-55 ans	Facteur 4 (items 11–13)	36	30.6%	50.0%	19.4%	0.0%	0.889	0.833
46-55 ans	Facteurs 1–4 combinés (items 1–13)	156	30.8%	49.4%	19.9%	0.0%	0.891	0.808
Plus de 55 ans	Facteur 1 (items 1–4)	24	16.7%	33.3%	50.0%	0.0%	1.333	1.500
Plus de 55 ans	Facteur 2 (items 5–7)	18	16.7%	72.2%	11.1%	0.0%	0.944	1.000
Plus de 55 ans	Facteur 3 (items 8–10)	18	61.1%	38.9%	0.0%	0.0%	0.389	0.333
Plus de 55 ans	Facteur 4 (items 11–13)	18	55.6%	27.8%	16.7%	0.0%	0.611	0.500
Plus de 55 ans	Facteurs 1–4 combinés (items 1–13)	78	35.9%	42.3%	21.8%	0.0%	0.859	1.000

Branches d'enseignement

Groupe	Facteur	n réponses	% Jamais	% Parfois	% Souvent	% Tout le temps	Moyenne	Médiane

ACM	Facteur 1 (items 1–4)	4	0.0%	75.0%	25.0%	0.0%	1.250	1.250
ACM	Facteur 2 (items 5–7)	3	0.0%	100.0%	0.0%	0.0%	1.000	1.000
ACM	Facteur 3 (items 8–10)	3	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.000	0.000
ACM	Facteur 4 (items 11–13)	3	0.0%	100.0%	0.0%	0.0%	1.000	1.000
ACM	Facteurs 1–4 combinés (items 1–13)	13	23.1%	69.2%	7.7%	0.0%	0.846	0.846
AVI	Facteur 1 (items 1–4)	16	6.2%	50.0%	43.8%	0.0%	1.375	1.500
AVI	Facteur 2 (items 5–7)	12	25.0%	41.7%	33.3%	0.0%	1.083	1.167
AVI	Facteur 3 (items 8–10)	12	41.7%	33.3%	25.0%	0.0%	0.833	0.667
AVI	Facteur 4 (items 11–13)	12	8.3%	50.0%	41.7%	0.0%	1.333	1.333
AVI	Facteurs 1–4 combinés	52	19.2%	44.2%	36.5%	0.0%	1.173	1.231

	s (items 1–13)							
Allemand	Facteur 1 (items 1–4)	32	21.9%	43.8%	34.4%	0.0%	1.125	1.000
Allemand	Facteur 2 (items 5–7)	24	25.0%	70.8%	4.2%	0.0%	0.792	1.000
Allemand	Facteur 3 (items 8–10)	24	87.5%	12.5%	0.0%	0.0%	0.125	0.000
Allemand	Facteur 4 (items 11–13)	24	33.3%	62.5%	4.2%	0.0%	0.708	0.667
Allemand	Facteurs 1–4 combinés (items 1–13)	104	40.4%	47.1%	12.5%	0.0%	0.721	0.654
Anglais	Facteur 1 (items 1–4)	16	12.5%	50.0%	37.5%	0.0%	1.250	1.125
Anglais	Facteur 2 (items 5–7)	12	0.0%	100.0%	0.0%	0.0%	1.000	1.000
Anglais	Facteur 3 (items 8–10)	12	75.0%	0.0%	25.0%	0.0%	0.500	0.000
Anglais	Facteur 4 (items 11–13)	12	8.3%	66.7%	25.0%	0.0%	1.167	1.000
Anglais	Facteurs 1–4	52	23.1%	53.8%	23.1%	0.0%	1.000	0.808

	combinés (items 1–13)							
Autres	Facteur 1 (items 1–4)	52	28.8%	44.2%	23.1%	3.8%	1.019	1.000
Autres	Facteur 2 (items 5–7)	39	30.8%	48.7%	10.3%	10.3%	1.000	1.000
Autres	Facteur 3 (items 8–10)	39	71.8%	25.6%	2.6%	0.0%	0.308	0.000
Autres	Facteur 4 (items 11–13)	39	48.7%	46.2%	5.1%	0.0%	0.564	0.667
Autres	Facteurs 1–4 combinés (items 1–13)	169	43.8%	41.4%	11.2%	3.6%	0.746	0.615
EPH	Facteur 1 (items 1–4)	12	41.7%	58.3%	0.0%	0.0%	0.583	0.500
EPH	Facteur 2 (items 5–7)	9	44.4%	55.6%	0.0%	0.0%	0.556	0.333
EPH	Facteur 3 (items 8–10)	9	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.000	0.000
EPH	Facteur 4 (items 11–13)	9	77.8%	11.1%	11.1%	0.0%	0.333	0.000

