



Université Abderrahmane Mira de Bejaïa
Faculté des Sciences Humaines et Sociales
Département des Sciences Sociales

MÉMOIRE DE FIN DE CYCLE

En vue de l'obtention du diplôme de Master en Psychologie

Option : Psychologie Clinique

Thème

Étude clinique exploratoire du vécu du travail de thèse chez les doctorants

-Étude de treize (13) cas de l'université Abderrahmane Mira de Bejaïa-

Présenté par

DJAMA Meriem

Encadré par

Mme BENAMSILI Lamia

Année universitaire : 2020/2021

Remerciements

Je voudrais dans un premier temps témoigner toute ma reconnaissance à mon encadrant, madame BENAMSILI Lamia. Je la remercie pour avoir accepté de m'encadrer, pour sa disponibilité, sa bienveillance, ses judicieux conseils, et sans oublier son soutien qui m'a beaucoup encouragé à accomplir ce modeste travail.

Je tiens à exprimer mes profonds respects aux membres du jury de me faire l'honneur de consacrer de leur temps pour évaluer ce travail et d'y apporter leurs avis éclairés.

Mes remerciements s'adressent également au vice recteur chargé de la post graduation de l'université Abderrahmane Mira de Bejaïa Mr. IDJDARENE, à la chef de service Mme TAGUELMIMT et à tous le personnel du service de la post graduation, pour leur accueil chaleureux, leur bienveillance et leur aide qui m'a permis d'avancer dans cette recherche.

Un grand merci aux sujets de recherche, qui m'ont octroyé leur consentement pour aboutir ce travail, qui m'ont accordé de leur précieux temps et qui ont fait preuve de bonne volonté, car sans eux ce travail n'aurait pas été effectué.

Enfin, je tiens à exprimer vivement ma gratitude à ma famille qui m'a soutenu et à contribué à la réalisation de ce travail et à tout les intervenants, de près ou de loin.

Dédicaces

*C'est avec l'expression de ma reconnaissance que je dédie ce modeste travail à tous ceux qui
me sont chers.*

*À mes très chers parents, que je ne saurai point vous remercier comme il se doit. Je vous
remercie pour votre amour inestimable, vos sacrifices, votre soutien et vos encouragements
durant toutes mes années d'études et qui ne cessent me donner de la force.*

*À mon très cher frère, source de joie, je te remercie pour ton soutien moral, ta gentillesse et
tes mots d'encouragements.*

À toute ma famille et à tous mes amis.

À tous mes enseignants qui ont assuré ma formation.

Table des matières

Introduction.....	1
-------------------	---

Partie théorique

Chapitre I : L'étudiant en post graduation

Préambule.....	6
----------------	---

I. Les études à l'université 6

1. Aperçu historique de l'université 7
2. Définitions de l'université 10
3. Organisation des études universitaires en Algérie 11
4. Évolution des offres de formation doctorales dans le monde et en Algérie..... 12

II. L'étudiant en graduation..... 15

1. Historique du terme et du statut de l'étudiant dans le monde et en Algérie 15
2. Définitions de l'étudiant..... 18
3. Le passage du lycée à l'université..... 19
4. Les étapes de passage de l'étudiant dans la vie universitaire..... 21
5. Les bénéfices de l'étudiant..... 22
6. Les ruptures liées au passage à l'enseignement supérieur 23

III. L'étudiant en post graduation 25

1. Définitions de l'étudiant au doctorat..... 25
2. Les modalités d'accès au doctorat en Algérie 26
3. La formation doctorale 27
 - 3.1. Les modalités d'organisation de la formation doctorale..... 27
 - 3.2. La durée de la formation doctorale 29
 - 3.3. La thèse 29
 - 3.4. La cotutelle de thèse..... 32
4. Obligations et droits du doctorant 32
5. Étapes du rite du doctorat..... 34
6. Les apports du doctorat 35

Synthèse.....	36
---------------	----

Chapitre II: Le vécu du travail de thèse chez le doctorant : entre burn out et résilience

Préambule.....	38
I. Le vécu	39
1. L'impact des études universitaires et en post-graduation sur la santé mentale des étudiants : revue de la littérature.....	39
1.1. Les études antérieures sur les étudiants en graduation	40
1.2. Les études antérieures sur les étudiants doctorants.....	50
II. Le burn out	59
1. Aperçu historique du burn out	59
2. Définitions du burn out et du burn out "estudiantin"	61
3. Les différentes appellations du burn out.....	63
3.1. Burnout syndrome.....	63
3.2. Karoshi.....	63
3.3. Syndrome d'épuisement professionnel	64
4. Diagnostic du burn out	64
4.1. Diagnostic différentiel.....	66
4.1.1. Burn out et stress	66
4.1.2. Burn out et dépression.....	67
4.1.3. Burn out et troubles anxieux	68
5. Étapes d'installation du burn out	68
6. Les dimensions du burn out.....	69
6.1. L'épuisement émotionnel.....	69
6.2. Dépersonnalisation (déshumanisation ou cynisme).....	69
6.3. Diminution de l'accomplissement personnel (ou inefficacité)	70
7. Les approches et modèles théoriques du burn out	70
7.1.L'approche sociologique.....	70
7.2.L'approche psychiatrique.....	70
7.3.L'approche psychanalytique	71
7.4.L'approche comportementaliste.....	71
7.5.Le modèle transactionnel du burnout de Cherniss (1980)	72
7.6. Le modèle tridimensionnelle du burn out de Maslach.....	72
8. Les causes du burn out.....	73

9. Les outils de mesure du burn out.....	75
10. Burn out et études supérieures.....	76
11. Prévention et prise en charge du burn out	78
III. La résilience.....	80
1. Origine et historique du concept de résilience	81
2. Définitions de la résilience	83
3. Concepts apparentés à la résilience	86
3.1. Le coping	86
3.2. Empowerment	86
3.3. Le sentiment de cohérence	86
3.4. L'invulnérabilité	87
4. Facteurs de protection vs vulnérabilité et facteurs de risque de la résilience.....	87
4.1. Les facteurs de protection	88
4.1.1. Facteurs individuels	88
4.1.2. Facteurs familiaux	89
4.1.3. Facteurs extra-familiaux	89
4.2. La vulnérabilité et les facteurs de risque.....	89
4.2.1. La vulnérabilité	89
4.2.2. Les facteurs de risque	90
5. Les critères de la résilience.....	92
6. Les approches théoriques de la résilience.....	93
6.1. L'approche cognitivo-comportementale	93
6.1.1. Concept de coping ou processus d'ajustement.....	93
6.2. L'approche médicale en santé publique.....	95
6.3. L'approche psychodynamique.....	95
6.3.1. Les phases du processus psychique de la résilience.....	96
7. Les outils de mesure de la résilience	97
8. Application clinique de la résilience	99
9. Les intérêts et les limites de la résilience	100
10. Le burn out et la résilience	101
11. Les études universitaires : du burn out à la résilience	102
Synthèse.....	103
Problématique et hypothèses.....	105

Partie pratique

Chapitre III: La méthodologie de la recherche

Préambule.....	117
1. Les limites de la recherche	117
2. Méthode utilisée dans la recherche	118
3. Présentation du lieu de recherche.....	121
4. Groupe de recherche.....	122
4.1. Critères d'inclusion.....	123
4.2. Critères d'exclusion	123
5. Outils de recherche.....	125
5.1. L'entretien de recherche.....	125
5.2. La description de l'échelle MBI-SS-D.....	130
5.2.1. Mode de passation.....	131
5.2.2. Consigne.....	131
5.2.3. Cotation.....	132
5.2.4. Interprétation.....	133
5.2.5. Validité.....	133
5.3. La description de l'échelle de résilience de Wagnild et Young.....	133
5.3.1. Consigne.....	134
5.3.2. Mode de passation.....	134
5.3.3. Le score.....	134
5.3.4. Validité de l'RS.....	135
6. Déroulement de la recherche.....	135
6.1. La pré-enquête.....	135
6.2. L'enquête.....	139
7. Attitude du chercheur.....	141
8. Difficultés de la recherche.....	143
Synthèse.....	144

Chapitre IV: Présentation, analyse des données et discussion des hypothèses

Préambule.....	146
I. Présentation et analyse des résultats.....	146
Cas N°01: Sihem.....	147
Cas N°02: Soraya.....	156
Cas N°03: Amina.....	164
Cas N°04: Selma.....	172

Cas N°05: Werda.....	179
Cas N°06: Kahina.....	185
Cas N°07: Lotfi.....	190
Cas N°08: Nessrine.....	194
Cas N°09: Mokhtar.....	200
Cas N°10: Bouchra.....	204
Cas N°11: Zahra.....	208
Cas N°12: Safia.....	212
Cas N°13: Sofiane.....	215
II. Discussuion des hypothèses.....	219
Synthèse.....	241
Conclusion.....	246
Liste des références.....	251
Annexes	

Liste des tableaux

N° du tableau	Titre	Page
N°1	Domaines et filières de la formation doctorale LMD à l'université de Bejaïa	15
N°2	Organisation de la formation de 3 ^{ème} cycle	27
N°3	Symptomatologie du burn out	65
N°4	Diagnostic différentiel du burn out et de la dépression	67
N°5	Caractéristiques du groupe de recherche	124
N°6	Les items mettant en avant les trois dimensions du burn out académique	132
N°7	Caractéristiques du groupe de la pré-enquête	137
N°8	Résultats du groupe de la pré-enquête aux questionnaires de MBI, MBI-SS et MBI-SS-D	138
N°9	Résultats du groupe de la pré-enquête aux échelles de résilience (questionnaire de facteurs de protection et l'RS)	139
N°10	Résultats du questionnaire de MBI-SS-D de Sihem	152
N°11	Résultats de l'RS de Sihem	154
N°12	Résultats du questionnaire de MBI-SS-D de Soraya	160
N°13	Résultats de l'RS de Soraya	162
N°14	Résultats du questionnaire de MBI-SS-D de Amina	168
N°15	Résultats de l'RS de Amina	170
N°16	Résultats du questionnaire de MBI-SS-D de Selma	175
N°17	Résultats de l'RS de Selma	177
N°18	Résultats du questionnaire de MBI-SS-D de Werda	182
N°19	Résultats de l'RS de Werda	183
N°20	Résultats du questionnaire de MBI-SS-D de Kahina	187
N°21	Résultats de l'RS de Kahina	188
N°22	Résultats du questionnaire de MBI-SS-D de Lotfi	192
N°23	Résultats de l'RS de Lotfi	193
N°24	Résultats du questionnaire de MBI-SS-D de Nessrine	197
N°25	Résultats de l'RS de Nessrine	198
N°26	Résultats du questionnaire de MBI-SS-D de Mokhtar	202
N°27	Résultats de l'RS de Mokhtar	203
N°28	Résultats du questionnaire de MBI-SS-D de Bouchra	206
N°29	Résultats de l'RS de Bouchra	207
N°30	Résultats du questionnaire de MBI-SS-D de Zahra	210
N°31	Résultats de l'RS de Zahra	211
N°32	Résultats du questionnaire de MBI-SS-D de Safia	213
N°33	Résultats de l'RS de Safia	214
N°34	Résultats du questionnaire de MBI-SS-D de Sofiane	217
N°35	Résultats de l'RS de Sofiane	218
N°36	Tableau récapitulatif des résultats des sujets du questionnaire de MBI-SS-D	220
N°37	Tableau récapitulatif des résultats des sujets de l'RS	228
N°38	Tableau récapitulatif des résultats des sujets du questionnaire MBI-SS-D et de l'RS	236

Liste des figures

N° de la figure	Titre	page
N°1	Organisation des études universitaires LMD	12
N°2	Les quatre étapes d'installation du burn out	69
N°3	Le modèle transactionnelle du burn out de Cherniss (1980)	72
N°4	Modèle tridimensionnel du burn out	73

Liste des annexes

N° de l'annexe	Titre
N°1	Guide d'entretien semi-directif
N°2	Questionnaire de Maslach Burnout Inventory Student Survey Doctorat (MBI-SS-D)
N°3	Échelle de résilience de Wagnild et Young (1993) traduite par Ionescu et al., 2010 (RS)
N°4	Résultats du questionnaire de MBI-SS-D de Sihem
N°5	Résultats de l'RS de Sihem
N°6	Résultats du questionnaire de MBI-SS-D de Soraya
N°7	Résultats de l'RS de Soraya
N°8	Résultats du questionnaire de MBI-SS-D de Amina
N°9	Résultats de l'RS de Amina
N°10	Résultats du questionnaire de MBI-SS-D de Selma
N°11	Résultats de l'RS de Selma
N°12	Résultats du questionnaire de MBI-SS-D de Werda
N°13	Résultats de l'RS de Werda
N°14	Résultats du questionnaire de MBI-SS-D de Kahina
N°15	Résultats de l'RS de Kahina
N°16	Résultats du questionnaire de MBI-SS-D de Lotfi
N°17	Résultats de l'RS de Lotfi
N°18	Résultats du questionnaire de MBI-SS-D de Nessrine
N°19	Résultats de l'RS de Nessrine
N°20	Résultats du questionnaire de MBI-SS-D de Mokhtar
N°21	Résultats de l'RS de Mokhtar
N°22	Résultats du questionnaire de MBI-SS-D de Bouchra
N°23	Résultats de l'RS de Bouchra
N°24	Résultats du questionnaire de MBI-SS-D de Zahra
N°25	Résultats de l'RS de Zahra
N°26	Résultats du questionnaire de MBI-SS-D de Safia
N°27	Résultats de l'RS de Safia
N°28	Résultats du questionnaire de MBI-SS-D de Sofiane
N°29	Résultats de l'RS de Sofiane

Liste des abréviations

AP : Accomplissement personnel.

BM : Burnout Measure.

CBI : Copenhagen Burnout Inventory.

CD-RISC : Connor-Davidson Resilience Scale.

CIM : Classification International des Maladies.

CY : Cynisme.

DP : Dépersonnalisation.

DSM : Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Manuel Diagnostique et Statistique de troubles mentaux).

EE : Épuisement Émotionnel.

LMD : Licence, Master et Doctorat.

MBI : Maslach Burnout Inventory.

MBI-SS : Maslach Burnout Inventory Student Survey.

MBI-SS-D : Maslach Burnout Inventory Student Survey Doctorant.

MESRS : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.

OLBI : Oldenburg Burnout Inventory.

OMS : Organisation Mondiale de la Santé.

RS : Resilience Scale (Échelle de resilience).

SBI : Spanish Burnout Inventory.

SEGC : Sciences Economiques, Commerciales et des Sciences de Gestion.

SMBM : Shirom-Melamed Burnout Measure.

L'entrée à l'université constitue l'une des étapes les plus marquantes dans la vie d'un individu, elle se caractérise par l'appartenance à un nouvel environnement. Cette institution prépare l'étudiant au monde professionnel par une formation qui dure quelques années. En effet, les études universitaires sont organisées en trois cycles : Licence, Master et Doctorat où l'étudiant évolue d'un grade à un autre.

Lors de la graduation, il est en préparation du diplôme de la Licence, après l'obtention de ce dernier, il entame avec la supervision du diplôme de Master. En post-graduation, il prépare un travail de recherche tout au long de ce cycle, appelé « thèse », lui permettant d'obtenir le diplôme de Doctorat, dans le but de conquérir un poste de chercheur ou d'enseignant-chercheur à l'université.

Dans ce thème, nous retenons l'étudiant en post-graduation, aussi appelé « doctorant ». Il a pour tâche principale l'élaboration d'une thèse accompagné d'autres travaux scientifiques, et particulièrement la publication d'articles dans des revues nationales et internationales. Et ce, sous la supervision d'un directeur de thèse (ou de plusieurs) qui va le guider et l'orienter tout au long de son parcours doctoral. Cette formation donne lieu à l'acquisition d'une expérience à la formation de recherche.

Après l'accomplissement de la réalisation de son travail de thèse, le doctorant est en mesure de procéder à une soutenance, devant un jury évaluant son travail d'élaboration. Dans cette dernière étape de son parcours de recherche, il va présenter les résultats dont il est parvenu à la fin, ainsi qu'exposer toute sa démarche qui lui a permis d'aboutir à ses conclusions. Et le tout est couronné par le grade de docteur qui est le plus haut niveau de l'enseignement supérieur, après le professorat.

Le cycle doctoral est considéré comme épineux, rempli de difficulté, du fait que la réalisation de la thèse est un travail laborieux et qui demande une certaine rigueur, un certain niveau de maîtrise du domaine et beaucoup de persévérance et de motivation, car c'est une formation fondée sur la base de l'innovation et de la production de nouvelles données et connaissances. En ce sens, le doctorant se retrouve face à un vécu spécifique en lien avec le travail de thèse.

À cet égard, le vécu se caractérise par l'ensemble des expériences, sentiments, émotions qu'éprouve le doctorant durant ce cycle post-graduel. Il peut avoir des retentissements sur la vie personnelle, sociale du sujet, ses compétences académiques et sur sa

santé mentale, et peut même mener à développer certains troubles psychologiques et comportementaux, tels que l'anxiété, la dépression, le stress, la consommation de substances, une influence négative sur la qualité de vie, mener même vers l'épuisement et développer le burn out. Nous nous sommes penchés sur la question de la possible existence de ce dernier dans le milieu académique chez notre population d'étude. C'est ainsi que notre travail a porté sur l'« *étude clinique exploratoire du vécu du travail de thèse chez les doctorants* ». Nous entendons dans notre recherche par étude clinique, celle qui permet la compréhension des particularités de l'individu, et exploratoire par celle qui vise, en s'appuyant sur un minimum de connaissance, la clarification d'un phénomène qui a été plus au moins défini. Ainsi, notre recherche traite en particulier le burn out académique et la résilience. Ce sont les deux indicateurs que nous avons retenus. On entend dans notre recherche par indicateur, un agent qui nous apporte des renseignements détaillés.

Par le fait que des sujets arrivent à faire face et dépasser les difficultés rencontrées, ce qui représente la résilience. Les doctorants sont en constance confrontations aux obstacles, donc certains décident de les franchir et se développer en dépit de ces derniers.

Nous avons constaté que les recherches effectuées sur le vécu des études universitaires, se focalisent beaucoup plus sur les étudiants en graduation que sur les doctorants. Cette population produit de nombreuses études qui s'inscrivent dans la nouveauté dans de nombreux domaines existants. Mais, peu de chercheurs se sont intéressés à cette population, d'autant plus à leur santé mentale, ce qui a donné lieu à un nombre limité de recherches. Nous connaissons peu sur le vécu de ces sujets, ce qui nous a conduits d'avantage à nous intéresser à eux, car nous sommes curieux d'explorer leur vécu, ils ont une charge de travail plus au moins importante. Aussi, nous avons choisi la résilience car nous avons déjà été initiés à ce domaine très intéressant, lors de la réalisation d'un mini projet dans le cadre de la Licence, que nous voulions continuer à découvrir.

Dès lors, notre objectif général se traduit par la volonté d'explorer et de décrire la nature du vécu du travail de thèse chez les doctorants. En particulier, nos objectifs secondaires portent sur le fait de vouloir déduire l'éventualité d'existence d'un burn out académique chez les doctorants et d'évaluer leur niveau de résilience potentielle.

À cet effet, nous nous sommes appuyés sur le modèle transactionnel de Lazarus et Folkman pour décrire et mesurer le burn out académique des étudiants en post-graduation, ainsi que sur l'approche cognitivo-comportementale pour la résilience. Ces deux approches

s'accordent bien avec nos objectifs de recherche, ainsi qu'avec les outils utilisés et permettent de regrouper des informations sur le vécu d'un doctorant. Elles sont également complémentaires toutes les deux et ont une vision commune des composantes individuelles et des ressources environnementales de l'individu.

Pour concrétiser notre objectif, nous avons effectué notre recherche au niveau de l'université « *Abderrahmane Mira* » de Bejaïa auprès de treize doctorants inscrits entre la deuxième et la cinquième année, en filières scientifiques, tout en ayant recours à la méthode clinique qui permet de décrire les particularités de chaque sujet.

Nous avons récoltés les informations à partir des outils que nous avons utilisés : l'entretien de recherche semi-directif, le Maslach Burnout Inventory Student Survey Doctorant (MBI-SS-D) et l'échelle de résilience de Wagnild et Young (RS).

Notre étude portant sur le vécu du travail de thèse chez les doctorants, est structurée, après introduction, en deux parties principales : la partie théorique et la partie pratique. D'abord, la partie théorique comporte deux chapitres, le premier intitulé « *l'étudiant en post graduation* » est divisé en trois sections, la première aborde les études à l'université, la deuxième est consacrée à l'étudiant et la dernière, dédiée à l'étudiant en post-graduation, illustre les caractéristiques du doctorant ainsi que de la formation post-graduuelle.

Dans le second chapitre portant sur « *le vécu du travail de thèse chez le doctorant : entre burn out et résilience* », nous avons d'abord fait une présentation du vécu, puis nous avons exposé une revue de la littérature, non exhaustive, des études antérieures algériennes et étrangères relatives à la santé mentale des étudiants, notamment en post-graduation. Ensuite, nous avons subdivisé ce chapitre en deux parties. Dans la première, nous l'avons consacré au burn out et la deuxième partie pour la résilience. Puis, s'en est suivie notre problématique, nos hypothèses de recherche et l'opérationnalisation des concepts.

Quant à la partie pratique, constituée de deux chapitres, nous avons présenté en premier lieu le chapitre de la méthodologie de recherche qui illustre la démarche utilisée tout au long de notre travail à savoir : la méthode, les trois outils d'investigation et leurs analyses, son déroulement et l'attitude du chercheur. Le dernier chapitre a été consacré à la présentation des résultats et leur analyse ainsi qu'à la discussion des hypothèses. Enfin, nous avons terminé ce mémoire par la présentation de la conclusion, la liste des références établie selon les normes A.P.A dans sa 7^{ème} édition, les annexes et le résumé.

PARTIE
THEORIQUE

Chapitre I

L'étudiant en post graduation

*“Education is the most powerful weapon which
you can use to change the world”*

Nelson Mandela.

Préambule

L'étudiant passe par plusieurs phases et niveaux au cours de son parcours universitaire, il fait plusieurs transitions entre les cycles de graduation et de post-graduation. Aussi, l'étudiant en post-graduation postule pour l'obtention d'un diplôme de doctorat, il est en mesure de procéder à un travail de recherche scientifique pour produire une thèse, qu'il va soutenir et présenter à un jury à la fin de la formation doctorale. À cela, s'ajoute la publication de travaux scientifiques ainsi que d'autres activités.

Dans ce premier chapitre, divisé en trois sections, nous allons premièrement aborder dans l'axe consacré à l'université : l'évolution de l'université et notamment en Algérie, ensuite la définir, exposer l'organisation des études universitaires en Algérie, et enfin l'évolution des offres de formation doctorale dans le monde et en Algérie. Deuxièmement, dans l'axe dédié à l'étudiant en graduation, nous allons d'abord présenter l'historique du terme et du statut de l'« étudiant », puis le définir, présenter le passage du lycée à l'université, les étapes de passage de l'étudiant dans la vie universitaire et les bénéfices de l'étudiant, ainsi que les ruptures liées au passage à l'enseignement supérieur. Troisièmement, dans la section consacrée à l'étudiant en post-graduation, nous allons le définir, présenter les modalités d'accès au doctorat en Algérie, parler sur la formation doctorale, sa durée, la thèse et la cotutelle de thèse, après nous allons exposer les obligations et les droits du doctorant, présenter les étapes du rite du doctorat et ses apports. Enfin, terminer ce chapitre par une synthèse.

I. Les études à l'université

L'université est une institution organisée par un ensemble de formations destinées aux étudiants. Ces derniers sont censés suivre des cours tout au long de leurs années d'études supérieures.

1. Aperçu historique de l'université

Les historiens s'accordent pour dire que les premières universités sont créées en Europe occidentale à peu près simultanément, autour de 1200, dans des sites déjà actifs à la fin du XIIe siècle : Bologne, Paris, Oxford, Montpellier. Ces quatre institutions demeurent jusqu'à la fin du Moyen Âge et bien après, les plus prestigieuses universités occidentales (Bernier, 2020). Mais, la première université, celle qu'on appelle la « mère nourricière des études », Alma Mater studiorum, naît à Bologne au XIe siècle (Hermansen, s.d.). En 1158, les écoles de droit bolognaises avaient déjà une importance suffisante pour que l'empereur Frédéric Barberousse leur accorde sa protection spéciale (constitution Habita). Puis l'histoire de l'université du moyen âge s'est complétée à l'époque médiévale qui a connue une croissance continue, qui témoigne du succès de l'institution. C'est ainsi, du XIIIe au XVe siècle, de nouvelles universités n'ont cessé d'apparaître et, peu à peu, tous les pays s'en sont dotés. Plus que les premières, ces nouvelles universités ont résulté d'un acte de fondation explicite, décidé soit par l'Église, soit, de plus en plus, par des autorités politiques, prince ou ville, mais toujours avec confirmation pontificale (Charle & Verger, 2012, pp.12,19).

Puis, au XIIIe siècle la liste des disciplines enseignées dans les universités s'est fixée. En fait, beaucoup d'universités n'en enseignaient que certaines disciplines (Orléans se limitait au droit, la théologie sera longtemps cantonnée à Paris, Oxford et Cambridge) et même lorsqu'à la fin du XIVe siècle apparaîtra, l'idée que toute université devait avoir les « quatre facultés » traditionnelles (arts, médecine, droit, théologie), bien souvent certaines n'existeront guère que sur le papier. Enfin, l'institution universitaire a commencé à prendre pied hors d'Europe, dans les colonies américaines. En Amérique latine, les plus anciennes fondations furent celles de Saint-Domingue (1538), Lima (1551) et Mexico (1551) ; instituées par charte royale, presque toujours contrôlées par des ordres religieux, enseignant surtout la théologie et le droit canon, les universités d'Amérique latine étaient clairement des fondations coloniales et missionnaires : une vingtaine furent établies avant l'indépendance, avec plus ou moins de succès, dans les principales colonies espagnoles (il n'y en eut pas au Brésil). En Amérique du Nord, les premières universités, sous la forme de collèges, furent davantage le fruit d'initiatives locales : il s'agissait de former les pasteurs et administrateurs dont avaient besoin les colonies anglaises ; les premiers collèges furent ceux d'Harvard (1636), Williamsburg (1693) et Yale (1701) ; en 1776, il y en avait neuf (Charle & Verger, 2012, pp. 31-48).

La première université ayant vu le jour en Algérie est l'Université d'Alger (université-mère), qui est passée par plusieurs étapes de développement au cours de la période coloniale, notamment par la création de quatre écoles spécialisées qui sont les suivantes :

D'abord, en 1833, l'inauguration du premier établissement d'enseignement supérieur créé sur le sol algérien qui est l'Ecole des Sciences Médicales. En vertu de la Loi du 20 décembre 1879, devint Ecole Supérieure de Médecine et de Pharmacie. Ensuite, en 1839, le corps enseignant de la langue et de la littérature arabes, et de la Charia fut rattaché à l'Administration de la Guerre. Ces cours prirent cependant de plus en plus d'ampleur, et constituèrent le noyau de la future Ecole Supérieure des Lettres d'Alger. À partir de 1849, cette expérience fut répétée à Oran et à Constantine. Lorsque l'Ecole Supérieure des Lettres d'Alger fut créée le 20 décembre 1879, cet établissement donna la primauté aux études historiques par rapport aux enseignements de littérature et de philosophie. Après, divers établissements virent le jour : en 1900, l'Ecole Normale d'Instituteurs de Bouzareah et l'Ecole de Commerce ; en 1905, l'Institut d'Etudes Agricoles, ainsi que l'Ecole Supérieure de Lettres. Encore, la Loi du 12 Décembre 1879 autorisa l'enseignement formel du Droit et la création d'une Ecole de Droit. A partir de 1889, l'Ecole délivra un Certificat d'Etudes de Législation, et fut érigée en 1909, la Faculté de Droit. Après, en 1957 (Décret du 26 août), ses prérogatives furent étendues et elle devint Faculté de Droit et de Sciences Economiques. Ensuite, l'Ecole des Sciences fut créée en 1868. Aussi, on témoigne l'ouverture d'un Grand Nombre d'Instituts : L'Institut d'Hygiène et de Médecine d'Outre Mer, l'Institut des Hautes Etudes Islamiques (1845), L'Institut de Biotechnique et de Biométrie (1923), L'Institut de Météorologie et de Physique Astronomique (1931), L'Institut d'Etudes Sahariennes (1937), L'Institut d'Urbanisme (1942), L'Institut d'Education Physique et des Sports (1944), l'Institut d'Etudes Politiques (1949), L'Institut d'Etudes Nucléaires, L'Institut des Etudes Philosophique et L'Institut d'Ethnologie (1956) et L'Institut de Préparation aux Affaires (<https://www.univ-alger.dz/presentation-de-l-universite/presentationuniversite/historique> 2020).

Par la suite, l'enseignement et la formation ont occupé une place centrale dans les stratégies politiques algériennes durant les premières décennies de l'indépendance, de 1962 à 1980. Outre leur contribution à la construction de la société et de l'économie, ils ont pour fonction de doter l'État d'une légitimité scientifique (Khelifaoui, 2003, p.34). Dans cette université en gestation, le modèle des années 1980 est déjà à l'œuvre. Certes, par exemple, l'hégémonie du français ne pose pas encore de problèmes, cependant la langue arabe pour n'y

pas être totalement affirmée, n'y est pas tout à fait absente. Les principes d'une différenciation linguistique sont jetés par la création de sections arabophones tout d'abord au sein de l'École de journalisme (1965) et de la Faculté de droit et des sciences économiques (1967) ; il n'y a là pour le moment que des tentatives qui paraissent isolées, ou du moins prises pour le coup de pressions politiques conjoncturelles et qui, en tous les cas, ne remettent pas fondamentalement en cause le caractère largement francophone de l'Institution (Kadri, 2014, p.178).

Ensuite, depuis la Réforme de l'Enseignement Supérieur de 1971, les structures pédagogiques et de recherche de l'Université d'Alger ont connu un essor croissant. En effet, la période de (1971-1974) est marquée par l'introduction de l'enseignement de la langue nationale dans toutes les disciplines, et l'arabisation totale de certains enseignements des sciences sociales. De plus d'autres universités furent inaugurées dans d'autres wilayas du pays, notamment à Oran. Ensuite, entre 1978 et 1984, de nouveaux Instituts furent créés : L'Institut de Bibliothéconomie ; d'Education Physique et Sportive et l'Institut des Sciences Islamiques (<https://www.univ-alger.dz/presentation-de-l-universite/presentationuniversite/historique> 2020).

À partir de 1985, l'Éducation nationale est seule à faire face aux flux des nouveaux bacheliers. Dès lors, elle intensifie la création d'universités scientifiques et technologiques, d'abord dans les principales villes du pays, puis dans les villes moyennes et parfois même d'importance secondaire. Quatre grandes universités, implantées à Alger, Oran, Constantine et Annaba, ont déjà contribué à l'actualisation de l'enseignement universitaire en l'ouvrant sur des filières scientifiques et technologiques nouvelles, sans parler de l'importance des capacités d'accueil qu'elles offrent pour des flux de bacheliers en croissance continue. L'Algérie comptait 16 universités, 14 centres universitaires, 32 établissements autonomes dont 9 instituts de sciences médicales et 9 écoles normales supérieures (Khelfaoui, 2003, p.37).

De ce fait, plusieurs universités ont été créées dans d'autres wilayas de l'Algérie, notamment la création de l'université Abderrahmane Mira de Bejaia en 1983. Et aujourd'hui, le réseau universitaire algérien compte Cent huit (108) établissements d'enseignement supérieur répartis sur quarante huit wilayas (48), couvrant tout le territoire national. Ce réseau est constitué de cinquante quatre (54) universités, neuf (09) centres universitaires, Dix

Neuf(19) écoles nationales supérieures et Quinze (15) écoles supérieures, Onze (11) écoles normales supérieures (<https://www.mesrs.dz/fr/universites>).

L'université « *Abderrahmane Mira* » de Bejaïa, créée en Octobre 1983, tient ses origines des instituts nationaux d'enseignement supérieur (I.N.E.S) d'électrotechnique et des sciences de la nature, créée en 1983, et de chimie industrielle, créée en 1986. Erigé en centre universitaire en 1994, puis en université en 1998, l'université de Bejaïa dispose aujourd'hui de quatre campus : Targua Ouzemour, Aboudaou, El kseur et Amizour qui abrite depuis l'année universitaire 2019/2020 l'Ecole Supérieure en Sciences et Technologies de l'informatique et du Numérique (ESSTIN) (Guide de l'étudiant, 2020/2021, p.4).

2. Définitions de l'université

Dans ce point, nous allons présenter des définitions de « l'université » qui nous permettrons de déterminer et de comprendre ce terme, car il s'agit d'une des principales caractéristiques de nos sujets et de notre lieu de recherche.

L'université du latin *universitatem*, de *universus*. *Universitas*, au sens de corporation légale ; c'est de là que vient le nom d'université aux corps enseignants du moyen âge (Littré, s.d.).

Le dictionnaire littéraire « Le Petit Robert » nous donne la définition suivante de l'université : « *établissement public d'enseignement supérieur constitué par un ensemble d'unités de formation et de recherche, d'instituts, de centres et de laboratoires de recherche* » (Robert, 2015, p.2660).

L'université est définie comme la principale source d'expérience et l'axe autour duquel s'articule l'activité littéraire, les sciences et les arts, ainsi quelque soit les techniques de formation et ses outils, la première mission de l'université doit toujours être dans la diffusion du savoir et des connaissances dans les domaines théoriques, pratiques et créer des conditions objectives afin de développer l'expérience nationale qui sans laquelle la société ne peut réaliser aucun développement réel dans d'autres domaines ¹(Sabak & Yahyaoui, 2019, p.139).

¹ Traduit par le chercheur

Dans ce qui suit, nous allons présenter l'organisation des études dans les universités algériennes.

3. Organisation des études universitaires en Algérie

Au cours de ces dernières années, l'Algérie a introduit dans l'enseignement supérieur la réforme LMD (Licence, Master et Doctorat) à partir de l'année 2004-2005. Dans le but de « moderniser » l'enseignement supérieur, c'est-à-dire sa mise aux normes telles que définies par le processus de Bologne, de professionnaliser les offres de formation en favorisant la relation formation-emploi, la recherche-développement (ou recherche appliquée) et d'ouvrir l'enseignement supérieur sur l'environnement socioéconomique national et international (Cherbal, 2004 ; Ghouati, 2015).

En Algérie, l'étudiant est amené, après l'obtention de son baccalauréat, de continuer ses études au niveau supérieur. Ces études sont réparties en trois cycles qui sont : Licence, Master et Doctorat (LMD).

Le LMD est un système de formation supérieur qui préconise :

- Une architecture des études en 03 cycles : Licence (bac +3), Master (bac +5) et Doctorat (bac +8) (voir figure N°1) ;
- Des contenus structurés en domaines, comportant des parcours types et des parcours individualisés ;
- Une organisation des formations en Unités d'Enseignement (UE) et en semestre d'étude. Cette UE est constitué d'une ou de plusieurs « matières » dispensées sous diverses formes : Cours, Travaux Dirigés (TD), Travaux Pratiques (TP), conférences, séminaires, projets, stages...etc.
- La progression dans les études est annuelle, alors que l'évaluation est semestrielle. Chaque semestre compte 16 semaines d'étude effectives (Guide de l'étudiant 2020/2021, p.8).

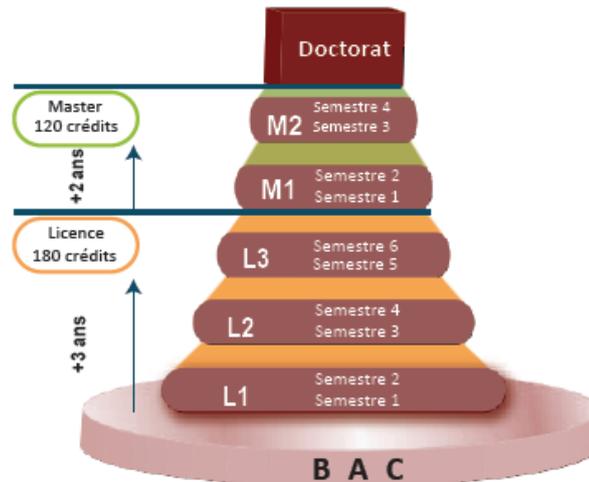


Figure N°1 : Organisation des études universitaires LMD.

(Université Abderrahmane Mira - Bejaia, s.d.).

4. Évolution des offres de formation doctorales dans le monde et en Algérie

Le doctorat est parmi les grades les plus hauts dans l'enseignement supérieur. Il s'agit du grade de docteur. Historiquement et ce depuis la tradition médiévale européenne de la théologie qui possédait ses premiers docteurs, le titulaire du titre de « docteur » est une personne habilitée à produire des idées et à les répandre ainsi que celles de ses collègues, comme Galilée pour Copernic et Kepler, dans le débat sur la théorie héliocentrique (<https://www.techno-science.net/definition/5830.html>).

Le doctorat de nature « scientifique » est récent à l'échelle de son histoire. Il n'est guère antérieur à 1850. Au contraire, pendant plusieurs siècles, le doctorat a été placé sous le signe de la rhétorique et du débat. À partir des années 1780 le doctorat donne quelques signes de changement par l'apparition des premières thèses écrites. Certes, ces premiers écrits sont de dimensions modestes, quelques pages, guère plus. L'exercice reste oral, mais les « positions » défendues par le candidat commencent parfois à être consignées par écrit, parfois sur un support élégant, comme du satin. Après, durant la première moitié du XIXe siècle la thèse devient écrite, ainsi que se développe l'habitude de consigner dans un écrit de plus en plus volumineux. En outre, une loi du 13 mars 1804 impose désormais que le candidat au

doctorat subisse deux examens sur les matières enseignées pendant l'année qui suit la licence. En ce qui concerne le sujet de thèse, il est imposé par un professeur « argumentant », le candidat devenant le « soutenant ». Ensuite, la loi du 15 mars 1850 a précisé que le candidat choisirait librement son sujet de thèse. Par la suite, les écrits passent de quelques feuilles à une soixantaine de pages, et c'est en 1855 que fut soutenue la première thèse ressemblant à celle que nous connaissons aujourd'hui, avec un volume de 378 pages. C'est en 1858 que fut rendue obligatoire l'impression préalable des thèses avant leur soutenance publique, et un décret de 1880 précisa que l'épreuve de la thèse de doctorat serait subie devant cinq examinateurs. Après, vers 1890, on constate la création d'autres diplômes de docteur (*histoire du doctorat, s.d.*).

En Algérie, depuis l'indépendance, le secteur de l'enseignement supérieur a été marqué par le système classique où le doctorat durait 4 ans et le thésard avait droit à une dérogation d'une année. Le doctorat de la réforme classique étant consacré aux titulaires d'un magister souhaitant continuer leur formation de troisième cycle, après avoir eu l'accès suite au concours. Puis, avec l'adoption du système LMD à partir de l'année de 2004, la formation doctorale dure trois ans avec le droit d'accorder une dérogation d'une à deux années. Ce nouveau système a pour objectif d'adapter l'enseignement supérieur algérien au mouvement de la mondialisation.

À l'université de Bejaia « *Abderrahmane Mira* », initialement, seule la formation en Magistère a été dispensée. C'est ainsi en 1989 que la formation doctorale a démarré dans le cadre du système classique. Conformément au décret exécutif N° 87-70 du 17 mars de la même année avec l'ouverture de deux options : Machines Electriques et Génie chimique avec un effectif total de 08 étudiants. Puis, en 1994 a eu lieu la première soutenance de Magister en Génie Chimique et en Machines Electriques. Ensuite, en 1998 par le décret exécutif N° 98-254 du 17 août 1998, régissant la formation doctorale, qui fixe la nouvelle organisation de la formation doctorale, stipule que la durée de la formation ne dépassant pas en moyenne 30 mois contre une durée beaucoup plus longue (dépassant 05 années) pour la formation d'avant le décret 98 (Université Abderrahmane Mira - Bejaia, s.d.).

Depuis l'année 2000, l'établissement a été habilité à assurer la formation du doctorat en sciences avec un effectif de 18 inscrits. Les deux premières soutenances de thèse de doctorat ont lieu durant l'année 2005. De plus, en 2003, conformément au décret exécutif N°98-254 du 17 août 1998, on constate le démarrage de la première école doctorale

d'informatique en Algérie domicilié à l'université de Bejaia avec un effectif de 30 inscrits. Et, l'ouverture de l'école doctorale de français avec 30 inscrits en 2004. Puis, en 2006 l'ouverture de l'école doctorale des Mathématiques, domiciliée à Annaba et d'anthropologie domiciliée au CRASC d'Oran. Puis, en 2008 l'ouverture de l'école doctorale de Droit et Sciences politiques domiciliée à Tizi Ouzou (Université Abderrahmane Mira - Bejaia, s.d.).

Ainsi, suite à la mise en place du système LMD, des formations doctorales en été habilitées dans plusieurs filières et les premiers doctorants de ce système ont commencé à s'inscrire depuis l'année 2009, avec l'ouverture de quatre (04) domaines : Sciences et Technologie (ST), Mathématiques et Informatique (MI), Sciences de la Nature et de la Vie (SNV), Lettres et Langues étrangères (LLE). En 2010, il a été renforcé par le domaine Sciences Economiques, commerciales et des sciences de Gestion (SEGC) et en 2011, droit et sciences politiques, Langue et Littérature Arabe (LLA) et Sciences Humaines et Sociales (SHS) pour dire que le doctorat LMD est en évolution, on a démarré avec 76 étudiants, nous sommes aujourd'hui à 1040 étudiants inscrits. En effet, l'effectif des étudiants inscrits en doctorat est en progression permanente. Au titre de l'année universitaire 2019/2020, l'université de Bejaïa a enregistré 1896 étudiants inscrits en post-graduation dont 221 résidents en médecine (Guide de l'étudiant 2020/2021, p.34).

Les formations doctorales du système LMD dispensées dans notre établissement sont présentées dans le tableau ci-après.

Tableau N° 1: Domaines et filières de la formation doctorale LMD à l'université de Bejaïa.

<p>Sciences et technologies :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Electronique - Electrotechnique - Automatique - Génie civil - Télécommunication - Génie des procédés - Génie mécanique - Hydraulique <p>Sciences de la matière :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chimie - Physique <p>Mathématiques et informatique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informatique - Mathématiques - Mathématiques appliquées <p>Sciences de la Nature et de la Vie :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sciences biologiques - Biotechnologie - Ecologie-Environnementale - Sciences alimentaires <p>Droits et sciences politiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Droit <p>Sciences techniques des activités physiques et sportives :</p> <p>Activité physique et sportives éducatives</p>	<p>Lettres et langues étrangères :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Langue française - Langue anglaise <p>Langue et littérature Arabe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Applications des sciences du langage dans les départements de la langue arabe et de la littérature arabe. - Littérature - Littérature algérienne et sciences du langage - Etude littéraire <p>Langue et culture Amazighes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Didactique de la langue amazighe - Langue et culture amazighe - Linguistique et didactique <p>Sciences humaines et sociales :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sciences sociales- Psychologie - Sciences sociales- Sociologie <p>Sciences économiques, de gestion et commerciales :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sciences commerciales - Sciences de gestion - Sciences économiques - Sciences financières et comptabilité
--	--

(Guide de l'étudiant 2020/2021, p.35).

L'université de Bejaïa compte en tout 11 domaines et 34 filières réparties dans les différentes facultés d'enseignement. En ce qui suit, nous allons aborder l'axe consacré à l'étudiant en graduation.

II. L'étudiant en graduation

1. Historique du terme et du statut de l'étudiant dans le monde et en Algérie

Tout d'abord, le terme "étudiant" apparaît en ancien français au XIIIe siècle, d'abord comme participe présent avant de devenir substantif, qui se confond avec "écolier" jusqu'au

XVIII^e siècle. Il est dérivé du latin *studere*, qui veut dire "apprendre" ou "s'appliquer". Il renvoie à ceux qui vont à l'école, quelle qu'elle soit. Ce n'est qu'au XVI^e siècle que le mot renvoie précisément aux élèves de l'enseignement supérieur, c'est-à-dire des universités. Entre la création des universités au XI^e siècle en Europe et la fin du XVII^e siècle, le mot "étudiant" est en concurrence avec le terme "écolier", qui signifie à peu près la même chose. Il faudra attendre la fin du XIX^e siècle pour que les universités elles-mêmes reprennent à leur compte, dans leur communication, le terme « étudiant » (De Coppet, 2017).

L'étudiant du Moyen-Âge reste 20 ans à l'université, ces années sont jalonnées par des examens qui valident le passage de différents grades : l'étudiant devient bachelier, puis licencié, c'est-à-dire autorisé à enseigner, avant de finir docteur. Il apprend d'abord les arts dits libéraux (rhétorique, mathématique, musique, etc.), avant d'intégrer l'une des trois facultés : médecine, droit (de l'Eglise) ou théologie, la plus renommée. L'étudiant médiéval est bien loin de celui d'aujourd'hui. En effet, l'étudiant de l'époque médiévale a quinze ans quand il intègre l'université, il y restera pas moins de vingt années, le temps d'évoluer vers la fonction de maître, c'est-à-dire de professeur. De plus, il faut attendre la fin du XVIII^e siècle pour voir le terme "l'étudiant" féminisé apparaître, qui est : "l'étudiante". Il faut faire un grand bond dans le temps pour voir émerger la véritable figure de l'étudiante, car elle n'apparaît qu'à la fin du XIX^e siècle. Cette intégration des femmes se fait très progressivement, étant donné le retard dans l'instruction des filles. En 1900, les femmes ne représentent que 3% des effectifs de l'université, et en 1935, à peine un tiers (De Coppet, 2017).

Par la suite, au cours XX^e siècle, le mouvement vers la professionnalisation et la diversification des institutions universitaires, ont transformés les attentes des étudiants envers l'université. Ils pouvaient désormais exiger une formation de plus en plus utilitaire. En conséquence, le type d'enseignement offert s'est modifié à partir du moment où les universités se sont peuplées majoritairement de jeunes gens (et même de jeunes filles) cherchant à rentabiliser leur formation dont une fraction provient de l'enseignement non classique, donc moins attachée aux valeurs humanistes, l'orientation des études ne peut qu'être infléchie vers la pratique, l'utilitarisme et la spécialisation. À peu près à la même époque se diffusait le modèle américain d'éducation de masse, entraînant un taux de fréquentation universitaire inégalé jusque-là. Le profil des étudiants s'est alors diversifié : les classes moyennes ont eu plus facilement accès à l'éducation supérieure et, fait nouveau, les filles ont commencé à fréquenter les universités (Hébert, 2008, p.26).

En Algérie, c'est à partir de 1850 que la formation a commencé d'abord par les élèves des trois médersas officielles créées à Alger, Constantine et Tlemcen pour former, en arabe et en français, le personnel des mosquées, celui de la justice musulmane et celui des écoles arabes. Puis les élèves indigènes de l'école normale d'instituteurs fondée en 1865 à Bouzareah près d'Alger. Et enfin les élèves ; fils de chefs indigènes, ou de fonctionnaires formés dans les deux sortes d'établissements cités. C'est ainsi que, avant la fin du Second Empire, quelques élèves musulmans algériens ont été admis dans les écoles militaires de Saint-Cyr et de Saumur, à l'école vétérinaire de Maisons Alfort, puis dans les facultés de Montpellier et de Paris. En 1879, la fondation des quatre écoles supérieures d'Alger, puis leur transformation en facultés de la nouvelle université d'Alger créée en 1909, aidèrent à y attirer la majorité des étudiants musulmans algériens, qui restaient encore très minoritaires dans ces nouveaux établissements. Entre 1900 et 1914, l'académie d'Alger n'avait couronné que 67 bacheliers musulmans depuis 1880, dont seulement 29 avant 1910 (Pérvillé, 2020).