EPH	Facteurs 1–4 combinés (items 1–13)	39	64.1%	33.3%	2.6%	0.0%	0.385	0.385
Français	Facteur 1 (items 1–4)	52	19.2%	32.7%	42.3%	5.8%	1.346	1.500
Français	Facteur 2 (items 5–7)	39	10.3%	64.1%	15.4%	10.3%	1.256	1.000
Français	Facteur 3 (items 8–10)	39	64.1%	25.6%	10.3%	0.0%	0.462	0.000
Français	Facteur 4 (items 11–13)	39	20.5%	51.3%	25.6%	2.6%	1.103	1.000
Français	Facteurs 1–4 combinés (items 1–13)	169	27.8%	42.6%	24.9%	4.7%	1.065	1.077
Géographie	Facteur 1 (items 1–4)	56	17.9%	44.6%	32.1%	5.4%	1.250	1.375
Géographie	Facteur 2 (items 5–7)	42	16.7%	54.8%	21.4%	7.1%	1.190	1.000
Géographie	Facteur 3 (items 8–10)	42	66.7%	21.4%	11.9%	0.0%	0.452	0.167

Géographie	Facteur 4 (items 11–13)	42	47.6%	28.6%	23.8%	0.0%	0.762	0.500
Géographie	Facteurs 1–4 combinés (items 1–13)	182	35.7%	37.9%	23.1%	3.3%	0.940	0.769
Histoire	Facteur 1 (items 1– 4)	44	22.7%	31.8%	38.6%	6.8%	1.295	1.500
Histoire	Facteur 2 (items 5– 7)	33	21.2%	48.5%	18.2%	12.1 %	1.212	1.000
Histoire	Facteur 3 (items 8– 10)	33	78.8%	18.2%	3.0%	0.0%	0.242	0.000
Histoire	Facteur 4 (items 11–13)	33	45.5%	42.4%	12.1%	0.0%	0.667	0.667
Histoire	Facteurs 1–4 combinés (items 1–13)	143	40.6%	35.0%	19.6%	4.9%	0.888	0.846
MCC	Facteur 1 (items 1– 4)	28	17.9%	35.7%	42.9%	3.6%	1.321	1.500
MCC	Facteur 2 (items 5– 7)	21	19.0%	61.9%	14.3%	4.8%	1.048	1.000

MCC	Facteur 3 (items 8–10)	21	76.2%	23.8%	0.0%	0.0%	0.238	0.333
MCC	Facteur 4 (items 11–13)	21	47.6%	47.6%	4.8%	0.0%	0.571	0.667
MCC	Facteurs 1–4 combinés (items 1–13)	91	38.5%	41.8%	17.6%	2.2%	0.835	0.846
MIU	Facteur 1 (items 1–4)	20	25.0%	40.0%	25.0%	10.0%	1.200	0.750
MIU	Facteur 2 (items 5–7)	15	20.0%	40.0%	20.0%	20.0%	1.400	1.000
MIU	Facteur 3 (items 8–10)	15	80.0%	13.3%	6.7%	0.0%	0.267	0.000
MIU	Facteur 4 (items 11–13)	15	33.3%	40.0%	26.7%	0.0%	0.933	1.000
MIU	Facteurs 1–4 combinés (items 1–13)	65	38.5%	33.8%	20.0%	7.7%	0.969	0.538
Mathématiques	Facteur 1 (items 1–4)	56	23.2%	48.2%	28.6%	0.0%	1.054	1.000