Après, plusieurs associations d'étudiants ont commencé à être créées. C'est en 1919 que fut fondée à Alger la première association étudiante indigène, appelée Amicale des étudiants musulmans de l'Afrique du Nord (AEMAN), qui fut fondée à l'écart de l'Association générale des étudiants d'Alger (AGEA). Puis, en 1930 on note la fondation d'une Association des étudiants musulmans algériens (AEMA). Ainsi, entre 1947 et 1950, le projet de l'Union maghrébine des étudiants musulmans (UMEM), fut formulé. Ainsi, une conférence réunie en juillet 1952 à Alger qui entraîna d'abord la formation en décembre 1953, d'une Union des étudiants algériens de Paris (UEAP); cet exemple fut suivi par la formation d'une Union des étudiants algériens de Toulouse en mars 1955. Ces deux associations voulaient être les premiers éléments d'une future Union nationale des étudiants algériens (UNEA). Ensuite, en 1962, la population étudiante algérienne se recentra sur l'université d'Alger et ses récentes annexes d'Oran et de Constantine avec moins de 2000 étudiants, dont seulement 1% de femmes, pour moins de 250 enseignants. En 1963, le nombre des étudiants et des enseignants de l'université nationale algérienne augmenta très rapidement (Pérvillé, 2020).

En somme, durant la période coloniale, peu d'algériens continuaient leurs études, et beaucoup moins pouvaient accéder aux études supérieures. Ainsi, l'étudiant algérien était actif et participait dans les associations de mouvements étudiants, tout en ayant un double statut celui d'étudiant et celui de militant.

Ensuite, avec près de 3000 étudiants en 1962-1963 dont un tiers venait de l'étranger, l'Algérie n'en a pas moins été investie très tôt par de nouveaux bacheliers issus des classes moyennes et supérieures et un grand nombre d'adultes salariés ou non qui étaient soit en reprise d'études, soit n'avaient aucun niveau scolaire mais bénéficiaient du statut de « moudjahid » (ancien combattant). Du fait d'une grande pénurie de cadres, enseignants et étudiants pouvaient avoir un double « statut » : être à la fois universitaires et employés dans des ministères et/ou des instances politiques et économiques. Dès les débuts des années 80, les premières contestations d'une université à majorité féminine. À partir de là, en 2000, lors de l'installation de la « Commission Nationale de Réforme du Système Educatif » (CNRSE), les effectifs étudiants augmentent beaucoup plus rapidement que les structures d'accueil : ils ont été multipliés par deux à la rentrée 1999-2000 (avec plus de 400 000 étudiants) et, en 2009-2010, par 5,6 pour dépasser le million d'étudiants (Ghouati, 2015). Aujourd'hui, le nombre d'étudiants n'a pas cessé d'augmenter, on compte 279 959 nouveaux bacheliers (Imen, 2020) et 1,65 millions d'étudiants en Algérie (Bersali, 2020).

Nous allons à présent passer au point destiné aux définitions du terme « étudiant ».

2. Définitions de l'étudiant

Après avoir vu l'évolution du statut de l'étudiant au fil des années, en ce qui suit, nous allons exposer des définitions pour cerner le mot « étudiant », en commençant d'abord par une définition étymologique puis littéraire du dictionnaire Larousse, et enfin donner une définition conceptuelle du mot.

Le terme étudiant, est un mot dérivé du latin « *studere* » qui signifie : « *s'appliquer à apprendre quelque chose* ». C'est aussi un mot qui permet de désigner toute personne qui se consacre à l'appréhension, à la mise en œuvre et à la lecture de connaissances concernant une science, une matière ou un art (Cabannes, 2019, p.19).

Le dictionnaire Littéraire français Larousse définit l'étudiant comme une « *personne qui suit des études supérieures* » (Larousse, 2014, p.467).

Ainsi, d'après le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique « *Est étudiant tout candidat à l'obtention d'un diplôme d'enseignement supérieur régulièrement inscrit dans un établissement d'enseignement supérieur pour suivre un cycle de*

formation supérieur dont la condition d'accès requise est au moins le diplôme du baccalauréat sanctionnant la fin des études secondaires ou un titre étranger reconnu équivalent » (<https://www.mesrs.dz/statut-etudiant>).

3. Le passage du lycée à l'université

Premièrement, l'étudiant, après avoir obtenu son baccalauréat, qui est un symbole significatif lui permettant d'accéder à l'université et le définir en tant que membre pour y mener ses études, rentre dans un nouveau monde, différent du monde auquel il appartenait c'est-à-dire l'enseignement secondaire, qui requiert de la responsabilité de l'étudiant et de sa motivation. D'après plusieurs recherches, que nous allons aborder au fur et à mesure de ce mémoire, l'entrée à l'université est considérée comme une transition qui impliquerait une nouvelle étape de vie.

L'entrée à l'Université, qui coïncide actuellement avec l'âge de la majorité légale, serait à considérer comme un passage entre deux mondes. Au monde de l'enfance et de l'adolescence, que l'étudiant quitte, vient se substituer un nouvel univers impliquant un repositionnement identitaire fait de prises de responsabilités et de nécessaire autonomisation. Ce passage et les deuils qu'il implique pourraient confronter le sujet à une situation de crise (Vauthier, 2009, p.104).

Ainsi, la période dans laquelle se situent les étudiants est difficile à définir. Entre post-adolescence et jeune adulte, ils sont parfois caractérisés comme des « adulescents ». Ce terme valise, crée dans les années soixante dix par le psychanalyste Anarella (2003), est issu d'une contraction des mots « adulte » et « adolescent » et exprime, « d'une part, des adultes qui s'identifient aux adolescents pour vivre ; d'autre part, des jeunes qui ne parviennent pas à renoncer aux hésitations de l'adolescence pour accéder à un autre âge de la vie » (Anarella, 2003, cité dans Maneveau, 2010). Pour Galland (2001), sur le plan du développement, il s'agirait plus d'une étape transitoire que d'une période proprement dite. Celui-ci évoque un « nouvel âge de la vie ». La notion de jeune adulte est récente, elle est apparue depuis une vingtaine d'années pour les pays en développement et depuis la fin du XIXe siècle et le début du XXe pour les pays développés. Erikson (1968) est le premier à avoir distingué sans la nommer, cette période au cours de laquelle les individus ne sont plus vraiment des adolescents et ne sont pas encore des adultes. Cette période de prolongement de l'adolescence dans les

sociétés modernes ne constitue pas un stade séparé de la théorie du développement, mais correspond à un moment où les expériences adolescentes se prolongent et même s'intensifient alors que les responsabilités d'adultes ne sont pas encore assumées (Galland, 2001 ; Boujut, 2007, cité dans Maneveau, 2010).

De plus, les recherches internationales montrent que le passage entre secondaire et supérieur impose une acculturation aux règles, aux routines intellectuelles et sociales de l'université. Les textes publiés sur l'université font souvent état de propos d'étudiants qui décrivent ce passage comme un moment difficile et solitaire, une expérience assez déstabilisante qui marque parfois profondément leur esprit. Ils disent avoir éprouvé des difficultés à décoder et à comprendre le fonctionnement de l'université, tant sur le plan administratif que pédagogique, et se plaignent de l'absence ou de l'insuffisance de l'accompagnement initial. Les publications sur l'expérience des étudiants ciblent notamment la pédagogie universitaire, considérée comme peu soucieuse des multiples embûches qui piègent la phase initiale du parcours. Il s'agit bien d'un creux institutionnel, d'un déficit de pédagogie dans ce moment critique, et cette phase, troublante et déroutante pour certains, de la vie étudiante (Paivandi, 2015, pp.97-98).

En effet, le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur où souvent prévalent des corpus de connaissances, des formes de transmission, des exercices et des évaluations différentes, constitue sur le plan cognitif une solution de continuité relativement sensible dans la vie scolaire des étudiants. Les étudiants quittent un univers de pratiques et d'exigences dans lequel, en tant qu'anciens élèves, ils ont été formés et ont intériorisé, avec plus ou moins de bonheur, des manières de travailler. En tant qu'étudiants, ils entrent de plain-pied dans un autre univers de relations qui suppose d'eux, de façon plus ou moins prégnante selon le degré de rupture pédagogique rencontrée, une *conversion* dans leurs manières de travailler. À ce titre, tous les étudiants n'ont pas à faire la même expérience du passage du lycée à l'enseignement supérieur, notamment parce que dans certains secteurs de l'enseignement supérieur comme les facultés, il rompt plus nettement que dans d'autres avec le système du lycée et correspond à la découverte de logiques intellectuelles relativement inédites. De ce point de vue, les étudiants doivent affronter, chacun spécifiquement dans ce passage du secondaire au supérieur, une série de changements marqués. Pour autant, les changements rencontrés recouvrent dans les deux cas des réalités pédagogiques, cognitives, temporelles, différentes (Millet, 2003).

4. Les étapes de passage de l'étudiant dans la vie universitaire

Nous abordons ces étapes car elles décrivent le vécu de l'étudiant lors de son entrée à l'université qui est considérée comme une transition à un nouveau monde. En effet, l'entrée des nouveaux bacheliers dans la vie étudiante suscite de nombreux développements et de progression tout au long de leurs quelques années d'études supérieures. Malgré cela, selon Coulon (2005) l'entrée à l'université est considérée comme un passage, au sens ethnologique du terme. Ainsi, ce passage se fait à partir de trois étapes principales, qu'on va présenter ci-après :

D'abord, vient la séparation d'avec le statut, dans laquelle le jeune bachelier passe du statut de lycéen à celui d'étudiant, cette structure correspond au « temps de l'étrangeté » pour Coulon, qui se caractérise par la nécessité d'appréhender le sens des étudiants dans leur nouvelle position, de voir comment ils gèrent la transition vers leur nouveau statut. Quand ils arrivent à l'université, les étudiants ne sont pas encore étudiants : même s'ils souhaitent en général le devenir à part entière, ils sont simplement «demandeurs» d'enseignement supérieur, mais leur décision peut encore être remise en cause, en fonction d'un grand nombre de facteurs et des séries de ruptures et de changement dans leur nouveau monde (Van Genep, 1981, cité dans Sedrati- Boulkour 2007 ; Coulon, 2005).

Puis, après l'entrée dans leur nouveau monde, commence pour les étudiants une période qu'on pourrait appeler de latence, c'est le « temps de l'apprentissage », au cours de laquelle ils n'ont plus de repères stables. Ils ont rompu avec leur passé récent mais n'ont pas encore de futur. Cette phase correspond à l'apprentissage progressif des méthodes et du langage de l'institution. Donc l'étudiant apprend les rudiments du métier : de novice, l'étudiant devient apprenti (Coulon, 2005, p.111).

Vient enfin le moment où l'étudiant entre progressivement dans son nouveau rôle, c'est le « temps de l'affiliation » où il commence à être familiarisé avec son nouvel environnement, qui ne lui paraît plus hostile ou étranger. La durée de cette étape est variable et dépend surtout de la deuxième phase, marque le passage définitif du jeune bachelier à son nouvel état. Cette troisième phase est marquée par l'aisance acquise à l'égard des règles diverses et nombreuses qui organisent la vie sociale et intellectuelle du travail universitaire. L'étudiant est alors doublement affilié : d'une part, sur le plan institutionnel, il sait désormais comprendre et interpréter les multiples dispositifs institutionnels qui régissent la vie

quotidienne d'un étudiant ; d'autre part, il commence à savoir également ce qu'on attend de lui, sur le plan intellectuel cette fois, pour qu'il fasse la preuve de sa compétence d'étudiant (Coulon, 2005, p.155 ; Coulon, 1997, p.80 cité dans Sedrati- Boulkour, 2007).

Nous, allons dans ce qui suit, présenter les bénéfices de l'étudiant.

5. Les bénéfices de l'étudiant

Les étudiants bénéficient des services d'enseignement, de recherche et de diffusion des connaissances, des activités culturelles et sportives. D'ailleurs, les étudiants régulièrement inscrits dans les établissements de l'enseignement supérieur, bénéficient, au titre de la contribution à la concrétisation du principe de la justice sociale, de bourses d'enseignement et/ou d'aides indirectes de l'Etat selon les conditions fixées par la réglementation en vigueur. Ces bourses d'enseignement à payer tous les trois mois, sont consenties sous conditions, selon les revenus annuels des parents, afin d'aider l'étudiant durant son cursus et de lui permettre de bénéficier des prestations d'œuvres universitaires dispensées par des institutions et organismes spécialisés créés à cet effet (<https://www.mesrs.dz/statut-etudiant>).

Aussi, l'étudiant a droit à un hébergement qui s'effectue en chambres collectives dans des résidences dotées de tous les moyens nécessaires pour étudier dans des conditions sereines et adéquates (Carnet de l'étudiant, s.d.). C'est ainsi que, l'accueil des étudiants au sein des résidences universitaires se fait selon les capacités d'accueil de chaque ville universitaire (campus). D'autre part, ne bénéficient de l'hébergement que les étudiants demeurant à 50 km et plus pour les garçons, du lieu de leur inscription pédagogique et à 30 km et plus pour les filles (*École Supérieure de Commerce - Koléa - Bourse et hébergement, s. d.*).

L'étudiant bénéficie également : d'une bourse, qui est un moyen financier octroyé aux étudiants durant la période de leurs études. Ainsi que de la restauration : muni de la carte d'étudiant et d'un ticket de restauration, l'étudiant peut bénéficier d'un repas au niveau des restaurants universitaires. Et du transport : l'étudiant inscrit peut bénéficier du transport universitaire en payant un abonnement annuel symbolique (Guide de l'étudiant, 2020-2021).

Dans le point suivant nous allons exposer les ruptures qui sont liées au passage aux études supérieures.

6. Les ruptures liées au passage à l'enseignement supérieur

Le passage à l'enseignement supérieur est un moment qui a été peu étudié, malgré cela tous les chercheurs qui se sont penchés sur cette période de la vie étudiante, s'accordent à dire que cette transition est une expérience charnière qui peut être source de souffrance. Il y a un écart saisissant entre l'imaginaire collectif du jeune adulte épanoui savourant les plus belles années de sa vie et la réalité du milieu étudiant, souvent plus difficile et complexe. De plus, l'étudiant évolue dans un milieu sélectif, compétitif et au futur incertain. Cette période de changements est donc fragilisante et peut avoir pour conséquences : stress, perte de la confiance en soi, repli sur soi, mal-être, détresse psychologique, décrochage scolaire, voire suicide (Véron & Sauvade, 2016, p.96).

En effet, cette période est essentiellement marquée par plusieurs ruptures : la rupture dans les conditions d'existence de la vie effective, la rupture en rapport avec le changement de la vie familiale (surtout les résidents) et celle de la relation pédagogique. Le rapport à l'espace (au lycée relativement petit et connu, à un espace trop grand et dépersonnalisant à l'université) et à celui du temps change aussi. Mais, c'est surtout le rapport aux règles et au savoir, qui est le plus bouleversé et c'est au niveau pédagogique que la rupture est la plus radicale. En effet, la fin de l'enseignement secondaire ne prépare pas assez, ni sur le plan méthodologique ni au plan psychologique, les jeunes bacheliers à réussir leur confrontation avec le premier cycle. Carpentier (1988) considère que le lycée ne permet pas au futur étudiant d'acquérir la « capacité de réussir l'aventure universitaire ». Et l'utilisation du terme « aventure » n'est pas fortuite, bien au contraire, elle souligne combien la vie universitaire n'est pas une chose aisée. Mais dans cette situation difficile, le lycée n'est pas le seul mis en cause, l'institution universitaire a aussi une part de responsabilité dans les problèmes rencontrés et qui entravent le bon déroulement de l'entrée à l'université du jeune bachelier et sa progression durant son cursus (Sedrati-Boulkour, 2007, pp.56-57).

En effet, le sentiment de rupture commence par l'étrangeté spatiale qui est causé par la mauvaise communication et l'accueil minimaliste. L'environnement spatial et social de l'université est une thématique très présente dans le discours étudiant. En effet, dans l'enquête de Paivandi, près de trois étudiants sur quatre disent avoir subi une sorte de choc initial lors de leur passage à l'université. En revanche, pour un peu plus d'un sur quatre, la transition s'est « bien passée » ou « relativement bien passée ». Pour le premier groupe, les choses «

choquantes » n'ont ni le même sens, ni la même densité, ni la même importance sur les plans psychologique, pratique et intellectuel (Paivandi, 2015, p.105).

L'université de masse semble peiner à offrir à ses nouveaux étudiants un sentiment d'appartenance, des points d'ancrage solides, un cadre accueillant. Les propos des étudiants sont dominés par le vécu de l'anonymat, le sentiment d'errance et de désenchantement dans un univers insaisissable et hostile. L'anonymat ne signifie pas uniquement la solitude, mais un sentiment d'abandon et d'inexistence. Le fait de comprendre qu'être ou ne pas être n'a aucune importance pour l'université semble créer un vide déstabilisant chez certains étudiants. Aussi, cela ressemble parfois à un vrai choc, comparé à l'univers « conservateur » lycéen où l'élève est soumis à une assiduité obligatoire et à un contrôle régulier des connaissances, à un programme de connaissances relativement balisé par les manuels scolaires – en Algérie nous assistons à une standardisation des programmes proposés aux élèves, à travers des fiches de cours imposées aux enseignants – qui permettent de savoir ce que l'on doit apprendre, comment on va être évalué et s'y préparer. À l'université les jeunes étudiants affrontent une difficulté nouvelle, à savoir celle de la mise en place – le plus souvent dans un univers non académique voire même domestique – d'un contexte d'études scolaires. Ils doivent se constituer une capacité d'auto contrainte au travail scolaire. En effet sortis des emplois du temps officiels, les jeunes étudiants ont à faire face au problème de l'organisation de leur temps de travail scolaire personnel (Paivandi, 2015, p.106 ; Sedrati-Boulkour, 2007, p.57).

Il est à noter, qu'un changement significatif par rapport à l'organisation du lycée concerne donc la disparition de la notion de classe ou de groupe pédagogique permanent. Le cursus se décompose souvent en cours séparés fréquentés par des groupes différents (sauf dans les filières ayant un très faible nombre d'étudiants). Cette organisation atomisée, aux horaires décousus, empêche le développement d'une relation pérenne entre les partenaires pédagogiques et d'un sentiment d'appartenance à une communauté éducative. Le changement permanent des groupes d'étudiants dans des cours donne un caractère instable et éphémère aux situations pédagogiques pour ceux qui avaient l'habitude de vivre un système très structuré au sein de leur lycée. L'organisation pédagogique reste fragmentée et chaque cours réunit en un même lieu un certain nombre d'étudiants inscrits dans un cursus durant un temps limité (d'une à douze semaines). Lorsque les « marqueurs » pédagogiques disparaissent, l'apprenant a besoin d'une période d'adaptation afin de redéfinir la situation d'apprentissage et d'appréhender les nouvelles règles du jeu (Paivandi, 2015, p.109).

Mais l'aspect pédagogique, n'est pas le seul handicap qui entrave le bon départ de l'étudiant dans l'univers des études supérieures, un autre aspect tout aussi important, agit également comme frein : Celui de la conquête de son autonomie, qui est pourtant sensée être acquise automatiquement dès l'accès à l'université (Sedrati-Boulkour, 2007, p.57).

Autrement dit, on estime que pour beaucoup d'étudiants, le passage à l'enseignement supérieur en accompagne d'autres. Il est marqué par plusieurs ruptures simultanées : Dans les conditions d'existence, génératrices parfois de phénomènes d'anxiété et de conduites d'échecs. Aussi, dans la vie affective, avec le passage la plupart du temps d'une vie familiale à une vie plus autonome. De même, la psychopédagogique surtout la relation pédagogique avec les enseignants du supérieur est en général extrêmement réduite (Coulon, 2005, p.4).

Nous arrivons maintenant à la section consacré à l'étudiant en post graduation qui représente notre population d'étude dans notre travail de recherche.

III. L'étudiant en post graduation

“The PhD is a path, not an end”

Rishabh Jain.

1. Définitions de l'étudiant au doctorat

L'étudiant en post graduation est aussi appelé doctorant ou thésard. Nous allons présenter en ce qui suit quelques définitions qui vont nous permettre de comprendre la signification de l'étudiant au doctorat.

Selon le dictionnaire littéraire français Larousse l'étudiant en doctorat est un « *étudiant titulaire d'un Master en préparant un doctorat* » (Larousse, 2014, p.391). De plus, il définit le thésard comme une « *personne qui prépare une thèse ; doctorant* » (Larousse, 2014, p.1141).

Pour le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique « *est considéré doctorant au sens du présent statut tout étudiant régulièrement inscrit dans un établissement d'enseignement supérieur en vue de l'obtention du diplôme de doctorat* » (<https://www.mesrs.dz/fr/statut-doctorant>).

2. Les modalités d'accès au doctorat en Algérie

L'accès à la formation de troisième cycle est ouvert par voie du concours aux candidats titulaires d'un master, ou d'un titre étranger reconnu équivalent. Sur titre aux candidats titulaires d'un magister, ou d'un titre équivalent, délivré conformément au décret exécutif n° 98-254 du 17 août 1998, modifié et complété, suscité.

Les modalités d'accès des titulaires d'un diplôme de magister à la formation de troisième cycle en vue de l'obtention du diplôme de doctorat sont fixées par arrêté du ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.

Plus précisément, pour l'ancien Doctorat, l'accès à la formation doctorale de l'ancien système se fait après l'obtention du diplôme de magister ou d'un titre équivalent. Le doctorant s'entend avec son encadreur sur le projet de thèse et le soumettent aux différents conseils scientifiques de l'établissement pour approbation (Benoudjit, 2020).

L'accès à la formation doctorale du système LMD se fait par voie de concours. Les modalités de son organisation et de sélection des candidats sont fixées par l'arrêté n° 191 de 16 Juillet 2012 modifié et complété par l'arrêté n° 345 du 17 Octobre 2012 (Le guide du doctorant, s.d., p.7).

Le concours d'accès à la formation de troisième cycle est national. Il est organisé par l'établissement habilité en deux étapes :

- Etude de dossiers de candidature déposés sur la plateforme PROGRES ;
- Organisation des épreuves écrites et proclamation des résultats.

En ce qui concerne l'étude des dossiers de candidature, le candidat ne doit pas être inscrit en formation doctorale dans aucun établissement de formation supérieure et ne doit pas être en situation d'exclusion pour faute disciplinaire à la date du concours (Note n°122 du 22 décembre 2020 relative aux modalités du concours d'accès à la formation de troisième cycle en vue de l'obtention du diplôme de doctorat au titre l'année universitaire 2020-2021, p.3).

Chacune de ces étapes est éliminatoire. Les modalités d'organisation du concours d'accès à la formation de troisième cycle sont fixées par le ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (Benoudjit, 2020, p.5).

3. La formation doctorale

3.1. Les modalités d'organisation de la formation doctorale

La formation en post-graduation consiste en la préparation de l'un des deux diplômes suivants : le Doctorat en sciences du système classique et le doctorat du système LMD.

Le doctorat LMD est régi par le décret exécutif n°08-265 du 19 août 2008 portant régime des études en vue de l'obtention du diplôme de Licence, du diplôme de Master et du diplôme de Doctorat. Il s'étale au minimum sur trois années et représente la dernière phase du parcours LMD. Il est destiné aux étudiants titulaires d'un Master qui désirent entamer une carrière dans la recherche scientifique (Guide de l'étudiant, 2020-2021).

La durée de la formation doctorale est fixée de 03 à 05 années consécutives. Cette formation accompagne le doctorant et lui permet de bien aborder son sujet de thèse. Afin de renforcer les compétences et les connaissances du doctorant, une formation complémentaire est dispensée durant la première année. Les cours dispensés sont :

- Cours de renforcement des connaissances dans la spécialité ;
- Cours de méthodologie de recherche ;
- Cours des technologies de l'information et de la communication ;
- Cours de didactique et de pédagogie ;
- Cours de langues étrangères.

Tableau N° 2 : Organisation de la formation du 3ème cycle.

Semestre 1	Semestre 2	Phase d'imprégnation et d'adaptation à la recherche. Elle comprend des conférences, des ateliers et des modules spécialisés.
Semestre 3	Semestre 4	Phase d'approfondissement du travail de recherche demandé.
Semestre 5	Semestre 6	Phase de finalisation et de valorisation des résultats du travail de recherche du doctorant (Thèse, communications, publications, brevets ...).

(Source : MESRS-DGEFS, s.d., p30).

Le doctorant doit valider le complément de la formation doctorale dans le carnet du doctorant (<http://www.mesrs.dz/>). Ce carnet du doctorant est accompagné d'une charte de thèse qui définit les droits et les obligations du des différents partenaires de la formation doctorale, notamment, le doctorant, le directeur de thèse, le comité de formation doctorale, le directeur de laboratoire (Benoudjit, 2020, p.7).

La formation doctorale est une formation à la recherche et par la recherche comportant un approfondissement des connaissances dans une discipline principale, une initiation aux techniques de raisonnement et d'expérimentation nécessaires dans les activités professionnelles et dans la recherche. De ce fait, le doctorat permet l'acquisition de compétences scientifiques de haut niveau. Il correspond à la conduite d'un projet de recherche original et innovant. Sa préparation doit d'une part, s'inscrire dans le cadre des axes de recherche prioritaires nationaux et d'autre part, être clairement définie dans ses buts comme dans ses exigences.

La période de la formation doctorale est aussi considérée comme une expérience professionnelle dans le secteur de la recherche et de l'innovation, au terme de laquelle le docteur est sensé avoir acquis non seulement les compétences scientifiques et techniques dans son thème de recherche, mais aussi celles nécessaires à la gestion d'un projet en toute autonomie (Carnet du doctorant, s.d., p.6).

En outre, la formation de troisième cycle est organisée au niveau des établissements d'enseignement supérieur habilités. Elle est sanctionnée par le diplôme de doctorat. Aussi, elle peut être assurée dans le cadre d'une école doctorale. Les modalités de mise en place, d'organisation et de fonctionnement des écoles doctorales sont fixées par voie réglementaire.

Cette formation est organisée selon un plan de formation annuel élaboré par la direction générale des enseignements et de la formation supérieurs en collaboration avec la direction générale de la recherche scientifique et du développement technologique et de la direction des ressources humaines. De plus, la formation doctorale est habilitée par filière. Les formations habilitées et le nombre de postes ouverts doivent y répondre aux besoins pédagogiques, scientifiques et socioéconomiques. De plus, le nombre de postes ouverts dans les spécialités de la filière habilitée est fixé annuellement par arrêté du Ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. Les établissements d'enseignement supérieur habilités organisent des formations de troisième cycle selon les conditions suivantes:

- Avoir les capacités d'encadrement nécessaires en adéquation avec le nombre maximal de thèses à encadrer par enseignant-chercheur ou chercheur permanent de rang magistral ;
- Avoir des laboratoires de recherche pour l'accueil des doctorants (Arrêté n° 961 du 02 décembre 2020 fixant les modalités d'accès et d'organisation de la formation de troisième cycle et les conditions de préparation et de soutenance de la thèse de doctorat).

3.2. La durée de la formation doctorale

La durée normale d'une thèse de doctorat est de trois (03) années universitaires consécutives. Une dérogation d'une à deux années peut être exceptionnellement accordée par le chef d'établissement sur proposition du directeur de thèse et après avis des organes scientifiques concernés. Cet accord de prolongation ne signifie pas poursuite automatique du financement (bourse), le financement pour le fonctionnement de la thèse restera à l'appréciation du directeur de thèse et du directeur de laboratoire.

Le candidat qui n'a pas soutenu dans les délais est radié des listes de la formation doctorale et son sujet est retiré du fichier central des thèses (Carnet du doctorant, s.d., p.7).

En effet, le chef d'établissement peut exceptionnellement accorder une dérogation de deux années sur la base d'un avis motivé du directeur de thèse et du comité de la formation doctorale, et sur proposition des instances scientifiques habilitées. Les années supplémentaires de la formation font partie de la durée légale de la formation de troisième cycle (Benoudjit, 2020, p.6).

3.3. La thèse

Tout d'abord, la thèse est un « *ouvrage présenté devant un jury universitaire pour l'obtention d'un titre de doctorat* » (Labro, Mevel, 2009, p.1603). Ainsi, « *proposition ou série de propositions que le candidat à un grade de docteur s'engagerait à soutenir* » (Robert, 2015, p.2552). De ce fait, la thèse est une élaboration personnelle d'un travail approfondi du doctorant, sous la responsabilité d'un directeur de thèse sur laquelle il travaille durant sa formation en post graduation, elle vient aux termes de sa formation doctorale qui lui permet d'obtenir son diplôme, après l'avoir posé, justifié et la défendre devant un jury.

De plus, le directeur de thèse (ou promoteur), du latin *promotor*, celui qui accroît, du latin classique *promovere*, faire avancer. Est la « *personne qui donne la première impulsion à quelque chose, qui cherche à faire admettre une conception nouvelle* » (Larousse, 2014, p.1141). Aussi, « partant du constat qu'un directeur engage plus que son savoir-faire de chercheur, qu'il est formateur et que la formation n'est jamais seulement d'ordre strictement intellectuel, nous pensons qu'il relève de sa compétence et de son devoir d'alerter, à l'occasion ses doctorants sur ces questions, de leur donner éventuellement quelques éléments pour les aider à les gérer ou à les dépasser » (Le Bouedec & De La Garanderie, 1993, cité dans Chabot, 2006, p.82).

Donc, une relation s'établit entre le doctorant et le directeur de thèse qui peut influencer sa performance lors du travail de thèse. Ainsi, pour Leduc le directeur de recherche doit aider l'étudiant à choisir le sujet de recherche, apporter leur soutien lors de la phase de rédaction, fournir des éléments de réponse lors des interrogations sur la méthodologie, prendre conscience de l'isolement du doctorant et lui offrir des occasions d'évoquer l'état d'avancement de ses travaux, l'aider à se fixer des échéances et à planifier sa recherche, et enfin, donner les moyens à l'étudiant de s'intégrer dans des réseaux. En effet, le superviseur de la recherche doit donc disposer de nombreuses habilités qui consisteraient à : établir une bonne relation dès le départ ; définir avec l'étudiant leurs rôles réciproques ; définir le travail en démarrage ; planifier des rencontres et donner une rétroaction afin d'aider à l'amélioration des méthodes et des performances. L'évaluation du directeur doit pouvoir permettre ensuite au doctorant de s'auto-évaluer (Chabot, 2006).

Or, entreprendre un doctorat est un parcours transformateur. L'étudiant commence par une question embryonnaire, une idée ou un problème qui demande de l'attention. Au fil des lectures, des recherches, des discussions et de la rédaction, la thèse commencera à prendre forme, tout comme l'étudiant en tant que futur érudit. Le long voyage est parfois exaltant et parfois hasardeux. Les arguments de la thèse seront testés avec la résilience de l'étudiant, son courage émotionnel, sa santé et ses relations. Le travail de l'étudiant sera critiqué par ses superviseurs et les lecteurs, testé lors des jalons du doctorat et des conférences, et critiqué par des pairs, mais à chaque soutenance, publication, réécriture et édition, la thèse deviendra plus affinée, et l'argument plus robuste² (Cook, 2019, p.50).

² Traduit par le chercheur

En outre, le sujet de thèse du doctorant doit s'inscrire dans le cadre des domaines, axes, thèmes ou projets de recherche pris en charge par un établissement d'enseignement supérieur ou d'un établissement de recherche au sein duquel l'inscription de la thèse a été prise (<https://www.mesrs.dz/fr/statut-doctorant>).

Ensuite, le choix du sujet et les conditions de travail nécessaires à l'avancement et au déroulement de la formation doctorale font l'objet d'un accord conclu entre le doctorant, le directeur de thèse et validé par les organes scientifiques après l'avis du CFD en collaboration avec le directeur de laboratoire. Ainsi, une thèse de doctorat doit témoigner de la présentation des résultats d'une recherche sous forme rédigée (textes, schémas, tableaux, figures ou illustrations). Sa préparation doit conduire à la réalisation d'un travail original et formateur, dont la faisabilité s'inscrit dans le délai prévu, par les textes, qui est de trois ans à temps plein.

Par ailleurs, la thèse doit être accompagnée par les travaux scientifiques, notamment :

- Publications internationales de rang « A » ;
- Brevet PCT (OMPI), Publications internationales de rang « B » ;
- Publications nationales de rang « C » ;
- Brevet (INAPI) ;
- Communications internationales ;
- Communications nationales.

La thèse préparée en cotutelle bénéficie des mêmes droits et doit répondre aux mêmes obligations. En outre, les différentes parties doivent se conformer aux dispositions particulières mentionnées dans la convention de partenariat (Carnet du doctorant, s.d., p.6).

En somme, la thèse est un travail long, exigeant, astreignant et qui pèse pendant plusieurs années sur la vie personnelle, familiale et la « disponibilité pour les autres ». Il est donc déraisonnable de s'engager dans cette voie si l'on n'a pas fait ses preuves. La thèse de doctorat est un travail de recherche. Même si ce n'est pas toujours un « chef-d'œuvre », c'est l'œuvre qui permet à un chercheur de s'affirmer, d'éprouver ses capacités et de montrer son aptitude à mener une recherche. Il est donc déraisonnable de s'engager dans la préparation d'une thèse de doctorat pour des raisons principalement négatives : absence de perspectives d'emploi, désœuvrement, frustrations, manque de divers ordres...etc. (Beaud, 2006). Nous y reviendrons sur la question du vécu du thésard dans le second chapitre.

3.4. La cotutelle de thèse

La cotutelle de thèse est un moyen permettant au thésard d'effectuer son travail de recherche sous la responsabilité de deux directeurs de thèse : l'un dans le pays où à eu lieu la première inscription et le second dans un pays étranger.

La procédure de préparation d'une thèse de doctorat en cotutelle internationale s'inscrit dans le cadre de la réglementation en vigueur et vise à favoriser la mobilité internationale des doctorants, à instaurer et à développer un échange scientifique entre les équipes de recherche algériennes et étrangères. Donc, le doctorant inscrit dans un établissement algérien d'enseignement supérieur a droit à une cotutelle internationale de thèse. Elle donne lieu à une autre inscription auprès de l'établissement étranger partenaire. Ainsi, elle peut s'inscrire dans le cadre d'un accord de coopération liant les deux établissements concernés. Cette procédure doit se faire au courant des trois (3) premiers semestres de la formation. De plus, les établissements d'enseignement supérieur peuvent, également, examiner la recevabilité des dossiers des doctorants, inscrits dans un établissement étranger, souhaitant une inscription en cotutelle en Algérie. Par la suite, le candidat à une préparation de doctorat en cotutelle internationale effectue ses travaux sous le contrôle et la responsabilité d'un directeur de thèse dans chacun des deux établissements. En effet, la thèse donne lieu à une soutenance unique reconnue par les deux parties concernées. Cette disposition devant faire l'objet d'une clause inscrite dans la convention de cotutelle (Arrêté du 16 juin 2016 fixant les procédures et les modalités d'organisation de cotutelle internationale la formation de thèse de doctorat).

Dans ce qui suit, nous allons présenter les obligations et les droits de l'étudiant au doctorat.

4. Obligations et droits du doctorant

La formation des doctorants implique fondamentalement la transmission de compétences. Dans le contexte de sa discipline, de son équipe de recherche, le doctorant mobilise pour le moins des connaissances. Il acquiert des savoir-faire centrés sur le respect des critères académiques de la recherche et de la publication de ses résultats. On lui demande de respecter un certain nombre de comportements d'expression orale et écrite, de collaborer avec les autres chercheurs, d'inscrire son travail dans les projets de l'unité de recherche et

plus particulièrement dans les axes prioritaires de recherche de l'équipe au sein de laquelle il est accueilli. Son travail peut donc ne pas être que gratuit et n'avoir pour finalité que la soutenance d'une thèse. Dans bon nombre de cas, notamment lorsqu'il s'agit d'un doctorant « financé » et inscrit dans une discipline du secteur scientifique dit « dur », le travail de recherche fondant la thèse a une finalité externe à l'université, une finalité de transfert de la recherche au monde industriel par exemple (Ghanem, 2007, p.25).

De plus, le doctorant doit intégrer une équipe de recherche ou un laboratoire de recherche pour y effectuer ses travaux de recherche. Il bénéficie de moyens disponibles à l'accomplissement de ses activités dans l'établissement dont il relève. Le doctorant non salarié bénéficie de la bourse fixée à l'article 17 du décret exécutif n°90-170 du 2 juin 1990, modifié et complété. Le bénéfice de la bourse est suspendu dans toute situation telle que prévue par la réglementation en vigueur. Toutefois, en cas de résultats satisfaisants, le bénéfice de la bourse peut être reconduit à compter de l'année suivante. Tout au moins, le doctorant non salarié peut être appelé à assurer des activités d'enseignement en participant à l'encadrement des travaux pratiques ou des travaux dirigés en graduation ou en premier cycle, dans l'établissement d'enseignement supérieur au sein duquel l'inscription en doctorat a été prise. En effet, il exerce des activités d'enseignement dans la limite de trois (03) heures par semaine, en présence d'un enseignant chargé des travaux pratiques ou de travaux dirigés. Et bénéficie d'une rétribution calculée conformément à la réglementation en vigueur. Cependant, il est dispensé des activités d'enseignement durant la dernière année d'inscription en doctorat. De plus, ses activités de recherche sont soumises à évaluation annuelle par le conseil scientifique de l'établissement d'inscription. Le doctorant, dont la nature de ses travaux le nécessite, peut durant la réalisation de sa thèse, effectuer des stages dans une administration, établissement, entreprise publique ou privée, après avis de son directeur de thèse, dans le cadre de conventions établies entre l'établissement d'enseignement supérieur concerné et la structure d'accueil (<http://www.mesrs.dz/statut-doctorant>).

On note ainsi, que le doctorant peut participer à des manifestations scientifiques nationales et/ou internationales s'il présente une communication en relation avec sa thèse acceptée par le comité d'organisation de la manifestation scientifique, après avis de son directeur de thèse, et accord du conseil scientifique de l'établissement. Outre les conditions suscitées, le doctorant salarié peut participer aux manifestations scientifiques nationales et/ou internationales après accord de son organisme employeur. Les frais de participation aux manifestations scientifiques, ainsi que les frais d'impression et de tirage de la thèse du

doctorant non salarié, en nombre légalement exigé sont pris en charge par l'établissement d'inscription (<http://www.mesrs.dz/statut-doctorant>).

5. Étapes du rite du doctorat

"L'entrée" en thèse suppose de mettre en œuvre une nouvelle "rationalité personnelle, sociale, philosophique" qui s'organise entre rupture, libération, distance et maturité par rapport à l'environnement mais également par rapport à soi même. Véritable cheminement initiatique, le parcours doctoral peut être vu comme une "initiation", un "rite de passage". C'est un rituel individuel qui se déroule d'abord par l'accueil et l'acceptation du directeur de thèse, jusqu'à la cérémonie finale de la soutenance qui fait passer à l'état d'initié (Meyliani, 1998, cité dans Chabot, 2006, p.73).

L'ensemble du doctorat constitue un tel rite et en mobilisant les étapes décrites par Arnold Van Gennep (2011). Cette initiation se déroule en trois étapes. Dans un premier temps, le doctorant subit un rite de séparation : il se sépare de l'ancien groupe de pairs, ses signes d'appartenance au groupe des étudiants disparaissent, il commence à enseigner, possède parfois un bureau. Survient ensuite le rite de marge, pendant lequel le doctorant s'acclimatait à son nouveau milieu d'appartenance : « il rencontre des chercheurs extérieurs au laboratoire, expose son travail aux chercheurs de son champ, se confronte à la critique et s'insère petit à petit dans un réseau ». Pendant cette période, le doctorant jongle entre plusieurs identités : il est à la fois étudiant, enseignant et chercheur. Enfin, la soutenance de thèse constitue un rite d'agrégation, qui marque l'indépendance du docteur vis-à-vis de son ex-directeur de thèse, et son entrée dans la communauté des chercheurs. Cependant, elle s'apparente également à une perte de statut momentanée, puisque le docteur devient chômeur, le temps de candidater à la qualification de maître de conférences et à un poste. Au-delà des rites officiels, dont le plus visible est celui de la soutenance, l'auteure souligne que les doctorants se construisent leurs propres rituels pour se construire un espace de travail ou pour se mettre en écriture (Chatot, 2016). Nous y reviendrons en détails sur cette question dans le chapitre qui vient.

Par la suite, le doctorant se caractérise par un ensemble de compétences principales. En effet, Dubar recense les caractéristiques qui semblent constituer l'essentiel des

compétences professionnelles et des structures organisant les professions médicales modernes mais qui pourraient assez bien s'appliquer à la profession de chercheur en général :

- une compétence techniquement et scientifiquement fondée ;
- l'acceptation et la mise en pratique d'un code éthique réglant l'activité professionnelle ;
- une formation professionnelle longue dans des établissements spécialisés ;
- un contrôle technique et éthique des activités exercées par l'ensemble des collègues considérés comme seuls compétents (les comités scientifiques de revues, de colloques, de commissions de recrutement...) ;
- un contrôle reconnu légalement et organisé en accord avec les autorités légales (les sections du Conseil National des Universités) ;
- une communauté réelle des membres partageant des identités et des intérêts spécifiques (Dubar cité dans Ghanem, 2007, pp.25, 26).

6. Les apports du doctorat

Le doctorat permet de se professionnaliser par la recherche. En effet, le doctorant apprend l'écriture scientifique, notamment grâce aux corrections de son directeur, c'est-à-dire à s'appuyer sur les faits empiriques et des auteurs pour construire son argumentation, éviter les jugements de valeur et adopter une écriture concise et sans ambiguïté. Il s'agit également de s'intégrer dans la communauté scientifique de sa discipline ou de son champ de recherche, en mettant en place des stratégies d'adaptation, en en apprenant les normes informelles et en se constituant un réseau (Chatot, 2016).

Désormais, l'achèvement d'une thèse de doctorat ne doit plus être uniquement synonyme d'un changement de grade dans la carrière d'un enseignant mais doit devenir le tremplin pour de nouvelles carrières, à la fois dans et hors de la sphère académique. Il est donc impératif que tous les acteurs de la formation doctorale prennent en compte dans la gestion du projet doctoral la question de l'employabilité et contribuent à une insertion professionnelle ambitieuse des doctorants. Le diplôme de Doctorat permet de prétendre à un emploi :

- Dans l'académique, en qualité d'enseignant-chercheur ;

- Dans les centres de recherche en qualité de chercheur ;
- Dans le domaine de l'expertise et de l'étude ;
- Dans tous les secteurs où sont mis en œuvre des procédés complexes et où un Docteur pourra faire valoir ses capacités à proposer et à produire des solutions innovantes (Le guide du doctorant, s.d.).

Synthèse

À la fin de ce chapitre, on constate que l'étudiant en post-graduation doit travailler, lors de sa formation doctorale, sur une thématique de recherche, sous la responsabilité d'un directeur de thèse. Cette formation lui permet de se perfectionner et élargir ses connaissances qui concernent son domaine d'étude, dans le but de produire de nouvelles connaissances qui conduiront à l'élaboration d'une thèse. Cette dernière représente la réalisation de travaux scientifiques originaux. Ainsi, elle doit être soutenue devant un jury, pour enfin lui permettre de sanctionner sa formation doctorale par l'obtention de grade de Docteur (Dr.).

Toutefois, ce passage à la post-graduation peut avoir un impact sur la santé de ces doctorants. De ce fait, nous allons aborder dans le chapitre suivant intitulé « *le vécu du travail de thèse chez le doctorant* », notamment à travers les deux indicateurs cliniques retenus à cet effet, à savoir : « le burn out académique » et « la résilience ».

Chapitre II

Le vécu du travail de thèse chez le
doctorant : entre burn out et résilience

Préambule

Le doctorant lors de l'élaboration de sa thèse peut ressentir l'impact de cette élaboration au cours de ses études au troisième cycle. Ainsi, dans notre recherche nous nous intéresserons au vécu du thésard. Ce vécu se caractérise par des expériences qui vont déterminer l'état émotionnel ressenti par le sujet.

Dans ce chapitre, nous allons mettre en lumière « *le vécu du travail de thèse chez le doctorant : entre burn out et résilience* », en commençant par exposer le vécu par un ensemble de définitions. Ensuite, nous allons décrire un ensemble de phénomènes, notamment psychologiques, que peuvent être manifestés par le thésard.

Par la suite, nous avons opté pour deux indicateurs cliniques afin de mieux cerner le vécu du doctorant dont notamment le burn out et la résilience et éventuellement dans le cadre des études. Donc, ce chapitre sera divisé en deux parties. La première sera consacré au burn out où nous allons commencer d'abord par présenter son aperçu historique, puis le décrire en présentant quelque définitions et notamment le burn out dans le cadre des études, ses différentes appellations, son diagnostic, ses étapes d'installation, le diagnostic différentiel, ensuite nous allons aborder les dimensions du burn out, les approches et les modèles théoriques qui l'expliquent, ses causes, les outils qui permettent de le mesurer, puis présenter le burn out et les études supérieures et enfin, sa prévention et sa prise en charge.

Après, dans l'axe dédié à la résilience nous allons aborder l'origine du concept et son historique, ses définitions ainsi que présenter la résilience scolaire, puis continuer avec les concepts apparentés à la résilience, présenter les facteurs de protections, ainsi que la vulnérabilité et les facteurs de risque, puis les critères de la résilience et l'explication des approches théoriques de ce phénomène, ensuite exposer ses outils de mesure, l'application clinique de la résilience, ses intérêts et limites, après aborder le point sur le burn out et la résilience ainsi que la résilience et les études supérieures, et enfin, conclure ce chapitre par une synthèse.

I. Le vécu

Pour comprendre la situation dans laquelle se trouve l'étudiant au doctorat lors de l'élaboration de sa thèse, nous allons présenter un ensemble de définitions du terme « vécu », qui nous permettront de bien comprendre ce concept.

Le terme « vécu » est défini comme « *se qui s'est passé ou qui aurait pu se passer réellement, qui fait référence à la vie elle-même, à l'expérience que l'on en a* » (Labro & Mevel, 2009, p.1682).

Le dictionnaire de la philosophie (2000) définit le vécu comme suit : « *qui a fait objet d'une expérience individuelle concrète, effective, qui doit être considéré du point de vue du sujet engagé dans le monde* » (Baraquin et al., 2000, p.522).

On note ainsi, d'après le dictionnaire de psychologie (2012) que le vécu désigne : « *l'ensemble des événements inscrits dans le flux de l'existence, en tant qu'ils soient immédiatement saisis et intégrés par la conscience subjective* » (Doron & Parot, 2012, p.745).

Ainsi, pour Carl Rogers, le vécu psychologique est considéré comme une : « *« expérience » c'est-à-dire tout ce que l'individu ressent ou pense face à un événement et il s'agit de ce qui se passe à l'intérieur de l'organisme et cela peut devenir conscient* » (Tavris & Wade, 2000, p.244).

De ce fait, on comprend que le vécu renvoi à ce qu'on a ressenti dans une expérience donnée. Dans notre recherche nous nous sommes appuyés sur le vécu des étudiants au doctorat. Car nous avons voulu mieux comprendre les déterminants relatifs à l'élaboration de leur thèse. Ainsi, on comprend que le vécu est propre à chacun, c'est-à-dire le vécu du travail de thèses chez le doctorant est différent de l'un à l'autre. En fonction de sa personnalité, de son entourage, ainsi que d'autres facteurs, qui seront abordés tout au long de ce travail.

1. L'impact des études universitaires et en post-graduation sur la santé mentale des étudiants : revue de la littérature

Ces dernières années, de nombreux chercheurs se sont intéressés à la santé mentale des étudiants universitaires. D'après l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) la santé mentale fait l'objet d'un large éventail d'activités qui relèvent directement ou indirectement du "bien-être", tel qu'il figure dans la définition de la santé établie par l'OMS comme étant « *un état de*

complet bien-être physique, mental et social, et [qui] ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité » (World Health Organization, 2012). De ce fait, la santé mentale est un concept très large qui se caractérise par une approche multifactorielle, ainsi que ses déterminants englobant plusieurs aspects de l'individu.

Dans ce qui suit, nous allons présenter une revue de la littérature des études antérieures : algériennes et étrangères sur la question de la santé mentale des étudiants. Cette présentation, non exhaustive, suit un ordre chronologique décroissant, nous allons commencer par les études sur les étudiants en graduation, car le doctorant est un étudiant ce qui va nous permettre d'exposer et de bien comprendre sa situation, puis présenter celles qui concernent les doctorants qui représentent notre population d'étude, et enfin terminer par les manifestations scientifiques.

1.1. Les études antérieures sur les étudiants en graduation

La santé constitue un thème majeur pour appréhender les conditions de vie des étudiants mais cette population a encore peu fait l'objet d'enquêtes à ce sujet. Cela peut s'expliquer par le fait qu'elle pourrait sembler, de par sa jeunesse et sa situation relativement favorisée d'un point de vue socio-économique, davantage prémunie que le reste de la population en matière de santé ou de renoncement aux soins. Néanmoins, ces représentations sont battues en brèche par les recherches sur cette population, qui contribuent à en souligner son hétérogénéité et sa vulnérabilité intrinsèque (*Études & recherches*, 2020).

Durant l'année 2020, le monde a connu une pandémie mondiale causée par la propagation du Coronavirus (SARS-CoV-2 ou COVID-19) qui est une maladie infectieuse respiratoire qui se transmet par contact rapproché avec les personnes contaminées, ce qui a mené à imposer plusieurs consignes et mesures sanitaires pour limiter sa propagation, dont notamment le confinement.

Dans ce cadre, Coquard et al. (2021) ont effectué une étude sur « *les impacts du confinement sur la santé mentale des étudiants* » en France dont l'objectif est de comprendre les réactions émotionnelles induites par le confinement et les habitudes, les comportements et les stratégies d'adaptations mises en place par les étudiants pour y faire face. Cette recherche a montré que les étudiants souffraient d'un sentiment d'isolement très marqué qui entraîne manifestement une inquiétude assez forte chez eux. Ainsi, ils ont des incertitudes en se qui

concerne la situation scolaire. De plus, ils ont pour la plupart rapporté une certaine inquiétude à l'idée d'être contaminées par le COVID-19, mais surtout de contaminer leurs proches. De ce fait, durant le confinement, le rythme scolaire, les horaires, les routines et les habitudes qui sont modifiées représentent un risque pour l'équilibre psychologique. Il faut donc mobiliser les bonnes ressources pour reconstruire de nouveaux repères à partir d'une situation inconnue car il favorise la résilience et aide à prévenir la détresse psychologique.

Aussi, dans une enquête réalisée par Chatti et Ferahi (2021) sur la « *qualité de vie chez les étudiants en médecine dentaire* » à l'hôpital public d'Oran en Algérie, les chercheurs ont eu recours à la méthode descriptive dans le but d'explorer leur niveau de la qualité de vie en formulant l'hypothèse suivante : les étudiants en médecine dentaire possèdent une qualité de vie élevée. Les résultats ont été analysés par le SSPS, et ont révélés que cette population avait un niveau élevé de la qualité de vie³.

D'autant plus, les étudiants étrangers souffrent en silence de stress, d'anxiété, de fatigue, d'insomnie, de perte de confiance en soi et d'isolement. Les résultats de l'étude exploratoire du Centre d'Étude des COnditions de vie et des BESoins de la population (ÉCOBES) au Saguenay–Lac-St-Jean au Québec, réalisée par Gallais et al. (2019), vont d'ailleurs en ce sens : 33 % des étudiants internationaux interrogés présentent une symptomatologie anxieuse « sévère à modérée ». Leur niveau de stress perçu est élevé, surtout dans les sphères associées au travail et à la réussite (*La santé mentale des étudiants internationaux : Enjeu*, 2020, p.3).

Encore, Sabak et Yahyaoui (2019) ont enquêté sur « *l'adaptation culturelle des étudiants étrangers à l'université algérienne* », sur un échantillon d'étudiants à l'université de Khanchla qui comprend 60 étudiants étrangers de nationalités différentes. L'objectif de cette étude est de préciser l'ampleur de la capacité des étudiants étrangers à s'adapter culturellement à l'université algérienne. L'étude vise également à découvrir les raisons et les obstacles qui entravent l'adaptation culturelle des étudiants étrangers. Ainsi, l'hypothèse formulée par les chercheuses est la suivante : l'étudiant étranger a des capacités d'adaptation culturelle au milieu universitaire. Pour vérifier cette hypothèse les chercheuses ont utilisé l'observation participante. Les résultats ont montrées que les différences linguistiques créent des difficultés

³ Traduit par le chercheur

d'adaptation culturelle et l'université est la seule société dans laquelle les étudiants étrangers peuvent interagir⁴.

De plus, Cabannes (2019) a effectué une « *étude exploratoire sur la santé mentale des étudiants étrangers* », inscrits ou en mobilité internationale dans les établissements de l'enseignement supérieur de la Métropole de Bordeaux. Cette recherche s'est articulée entre la méthode quantitative et qualitative, et dont l'objectif principal était de questionner les étudiants étrangers sur leur vie étudiante, leur perception de la santé mentale et leur connaissance du système de santé, et ce, via le traitement de deux hypothèses qui sont que : « la culture d'origine influence largement la représentation de la santé mentale soulignant des divergences de pensées entre étudiants issus de pays différents (facteurs culturels) » et que « le statut d'étudiant (facteurs situationnels) et la condition de jeune femme ou jeune homme avec ses expériences personnelles (facteurs individuels) jouent aussi un rôle important dans la manière de percevoir la santé et les troubles psychiques ».

Dans la phase quantitative, le recueil des données et indicateurs s'est fait par le biais des questionnaires avec des questions à réponses fermées. Puis, les questions étaient moins structurées par rapport à la phase quantitative, mais bien définies dans une grille d'entretien. Ainsi, les résultats montrent que les étudiants étrangers peuvent avoir une perception négative de la santé mentale (dépression qui n'existe pas ; suicide pour les faibles ; ou encore psychologues/psychiatres pas considérés comme des professionnels de santé), ou ne pas avoir de connaissances à ce sujet-là.

De ce fait, la santé mentale des étudiants demeure très importante, de même pour les étudiants étrangers qui, non seulement sont loin de leur environnement social et culturel, se retrouvent confrontés à des facteurs de risque pouvant avoir des retentissements sur leur état psychologique ainsi que sur leur études.

Cependant, un cercle vicieux peut malheureusement se développer chez les étudiants qui vivent un niveau de stress élevé quant à leur performance académique: le stress de performance en viendrait à nuire à la performance elle-même en retour. Une étude réalisée par Echouffo-Tcheugui et al. (2018) à l'école de médecine de l'Université Harvard montre qu'un taux élevé de cortisol, une hormone notamment sécrétée par le corps pour réguler le stress,

⁴ Traduit par le chercheur

peut être associé à un volume cérébral moindre et affecter la mémoire (Echouffo-Tcheugui et al., 2018, cité dans Huneault, 2019, pp.8-9).

Aussi, dans l'enquête menée par Keddour (2018) sur « *les ressources du stress psychique à l'université du point de vue des étudiants ayant vécu l'échec universitaire* » à l'université Badji Mokhtar de Annaba par la méthode descriptive, dans l'objectif d'exploiter les études récentes en psychologie pour résoudre des problèmes éducatifs au niveau de l'université, en relation avec l'échec à travers des études sur le terrain. Le chercheur a formulé les hypothèses suivantes :

- Les attitudes des étudiants en médecine ayant vécu l'échec universitaire sont orientées vers des ressources de stress élevé.
- Il existe des différences statistiquement significatives des attitudes des étudiants en médecine ayant vécu l'échec universitaire qui sont orientées vers des ressources de stress en terme d'âge, de sexe, d'année d'étude et de spécialité.

Ces hypothèses ont été vérifiées par l'outil de mesure des attitudes de Likert composé de cinq dimensions. Les résultats ont montré que les attitudes de stress liées aux études sont élevées. Il n'existe pas de différences significatives par rapport aux attitudes des étudiants ayant vécu l'échec en sciences médicales par rapport aux variables : sexe et spécialité. Il existe des différences significatives par rapport aux attitudes des étudiants ayant vécu l'échec en sciences médicales par rapport aux variables : âge et spécialité⁵.

D'ailleurs, les étudiants universitaires vivent fréquemment de la détresse psychologique. Morneau-Sévigny (2017) a élaboré une étude sur la détresse psychologique vécue chez les étudiants universitaires dans une recension systématique suivie d'une métaanalyse. Cette recension de la littérature scientifique semble indiquer que les études en sciences de la santé, le sexe féminin, le statut d'étudiant international, le faible soutien social, le perfectionnisme, le faible statut socioéconomique, le début des études universitaires et le jeune âge sont des facteurs mis en évidence comme étant reliés à la détresse psychologique. De plus, Morneau-Sévigny (2017) présente les résultats particulièrement intéressants d'une étude de l'American College Health Association (2013) réalisée auprès d'un échantillon représentatif d'étudiants canadiens révélant que 45,2% des hommes et 61,7% des femmes ont ressenti une anxiété accablante au cours des 12 derniers mois. Au cours de la même période,

⁵ Traduit par le chercheur

33,3% des hommes et 39,4% des femmes se sentaient tellement déprimés qu'il leur était difficile de fonctionner (Morneau-Sévigny, 2017, cité dans Huneault, 2019, p.8).

En outre, dans l'enquête de Belghith et al. sur la santé des étudiants, réalisée en France entre le 28 avril et le 27 juin 2016 par l'Observatoire national de la vie étudiante (OVE), auprès d'un échantillon représentatif de la population étudiante des universités qui se compose de femmes et d'hommes âgés de 17 à 77 ans, dans le but d'étudier leur état de santé, leurs comportements, leurs représentations, leurs pratiques en matière de soin, leur bien-être,... etc. Ils ont été contactés par mail (n = 100 069) pour participer à l'étude et invités à répondre à un questionnaire en ligne.

D'après les résultats, les étudiants ont globalement une perception plutôt positive de leur état de santé : 73 % considèrent que leur santé était bonne ou très bonne ; 5 % évaluent leur santé comme étant mauvaise ou très mauvaise. Près de 20% des participants présentent les signes d'une détresse psychologique. Ils sont également près de 37 % à présenter une période d'au moins deux semaines consécutives pendant laquelle ils se sont sentis tristes, déprimés, sans espoir. Aussi, un peu plus de 8 % ont déclarés avoir pensé à se suicider au cours des 12 mois précédant l'enquête. Un peu plus de 4 % ont révélés avoir fait une tentative de suicide, dont 28% déclarent des difficultés liées à la scolarité ou aux études.

El Noui (2016) dans sa recherche sur l'étude de « *la satisfaction à la vie et sa relation avec la résilience et le stress chez les étudiants* » à Batna en Algérie, a eu pour objectif de détecter le niveau de satisfaction à la vie, de résilience et de stress chez les étudiants, ainsi que de détecter la corrélation de ces trois variables, de même selon le sexe chez 200 étudiant. Les données ont été collectées à l'aide de l'échelle de satisfaction à la vie, un questionnaire sur la résilience conçu par la chercheuse, et une échelle pour mesurer le stress. Les données ont été analysées à l'aide de méthodes descriptives et inférentielles statistiques par SPSS Version 20. La chercheuse a formulée les hypothèses suivantes :

- Les étudiants universitaires ont un niveau moyen de satisfaction à la vie.
- Les étudiants universitaires ont un niveau moyen de résilience psychologique.
- Les étudiants universitaires ont un niveau moyen de stress.
- Il existe une corrélation positive entre la satisfaction à la vie et la résilience psychologique chez les étudiants universitaires.
- Il existe une corrélation négative entre la résilience psychologique et le stress psychologique chez les étudiants universitaires.

- Il existe une corrélation négative entre la satisfaction à la vie et le stress psychologique chez les étudiants universitaires.
- Il existe des différences statistiquement significatives dans le niveau de satisfaction à la vie des étudiants selon la variable du sexe.
- Il existe des différences statistiquement significatives dans le niveau de flexibilité psychologique des étudiants selon la variable de sexe.
- Il existe des différences statistiquement significatives dans le niveau de stress psychologique chez les étudiants selon la variable de genre

Ainsi, on note les résultats suivants : les étudiants ont des niveaux moyens de satisfaction de vie, résilience et stress. Les données ont montrés une corrélation significativement négative entre résilience et stress, de même entre la satisfaction à la vie et stress. De plus, les résultats ont indiqués une corrélation significativement positive entre la satisfaction à la vie et la résilience. Aussi, il n'y avait pas de différence significative de la satisfaction à la vie, de résilience et de stress entre les hommes et les femmes⁶.

Dans l'étude de Jourdan-Ionescu et al. (2015) qui a porté sur « *les facteurs de risque, facteurs de protection et résilience chez des étudiants universitaires québécois* ». L'échantillon s'est composé de 162 étudiants québécois inscrit en deuxième ou troisième année d'université dans les programmes de Psychologie ou de Gestion/Administration et être âgé de 18 à 30 ans. Les objectifs de cette recherche sont les suivants :

- administrer, au Québec, la version française de l'Échelle de résilience de Wagnild et Young (1993) et vérifier sa consistance interne ;
- déterminer le niveau de résilience individuelle d'étudiants universitaires québécois ;
- comparer le niveau de résilience en fonction du genre et du programme d'études ;
- étudier les liens entre les facteurs de risque et de protection (individuels, familiaux et environnementaux) et le niveau de résilience individuelle.

Les données ont été collectées à partir des informations personnelles et démographiques (genre, âge, niveau d'études, programme d'études) rapportées par les étudiants. Ils ont complété, ensuite, trois instruments ; l'Échelle de résilience de Wagnild et Young, l'Échelle de facteurs de risque élaborée pour cette recherche (Jourdan-Ionescu,

⁶ Traduit par le chercheur

Ionescu, Lauzon, Tourigny et Ionescu-Jourdan, 2010), et l'Échelle de facteurs de protection (Jourdan-Ionescu, Ionescu, Lauzon, Tourigny, et Ionescu-Jourdan, 2010).

Les résultats ont montré que : la version française de l'Échelle de résilience de Wagnild et Young a une très bonne consistance interne ; les scores obtenus par les étudiants québécois les situent au niveau des scores de résilience moyenne ; les hommes ont des scores plus élevés que les femmes ; les étudiants en Psychologie obtiennent des scores inférieurs à ceux des étudiants en Gestion/Administration (ces derniers se rapprochant même des scores de résilience élevée obtenus par les participants américains) ; les participants québécois ont, en moyenne, vécu peu d'adversités mais profitent d'un nombre élevé de facteurs de protection ; les scores de résilience présentent des corrélations négatives significatives avec les scores facteurs de risque total et individuels et positives significatives avec les scores facteurs de protection total et individuels ; les études de cas montrent que les conclusions basées sur des analyses statistiques doivent être complétées par une approche qualitative, individualisée.

Par ailleurs, Samai-Haddadi (2014) a réalisé une étude sur « *les angoisses des étudiants au Centre d'Aide Psychologique Universitaire (CAPU) d'Alger* » dont l'objectif est l'étude des angoisses et anxiété majeure des étudiants. La chercheuse a répertorié 9 motifs de consultation, pour le recueil des données, dont les angoisses et anxiété majeure. Ainsi les résultats montrent que sur 1421 patients vus au CAPU, 640 présentent des angoisses et une anxiété majeure. Quant aux angoisses des étudiants, bien que souvent corrélées à un échec scolaire, elles finissent par motiver l'abandon des études, dans les cas extrêmes. Rares sont les étudiants qui consultent pour ce motif et qui réussissent leurs études. Cependant, ceux qui réussissent malgré leurs angoisses, entrent dans trois catégories de fonctionnement psychique où dominant, soit le contrôle de type obsessionnel ou paranoïaque, soit des conduites opératoires.

Pour Dyrbye et al. (2010) dans « *les facteurs associés à la résilience et au rétablissement après le burn out: une étude prospective et multi-institutionnelle d'étudiants américains en médecine* », ont utilisé l'étude longitudinale (2006-2007) de 1321 étudiants en médecine de cinq institutions. On constate que les chercheurs ont utilisé plusieurs instruments standardisés pour mesurer le burn out, la qualité de vie, la fatigue et le stress. Des éléments supplémentaires ont été ajoutés pour explorer le soutien social, le climat d'apprentissage, les événements de la vie, le statut d'emploi et démographique. Les étudiants qui ne souffraient pas du burn out (étudiants résilients) ont été comparés avec ceux qui ont souffert de burn out

(étudiants vulnérables) à l'aide du test de Wilcoxon-Mann-Whitney ou du Fisher's exact test. De même, ceux qui se sont rétablis ont été comparés à ceux qui ont subi un burn out chronique. Les résultats ont montrés aucune différence de caractéristiques démographiques n'a été observée entre les étudiants résilients (290/792 [36,6%]) et vulnérables (502/792 [63,4%]). Les étudiants résilients étaient moins susceptibles de souffrir de dépression, avaient une meilleure qualité de vie, étaient moins susceptibles d'occuper un emploi, avaient vécu moins d'événements stressants dans la vie, avaient rapportés des niveaux plus élevés de soutien social, percevaient leur climat d'apprentissage de manière plus positive et ressentaient moins de stress et de fatigue que les étudiants vulnérables⁷.

En plus des troubles mentaux que peut subir l'étudiant, des troubles de comportements alimentaires peuvent être observé chez cette population. Hart et Ollendick ont trouvé, dans un échantillon de 234 étudiantes, une prévalence du syndrome boulimique de 5 % contre 1,6 % chez les ouvrières. Une synthèse de la littérature conclut que la prévalence de boulimies avérées ou des formes subsyndromiques varie de 7 à 19 % selon les études. Dans une étude japonaise, 11,2 % des étudiantes et 2,4 % des étudiants ont des scores supérieurs au score seuil de l'EAT-26. Avec ce même critère, les pourcentages sont respectivement de 15 et 6 % aux Etats-Unis (Boujut et al., 2009, p.664).

L'observatoire Expertise et Prévention pour la Santé des Etudiants (2007) à mené une étude quantitative et qualitative, en France, sur la santé mentale des étudiants. Ayant pour objectif de distinguer les étudiants en situation de « mal-être » et l'identification de relations significatives entre ces situations de « mal-être » et des facteurs de risque. Pour ce faire, une partition de l'échantillon a été réalisée, distinguant ainsi trois groupes de population : le premier groupe est composé des étudiants en situation de « mal-être » ayant présenté, au cours des douze derniers mois, une souffrance psychologique diffuse ou réactionnelle à une situation difficile, se traduisant par un épisode d'anxiété ou de dépression. Ces troubles ne créent pas de gêne majeure sur les actes de la vie quotidienne (affective, sociale ou professionnelle). Un second groupe d'étudiants a été isolé, ceux qui ont déclaré des troubles sévères de l'anxiété et de l'humeur (dépression) depuis plus de 3 mois « avec retentissement », au cours des douze derniers mois. Le troisième groupe se compose des étudiants qui n'ont déclaré ni un état de santé mentale pathologique sévère, ni une situation de « mal-être » psychologique se déclarant en bonne santé mentale qualifiés de « bien-portants ».

⁷ Traduit par le chercheur

Les données ont été collectées à l'aide d'un entretien semi-directif, et les résultats ont démontré que 10 % des filles présentant des troubles sévères, 22 % sont en situation de « mal-être » et 68 % sont en « bonne santé ». Chez les garçons, 5 % appartiennent au groupe des « anxieux-dépressifs sévères », 10 % à celui des étudiants en « mal-être » et 85 % à celui des « bien-portants ». Aussi, près de 9 étudiants sur 10 en « bonne santé » sont satisfaits de leur cursus. Il n'y en a plus que trois quarts chez les étudiants en situation de « mal-être », alors que les étudiants présentant des troubles sévères ne sont que 70 %. De plus, ce sont surtout les étudiants en « bonne santé » qui sont satisfaits de leur emploi du temps : 80 % d'entre eux contre 70 % des étudiants en « mal-être » et 64 % des « anxieux-dépressifs sévères ». Alors que 23 % des étudiants en « bonne santé » évaluent à 5 ou moins leurs chances d'insertion professionnelle, les étudiants en « mal-être » sont 36 % dans ce cas, et 39 % pour les étudiants « anxieux-dépressifs sévères ». Ainsi, 19 % des étudiants en situation de « mal-être » ont eu des idées suicidaires au cours des douze derniers mois. Ils sont 62 % parmi les « anxieux - dépressifs sévères » et 6 % parmi les étudiants qui vont bien.

Lassarre et al. (2003) dans « *stress des étudiants et réussite universitaire : les conditions économiques, pédagogiques et psychologiques du succès* » en région parisienne ont eu recours à la méthode qualitative exploratoire pour réaliser cette étude. Ils ont interrogé à quatre reprises un panel (groupe expérimental) d'une centaine d'étudiants durant l'année universitaire 2000-2001, dont l'objectif est l'étude des liens entre les variables socio-économiques, pédagogiques et psychologiques et leur évolution au cours d'une année universitaire. Enfin ils ont évalué leur impact sur la réussite universitaire.

Les données ont été recueillies auprès de 98 étudiants par des entretiens semi-directifs; une fiche d'évaluation du budget mensuel directement géré par l'étudiant accompagnée d'une échelle d'appréciation du confort financier ; l'inventaire I.C.S.R.L.E. de Kohn, Lafrenière et Gurevitch (1990) rend compte des difficultés spécifiques que l'étudiant rencontre dans sa vie quotidienne ; les échelles du T.E.S.I. (Tension Effort Stress Inventory) de Svebak (1993) permettent d'évaluer l'état de tension psychologique de l'étudiant ; et le degré d'anxiété de Spielberger, Gorsuch et Lushere (1970).

Les résultats montrent qu'en ce qui concerne le vécu pédagogique au début de l'année, les étudiants identifient les facteurs de réussite et d'échec aux examens. De plus, les étudiants se montrent plutôt anxieux les scores sont relativement élevés ($m = 51,64$). En début d'année, les résultats au T.E.S.I. des étudiants interrogés montrent qu'ils ressentent un niveau de stress

modéré à l'égard de leurs études. Ainsi, les études à l'université sont vécues comme contraignantes, pour 25,5 % des participants qui indiquent que les matières abordées sont difficiles et/ou ne répondent pas à leurs attentes. 24,4 % des participants se plaignent de l'administration et 18,3 % estiment que leurs enseignants ne sont pas suffisamment accessibles et disponibles. Enfin, les conditions d'études (locaux et horaires d'enseignement) sont vécues comme déficientes par 19,4 % des étudiants. Face à ces contraintes perçues, les étudiants mettent en œuvre des stratégies d'adaptation. Ils sont 20,4 % à envisager le travail en groupe comme mode de faire face aux exigences pédagogiques.

En début d'année, les variables prédictives de la réussite ou de l'échec relèvent principalement de la manière dont les étudiants perçoivent le monde universitaire. Les étudiants qui échouent en juin ont tendance à identifier davantage de sources d'insatisfaction que ceux qui réussissent. Ils sont en plus grand nombre à évoquer l'incompétence de leurs enseignants et à déclarer souffrir de leurs conditions de transport pour se rendre à l'université. En revanche, les étudiants qui réussissent sont plus nombreux à apprécier l'encadrement administratif et à avoir choisi leur filière en fonction d'un projet professionnel.

En fin d'année, le résultat au S.T.A.I. diminue ($m = 49,21$), mais il reflète toujours un niveau d'anxiété plutôt élevé par rapport au standard. Aussi, ils ressentent un niveau de stress encore plus grand. Les efforts fournis pour faire face à ce stress augmentent aussi ($m = 4,43$), mais existe un stress résiduel qui concerne 47,3 % des participants.

Ensuite, une étude menée par Réveillère et al. sur 254 étudiants français de deuxième année montre que les tracas les plus fréquents chez les étudiants sont liés au temps (horaires à respecter, manque de temps), aux déménagements, aux transports, aux moyens financiers, à la réussite universitaire (manque de capacités personnelles, trous de mémoire) et à la consommation excessive d'alcool. Les tracas les plus rares concernent les relations interpersonnelles, la motivation, l'apparence physique, les soucis matériels ou encore le fait d'être malade. Les tracas les plus stressants en termes d'intensité sont spécifiques au monde étudiant : peur du chômage, dépendance matérielle et financière, capacités insuffisantes pour réussir les examens. En résumé, les préoccupations liées à la réussite dans les études, la peur du chômage, celles liées à la gestion du temps et à la dépendance financière dominent (Boujut, et al., 2009, p.664).

De plus, l'aspect psychologique est déterminant pour une construction globale, stable et durable de l'individualité des étudiants, ils ont de nombreuses raisons de se sentir stressés : les contraintes et attentes universitaires en termes de résultats pèsent lourdement sur les jeunes, les modes et les conditions de vie sont parfois déséquilibrés et peuvent entraîner des perturbations pour l'organisme qui pourront être néfastes à court terme (états d'anxiété, conduites à risque, déséquilibre nutritionnel, sédentarité...) à moyen terme (dette de sommeil, contre performance aux examens, conduites addictives, repli sur soi) et pourront être coûteuses à long terme (anxiété de trait, dépression, isolement, échec universitaire, marginalisation) (Maneveau, 2010).

1.2. Les études antérieures sur les doctorants

Nous avons recensé plus d'une centaine de thèse sur la santé mentale des étudiants, mais très peu abordent celle relative au thésard et encore moins avec une approche qualitative. Dans ce contexte, à propos des études antérieures abordant la santé mentale des doctorants, on note que la Boutique des Sciences de l'Institut Pasteur de Tunis (IPT), l'Association des Jeunes Chercheurs de l'IPT et l'Université de Florence en Italie ont annoncé le lancement d'une étude scientifique internationale pilote sur la santé mentale des étudiants en thèse. Le recueil des données s'est fait par un questionnaire en ligne (du 16 décembre 2020 au 16 janvier 2021). Cette recherche vise à identifier les facteurs influençant la santé mentale des étudiants en thèse dans toutes les disciplines, de mettre en évidence un lien entre la manifestation de ces problèmes et la politique de recherche actuelle (Tiss, 2020). De cette étude, on remarque que les chercheurs accordent de plus en plus d'importance à la santé mentale des étudiants et notamment celle des étudiants en post-graduation.

En Algérie, Khiari, N.-E.-H. et Khiari, R., ont mené une étude sur « *les effets secondaires psychologiques et comportementaux de l'épidémie du coronavirus (COVID-19) sur les chercheurs algériens : le cas des masters 2 et les doctorants* », durant l'année de 2020 au niveau des universités Algériennes, dont le nombre était de 202 étudiants algériens de tous âges et de tous horizons, répartis dans 41 wilaya différentes, dans 39 universités ou écoles supérieures nationales et sont inscrits dans différents domaines d'études dont plus de 33 spécialités : scientifiques, techniques et littérales. Les chercheuses ont adopté la méthode qualitative et ont eu recours à la méthode d'échantillonnage en boule de neige.

Dans cette étude, elles ont utilisé un questionnaire en ligne comportant 24 questions concernant l'épidémie du coronavirus et ses conséquences sur le bien-être de la population étudiée ainsi que sur leur avancement des projets de recherche académique. En outre, ils indiquent leurs stratégies de coping pour faire face au confinement du coronavirus pour surmonter leur peur et leur anxiété et poursuivre leurs recherches universitaires. Ainsi, les résultats ont montré que la majorité des participants (72,8%) pensaient que la crise du coronavirus et le confinement avaient des effets négatifs sur leur humeur, leur esprit et leur bien-être psychologique, comme se sentir inquiet, anxieux, impuissant ou s'ennuyer. Par conséquent, la majorité d'entre eux (55 %) procrastinent au lieu de terminer leurs travaux de recherche (mémoire, thèse, article, etc.). De plus, de nombreuses participantes ont rapportées qu'elles se sont occupées de leur famille, leur santé et sécurité ainsi que tâches ménagères. Aussi, (65,8%) des participants déclarent que la crise du Coronavirus a un effet négatif sur leurs séances d'encadrement avec les directeurs de recherche; (41,6%) des répondants ont déclaré que cela avait un effet négatif sur leur motivation et leur volonté de travailler sur la partie théorique et pratique de leurs thèses et mémoires alors que (37,1%) d'entre eux estimaient que la crise avait un effet positif⁸.

Donc, on comprend que la COVID-19 a non seulement eu un impact sur la santé physique des personnes, ici les étudiants, de même sur la santé mentale.

En ce qui concerne la résilience, Benítez Corona et Martínez Rodríguez dans leur article sur la « *résilience dans l'interaction positive des étudiants de troisième cycle* » de 2020, ont opté pour la méthode qualitative approchée par l'herméneutique pour comprendre et interpréter l'histoire de vie de 23 étudiants en post-graduation dans le but analyser les facteurs qui déclenchent la résilience des étudiants de troisième cycle comme l'interaction positive, le sens de la vie et la présence de l'autre significatif (parents, amis, conjoint, frères et sœurs, enseignants). Pour cette raison, la technique de l'atelier « L'innovation cognitive pour découvrir la résilience » a été utilisée pour aider les étudiants à découvrir leur résilience à travers différents exercices, c'est un moyen d'améliorer leur qualité de vie, d'améliorer leur environnement de travail et d'augmenter leur communication assertive. L'atelier s'est déroulé en quatre sessions. Les sujets étaient: résilience et adversité, sources et habitudes de réflexions, valeurs et communications et enfin, l'adaptation positive⁹.

⁸ Traduit par le chercheur

⁹ Traduit par le chercheur

Les résultats ont montré que l'interaction positive est un facteur de protection favorisant la résilience, plus précisément, la présence de quelqu'un qui les valorisait, les aimait et les acceptait inconditionnellement.

Aussi, la revue Nature a publié à l'occasion de son enquête bisannuelle que la santé mentale des doctorants s'aggrave. En 2019, 36% des 6300 étudiants sondés estimaient être préoccupés par leur santé mentale, à avoir dû rechercher une aide extérieure compte tenu d'anxiété ou de dépression causée par leurs études doctorales¹⁰.

En effet, l'étudiant en post-graduation passe par un parcours ardu lors de sa formation doctorale, de plus la charge de travail est plus importante que les cycles précédents, c'est ainsi que le doctorant peut être vulnérable face aux enjeux de l'élaboration de la thèse.

Dans ce cadre, Broc et al. ont mené une étude sur le « *burnout académique en doctorat* », en contribuant à la validation d'une échelle de burnout adaptée aux étudiants francophones en doctorat (MBI-SS-D) en 2019 adapté de la version française de la Maslach Burnout Inventory–Student Survey (MBI-SS). Ainsi, un corpus de questionnaires a été administré aux doctorants diffusé deux fois durant l'année universitaire 2015–2016 à six mois d'intervalle, par le biais des écoles doctorales et de leurs réseaux sociaux (1150 doctorants ont rempli le questionnaire au temps 1 et 862 au temps 2). L'objectif de cette recherche est le repérage précoce du burnout pour prévenir ses effets sur la santé mentale et la performance académique par la validation d'un instrument en langue française adapté aux particularités des doctorants.

Ainsi, les analyses factorielles exploratoires et confirmatoires aux deux temps ont invariablement permis de retrouver la structure tridimensionnelle du burnout (épuisement émotionnel, cynisme, auto-efficacité académique). En ce qui concerne la validité divergente, la mesure du burnout était liée négativement avec aussi bien l'optimisme, que la résilience.

Par la suite, Barreira et al. (2018) dans leur enquête : « *La santé mentale des étudiants en post-graduation: leçons des départements américains d'Economie* » effectué dans 8 grandes Universités, dont Princeton, Harvard, Yale et le Massachusetts Institute of Technology, avaient pour objectif de comprendre la prévalence et la gravité des troubles mentaux problèmes de santé dans les programmes d'étude de doctorat en économie; comprendre ce que les étudiants pensent, ressentent et vivent pendant leurs cursus; comprendre comment les pensées, les sentiments et les expériences sont liées à la santé

¹⁰ Traduit par le chercheur

mentale des étudiants; et enfin, proposer des recommandations sur les programmes pour améliorer la santé mentale des étudiants. En somme, 18 % présentaient des symptômes de dépression ou d'anxiété de modérés à graves, alors que le taux national de dépression chez les Américains âgés de 25 à 34 ans est d'environ 5,6 % et 3,4%-3,6%. Ainsi que 11 % ont affirmé avoir eu des pensées suicidaires¹¹.

Egalement, Haag et al. (2018) ont étudié le « *stress perçu et santé physique des doctorants dans les universités françaises* », dont l'objectif principal était d'explorer les relations entre stress perçu et symptômes somatiques dans un échantillon de doctorants inscrits dans des universités françaises, tout en vérifiant l'influence sur ces interrelations de facteurs tels que le genre des personnes, la filière disciplinaire, la pratique sportive et la perception de la qualité du sommeil. Les chercheurs ont formulés les hypothèses suivantes :

- Les scores de stress perçu sont plus élevés chez les doctorantes que chez leurs homologues masculins.
- Les doctorants qui ont une activité physique régulière obtiennent des scores de stress perçu inférieurs à ceux qui ont peu ou pas d'activité physique.
- Une faible pratique sportive est liée à des niveaux de stress plus élevés qui, à leur tour, prédisent davantage des symptômes somatiques.

Dans cette recherche, ils ont utilisé un questionnaire en ligne complété la version française de l'échelle de stress perçu, sous-échelle de symptômes somatiques de la SCL-90-R (Symptom Check List 90 Revised). En ce qui concerne l'activité physique, elle a été mesurée par la question : « *Pratiquez-vous une/des activité(s) sportive(s) ?* ».

La qualité du sommeil a fait l'objet d'une auto-évaluation subjective au moyen de la question suivante : « *Comment évaluez-vous la qualité de votre sommeil au cours du dernier mois ?* ». Et la satisfaction par rapport à l'encadrement a été évaluée par une question ouverte : « *La direction de recherches dont vous bénéficiez correspond-elle à vos attentes ?* ».

Les résultats ont confirmé que la plus grande vulnérabilité au stress perçu des doctorantes par rapport à leurs homologues masculins. Ainsi, la corrélation positive entre un niveau élevé de stress perçu et la présence de symptômes somatiques se vérifie également. Aussi, le rôle médiateur du stress perçu entre l'activité physique et les symptômes somatiques

¹¹ Traduit par le chercheur

est présent. Les participants qui évaluent la qualité de leur sommeil comme satisfaisante ont obtenus des scores de stress perçu moins élevés que les autres.

De plus, Marais et al. (2018) ont mené une des premières études sur la santé mentale et le bien-être au travail des doctorants français. L'étude porte sur les doctorants en biologie de l'Université Lyon 1 qui indique une situation de crise similaire en France et à l'étranger. Environ un doctorant sur deux faisait état de stress, dépression ou anxiété chroniques. Aussi, d'après ces chercheurs la psychologie positive peut réduire l'anxiété des doctorants français associée à l'incertitude de leur futur. Cette recherche a développé un outil spécifique aux doctorants par Juniper, B. qui a permis de montrer que la dyade directeur de thèse-doctorant n'est pas l'élément de l'expérience doctorale qui a le plus d'impact sur le bien-être au travail. Les possibilités de formation et les perspectives professionnelles, l'équilibre entre vie professionnelle et vie personnelle et l'activité de recherche en elle-même, semblent avoir plus d'impact. En comparaison avec des doctorants britanniques chez lesquels le même outil a été utilisé, les doctorants français semblent spécifiquement affectés par un manque de confiance en eux et par la peur de l'avenir au niveau professionnel. Dans cette étude, les auteurs ont testé sur les doctorants un programme de psychologie positive développé par Shankland, qui permet aux participants de s'exercer à développer certaines compétences psychosociales comme la bienveillance, la gratitude, le fait de remarquer les éléments satisfaisants chez soi et les autres, la résilience, l'engagement dans des actions qui ont du sens pour soi ou la pleine conscience. Des mesures psychométriques ont été effectuées avant et après le programme pour en évaluer l'impact grâce à un groupe témoin n'ayant pas suivi le programme. Les résultats suggèrent que le programme a un effet positif sur la santé mentale et le bien-être avec un effet très fort et significatif sur la réduction de l'anxiété.

De ce fait, on constate que la création de programmes spécialisés pour augmenter le sentiment de bien être chez les étudiants est bénéfique et peut contribuer à la prévention des troubles mentaux. Nous y reviendrons dans la conclusion de ce mémoire sur cette question.

On peut également ajouter que l'étudiant en post-graduation est confronté à des exigences élevées qui entraînent souvent du stress, et des troubles psychologiques qui retentissent son niveau de réussite et peuvent conduire à des maladies psychiatriques, psychosomatiques ou des situations de crise pouvant se compliquer chez certains étudiants par des conduites additives voire des comportements suicidaires.

A posteriori, ce parcours peut les mener à des troubles de comportement notamment la consommation des substances, comme le souligne Gérard et Nagels (2013), bon nombre de témoignages de doctorants (429), à partir d'un questionnaire en ligne sur les réseaux sociaux, abordent leur surconsommation de certains produits, tels que le café ou l'alcool, comme un moyen de « tenir le coup ». Ils disent avoir augmenté leur consommation de café, de sucreries (bonbons/chocolat), de vitamines, d'alcool et de tabac depuis leur entrée en doctorat dans une proportion qui varie de 51,05 % pour le café à 17,48 % pour le tabac. L'augmentation de la consommation des autres produits (boissons stimulantes, antidépresseurs, somnifères et drogues) est plus faible et n'atteint pas 10 %. Aussi, les résultats indiquent des corrélations significatives entre le niveau de stress perçu, le sentiment d'avoir développé une addiction depuis l'entrée en doctorat et l'année d'inscription en doctorat. Les difficultés qu'éprouve le doctorant peuvent être de nature extrinsèque : difficultés financières, difficultés rencontrées au sein du laboratoire ou avec son directeur de thèse, la pression de l'entourage ou du laboratoire, la solitude sociale, l'avenir incertain, etc. Les difficultés et les obstacles peuvent être aussi de nature intrinsèque : maintenir sa motivation jusqu'au bout, découvrir et s'approprier la culture scientifique (socialisation), développer ses compétences de chercheur, questionner sans cesse ses compétences, se prouver à soi-même que l'on est capable de, solitude intellectuelle, le travail intensif, etc.

Aussi, l'étudiant en post-graduation doit couronner sa thèse en plus de suivre les cours. L'élaboration de la thèse peut être source de stress où le thésard doit démontrer non seulement ses facultés académiques, mais aussi sa force psychologique et émotionnelle.

C'est ainsi qu'on constate qu'aux cycles supérieurs, les étudiants ont une charge de travail plus importante qu'au premier cycle et se retrouvent, souvent pour la première fois, avec des étudiants qui ont les mêmes aptitudes qu'eux. Ces facteurs peuvent donner lieu à ce qu'on appelle le « *syndrome de l'imposteur* », un sentiment par lequel le sujet a l'impression qu'on va se rendre compte qu'il n'est pas réellement intelligent, malgré l'image qui est perçue du doctorant idéal. À l'instar d'adultes placés en position subordonnée, certains doctorants se sentent infantilisés alors même qu'on attend d'eux qu'ils se construisent une identité professionnelle. Ainsi, la culpabilité et du doute ressenti par un doctorant qui ne se conforme pas à cet idéal. Ce sentiment d'insécurité peut aussi être exacerbé par la solitude et le manque apparent de structure dans les activités (Fullick, 2012).

En effet, Rochette (2012) dans sa thèse « *le stress et l'épuisement chez les étudiants en doctorat en psychologie* » au Québec, dont le but est d'étudier les sources de stress associés aux études supérieures en psychologie clinique susceptibles de conduire à un épuisement professionnel. Les données ont été collectées par l'administration de trois questionnaires, un questionnaire sur les données sociodémographiques des participants, un questionnaire sur les facteurs de stress et le Maslach Burnout Inventory (MBI). Par la suite, les résultats ont révélé que les facteurs de stress associés aux études supérieures semblaient plus préoccupants pour les étudiants que les facteurs de stress associés aux études doctorales. Effectivement, l'essai ou la thèse, la charge de travail élevée et le manque de temps constitueraient les sources de stress les plus importantes pour les étudiants. Cependant, l'étude a révélé la présence d'un épuisement émotionnel élevé, qui est la première étape vers le développement du burn out. Les résultats révèlent aussi que les étudiants présentent, en moyenne, un niveau modéré de dépersonnalisation et un niveau faible d'épuisement relié au manque d'accomplissement personnel. Enfin, le niveau de relation entre les trois dimensions de l'épuisement professionnel et les facteurs de stress qui semble le plus important est celui entre la dimension de l'épuisement émotionnel et les facteurs de stress suivants: la charge de travail élevée, l'essai ou la thèse et les problèmes interpersonnels. Le niveau de relation diminue pour les deux autres dimensions du burnout, soit celle reliée à la dépersonnalisation et celle reliée au manque d'accomplissement personnel. De ce fait, le processus de production de la thèse de doctorat génère beaucoup de stress et peut causer des symptômes menant au burnout.

De plus, Chang et al. (2012) ont conclu d'après leur enquête sur le burn out chez les étudiants au doctorat en médecine que le burn out était statistiquement significatif pour tous les étudiants. Comme d'autres études l'ont suggéré, le soutien de la faculté, des camarades d'autres relations en dehors de leurs études académiques étaient primordial pour atténuer le burn out. Aussi, les auteurs de cette recherche ont suggéré que la participation à des activités parascolaires peut être un important pour diminuer le risque de burn out car le succès et l'implication augmentent le sentiment d'accomplissement personnel¹² (Parker, 2018, p.35).

Néanmoins, pour préparer une thèse de doctorat, le thésard doit passer par un parcours épineux expliqué par un cursus universitaire très diversifié, des difficultés administratives, la rareté ou l'inexistence documentaire, des obstacles sur terrain. Tout cela rend la tâche de recherche éprouvante (Bridja, 2018). Chez ces étudiants, Boujut, Koleck, Bruchon-Schweitzer

¹² Traduit par le chercheur

et Bourgeois (2009) confirment que les stressors les plus importants chez cette population, en fréquence ou en intensité concernent le travail, la réussite universitaire, la gestion du temps et de l'argent (Tremblay-Légaré, 2017, p.6).

Par ailleurs, beaucoup de manifestations scientifiques ont été organisées sur la thématique de la santé mentale des étudiants, on va citer dans ce qui suit, certaines d'entre elles, en mettant l'accent sur celles qui se rapprochent de nos indicateurs et des caractéristiques de nos sujets de recherche.

Dans un colloque portant sur la « *santé mentale des étudiants postsecondaires : les enjeux et les pistes d'intervention* », qui a eu lieu le 06 mai 2021 en ligne, Wagner et al. ont présenté leur enquête sur « *les usages de substances psychoactives chez les doctorants en France : constats généraux et impacts des facteurs sociodémographiques et académiques* ». Cette recherche vise à proposer un portrait des consommations des substances psychoactives chez les doctorants de France, tout en identifiant l'impact des facteurs sociodémographiques et académiques. L'échantillon comprend 1 202 doctorants ou jeunes docteurs (M = 27,57 ans, ET = 3,39, 63,2% de femmes). Ces derniers ont répondu à une large enquête en ligne concernant leur santé et leurs conditions de travail durant leur doctorat.

L'alcool, le tabac et le cannabis représentent les trois substances les plus consommées. Globalement, la prévalence des usages à risque est assez préoccupante, notamment celle de l'usage détourné de médicaments sédatifs. Le genre, le domaine d'étude, la source de financement, l'encadrement, et le stade d'avancement du doctorat semblent être des facteurs ayant un impact sur le niveau de risque associé à ces consommations. Cette étude appuie encore davantage le fait qu'une véritable attention doit être portée à la santé des doctorants. Au niveau clinique, des pistes sont suggérées concernant la prévention et la prise en charge de ces problématiques au sein de cette population très spécifique.

La Conférence des présidents d'université appelle, dans un communiqué dénommé « *santé mentale des étudiants : la CPU appelle à la plus grande vigilance* », publié le 12 janvier 2021, à une plus grande vigilance quant à la détresse morale des jeunes. Et ce suite à une tentative de suicide d'un étudiant de Lyon 3. La santé mentale des étudiants est un sujet de préoccupation quotidien des établissements d'enseignement public, plus que jamais dans le contexte sanitaire actuel, incertain et anxiogène. Les étudiants ont en effet besoin de confiance, de perspectives et d'horizons, comme ils ont besoin de lien social que l'université leur offre, au-delà de leur formation (Teissedre, 2021).

Un séminaire a été organisé par un groupe de travail appartenant à l'Université Toulouse 1 Capitole (France), à l'Université Toulouse 2 Jean Jaurès (France) et à l'Université Internationale de Floride (USA), s'est intitulé « *santé mentale sur les campus universitaires* » qui a eu lieu entre le 22 et le 23 octobre 2019 à Miami en Floride. Ce séminaire multidisciplinaire propose un large éventail de thèmes. Il a pour objectif d'améliorer la collaboration au sein de la communauté universitaire en présentant de nouvelles recherches scientifiques menées par des praticiens et des chercheurs, en écoutant les préoccupations et les attentes des prestataires de soins de santé mentale. L'ouverture vers la société et le milieu associatif sera privilégiée. En effet, le but est d'évaluer les conséquences personnelles, sociales et économiques de ces affections sur la réussite universitaire, la santé et le bien être des étudiants, du personnel administratif et des enseignants-chercheurs. La finalité est ici d'évaluer l'importance des facteurs de risque et des perceptions afin de proposer des programmes de prévention et de dépistage, tout en prenant en compte plusieurs niveaux d'analyse : souffrance psychologique (sous toutes ses formes), prise en charge (réponse institutionnelle), protection des droits et libertés des personnes atteintes de maladie mentale (efficacité et effectivité de la norme) et enfin, la place et l'impact de la maladie et de la santé mentale en tant que problème d'importance commune dans nos sociétés modernes (Villar, et al., 2019).

Malgré le fait que nous avons lancé une recherche sur internet pour trouver des manifestations scientifiques concernant la santé mentale des doctorants, nous avons, malheureusement, pas eu accès à d'autres.

De ce fait, d'après toutes ces recherches antérieures sur l'étudiant, au cours des années du cursus d'enseignement supérieur il peut vivre cette étape de sa vie comme une expérience où il peut présenter une panoplie de troubles (symptômes dépressifs, anxieux, syndrome de l'imposteur, troubles de conduites alimentaires, stress, isolement, solitude...etc.) ou au cas contraire, il peut garder un équilibre sain et s'adapter en déployant ses forces personnelles, ainsi grâce aux étayages socio-environnementaux qui lui permettrons de faire face aux hostilités. Ainsi, dans notre recherche nous nous sommes focalisés sur le vécu du travail de thèse chez le doctorant dans le but d'en comprendre les conséquences psychologiques.