Mathématiques	Facteur 2 (items 5–7)	42	21.4%	59.5%	19.0%	0.0%	0.976	1.000
Mathématiques	Facteur 3 (items 8–10)	42	73.8%	16.7%	9.5%	0.0%	0.357	0.000
Mathématiques	Facteur 4 (items 11–13)	42	45.2%	35.7%	19.0%	0.0%	0.738	0.667
Mathématiques	Facteurs 1–4 combinés (items 1–13)	182	39.6%	40.7%	19.8%	0.0%	0.802	0.615
Sciences de la nature	Facteur 1 (items 1–4)	40	37.5%	30.0%	32.5%	0.0%	0.950	1.000
Sciences de la nature	Facteur 2 (items 5–7)	30	23.3%	56.7%	20.0%	0.0%	0.967	1.000
Sciences de la nature	Facteur 3 (items 8–10)	30	73.3%	16.7%	10.0%	0.0%	0.367	0.000
Sciences de la nature	Facteur 4 (items 11–13)	30	46.7%	23.3%	30.0%	0.0%	0.833	0.667
Sciences de la nature	Facteurs 1–4 combinés (items 1–13)	130	44.6%	31.5%	23.8%	0.0%	0.792	0.692

Descriptifs globaux complémentaires

Variable	n	Moyenne	Médiane	ET
Global	38	0.888	0.824	0.441
F1	38	1.171	1.250	0.618
F2	38	1.044	1.000	0.596
F3	38	0.307	0.000	0.467
F4	38	0.772	0.667	0.630
14	38	1.342	1.000	0.781
15	37	0.486	0.000	0.607
16	38	0.842	1.000	0.718
17	38	1.368	1.000	0.675

Comparaison par genre

Genre	Variable	n	Moyenne	Médiane	ET
Femme	Global	24	0.926	0.912	0.426
Femme	F1	24	1.271	1.375	0.561
Femme	F2	24	1.042	1.000	0.504
Femme	F3	24	0.319	0.000	0.506
Femme	F4	24	0.931	1.000	0.667
Femme	14	24	1.167	1.000	0.761
Femme	15	24	0.500	0.000	0.659
Femme	16	24	1.000	1.000	0.780
Femme	17	24	1.125	1.000	0.537
Homme	Global	14	0.821	0.706	0.474
Homme	F1	14	1.000	0.875	0.693
Homme	F2	14	1.048	1.000	0.749
Homme	F3	14	0.286	0.000	0.410
Homme	F4	14	0.500	0.500	0.467
Homme	14	14	1.643	1.500	0.745
Homme	15	13	0.462	0.000	0.519
Homme	16	14	0.571	1.000	0.514
Homme	17	14	1.786	2.000	0.699

Comparaison par âge

Age	Variable	n	Moyenne	Médiane	ET
26-35 ans	Global	8	0.926	0.765	0.587
26-35 ans	F1	8	1.406	1.500	0.767
26-35 ans	F2	8	1.125	1.000	0.872
26-35 ans	F3	8	0.292	0.000	0.486
26-35 ans	F4	8	0.667	0.500	0.797
26-35 ans	14	8	1.375	1.000	0.744
26-35 ans	15	8	0.375	0.000	0.744
26-35 ans	16	8	0.625	0.500	0.744
26-35 ans	17	8	1.500	1.000	0.756
36-45 ans	Global	12	0.858	0.706	0.452
36-45 ans	F1	12	0.938	0.875	0.650
36-45 ans	F2	12	0.972	0.833	0.643
36-45 ans	F3	12	0.278	0.000	0.372
36-45 ans	F4	12	0.806	0.833	0.521
36-45 ans	14	12	1.667	2.000	0.888
36-45 ans	15	12	0.583	1.000	0.515
36-45 ans	16	12	0.917	1.000	0.515
36-45 ans	17	12	1.500	1.500	0.522
46-55 ans	Global	12	0.917	0.853	0.400
46-55 ans	F1	12	1.167	1.125	0.469
46-55 ans	F2	12	1.111	1.000	0.410
46-55 ans	F3	12	0.306	0.000	0.611
46-55 ans	F4	12	0.889	0.833	0.625
46-55 ans	14	12	1.083	1.000	0.669
46-55 ans	15	12	0.667	1.000	0.651
46-55 ans	16	12	1.083	1.000	0.900
46-55 ans	17	12	1.167	1.000	0.577
Plus de 55 ans	Global	6	0.837	0.971	0.380