Cependant, vu la complexité de cerner le concept de « *vécu* » nous avons jugé important d'opérationnaliser ce concept en le ciblant par des indicateurs. L'indicateur permet de « *fournir des indications sur un phénomène* » (Robert, 2015, p.1312). De plus, il sert à

apporter et indiquer des renseignements utiles. Ainsi, dans notre recherche nous avons opté pour le burn out et la résilience. Car on estime qu'ils sont des indicateurs qui nous permettent de saisir le vécu du travail de thèse dans son hétérogénéité.

Nous allons donc à présent aborder la section consacré pour le premier indicateur clinique que nous avons retenu : « le burn out ».

II. Le burn out

« Les gens sont parfois victimes d'incendie tout comme les immeubles; sous l'effet de la tension produite par notre monde complexe, leurs ressources internes en viennent à se consumer comme sous l'action des flammes ne laissant qu'un vide immense à l'intérieur, même si l'enveloppe externe semble plus ou moins intacte »
Herbert Freudenberger (1980).

Le burn out semble être un phénomène des sociétés modernes qui atteint de plus en plus de personnes, il a longtemps été spécifique aux professionnelles de la santé, mais ces dernières décennies ce phénomène s'est élargi à des populations non-professionnelles. En effet, on peut retrouver le burn out chez les étudiants. Il se caractérise par un état de fatigue mentale et physique causé par un stress lié aux études.

1. Aperçu historique du burn out

Après nos lectures on note que l'histoire du burn out remonte bien au delà des années soixante-dix. De nombreux auteurs ont publiés leurs observations pour décrire et comprendre ce syndrome. Tout d'abord, dès 1936, Hans Seyle décrivait déjà une psychopathologie associée à une situation professionnelle. Ensuite, Walter Bradford Cannon définissait en 1942 une psychopathologie produite dans le contexte du travail, en particulier chez les soignants « stress des infirmières » (Berclaz, 2013, p.8).

On trouve en effet, en France notamment, des précurseurs qui sous des descriptions variées, mais assez proches vont envisager la fatigue au travail : surmenage intellectuel de Desoille et Raynaud, surmenage des dirigeants de Bitze et Goguelin, syndrome subjectif

commun de la fatigue nerveuse de Bégoïn, états d'épuisement de Claude Veil. Ce dernier, écrit dans le Concours médical, sous le titre « *Premium non nocere*. Les états d'épuisement (au travail) », en 1959 : « (...) chargé d'une consultation de psychiatrie du travail (...). Le concept d'états d'épuisement se révélait un bon outil intellectuel » pour comprendre et traiter « (...) des cas déconcertants qui n'entraient pas dans la nosographie classique ». Plus loin encore : « l'état d'épuisement est le fruit de la rencontre d'un individu et d'une situation. L'un et l'autre sont complexes, et l'on doit se garder des simplifications abusives (...) » (Canouï & Mauranges, 2015, p.5).

Par la suite, c'est Bradley, H.B., en 1969 qui introduit pour la première fois le terme de burn out pour nommer un stress spécifique au monde professionnel dans son article « Community-based treatment for Young adult offenders ». Aussi, durant la même année au Japon, un jeune homme âgé de 29 ans y décède suite à un accident vasculaire cérébral (AVC) alors qu'il avait pour habitude de travailler entre 200 et 250 heures par mois (Shan et al., cité dans Man, 2019, p.35). Ce qui a conduit à la description du Karoshi pour la première fois par Hosokawa, Tajiri et Uehata, trois médecins japonais, qui signifie littéralement la mort au travail. Nous allons y apporter plus de détails dans le point intitulé « *les différentes appellation du burn out* ».

Ainsi, Freudenberger (1974) a remarqué, durant son exercice dans une free clinic en tant que psychologue clinicien, que parmi les soignants un grand nombre perdaient en leur dynamisme, leur engagement et leur motivation qui, au départ, étaient très enthousiastes et qui au bout d'une année parfois se plaignaient de douleurs physiques, de fatigue et d'épuisement. L'auteur relève une variété d'expressions et de manifestations de ce qu'il nomme alors burn out, métaphore de l'effet de la consommation de drogues. Il suggère que des pressions et des exigences professionnelles en constante augmentation, exercées sur les ressources d'un individu, finissent par le conduire à un important état de frustration et de fatigue. Le professionnel dépense alors de plus en plus d'énergie mais s'épuise en essayant de répondre aux obligations que lui impose son travail ou qu'il s'impose lui-même (Boudoukha, 2020, p.23).

De son côté, Maslach (1976) à San Francisco, a découvert le burn out, dans le cadre d'une recherche sur le « stress émotionnel » et les stratégies de coping, développé par des professionnels du sauvetage et des urgentistes face à leurs usagers. Devenu familier, on l'appliquait à des collègues ayant développé « une attitude cynique, insensible et négative »

vis-à-vis des personnes qu'ils prenaient en charge. Par la suite, pour une meilleure définition du terme, Maslach et son équipe élaborent un instrument de mesure, le Maslach burn-out inventory (MBI, 1981), le MBI évalue des catégories de travailleurs engagés dans des « relations d'aide » (Boudoukha, 2020 ; Canoui, 2016).

De plus, plusieurs instruments de mesure du burn out ont été élaborés suite aux travaux de Maslach et son équipe. Il est à noter également, plusieurs recherches sur le burn out se sont étendues à d'autres populations lors de ces dernières décennies, autres liés aux professions d'aide et de soin, c'est-à-dire non professionnelles, notamment les étudiants. Ainsi, plusieurs études ont considérées ces derniers comme une sorte d'employés. Nous y reviendrons un peu plus loin sur ce point en détails.

Ainsi, entre 1983 et 2013, si on se limite uniquement aux articles originaux, on trouve près de 4 000 occurrences consacrées au burn out et au *karoshi* avec une nette accélération au début des années 2000. L'histoire montre comment le burn out, issu d'observations empiriques, est apparu sous deux aspects complémentaires, pour Schaufeli : « en tant que problème social avec ses conséquences concrètes et en tant que champ d'études scientifiques avec sa portée théorique » (Canoui & Mauranges, 2015, p.6).

2. Définitions du burn out et du burn out "estudiantin"

Après son apparition, le burn out a fait couler beaucoup d'encre et a donné lieu à de multiples définitions. Dans ce qui suit, nous allons présenter entre autre celles qui nous semblent les plus pertinentes, en commençant par celle de Freudenberger (1974) qui était le premier à proposer une définition du burnout. Pour lui le syndrome d'épuisement professionnel est : « *un état causé par l'utilisation excessive de son énergie et de ses ressources qui provoquait un sentiment d'avoir échoué, d'être épuisé ou encore d'être extenué* » (Canoui & Mauranges, 2015, p.10).

Dans la Onzième Révision de la Classification internationale des maladies (CIM-11) à paraître prochainement (2019), le burn out est défini comme suit: « *le burn-out, ou épuisement professionnel, est un syndrome conceptualisé comme résultant d'un stress chronique au travail qui n'a pas été correctement géré* ». Trois dimensions le caractérisent:

- un sentiment de manque d'énergie ou d'épuisement;

- un retrait vis-à-vis du travail ou des sentiments de négativisme ou de cynisme liés au travail;
- une perte d'efficacité professionnelle (World Health Organisation, 2019).

La définition la plus largement admise est celle de Maslach et Jackson, pour eux : « *le burnout est un syndrome qui associe épuisement émotionnel, dépersonnalisation et accomplissement personnel réduit* ». De ce fait, l'épuisement émotionnel (EE) est l'élément clé du burn out. Il est marqué par un manque de motivation et d'entrain au travail, une sensation que tout est difficile voir insurmontable. Ensuite, la dépersonnalisation (DP) se caractérise par une tendance à déshumaniser les relations. Ces dernières sont vus de façon impersonnelle, négative, détachée voir cynique. Et enfin, l'accomplissement personnel réduit (AP) est marqué par une auto dévalorisation du sujet. Celui-ci se voit comme incompetent, sans utilité. L'estime qu'il a de lui-même diminue tant du point de vue personnel que professionnel. Il supporte donc moins les efforts qu'il doit faire pour surmonter l'épuisement (Picquendar, 2016, p.21).

Après avoir exposé le concept de « burn out » on constate que c'est un phénomène lié au travail, de même, les populations estudiantines peuvent le subir. En effet, ils peuvent être vulnérables suite à l'exposition à de nombreux stressseurs liés à leurs études.

Ainsi, Yang (2004), définit l'épuisement estudiantin comme suit : « *les étudiants en processus d'apprentissage, à cause du stress des cours, de la charge des cours ou d'autres facteurs psychologiques, présentent un état d'épuisement émotionnel, une tendance à la dépersonnalisation et un sentiment de faible accomplissement personnel* »¹³ (Rahmati, 2014, p.50).

En effet, l'épuisement scolaire est considéré comme une forme de réaction qui émerge pour faire face au stress académique qui est particulièrement ressenti par les étudiants dans la vie scolaire à long terme. Dans ce contexte, il est admis qu'il existe aussi une structure tridimensionnelle dans l'épuisement scolaire comme dans l'épuisement professionnel des employés. Ces dimensions sont l'épuisement à l'école, le cynisme à l'égard du sens de l'école et le sentiment d'insuffisance à l'école. Cette situation observée chez les étudiants conduit à des résultats négatifs au sens développemental. L'épuisement scolaire, en particulier, est une caractéristique liée au faible rendement scolaire, à l'anxiété, à la

¹³ Traduit par le chercheur

dépression, aux problèmes psychologiques, à l'absentéisme et au décrochage scolaire¹⁴ (Luo et al. 2016 ; Yang, 2004 ; Bask & Salmela-Aro, 2013, cité dans Çam & Öğülmüş, 2018).

De ce fait, nous retenons de ces définitions que le burn ou académique est un syndrome qui se manifeste par trois dimensions principales : un sentiment d'épuisement causé par la pression des études, avoir une attitude cynique et détachée envers ses études et se sentir incompetent en tant qu'étudiant.

3. Les différentes appellations du burn out

Il existe actuellement trois expressions pour nommer ce syndrome, chacune lui imprime une tonalité différente.

3.1. Burnout syndrome

Le verbe *to burnout* a des significations évocatrices que traduit incomplètement le terme de syndrome d'épuisement professionnel des soignants. *To burnout* peut signifier : « échouer », « s'user », « devenir épuisé » devant une demande trop importante d'énergie, de force, de ressources. Il évoque une « combustion totale », la « réduction en cendres » d'un objet entièrement consumé dont toute la matière aurait disparu. Mais c'est l'image inspirée de l'industrie aérospatiale qui demeure la plus suggestive. Le terme anglais *burnout* désigne « l'épuisement de carburant d'une fusée » avec comme résultante « la surchauffe » et le risque de « bris de la machine » (Canouï & Mauranges, 2015, p. 9).

3.2. Karoshi

La dénomination *karoshi* (en kanji : 過労死) apparut d'abord dans le milieu médical japonais dans les années 1980 avant de se répandre à travers le reste de la société et à l'étranger. Le préfixe *ka-* désigne « excès », le radical *-ro* signifie « travail » et le complément *-shi* exprime « la mort ». Une fois assemblée, l'expression se résume donc par « mort par excès de travail » (Jobin & Tseng, cité dans Man, 2019, p.33).

Selon Canouï et Mauranges (2015), ce terme signifie vivre et mourir pour l'entreprise, tel pourrait être le précepte nippon tant la pression et le souci d'excellence dominant. Avec le

¹⁴ Traduit par le chercheur

terme *karoshi* nous quittons la relation d'aide dans ce qu'elle présente d'usure mentale et physique pour davantage prendre en compte les conséquences parfois mortelles, des conditions de travail lorsque celles-ci sont mues essentiellement par le profit et la rentabilité.

3.3. Syndrome d'épuisement professionnel

Le terme maintenant consacré en français présente le défaut d'être vague et semble couvrir tous les effets du travail sur l'individu. Il n'est qu'un pâle reflet du terme plus imagé *burnout*. Usure professionnelle ou usure au travail sont aussi des expressions rencontrées. Elles mettent l'accent sur l'idée d'une évolution progressive du syndrome (Canoui & Maurangers, 2015, p.9).

De ce fait, ces différentes appellations du burn out nous permettent de comprendre que c'est un terme qui a été décrit sous des appellations différentes et se distingue d'un auteur à un autre et d'un pays à un autre.

4. Diagnostic du burn out

Sur le plan nosographique, le burn out ne figure pas dans le répertoire actuelle des troubles psychiatriques, il est absent des deux grandes classifications internationales de référence, DSM-5 (5e édition du Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux) de l'American Psychiatric Association et CIM-10 de l'OMS. Dans la classification du DSM-5 ou de la CIM-10 figure par ailleurs une catégorie, dite des « troubles liés à des traumatismes ou à des facteurs de stress ». Au sein de celle-ci, les troubles de l'adaptation sont définis par des critères qui pourraient en partie s'appliquer au burn out : ceci est particulièrement vrai pour le trouble de l'adaptation avec humeur dépressive (TAHD). Ce dernier est décrit comme survenant en réponse à des facteurs de stress identifiables, les symptômes ne persistant pas au-delà de six mois après que les facteurs de stress aient disparu (Acker et al., 2016).

Par contre, d'après l'OMS (2019), dans la CIM-11, le burn out, ou épuisement professionnel, est considéré comme un phénomène lié au travail. Il n'est pas classé parmi les maladies. Il est décrit dans le chapitre « Facteurs influant sur l'état de santé ou sur les motifs de recours aux services de santé », qui regroupe les motifs qui ne sont pas classés comme maladies mais pour lesquels les personnes s'adressent aux services de santé.

Par la suite, dans la littérature, Schaufeli et Enzmann (1998) ont dénombré plus de 130 symptômes du burn out, souvent identifiés au cours d'études mal contrôlées.

Tableau N°3 : Symptomatologie du burn out.

Signes physiques	Signes émotionnels	Signes cognitifs	Signes comportementaux
<ul style="list-style-type: none"> - Fatigue chronique - Troubles du sommeil - Douleurs musculo-squelettiques - Affaiblissement des défenses immunitaires - Tachycardie - Hypercholestérolémie - Hypertriglycéridémie - Hyperuricémie - Hypercortisolémie - Altérations physiologiques - Mal de dos, migraines - Tics, dérèglements digestifs, nausées - Ulcères gastro-duodénaux, - Prise ou perte de poids, - Palpitations, sentiment d'oppression thoracique, respiration courte - Accélération du pouls 	<ul style="list-style-type: none"> - Angoisse - Indifférence - Sentiment de culpabilité - Affaiblissement de l'amour-propre - Perte du sens de l'humour - Peur, angoisse, nervosité diffuses - Instabilité émotionnelle - Emoussement - Envies de pleurer - Sentiment de désespoir - Pessimisme - Apathie - Irritabilité - Négativité - Cynisme 	<ul style="list-style-type: none"> - Troubles de la concentration et de la mémoire - Inaptitude aux tâches complexes - Désorganisation - Indécision - Pensées vagabondes - Idées suicidaires - Humeur maussade 	<ul style="list-style-type: none"> - Augmentation de la consommation d'alcool, de café, de tabac ou d'autres drogues, agressivité - Baisse marquée de la productivité - Agitation - Impulsivité - Froideur - Agressivité - Modifications des habitudes alimentaires - Repli sur soi

(Burisch, 2010, cité dans Zawieja & Guarnieri, 2015).

On comprend donc, que l'épuisement professionnel se manifeste souvent d'une symptomatologie protéiforme qui se caractérise par un ensemble de signes et de symptômes physiques, émotionnels, cognitifs et comportementaux et qui touchent les différents éléments de la vie du sujet dans des intensités variées.

En somme, l'épuisement professionnel s'accompagne souvent de sentiments pénibles. Une perte de vitalité et une sensation d'abattement apparaissent en premier lieu. Par la suite, une indifférence s'installe et, si elle persiste, l'ennui et le cynisme émergent, de même que de la désorientation et de la déconcentration. L'impatience et l'incapacité ressenties devant la tâche à accomplir et l'irritabilité qui en découle s'orientent alors vers l'entourage immédiat et ensuite vers les autres. Paradoxalement un sentiment de toute puissance envahit certains.

Tout leur édifice personnel et professionnel s'effondre, signant une déficience importante de la personnalité. Pour d'autres, des troubles ou maladies physiques peuvent être les signes prémonitoires de ce burn out. Une tension intérieure ou un sentiment de vide intérieur envahit la personne. Le sujet souffrant peut présenter plusieurs symptômes comme de la fatigue physique, émotionnelle ou mentale (Delbrouck, 2008, pp.33-34).

4.1. Diagnostic différentiel

Longtemps les chercheurs et les cliniciens se sont interrogés sur le syndrome du burn out, sur sa validité discriminative, ainsi ils se sont intéressés à ce syndrome pour savoir si il était réellement différent d'autres pathologies psychiques tels que les troubles anxieux, dépressifs ou encore le surmenage. Dans ce point, consacré au diagnostic différentiel, nous allons voir en quoi demeure la distinction du burn out avec le stress, la dépression et les troubles anxieux.

4.1.1. Burn out et stress

Pour Truchot (2004) le burnout est une « forme exacerbée de stress chronique » et « un stress professionnel chronique » résultant d'un déséquilibre entre les exigences et les ressources selon Maslach et Schaufeli (1993) (Grébot, 2019, p.125).

Schaufeli et Buunk différencient le stress et le burnout ainsi : « le stress est un terme générique qui réfère au processus d'adaptation temporaire accompagné par des symptômes mentaux et physiques. En contraste, le burn out peut être considéré comme le stade final d'une rupture d'adaptation qui résulte d'un déséquilibre à long terme entre exigences et ressources, et ainsi d'un stress professionnel prolongé ». L'idée d'une rupture est partagée par Maslach pour laquelle le burnout signe une « crise dans sa relation avec le travail, pas nécessairement une crise dans ses relations professionnelles » (Maslach, Jackson et Leiter, 1996, p. 20, cité par Grébot, 2019, p.126) et par Schaufeli et Buunk (2003) pour lesquels le burnout est « la phase finale d'une rupture (breakdown) dans l'adaptation à des situations stressantes » (Schaufeli et Buunk, 2003, cité par Grébot, 2019, p.126).

4.1.2. Burn out et dépression

La question du lien entre le burn out et la dépression est ancienne puisque Freudenberger (1974) observait déjà, des manifestations dépressives chez les bénévoles épuisés qui travaillaient dans la clinique, où il constata les premières manifestations du burnout. L'individu souffrant de burnout « ressemble, agit et semble déprimé » (Grebot, 2019, p.159).

Tableau N° 4: Diagnostic différentiel du burn out et de la dépression.

Dépression	Burn out
<ul style="list-style-type: none"> - Epuisement émotionnel et humeur dysphorique changeante, instable. - Etendue à tous les aspects de vie et pas seulement au travail. - Caractérisée par une perte du goût et de la vie. - Plus faible estime de soi, défaitisme, moins grande vitalité. - Les antécédents de dépression peuvent favoriser l'apparition d'un syndrome d'épuisement professionnel. 	<ul style="list-style-type: none"> - Epuisement émotionnel et humeur dysphorique. - Lié spécifiquement au travail. - Conservation du goût des choses dans les aspects de la vie autres que le travail. - Estime de soi et réalisme plus grands, vitalité plus forte, que pour la dépression. - Le burn out peut s'aggraver en dépression.

(DGT, Anact, INRS, 2015, p.12).

Donc, les recherches montrent bien que la dépression et le burn out sont des pathologies distinctes, et cette différence réside essentiellement dans les causes de l'apparition du trouble. En somme, les symptômes dépressifs se généralisent à toutes les composantes de la vie de l'individu, tandis que le burn out est lié seulement à la dimension du travail. Ainsi, puisque notre recherche concerne les étudiants au doctorat, les symptômes du burn out font référence au contexte académique.

4.1.3. Burn out et troubles anxieux

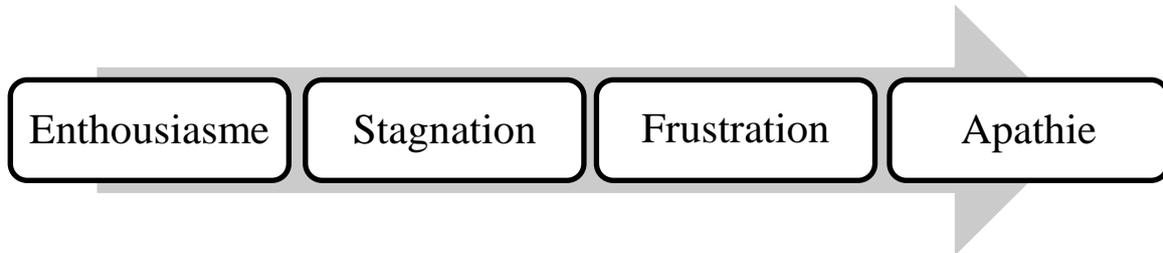
Les troubles anxieux sont bien définis en psychiatrie, ils constituent un ensemble hétérogène de pathologies dont l'anxiété occupe une place centrale. Leur sémiologie, l'évaluation et les modalités thérapeutiques sont bien délimitées bien qu'ayant des zones de recouvrement avec le stress. Il faut retenir que le stress n'est pas une maladie, les mécanismes physiologiques et biochimiques actuellement connus du stress sont différents de ceux de l'anxiété. Si le stress peut être générateur d'anxiété, il est clair qu'énoncer ce terme implique d'emblée un contexte extérieur ou environnemental que l'on tend à incriminer. Aussi, le burn out peut faire le seuil d'un véritable trouble anxieux, mais il s'agit plus d'un processus ou d'un état que d'une maladie. C'est dans le cadre des réactions à un stress chronique que l'on retrouve le burn out. Des sujets différents peuvent ou non développer une anxiété par la suite et cela en fonction de leurs capacités à s'adapter aux contraintes qu'ils subissent et justifier une prise en charge spécifique (Boukroune-Boukhenfouf, 2008, pp.82-83).

5. Étapes d'installation du burn out

Edelwich et Brodsky (1980) définissent le burnout comme « une perte progressive d'idéalisme, d'énergie et d'objectif vécue par des professionnels de la relation d'aide comme le résultat de leurs conditions de travail » (Edelwich et Brodsky, 1980 cité dans Grébot, 2019, p.121). Ils proposent d'identifier l'apparition du burn out sous la forme d'un découpage en stades. Ils décrivent plus particulièrement le burn out au travers de quatre stades distincts : l'enthousiasme, la stagnation, la frustration et enfin l'apathie. Au cours du premier stade, le sujet fait l'expérience d'un fort enthousiasme qui se traduit par une tendance à se rendre disponible de façon excessive et à avoir des attentes irréalistes concernant son travail (Boudoukha, 2020, p.27).

Ensuite, l'enthousiasme initial s'évanouit quand les réponses organisationnelles (reconnaissance, récompenses) sont insuffisantes, une impression de stagnation envahit l'individu si ses attentes sont déçues, si sa carrière n'évolue pas comme il l'avait imaginée, et si ses efforts ne sont pas reconnus (Grébot, 2019, p.121). Un certain mécontentement personnel commence à faire surface, comme le sentiment que le travail ne peut pas compenser ce qui manque dans sa vie. Au cours du troisième stade, un sentiment de frustration apparaît. Les difficultés professionnelles semblent se multiplier et le sujet commence à remettre en

question ses compétences. Il s'ennuie, devient intolérant, moins à l'écoute des autres et tente de faire face à ces situations en les fuyant et en évitant ses collègues. Finalement, il en arrive au stade de l'apathie. Elle se caractérise par un état de dépression et d'indifférence en réponse aux frustrations répétitives auxquelles il se trouve confronté. Ce quatrième stade représente l'essence même du phénomène de burn out pour (Boudoukha, 2020, p.27).



(Source : nous-mêmes).

Figure N° 2 : Les quatre étapes d'installation du burn out.

6. Les dimensions du burn out

Le burn out est un syndrome qui se caractérise par trois dimensions :

6.1. L'épuisement émotionnel

Quand les individus se sentent épuisés, ils ont la sensation de faire trop de choses, à la fois émotionnellement et physiquement. Ils se sentent vidés, exténués et incapables de se détendre et de récupérer. Quand ils se réveillent le matin, ils sont aussi fatigués qu'en allant se coucher. Ils manquent d'énergie pour faire face à un autre projet ou à une autre personne. L'épuisement est la première réaction au stress d'un métier qui exige beaucoup de la personne ou à un changement majeur (Maslach & Leiter, 2016, p.43).

6.2. Dépersonnalisation (déshumanisation ou cynisme)

Quand les individus deviennent cyniques, ils ont une attitude froide et distante vis-à-vis de leur travail et des gens qu'ils côtoient dans leur univers professionnel. Ils s'impliquent moins dans ce qu'ils font et renoncent même à leurs idéaux. D'une certaine façon, le cynisme est une tentative pour se protéger de l'épuisement et de la déception. Les gens ont le sentiment

qu'il est peut-être plus sûr d'être indifférent, surtout quand l'avenir est incertain, ou qu'il vaut mieux partir du principe que rien n'ira comme ils le souhaitent plutôt que de se bercer de trop d'espoir. Mais être si négatif peut fortement nuire au bien-être de la personne et à sa capacité à travailler efficacement (Maslach & Leiter, 2016, pp.43-44).

6.3. Diminution de l'accomplissement personnel (ou inefficacité)

Quand les individus se sentent inefficaces, ils ont l'impression grandissante de ne pas être à la hauteur. Chaque nouveau projet paraît insurmontable. Comme si le monde conspirait contre toutes leurs tentatives de progrès : le peu qu'ils accomplissent leur semble insignifiant. Ils ne croient plus en leur capacité à changer quoi que ce soit. Et, à mesure qu'ils perdent confiance en eux-mêmes, les autres ne leur font plus confiance (Maslach & Leiter, 2016, p.44).

7. Les approches et modèles théoriques du burn out

7.1. L'approche sociologique

L'approche sociologique est essentiellement une lecture de la maladie en tant qu'expression individuelle des conflits sociaux. Dans cette approche, ce sont les conflits sociaux, qui avec le cortège de la problématique de lutte des classes, des rapports de pouvoir dans l'entreprise et au corps social qui seraient à l'origine de la pathologie psychiatrique de la personne, on retrouve là des fondements du courant antipsychiatrique. Les conditions de travail et son organisation sont les témoins d'une pathologie sociale, c'est là qu'il faut y trouver la cause, c'est là qu'il faut apporter le remède (Canoui & Maurange, 2004 ; Canoui, 2001, cité dans Boulkroune-Boukhenfouf, 2008, p.85).

7.2. L'approche psychiatrique

L'approche psychiatrique privilégie les déterminants personnelles, biologiques, psychogénétiques, ontogénétiques des maladies mentales. Le travail est envisagé comme un révélateur de la pathologie de la personne, il peut devenir aussi un moyen thérapeutique permettant la réadaptation de l'homme malade par le biais de la revalorisation et la récupération de l'estime de soi. L'aspect valorisant du travail dans le cadre de l'adaptation sociale est un aspect important dans le traitement de certains troubles psychiques.

L'ergothérapie occupe une place importante dans de nombreuses pathologies mentales (Boukroune-Boukhenfouf, 2008, p.85).

7.3. L'approche psychanalytique

Dans cette approche, la névrose infantile est la cause fondamentale. En effet, l'origine du trouble mental se situe dans l'enfance, le travail est un révélateur de faille sous-jacente préexistante que l'on retrouvera dans les premières années de la vie. Il est vécu comme une sublimation, permettant de s'actualiser de façon qui permet d'atteindre un idéal, cet idéal renvoie selon Freudenberg à un but que la personne s'est fixé ou que les valeurs de la société lui ont imposé. Ainsi, pour Dejours le sujet va élaborer des défenses face aux échecs, souffrances et maladies mentales qui sont des décompensations liées à une faillite antérieure dont le travail est le révélateur (Boukroune-Boukhenfouf, 2008).

7.4. L'approche comportementaliste

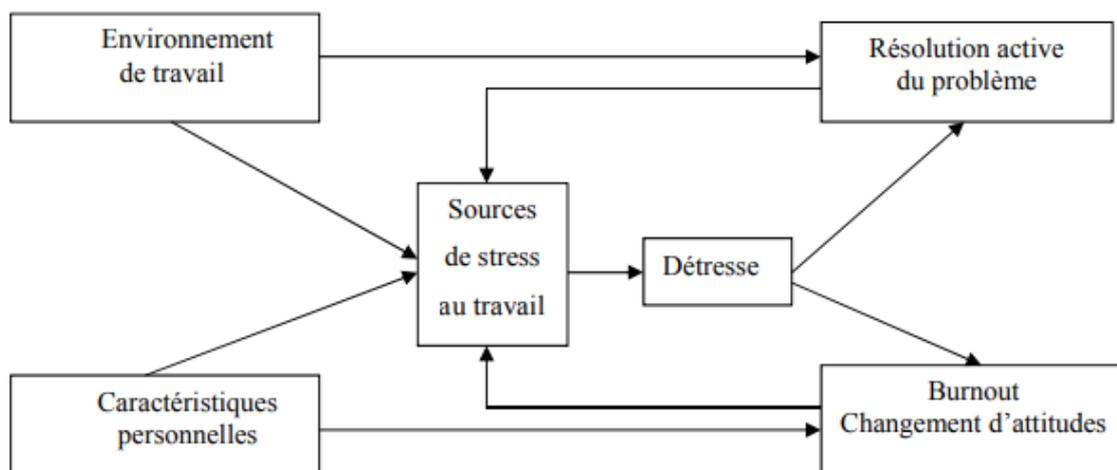
D'abord, cette approche consistait à étudier les stéréotypes comportementaux de contamination de la vie personnelle du sujet par des automatismes du travail. Par la suite, dans une vision beaucoup plus comportementaliste, pour Maslach les causes du burnout doivent être cherchées dans les conditions du travail dont notamment la surcharge du travail, le manque de contrôle, l'insuffisance des rétributions, les manquements à la justice et les conflits de valeurs et non pas dans les caractéristiques individuelles du sujet (Zawieja, 2015 ; Boudoukha, 2020).

On peut ajouter à cela que les modèles du burnout sont très nombreux, on constate des approches individuelles parmi lesquelles figurent les conceptions de : Freudenberg et Richelson selon lesquels les individus aux attentes irréalistes, ayant une image idéalisée d'eux-mêmes, épuisent leurs ressources émotionnelles quand les récompenses attendues font défaut ; Edelwich et Brodsky pour lesquels le burnout survient en cas de décalage entre les rêves de l'individu et la réalité de l'activité professionnelle ; Pines et Aronson et Pines selon lesquels le burnout est un processus de désillusion ; des psychanalystes, comme Fisher selon lequel le burnout signe l'échec de l'illusion de grandeur des individus narcissiques, ou comme Garden qui a appliqué la théorie de la personnalité jungienne au burnout ; la théorie du stress de la conservation des ressources (COR) de Hobfoll et Freddy selon laquelle le burnout résulte de ressources professionnelles insuffisantes auxquelles les individus répondent par des stratégies de coping dysfonctionnelles. En ce qui concerne les approches interpersonnelles du

burnout, selon Harisson le burnout est un manque de sentiment de compétence sociale; Buunk et Schaufeli selon lesquels le burnout est un manque de réciprocité et Schartz et Will pour lesquels le burnout est le résultat d'une contagion émotionnelle (Grébot, 2019).

7.5. Le modèle transactionnel du burn out de Cherniss (1980)

Ce modèle se définit comme un processus en trois étapes. La première étape est celle du stress perçu qui provient du déséquilibre entre les exigences du travail et les ressources de l'individu. Ceci conduit à la deuxième étape qui est celle de la tension en réponse émotionnelle à ce déséquilibre, constituée de fatigue physique, d'épuisement émotionnel, de tension et d'anxiété. La troisième étape marque des changements d'attitudes et de comportements (Fermont, 2015, pp.41-42).



(Fermont, 2015, p.42).

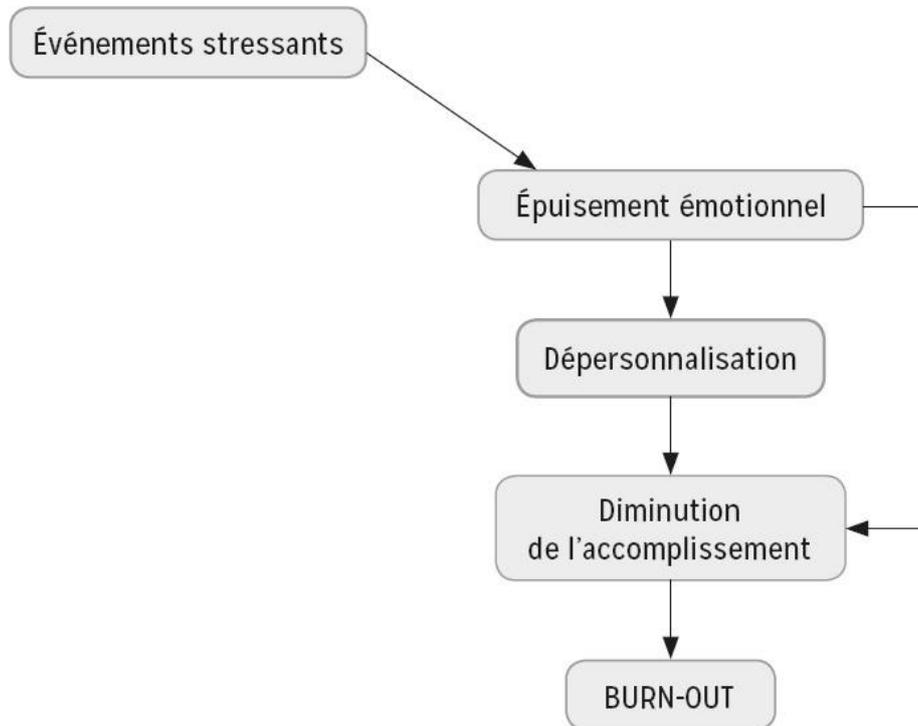
Figure N°3 : Le modèle transactionnelle du burn out de Cherniss (1980).

7.6. Le modèle tridimensionnelle du burn out de Maslach

Cette section ne peut exposer tous les modèles du burnout et présente : l'approche tridimensionnelle de Maslach qui a suscité de nombreuses recherches et des modèles dérivés comme le modèle Leiter, Bakker et Maslach (2014) dans lequel le processus d'épuisement professionnel est envisagé dans une perspective temporelle (Grébot, 2019, p.131).

Ainsi, le modèle tridimensionnelle de Maslach dont les points forts sont sa très grande diffusion et son utilisation dans les recherches empiriques, le burn out est défini comme un

syndrome multidimensionnel comprenant trois composantes principales (Boudoukha, 2020, pp.29-30). Ces trois composantes principales ont été présentées dans le point « *les dimensions du burn out* ».



(Maslach et Leiter, 1997 cité dans Boudoukha, 2020, p.29).

Figure N° 4: Modèle tridimensionnel du burn out.

En somme, plusieurs approches et modèles théoriques se sont penchés sur l'explication du syndrome du burn out, chacune explique ce dernier avec une vision différente. De plus, quelque soit l'approche, la personnalité est un élément essentiel qui va déterminer la manière que le sujet va utiliser dont notamment ses facultés et ses capacités pour affronter les étapes de la vie.

8. Les causes du burn out

On constate que le burn out est un phénomène multidimensionnel, de ce fait, on retient que de multiples facteurs interviennent dans son apparition et son maintien parmi lesquelles : les facteurs environnementaux, les facteurs individuels et les facteurs liés aux enseignements et aux apprentissages.

Les facteurs environnementaux d'épuisement qui concernent le contenu de l'activité sont les horaires illimités, imprévisibles, la monotonie, la standardisation, l'automatisation...etc. Le processus majeur responsable est ici l'impossibilité pour le professionnel de contrôler son activité ; les facteurs propices à l'épuisement professionnel relevant du contexte de travail sont le rôle contradictoire ou confus, l'isolement et le manque de soutien social, le conflit entre vie professionnelle et vie familiale, la mutation technologiques, économiques et politique, le management pour le stress ou la peur (Fermont, 2015, p.38).

Pour les facteurs individuels, le jeune âge favoriserait l'EE, à travers le manque d'expérience et la vision idéaliste du métier à la sortie des études. De plus, le sexe masculin est associé à une dépersonnalisation plus marquée qui résulte d'un mécanisme de défense face au stress par l'évitement et donc par la mise à distance du problème (Picquendar, 2016, p.27).

Aussi, on constate une vulnérabilité de la personnalité. En effet, certains traits de personnalité s'avèrent propices à l'épuisement. Certaines personnes sont plus à risque que d'autre, il en est ainsi des personnalités ayant des idéaux de performance et de réussite élevés, des individus liant l'estime de soi à leur performances professionnelles, de ceux n'ont pas d'autre centre d'intérêt que leur travail et qui s'y réfugient en fuyant les autres domaines d'épanouissement. Les caractéristiques individuelles agissent sur les capacités de faire face à des exigences professionnelles en termes de ressources que l'individu tente de mobiliser (Fermont, 2015, p.39).

Il faut enfin souligner que peu d'études ont été menées sur les caractéristiques du burn out dans un milieu non professionnel. D'après Romano les facteurs liés aux enseignements et aux apprentissages sont causées par les sur exigences et contraintes excessives par rapport aux capacités de l'étudiant ; la surcharge de travail ; complexité et intensité des exigences (programmes à respecter ; notes et moyennes à avoir ; temps impartis pour rendre un travail ; simultanités d'apprentissages multiples) ; le rythme inadapté aux ressources personnelles ; le manque d'autonomie ; les injonctions paradoxales ; l'absence d'entraide et de travail collectif ; l'absence réitérée des professeurs et les changements constants d'enseignant (Romano, 2016, p.5).

9. Les outils de mesure du burn out

Après la réalisation de plusieurs recherches concernant le phénomène du burn out, de nombreux instruments de mesure ont été élaborés pour évaluer ce dernier, parmi lesquelles : le Maslach Burnout Inventory (MBI), le Shirom-Melamed Burnout Measure (SMBM), le Copenhagen Burnout Inventory (CBI), le Burnout Measure (BM), le questionnaire Oldenburg Burnout Inventory (OLBI) et le Spanish Burnout Inventory (SBI) que l'on va détailler ci-après.

Le MBI est l'instrument d'évaluation le plus souvent employé pour mesurer la sévérité du burn-out. Il est un outil d'une vingtaine de questions. La forme historique s'adresse aux professionnels de l'aide et s'intitule MBI-HSS (pour Human Service Survey). Une deuxième version a été élaborée à destination des enseignants, le MBI-ES (MBI- Educators Survey), puis le MBI-GS (General Survey), pour toute population. Chacune de ces versions explore trois dimensions : épuisement, dépersonnalisation, réduction du sentiment d'accomplissement de soi (Acker et al., 2016, p.357). Nous allons revenir avec plus de détails sur cet outil dans le chapitre III intitulé « *la méthodologie de la recherche* ».

De même, Schaufeli a élaboré une version spécifique à la population estudiantine à partir de l'inventaire MBI-GS. Cette adaptation permet d'évaluer le syndrome d'épuisement en contexte académique et se réfère au sentiment d'épuisement émotionnel (EE) en raison des exigences des études, à une attitude de cynisme (CY) et de détachement vis-à-vis de ses études et enfin un sentiment d'efficacité académique (EA), c'est-à-dire les compétences que l'étudiant s'accorde pour réaliser son parcours universitaire (Faye-Dumanget, et al., 2018, p.871).

Le SMBM repose sur la théorie de la préservation des ressources. Ses 14 items permettent d'évaluer la fatigue physique, l'épuisement émotionnel et la lassitude cognitive. Cette troisième facette constitue son originalité et recouvre les difficultés ressenties par l'individu à se concentrer et à mobiliser ses capacités intellectuelles. La personne obtient trois scores qui reflètent davantage l'épuisement émotionnel que le burnout tridimensionnel selon Maslach (Zaweiya & Guarnieri, 2015).

Le CBI explore trois dimensions : le burnout personnel qui est « le degré de fatigue et d'épuisement physiques et psychologiques ressenti par le sujet » ; le burnout lié au travail désigne « le degré de fatigue et d'épuisement physiques et psychologiques perçus par le sujet

comme étant lié à son travail » (le travail supposant ici une rétribution, de quelque nature qu'elle soit) ; le burnout lié à l'usager désigne « le degré de fatigue et d'épuisement physiques et psychologiques perçus par le sujet comme étant lié à son travail avec les usagers » (Zaweija & Guarnieri, 2015, p.33).

Le OLBI a été développé par Demerouti, Bakker, Nachreiner et Schaufeli (2001), il comporte 16 items, formulés positivement ou négativement. Il évalue deux dimensions, l'épuisement émotionnel et le désengagement. De plus, l'échelle Burnout Measure développé par Malach-Pines indique un niveau individuel d'épuisement qui n'est pas nécessairement lié à la relation au travail (Schaufeli et Enzmann 1998, p.50, cité dans Grébot, 2019). Cet outil peut en effet s'adapter à des contextes extraprofessionnels mais n'évalue ni la dépersonnalisation ni le manque d'accomplissement personnel (Grébot, 2019).

Le Spanish Burnout Inventory (ou Cuestionario para la evaluación del síndrome de quemarse por el trabajo, CESQT) comporte 20 items, regroupés en quatre dimensions : l'enthousiasme professionnel, l'épuisement psychologique (qui englobe l'épuisement physique et émotionnel), l'indolence (c'est-à-dire les attitudes de retrait et de cynisme), et les sentiments de culpabilité, nés notamment de la détérioration de la relation à autrui. Le SBI repose donc sur un modèle élargi du burnout, dans lequel la prise en compte de la culpabilité permet d'expliquer l'existence de différentes modalités d'expression du burnout (Zaweija & Guarnieri, 2015, p.33).

10. Burn out et études supérieures

Les étudiants ont un certain degré d'épuisement pendant leur période d'apprentissage scolaire. Cela a été démontré par Pines et al. (1981) qui ont examiné et comparé l'épuisement professionnel chez les infirmières, les conseillers, les éducateurs et les étudiants de premier cycle. Ils ont constaté que ces derniers se classaient entre les niveaux moyen et supérieur de l'échelle d'épuisement professionnel. Sur la base de recherches antérieures, le syndrome du burn out académique est similaire à celui des employés de service¹⁵ (Rahmati, 2015, p.50).

En ce sens, les recherches qui traitent le burn out des étudiants ont démontrées qu'il peut y avoir des conséquences sur la performance académique de l'étudiant ainsi qu'à sa

¹⁵ Traduit par le chercheur

motivation, à son bien-être et surtout sur sa santé mentale, comme un risque plus élevé d'anxiété, de dépression voire même de suicide.

En effet, Faye-Dumanget (2018) rapporte que dès 2002, Schaufeli montre que les résultats d'épuisement d'étudiants européens de 1^{er} cycle sont inversement corrélés avec les niveaux d'engagement et de performances universitaires, et ce, indépendamment du pays d'origine et met en garde contre un risque d'échec de la performance et ses conséquences délétères manifestes. Les étudiants qui présentent un épuisement accru présenteraient une altération du fonctionnement perceptivo-émotionnel et mnésique, présenteraient une diminution de leur motivation au travail et seraient moins enclins à mobiliser leurs ressources pour répondre aux exigences attendues et verraient augmenter les risques psychopathologiques. Les conséquences à plus ou moins long terme est que le syndrome de burnout académique entraînerait une moindre motivation au travail universitaire, un taux d'absentéisme élevé, de décrochage universitaire et d'abandon (Aldao et al., 2014 ; Bask & Salmela-Aro, 2013; Dyrbye et al., 2010, cité dans Faye-Dumanget, 2018).

En Algérie, le Pr. Samaï-Haddadi (2014) s'exprime à propos du burn-out des étudiants en révélant que nos universitaires sont fatigués. Ils souffrent d'une fatigue chronique et sourde due au stress engendré quotidiennement par un environnement peu propice au travail intellectuel. Transport défaillant, restauration anarchique, mauvaises conditions d'éclairage et de sonorité, toutes ces défaillances quotidiennes et ininterrompues finissent par épuiser les étudiants. D'après des investigations menées par Samaï-Haddadi, elle révèle que nos étudiants sont aussi intelligents que les étudiants américains. Mais, avec le test d'intelligence WAIS (The Wechsler Adult Intelligence Scale), on note qu'ils ont des résultats bas en termes de concentration et de rapidité de résolution des problèmes. Il y a une baisse, car il y a une fatigue, un burn-out dû à des excitations environnementales : visuelles, sonores...etc (Azzoug, 2014).

Aussi, on note qu'une recherche a été menée sur des étudiants dans plusieurs disciplines académiques par Lin et Huang (2013) qui ont étudié dans quelle mesure le stress de la vie pouvait prédire le burn out. Les chercheurs ont administré l'échelle de stress de la vie de premier cycle et l'échelle d'épuisement à l'apprentissage (learning burnout scale) à 2 640 étudiants dans cinq universités. Leurs résultats indiquent que les femmes et les étudiants des cycles supérieurs ont signalé des niveaux plus élevés de stress et de burn out. De plus, le burn out académique était prédit par les hypothèses suivantes : le stress du développement futur

(inquiet pour l'avenir), le stress interpersonnel (inquiet des interactions avec les autres), le stress d'auto-identité (identité par rapport à la diffusion des rôles), et le stress académique (p. ex., activités liées à l'université). Lin et Huang (2013) ont conclu que les universités devraient envisager la création d'un cours de gestion du stress obligatoire et ont également fait valoir que si les étudiants développaient des stratégies de coping saines, le niveau de burn out serait diminué¹⁶ (Parker, 2018, p.34).

On constate aussi, plus l'étudiant est avancé dans le processus de l'épuisement, plus les conséquences peuvent être lourdes et plus le temps de guérison peut être long. De plus, l'épuisement entraîne une réduction des ressources émotionnelles, cognitives et physiques chez l'étudiant. Au niveau cognitif, il y a une diminution de la concentration, de la mémorisation et de la résolution de problème. La prise de décision devient plus difficile, car l'étudiant doute constamment. Au niveau émotionnel, la personne est plus sensible et vit un important sentiment d'incompétence. Elle est aussi plus propice aux émotions négatives comme la colère et la peur et elle vit davantage d'anxiété. Finalement, au niveau physique, la fatigue est persistante, le sommeil est perturbé et divers troubles peuvent se manifester (douleurs, insomnie, problèmes cutanés, infections...). En somme, la personne devient moins productive et une augmentation du risque d'abandon scolaire est notée (Bertrand et al., 2020, p.8).

11. Prévention et prise en charge du burn out

D'un point de vue général, les étapes de la prévention du burn out se fait par différentes actions ; notamment sur les facteurs de risque psychosociaux : conditions et organisation du travail. Aussi, les règles d'hygiène de vie comme : avoir une alimentation adaptée (éviter surpoids ou anorexie), effectuer des activités physiques régulières, respecter le temps de sommeil, favoriser des temps de repos et de congés, développer des centres d'intérêt non professionnel, relaxation ou méditation, interdire ou éviter les toxiques (drogues, abus de psychotropes, tabac et alcool), favoriser les relations sociales (Chapelle, 2018, p.138).

Ensuite, poser le diagnostic du burn out s'avère délicat. C'est un syndrome multidimensionnel qui nécessite une prise en charge intégrative (avec la collaboration d'un médecin généraliste, et un assistant social) (Unger, 2018), dans le but de réduire la souffrance

¹⁶ Traduit par le chercheur

du sujet par le biais de plusieurs techniques. En ce qui suit nous allons en présenter quelques unes.

Premièrement, l'utilisation de la thérapie des pensées qui consiste à adopter un regard nouveau sur les événements de vie. Elle a pour objectif central la mise en critique et l'assouplissement des pensées et des processus de pensée qui donnent lieu au développement et au maintien du burn out à travers la modification de l'épuisement ou la restriction de la gamme des émotions, le sentiment d'inefficacité personnelle et relationnelle ou encore le désinvestissement de la relation à l'autre. La thérapie amènera également une discussion sur les modalités de la relation à l'autre (Boudoukha, 2020, p.137).

Deuxièmement, la thérapie d'assertivité-affirmation de soi est une thérapie qui se base sur le développement des compétences sociales pour ne plus souffrir de la relation à l'autre. Elle consiste en la capacité d'exprimer ses émotions, ses pensées et ses opinions de même que de défendre ses droits tout en respectant ceux des autres, ceci de façon directe, honnête et appropriée (Chaloult et al. 2014, p.5).

Ensuite, le jeu de rôle où le patient va rejouer, avec le psychothérapeute, les situations relationnelles stressantes qui lui ont posé problème et qui provoquent, par leur répétition, un épuisement émotionnel ou une irritabilité. Les situations « problèmes » qui vont faire l'objet d'un jeu de rôle sont choisies de manière précise par le patient et le thérapeute. Ce sont soit des situations spécifiques qui sont créées pour rejouer une situation à laquelle le sujet a été confronté, soit des situations que le patient évalue comme importantes et pour lesquelles il n'a pas réussi à trouver un comportement assertif (Boudoukha, 2020, p.146).

Aussi, le fogging ou l'écran de brouillard. Il s'agit d'une technique de réponse à des critiques ou à des compliments fréquemment teintés de tentatives de manipulation ou d'agressivité. Il s'agit de reconnaître à la fois ce qu'il y a de vrai dans ce qui est dit tout en restant le seul juge de ce que l'on fait. Le terme « brouillard » est utilisé en référence à ses propriétés : il est persistant, tout en n'offrant pas de résistance et il n'est pas modifiable. Cette technique permet de ne pas répondre avec des émotions inadaptées. De la même façon, face à une critique ou à un compliment vague, nous pouvons répondre en étant persistants, de sorte que l'interlocuteur va devoir modifier son attitude antérieure (Boudoukha, 2020, p.147).

Et enfin, la relaxation qui a pour objectif d'obtenir une hypotonie musculaire et d'autres modifications physiologiques antagonistes à celles de l'anxiété et d'autres émotions vécues négativement (Charron, et al. 2020, pp.257-258).

En effet, les méthodes de relaxation, fondées sur un entraînement régulier, tendent à obtenir un relâchement général du corps (musculaire et mental) afin de modifier, indirectement, le psychisme des sujets qui s'y soumettent. Par la détente qu'elles provoquent et ses bienfaits, les méthodes de relaxation sont fréquemment utilisées dans le traitement des individus hypertendus ou présentant des troubles psychosomatiques. E. Jacobson (Chicago) a mis au point une méthode de relaxation progressive qui vise à obtenir une détente, provoquée par la prise de conscience du relâchement des muscles. D'après cet auteur, le contrôle musculaire entraînerait une véritable « maîtrise de la mise au repos du cortex » (Sillamy, 2003 p.226).

De ce fait, on peut dire que le burn out est syndrome qui se manifeste suite à une confrontation au stress chronique, il se caractérise par trois dimensions principales : l'épuisement physique, émotionnel et mental, la dépersonnalisation (cynisme), par une attitude inadéquate envers autrui et le sentiment d'inefficacité. Aussi, le burn out chez les étudiants se caractérise par une forme de réponse au stress chronique lié aux études. Dans ce contexte, il se manifeste par l'épuisement académique, la dépersonnalisation envers les études et le sentiment d'incompétence en tant qu'étudiant. Par la suite, certaines personnes vulnérabilisées parviennent à développer des ressources leur permettant de surmonter l'adversité, c'est le phénomène de la résilience que nous aborderons ci-après.

III. La résilience

« La résilience, c'est l'art de naviguer

dans les torrents »

Boris Cyrulnik (2001).

Dès son apparition, la résilience a fait naître beaucoup de préoccupations qui ont amenées à développer nos connaissances en sciences humaines et sociales, plusieurs courants s'y sont intéressés, dont notamment la psychologie. La résilience désigne la capacité d'un individu à se développer positivement malgré la présence d'hostilité.

1. Origine et historique du concept de résilience

Le concept de résilience est source d'ambiguïtés d'origines multiples. Son origine étymologique vient du verbe latin « resilio, ire » littéralement rebondir, résister. Le terme résilience a été employé pour la première fois en 1626 par le philosophe Francis Bacon et constitue un dérivé du latin *resilientia*. Le sens de ce mot en anglais est « rebondir », « se ressaisir » ou « se redresser ». Le concept de « résilience » a été emprunté aux sciences physiques, plus précisément en métallurgie, en 1824 par Thomas Tredgold. À l'origine ce terme désigne une qualité des matériaux qui tient à la fois de l'élasticité et de la fragilité, et qui se manifeste par leur capacité à retrouver leur état initial à la suite d'un choc ou d'une pression continue. En écologie le terme « résilience » désigne d'une part, la capacité de récupération ou de régénération d'un organisme ou d'une population, et d'autre part, l'aptitude d'un écosystème à se remettre plus ou moins vite d'une perturbation. Enfin, en psychologie, il s'agit de la capacité à vivre, à réussir, à se développer en dépit de l'adversité. C'est une combinaison de force intérieure, d'appui de l'extérieur et d'apprentissage à partir de l'expérience acquise (Koninckx & Teneau, 2010).

Ce n'est qu'en 1952 qu'André Maurois, dans *Léila ou la vie de Goerge Sand* utilise, pour la première fois en français, le mot « résilience » dans le sens que lui attribuent actuellement les psychologues. Cet auteur met en évidence, tout au long du récit des soixante-douze ans de la vie de George Sand, une série de stratégies utilisées pour traverser les difficultés et faire preuve de résilience (Ionescu, 2012, p.11).

L'utilisation de mot « résilience » en psychologie apparaît pour la première fois dans une revue scientifique de psychologie ou de psychiatrie en 1942, quand Scoville évoque, dans *l'American Journal of Psychiatry* ; l'« étonnante résilience » des enfants confrontés, pendant la guerre, à des « situations dangereuses pour leur vie ». Dans ce texte, Scoville cite l'article publié, la même année, par Dorothy Burlingham et Anna Freud, qui notaient que des enfants qui avaient vécu des bombardements répétés et très destructeurs ne présentaient pas de signes observables de « choc traumatique ». La résilience psychologique devient objet de recherche avec les thèses de doctorat, soutenues à l'université Stanford, par Jack Block (1950) et Jeanne Block (1951). Les travaux des époux Block ont fait émerger le concept de « résilience du moi » dont le sens est précisé en 1980, quand ils le définissent comme l'un des facteurs sous-jacents à l'adaptation (Ionescu, 2016, p.31).

De plus, on note que les premiers travaux sur la résilience ont débuté vers les années 1960-1970, aux États-Unis et en Grande-Bretagne. Nous pouvons citer, parmi les précurseurs de cette approche, des chercheurs anglo-saxons comme Werner (1982 ; 1992) ; Rutter (1983 ; 1992) ; Garmezy (1983, 1996) ; Fonagy (1994 ; 2001) ; Haggerty, Sherrod et al. (1996) ; mais également francophones comme Cyrulnik (1999 ; 2001 ; 2006) ; Guedeney (1998) ; Manciaux (1999 ; 2001) ou Lemay (1999) au Québec. Cependant, plusieurs auteurs sont d'avis que les travaux de Bowlby sur le processus d'attachement en 1951 sont à la base du concept de la résilience (Anaut, 2008, p.37).

L'étude proprement dite de la résilience a commencé avec trois grands projets de recherche (notamment avec les trois pionniers Garmezy, Werner, Rutter) visant des enfants qui vivaient dans des conditions considérées comme pouvant affecter leur développement psychique et sociale (précarité affective, socio-économique, culturelle ; troubles psychiatriques des parents ; maltraitances, etc.). Ces trois pionniers ont exploré les trajectoires de cohortes d'enfants aux situations familiales et sociales considérées comme très défavorables. L'objectif de ces recherches longitudinales était d'étudier l'impact des facteurs de risque familiaux et environnementaux sur les enfants et adolescents et d'initier des programmes de prévention. Or, les résultats ont montré un nombre significatif de sujets présentant un développement sans perturbations notables, malgré les contextes à risque. Ces enfants qui ne manifestaient pas de troubles psychiques ou comportementaux ont été qualifiés de résilients et ont fait l'objet d'investigations spécifiques parfois sur le long terme, comme ce fut le cas de la recherche de Werner et Smith (1981), qui a duré plus de trente ans (Anaut, 2020, p.338 ; Ionescu, 2016, p.32).

En effet, la psychologue américaine Emmy Werner (1989) qui s'est intéressée, pendant trente ans, à l'évolution de 700 enfants nés en 1955 dans une île de Hawaï. Ils étaient considérés comme présentant un risque élevé de développement des troubles du comportement à l'âge adulte. Parmi eux, 70 ont su « rebondir » et devenir des personnes totalement adaptées dans leur société et dans leur existence, sans qu'aucune aide psychologique ne leur soit apportée (Maestre, 2010, p.16).

En France, c'est au cours des années 1990 que cette approche a véritablement émergé. Elle s'est développée et précisée notamment avec les publications de Michel Manciaux et de Boris Cyrulnik. De nos jours, l'approche de la résilience s'est étendue aux sujets de tous âges confrontés à des situations traumatiques, que ce soit de manière ponctuelle ou durable. Par

ailleurs, certaines études portent sur des familles dites résilientes en tant que groupes, et Drury (2009) ainsi que d'autres analysent les « résiliences collectives ». Dans ce dernier cas, la résilience se traduit par des comportements de solidarité et d'entraide observés au sein de groupes sociaux impactés par des événements traumatiques collectifs (attentats, guerres, catastrophes, tsunامي, séisme, pandémie, etc.). Notons toutefois que la psychologie de la résilience s'intéresse toujours de manière privilégiée aux processus de résilience des individus (Anaut, 2020b, p.338).

Effectivement, le concept de résilience, autrefois réservé aux événements traumatiques, est aujourd'hui étendu aux situations à risque, voire au stress du quotidien. L'avancée des connaissances dans le domaine ouvre la porte à une nouvelle approche thérapeutique de résilience assistée qui consiste à accompagner des personnes traversant des situations à risque afin de favoriser leur adaptation. Sur la base des connaissances obtenues par l'étude de ce qu'on pourrait considérer comme un processus de résilience naturelle se développe une nouvelle forme de pratique basée sur la prévention, sur le développement des facteurs de protection, sur le partenariat avec les personnes subissant l'effet de facteurs de risque ou vivant des situations à caractère traumatique, sur l'accompagnement de ces personnes. Depuis 1950, la recherche sur la résilience psychologique s'est beaucoup développée et le nombre des publications a connu une croissance exponentielle. En témoigne le fait que le 3 mai 2016, dans la banque de données PsycINFO, figuraient 10 914 documents ayant dans le titre ou comme sujet résilient (Ionescu, 2011, cité dans Beaudoin, 2013, p.44 ; Ionescu, 2016, p.32).

De ce fait, depuis son apparition, les recherches sur la résilience ont étudié les éléments qui la caractérisent tout en déterminant les particularités individuelles, familiales et sociales. Ce qui a permis l'exploration des potentiels de rétablissement et de résistance de l'être humain. Aussi, les recherches sur la résilience ne cessent pas de croître et s'intéressent de plus en plus à des situations différentes qui peuvent être à risque.

2. Définitions de la résilience

Plusieurs définitions de la résilience ont été émises par des chercheurs intéressés à ce domaine qui a suscité beaucoup d'intérêt au cours de ces dernières décennies. Dans ce point

consacré aux définitions du concept de résilience, nous allons commencer d'abord par une définition étymologique, puis présenter les définitions conceptuelles.

D'abord, d'après le dictionnaire historique de la langue française, le terme résilier est étymologiquement constitué de *re* (indiquant le mouvement en arrière, le retrait) et *salire* (sauter, bondir). *Résilier* signifie donc littéralement sauter en arrière, se rétracter (Anaut, 2008, p.35).

La résilience est « *la résistance d'une personne ou d'un groupe à des conditions de vie difficiles, capacités de se vivre et de se développer en dépit des circonstances défavorables, voir désastreuses* » (Sillamy, 2003, p.228).

Manciaux (2001) considère la résilience comme « *la capacité d'une personne ou d'un groupe à se développer bien, à continuer à se projeter dans l'avenir en présence d'évènements déstabilisants, de conditions de vie difficiles, de traumatismes parfois sévères* » (Manciaux, 2001, p.322).

Pour Anaut (2008) « *la résilience peut se définir comme un processus qui permet de sortir vainqueur d'une épreuve qui aurait pu être traumatique et de continuer à se construire malgré l'adversité* » (Anaut, 2008, p.34).

Pour Cyrulnik (2008) « *la résilience est la capacité à réussir, à vivre et à se développer positivement, de manière socialement acceptable en dépit du stress ou d'une adversité qui comportent normalement le risque grave d'une issue négative* » (Rivest, 2011, p.13).

Stefan Vanistendael définit la résilience comme « *la capacité à réussir à vivre, à se développer positivement, de manière socialement acceptable, en dépit du stress ou d'une adversité qui comportent normalement le risque grave d'une issue négative* ». Il considère avant tout la résilience comme une capacité, par conséquent mesurable et pouvant être activée, qui se construit par son interaction avec l'environnement (Koninckx & Teneau, 2010, p.29).

Quant à Masten et Coastworth (1995), ils reconnaissent la résilience dans la mise en place de compétences permettant de s'adapter et de se développer alors que l'environnement est devenu menaçant, traumatisant, pathogène (Bouteyre, 2004, p.103).

Ainsi, la résilience serait un ensemble de ressources personnelles (confiance en soi, contrôle perçu, autonomie, maturité, flexibilité) et/ou contextuelles (liens sociaux privilégiés, valeurs acquises, responsabilités assumées). La résilience est parfois définie comme l'ensemble des facteurs protégeant contre ce qui est nocif et facilitant le développement du bien-être et de la santé (Rutter, 2008 ; Ungar, 2008 ; Zautra, Hall & Murray, 2010, cité dans Bruchon-Schweitzer & Boujut, 2014).

Ces définitions convergent pour dire que la résilience est un processus qui permet de gérer et de s'adapter malgré la présence de l'adversité. Elle met en avant les ressources de l'être humain lui permettant de s'ajuster et de se développer favorablement en élaborant des réponses positives qui réduisent l'impact stressant. Aussi, elle permet de maintenir et d'accroître sa santé mentale face à des situations qui peuvent être traumatiques et même stressantes. Puisque dans notre recherche nous nous sommes intéressés à la résilience exprimée par les étudiants au doctorant, nous nous sommes penchés sur la résilience scolaire (ou académique). De ce fait, on note que certains auteurs se sont intéressés à la résilience académique qui peut être observé à tous les niveaux de la scolarité : l'enseignement primaire, le collège, le lycée et l'université.

Dans ce cadre, Bouteyre (2010) nous propose cette définition : « *la résilience scolaire se reconnaît au fait qu'un enfant poursuit « normalement » sa scolarité alors qu'en raison des difficultés qui l'accablent, il devrait échouer* ». Ionescu insiste sur le fait qu'elle est une « *infirmité de la probabilité d'échec* » chez les élèves à risque qui, en fait, réussissent malgré tout scolairement » (Ionescu, 2004 cité dans Bouteyre, 2010, p.2).

Ainsi, Soresi et Zimmerman (2004) définissent la résilience scolaire comme : « *l'inclination des étudiants à poursuivre des expériences d'apprentissage sur un long terme, comme celui qui est proposé à l'Université* » (Bouteyre, 2010, p.2).

L'étudiant résilient est celui qui se caractérise par un ensemble de «facteurs internes», et s'en sert pour rebondir sur des échecs et des situations difficiles. Il est important de noter que pour maintenir la résilience, certains facteurs de protection environnementales ou externes doivent également être présentes¹⁷ (McIntosh & Shaw, 2017, p.8).

¹⁷ Traduit par le chercheur

3. Concepts apparentés à la résilience

3.1. Le coping

Le concept de coping a été largement développé durant ces dernières décennies, notamment par Lazarus et Folkman (1984). Ainsi, le coping apparaît comme une forme de résilience ou plus exactement peut contribuer à décrire une certaine approche du processus de résilience, à partir d'une perspective essentiellement comportementale et consciente (Anaut, 2015b, p.91). Nous y apporterons plus de détails dans le point « *les approches théoriques de la résilience* ».

3.2. Empowerment

Désigne la maîtrise et le sentiment d'avoir du pouvoir sur l'environnement lié à la reconnaissance par l'individu de ses propres compétences dans ce domaine. Pour le Bossé et Lavalée (1993) il s'agit d'un « processus par lequel une personne qui se trouve dans des conditions de vie plus ou moins incapacitantes, développe par l'intermédiaire d'actions concrètes, le sentiment qu'il lui est possible d'exercer un plus grand contrôle sur les aspects de sa réalité psychologique et sociale » (Anaut, 2015b, p.85). Ainsi, l'empowerment renvoie donc à l'acquisition du sentiment de compétence et de confiance en ses capacités.

3.3. Le sentiment de cohérence

Le sentiment de cohérence se définit comme une orientation dispositionnelle pouvant aider à prévenir une déstructuration, une rupture, liées à l'effraction psychique lors de situations très stressantes. Le sentiment de cohérence est constitué de trois dimensions : la « compréhension » est la dimension qui fait le plus référence aux capacités cognitives de la personne. Elle suppose que celle-ci analyse et comprenne la situation adverse à laquelle elle est confrontée. La « significabilité » renvoie au sens donné par la personne à la situation à laquelle elle est confrontée et, plus largement, au sens que cette personne confère à la situation en fonction du sens attribué à sa – ou la – vie en général. Et enfin, la « gérabilité », qui est la possibilité d'utiliser les ressources possibles ou disponibles afin de faire face aux demandes induites par la situation adverse. Selon Greef et Van der Merwe (2004), le sentiment de cohérence invite la personne à envisager l'existence comme étant structurée, prédictible et explicable tout en percevant les ressources comme disponibles et les demandes comme des défis à relever. Plus le sens de cohérence serait élevé, plus l'adaptation aux

situations stressantes serait facilitée. Le sentiment de cohérence n'est pas la résilience, mais il participe au processus de résilience et est en même temps renforcé, comme les autres facteurs de protection individuels, par celui-ci (Greef & Van der Merwe, 2004, cité dans Michallet, 2009, p.13).

3.4. L'invulnérabilité

L'invulnérabilité désigne la caractéristique intrinsèque et stable permettant à l'individu ou à la famille d'éviter d'être blessé. L'invulnérabilité n'est pas la résilience car, pour qu'il y ait résilience, il faut au préalable avoir été touché et déstabilisé par un événement. Il faut y avoir été jusqu'à un certain point et dans un premier temps, vulnérable, puis, avoir cherché et réussi à s'adapter et à croître à travers les contraintes induites par cet événement (Joubert, 2003, cité dans Michallet, 2009, p.11).

De ce fait, les concepts de résilience, coping, empowerment, le sentiment de cohérence et l'invulnérabilité sont donc étroitement liés les uns aux autres, malgré cela ils ne se représentent pas comme des synonymes.

Nous allons à présent passer à la présentation des facteurs de protection de la résilience, ainsi que la vulnérabilité et les facteurs de risque.

4. Facteurs de protection vs vulnérabilité et facteurs de risque de la résilience

Le développement de la résilience se construit sous l'influence de l'interaction de facteurs de risque et facteurs de protection. Cette interaction peut être positive lorsque les facteurs de protection amortissent les conséquences des facteurs de risque, comme elle peut être négative lorsque les facteurs de risque prédominent et prennent le dessus sur les facteurs de protection.

Ainsi, selon Jourdan-Ionescu « *les facteurs de risque et les facteurs de protection constituent une dyade inséparable et doivent être envisagés conjointement si l'on veut mieux comprendre le dynamisme du développement* » (Jourdan-Ionescu, 2001, p.168, cité dans Tourigny, 2016, p.15).

4.1. Les facteurs de protection

Bouteyre (2008) définit les facteurs de protection comme des caractéristiques individuelles et/ou environnementales qui modifient, modèrent ou améliorent la réponse que peut apporter un sujet face à une agression ou un stress, en atténuent l'impact et favorisent une meilleure adaptation (Azuelos & Quintard, 2017, p.129). Selon Rutter (1990), les facteurs de protection modifient la réaction à la situation présentant un risque en réduisant l'effet du risque et les réactions en chaînes négatives (Anaut, 2008, p.40).

Werner a répertorié deux domaines de facteurs de protections, les ressources protectrices internes parmi lesquelles : la capacité à résoudre des problèmes ; la connaissance de soi, l'autonomie, l'estime de soi, la confiance, l'altruisme, la sociabilité et enfin l'habilité à trouver un (des) soutien(s) dans l'entourage familial ou extra-familial. Alors que parmi les ressources venant du milieu on trouve : des relations familiales chaleureuses, un soutien familial solide, une bonne communication parents-enfant ; ainsi que des soutiens extra-familiaux, venant par exemple des amis, des enseignants ou d'une communauté sociale (Anaut, 2015a, p.33).

Quant à Garnezy et Masten (1991), à partir d'observations de familles défavorisées, ont identifié les principales variables qui favorisent la protection chez les sujets résilients, tout en indiquant trois pôles principaux qui sont les suivants :

4.1.1. Facteurs individuels :

- Tempérament actif, doux, un bon naturel (gentillesse) ;
- Genre : être une fille avant l'adolescence ou un garçon durant l'adolescence ;
- Age (jeunesse) ;
- QI élevé, ou bon niveau d'aptitudes cognitives ;
- Sentiment d'auto-efficacité et une estime de soi élevée ;
- Compétences sociales, sociabilité ;
- Conscience des relations interpersonnelles (proche de l'intelligence sociale) ;
- Sentiments d'empathie ;
- Locus de contrôle interne (attribution causale interne) ;
- Humour, sens de l'humour ;
- Attrayant pour les autres (empathie, charme, charisme).

4.1.2. Facteurs familiaux :

- Parents chaleureux et soutien parental (au moins un des parents) ;
- Bonnes relations parents/enfants ;
- Adéquation relationnelle/éducative
- Harmonie parentale (entente) ;

4.1.3. Facteurs extra-familiaux :

- Réseau de soutien social (grands-parents, pairs, communauté d'appartenance idéologique, religieuse, spirituelle, etc.) ;
- Expériences de succès scolaires (ou autres réussites extrascolaires) (Anaut, 2015b, pp.66-67).

Michael Rutter a souligné que ces trois pôles de protection favorisent la résilience notamment parce qu'ils contribuent à l'amélioration de l'estime de soi et au sentiment d'auto-efficacité et ouvrent ainsi de nouvelles possibilités pour l'individu. Il a également précisé que l'importance des trois pôles de protection pouvait varier en fonction des circonstances et des individus, mais également en fonction de la période de vie. Notons que les facteurs de protection peuvent référer à des éléments variés : des caractéristiques psychiques ou cognitives, des capacités, des habiletés ainsi que des conduites des personnes. Ils peuvent être d'origine individuelle, mais aussi familiale ou extra-familiale et participer à la protection du sujet en atténuant l'impact négatif des expériences adverses soit directement soit indirectement (Anaut, 2015a, p.33).

De ce fait, on comprend d'après les auteurs cités, que la résilience se développe à partir d'un ensemble de facteurs de protection qu'on peut regrouper en trois axes. D'abord les atouts individuels comme l'optimisme, la flexibilité cognitive, l'humour, etc ; puis, les rapports familiaux comme le soutien des parents ; et enfin les facteurs extra-familiaux issue des communautés.

4.2. La vulnérabilité et les facteurs de risque

4.2.1. La vulnérabilité

La vulnérabilité se définit comme « *l'état de moindre résistance aux nuisances et agressions et rend compte de la variabilité interindividuelle. La vulnérabilité évoque les*

sensibilités et les faiblesses patentes ou latentes, immédiates ou différées, et peut être comprise comme une impossibilité (ou incapacité) de résister aux contraintes de l'environnement » (Anaut, 2008, p.14). Il s'agit d'une fragilité, d'un ensemble de caractéristiques individuelles, innées ou acquises à la suite d'événements critiques, de l'usure dues à des conditions de vie difficiles ou des contraintes de rôle, qui prédisposent à l'émergence des troubles psychologiques (Ionescu & Jourdan-Ionescu, 2006; Tousignant, 1992, cité dans Kimessoukie-Omolomo, 2016, p.12).

D'abord, les facteurs de vulnérabilités innées sont de nature génétique et s'expriment par des déficiences ou des incapacités cognitives, sensorielles, motrices ou de langage qui limitent les capacités d'adaptation et entravent le processus de résilience. Ensuite, la vulnérabilité acquise se développe par l'interaction avec l'environnement, qu'il s'agisse des limitations fonctionnelles liées aux accidents et maladies, des carences liées aux pertes, du dysfonctionnement neurobiologique de l'activité des neurotransmetteurs lié à la toxicomanie ou à des comportements morbides ou autodestructeurs. Dans ce registre, Bowes et Jaffee (2013) rapportent que l'environnement, y compris la culture, notamment à travers le milieu de vie (écologie), la nutrition, les traumatismes, ou la consommation de substances psychoactives, influence le phénotype. Il peut ainsi être source de vulnérabilité ou de protection pour les individus (Bowes & Jaffee, 2013; Ingram & Priece, 2010; Ionescu & Jourdan-Ionescu, 2006, cité dans Kimessoukie-Omolomo, 2016, pp.12-13).

4.2.2. Les facteurs de risque

Selon l'OMS (2012) un facteur de risque est tout attribut, caractéristique ou exposition d'un sujet qui augmente la probabilité de développer une maladie ou de souffrir d'un traumatisme.

La notion de risque implique la probabilité de subir un dommage ou une perte, la possibilité d'être soumis à un danger, d'être exposé à une blessure. En psychologie, les facteurs de risque sont considérés comme des variables pouvant conduire à l'apparition ultérieure de pathologies ou d'inadaptation sociale. Et comprennent différentes dimensions : biologique, relationnelles et sociales et peuvent concerner aussi bien l'enfant lui-même que sa famille et son appartenance socio-économique et culturelle. Ainsi, selon Germezy (1996), un facteur de risque pourra être « *un évènement ou une condition organique ou environnementale*

qui augmente la probabilité pour l'enfant de développer des problèmes émotifs ou de comportements » (Anaut, 2015b, p.33).

Les facteurs de risques peuvent être regroupés selon trois catégories :

- **Les facteurs centrés sur l'enfant** : la prématurité, la souffrance néo-natale, la pathologie somatique précoce (faible poids de naissance, atteintes cérébrales, handicaps...), les déficits cognitifs, les séparations maternelles précoces.
- **Les facteurs liés à la configuration familiale** : la séparation parentale, les conflits parentaux, la violence, l'alcoolisme, la toxicomanie, la maladie chronique d'un parent (somatique ou psychique), le couple incomplet (mère célibataire), la mère adolescente et/ou immature, le décès brusque d'un proche.
- **Les facteurs sociaux environnementaux** : la pauvreté et la faiblesse socio-économique, l'absence d'emploi, le logement surpeuplé, la situation de migrant, l'isolement relationnel et social de la famille, le placement de l'enfant (Anaut, 2015b, p.34).

De ce fait, d'après Cyrulink (2018), les facteurs de résilience se présentent avant, pendant et après le traumatisme. Avant le trauma existent deux facteurs, des facteurs de protection : l'acquisition d'un attachement secure, qui s'acquiert de manière préverbale quand l'enfant se développe dans une niche sensorielle stable et sécurisante ; ainsi que l'aptitude à la mentalisation, quand l'enfant apprend à remplacer le départ de sa mère par une représentation, dessinée ou verbale. Pendant le trauma : quand l'agent stressant est loin, il y a moins de syndromes liés au choc traumatique, ce qui est la raison pour laquelle, dans le trauma interhumain, on observe plus de syndromes post-traumatiques. Après le trauma : sont nécessaires le soutien et le fait de donner sens à la tragédie. La convergence de tous ces facteurs permet de déclencher, ou de ne pas déclencher, les facteurs de résilience (Cyrulnik, 2018, p. XV).

En somme, on comprend que la résilience est un phénomène qui se caractérise par des facteurs de protection (individuels, familiaux ou extra-familiaux) permettant à l'individu de faire face aux événements stressants pouvant être traumatiques ou même résultants de l'accumulation de facteurs de risque. Ces facteurs de risque et de protection englobent à la fois les aspects biologiques, mentaux, cognitifs, sociaux et culturels de l'être humain.

5. Les critères de la résilience

De multiples caractéristiques susceptibles de favoriser l'émergence de la résilience chez un individu peuvent être identifiées à partir de celles observées chez des individus réputés résilients. Notamment, un ensemble de critères communs des enfants réputés résilients peuvent être repérés à partir des recherches concernant ces derniers. Selon Masten, Best et Garnezy (1990), les principaux facteurs qui favorisent la résilience chez l'enfant, dépendent du développement des (6) caractéristiques. Notons qu'il s'agit ici d'une approche développementale qui prend en compte essentiellement des caractéristiques d'ordre cognitif. Les caractéristiques sont les suivantes :

- Stabilité de l'attention ;
- Capacité à résoudre les problèmes ;
- Stabilité/attractivité envers les pairs et les adultes ;
- Compétence manifeste et perception de son efficacité (auto-efficacité) ;
- Identification à de modèles et des rôles compétents ;
- Projets et aspirations vers l'avenir (Anaut, 2015b, p.70).

De plus, d'après Rutter (1985, 1996), le développement du fonctionnement résilient d'un individu face aux situations psychosociales défavorables, repose sur une base de 3 données :

- **Le sentiment d'avoir une base de sécurité interne** : le fait d'avoir quelqu'un qui soutienne l'individu, membre de la famille ou pas, apparaît comme très important pour le développement du sentiment de sécurité interne.
- **Estime de soi (ou auto estime)** : la construction d'une estime de soi est fondée sur la compétence par l'individu de son propre mérite et de sa compétence : relations sécurisantes et harmonieuses.
- **Le sentiment de sa propre efficacité** : les observations montrent que, les parents peuvent soit encourager l'enfant à accomplir des tâches de manières efficace et autonome ou bien le maintenir dans l'idée qu'il doit être aidé, assisté. Les expériences sociales peuvent pallier les carences éducatives premières, en aidant le jeune à prendre conscience de ses compétences (Lanteri, et al., 2002-2005, p.3).

De ce fait, on peut ajouter à cela la description du profil résilient qui selon Cyrulnik (1998) est, quel que soit son âge, serait un sujet présentant les caractéristiques suivantes : un

Q.I. élevé, ou des capacités cognitives suffisantes; capable d'être autonome et efficace dans ses rapports à l'environnement; ayant le sentiment de sa propre valeur (auto-efficacité); de bonnes capacités d'adaptation relationnelles et d'empathie ; capable d'anticiper et de planifier; ayant le sens de l'humour. Ainsi, il faut savoir que, la totalité de ces caractéristiques n'est pas la garantie d'un fonctionnement résilient, mais ces différents éléments se trouvent chez un bon nombre de sujets réputés résilients et sont considérés comme contribuant au fonctionnement de la résilience (Anaut, 2015b, p.71).

6. Les approches théoriques de la résilience

Le processus de résilience est considéré comme un modèle transdisciplinaire dont ses origines prennent racines de différentes approches notamment la psychologie du développement, l'approche systémique, la psychosociologie et aux concepts psychanalytiques, ce qui définit ce modèle comme riche et complexe (Anaut, 2020a ; Lighezzolo & De Tychev, 2004). Dans ce cadre, nous allons présenter les approches théoriques de la résilience, en commençant d'abord par aborder l'approche cognitivo-comportementale, puis l'approche médicale en santé publique et enfin, l'approche psychodynamique.

6.1. L'approche cognitivo-comportementale

Il s'agit de l'approche retenue dans notre travail. Elle met l'accent d'une part sur l'importance des mécanismes ou processus de nature prioritairement cognitive, d'autre part sur les stratégies de comportements observables, pour rendre compte de l'état de résilience. Cette approche fait aussi référence au concept de stress et à celui d'agents stressants et traduit les possibilités adaptatives de l'individu en termes de stratégies de « *coping* » face à ces situations stressantes auxquelles le sujet doit faire face en mettant en place les stratégies d'adaptation, qui sont de nature cognitives (Lighezzolo & De Tychev, 2004, p.34).

6.1.1. Concept de coping ou processus d'ajustement

Ce concept a une place importante venant fonder la résilience de l'individu. Lazarus & Folkman (1984) ont proposé le concept de « coping » (de l'anglais *to cope* = faire face) pour évoquer « l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux destinés à maîtriser, à réduire ou tolérer les exigences internes ou externes qui menacent ou dépassent les ressources de

l'individu ». Il peut s'agir d'une réponse à une situation stressante qui peut passer plus ou moins inaperçue et s'avérer plus ou moins rationnelle. Dans le dictionnaire de la psychologie de Bloch et al. (1991) le coping est défini comme « le processus actif par lequel l'individu, par l'auto-appréciation de ses propres activités, de ses motivations, fait face à une situation stressante et réussit à la maîtriser ». Certains auteurs francophones, pour définir ces processus mis en place par individus, préfèrent employer les termes de comportement d'ajustement ou encore stratégie d'ajustement. Ce qui caractérise les stratégies de coping est le fait d'être conscientes, orientées vers la réalité extérieure et suscitées par un événement, différentes des mécanismes de défenses qui relèvent de l'inconscient peuvent être liées à des conflits intrapsychiques. Les recherches sur les stratégies de coping concernent donc l'étude des actions concrètes mises en place par les individus pour s'adapter ou s'ajuster aux situations difficiles ou aversives qu'ils rencontrent. Cependant les recherches sur le coping ont également pour objectif de déterminer comment les individus peuvent réduire l'impact psychologique d'événements stressants, de manière à préserver leur bien-être émotionnel (Lazarus & Folkman, 1984 ; Bloch et al., 1991, cité dans Anaut, 2015b, pp.88-89).

Aussi, on distingue un coping centré sur le problème (ayant pour but de résoudre le problème ou de réduire la source de stress) et un coping centré sur l'émotion (dont l'objectif principal serait de réduire la détresse émotionnelle associée à la situation), en face d'une situation stressante. Muller et Spitz (2003) distinguent en outre :

- Un coping actif : processus par lequel l'individu essaye de supprimer un stressor ou de minimiser ses effets en engageant une action immédiate (par exemple l'exécution judicieuse d'une tentative de résolution du problème).
- Un coping centré sur la recherche de soutien social instrumental (correspondant à la recherche de conseil, d'assistance).
- Un coping centré sur le soutien social émotionnel s'appuyant sur la recherche de soutien moral, de sympathie et de compréhension. Ce dernier aurait pour les spécialistes de ce champ une valeur prioritairement négative en faisant courir au sujet le risque de déverser ses affects sans ré-implication dans l'action.
- Un coping en termes de désengagement comportemental : il correspond à la réduction des efforts d'une personne pour faire face aux stressors. Si le désengagement d'un but inaccessible peut constituer parfois une réponse hautement adaptative, ce type de coping entraverait le plus souvent un coping efficace. Il s'inscrit lui-même dans le

cadre plus large du coping évitant, qui conduit le sujet à investir des stratégies passives pour réduire la tension émotionnelle (Muller & Spitz, 2003, cité dans Lighezzolo & De Tychev, 2004, pp.36-37).

6.2. L'approche médicale en santé publique

Dans le modèle théorique qui se dégage en sante publique, il privilégie une approche compensatoire « où la résilience serait fonction de l'équilibre entre un certain nombre de facteurs de risque et la balance structurée par la présence de facteur simultanés de protection». (Lighezzolo & De Tychev, 2004, p.52). La résilience est ici définit comme un processus dynamique qui n'est jamais totalement acquis et qui construit dans l'interaction sujet-environnement (Theis, 2006, p.3).

La majeure partie des travaux scientifiques portant sur la résilience font référence à ces deux approches. Ce n'est que récemment que des cliniciens d'orientation psychanalytique se sont intéressés à cette nouvelle notion qui recouvre en fait des phénomènes qui ont été repérés et étudiés depuis longtemps par la psychanalyse (Korff-Sausse, 2002, p.53, cité dans Theis, 2006, p.3).

6.3. L'approche psychodynamique

Dans cette approche la résilience est considérée comme un processus dynamique qui implique le ressaisissement de soi après un traumatisme et la construction ou le développement normal en dépit des risques de désorganisation psychique. Cette approche est essentiellement centrée sur le traumatisme et de la réponse du sujet, ainsi que les mécanismes de défenses. Du point de vue intrapsychique, le psychotraumatisme induit une détresse psychologique intense. Le trauma vient faire effraction dans la vie du sujet et provoque un choc psychique qui met en péril son équilibre émotionnel (Anaut, 2005; 2020b).

En ce qui concerne le traumatisme et de la réponse du sujet, on considère qu'il n'y a résilience que dans la rencontre avec le traumatisme, et la réponse du sujet qui relèvera de son aptitude à surmonter le traumatisme. On peut souligner la variabilité du retentissement affectif du traumatisme chez chaque sujet particulier. Ainsi, l'intensité émotionnelle d'un contexte traumatique dépend de la perception du sujet et de ses capacités défensives.

D'autre part du point de vue des mécanismes de défense mobilisés par le sujet réputé résilient. Selon Vaillant (1993/2000) l'utilisation des mécanismes de défense altère pour une large part de manière involontaire la perception des deux réalités internes et externes. Le résultat de cette distorsion mentale de la réalité est de diminuer l'anxiété et la dépression, réduisant ainsi les manifestations de la souffrance et des dommages physiques et psychiques (Vaillant, 1993/2000, cité dans Anaut, 2005, pp.7-8).

Donc, on comprend que le processus de résilience se met en place à partir d'un traumatisme. L'individu est amené à se reconstruire et de reprendre un nouveau développement du fait que l'homéostasie antérieure soit bouleversée, le sujet va intégrer et faire avec ce trauma, ensuite il reprend un autre type de développement face au bouleversement psychique causé par le trauma. Ainsi, le processus de la résilience est décrit selon deux phases principales, que nous allons exposer ci-après.

6.3.1. Les phases du processus psychique de la résilience

La première est une phase de « résistance/protection psychique » qui correspond à la réaction face au choc traumatique et à l'effraction psychique. Elle est surtout marquée par l'activation de mécanisme de défense qui vise à atténuer la charge émotionnelle du traumatisme. Donc le sujet va convoquer toutes les ressources dont il dispose pour préserver le moi de la charge morbide. Il s'agit d'anesthésier la blessure ce qui se focalisera par un retrait émotionnel où toutes formes de protection qui empêche l'envahissement et le débordement des défenses habituelles du sujet (Anaut, 2020b ; 2012).

La deuxième étape du processus est une phase d'« élaboration/reconstruction ». Elle se situe dans l'après-coup traumatique et concerne l'élaboration du trauma. À ce stade, le sujet va mettre en travail sa représentation du choc et tenter d'intégrer l'expérience traumatique à sa trajectoire de vie. Il pourra recourir à des mécanismes défensifs plus adaptés (créativité, sublimation, humour, etc.). Le travail de mise en sens du vécu traumatique permettra la reconstruction psychique et la reprise d'un nouveau développement, ce qui atteste le processus de résilience. Cette reconstruction psychique peut s'étayer (ou non) sur une implication sociale active. Chez le sujet dit résilient, ce travail de reconstruction psychique et identitaire aboutit à la reprise d'un nouveau développement qui tient compte de ce qui s'est passé et de ce qui se passe dans l'actuel (Anaut, 2020b, p.340).

Ainsi, malgré les nombreuses explications variées du phénomène de la résilience par les différentes approches théorique, elles véhiculent toutes l'idée que le sujet va mobiliser ses ressources et capacités internes associés aux étayages socio-environnementaux pour faire face et dépasser l'adversité.

7. Les outils de mesure de la résilience

La méthodologie évaluatif de la résilience se fonde sur l'utilisation des tests ou des échelles qui comprennent des évaluations comportementales, cognitives, de traits de personnalité ou de troubles psychologiques et/ou psychiatriques. Cependant quelques repères dans les méthodes employées pour explorer la résilience sont présentés ci-après :

- Le niveau d'anxiété et de dépression ;
- Le niveau de compétence sociale ;
- L'estime de soi ;
- La personnalité ;
- La réussite scolaire, professionnelle ;
- Le niveau intellectuel (QI) ;
- La symptomatologie clinique.

Les méthodes d'évaluation prennent en compte la combinaison de plusieurs critères dits de résilience qui seront l'objet de cette évaluation ou de la non-résilience. Parmi ces outils certains sont destinés à mesurer des facteurs considérés comme relevant de la résilience : comme : des ressources, des forces, ou bien des facteurs protecteurs ; alors que d'autres vont proposer de dresser un profil de résilience dans l'objectif de planifier une intervention ou éventuellement de mesurer l'impact d'une intervention (Anaut, 2015b, p.142).

Durant ces dernières années, plusieurs échelles de mesure de résilience ont vu le jour au fil du développement des connaissances sur ce domaine, et qui se réfèrent à des critères pluriels, on distingue parmi ces outils les suivants :

L'Échelle de résilience (RS) de Wagnild & Young (1993) : À l'origine, elle a été élaborée auprès d'une population de femmes âgées ($M = 78,1$ ans), mais cet instrument a été utilisé auprès d'un large éventail de populations depuis les dernières années. Le questionnaire est constitué de 25 items à compléter selon l'accord des sujets sur une échelle en sept points

de type Likert (allant de très en désaccord à totalement en accord). Le score total varie entre 25 et 175. Un score plus bas que 121 est considéré comme un caractère peu résilient, entre 121 et 145 indique un caractère modérément résilient et un score au-dessus de 146 est jugé comme un caractère résilient ou très résilient (Wagnild & Collins, 2009, cité dans Beaudoin, 2013, pp.57-58). Nous y reviendrons sur cette échelle dans le chapitre III de ce présent travail.

Resilience Scale for Adults (RSA) de Friborg et al. (2003) est une échelle d'auto-évaluation visant les adultes. Cette échelle comporte cinq critères qui examinent les facteurs de protection intra- et interpersonnels qui promeuvent l'adaptabilité à l'adversité. Les auteurs ont relevé que les facteurs clés qui contribuent à faire des individus hautement résilients sont le soutien et la cohésion familiale, les systèmes de soutiens externes, et les attitudes et aptitudes sur lesquelles les items de l'échelle sont fondés qui sont : la compétence personnelle ; la perception de l'avenir (supprimée depuis) ; la compétence sociale ; la cohésion familiale ; les ressources sociales ; la structure personnelle (Chalvin & Lejoyeux, 2020, p.869).

L'Échelle de Facteurs de risque de Jourdan-Ionescu, Ionescu, Lauzon, Tourigny, et Ionescu-Jourdan (2015). Celle-ci est une échelle dichotomique de 34 items qui, dans une perspective écosystémique, évalue les facteurs de risque individuels, les facteurs de risque familiaux et les facteurs de risque environnementaux (Kimssoukie-Omolomo, 2016, pp.30-31).

Le Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC), élaboré par Kathryn Connor et Jonathan Davidson en 2003, se compose de 25 items répartis en cinq dimensions : la première fait référence à la compétence personnelle, aux standards élevés et à la ténacité ; la seconde à la confiance en ses propres intuitions, la tolérance aux affects négatifs, et l'effet fortifiant du stress; la troisième à l'acceptation positive du changement, aux relations sécurisées; la quatrième à la capacité de contrôle et finalement, la cinquième fait référence aux influences spirituelle. Les items sont mesurés avec une échelle allant de 0 (pas du tout) à 4 (vrai presque tout le temps) (Ionescu & Jourdan-Ionescu, 2011, cité dans Tourigny, 2016, p.32).

Le Child and Health Youth Resilience Measure (CYRM) est issu du Projet international résilience (Ungar, Brown, Liebenberg, Othman, Kwong, Armstrong, Lee, Callaghan et Boothroyd, de 2005 à 2010), permet de mesurer la résilience des jeunes de différents contextes sociaux et culturels, mais il existe aussi une version pour mesurer la résilience chez les adultes. Le CYRM compte 28 éléments, il permet de mesurer sept aspects :

« l'accès à des ressources matérielles ; les relations ; l'identité ; le pouvoir et le contrôle ; l'adhésion à la culture ; la justice sociale ; la cohésion » (Ionescu, 2011, pp.124-125).

8. Application clinique de la résilience

L'une des questions fondamentales de tout chercheur clinicien peut se poser porte sur les implications pratiques de sa recherche sur les terrains cliniques. Il paraît tout à fait pertinent de s'interroger sur la portée et les fondements des applications des théories sur la résilience (Anaut, 2015b, p.145).

En effet, le modèle de la résilience suppose une perspective nouvelle de prises en charges des jeunes et de familles dites pudiquement en difficultés. Il encourage les intervenants, psychologues, travailleurs sociaux, mais aussi soignants, éducateurs et enseignants, à mobiliser les capacités des jeunes ou des familles. Cela donne lieu à diverses tentatives d'utilisation de techniques et de dispositifs empiriques visant à développer la résilience chez les sujets. Dans les pratiques de soin, le modèle de la résilience complète l'approche classique de la vulnérabilité, des facteurs de risque et de la psychopathologie. En effet, la résilience élargit les perspectives des pratiques cliniques en complétant la prise en compte des « caractéristiques pathogènes » par celle des « caractéristiques salutogènes » (Anaut, 2005, p.9).

De ce fait, les applications cliniques des théories de la résilience concernent :

- Les prises en charges individuelles ou groupales des sujets en souffrance (individus, familles-communautés).
- L'utilisation du modèle de la résilience dans le champ de la prévention. Les pratiques de prévention visant à modérer les effets délétères dans le cadre d'une anticipation des conséquences négatives des risques encourus par les sujets (Anaut, 2015b, p.146).

Ces méthodes concernent trois domaines : l'individu dans ses composantes intrapsychiques et sa personnalité, les comportements et l'environnement relationnel. Qui visent principalement à encourager la réussite dans des domaines qui sont importants pour le sujet ; travailler sur les processus individuels défensifs et l'estime de soi ; l'investigation

familiale, afin de travailler sur les potentiels familiaux susceptibles d'aider à la résilience individuelle.

De plus, la plupart des chercheurs et des praticiens s'accordent pour considérer que la résilience est un potentiel présent chez tout un chacun. Dans cette perspective, Michel Lemay (1999) la décrit comme : « un formidable réservoir de santé dont disposerait chaque individu » (Lemay, 1999, cité dans Anaut, 2005, p.9). La résilience peut se développer différemment suivant les individus, leurs caractéristiques singulières, en fonction des étapes du développement psychologique, du cycle de vie et des circonstances socio-environnementales. La résilience n'est donc pas considérée comme l'apanage de certains individus et absente chez d'autres, mais comme un potentiel présent chez tous les sujets. Cette hypothèse de ressources résilientes latentes permet d'envisager des accompagnements basés sur le modèle de la résilience. Ainsi, les mécanismes de la résilience peuvent soit être activés spontanément par les individus lors de circonstances particulières (traumatismes...) ; ou bien être stimulés par des procédures d'aide ou d'accompagnement (éducatif, thérapeutique, soignant) (Anaut, 2005, p.9).

9. Les intérêts et les limites de la résilience

Premièrement, d'après Anaut (2015b) le modèle multifactoriel de la résilience offre l'avantage de concilier différentes approches et différents domaines qui concourent à mettre en évidence les potentiels et les modes de protection d'un individu face à l'adversité. Cyrulnik et al. (1998) considèrent que le concept de résilience permet d'harmoniser différentes disciplines connexes comme la psychiatrie, la psychologie, la sociologie, la prévention sociale, la pédiatrie... L'intérêt de cette approche est donc de constituer un modèle fédérateur dont les résultats d'études convergent vers les facteurs de protection des individus (Anaut, 2015b, p.151).