Plus de 55 ans	F1	6	1.333	1.500	0.585
Plus de 55 ans	F2	6	0.944	1.000	0.491
Plus de 55 ans	F3	6	0.389	0.333	0.390
Plus de 55 ans	F4	6	0.611	0.500	0.712
Plus de 55 ans	14	6	1.167	1.000	0.753
Plus de 55 ans	15	5	0.000	0.000	0.000
Plus de 55 ans	16	6	0.500	0.500	0.548
Plus de 55 ans	17	6	1.333	1.000	1.033

Comparaison par branche

Branche	Variable	n	Moyenne	Médiane	ET
ACM	Global	1	0.882	0.882	
ACM	F1	1	1.250	1.250	
ACM	F2	1	1.000	1.000	
ACM	F3	1	0.000	0.000	
ACM	F4	1	1.000	1.000	
ACM	14	1	1.000	1.000	
ACM	15	1	0.000	0.000	
ACM	16	1	2.000	2.000	
ACM	17	1	1.000	1.000	
AVI	Global	4	1.235	1.324	0.393
AVI	F1	4	1.375	1.500	0.479
AVI	F2	4	1.083	1.167	0.833
AVI	F3	4	0.833	0.667	0.882

AVI	F4	4	1.333	1.333	0.609
AVI	14	4	1.750	2.000	0.500
AVI	15	4	1.000	1.000	0.000
AVI	16	4	1.500	1.500	0.577
AVI	17	4	1.500	1.500	0.577
Allemand	Global	8	0.713	0.676	0.242
Allemand	F1	8	1.125	1.000	0.681
Allemand	F2	8	0.792	1.000	0.434
Allemand	F3	8	0.125	0.000	0.173
Allemand	F4	8	0.708	0.667	0.278
Allemand	14	8	1.000	1.000	0.535
Allemand	15	8	0.375	0.000	0.518
Allemand	16	8	0.500	0.500	0.535
Allemand	17	8	0.875	1.000	0.354
Anglais	Global	4	0.912	0.765	0.474
Anglais	F1	4	1.250	1.125	0.354
Anglais	F2	4	1.000	1.000	0.000
Anglais	F3	4	0.500	0.000	1.000
Anglais	F4	4	1.167	1.000	0.577
Anglais	14	4	0.500	0.500	0.577
Anglais	15	4	0.250	0.000	0.500
Anglais	16	4	1.000	1.000	1.155
Anglais	17	4	0.750	1.000	0.500
Autres	Global	13	0.803	0.647	0.497
Autres	F1	13	1.019	1.000	0.681
Autres	F2	13	1.000	1.000	0.850
Autres	F3	13	0.308	0.000	0.461
Autres	F4	13	0.564	0.667	0.479
Autres	14	13	1.385	1.000	0.768
Autres	15	13	0.583	1.000	0.515
Autres	16	13	0.462	0.000	0.519
Autres	17	13	1.538	1.000	0.776
EPH	Global	3	0.471	0.529	0.156

EPH	F1	3	0.583	0.500	0.144
EPH	F2	3	0.556	0.333	0.385
EPH	F3	3	0.000	0.000	0.000
EPH	F4	3	0.333	0.000	0.577
EPH	14	3	1.333	1.000	0.577
EPH	15	3	0.000	0.000	0.000
EPH	16	3	0.333	0.000	0.577
EPH	17	3	1.333	1.000	0.577
Français	Global	13	1.090	1.176	0.507
Français	F1	13	1.346	1.500	0.733
Français	F2	13	1.256	1.000	0.722
Français	F3	13	0.462	0.000	0.646
Français	F4	13	1.103	1.000	0.629
Français	14	13	1.385	1.000	0.768
Français	15	13	0.846	1.000	0.689
Français	16	13	1.077	1.000	0.760
Français	17	13	1.385	1.000	0.650
Géographie	Global	14	1.008	0.824	0.539
Géographie	F1	14	1.250	1.375	0.707
Géographie	F2	14	1.190	1.000	0.725
Géographie	F3	14	0.452	0.167	0.622
Géographie	F4	14	0.762	0.500	0.685
Géographie	14	14	1.643	1.500	0.929
Géographie	15	14	0.643	1.000	0.497
Géographie	16	14	1.000	1.000	0.679
Géographie	17	14	1.643	2.000	0.633
Histoire	Global	11	0.925	0.824	0.516
Histoire	F1	11	1.295	1.500	0.805
Histoire	F2	11	1.212	1.000	0.820
Histoire	F3	11	0.242	0.000	0.424
Histoire	F4	11	0.667	0.667	0.494
Histoire	14	11	1.455	1.000	0.688
Histoire	15	11	0.455	0.000	0.522