Ensuite, la qualité de la résilience s'appuie sur les expériences relationnelles et les possibilités de nouer des liens, ce qui lui confère un caractère variable selon les individus et chez un même individu au cours du temps, ce qui fait que les individus ne sont pas forcément résilients à tout et tout le temps (Anaut, 2015b, p.152).

Dans le même ordre d'idées, Rutter (1994) précise deux aspects de la résilience. Tout d'abord, il explique que si une personne est résiliente elle ne l'est pas dans tous les domaines ni face à toutes les adversités. Ainsi, peut-on être résilient dans certaines situations et très fragile dans d'autres. Ensuite la résilience n'est pas une force innée il s'agit donc d'un processus dynamique nettement sous-tendu par la présence de facteurs protecteurs permettant aux sujets de réagir face à l'adversité et de conserver une bonne santé mentale (Rutter, 1994, cité dans Bouteyre, 2004, p.103).

Enfin, on comprend que la résilience est exprimée de manière différente d'un individu à un autre, ce qui définit sa singularité. Ainsi, les caractéristiques personnelles d'un individu et le cadre contenant qu'il peut bénéficier de son environnement social, affectif et culturel changent au fil du temps.

10. Le burn out et la résilience

Pour Piecq (2011) burnout et résilience sont étroitement liés, il considère même que la résilience est l'opposée du burnout. Les uns donnent « la vie » les autres la « mort ». Pour cet auteur « les comportements qualifiés aujourd'hui de burn out existent depuis toujours et ont poussé l'homme soit à « mourir » quand le burn out prenait le dessus soit à se dépasser grâce à des comportements résilients. Ces deux états (être en burnout /être résilient) sont les « symptômes », les signes d'un certain type de fonctionnement des organisations » (Piecq, 2011, cité dans Nini, 2015, p.154).

Selon les recherches de Boudoukha (2016), le burnout peut être considéré comme la conséquence d'une vulnérabilisation du sujet. Mais il peut aussi être envisagé comme un facteur de vulnérabilité pour le déclenchement d'un événement traumatogène. L'épuisement professionnel vécu par la personne « augmente la probabilité d'être agressée et que le retentissement de cette agression ait lieu chez une personne fragilisée par le burnout. En retour, le traumatisme psychologique pourrait agir dans le maintien du burnout pathologique [...] Les sujets présentent alors un trouble conjoint de burnout et de stress post-traumatique » (Boudoukha, 2016, cité dans Morenon, 2018, p.150).

De ce fait, nous assimilons que le l'individu confronté à une situation impliquant un stress chronique, peut soit développer un burn out, suite à sa vulnérabilité ou au contraire, la

personne va être résiliente et va déployer ses ressources qui permettent de faire face à l'adversité et de s'adapter. C'est ici l'une des raisons qui ont conduit à l'adoption dans ce travail de ces deux indices visant à cerner le vécu du travail de thèse chez le doctorant.

11. Les études universitaires : du burn out à la résilience

Nous constatons que peu d'études sur la résilience académique chez les étudiants universitaires ont été recensées. À cet égard, la période d'études est associée à de nombreux facteurs de risque. Pour beaucoup de jeunes adultes, le début des études universitaires coïncide avec la première séparation de longue durée (et, souvent, définitive) du milieu familial d'origine. D'autres part, les exigences du travail universitaire, essentiellement intellectuel et avec des périodes d'évidentes surcharges, le rendement parfois éprouvant, anxiogène, stressant (Ionescu & Bossé, 1987, cité dans Ionescu, et al., 2016, p.154). De ce fait, certains étudiants peuvent faire face à cet ensemble de facteurs de risque en déployant la résilience.

Les chercheurs qui ont étudié la résilience chez les étudiants ont déclaré qu'un étudiant résilient est celui qui réussit ses études malgré l'adversité qu'il a rencontré dans son parcours d'apprentissage. De même, bon nombre de mêmes ressources qui aident les étudiants, les aident à réussir sur le plan académique¹⁸ (Parker, 2018, p.41).

Allard a réalisé une thèse intitulé « *Approche psychométrique de l'empathie et de la résilience : étude descriptive et comparative d'une cohorte de cent internes de médecine générale* », en 2017 à l'Université de Nantes. La chercheuse a évalué l'empathie personnelle et professionnelle, ainsi que la résilience. C'est une étude qualitative descriptive (transversale) et comparative (longitudinale), menée auprès d'une promotion d'internes. Des échelles psychométriques auto-évaluatives ont été utilisées, dont notamment : questionnaire IRI, JSPE-S, CD-RISC et le questionnaire de motivations de Vaglum et al. L'analyse comparative longitudinale a montré une augmentation significative de leur niveau d'empathie, une subtilité de leur résilience mais une diminution de leur score de motivation, au cours de leur internat. Et pour l'analyse transversale on note une corrélation négative entre le facteur détresse personnelle de l'empathie et la résilience, ainsi qu'une corrélation positive entre la motivation et la résilience.

¹⁸ Traduit par le chercheur

Ainsi, une étude réalisée par Perez et al., (2009) consacrée à la résilience scolaire des étudiants d'origine sud-américaine, environ 13 000 étudiants d'après Passel (2006), immigrés clandestins (« sans papiers ») aux États-Unis. Malgré de nombreux facteurs de risque (rejet social, nombre important d'heures de travail dans des emplois de subsistance, effectués en parallèle avec les études, parents ayant un faible niveau de scolarisation), les étudiants en question bénéficient de facteurs de protection très efficaces (soutien reçu de la part des parents et des amis, participation à des activités universitaires). Les résultats montrent que les niveaux de réussite scolaires de ces étudiants étaient très élevés (Ionescu et al., 2016, p.154).

De plus, Hoskins et Goldberg (2005) ont mené une étude sur les doctorants et ont découvert que les relations sociales et personnelles étaient essentielles à la réussite des étudiants. Ces chercheurs ont identifié le mentorat comme l'une des principales raisons de la persévérance et de la résilience des étudiants à poursuivre leur programme académique¹⁹ (Parker, 2018, p.43).

En ce sens, la résilience dans le milieu académique se manifeste par la réussite des étudiants, qui est favorisée par de nombreux facteurs de protections.

Synthèse

En guise de synthèse, on peut dire que le vécu du thésard se caractérise par l'état émotionnel dans lequel il se retrouve lorsqu'il fait face aux différentes situations qui peuvent rencontrer au cours de sa post-graduation. Ainsi, nous avons abordé dans ce chapitre les éventuels impacts des études universitaires sur la santé mentale, puis, nous nous sommes penchés plus précisément sur le burn out et la résilience, deux indicateurs cliniques que nous avons choisis pour opérationnaliser le concept du vécu.

Dans ce qui suit, nous allons présenter notre problématique, puis la partie pratique de notre recherche où nous aborderons la méthodologie ainsi que la présentation et l'analyse des sujets de recherche et la discussion des hypothèses.

¹⁹ Traduit par le chercheur

Problématique et hypothèses

L'être humain passe par plusieurs étapes d'évolution et de développement au cours de sa vie. Il apprend dès sa petite enfance jusqu'à l'âge adulte. Il continue cette acquisition de connaissances tout au long de sa vie, ainsi l'individu est en constante demande de savoir. De ce fait, à partir de l'âge de cinq ans l'enfant rentre à l'école pour étudier, après vient l'étape du collège ensuite du lycée où l'enfant se développe et devient adolescent. Cette période est charnière marquée par des changements physiologiques et caractérisée par la structuration de la personnalité.

Arrivé à l'âge adulte, l'individu rentre à l'université, après l'obtention du baccalauréat, et devient étudiant où il se forme dans le but d'obtenir un diplôme afin de décrocher un poste de travail. Au cours de cette phase, il apprend à être autonome et indépendant suite à son affiliation dans ce nouveau monde auquel il appartient désormais, où il fait face à un ensemble de changements qui contribuent aux transformations identitaires et professionnels.

Par ailleurs, les études universitaires sont hiérarchisées en trois cycles. D'abord l'étudiant étudie pendant trois ans pour obtenir son diplôme de Licence, puis s'inscrit au Master qui dure deux ans dans le but de compléter sa formation universitaire et enfin, vient le 3^{ème} cycle dénommé « Doctorat » qui se caractérise par la continuité de la formation académique et les activités de recherche dont la durée s'étend en règle générale à trois ans.

De plus, l'étudiant en post-graduation est en mesure de publier un ensemble de projets scientifiques, notamment des articles dans des revues scientifiques en plus de la rédaction d'un mémoire appelé « thèse de doctorat », qui porte sur un sujet de recherche original, d'actualité et s'inscrit dans l'innovation car la formation doctorale demande des exigences intellectuelles dans le but de faire progresser la réflexion sur le sujet de recherche choisi. Aussi, cette thèse résulte des lectures, observations, expériences...etc du doctorant, sous la responsabilité d'un directeur de thèse qui va guider l'étudiant, l'orienter et lui donner des conseils pour l'aider à avancer dans ses recherches.

Ensuite, le doctorant doit « soutenir » sa thèse devant un jury où il va défendre son élaboration de recherche, par la valorisation de sa pertinence et de son originalité, la clarification des hypothèses et leurs résultats et donner une réponse à la question de recherche. Cette soutenance est la dernière étape qui va clôturer sa formation doctorale par la collation du grade de docteur, qui est l'aboutissement d'un parcours d'étudiant qui a duré de nombreuses années.

Donc, pour continuer les études en post-graduation l'étudiant doit avoir des capacités, pas que intellectuelles, qui lui permettent d'effectuer cette formation doctorale, car cette dernière représente une expérience professionnelle à la recherche conduisant le doctorant à l'obtention d'un poste de chercheur ou d'enseignant-chercheur.

Par la suite, ces dernières années on constate que des étudiants décident de continuer leurs études en post-graduation, car le nombre d'inscrits au doctorat augmente de plus en plus. En Algérie, d'après le ministère de l'enseignement supérieur (M.E.S.R.S) (2021) 64 2031 ont eu un avis favorable pour passer le concours de doctorat soit 92%. Cette année on compte 1654 doctorants inscrits à l'université de Bejaia dont 06 doctorants étrangers contre 1009 doctorants et 01 étranger durant l'année de 2015.

Dans ce cadre, étudier en troisième cycle est une possibilité d'avoir une vie meilleure et devenir une meilleure personne; il n'est pas nécessaire d'obtenir un meilleur salaire, la priorité est d'améliorer la qualité de vie du sujet; la stabilité financière vient plus tard (Benítez Corona & Martínez Rodríguez, 2020). Les études au doctorat permettent donc d'explorer de nouvelles connaissances et d'acquérir des compétences.

Cependant, les doctorants perçoivent leur formation en post-graduation comme une expérience caractérisée par des événements qui marquent leur vécu pendant leur travail de thèse. En effet, d'après nos lectures et notre pré-enquête, ce parcours doctoral est vu comme une aventure remplie d'embûches, pétrie d'anxiété, bornée d'examens et de responsabilités. De ce fait, ce troisième cycle engendre du stress suite à de nombreuses difficultés rencontrées. Cette arduité peut être d'origine multiple.

D'après les renseignements recueillis lors de notre pré-enquête qui a eu lieu au niveau de l'université de Bejaïa, en plus de notre revue de la littérature, plusieurs difficultés liées à la formation en post-graduation des doctorants ont été exposées, notamment le manque de matériel nécessaire pour avancer dans leur recherche, voire même l'inaccessibilité au matériel. Aussi, le fait que leur sujet de recherche soit peu étudié, puisque ils sont dans une élaboration intellectuelle novatrice, donc ils se retrouvent en manque d'accessibilité à la documentation ce qui entraînerait de l'incertitude dans l'avancement de leur travail de recherche. D'autre part, on constate que des conflits peuvent avoir lieu entre le doctorant et son directeur de thèse, suite à leur désaccord, le sentiment d'un encadrement insatisfaisant, le désengagement du directeur de thèse ou au contraire, la pression mise au doctorant, par des exigences liées aux travaux à remettre dans un délai limité. Aussi, des problèmes liés à la

publication de leurs recherches et l'accès aux articles scientifiques dû aux problèmes de connexion à internet ont été soulignées.

On peut ajouter à cela, suite à la propagation du Coronavirus, le confinement a eu un impact sur les doctorants, et notamment ceux qui résident hors de la wilaya de Bejaïa, se sont retrouvés pendant des mois sans avancer dans leurs recherches, par le fait de la restriction des transports hors wilaya. Nous allons y revenir sur cette question des difficultés rencontrées par les doctorants, avec amples détails dans le chapitre méthodologique.

De ce fait, suite à toutes ces difficultés les doctorants témoignent d'une fatigue morale. En plus des problèmes personnels qu'ils endurent (santé, famille...etc.) certains décident même d'abandonner leurs études doctorales à cause des obstacles cités ci-dessus. Cette année 64 (3,9%) doctorants ont abandonné leurs études contre 43 (2,6%) au cours de l'année universitaire de 2019/2020 à l'université de Bejaïa.

Par ailleurs, les recherches menées sur les étudiants en post graduation sont certes peu, mais extrêmement riches et témoignent sur la santé mentale des doctorants. En effet, une enquête menée par Wagner et al. sur « *les usages de substances psychoactives chez les doctorants en France : constats généraux et impacts des facteurs sociodémographiques et académiques* », qui a été présenté dans un colloque le 06 mai 2021. Cette enquête a pour objectif l'identification de l'impact des facteurs sociodémographiques sur la consommation des substances psychoactives chez les doctorants. Les résultats ont montré que le genre, le domaine d'étude, la source de financement, l'encadrement, et le stade d'avancement du doctorat semblent être des facteurs ayant un impact sur le niveau de risque associé aux consommations de substances.

Aussi, Khiari, N.-E.-H. et Khiari, R. (2020), ont enquêté sur « *les effets secondaires psychologiques et comportementaux de l'épidémie du coronavirus (COVID-19) sur les chercheurs algériens : le cas des masters 2 et les doctorants* » en Algérie, en utilisant la méthode qualitative et un questionnaire en ligne pour collecter les données. Les résultats ont montré que 72,8% des participants pensaient que la crise du coronavirus et le confinement avaient des effets négatifs sur leur humeur, leur esprit et leur bien-être psychologique. Pour 65,8% des participants la crise du Coronavirus a un effet négatif sur leurs séances d'encadrement avec les directeurs de recherche; 41,6% ont déclaré que cela avait un effet

négalif sur leur motivation et leur volonté de travailler sur la partie théorique et pratique de leurs thèses et mémoires.

Ainsi, Barreira et al. ont fait un travail de recherche sur : « *la santé mentale des étudiants en post-graduation: leçons des départements américains d'Economie* » effectué en 2018 aux Etats-Unis, 18 % des participants présentaient des symptômes de dépression ou d'anxiété de modérés à graves, alors que le taux national de dépression chez les Américains âgés de 25 à 34 ans est d'environ 5,6 % et 3,4%-3,6%. Ainsi que 11 % ont affirmé avoir eu des pensées suicidaires.

De plus, dans l'enquête de Haag et al. qui porte sur le « *stress perçu et santé physique des doctorants dans les universités françaises* » réalisé en 2018 dans l'objectif d'explorer les relations entre stress perçu et symptômes somatiques, les résultats ont démontrées que les doctorantes étaient plus vulnérables au stress perçu que leurs homologues masculins. Ainsi il existe une corrélation positive entre un niveau élevé de stress perçu et la présence de symptômes somatiques. Aussi, le rôle médiateur du stress perçu entre l'activité physique et les symptômes somatiques est présent. De ce fait, on constate que l'activité physique est bénéfique voire importante pour favoriser le bien-être des étudiants.

Puis, en ce qui concerne les troubles comportementaux, Gérard et Nagels, dans leur étude « *la gestion du stress chez les doctorants : la surconsommation de certains produits qui pourraient nuire à leur santé* » effectuée en 2013, à partir d'un questionnaire en ligne, 51,05 % des doctorants témoignent de l'augmentation de leur consommation de café, ainsi que de tabac pour 17,48 % de l'effectif, pour d'autres, de sucreries (bonbons/chocolat), de vitamines, d'alcool depuis leur entrée en doctorat. En ce qui concerne les boissons stimulantes, antidépresseurs, somnifères et drogues leur consommation est plus faible et n'atteint pas 10 %. Aussi, les résultats indiquent des corrélations significatives entre le niveau de stress perçu, le sentiment d'avoir développé une addiction depuis l'année d'entrée et d'inscription en doctorat.

En outre, dans le cadre de ce présent travail de fin d'étude, nous avons consacré notre recherche à l'exploration de l'expérience du travail de thèse chez le doctorant, soit au vécu de ce dernier. De ce fait, nous avons retenu deux indicateurs cliniques : le burn out académique et la résilience afin de cibler, de décrire et de comprendre le vécu du doctorant lors de son parcours post-graduel.

En premier lieu, le burn out est un phénomène qui a pris racine dans les professions d'aide-soignant. Majoritairement associé au monde de travail, ce phénomène concerne aujourd'hui la population étudiante. Il se caractérise par un état de fatigue intense à la fois physique, émotionnel et mental qui survient en réponse à l'exposition constante et prolongée au stress en lien avec le travail, dans le cadre de notre recherche, dans le milieu universitaire. Selon Bertrand et al. (2020) il importe de mentionner que le stress existe pour nous permettre d'atteindre nos objectifs; il mobilise nos ressources pour faire face à une situation, puis il s'ensuit une période de repos qui nous permet de refaire nos forces. Le stress devient problématique, et peut se transformer en épuisement, lorsque les facteurs qui le causent perdurent dans le temps.

De plus, le burn out a pris sa forme la plus connue et dont la majeure partie des chercheurs s'accordent, dans la triade pathognomonique proposée par Maslach qui désigne et spécifie le burn out comme un syndrome qui se manifeste par un épuisement émotionnel, dépersonnalisation et la réduction de l'accomplissement personnel. Il est considéré actuellement comme une problématique répandue, il a été annoncé qu'il allait être introduit pour la première fois dans la CIM-11, qui paraîtra en 2022, pour autant le burn out n'est pas considéré comme une maladie, mais plutôt comme un phénomène.

Par ailleurs, ce syndrome se caractérise par une symptomatologie très variée et multiforme qui touche les diverses dimensions de l'être humain à savoir physiques, émotionnelles, cognitives et comportementales. Ainsi, le doctorant qui se retrouve face à une charge de travail plus élevée que les deux cycles précédents (séminaires, conférences, thèse, articles...etc.) perçoit ses études comme un facteur stressant marquant, chose qui peut, éventuellement favoriser l'installation du burn out académique.

Dans ce cadre, on constate que ces dernières années quelques chercheurs se sont penchés sur le burn out académique dont notamment Broc et al. (2020) qui a mené une étude sur le « *burnout académique en doctorat* » durant l'année universitaire 2015/2016 dans l'objectif de repérer précocement le burn out pour prévenir ses effets sur la santé mentale et la performance académique et ce, par des questionnaires administrés aux doctorants diffusés deux fois. Les résultats de la recherche ont permis de retrouver la structure tridimensionnelle du burn out (épuisement émotionnel, cynisme, auto-efficacité académique). De plus, la mesure du burn out académique était liée négativement avec l'optimisme et la résilience.

Aussi, dans l'enquête de Rochette sur « *le stress et l'épuisement chez les étudiants en doctorat en psychologie* » de 2012 effectué au Québec, le but était d'étudier les sources de stress associés aux études susceptibles de conduire à un épuisement professionnel. Par l'administration d'un questionnaire sur les données sociodémographiques, un questionnaire sur les facteurs de stress et le MBI, les résultats révèlent la présence d'un épuisement émotionnel élevé, les étudiants présentent, un niveau modéré de dépersonnalisation et un niveau faible d'épuisement relié au manque d'accomplissement personnel. De même, Chang et al. (2012) ont conclu d'après leur enquête sur le burn out chez les étudiants au doctorat en médecine que le burn out était statistiquement significatif pour tous les étudiants (Parker, 2018, p.35).

Ensuite, face au risque de développer le syndrome de burn out, le sujet peut se montrer résilient malgré la présence de nombreux facteurs de risque. En effet, la résilience est une qualité positive et avantageuse que l'individu déploie pour faire face à l'adversité. En milieu universitaire, la résilience se base sur la réussite académique des étudiants malgré la présence de nombreuses sources de stress liées aux études. Donc, la résilience se caractérise par des facteurs qui seraient des amortisseurs de stress, c'est une flexibilité et une capacité de rebondir qui permet à l'individu de se reconstruire et de reprendre un fonctionnement normal.

Par la suite, dans une enquête réalisée par Benítez Corona et Martínez Rodríguez sur la « *résilience dans l'interaction positive des étudiants de troisième cycle* » en 2020, par l'utilisation de la méthode qualitative pour analyser les facteurs déclenchant de la résilience des étudiants doctorants. Ainsi, pour améliorer leur qualité de vie, leur environnement de travail et d'augmenter leur communication assertive les chercheuses ont utilisé un atelier pour aider les étudiants à découvrir leur résilience à travers différents exercices. Les résultats ont montré que l'interaction positive est un facteur de protection favorisant la résilience. Donc, on comprend que la résilience est déterminée par un ensemble de facteurs individuels et socio-environnementaux qui favoriseraient l'adaptation et le développement du sujet face à des situations stressants.

De plus, Marais et al. dans leur recherche sur la santé mentale et le bien-être au travail des doctorants français, réalisé en 2018 à l'Université Lyon 1 qui ont développé un programme de psychologie positive spécifique aux doctorants permettant aux participants de s'exercer à développer certaines compétences psychosociales comme la bienveillance, la gratitude, le fait de remarquer les éléments satisfaisants chez soi et les autres, la résilience,

l'engagement dans des actions qui ont du sens pour soi ou la pleine conscience. Les résultats témoignent que le programme a un effet positif sur la santé mentale et le bien-être avec un effet très fort et significatif sur la réduction de l'anxiété.

En outre, Allard a réalisé une thèse intitulée « *approche psychométrique de l'empathie et de la résilience : étude descriptive et comparative d'une cohorte de cent internes de médecine générale* », en 2017 à l'Université de Nantes. La chercheuse a évalué l'empathie personnelle et professionnelle, ainsi que la résilience. L'analyse comparative longitudinale a montré une augmentation significative de leur niveau d'empathie, une subtilité de leur résilience mais une diminution de leur score de motivation, au cours de leur internat. Et pour l'analyse transversale on note une corrélation négative entre le facteur détresse personnelle de l'empathie et la résilience, ainsi qu'une corrélation positive entre la motivation et la résilience.

De ce fait, la résilience protège du burn out et serait lié à une plus grande réduction de l'émergence de ce syndrome. Car cette résilience englobe plusieurs caractéristiques du sujet dont notamment celles qui sont : psychologiques, physiques et sociales.

À la lumière de toute cette revue de la littérature scientifique que nous avons exploré, et pour réaliser notre recherche, nous avons opté pour le modèle transactionnel de Lazarus et Folkman ainsi que la théorie cognitivo-comportementale qui sont deux approches théoriques complémentaires ayant des points communs. En effet, le modèle transactionnel met en évidence l'importance des composantes individuelles, plus précisément les processus cognitifs, environnementales et l'interaction entre l'individu et son environnement. Ce modèle permet l'explication des réponses de l'individu face à des situations stressantes. De ce fait, il a été utilisé par de nombreux chercheurs enquêtant sur le burn out académique car il permet la compréhension et l'explication de ce phénomène. Aussi, l'approche cognitivo-comportementale a fait preuve de sa pertinence pour la compréhension de la résilience en prenant en considération les processus cognitifs, comportementaux et environnementaux de l'individu.

Ensuite, pour vérifier nos hypothèses permettant d'appréhender le vécu du doctorant, en évaluant le niveau de burn out académique et de la résilience, nous avons fait le choix de recourir à un entretien semi-directif muni d'un guide d'entretien, l'échelle MBI-SS-D (2020) pour le burn out académique et l'échelle de résilience de Wagnild et Young (1993).

À partir de ce que nous avons énoncé ci-dessus et pour mener à bien notre recherche, nous nous proposons d'apporter des réponses aux questions suivantes :

Question générale :

Quelle est la nature du vécu du travail de thèse chez les doctorants ?

Questions partielles :

1. Existe-il un burn out académique chez les doctorants ? Si oui, il est de quel niveau ?
2. Est-ce que les doctorants présentent un caractère très résilient ?

C'est la réponse à toutes ces questions qui constitue la cheville ouvrière de notre recherche. L'analyse des interrogations ci-dessus exprimées suscite en nous des hypothèses qui peuvent affermir ou non notre conviction au cours et après la recherche.

Hypothèse générale :

La nature du vécu du travail de thèse chez les doctorants diffère d'un sujet à un autre, pour certains on retrouve un mauvais vécu qui donnerait lieu au développement du burn out académique avec un niveau modéré ou sévère et une résilience moindre, c'est-à-dire un caractère peu résilient ou modérément résilient, pour d'autres on retrouve un bon vécu exprimé par un caractère résilient ou très résilient et une absence de burn out académique ou un niveau faible. Car les données de la littérature et les études antérieures vont dans le sens de ces deux cas de figure.

Hypothèses partielles :

1. Il existerait un burn out académique chez les doctorants.
2. Les doctorants présenteraient un caractère très résilient.

Opérationnalisation des concepts

1. Doctorant

Est un étudiant titulaire d'un diplôme de Master inscrit au doctorat pour préparer un travail de recherche scientifique dans la visée de devenir docteur une fois sa thèse terminée.

2. Thèse

Représente l'ensemble des travaux de recherche réalisés par le doctorant et reflète un ensemble de propositions ou de théories qui seront présentées et défendues dans une soutenance.

3. Vécu

Le vécu est le participe passé masculin singulier du verbe vivre. Il indique ce que l'on a ressenti lors d'une expérience, il renvoie à l'ensemble des pensées, sentiments et émotions éprouvés durant les faits et les événements de la vie réelle. Dans notre recherche on s'intéresse au vécu de l'étudiant au doctorat, car il rencontre de nombreux obstacles qui entravent la réalisation de sa thèse comme notamment des problèmes de financement, le contexte de recherche difficile et stressant...etc. De ce fait, il existe deux types de vécu: un mauvais vécu et un bon vécu.

3.1. Mauvais vécu

C'est un vécu qui désigne un ensemble d'expériences redoutables qui déclenchent des sentiments de choc, de tristesse, de peine et de stress. Dans notre recherche, pour le doctorant le mauvais vécu témoigne de la manifestation du burn out académique tel que la fatigue physique et mentale dû aux études, une difficulté à être en relation avec les autres, repli sur soi-même, troubles de concentration, il se manifeste ainsi par le signe d'une résilience moindre. Ce mauvais vécu sera exploré dans cette recherche à l'aide des données de l'entretien de recherche semi-directif, mais aussi grâce aux deux outils psychométriques qu'on a retenus, le MBI-SS-D, par un niveau sévère ou modéré de burn out académique et l'RS par un caractère peu ou modérément résilient.

3.2. Bon vécu

Renvoie à l'ensemble d'indices de la présence d'une résilience, qui est la capacité de l'individu à se développer en dépit de l'adversité, la capacité à faire face, la capacité d'adaptation positive et à surmonter une épreuve. Chez le doctorant un bon vécu est détecté par le sens de la responsabilité, la confiance en soi, l'humour, de bonnes relations avec autrui et la réussite académique, ainsi que par l'absence de signes de burn out académique lors de l'entretien ou un faible niveau de ce dernier, par les résultats du MBI-SS-D, et un caractère résilient ou très résilient, d'après les résultats de l'RS.

4. Burn out académique

Représente un syndrome et renvoie à un épuisement physique et émotionnel intense générée par une exposition constante et prolongée au stress, dans le milieu académique. Il représente une forme particulière de stress engendré par les études, tel que le sentiment d'incompétence, d'inefficacité dans les études et de désespoir, l'insomnie, des crises de colère, des crises de larmes, perte d'intérêt envers les études. Nous avons opté pour le MBI-SS-D pour mesurer le niveau potentiel de burn out académique chez les doctorants, qui comporte 15 items, et chaque réponse est suivie d'un score entre 0 et 6 points, 0 pour « jamais », 1 pour « quelques fois dans l'année », 2 pour « au moins une fois par mois », 3 pour « plusieurs fois par mois », 4 pour « une fois par semaine », 5 pour « plusieurs fois par semaine » et 6 pour « chaque jour ». Cette échelle est subdivisée en trois sous-échelles, d'abord la première sous-échelle concerne l'épuisement émotionnel, la seconde évalue le cynisme et la troisième mesure l'auto-efficacité académique. Aussi, l'entretien semi-directif nous permet d'avoir une description qualitative des signes du burn out académique, nous y avons consacré un axe qui comporte 4 questions.

5. Résilience

La résilience est un ensemble d'attributs personnels et socio-environnementaux, qui permet au doctorant soumis à des situations de stress de manière durable et chronique de réussir à surmonter les difficultés rencontrées lors de sa formation doctorale. Comme nous l'avons mentionné précédemment, un sujet résilient se caractérise notamment par une capacité d'adaptation, l'estime de soi, le sens de l'humour, la séduction, la créativité, la capacité à résoudre les problèmes, l'autonomie, le sentiment d'efficacité. Pour mesurer la résilience des doctorants nous avons retenu l'échelle RS de résilience de Wagnild et Young qui se compose de 25 items. Le score allant de 1 à 7 points, 1 point est attribué pour « très en désaccord » et 7 pour « totalement en accord ». Et pour la description qualitative nous avons consacré le dernier axe de notre guide d'entretien semi-directif composé de 4 questions.

PARTIE
PRATIQUE

Chapitre III

La méthodologie de la recherche

Préambule

Tout travail de recherche nécessite l'application de la méthodologie, dans l'objectif de mener une investigation de la manière la plus efficace et la plus adaptée au type de la recherche et aux objectifs du chercheur. Aussi, ce dernier doit être en mesure d'énoncer et d'expliquer toute la démarche de son travail, en exposant les méthodes et les outils auxquels il a eu recours. En cela, à travers ce chapitre intitulé « *la méthodologie de la recherche* », nous allons illustrer l'aspect qu'a pris notre travail de recherche.

Nous allons en premier lieu, présenter les limites de la recherche, puis exposer la méthode que nous avons adopté dans notre travail, présenter le lieu de la recherche ainsi que notre groupe de recherche par les critères d'inclusion et d'exclusion que nous avons sélectionné, ensuite nous mettrons en avant les outils que nous avons utilisé et qui nous ont permis de collecter les informations nécessaires et leurs analyses, par la suite nous illustrerons le déroulement de la pré-enquête et l'enquête. Enfin, nous évoquerons l'attitude du chercheur et les difficultés rencontrés lors de la réalisation de la recherche. Nous clôturerons ce chapitre par une synthèse.

1. Les limites de la recherche

- Limite spatiale : la recherche s'est déroulée au niveau de l'université « *Abderrahmane Mira* » de Bejaia au campus de Tagua Ouzemour.
- Limite temporelle : du 01 Avril 2021 au 02 juin 2021.
- Limite du groupe : l'étude s'est portée sur treize étudiants inscrits entre la deuxième et la cinquième année de doctorat.
- Outils de recherche : entretien de recherche semi directif, le questionnaire de Maslach burnout inventory de Broc et al. adaptée aux doctorants (MBI-SS-D) et l'échelle de Résilience de Wagnild et Young (RS).
- Approche : Transactionnelle de Lazarus et Folkman et l'approche cognitivo-comportementale.

Nous allons dans ce qui suit exposer la méthode que nous avons utilisée dans notre travail de recherche.

2. Méthode utilisée dans la recherche

La recherche scientifique en psychologie, aussi bien dans tous les autres domaines d'exploration scientifique, est une démarche et une investigation rationnelle et organisée qui a comme finalité la compréhension des phénomènes, ce qui implique l'importance du choix de la méthode de recherche qui doit être en adéquation avec les objectifs du chercheur.

Dans ce cadre, nous avons opté pour la démarche qualitative qui est fréquemment utilisée dans la recherche sur le terrain en sciences humaines et sociales et notamment en psychologie clinique. Néanmoins, les méthodes qualitatives possèdent un spectre d'utilisation à la fois spécifique et relativement large : elles sont mobilisées comme méthodes exploratoires. Elles permettent essentiellement de faire apparaître des dimensions qui ne sont pas directement visibles par le biais des approches quantitatives (Alami et al., 2013, pp.8-9).

Donc, cette démarche qualitative permet de décrire, interpréter et donner sens aux phénomènes, car les résultats obtenus du travail de recherche effectué par le chercheur dépendent de la démarche adoptée. De ce fait, nous estimons que l'approche qualitative est particulièrement pertinente dans notre travail exploratoire, nous permettant d'atteindre notre objectif principal de recherche qui est de décrire et de comprendre le vécu du travail de thèse chez les doctorants. En effet, cette démarche permet de poser un regard descriptif centré sur les aspects qualitatifs caractérisant la nature de leur vécu et notamment ceux portant sur les deux indices que nous avons retenu soit le burn out académique et la résilience.

De plus, nous entendons par « *enquête qualitative de terrain* » la recherche qui implique un contact personnel avec les sujets de la recherche, principalement par le biais d'entretiens et par l'observation des pratiques dans les milieux mêmes où évoluent les acteurs. L'enquête est dite « qualitative » principalement dans deux sens : d'abord, dans le sens que les instruments et méthodes utilisés sont conçus, d'une part, pour recueillir des données qualitatives (témoignages, notes de terrain, images vidéo, etc.), d'autre part, pour analyser ces données de manière qualitative (c'est-à-dire en extraire le sens plutôt que les transformer en pourcentages ou en statistiques) ; l'enquête est aussi dite qualitative dans un deuxième sens, qui signifie que l'ensemble du processus est mené d'une manière « naturelle », sans appareils sophistiqués ou mises en situation artificielles, selon une logique proche des personnes, de leurs actions et de leurs témoignages (Paillé & Mucchielli, 2016, p.6).

Etant donné que la psychologie clinique accorde de l'importance à la signification, l'implication, la singularité et à la totalité, nous avons donc retenu « la méthode clinique » qui nous semble la mieux adaptée pour mener à bien notre travail ainsi que de répondre à notre question de recherche.

En ce sens, la méthode peut être définie comme « *l'ensemble de démarches que suit l'esprit pour découvrir et démontrer la vérité dans les sciences* », et également comme « *l'ensemble des démarches élaborées et habituellement suivies au sein d'une discipline donnée* » (Demont, 2009, p.39). Plus précisément, c'est « *une méthode particulière de compréhension des conduites humaines qui vise à déterminer, à la fois, ce qu'il y a de typique et ce qu'il y a d'individuel chez un sujet, considéré comme un être aux prises avec une situation déterminée* » (Sillamy, 2003, p.58). On comprend alors, que la méthode clinique est une démarche qui vise la compréhension des particularités et des spécificités des individus, d'une manière détaillée et fidèle à la réalité.

D'après Lagache elle envisage « *la conduite dans sa perspective propre, relever aussi fidèlement que possible la manière d'être et d'agir d'un être humain concret et complet aux prises avec cette situation, chercher à en établir le sens, la structure et la genèse, déceler les conflits qui la motivent et les démarches qui tendent à résoudre ces conflits* ». Elle répond donc aux exigences de référence à la singularité des individus, de prise en compte de la totalité des situations, à la dimension concrète des situations, la dynamique et la genèse (Lagache, 1949, cité dans Benony & Chahraoui, 2003, p.11).

Aussi, la méthode clinique est non seulement utilisée dans la pratique dans le but de poser un diagnostic et venir en aide psychothérapique des sujets en souffrance, mais aussi dans la recherche. Elle est avant tout destinée à répondre à des situations concrètes de sujets souffrants et elle doit se centrer sur le cas, c'est-à-dire l'individualité, mais sans pour autant s'y résumer. La « méthode clinique » s'insère dans une activité pratique visant la reconnaissance et la nomination de certains états, aptitudes, comportements. Elle comporte deux niveaux complémentaires: le premier correspond au recours à des techniques (tests, échelles, entretiens...) de recueil *in vivo* des informations (en les isolant le moins possible de la situation « naturelle » dans laquelle elles sont recueillies et en respectant le contexte) alors que le second niveau se définit par l'étude approfondie et exhaustive du cas. La différence entre le premier et le second niveau ne tient pas aux outils ou aux démarches mais aux buts et aux résultats : le premier niveau fournit des informations sur un problème, le second vise à

comprendre un sujet, ce que n'impliquent pas toutes les situations cliniques, notamment celles qui concernent la recherche sur des faits psychopathologiques ou d'adaptation (Fernandez & Pedinielli, 2006, p.43).

Dans ce contexte, nous avons opté pour la méthode clinique car elle permet de donner une description précise et bien illustrée d'un phénomène psychologique. Plus spécifiquement, elle nous permet de bien saisir le vécu du travail de thèse chez les doctorants, et plus particulièrement le burn out académique et la résilience, en nous exposant le ressenti, les sentiments, les émotions, les cognitions...etc, par la description dans la singularité et la totalité des cas, ainsi que de nous mettre en lumière leur situation afin de la comprendre dans sa globalité.

Ensuite, la psychologie clinique est fondée sur « l'étude approfondie de cas individuels ». Son objet est l'étude de la conduite humaine (adaptée ou inadaptée) incluant les dimensions sociales ou l'impact de l'environnement. Selon Huber (1987), l'étude de cas vise « *non seulement à donner une description d'une personne, de sa situation et de ses problèmes mais elle cherche aussi à en éclairer l'origine et le développement, l'anamnèse ayant pour objet de repérer les causes et la genèse de ces problèmes* » (Fernandez, 2012, p.2).

De ce fait, nous avons opté pour l'étude de cas, qui nous semble la plus convenable pour notre travail. C'est sans doute dans la pratique de la recherche qualitative que l'on peut le mieux tirer profit des propriétés de l'étude de cas. Van De Ven et Rogers (1988), se référant à Eisenberg (1986), disent que « la question centrale dans la recherche qualitative est la signification » (Collerette, 1997, p.82). Pour Claude Revault d'Allones (1989), l'étude de cas « vise à dégager la logique d'une histoire de vie singulière aux prises avec des situations complexes nécessitant des lectures à différents niveaux, et mettant en œuvre des outils conceptuels adoptés. De ce fait, elle n'est plus essentiellement référée à l'anamnèse et au diagnostic et se dégage des contraintes d'une psychologie médicale, tout en restant clinique et psychologique » (Fernandez & Pedinelli, 2015, p.58).

Aussi, Stiles (2004) précise que : « l'étude de cas véhicule des résultats qui s'expriment en mots plutôt qu'en chiffres, transmet l'empathie et la compréhension subjective plutôt qu'une analyse froide et détachée, situe les données dans un contexte individualisé plutôt que dans la sphère des valeurs absolues » (Schauder, 2012, p.2).

L'étude de cas peut faire l'objet d'une synthèse des éléments recueillis grâce aux outils traditionnels qu'utilise le psychologue dans sa pratique dite « armée », comme les tests, les échelles d'évaluation ou l'observation directe (Marty, 2013, p.54).

À cet effet, l'étude de cas convient à nos objectifs de recherche, car notre étude est exploratoire, et notamment, elle nous permet d'illustrer des phénomènes complexes et nouveaux. De plus, elle a pour objectif d'étendre et d'enrichir les connaissances sur des phénomènes déjà étudiés, tel est le cas du burn out académique et de la résilience chez les doctorants qui ont été peu mis en avant.

Dans ce sens, l'étude de cas est une technique qualitative descriptive de la méthodologie de recherche, qui place au centre de ses préoccupations la totalité et la singularité des cas étudiés à partir d'un ensemble d'outils, dans la finalité d'apporter une description minutieuse après l'observation des interrelations entre les variables étudiées, en tenant compte du contexte historique du cas, sa personnalité, son fonctionnement mental et cognitif, son environnement social...etc. C'est une étude en profondeur et détaillée d'un sujet qui permet d'illustrer et d'apporter une description fine pouvant être analysée.

Etudier un cas, « c'est bien le découper parmi les autres, comme représentant d'une caractéristique, d'une essence, lui faire subir une analyse (et non pas le laisser se présenter tel qu'il est : étudier n'est ni photographier ni raconter). On mesure alors les points de convergences avec l'idéal de la méthode clinique (singularité, totalité, concret, humain) et les divergences (analyser, transformer, faire apparaître...) » (Pardinielli & Fernandez, 2015, p.51).

En somme, dans notre travail de recherche nous avons retenu la méthode clinique et l'étude de cas dans le cadre d'une démarche qualitative, qui nous permettent de vérifier nos hypothèses et d'atteindre notre objectif de recherche en explorant la nature du vécu du travail de thèse chez le doctorant. De ce fait, on constate que la méthodologie exige une discipline et une rigueur importante pour mener à bien une étude exploratoire.

Dans ce qui suit, nous allons procéder à la présentation de notre lieu de recherche.

3. Présentation du lieu de recherche

Nous avons effectué notre travail de recherche au niveau de l'université « *Abderrahmane Mira* » de Bejaïa qui a été créée en Octobre 1983. C'est un établissement public d'enseignement supérieur pluridisciplinaire qui dispose, actuellement de quatre

campus: Targua Ouzemour (13228 places pédagogiques), Aboudaou (29100 places pédagogiques), El kseur (6000 places pédagogiques) et Amizour (4100 places pédagogiques) qui abrite depuis l'année universitaire 2019/2020 l'Ecole Supérieure en Sciences et Technologies de l'informatique et du Numérique (ESSTIN). Elle tient ses origines des instituts nationaux d'enseignement supérieur (I.N.E.S) d'électrotechnique et des sciences de la nature (créé en 1983) et de chimie industrielle (créé en 1986). Erigé en centre universitaire en 1994, puis en université en 1998, l'université de Bejaïa compte aujourd'hui plus de 42000 étudiants encadrés par 1722 enseignants permanents, accompagnés par 1270 agents de techniques et de services. De vocation pluridisciplinaire, l'université de Bejaïa couvre actuellement 12 sur 14 domaines de la formation supérieure (Guide de l'étudiant, 2020/2021, p.4).

L'université de Bejaïa se compose d'un rectorat, d'un secrétariat général, de quatre vice-rectorats (vice-rectorat de la formation supérieure du 1^{er} et 2^{ème} cycles, la formation continue et les diplômes, et la formation supérieure de graduation ; vice-rectorat de la formation supérieure de 3^{ème} cycle, l'habilitation universitaire, la recherche scientifique, et la formation supérieure de post-graduation ; vice-rectorat du développement, de la prospective et de l'orientation ; vice-rectorat des relations extérieures, la coopération, l'animation et la communication et des manifestations scientifiques). Ainsi que de 36 laboratoires de recherche agréés et de huit facultés (Technologie, Sciences Exactes, Sciences de la Nature et de la Vie, Sciences Economiques, Commerciales et des Sciences de Gestion, Droit et Sciences Politiques, Lettres et Langues, Sciences Humaines et Sociales, Médecine). Chaque structure comporte des services administratifs et techniques (Guide de l'étudiant, 2020/2021, p.4).

Dans ce cadre, les doctorants de notre groupe de recherche appartiennent au campus de Targa Ouzemour, qui abrite les filières scientifiques. Nous apporterons plus de détail sur le groupe de recherche dans ce qui suit.

4. Groupe de recherche

Notre recherche s'est effectuée auprès des étudiants en post-graduation de l'université «*Abderrahmane Mira*» de Bejaïa. Notre groupe de recherche se compose de treize doctorants, du campus de Targua Ouzemour, sélectionnés à partir des critères de sélection présentés ci-après :

4.1. Critères d'inclusion

Les critères sur lesquels nous nous sommes basés pour la sélection des sujets constituant notre groupe de recherche sont les suivants :

- Doctorant inscrit entre la 2^{ème} année et 5^{ème} année de doctorat, car c'est à partir de la 2^{ème} année que le doctorant commence la pratique et donc nous estimons que c'est à partir de là que l'aspect du travail de thèse prend forme ;
- Doctorant inscrit en filière scientifique (Sciences Exactes, Sciences de la Nature et de la Vie, Technologie, Sciences Economiques, Commerciales et des Sciences de Gestion), dans le but d'avoir un groupe homogène quant à la nature de la thèse et de minimiser les facteurs interférents.
- Consentement informé et libre du sujet.

4.2. Critères d'exclusion

- Etudiant inscrit en Licence et en Master, car notre recherche porte sur les doctorants ;
- Doctorant en 1^{ère} année d'inscription, car cette année est dédiée qu'à la théorie et au renforcement des connaissances à travers des cours, des séminaires et les doctorants ne sont pas tenus à ce moment là d'effectuer la partie pratique;
- Doctorant dépassant la 5^{ème} année d'inscription, c'est-à-dire dépassent la durée légale de la formation, car après pré-enquête, nous avons déduit que la situation exceptionnelle peut impacter le vécu ;
- Doctorant inscrit en filière littéraire, car nous estimons que la nature de la thèse y diffère de celle des filières scientifiques ;
- Doctorant inscrit en psychologie clinique, du fait de sa familiarité avec les outils de la spécialité et la thématique (indicateurs retenus à savoir : le burn out académique et la résilience).
- Personnes s'étant opposées au traitement de leurs données.

On peut ajouter à cela, que nous n'avons pas pris en considération le sexe, l'âge, le niveau socio-économique, la langue du sujet, la situation matrimoniale et la région d'habitation, dans les critères de sélection du groupe de l'étude.

Dans ce qui suit, nous allons illustrer dans un tableau les caractéristiques de notre groupe de recherche. Ce tableau comporte les prénoms des cas, que nous avons évidemment changé pour préserver l'anonymat des participants dans le respect des règles de l'éthique et de la déontologie de la recherche en psychologie clinique, donc les prénoms que nous avons utilisé ce ne sont pas les véritables. Ce tableau comporte aussi l'âge, la situation matrimoniale, l'année d'inscription au doctorat en cours et la filière.

Tableau N° 5: Caractéristiques du groupe de recherche.

Informations Prénom	Âge	Situation matrimoniale	Année d'inscription en cours	Filière
Sihem	28 ans	Célibataire	5 ^{ème} année	Sciences exactes
Soraya	27 ans	Mariée	4 ^{ème} année	Sciences exactes
Amina	28 ans	Mariée	2 ^{ème} année	Technologie
Selma	27 ans	Célibataire	3 ^{ème} année	Technologie
Werda	27ans	Célibataire	3 ^{ème} année	Sciences exactes
Kahina	27 ans	Célibataire	2 ^{ème} année	Technologie
Lotfi	29 ans	Célibataire	2 ^{ème} année	Sciences exactes
Nessrine	26 ans	Célibataire	3 ^{ème} année	Technologie
Mokhtar	28 ans	Célibataire	3 ^{ème} année	Technologie
Bouchra	29 ans	Célibataire	4 ^{ème} année	Sciences exactes
Zahra	26 ans	Célibataire	3 ^{ème} année	Sciences exactes
Safia	29 ans	Célibataire	2 ^{ème} année	Technologie
Sofiane	29 ans	Célibataire	2 ^{ème} année	Sciences exactes

(Source : nous-mêmes).

À partir du tableau ci-dessus, on constate que notre groupe de recherche se compose de onze femmes, dont deux sont mariées et neuf sont célibataires et de trois hommes célibataires, leur âge varie de 26 à 29 ans. Cinq des doctorants sont en 3^{ème} année, cinq en 2^{ème} année, deux en 4^{ème} année et un en 5^{ème} année. Aussi, nous avons sept doctorants de la faculté des sciences exactes et six de la faculté de technologie.

5. Outils de recherche

Dans ce qui suit, nous aborderons les outils que nous avons utilisés pour accomplir notre travail de recherche. Nous avons d'abord commencé par l'entretien de recherche, plus particulièrement, l'entretien de recherche semi-directif, car il nous permet d'avoir un premier contact avec nos sujets de recherche et d'installer une relation de confiance avec eux avant la passation des échelles. Aussi, il permet de nous apporter des indices (éventuelles manifestations) sur le burn out académique ainsi que sur la résilience des sujets. De ce fait, l'entretien de recherche permet de fournir une description du vécu des doctorants quant au travail de thèse.

Par la suite, nous avons entamé avec la passation de deux outils psychométriques. Le premier est le MBI-SS-D qui nous permet de mesurer le niveau de burn out académique des doctorants. Le second est l'échelle de résilience de Wagnild et Young (RS) pour évaluer leur niveau de résilience.

Ces échelles nous permettent de mesurer de manière objective les indices cliniques dont nous avons opté : le burn out académique et la résilience, dans le but de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses de recherche.

5.1. L'entretien de recherche

Tout d'abord, le Petit Robert définit le terme entretien comme une : « *action d'échanger des paroles avec une ou plusieurs personnes* » (Le Petit Robert, cité dans Chiland, 2013, p.1).

Par la suite, l'entretien clinique se définit comme « *une rencontre intersubjective, au cours de laquelle c'est une subjectivité qui rencontre une autre subjectivité. Le « je » du consultant entre en relation immédiate avec le « je » du récepteur-clinicien* » (Chouvier & Attigui, 2016, p.24).

Ainsi, le terme d'entretien, qui servait à désigner la conversation entre deux personnes, s'est progressivement étendu à toutes sortes de fonctions allant du médiatique au politique, du juridique au psychologique et au social. Le plus souvent réservé à caractériser une situation duelle à but thérapeutique, d'aide ou de diagnostic, il est également utilisé comme moyen

privilegié d'accès aux représentations et au sens des conduites sociales, aussi bien dans les études de motivation, dans les enquêtes d'évaluation des politiques sociales que dans le champ de la recherche (Giust-Ollivier, 2016, p.360).

Dans l'entretien clinique « *le psychologue est centré sur la dynamique de la vie psychique du sujet qu'il cherche à saisir à travers des données objectives ainsi qu'en utilisant sa propre subjectivité comme instrument de compréhension en s'appuyant sur les phénomènes de résonance, d'empathie et d'intuition. Il met aussi en œuvre des interventions techniques spécifiques pour comprendre et agir sur la vie psychique du sujet* » (Bouvet, 2018, p.14).

En effet, l'entretien est une méthode d'investigation et d'exploration utilisé aussi bien dans l'évaluation clinique que dans le domaine de la recherche scientifique en psychologie clinique. Ainsi, l'entretien de recherche est fréquemment employé dans la finalité d'appréhender le fonctionnement mentale d'un sujet, de comprendre des phénomènes ainsi que d'apporter et de produire des données dans le domaine d'étude.

En outre, l'entretien de recherche est essentiellement l'outil de l'étude qualitative et exploratoire ; les données collectées doivent être rigoureusement confrontées et analysées, la subjectivité du codeur et de l'analyste neutralisée (Ghiglione & Matalon, 1987, cité dans Blanchet, 2003, p.11). Par conséquent, « *l'entretien de recherche n'a ni visée diagnostique ni visée thérapeutique. Mais il n'est pas pour autant dénué de but. Il correspond en fait à un plan de travail du chercheur* » (Castarède, 2013, p.139). D'ailleurs, l'entretien de recherche a pour finalité de permettre au chercheur de collecter un maximum de renseignements sur un phénomène, qui constituent une base dans sa recherche et permet de répondre à sa question de départ.

Aussi, l'entretien est une méthode d'investigation préparée et planifiée. Par cette technique, l'enquêteur cherche des informations sur les opinions, les attitudes, les comportements d'un ou plusieurs individus. Ce prélèvement qualitatif comme le souligne Angers se réalise par l'interrogation directe, « le chercheur interroge telle personne parce que cette personne possède telle caractéristique, parce qu'elle appartient à telle couche sociale, parce qu'elle a connu tel type d'expérience », et les réponses obtenues constituent le fondement de l'entretien (Hamel, 2011, p.33).

Dans ce cadre, les entretiens exploratoires ont pour fonction de compléter les pistes de travail suggérées par les lectures préalables et de mettre en lumière les aspects du phénomène

auxquels le chercheur ne peut penser spontanément. L'entretien exploratoire vise à faire émerger au maximum les univers mentaux et symboliques. L'entretien est l'outil de prédilection de la phase exploratoire d'une enquête dans la mesure où il est lui-même un processus exploratoire. Parce qu'il contient une possibilité permanente de déplacement du questionnement et permet un « processus de vérification continu et de reformulation d'hypothèses » tout au long de la recherche (Blanchet & Gotman, 2014, p.39).

Ainsi, dans notre recherche, nous avons adopté l'entretien de recherche qui est un outil nécessaire permettant la conception des données servant à l'avancement des connaissances dans le domaine de la psychologie. Car par le biais de cet outil, qui s'intéresse au discours du sujet, et dans lequel les informations sont véhiculées par la parole, nous pouvons accéder aux renseignements subjectifs du sujet de recherche tel que l'histoire personnelle, les événements vécus, les émotions, les sentiments,...etc (Chahraoui & Bénony, 2003). Indéniablement, l'intérêt porté sur le choix de cet outil est de pouvoir cerner la nature du « *vécu du travail de thèse chez les doctorants* ».

Par ailleurs, nous avons adopté l'approche cognitivo-comportementale, en plus du modèle transactionnel de Lazarus et Folkman, et on constate que l'entretien de recherche fait partie de la pratique des thérapeutes comportementaux et cognitifs qui choisissent de consacrer du temps à la recherche. La plupart d'entre eux ayant choisi cette discipline pour sa méthodologie scientifique, pour sa logique, ils ont alors souvent tendance à vouer une partie de leur activité à des protocoles de recherche (Mirabel-Sarron & Vera, 2014, p.206).

Toutefois, il existe trois types d'entretien de recherche en psychologie clinique. On distingue alors l'entretien non directif, l'entretien directif et l'entretien semi-directif. L'entretien non directif se caractérise par l'expression libre du sujet à partir d'un thème proposé par l'enquêteur. Ce dernier se limite à noter le discours sans intervenir par d'autres questions. Puis, dans l'entretien directif, l'enquêté répond par des propositions suggérées par le chercheur en posant des questions directives selon un protocole fixé au préalable. Enfin, l'entretien semi-directif permet de collecter les données à partir d'un ensemble de thèmes bien définis par le chercheur dans un guide d'entretien.

De ce fait, la nécessité d'en choisir un type convenant aux objectifs du chercheur ainsi qu'à l'approche adoptée demeure très importante, dans le but de mener à bien son enquête. En ce qui nous concerne, nous avons retenu l'entretien semi-directif, que nous estimons comme le type d'entretien le mieux adapté pour atteindre notre objectif de recherche, car il nous

permet de cibler des renseignements pertinents sur le vécu des étudiants en post-graduation, à travers des questions semi-directives précises et structurées menant le sujet de recherche à y répondre librement, développer ses réponses et les approfondir. De plus, ce type d'entretien nous permet de discuter nos hypothèses de recherche en orientant le discours du sujet vers la thématique de notre enquête.

Plus précisément, selon Berthier (2010) « l'entretien semi-directif combine attitude non-directive pour favoriser l'exploration de la pensée dans un climat de confiance et projet directif pour obtenir des informations sur des points définis à l'avance ». L'entretien semi-directif a plus de souplesse que l'entretien directif puisque, disposant d'un guide d'entretien tout aussi structuré, l'enquêteur posera les questions dans l'ordre le plus adapté au discours de l'enquêté. Pour Desanti et Cardon (2010), l'enquêteur peut également opter pour un guide d'entretien thématique comptant une liste de thèmes à aborder sans question pré-rédigées (Berthier, 2010 ; Quivy & Van Campenhoudt, 2006 ; Desanti & Cardon, 2010, cité dans Sauvayre, 2013, p.9).

Par ailleurs, pour collecter les informations suffisamment nécessaires permettant d'enrichir son étude, le chercheur doit se servir de l'observation clinique pendant la passation de l'entretien de recherche semi-directif, car c'est une technique complémentaire qui se représente comme un appui pour décrire et expliquer les résultats obtenus à partir des autres outils méthodologiques utilisées. Elle est définie comme : « *l'action de regarder avec attention les phénomènes, pour les décrire, les étudier, les expliquer. L'acte d'observation commence par le regard, la perception fine d'un individu dans une situation, une concentration de l'activité psychique sur un objet particulier qu'elle distingue* » (Pedielli & Fernandez, 2015, p.7).

L'observation est donc une des formes de l'attention, un prolongement de l'attention, laquelle se définit comme une concentration de l'activité psychique sur un objet particulier. Aussi, elle privilégie la dimension expérientielle de l'être humain, le champ de l'observation clinique concerne aussi la socialité, les interactions, les interrelations, mais il concerne surtout l'intériorité du sujet, sa subjectivité. Pour ce qui est de la dimension sociale, c'est l'intersubjectivité que visera l'observation clinique (Ciccone, 1998, pp.16, 33-34). Nous avons eu recours alors, à l'observation dans notre recherche au cours de l'entretien, pour enrichir les informations apportées.

Ensuite, comme nous l'avons cité auparavant, nous avons donc adopté l'entretien de recherche semi-directif muni d'un guide d'entretien. En ce sens, le guide d'entretien peut être défini comme : « *un premier travail de traduction des hypothèses de recherche en indicateurs concrets et de reformulation des questions de recherche en questions d'enquête. Le degré de formalisation du guide est en fonction de l'objet d'étude, de l'usage de l'enquête et du type d'analyse que l'on projette de faire* » (Blanchet & Gotman, 2014, p.58).

Le guide d'entretien comprend des axes thématiques à traiter, le chercheur prépare quelques questions à l'avance, celles-ci ne sont pas proposées de manière directive, il s'agit d'avantage de thèmes à aborder que le chercheur connaît bien (Benony & Chahraoui, 1999, p.69).

Dans ce cadre, nous avons élaboré un guide d'entretien semi-directif de 20 questions, réparties sous trois axes (pour l'ensemble des questions voir l'annexe N°1).

En premier lieu, les six premières questions de notre guide d'entretien portent sur « *les informations générales sur le sujet* » dans le but de rapporter la biographie du sujet. Ensuite, le premier axe intitulé : « *informations sur les études : le cursus scolaire et universitaire* », contenant cinq questions, nous renseigne sur le parcours scolaire et universitaire des doctorants. Puis, le deuxième axe « *informations sur le burn out académique* », composé de quatre questions, a pour objectif de repérer la présence ou l'absence d'indices et de signes de burn out académique. Après, dans le troisième et le dernier axe intitulé : « *informations sur la résilience* » comportant quatre questions, a pour but de nous informer sur la présence d'indices de résilience chez les doctorants. Enfin, nous avons clôturé ce guide d'entretien avec la question : « *avez-vous d'autres choses à rajouter qui vous semblent importantes et qu'on n'a pas abordé avec vous ?* » pour appréhender ce qui semble important chez nos sujets de recherche et qu'on n'a pas touché directement.

Cependant, avant chaque entretien avec nos sujets de recherche, après avoir eu leur consentement éclairé, nous leurs présentons la consigne suivante : « *nous allons vous poser quelques questions sur votre vécu de votre recherche doctorale pour savoir comment vous vivez votre travail d'élaboration de thèse* ».

D'autre part, en ce qui concerne la démarche d'analyse des données de l'entretien de recherche, nous avons utilisés la méthode qualitative, en essayant de décortiquer et de donner sens au discours du sujet. Ce type d'analyse peut être ainsi illustré dans le cadre d'une étude

exploratoire ou bien comme une méthode qualitative complémentaire à une analyse plus systématique (Chahraoui, Bénony, 2003).

C'est une lecture clinique permettant le traitement du verbatim produit au cours de l'entretien, ce qui favorise une meilleure compréhension des phénomènes, tout en faisant le lien entre les données recueillies et la revue de la littérature, c'est-à-dire la production théorique existante. De plus, la méthode qualitative d'analyse est déterminée par son recours aux approches théoriques. Dans notre cas, nous nous sommes appuyé sur les approches que nous avons adoptés : l'approche cognitivo-comportementale et le modèle transactionnel de Lazarus et Folkman pour interpréter et effectuer une lecture des données. Ainsi, nous avons repris l'intitulé des axes et rapporter à l'intérieur le récit du sujet, nous avons accompagné cela d'une lecture clinique.

En somme, l'objectif de notre guide d'entretien est de nous permettre de percevoir le vécu du travail de thèse chez les doctorants. De ce fait, nous nous sommes pas seulement limité de notre guide d'entretien, nous avons également eu recours à deux autres outils psychométriques, qui sont l'échelle MBI-SS-D pour mesurer le niveau de burn out académique des doctorants ainsi que l'échelle de résilience de Wagnild et Young (RS) pour évaluer leur niveau de résilience, que nous allons présenter dans ce qui suit.

5.2. La description de l'échelle MBI-SS-D

Dans notre recherche nous avons utilisé l'échelle de Maslach Burnout Inventory Student Survey Doctorat (MBI-SS-D) (voir annexe N° 2), qui est la version adaptée à notre population d'étude à savoir les doctorants. Cette échelle à été adaptée par Broc et al. (2020) à partir de l'inventaire de mesure de l'épuisement académique : le MBI Student Survey (MBI-SS) proposée par Marais et al., elle permet de mesurer le syndrome tridimensionnel de burn out chez les étudiants.

Avant d'aborder cette échelle, nous allons commencer par une brève description du MBI. Cette version classique a été élaborée par Maslach et Jackson. Publiée pour la première fois en 1981, elle a été conçue pour évaluer les trois composantes du syndrome du burn out : épuisement émotionnel, dépersonnalisation et la réduction de l'accomplissement personnel. En 1994, elle a été validée en français par Dion et Tessier. Le MBI se compose de 22 items,

divisés en trois sous-échelles. Cette version originale a été destinée aux professions d'aide. (Maslach et al., 1997 ; Jean-Mairet & Kernén, 2016).

Par la suite, le MBI-SS est une version adaptée de l'inventaire d'épuisement professionnel de Maslach et al., elle se compose de 15 items au lieu des 22 qui constituent le questionnaire d'origine. Ces derniers sont aménagés au contexte des études et mesurent les trois sous-dimensions du burn out d'épuisement émotionnel (p. ex., « je me sens émotionnellement vidé(e) par mes études »), de cynisme (p.ex., « j'ai des doutes sur le sens de mes études ») et d'auto-efficacité académique (p. ex., « j'arrive à résoudre efficacement les problèmes que je rencontre dans le cadre de mes études ») (Broc et al., 2020, p.518).

Après, Broc et al. (2020) ont adapté ces formulations au public cible (doctorants) par le biais d'un corpus de questionnaires administré deux fois durant l'année universitaire 2015-2016. Par exemple, « *je suis devenu(e) moins enthousiaste par rapport à mes études* » a été adapté en « *je suis devenu(e) moins enthousiaste par rapport à ma recherche doctorale* » (Broc et al., 2020).

5.2.1. Mode de passation

Pour la passation de cette échelle, le participant mentionne pour chaque proposition, sur une échelle de type Likert comprise entre 0 (« Jamais ») et 6 (« Chaque jour »), à quelle fréquence il lui arrive d'éprouver ce sentiment (p. ex., « *je sens que je craque à cause de mes études* »).

- Jamais = 0
- Quelques fois dans l'année = 1
- Au moins une fois par mois = 2
- Plusieurs fois par mois = 3
- Une fois par semaine = 4
- Plusieurs fois par semaine = 5
- Chaque jour = 6 (Broc et al., 2020).

5.2.2. Consigne

À l'entête de la colonne gauche de cette échelle est citée la consigne de la manière suivante : « *indiquez la fréquence à laquelle vous ressentez ce qui est décrit dans chacun des items. Cochez la case correspondant à votre réponse* ».

5.2.3. Cotation

Comme le MBI-SS, l'échelle MBI-SS-D se compose de trois sous-échelles. Un nombre d'items y est reparti pour chaque sous-échelle, qui sont illustrées dans le tableau ci-dessous, que nous avons établi à partir de la consultation des documents relatifs à cette échelle.

Tableau N° 6: Les items mettant en avant les trois dimensions du burn out académique.

Dimensions du burn out académique	Items	Nombre d'items
Épuisement émotionnel	1, 4, 7, 10 et 13	5 items
Cynisme	2, 5, 11 et 14	4 items
Auto-efficacité académique	3, 6, 8, 9, 12 et 15	6 items

(Source : nous-mêmes).

Afin de déterminer les niveaux de sévérité, chaque sous-échelle est cotée de la manière présentée ci-dessous :

Épuisement Emotionnel (EE) :

- Total compris entre [5 ; 13] = faible ;
- Total compris entre [14 ; 22] = modéré ;
- Total compris entre [23 ; 30] = sévère.

Cynisme (CY) :

- Total compris entre [4 ; 10] = faible ;
- Total compris entre [11 ; 17] = modéré ;
- Total compris entre [18 ; 24] = sévère.

Efficacité Académique (EA) :

- Total compris entre [6 ; 16] = faible ;
- Total compris entre [17 ; 26] = modéré ;
- Total compris entre [27 ; 36] = sévère (Faye-Dumanget, 2018, p.75).

5.2.4. Interprétation

Le niveau de burn out académique est sévère lorsque le score total est compris entre 23 et 30 pour l'épuisement émotionnel, entre 18 et 24 pour le cynisme et entre 6 et 16 pour l'efficacité académique. Ensuite, le niveau de burn out académique est modéré lorsque le score est modéré sur les trois sous-échelles, soit un total compris entre 14 à 22 pour l'épuisement émotionnel, un total compris entre 11 à 17 pour le cynisme et un total compris entre 17 à 26 pour l'efficacité académique. Et enfin, le niveau de burn out académique est faible lorsque le score total est compris entre 5 et 13 pour l'épuisement émotionnel, score entre 4 et 10 pour le cynisme et entre 27 et 36 pour l'efficacité académique (Faye-Dumanget, 2018).

5.2.5. Validité

La validité du MBI-SS-D a été appréciée par la covariation de l'épuisement académique avec les scores de résilience et d'optimisme. Concernant la validité prédictive, l'épuisement académique en doctorat à T1 est comme attendu négativement corrélé à la résilience ($r_s = -.42$; $p < .001$), ainsi qu'à l'optimisme ($r_s = -.40$; $p < .001$). Ces résultats sont également observés au moment du retest (résilience : $r_s = -.34$; $p < .001$; optimisme : $r_s = -.31$; $p < .001$), attestant de la validité externe (ici divergente) de l'échelle MBI-SS-D aux deux temps (Broc, et al, 2020, pp.521, 523).

De ce fait, cet outil correspond très bien à notre recherche car il permet de mesurer le niveau de burn out académique chez les étudiants en post-graduation et de répondre à notre question partielle « *Existe-il un burn out académique chez les doctorants ? Si oui, il est de quel niveau ?* ».

5.3. La description de l'échelle de résilience de Wagnild et Young

L'échelle de résilience a été développée par Wagnild et Young en 1993. C'est un questionnaire d'auto-évaluation permettant d'identifier le degré de résilience individuelle. À l'origine, elle a été élaborée auprès d'une population de femmes âgées ($M = 78,1$ ans), mais cet instrument a été utilisé auprès d'un large éventail de populations depuis les dernières années (Beaudoin, 2013, p.58).

C'est cette échelle de résilience dans sa version traduite en français en 2010 par Ionescu et al., qui a été sélectionnée pour cette présente étude (voir l'annexe N°3), en raison de sa popularité, de son utilisation dans divers contextes. De même, elle a été utilisée dans l'enquête réalisée par Jourdan-Ionescu et al. (2015) sur les étudiants universitaires au Québec, les résultats de cette étude ont montrés que cette échelle a une très bonne consistance interne (pour plus de détails voir le Chapitre II). Aussi, cette échelle a été employée chez étudiants gradués (Jourdan-Ionescu, et al., 2015, p.49). De ce fait, elle convient pour notre recherche puisque elle a déjà été utilisée chez des étudiants universitaires et notamment des doctorants.

De plus, la validité de cette échelle est bonne, de sa définition conceptuelle de la résilience, qui est un trait de caractère favorisant l'adaptation, parce qu'elle permet de mesurer les traits de la résilience chez des sujets, ainsi de déterminer un score théorique individuel de ce processus.

5.3.1. Consigne

La consigne de l'RS est la suivante : « *Veillez indiquer quel est votre degré d'accord pour chacun des énoncés suivants en tournant le chiffre correspondant à votre réponse (1 signifiant que vous êtes très en désaccord et 7 très en accord)* » (Ionescu & Jordan-Ionescu, 2011, p.61).

5.3.2. Mode de passation

Le questionnaire est constitué de 25 items à compléter selon l'accord des sujets sur une échelle en sept points de type Likert (allant de très en désaccord à totalement en accord). (Beaudoin, 2013, p.58). Cet auto-questionnaire est bidimensionnelle qui permet d'apprécier deux composantes de la résilience : les compétences personnelles (17 items : items 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 23 et 24) ainsi que l'acceptation de soi et de la vie (8 items : items 7, 8, 11, 12, 16, 21, 22 et 25). Elle permet d'expliquer 44 % de la variance de la résilience. Sa durée d'administration est de 5 à 10 minutes (Kimessoukie-Omolmo, 2016 ; Broc, 2020).

5.3.3. Le score

Le score total varie entre 25 et 175. Un score plus bas que 121 est considéré comme un caractère peu résilient, entre 121 et 145 indique un caractère modérément résilient et un score

au-dessus de 146 est jugé comme un caractère résilient ou très résilient (Wagnild & Collins, 2009, cité dans Beaudoin, 2013, p.58).

5.3.4. Validité de L'RS

La mesure intégrale a été validée auprès de populations adultes de Chine, d'Italie de Finlande et du Japon, de populations diverses d'Espagne, et d'une population de personnes âgées (80-90 ans) des États-Unis. On l'a également validée auprès d'une population d'adolescents du Nigeria. Les résultats de la validation initiale de la mesure comportaient une structure à facteur unique et une excellente cohérence interne. Depuis l'élaboration de l'échelle, d'autres études ont démontré la validité de son concept et la fiabilité de sa reproductibilité. La version abrégée de la mesure a été validée auprès de populations adultes du Brésil, de Chine, de Finlande, d'Italie, du Japon et du Nigeria. La validité de l'échelle de résilience de Wagnild et Young est solide sa validation dans bon nombre de contextes internationaux en font un instrument d'usage pertinent dans le contexte multiculturel du Canada et pour de multiples groupes d'âge (Liebenberg et al, 2017).

Nous allons à présent exposer le déroulement de notre recherche.

6. Déroulement de la recherche

Pour mener à bien le déroulement de notre recherche sur le terrain, nous avons d'abord effectué une pré-enquête qui est une étape préparatoire et nécessaire nous permettant d'entamer notre enquête dans de bonnes conditions. Nous allons dans ce qui suit, présenter ces deux phases indispensables dans une recherche.

6.1. La pré-enquête

La pré-enquête est une première investigation ayant pour objectif d'affiner notre problématique et enrichir nos connaissances sur les caractéristiques de notre population de recherche, ainsi que sur notre thématique de recherche. De ce fait, nous allons exposer quelques définitions de la pré-enquête, ensuite nous allons décrire comment nous avons effectué cette étape.

La pré-enquête permet de tester des pistes, de se familiariser avec le terrain, de s'entraîner à questionner et à écouter, de construire progressivement le guide d'entretien et de

le tester. Cette étape est à la fois essentielle pour construire la problématique de la recherche, élaborer les hypothèses, et choisir les méthodes les plus appropriées à l'objet de recherche (Sauvayre, 2013, p.48).

Cette phase essentielle de la recherche « *consiste à essayer sur un échantillon réduit les instruments prévus pour effectuer l'enquête. Si on a des doutes sur telle ou telle variable, ou sur le rendement de telle technique, on peut explorer de façon limitée le problème à étudier, avant même de préciser définitivement ses objectifs* » (Grawitz, 2001, p.550).

Dans ce cadre, nous avons réalisé notre pré-enquête à partir du mois d'avril à l'université « *Abderrahmane Mira* », au niveau des deux campus : Aboudaou et Targa Ouzemour, de la wilaya de Bejaïa, en parallèle avec la revue de la littérature. Cette dernière nous a permis d'avoir un bagage théorique pour cerner notre thème de recherche et élaborer notre problématique.

Nous nous sommes entretenues en premier lieu, avec le docteur Bouraoui, médecin du centre de soin du campus d'Aboudaou, afin d'obtenir des renseignements générales sur notre groupe de recherche. Il nous a informé que certains doctorants, consultants pour des symptômes physiques, ne présentaient aucune cause somatique. De ce fait, il les orientait chez les psychologues pour poser un diagnostic et savoir les éventuelles causes des symptômes organiques. Parfois, ces symptômes peuvent être causés par un stress aux études.

En second lieu, nous nous sommes aussi entretenues avec quelques responsables de la formation post graduelle, notamment avec le personnel du vice rectorat de la post graduation. Nous nous sommes présentée en tant que masterante de fin de cycle en psychologie clinique, puis nous leur avons expliqué la nature de notre travail de recherche. Ils se sont montrés très intéressés à notre thématique de recherche et très coopératifs en nous rapportant plusieurs informations sur nos sujets de recherche tel que l'organisation de la formation, les éventuelles difficultés rencontrés par les doctorants et notamment des chiffres concernant le nombre d'étudiants inscrits au doctorat à l'université de Bejaïa.

Puis, après avoir eu l'accord du vice recteur chargé de la post graduation, nous avons entamé notre pré-enquête avec les doctorants. Nous allons présenter les caractéristiques du groupe de la pré-enquête dans le tableau suivant :

Tableau N° 7: Caractéristiques du groupe de la pré-enquête.

Informations Prénoms	Âge	Situation matrimoniale	Année d'inscription en cours	Filière
Mehdi	28 ans	Célibataire	4 ^{ème} année	Sciences exactes
Noura	27 ans	Célibataire	2 ^{ème} année	S.E.G.C
Thiziri	27 ans	Célibataire	2 ^{ème} année	Technologie
Fariza	35 ans	Célibataire	8 ^{ème} année	Sciences exactes

(Source : nous-mêmes).

Ce tableau ci-dessus représente notre groupe de la pré-enquête. On constate qu'il se compose d'un homme et de trois femmes, leur âge varie de 27 ans à 35 ans et sont tous célibataires. Nous avons un doctorant en 4^{ème} année, deux doctorantes en 2^{ème} année et une en 8^{ème} année. Aussi, deux doctorants sont inscrits dans la filière des sciences exactes, une doctorante en S.E.G.C et une en Technologie.

Nous avons commencé par la passation d'un guide d'entretien et de deux outils psychométriques pour évaluer le burn out académique et la résilience. Par la suite, du fait que nous avons choisi de sélectionner les doctorants inscrits à partir de la deuxième année et ne dépassant pas la cinquième année, il nous a été rapporté que les doctorants avaient des cours qu'en première année d'inscription. Donc, nous avons en premier lieu, effectué la passation de l'échelle MBI pour mesurer le burn out académique. Ainsi, nous avons apporté quelques modifications à notre guide d'entretien, et notamment à la question suivante : « *pouvez-vous nous décrire ce que vous ressentez après une journée passée à étudier ?* », nous l'avons remplacée par : « *quel est votre ressenti concernant votre travail de thèse ?* ».

Ensuite, nous avons décidé, avec l'accord de l'encadrant, de faire passer la version du MBI adaptée à la population estudiantine (MBI-SS), même si un seul item concernait les cours, cela ne causait pas de problèmes. Et enfin, nous avons su par la suite, l'existence d'une version du MBI adaptée à notre population d'étude à savoir les doctorants qui est la MBI-SS-D. Nous l'avons procuré grâce à la mise en contact de notre encadrant avec Mr. Broc qui est l'auteur de cette version adaptée de l'échelle. Aussi, nous avons préalablement consulté les items de cette échelle avec la participation de notre encadrant, et nous avons conclu de la possibilité de sa passation, étant donné que ces items ne sont que des indicateurs descriptifs. L'avis favorable a été également donné par le chercheur cité précédemment.

Pour la passation des outils, nous avons d'abord demandé aux sujets leur accord à la participation à la recherche et nous leur avons expliqué notre objectif général tout en les informant sur le respect de règles inhérentes à l'éthique et à la déontologie. Cette passation des outils psychométriques s'est déroulée, en moyenne, durant une trentaine de minutes pour une séance avec chaque sujet. Nous l'avons effectuée dans les salles des laboratoires, après avoir eu l'accord des directeurs de ces laboratoires, constituant un cadre convenable à la recherche (à savoir des salles de lecture des doctorants ou des salles vides constituées d'un bureau et des chaises, et la porte fermée). Aussi, le déroulement de la pré-enquête s'est effectué dans le respect des mesures sanitaires liées à la covid-19, à savoir le port du masque et la distanciation physique. Ce qui nous a permis de travailler dans de bonnes conditions.

Lors de l'entretien avec ces sujets ils nous ont tous rapportés qu'ils trouvaient les études au doctorat difficiles par le fait qu'il y a un manque de moyens. Pour le travail de thèse ils le trouvent fatiguant et stressant. Malgré cela ils sont satisfaits de l'élaboration de leur thèse. De plus, ils reçoivent du soutien de la part de leur entourage, surtout de la part de leurs parents. Ainsi, ils ont des aspirations vers l'avenir.

En ce qui concerne les résultats obtenus aux questionnaires pour mesurer le niveau de burn out académique, ils y présentent un niveau modéré. Les résultats de ces outils sont présentés dans le tableau suivant :

Tableau N° 8: Résultats du groupe de la pré-enquête aux questionnaires de MBI, MBI-SS et MBI-SS-D.

Prénom	Questionnaire	E.E	Niveau	CY	Niveau	AP	Niveau	Niveau de burn out académique
Mehdi	MBI	25	modéré	15	sévère	25	faible	modéré
Noura	MBI-SS	16	modéré	4	faible	20	modéré	modéré
Thiziri		17	modéré	10	faible	27	sévère	modéré
Fariza	MBI-SS-D	22	modéré	14	modéré	36	sévère	modéré

(Source : nous-mêmes).

À partir du tableau ci-dessus, on constate que notre groupe de la pré-enquête présente un niveau de burn out académique modéré. Les quatre cas ont un niveau modéré d'épuisement émotionnel. Noura et Thiziri présentent un niveau faible de cynisme, d'après leurs résultats au

MBI-SS, Fariza à répondu au MBI-SS-D et présente un niveau modéré de cynisme, et Mehdi présente un niveau sévère de cynisme, après avoir répondu au MBI. Par rapport à l'accomplissement personnel, Mehdi présente un niveau faible, pour Noura c'est un niveau modéré qu'elle présente, et pour Thiziri et Fariza, elles présentent un niveau sévère d'accomplissement personnel.

Ensuite, en ce qui concerne les résultats obtenus aux échelles de la résilience, les résultats de ces outils sont présentés dans le tableau suivant :

Tableau N° 9 : Résultats du groupe de la pré-enquête aux échelles de résilience (questionnaire de facteurs de protection et l'RS).

Prénom	Score totale	Interprétation
Mehdi	26	Niveau de résilience modéré
Noura	130	Caractère modérément résilient
Thiziri	110	Caractère peu résilient
Fariza	150	Caractère très résilient

(Source : nous-mêmes).

D'après le tableau ci-dessus, les résultats des sujets de la pré-enquête diffèrent d'un sujet à un autre. On constate que Mahdi présente un niveau de résilience modéré d'après ses réponses au questionnaire de facteurs de protection. Puis, d'après les résultats de l'RS, Noura présente un caractère modérément résilient, Thiziri présente un caractère peu résilient et Fariza présente un caractère très résilient.

En somme, cette pré-enquête nous a permis, après une analyse de nature qualitative des données obtenues, de nous assurer sur les outils à passer sur nos sujets de recherche et sur la faisabilité de notre travail de recherche dans le but de vérifier nos hypothèses.

6.2. L'enquête

Nous allons d'abord commencer par exposer des définitions de l'enquête, puis nous allons procéder à la présentation de son déroulement dans notre recherche.

L'enquête est définie comme : « *l'ensemble des opérations par lesquelles les hypothèses vont être soumises à l'épreuve des faits, et qui doit permettre de répondre à*

l'objectif qu'on s'est fixé» (Blanchet & Gotman, 2014, p.35). Elle « *consiste à poser des questions à un vaste échantillon de personnes à propos de leur comportement ou de leurs opinions en utilisant des questionnaires ou des interviews* » (Chahraoui & Bénony, 2003, pp.131-132).

L'enquête consiste donc à recueillir des données sur un sujet ou un groupe de sujets, à partir des techniques de recherches préalablement choisies et élaborées, nous permettant de répondre aux objectifs de la recherche, de préciser les réponses aux questions que nous souhaitons étudier et d'en explorer ses différentes dimensions.

Dans ce cadre, notre enquête a bien eu lieu avec les étudiants inscrits au doctorat à l'université de Bejaïa en mai. Les sujets de notre recherche se sont montrés très coopératifs, la majorité faisait de son mieux pour nous apporter les informations désirées. Ils étaient très enthousiastes pour y participer et ont fait preuve d'empathie et d'implication. De même, ils étaient tellement curieux et intéressés à notre recherche que certains voulaient avoir leurs résultats, c'est pour cela que nous leur avons proposées de leur communiquer les résultats ultérieurement en leur demandant de nous laisser leurs coordonnées. Pour d'autres, ils voulaient partager certains de leurs soucis personnels lorsque nous nous sommes présentés en tant qu'étudiante en psychologie.

Mais avant de démarrer notre enquête, nous leur avons demandé leur consentement libre et éclairé pour participer à la recherche. Aussi, nous les avons informés sur l'objectif général de la recherche et sur le respect de la confidentialité des renseignements fournis, tout en insistant sur l'anonymat et que les données recueillies servaient uniquement pour la recherche scientifique. Conséquemment, la confidentialité renvoie à « *un contrat liant les chercheurs à leurs sujets de recherche sur la base d'un interdit : celui de rompre la confidentialité* » (Gilbert, 2012, p.432, cité dans Benamsili, 2019, p.101).

En effet, « *un consentement éclairé implique que le participant doit être informé des buts de la recherche, des risques qu'il encoure (les désagréments possibles)* » (Pedielli & Fantini, 2009, p.387). Ces explications relatives au code de déontologie dans la recherche en psychologie nous a permis d'obtenir la confiance des sujets et de réaliser des entretiens riches caractérisés par des verbatims francs.

Donc, nous avons respecté la volonté des concernés à prendre part ou non à la recherche, ainsi que nous avons respecté les mesures sanitaires liées à la Covid-19. Puis, après

avoir eu le consentement éclairé des doctorants, nous avons commencé au premier abord, par la passation de l'entretien semi-directif muni d'un guide d'entretien, que nous avons élaboré. La passation s'est déroulée, comme dans la pré-enquête, dans les salles des laboratoires de recherche avec toutes les conditions nécessaires. La durée de l'entretien varie d'un sujet à un autre, avec une moyenne d'une vingtaine de minutes.

Aussi, nous n'avons pas eu recours à la traduction des outils puisque les sujets ont un niveau de maîtrise de la langue française. Donc, les entretiens se sont déroulés en cette langue, mais par moment ils introduisaient quelques mots en arabe ou en kabyle lorsqu'ils s'exprimaient.

Certains cas nous semblaient être dans la résistance, nous intervenions alors au cours de l'entretien par des relances tel que : « *c'est-à-dire* », « *Mmm* », « *d'accord* », « *pourquoi* » pour avoir plus de détails et encourager le sujet à s'exprimer d'avantage. En ce qui concerne le recueil des informations transmis par les sujets de recherche, nous avons eu recours à la prise de note sur un bloc notes.

En second lieu, nous avons procédé à la passation des deux outils psychométriques, en commençant par le questionnaire du MBI-SS-D puis l'échelle de résilience (RS), que nous avons bien choisi avec notre encadrant afin de mieux comprendre la nature du vécu du travail de thèse chez le doctorant. La passation de ces deux outils s'est effectuée en notre présence. Nous leurs avons présenté les deux outils et nous les avons invité à nous demander s'ils n'avaient pas compris quelque chose.

À la fin de chaque passation de l'entretien semi-directif et des échelles, nous avons remercié les sujets pour leur contribution à notre enquête et pour le temps qui nous ont accordé afin de répondre à nos questions de recherche.

Après avoir décrit le déroulement de la pré-enquête et de l'enquête, nous allons aborder dans ce qui suit, l'attitude adopté par le chercheur.

7. Attitude du chercheur

Si la recherche en psychologie comme dans tout autre domaine a pour finalité de mieux connaître l'objet d'étude soutenue par le souci de la preuve et l'effort de généralisation, elle a pour particularité et spécificité d'étudier l'être humain. Plus précisément, elle a pour

cible l'étude du fonctionnement psychique, cognitif et comportemental du sujet (Varescon, 2013, p.65, cité dans Benamsili, 2019, p. 103).

Toute recherche en psychologie clinique doit être régie dans le respect d'un ensemble de règles et de droits, permettant son bon déroulement dans le code appartenant à l'éthique et à la déontologie. Les principes généraux impliquent le respect des droits et de la dignité de la personne, la nécessité d'obtenir un consentement libre et éclairé des participants ainsi que leur droit de se retirer à tout moment de la recherche, le respect du secret professionnel et la garanti de l'anonymat.

À ce propos, l'éthique est une réflexion sur les prescriptions générales de la morale pour les appliquer sur le terrain. Son but est d'établir, par une méthode sûre, les fondements d'un agir en commun, juste, raisonnable et rempli de sens. Selon Aristote, l'éthique a pour objet le domaine de la pratique Humaine en tant qu'action reposant sur une décision (Poirier-Coutansais, 2012, p.187).

La posture du chercheur, est caractérisée principalement par la réflexivité sur sa propre attitude, sur celle de son ou ses interlocuteurs, sur la théorie, la prise en compte des effets suscités par les instruments utilisés sur les données recueillies et sur les personnes qui les produisent. Elle consiste aussi dans la prise en compte de la situation et de la signification des protocoles et des dispositifs de recherche dans la culture dans laquelle se situent les pratiques de recherche (Giarni, 2009, p.33).

Plus précisément, l'attitude du chercheur doit se manifester par une neutralité bienveillante, c'est-à-dire ne pas porter d'avis et de jugements, une empathie envers les sujets de recherche et la non-directivité. En effet, dans le cadre de notre recherche, nous avons adopté ces attitudes, inscrites dans la mesure éthique et déontologique qui sont indispensables pour mener à bien notre travail. Lors de notre enquête, nous étions focalisés sur le discours des sujets, donc nous étions dans l'écoute bienveillante par des hochements de tête, des « *hmm* », des « *d'accord* », des « *oui* » tout en respectant le moment de silence. Dès lors, nous n'avons ni suggéré ni influencé leurs réponses, nous intervenions que par des relances et des reformulations pour encourager le sujet de recherche à développer son discours.

De plus, les principes généraux concernant le respect des droits de la personne, la compétence, la responsabilité, la probité, le respect du but assigné et l'indépendance professionnelle s'appliquent de toute évidence au psychologue-chercheur. Il en est de même

pour le principe réservé à la qualité scientifique. Il faut aussi préciser la nécessité d'obtenir le consentement des personnes qui y participent et de leur droit à s'en retirer à tout moment. Dans le cadre de la recherche, le chercheur assume les conclusions de ses travaux après avoir détaillé la façon dont il a obtenu les résultats et doit être prêt à fournir un rapport aux personnes sollicitées pour participer à la recherche et les modalités techniques de l'exercice professionnel stipule clairement que les données utilisées à des fins de recherche, de publication ou de communication, sont impérativement traitées dans le respect absolu de l'anonymat, par la suppression de tout élément permettant l'identification directe ou indirecte des personnes concernées, ceci toujours en conformité avec les dispositions légales concernant les informations nominatives (Varescon, 2013, cité dans Benamsili, 2019, p.105).

Ainsi, durant l'enquête, le chercheur se retrouve devant un contre-transfert qu'il doit contrôler pour mener à bien sa recherche. Ce contre-transfert est défini comme « *la somme des réactions émotionnelles et inconscientes, telle que l'anxiété qui affecte le chercheur dans sa relation avec les sujets observés. Le chercheur essaie ainsi de lutter contre ses propres réactions émotionnelles et son anxiété tout en pensant résoudre des problèmes méthodologiques* » (Giami, 2009, p.39).

Par ailleurs, il y a eu des résonances en nous avec certains de nos sujets de recherche, car nous avons déjà préparé un mini projet de recherche en Licence, même si ce n'est pas la même chose avec une thèse de doctorat, il y a des points communs. De plus, nous partageons le même statut qui est celui de l'« étudiant ».

8. Difficultés de la recherche

Comme dans toute recherche scientifique, le chercheur peut être confronté à certaines difficultés lors de la réalisation de son travail de recherche, elles peuvent être un obstacle empêchant le bon déroulement de sa recherche. Néanmoins, ces contraintes n'établissent pas des obstacles infranchissables pouvant bloquer la recherche, elles mènent le chercheur à trouver des solutions adéquates pour les dépasser.

En effet, « *chaque recherche est un processus de découverte qui se déroule dans un contexte particulier au cours duquel le chercheur est confronté à des contraintes* » (Quivy, 2006, p.27). Dans notre cas, nous avons rencontré la difficulté d'accéder à la documentation concernant les études antérieures portant sur les doctorants et surtout les études algériennes.

Malgré le terrain de la santé mentale des étudiants semble fertile, un intérêt timide semble se dégager jusqu'ici.

Synthèse

La méthodologie, que nous avons présentée dans ce présent chapitre, est primordiale permettant le bon déroulement de tout travail de recherche scientifique, car elle organise toutes les étapes de la recherche, de la formulation des hypothèses jusqu'aux résultats obtenus. Elle constitue un cheminement intellectuel et organisé et ce, à travers le respect de certaines règles et étapes dans le déroulement du travail.

Nous avons exploré « *le vécu du travail de thèse chez les doctorants* », à travers trois outils de recherche, à savoir : l'entretien semi-directif, le MBI-SS-D et le RS, que nous avons utilisé pour collecter les informations nécessaires concernant les indices cliniques et opérationnels du vécu des étudiants au doctorat.

Dans le chapitre suivant, le chapitre IV de ce mémoire, nous allons présenter les cas et de la recherche et discuter les hypothèses.

Chapitre IV

Présentation, analyse des données et
discussion des hypothèses

Préambule

Dans ce dernier chapitre, nous allons procéder à la présentation et l'analyse des données obtenues par nos sujets, à partir des différents outils de recherche que nous avons utilisée à savoir : l'entretien, le MBI-SS-D et l'RS. Ces trois outils vont nous permettre de confirmer ou d'infirmer les hypothèses partielles et l'hypothèse générale, que nous avons formulé dans la problématique.

En premier lieu, nous allons présenter une analyse détaillée de quatre cas, choisis en raison de la richesse des informations qui nous ont apportés, puis nous passerons aux neuf autres cas de manière plus au moins résumé. Pour ce faire, nous présenterons et analyserons les résultats du guide d'entretien, tout en gardant les intitulés des axes et en mettant à l'intérieur le récit du sujet et son interprétation basée sur les deux approches adoptées (transactionnel de Lazarus et Folkman ainsi que cognitivo-comportementale). Il est à noter également, que certains cas se sont exprimés avec leur langue maternelle, à savoir le kabyle et l'arabe, nous allons donc, présenter d'abord leurs discours en leur langue maternelle, après nous allons apporter une traduction en langue française de leur discours. Ensuite, nous allons passer à la présentation de chaque sous-échelle du MBI-SS-D et leurs résultats. Puis, procéder à la présentation des résultats obtenus par les sujets à l'RS. Enfin, nous allons présenter des synthèses de chaque cas.

En deuxième lieu, nous allons discuter les résultats que nous avons obtenus, par rapport à nos hypothèses, soit en les confirmant ou en les infirmant, et nous allons les confronter aux études antérieures et on finira avec une synthèse.

I. Présentation et analyse des résultats

Dans cette première partie, consacrée à la présentation et l'analyse des résultats, nous allons d'abord commencer par le cas de Sihem, puis Soraya, Amina et Selma de manière détaillée. Puis, nous allons continuer avec Werda, Kahina, Lotfi, Nessrine, Mokhtar, Bouchra, Zahra, Safia et Sofiane.

Cas N° 01 : Sihem

1. Présentation et analyse des données de l'entretien de recherche semi-directif

Après nous être présenté à Sihem, qui était très coopérative, curieuse, et souriante, a répondu favorablement à notre requête, elle nous a permis de lui poser les questions de notre guide d'entretien. Nous l'avons rencontré le matin vers 9 h dans le laboratoire de recherche. Son entretien a duré environ 25 minutes.

Doctorante en cinquième année, Sihem est âgée de 28 ans, ses parents sont toujours en vie et bien portants, elle a sept sœurs et un seul frère, elle est la 5^{ème} de sa fratrie, est célibataire et n'exerce pas un autre travail en parallèle de ses études.

Axe 1 : Informations sur les études : le cursus scolaire et universitaire

Sihem s'est inscrite à l'université, pour la première fois, en 2011, juste après l'obtention de son bac. Lorsque nous lui avons demandé de nous raconter sur son cursus scolaire, elle nous a rapporté qu'elle était une bonne élève en disant, après un moment de réflexion « *Wow ! elle est dure cette question... Alors, j'étais moyenne ou plus que moyenne, calme, pas du tout sociable, j'ai toujours aimé les études* », elle préférait étudier beaucoup plus seule au lieu de passer du temps avec ses pairs.

Elle continue par « *je n'ai jamais raté mes années, au C.E.M j'étais moyenne, j'avais un prof. de science qui m'a poussé à étudier encore plus et faire la recherche* » elle était toute souriante lorsqu'elle évoquait cet enseignant. Elle reconnaît avoir aimé la lecture depuis son enfance, en nous disant que sa famille ne partait pas en vacances ce qui l'a encouragé à lire « *j'ai commencé à lire des romans dès que j'avais sept ans* ». Elle maîtrisait beaucoup plus les mathématiques que les autres matières telles que l'arabe. D'après ce qu'on comprend, dès son jeune âge elle avait un bon niveau d'aptitudes intellectuelles.

Aussi, elle a déclaré qu'elle avait perdu son oncle lorsqu'elle était au lycée, « *...c'était difficile... pour oublier je me forçais à étudier* », elle nous révèle qu'après cette perte, elle a changé, elle étudiait encore plus que d'habitude, c'est comme un déclic qu'elle a eu et a pris conscience de certaines choses « *ce qui a changé après le décès de mon oncle... il m'a appris la vie...je suis devenue plus sociable, j'animais des conférences au lycée et je faisais partie d'une chorale et voilà* ». On estime que son oncle a eu un impact positif chez la doctorante.

Sihem était une bonne étudiante à l'université. Lorsque nous lui avons posé la question sur son cursus universitaire, elle nous a répondu en souriant « *on ne m'a jamais posé cette question !...j'étais différente, j'ai toujours été l'étudiante que tout le monde détestait (rire), j'avais toujours un avis différent..., j'étais excellente, trop curieuse, je ne m'arrêtais pas à ce que nous donne l'enseignant, je passe mes journées à lire et à faire des recherches, pour moi les examens c'est un repos...en faite je repose de la lecture* ». On constate alors, que la doctorante était très studieuse qui apprécie l'acquisition de nouvelles connaissances.