Histoire	16	11	0.727	1.000	0.647
Histoire	17	11	1.545	1.000	0.688
MCC	Global	7	0.857	0.824	0.315
MCC	F1	7	1.321	1.500	0.732
MCC	F2	7	1.048	1.000	0.525
MCC	F3	7	0.238	0.333	0.252
MCC	F4	7	0.571	0.667	0.371
MCC	14	7	1.286	1.000	0.488
MCC	15	7	0.429	0.000	0.535
MCC	16	7	0.571	1.000	0.535
MCC	17	7	1.429	1.000	0.535
MIU	Global	5	1.059	0.647	0.646
MIU	F1	5	1.200	0.750	0.891
MIU	F2	5	1.400	1.000	1.090
MIU	F3	5	0.267	0.000	0.596
MIU	F4	5	0.933	1.000	0.494
MIU	14	5	1.800	2.000	0.837
MIU	15	5	0.600	1.000	0.548
MIU	16	5	1.200	1.000	0.447
MIU	17	5	1.800	2.000	0.837
Mathématiques	Global	14	0.878	0.765	0.476
Mathématiques	F1	14	1.054	1.000	0.637
Mathématiques	F2	14	0.976	1.000	0.577
Mathématiques	F3	14	0.357	0.000	0.577
Mathématiques	F4	14	0.738	0.667	0.682
Mathématiques	14	14	1.643	2.000	0.842
Mathématiques	15	14	0.571	1.000	0.514
Mathématiques	16	14	0.857	1.000	0.864
Mathématiques	17	14	1.429	1.500	0.646
Sciences de la nature	Global	10	0.841	0.765	0.511
Sciences de la nature	F1	10	0.950	1.000	0.753

Sciences de la nature	F2	10	0.967	1.000	0.576
Sciences de la nature	F3	10	0.367	0.000	0.675
Sciences de la nature	F4	10	0.833	0.667	0.835
Sciences de la nature	14	10	1.400	1.500	0.699
Sciences de la nature	15	10	0.400	0.000	0.516
Sciences de la nature	16	10	0.800	0.500	0.919
Sciences de la nature	17	10	1.400	1.000	0.516

Corrélations facteurs / branches

Branche	Facteur	r
ACM	F1	0.021
ACM	F2	-0.012
ACM	F3	-0.109
ACM	F4	0.060
AVI	F1	0.115
AVI	F2	0.023
AVI	F3	0.391
AVI	F4	0.310
Allemand	F1	-0.039
Allemand	F2	-0.221
Allemand	F3	-0.204
Allemand	F4	-0.053
Anglais	F1	0.044
Anglais	F2	-0.026
Anglais	F3	0.144

Anglais	F4	0.218
Autres	F1	-0.179
Autres	F2	-0.054
Autres	F3	0.001
Autres	F4	-0.241
EPH	F1	-0.282
EPH	F2	-0.243
EPH	F3	-0.195
EPH	F4	-0.207
Français	F1	0.207
Français	F2	0.261
Français	F3	0.242
Français	F4	0.383
Géographie	F1	0.099
Géographie	F2	0.190
Géographie	F3	0.241
Géographie	F4	-0.012
Histoire	F1	0.130
Histoire	F2	0.183
Histoire	F3	-0.089
Histoire	F4	-0.108
MCC	F1	0.117
MCC	F2	0.003
MCC	F3	-0.071
MCC	F4	-0.153
MIU	F1	0.018
MIU	F2	0.236
MIU	F3	-0.034
MIU	F4	0.101
Mathématiques	F1	-0.147
Mathématiques	F2	-0.088
Mathématiques	F3	0.083
Mathématiques	F4	-0.042

Sciences de la nature	F1	-0.217
Sciences de la nature	F2	-0.078
Sciences de la nature	F3	0.077
Sciences de la nature	F4	0.059