Elle est une étudiante qui aime apprendre et est passionnée par la recherche, c'est ce que son discours témoigne quand lui avons demandé les raisons qui l'ont encouragée à s'inscrire au doctorat, elle s'exprime à ce propos en disant : « *je ne sais faire que ça, je ne sais faire que ça !...j'ai fais des stages pour trancher, j'ai compris que ce n'était pas fait pour moi, je ne pouvais pas m'imaginer travailler de 8h à 16h tout les jours dans un bureau..., ces stages m'ont permis de me rendre compte que je n'étais faite pour travailler dans un bureau et que la recherche était faite pour moi* ».

En ce qui concerne la qualité de la formation, elle nous révèle qu'il faut se débrouiller seul et il ne faut pas lâcher, car le doctorat n'est pas facile du fait qu'il y a un manque de moyens et d'encouragements, elle s'exprime en disant « *pour moi cette formation c'est d'apprendre à faire la recherche* ».

Axe 2: Informations sur le burn out académique

À la première question de cet axe relative au ressenti de la doctorante concernant son travail de thèse, Sihem nous confirme qu'elle ressent de la satisfaction envers son travail de thèse en disant « *je suis satisfaite, je me suis donnée à fond pour être satisfaite..., j'ai fais des sacrifices. On sent la charge et l'ampleur de ce qu'on a fait, parce que d'une année à une autre on s'épuise rapidement, le fait de savoir ce qu'on a fait...aboutir à des résultats crée des satisfactions* ». Donc, Sihem a travaillé durement pour arriver aux résultats qu'elle souhaitait, ce qui peut témoigner d'un sentiment d'auto-efficacité académique ressenti par notre sujet.

En effet, l'auto-efficacité est le jugement d'une personne de ses capacités à accomplir des tâches ou des objectifs spécifiques (Bandura, 1977, cité dans Lavoie & Chouinard, 2012, p.84). Dans ce cadre, ce sont les compétences de l'étudiant qui lui permettent de réaliser son parcours universitaire (Faye-Dumanget, et al., 2018). De ce fait, on constate que Sihem

ressent le sentiment de l'efficacité personnel car le succès et l'implication augmentent le sentiment d'accomplissement personnel (Parker, 2018).

Aussi, elle évoque un sentiment d'épuisement qui s'installe et s'intensifie suite à une charge de travail plus au moins importante dans l'élaboration de la thèse.

Puis, elle nous a confié que le doctorat n'est pas du tout chose facile, parce qu'il faut sacrifier beaucoup de choses, elle contacte ses parents de moins en moins à cause du doctorat et rajoute « *je n'ai plus d'amis, on s'épuise trop, on ne peut pas se mettre à l'actualité du monde, on se lève et on dort avec le doctorat..., ce qui est difficile est le fait de se déplacer au laboratoire et de trouver le matériel, ce n'est pas comme un simple examen...il faut tout faire pour le réaliser* ». Nous estimons que Sihem a ressenti un sentiment de solitude sociale du fait que la recherche doctorale exige énormément d'implication de la part du chercheur, elle a sacrifié tout son temps pour concrétiser son objectif qui est la recherche. Car, la solitude participe alors souvent d'un décalage entre les attentes et la réalité et apparaît vécue de façon d'autant plus aiguë qu'elle se trouve corrélée à l'absence de structures qui permettent de parler et de partager son expérience (Lovitts, 2011, cité dans Chao et al., 2015).

Elle rebondit sur le fait que ses capacités sont mises en doute « *la confiance en soi se perd avec le temps à force de s'épuiser* ». En effet, comme nous l'avons vu dans la revue de la littérature de ce travail, l'épuisement se caractérise par un manque d'accomplissement personnel marqué par une auto dévalorisation du sujet (Picquendar, 2016). Le doute ressenti par un doctorant qui ne se conforme pas à un idéal, peut être exacerbé par la solitude et le manque apparent de structure dans les activités (Fullick, 2012).

En ce qui concerne les progrès de la réalisation de sa thèse, elle nous informe, en souriant, qu'elle en est satisfaite « *je suis dans la phase finale, j'ai pu avancer dans les délais* ». Ensuite, lorsque nous l'avons interrogé si elle a éventuellement ressenti une envie d'abandonner le doctorat, elle nous a confirmé que c'est très rarement qu'elle ressent ce sentiment, c'est plutôt une envie de prendre une pause et de bloquer une année, car elle estime qu'enchaîner quatre années sans pause est fatiguant, mais elle est fière de ne pas avoir abandonné et être presque arrivé à la fin.

D'après le discours de notre sujet, quelques indices révèlent une présence du burn out académique, d'abord par le sentiment d'épuisement et le manque de confiance en ce qu'elle fait dans sa recherche, qu'elle a ressenti quelques fois mais a réussi à avancer dans sa

recherche tout en étant satisfaite, ainsi que le besoin de faire un arrêt momentané pour se reposer de toute la fatigue qu'elle a cumulé.

Axe 3 : Informations sur la résilience

Quand nous lui avons demandé si elle recevait du soutien de son entourage, après un moment de silence, elle nous répond « ... *(rire) aïe aïe aïe, oui ils peuvent nous soutenir pendant trois ans, ils se disent que tu es en train de t'épuiser, tu es entrain de te tuer en te voyant comme ça dépassant trois ans* », mais elle rajoute que son ami l'a soutenu et encouragé du début à la fin durant son doctorat. Donc, Sihem a dans son environnement social une personne qui la soutient qui est un facteur de protection, permettant et favorisant le sujet à l'adaptation malgré la présence de nombreuses difficultés. Car, l'environnement est tout important, qui recèle des tuteurs de résilience (proches et enseignants), pour favoriser la résilience (Bouteyre, 2010).

En lui posant la question sur sa relation avec son directeur de thèse, elle nous a révélé qu'elle en avait deux, elle considère qu'avec l'un des deux il y a un manque de communication entre eux, de même, d'après ce que nous avons compris, elle estime percevoir un encadrement insatisfaisant. Le second, elle le décrit comme étant très investi dans l'encadrement « *il est présent quand j'ai besoin de lui et me demande l'état d'avancement dans ma thèse* ». Elle nous évoque aussi, un collaborateur qu'elle considère comme son troisième directeur de thèse, car il l'oriente et lui donne beaucoup de conseils « *c'est un grand professeur, que je considère comme mon directeur de thèse, il m'a montré les moindres détails, j'ai bénéficié d'un vrai encadrement avec lui* ». De plus, d'après ses dires, elle pense que pour avoir une bonne relation avec son encadrant, il faut parfois céder à ses directives, il ne faut pas refuser directement, mais au moins en parler avec lui « *c'est comme ça qu'on crée une bonne relation* ».

« *Je dors, je me lève (rire) je prends une autre piste, je dors* » c'est la réponse que nous a donnée Sihem lorsque nous lui avons demandé comment elle surmontait les difficultés qu'elle a éventuellement rencontrées lors de la réalisation de sa thèse. Et ajoute, qu'on peut dépasser les difficultés du doctorant en ayant un raisonnement clair et ordonné, qui représente un processus cognitif, « *en fait, la clé c'est de ne pas stresser à cause des choses loupées, si je me dis et je vois que ça ne marche pas il faut garder son calme, il faut apprendre à être patient* ». De ce fait, notre cas semble avoir des capacités à gérer le stress et les problèmes (Anaut, 2015b).

À ce stade de l'entretien, nous lui avons demandé si elle avait des projets à réaliser dans le futur, elle nous a répondu qu'elle en avait plein, professionnels et personnels « *oui ! ben euh, alors, j'ai pas mal de projets en relation avec le recyclage du plastique et du carton, en sensibiliser les gens, faire des études en paramédicale pour faire du bénévolat dans les endroits désertiques et dans les pays qui ont une précarité dans les soins* ». On remarque donc dans le discours de Sihem des indices révélant une présence de la résilience, par des aspirations vers l'avenir et un bon naturel en voulant aider les autres (Garmez & Masten, 1991, cité dans Anaut, 2015b).

Après avoir posé toutes nos questions, nous avons demandé à Sihem si elle avait d'autres choses à rajouter, elle a fait part de l'importance et du poids portée lorsqu'on décide d'entamer la formation doctorale « *je dirais un doctorat n'est pas donnée pour tout le monde, si ce n'est que pour avoir le titre, ce n'est pas la peine de continuer, ce doctorat est pour devenir chercheur, notre pays a besoin de vrais chercheurs* ».

Sihem a conclu l'entretien en nous remerciant de s'être intéressé au vécu des doctorants, nous l'avons remercié à notre tour d'avoir accepté de participer à notre recherche et d'avoir été coopérative et spontanée tout au long de l'entretien.

Synthèse de l'entretien de recherche de Sihem

À partir des données que nous avons recueillies à travers cet entretien et de nos observations, nous constatons que Sihem s'est retrouvé face à certaines difficultés lors de son travail de thèse et se sentait parfois épuisée. Elle semble présenter quelques signes d'un burn out académique et aussi quelques indices de la résilience qui l'aide à avancer dans son travail malgré les obstacles rencontrés.

Nous allons à présent passer à la présentation des résultats de Sihem obtenus au questionnaire de MBI-SS-D.

2. Présentation et analyse des résultats du questionnaire de MBI-SS-D

Tableau N° 10 : Résultats du questionnaire de MBI-SS-D de Sihem

Dimensions du burn out académique	Score	Niveau de chaque dimension	Score moyen du burn out académique	Niveau du burn out académique
Épuisement émotionnel	19	modéré	14	modéré
Cynisme	0	faible		
Efficacité académique	23	modéré		

Le tableau ci-dessus présente, les résultats de Sihem obtenus au questionnaire de MBI-SS-D (voir l'annexe N° 4), d'après ses résultats, on constate qu'elle présente un niveau de burn out académique modéré, avec un score moyen de 14.

En ce qui concerne le niveau de chaque dimension du burn out académique, on constate que Sihem présente un niveau d'épuisement émotionnel modéré avec un score de 19, un niveau de cynisme bas avec un score de 0 et un niveau modéré d'efficacité académique avec un score de 23.

Dans la première sous-échelle, qui est l'épuisement émotionnel, Sihem présente un niveau modéré. Cette dimension se laisse voir aux items : 1, 4, 7, 10 et 13 de l'échelle. Plus on sélectionne les cases portant les fréquences suivantes : « *plusieurs fois par mois* », « *une fois par semaine* », « *plusieurs fois par semaine* », « *chaque jour* » plus le niveau du burn out académique s'élève, cependant notre cas a indiqué deux fois sur la case « *chaque jour* » aux items 4 et 10 qui sont : « *je me sens « à bout » à la fin de ma journée à l'université (ou sur le lieu de recueil de données)* » et « *je me sens fatigué(e) lorsque je me lève le matin et que je dois affronter une nouvelle journée à l'université (ou sur le lieu de recueil de données)* » ce qui peut témoigner d'une fatigue qui a été rapporté lors de l'entretien.

Aussi, elle a coché une seule fois sur la case « *une fois par semaine* » pour l'item 1 « *Je me sens émotionnellement vidé(e) par ma recherche doctorale* », « *plusieurs fois par mois* » pour l'item 7 « *je sens que je craque à cause de ma recherche doctorale* », et 0 pour le 13^{ème}

item « *étudier ou aller en séminaire est une source de tension pour moi* », ce qui atteste son appréciation pour la recherche. De ce fait, l'interprétation de cette dimension indique que Sihem présente une fatigue émotionnelle modérée.

Ensuite, dans la deuxième sous-échelle dédiée à la dimension du cynisme, Sihem a obtenu un score de 0 qui représente un niveau faible. Elle a coché sur la fréquence indiquant « *jamais* » à tous les items de cette sous-échelle qui sont : l'item 2, 5, 11 et 14, tel est le cas à l'item 2 « *ma recherche doctorale m'intéresse moins qu'avant* » et l'item 5 « *je suis devenu(e) moins enthousiaste par rapport à ma recherche doctorale* » car Sihem est une étudiante qui aime la recherche, d'après son discours à l'entretien.

La dernière sous-échelle portant sur l'efficacité académique, indique que Sihem a obtenu un score de 23 ce qui représente un niveau modéré. Cette dimension se laisse voir dans les items : 3, 6, 8, 9, 12 et 15. Plus le sujet coche sur les fréquences : « *chaque jour* » et « *quelques fois par semaine* », plus le niveau d'efficacité académique s'élève et plus le burn out académique est faible. Comme à l'item 9 « *j'ai appris beaucoup de choses intéressantes au cours de ma recherche doctorale* » et l'item 12 « *je me sens stimulé(e) lorsque j'atteins les objectifs concernant ma recherche doctorale que je me suis fixés* » elle a indiqué la fréquence de « *chaque jour* » ce qui atteste que notre sujet aime apprendre et découvrir de nouvelles connaissances, et perçoit un sentiment de fierté et de satisfaction concernant son élaboration de thèse.

Aussi, elle a coché sur la case qui correspond à la fréquence de « *plusieurs fois par semaine* » pour l'item 3 « *j'arrive à résoudre efficacement les problèmes que je rencontre dans le cadre de ma recherche doctorale* » ce qui témoigne de la capacité de Sihem à surpasser les difficultés qu'elle a rencontrées, et pour l'item 8 qui correspond à « *je pense que je suis un(e) bon(ne) étudiant(e)* » elle a coché sur la case « *une fois par semaine* » on constate alors qu'elle s'estime en tant que bonne étudiante. Puis, pour les items : 6 « *je pense que j'apporte une contribution effective dans les séminaires auxquels je participe* » et 15 « *je suis convaincu(e) que les séminaires m'aident à progresser* » à indiqué que c'était « *quelques fois dans l'année* » qu'elle ressentait ce qui est décrit dans ces deux items, on note qu'il y a un sentiment de déception de la part de Sihem en ce qui concerne les séminaires.

Synthèse du questionnaire MBI-SS-D de Sihem

Nous pouvons dire, à partir des réponses de Sihem au questionnaire de MBI-SS-D, qu'elle représente un niveau de burn out académique modéré, et cela se reflète dans la sous-échelle de l'épuisement émotionnel où elle y indique un niveau modéré, toutefois elle arrive à garder une bienséance envers sa recherche doctorale ce qui se montre dans la sous-échelle du cynisme en obtenant un score de 0. Aussi, notre sujet à une efficacité académique modérée, ce qui suppose que Sihem ressent un sentiment moyen envers ses capacités académiques.

3. Présentation et analyse des résultats de L'RS de Wagnild et Young

Tableau N° 11 : Résultats de l'RS de Sihem

Compétences personnelles	Score	Acceptation de soi et de la vie	Score		
1	7	7	7		
2	7	8	5		
3	7	11	2		
4	5	12	2		
5	7	16	6		
6	7	21	5		
9	7	22	5		
10	7	25	7		
13	7	/	/		
14	7				
15	5				
17	5				
18	7				
19	7				
20	3				
23	7				
24	4				
Total	106			Total	39
Score total	145				

Ce tableau ci-dessus, représente les résultats obtenus à l'RS par Sihem. On constate qu'elle a obtenu un score total de 145, (voir l'annexe N° 5), qui représente un caractère modérément résilient. Dans ce cadre, le caractère est une manière d'être, de sentir et de réagir d'un individu ou d'un groupe. C'est donc une empreinte durable, qui permet de différencier des individus ou des groupes entre eux, lorsqu'on observe leurs attitudes et leurs comportements (Sillamy, 2003, p.47).

Dans la première sous-échelle consacrée aux compétences personnelles, Sihem a obtenu un sous score de 106. Elle a coché sur la case « *totalemment en accord* » dans les items : 1, 2, 3, 5, 6, 9, 10, 13, 14, 18, 19 et 23. Tel qu'à l'item 2 « *en général, je me débrouille d'une manière ou d'une autre* », l'item 10 « *je suis une personne déterminée* », ainsi qu'à l'item 13 « *je peux traverser des périodes difficiles parce que j'ai déjà vécu des difficultés* », ce qui nous mène à percevoir que l'étudiante a des capacités personnelles lui permettent de déployer des comportements adéquats afin de gérer et de traverser les obstacles rencontrés. Par contre, à l'item 24 « *j'ai assez d'énergie pour faire ce que j'ai à faire* », Sihem a coché la 4^{ème} case, ce qui détermine qu'elle ressent un niveau moyen d'énergie dans la réalisation de son travail.

En ce qui concerne la deuxième sous-échelle, de l'acceptation de soi et de la vie, les résultats de Sihem montrent qu'elle a obtenu un score de 39. Elle a coché sur la case « *totalemment en accord* » dans les items : 7 « *habituellement, j'arrive à m'adapter facilement* » et 25 « *ça ne me dérange pas que certaines personnes ne m'aiment pas* » ce qui représente qu'elle a de bonnes capacités d'adaptation et une bonne estime de soi.

Aussi, pour l'item 11 « *je me demande rarement quel est le sens des choses* » l'étudiante a coché sur la 2^{ème} case, ce qui implique qu'elle est très curieuse et cherche toujours à savoir l'origine de tout et arrive à donner sens à son existence. C'est ainsi qu'à l'item 12 « *Je prends les choses comme elles viennent* » qu'elle a coché également sur la 2^{ème} case, cela peut montrer que Sihem peut ne pas accepter certains événements.

Synthèses de l'RS de Sihem

De ce fait, notre sujet est un caractère modérément résilient avec un score total de 145, et cela est bien clair à travers les résultats obtenus aux deux sous-échelles, où elle a reçu un sous score de 106 relatif à la sous-échelle des compétences personnelles, et un sous score de 39 dans la sous-échelle de l'acceptation de soi et de la vie. Nous percevons alors, que Sihem

possède des ressources internes et environnementales lui permettant de gérer de manière efficace le stress perçu et les obstacles qu'elle rencontre lors de son travail de thèse.

Synthèse du cas N°01 : Sihem

En se référant aux données recueillies de l'entretien de recherche semi-directif, et les résultats obtenus du questionnaire de MBI-SS-D et de l'RS, qui nous ont bien permis d'explorer le vécu du travail de thèse chez Sihem, on vient à conclure qu'elle présente un niveau de burn out académique modéré exprimé par un score totale de 14. Cependant, nous remarquons une absence de cynisme envers les études doctorales, du fait qu'elle apprécie le travail de recherche et que nous avons constaté lors de l'entretien. Aussi, un sentiment modéré envers ses capacités académiques dans la recherche, qui convergent avec les résultats obtenus à l'échelle RS, montrant que Sihem est un caractère modérément résilient, par un score totale de 145, cela indique qu'elle a des aptitudes lui permettant de dépasser les conséquences générées par certaines difficultés liées à l'élaboration de la thèse.

Dans ce cadre, on voit que les résultats obtenus dans l'entretien et dans nos deux outils utilisés sont en concordance, c'est-à-dire il y a un lien entre le verbatim et les résultats des outils destinés à mesurer le burn out académique et la résilience.

Cas N° 02 : Soraya

1. Présentation et analyse des données de l'entretien de recherche semi-directif

Soraya est en 4^{ème} année de doctorat, âgée de 27 ans, ses parents sont toujours en vie, à cinq frères et quatre sœurs, elle est la huitième de sa fratrie. Elle est mariée et n'a pas d'enfants et n'occupe pas de travail en parallèle avec ses études.

Tout au long de l'entretien, qui a duré 45 minutes, Soraya nous a semblé bienveillante, voulant s'exprimer et partager avec nous son expérience du travail de thèse. Elle était un peu occupé par son travail, mais elle a bien voulu nous accorder quelques minutes de son temps pour répondre à nos questions.

Axe 1 : Informations sur les études : le cursus scolaire et universitaire

Elle s'est inscrite en licence après avoir obtenu son bac en 2012. Elle nous a confié qu'elle était une bonne élève, lorsqu'elle était au primaire, C.E.M et au lycée, et elle aime les études « *j'étais trop calme, sage (rire) maintenant je ne le suis plus (rire), j'aimais vraiment être la première, ityityi lhal ma aydiēdi hed* » (Ça me fait de la peine quand quelqu'un me dépasse dans mes études).

En ce qui concerne son cursus universitaire, elle nous dit « *j'étais très ambitieuse, maintenant tfuk* (ce n'est plus le cas), « *j'adorais les études, j'avais vraiment plusieurs objectifs, mon premier objectif était d'enseigner parce que j'adore l'enseignement, j'étais sociable et j'aime bien avoir des amis* ». D'après ce qu'on comprend, Soraya était une bonne étudiante et avait une aspiration à réaliser son objectif qui est d'enseigner.

Lorsque nous lui avons demandé les raisons qui l'ont encouragées à s'inscrire au doctorat, elle nous a affirmé qu'elle appréciait le domaine de la recherche scientifique, tout en souriant « *j'adore la recherche, même quand j'étais au Master j'ai choisi de faire l'option de recherche, en plus le doctorat est une porte pour l'enseignement même si c'est deux choses différentes* », ce qui nous semble que c'est une doctorante passionnée par son travail.

Pour elle, un étudiant au doctorat doit avoir des compétences pour effectuer cette formation de cette recherche, de ce fait la qualité dépend des capacités des personnes « *en principe il faut avoir des pré requis pour étudier au doctorat, il faut qu'il y est des efforts personnels, tkel f iman-im kan* » (il faut compter sur soi), « *dayen yeħwaj le directeur de thèse il va l'orienter il va pas tout faire seul, il va lui donner la base, il faut qu'il y est une base, sinon la formation dépend du doctorant* » (aussi il a besoin), c'est ce qu'elle nous a répondu quand nous lui avons demandé comment elle trouvait la qualité de la formation doctorale, elle juge qu'elle dépend des efforts fournis par l'étudiants.

Axe 2: Informations sur le burn out académique

Elle admet qu'elle éprouve des sentiments et des émotions ambivalents envers sa thèse « *ça dépend de mon...* » (fais un geste en pointant son doigt sur sa tête), ce qui sous entend que cela dépend de l'état mental et le moral de l'étudiante. Elle rajoute en riant « *des fois j'adore des fois je lâche prise, ça dépend, des fois on regrette wallah, des fois non, ça dépend de la journée des fois non* » (par Allah). En effet, c'est courant pour un chercheur d'osciller entre euphorie et mélancolie.

Elle nous a informé qu'elle ne trouve pas du tout difficile les études au doctorat en nous disant « *non pas du tout ! ce qui est difficile est d'avoir la patience il faut être motivé, il faut avoir de la persévérance, ne pas avoir des ruptures, mais les études, non, c'est pas difficile, mais ce qui est difficile est quand tu n'aimes pas ton domaine, mais si tu aimes tu trouves que c'est facile même si il y a des obstacles, tfehmet (avez-vous compris). Parce que leqraya teshel (les études sont faciles) et encore dans tout les domaines. Il faut juste se motiver* ». Pour elle le doctorat exige de la motivation et de la volonté de la part du doctorant pour pouvoir aboutir à des résultats et avancer.

Mais ce que Soraya trouve difficile au doctorat, est un manque de temps et la difficulté de son organisation « *on n'a pas de vacances il faut gérer notre temps c'est ce qui est difficile* ». En effet, le parcours doctoral, comme nous l'avons vu dans la partie théorique, est un parcours qui se caractérise par une charge de travail plus importante, et qui demande donc beaucoup d'investissement de son temps. En ce sens, le burn out dans le milieu académique, peut être causé par les sur exigences et contraintes excessives par rapport aux capacités de l'étudiant ; la surcharge de travail ; complexité et intensité des exigences (Romano, 2016).

Dans ce cadre, Soraya exprime le besoin d'accorder quelques moments de pause. Par conséquent, nous l'avons interrogé si elle était satisfaite des progrès de sa thèse, elle nous a répondu qu'elle n'en est pas du tout satisfaite. En lui demandant pourquoi, elle nous a répondu « *non ! parce que d neki* » (c'est moi). « *Je ne sais pas, j'ai eu beaucoup de ruptures, par rapports à mes capacités, si j'ai fais plus d'efforts j'aurais eu plus de résultats donc je ne suis pas du tout satisfaite* ». Ici, Soraya révèle un sentiment de culpabilité et d'inefficacité dans sa recherche doctorale. La culpabilité permet d'expliquer l'existence de différentes modalités d'expression du burn out (Zaweiija & Guarnieri, 2015).

Aussi, Soraya a déjà ressenti l'envie d'abandonner le doctorat « *je voulais abandonner aqerruy-iw iqariyid abandonne mais ull-iw xati* » (ma tête me disait d'abandonner mais mon cœur me disait non). De plus, elle estime qu'avoir des semaines à rester sans avancer dans la recherche est la chose la plus difficile, c'est ce qui augmente l'envie d'abandonner « *une période je suis restée une semaine sans travailler, c'est difficile pour moi de reprendre, lukan (si) j'ai travaillé pendant cette pause sa aurait été facile de continuer, sinon tettassed l'envie d'abandonner* ». En tenant compte de ces dires, Soraya éprouve l'envie d'abandonner lorsqu'elle nous évoque sa difficulté principale perçue qui est de ne pas pouvoir avancer dans sa recherche causées par quelques obstacles.

Axe 3 : Informations sur la résilience

Soraya considère qu'elle reçoit du soutien de son entourage, surtout de la part de son directeur de thèse, son mari, ses parents, sa sœur et ses amies, elle nous a répondu en souriant « *bien sûr ! c'est elles timezwura lukan mači d nuhni lukan ur wiṭyara yer da* » (c'est elles les premières, si ce n'était pas elles je n'aurais pas pu arriver jusqu'ici). Elle rajoute également que ça la motive et ça lui permet d'avancer dans son travail lorsqu'elle reçoit des encouragements de la part de son entourage « *d awal leali iytağan ad avanssiy, c'est bien* » (c'est les belles paroles qui m'encouragent à avancer). On constate que l'environnement représente l'un des facteurs de protection dont l'étudiant résilient est caractérisé (McIntosh & Shaw, 2017). Soraya a un soutien de son environnement, familial et extra-familial venant de la part de ses amies et de son encadrant. Par contre, elle trouve que la société ne l'encourage pas du tout « *mais la société non, il y a des gens qui me cassent, surtout quand on me demande anda tlehqeṭ, ma qrib ad tfakeṭ, ... (soupon), ma mazal (mimique), dayen kan, tetulet, c'est ce qui me... (soupon)* » (Quand on me demande où est-ce que j'en suis arrivé, si je vais presque terminer, si ce n'est pas encore, c'est le moment, tu as tardé).

Comme elle nous l'a rapporté dans la question précédente, Soraya reconnaît que son directeur l'encourage à avancer dans sa recherche, elle décrit cette relation comme très bonne « *très bien, il m'oriente vraiment, je peux dire je ne peux pas travailler sans lui, personnellement même si il y a des hauts et des bas, je suis très reconnaissante* ». Cette bonne relation favorise la résilience chez l'étudiante, ce qui peut lui permettre de réaliser son travail de thèse dans de bonnes conditions.

Ensuite, « *c'est par le travail seulement* », c'est qu'à répondu notre sujet lorsque nous lui avons demandé comment elle surmontait les difficultés qu'elle avait éventuellement rencontré lors de l'élaboration de sa thèse, et continue par « *je n'ai pas eu des difficultés ma ad txedmeṭ ad tlehqeṭ* » (quand tu travailles, tu y arrives). « *De ma part tout dépend du domaine, mais si je travaille j'avance, si je ne travaille pas je n'avance pas* ». Nous constatons alors, que Soraya est convaincue que la motivation et les ressources personnelles permettent de franchir les obstacles.

Puis, nous lui avons demandé si elle avait des projets d'avenir, elle nous a confié qu'elle en avait plein, par rapport à son domaine d'études et par rapport à sa vie personnelle, elle nous les a rapportés avec optimisme « *Lan bezzaf* » (il y en a beaucoup). « *Par rapport au domaine de mon étude, je veux ouvrir une école, avec mon mari qui est dans le domaine,*

j'aimerais bien qu'on collabore ensemble, j'aimerais bien faire un livre de cuisine, c'est un projet en principe ce deuxième projet. Byiy adayey axxam chose qui est difficile actuellement, je veux bien construire une maison avec mon mari » (je veux acheter une maison). En ce sens, les propos de Soraya attestent une motivation pour réaliser ses aspirations vers l'avenir, qui est signe de présence de résilience.

Dans la dernière question de l'entretien, Soraya a voulu s'exprimer à propos du sentiment de solitude qu'elle ressent, c'est par rapport à un manque d'entraide avec les autres, comme l'a souligné Romano (2016) que nous avons abordé dans la partie théorique, en disant ainsi, « *point très important, où tu vas, les doctorants on ne s'entraident pas malheureusement chacun yxeddem imanis (travail seul), il n'y a pas l'esprit d'entraide, on ne fait pas de collaboration avec les autres spécialités alors qu'on doit collaborer ensemble* ». Aussi, elle voulait partager le fait que les résultats des doctorants obtenus dans leurs recherches ne sont pas pris en considération dans la société « *c'est que ici, dans la recherche... on n'applique pas nos recherches et notre travail dans les entreprises* ».

Synthèse de l'entretien de recherche de Soraya

L'entretien avec Soraya nous a permis de détecter quelques indices de burn out académique, comme la culpabilité et le sentiment d'inefficacité académique. Ainsi, on remarque bien des indices de résilience par des capacités internes à être motivé, et le soutien et les encouragements de son réseau social (encadrant, famille et amies).

2. Présentation et analyse des résultats du questionnaire de MBI-SS-D

Tableau N° 12 : Résultats du questionnaire de MBI-SS-D de Soraya

Dimensions du burn out académique	Score	Niveau de chaque dimension	Score moyen du burn out académique	Niveau du burn out académique
Epuisement émotionnel	26	sévère	20	modéré
Cynisme	11	modéré		
Efficacité académique	23	modéré		

Le tableau ci-dessus, représente les résultats de Soraya obtenus au questionnaire de MBI-SS-D (voir l'annexe N° 6), d'après ses résultats, on constate qu'elle présente un niveau de burn out académique modéré, avec un score moyen de 20.

En ce qui concerne le niveau de chaque dimension du burn out académique, on constate que Soraya présente un niveau d'épuisement émotionnel sévère avec un score de 26, un niveau de cynisme modéré avec un score de 11 et un niveau modéré d'efficacité académique avec un score de 23.

Dans la sous-échelle relative à l'épuisement émotionnel où Soraya y présente un niveau sévère, elle a indiqué trois fois sur la case « *chaque jour* » aux items 1, 4 et 10 qui sont : « *je me sens émotionnellement vidé(e) par ma recherche doctorale* », « *je me sens « à bout » à la fin de ma journée à l'université (ou sur le lieu de recueil de données)* » et « *je me sens fatigué(e) lorsque je me lève le matin et que je dois affronter une nouvelle journée à l'université (ou sur le lieu de recueil de données)* ». Ce qui témoigne que notre sujet ressent une fatigue émotionnelle à une fréquence quotidienne. Aussi, elle a coché deux fois sur la case « *une fois par semaine* » pour les deux items : 7 et 13 « *je sens que je craque à cause de ma recherche doctorale* » et « *étudier ou aller en séminaire est une source de tension pour moi* ». De ce fait, l'interprétation de cette dimension indique que Soraya y présente un score sévère.

Ensuite, dans la deuxième sous-échelle dédiée à la dimension du cynisme, Soraya a obtenu un score de 11 qui indique un niveau modéré. Elle a coché sur la fréquence indiquant « *plusieurs fois par semaine* » à l'item 5 « *je suis devenu(e) moins enthousiaste par rapport à ma recherche doctorale* » et à l'item 11 « *je suis devenu(e) plus cynique concernant l'utilité potentielle de ma recherche doctorale* ». À cet égard, Soraya perçoit un sentiment de détachement envers sa recherche doctorale. Aussi, elle a indiqué pour l'item 2 « *ma recherche doctorale m'intéresse moins qu'avant* » qu'elle ressentait à la fréquence « *quelques fois dans l'année* » et « *jamais* » pour l'item 14 « *j'ai des doutes sur le sens de ma recherche doctorale* ». Ce qui atteste que Soraya apprécie la recherche, comme elle nous l'a rapporté lors de l'entretien.

La dernière sous-échelle portant sur l'efficacité académique, indique que Soraya y présente un niveau modéré. En effet, aux items 8 « *je pense que je suis un(e) bon(ne) étudiant(e)* », 9 « *j'ai appris beaucoup de choses intéressantes au cours de ma recherche doctorale* », 12 « *je me sens stimulé(e) lorsque j'atteins les objectifs concernant ma recherche doctorale que je me suis fixés* » et 15 « *je suis convaincu(e) que les séminaires m'aident à progresser* » elle a indiqué la fréquence de « *plusieurs fois par semaine* ». Aussi, elle a coché sur la case qui correspond à la fréquence de « *quelques fois dans l'année* » pour l'item 3

« j'arrive à résoudre efficacement les problèmes que je rencontre dans le cadre de ma recherche doctorale », ce qui atteste que notre sujet perçoit une inefficacité dans la résolution des problèmes rencontrés. Cependant, pour l'item 6 qui correspond à « je pense que j'apporte une contribution effective dans les séminaires auxquels je participe » à coché sur la case « une fois par semaine », on constate alors, qu'elle ressent une efficacité par rapport à sa participation aux séminaires.

Synthèse du questionnaire MBI-SS-D de Soraya

À partir des réponses de Soraya au questionnaire de MBI-SS-D, nous constatons qu'elle exprime un niveau de burn out académique modéré, et cela se reflète au niveau des trois sous-échelles où on peut constater un épuisement émotionnel sévère par un sentiment de fatigue envers les études doctorales, un niveau de cynisme modéré expliqué par un détachement envers la recherche, et un niveau d'efficacité académique modéré, que l'on peut remarquer par sa perception moyenne de son efficacité académique.

3. Présentation et analyse des résultats de L'RS de Wagnild et Young

Tableau N° 13 : Résultats de l'RS de Soraya

Compétences personnelles	Score	Acceptation de soi et de la vie	Score		
1	5	7	7		
2	7	8	7		
3	7	11	2		
4	1	12	4		
5	7	16	7		
6	7	21	7		
9	6	22	5		
10	7	25	7		
13	5	/	/		
14	7				
15	7				
17	4				
18	7				
19	5				
20	2				
23	6				
24	6				
Total	96			Total	46
Score total	142				

Ce tableau ci-dessus, représente les résultats obtenus à l'RS par Soraya. On constate qu'elle présente un caractère modérément résilient, car son score est entre 121 et 145, plus précisément elle a obtenu un score de 142 (voir l'annexe N° 7).

Dans la première sous-échelle qui concerne les compétences personnelles, Soraya a obtenu un sous score de 96. Elle a coché sur la case « *totalemment en accord* » dans les items : 2, 3, 5, 6, 10, 14, 15, et 18. Tel qu'à l'item 3 « *je peux compter sur moi plus que sur les autres* », l'item 5 « *S'il le faut, je peux me débrouiller seul(e)* », ainsi qu'à l'item 18 « *en cas d'urgence, on peut généralement compter sur moi* », qui nous renseignent sur l'estime de soi de notre sujet, et nous rapportent qu'elle a une confiance en son efficacité personnelle pour répondre, par des comportements adéquats, aux circonstances stressantes de l'environnement.

En ce qui concerne la deuxième sous-échelle, de l'acceptation de soi et de la vie, les résultats de Soraya montrent qu'elle a obtenu un score de 46. Elle a coché sur la case « *totalemment en accord* » dans les items : 7 « *habituellement, j'arrive à m'adapter facilement* », 8 « *je m'aime bien* », 16 « *je trouve toujours quelque chose qui me fait rire* », 21 « *ma vie a un sens* » et 25 « *ça ne me dérange pas que certaines personnes ne m'aiment pas* » ce qui représente qu'elle a de bonnes capacités d'adaptation et une bonne acceptation de soi. Aussi, pour l'item 11 « *je me demande rarement quel est le sens des choses* » l'étudiante à coché sur la 2^{ème} case, ce qui implique qu'elle est cherche toujours à donner sens aux choses. En effet, le besoin de trouver un sens à ce qui les met en difficulté, est une qualité personnelle qui favorise la résilience (Bouteyre, 2010).

Synthèses de l'RS de Soraya

Soraya a un caractère modérément résilient, après avoir obtenu un score total de 142, et cela se dégage à travers les résultats obtenus aux deux sous-échelles. Dans ce cadre, nous déduisons alors, que notre sujet possède des ressources personnelles et environnementales lui permettant de rebondir et de gérer de manière efficace le stress perçu et les obstacles qu'elle rencontre lors de son travail de thèse.

Synthèse du cas N° 02 : Soraya

Pour explorer le vécu du travail de thèse chez Soraya, nous avons bien eu recours aux données recueillis à partir de l'entretien de recherche semi-directif, et les résultats obtenus des deux outils psychométriques. Nous pouvons constater que notre sujet présente des signes d'un

burn out académique qu'on a repéré dans son discours durant l'entretien, dont le niveau est modéré exprimé par un score total de 20 au questionnaire de MBI-SS-D. Aussi, on voit bien que Soraya est très ambitieuse et a de bonnes capacités d'adaptation grâce au soutien de son entourage, car cela l'aide à se développer dans sa vie. Ce qui se reflète dans l'RS qui nous démontre qu'elle a un caractère modérément résilient avec un score total de 142.

Cas N° 03 : Amina

1. Présentation et analyse des données de l'entretien de recherche semi-directif

Dès que nous nous sommes présentés au laboratoire, Amina nous a demandé si elle pouvait participer aussi. Même si elle était occupée par son travail, elle nous a accordé quelques minutes de son temps, car elle voulait faire part de son vécu. Elle était très impatiente de commencer l'entretien, que ce dernier a duré une vingtaine de minutes.

Nous avons été interrompues par les occupants du laboratoire pour effectuer leur recherche durant l'entretien, donc nous avons changé de salle pour continuer dans de bonnes conditions.

Amina est en deuxième année de doctorat, a 28 ans, ses parents sont toujours en vie et bien portants, a trois frères et deux sœurs et est classé la quatrième de sa fratrie. Elle s'est marié récemment et n'a pas d'enfants. Aussi, elle n'a pas de travail en parallèle de ses études doctorales.

Axe 1 : Informations sur les études : le cursus scolaire et universitaire

C'est durant l'année de 2012 qu'elle s'est inscrite en Licence. Quand elle nous a raconté sur son cursus scolaire : du primaire au lycée, nous avons constaté, d'après ses verbatims, qu'elle était une élève moyenne et très sociable « *au primaire j'étais sage, timide, très moyenne, normale pas excellente, tout le cursus j'étais moyenne, sociable, j'aimais avoir beaucoup d'amis* » et ajoute que la période du lycée l'a vécu comme une bonne expérience et la considère comme le meilleur moment de son cursus scolaire « *j'étais timide au C.E.M mais quand même j'avais des amis, le lycée c'était agréable, c'était bien j'ai de bons souvenirs* ».

Par rapport au cursus universitaire, elle nous confirme qu'elle était une étudiante studieuse qui appréciait l'université « *l'université c'est la meilleur période pour moi* ». Aussi, elle voulait changer de spécialité, en repassant l'examen du bac une deuxième fois au même temps que ces études, elle ne l'a pas réussi, donc elle a continué dans cette spécialité qu'elle a apprécié au fil du temps « *mais j'ai refais le bac au même temps que j'étudiais, mais je ne l'ai pas eu, donc j'ai continué cette spécialité, c'était très bien* ». Elle nous renseigne aussi, sur le doctorat qu'elle voulait vraiment entamer, car elle le considérait comme un des objectifs de sa vie « *en 2018 j'ai participé au concours de doctorat mais je l'ai pas eu, puis je l'ai refais en 2019, car je voulais vraiment continuer, et puis je l'ai eu* ».

Lorsque nous lui avons demandé de nous parler sur les raisons qui l'ont encouragées à s'inscrire au doctorat, nous constatons qu'elle apprécie les études « *depuis toujours j'ai voulu faire médecine, je n'ai pas eu cette chance, donc je trouve le doctorat c'est son équivalent* » en plus elle considère que le doctorat a une valeur très importante et très apprécié dans la société « *je trouve que le métier de chercheur est un métier noble, j'étais intéressé par la recherche, même durant le Master j'étais encadré par une personne qui m'a encouragé et qui m'a encouragé encore plus à m'intéresser à la recherche* ».

Amina nous rapporte qu'elle n'a pas rencontré de difficultés quand nous lui avons demandé de nous parler sur son aperçu de la qualité de la formation et de ses résultats, « *el hamdoulilah* » (louange à Dieu) « *je n'ai pas eu de difficultés* ».

Mais elle s'exprime sur quelques problèmes de santé qu'elle a rencontrée lorsqu'elle était au primaire, ce qui a obligé Amina à refaire l'année. On constate, c'est ce qui a été le plus difficile pour elle pendant ses études. En ce qui concerne ses résultats dans sa recherche doctorale, elle estime qu'elle a tellement pris de l'avance, que ce n'est pas les résultats qu'elle souhaitait elle nous rapporte « *pour le moment je suis en train de refaire ma recherche parce que je n'ai pas trouvé les résultats que je souhaite, parce que dès le début j'ai commencé, je me suis précipité* ».

Axe 2: Informations sur le burn out académique

Amina est très ravi, c'est ce qu'elle ressent envers son travail de thèse « *Wallah je suis contente* » (par Dieu) « *très contente même, el hamdoulilah* » (louange à Dieu). Ainsi, elle nous confie que ça lui a fait de la peine lorsqu'elle n'a pas réussi son concours d'accès au doctorat, ce qui renvoie à des émotions de tristesse, elle s'exprime à ce propos « *j'ai trop*

pleuré lorsque je n'ai pas eu le concours en 2018, parce que c'est un but dans la vie, je voulais être enseignante, maintenant j'ai accomplie ce but et j'ai rendu mes parents fiers, el hamdoulilah » (louange à Dieu). Nous constatons alors, un sentiment d'accomplissement personnel ressenti de la part de Amina.

Elle estime que les difficultés du doctorat ne se représentent pas dans les études, mais plutôt dans les conditions, elle nous a affirmé « *oui ! C'est par rapport au moyens, on n'a pas le matériel prévu, en plus il y a des problèmes de connexion à internet, des fois il n'y a pas du tout, pas du tout, mais on fait ça parce qu'on aime ça, mais on galère quand même* ». Effectivement, les conditions d'études peuvent être vécues comme déficientes par les étudiants. Face à ces contraintes perçues, les étudiants mettent en œuvre des stratégies d'adaptation (Lassarre, et., 2003).

Amina montre ici, que même si il y a plusieurs obstacles, elle parvient à s'adapter parce qu'elle est passionnée par la recherche, ce qui prouve qu'elle est une personne motivé et déterminé pour réaliser son objectif de vie.

Elle nous confirme qu'elle est satisfaite des progrès de la réalisation de sa thèse même si elle refait quelques passages de son travail de recherche « *oui el hamdoulilah !* » (Louange à Dieu). « *Pour le moment oui* ».

En ce qui concerne l'éventuel envie d'abandonner le doctorat elle nous déclare qu'elle ne l'a jamais ressentie « *non ! Pour le moment non, mais on m'a dit que vous allez avoir ce sentiment* ». Donc, d'après ce qu'on comprend, des doctorants peuvent éprouver ce sentiment d'arrêter leur recherche.

Dans ce cadre, nous estimons que Amina ne présente pas d'indices nous laissant croire qu'elle éprouve un burn out académique engendré par la recherche doctorale, sauf pour certaines difficultés, mais elle nous a informé qu'elle arrive à s'y adapter malgré les obstacles rencontrés.

Axe 3 : Informations sur la résilience

Nous constatons, d'après les dires de Amina, qu'elle estime qu'elle est encouragée par son environnement familial « *Oui, pour le moment oui* », mais elle nous confesse que le mariage est une grande responsabilité et ressent une certaine pression « *c'est compliqué avec le mariage* » et aurait préféré terminer le doctorat avant de se marier.

Puis, nous avons voulu déterminer quelle type de relation qu'elle entretenait avec sa directrice de thèse, en lui demandant de nous décrire cette relation elle nous répond par « *elle est plus que génial vraiment, vraiment vraiment !, avec elle c'est parfait* ». On aperçoit qu'elle est reconnaissante et satisfaite de la qualité de l'encadrement « *je trouve que je suis la seule qui a de la chance, très très bien, el hamdoulilah* » (Louange à Dieu).

Le fait d'entretenir de bonnes relations sociales et d'avoir un réseau de soutien social encourage l'individu à être résilient, comme l'ont répertorié Garmezy et Masten (1991) dans les facteurs de protection (Anaut, 2015b).

Aussi, après un petit moment de réflexion, Amina nous confirme qu'elle considère que c'est par les encouragements de son entourage, ainsi que l'aide de ses camarades qu'elle a pu surmonter les éventuelles difficultés de sa recherche « *...on avait des difficultés de moyens, il fallait les ramener..., donc c'est par les encouragements des gens mêmes étrangers, ou bien l'entraide entre nous les doctorants et les enseignants. Quand on voit les doctorants qui on déjà soutenu et qui sont passé par là avec toutes ces difficultés, ça remonte le morale* ».

En effet, Amina a évoqué l'entraide avec ses camarades doctorants et les enseignants, ce qui désigne la « résilience collective ». Dans ce dernier cas, la résilience se traduit par des comportements de solidarité et d'entraide observés au sein de groupes sociaux impactés par des événements de stress collectifs (Drury, et al., 2009, cité dans Anaut, 2020b).

La doctorante nous a semblé très ambitieuse lorsque nous lui avons évoqué les possibles projets à réaliser pour le futur « *Incha 'Allah* (si telle est la volonté de Dieu), *je veux ouvrir mon propre laboratoire, mon mari est investi aussi dans ça, m'installer à l'étranger et ouvrir quelque chose là bas en même temps qu'ici* ».

Pour la dernière question de notre guide d'entretien, on constate que la chose qu'elle voulait partager et qui est la plus importante pour elle, est son besoin de revoir ses frères et toute sa famille réunie.

Nous avons constaté dans le discours de Amina sa foi en Dieu. Dans ce cadre, la religion peut être un précieux facteur de résilience (Cyrulnik, cité dans Malka, 2018), donc la religion favorise le soutien des individus et leur permet de faire face aux adversités. De ce fait, on peut dire que Amina présente des indices d'un caractère résilient du fait de sa croyance, de son environnement social et de ses compétences sociales, comme le fait de vouloir avoir beaucoup d'amis.

Synthèse de l'entretien de recherche de Amina

D'après les informations recueillis lors de l'entretien, Amina nous semble ne pas présenter de burn out académique puisqu'elle reste très motivée, elle a une estime de ses compétences personnelles et parvient à s'adapter malgré toutes les difficultés qu'elle nous a rapporté. De ce fait, nous avons constaté des indices de la résilience dans ses verbatims par une bonne relation avec son encadrant, l'encouragement de son milieu social et l'entraide avec ses camarades.

2. Présentation et analyse des résultats du questionnaire de MBI-SS-D

Tableau N° 14 : Résultats du questionnaire de MBI-SS-D de Amina

Dimensions du burn out académique	Score	Niveau de chaque dimension	Score moyen du burn out académique	Niveau du burn out académique
Épuisement émotionnel	20	modéré	14	modéré
Cynisme	0	faible		
Efficacité académique	22	modéré		

Dans le tableau ci-dessus, qui représente les résultats de Amina obtenus au questionnaire de MBI-SS-D (voir l'annexe N° 8), on constate qu'elle présente un niveau de burn out académique modéré, avec un score moyen de 14.

En ce qui concerne le niveau de chaque dimension du burn out académique, on note que Amina présente un niveau d'épuisement émotionnel modéré avec un score de 20, un niveau de cynisme faible avec un score de 0 et un niveau modéré d'efficacité académique avec un score de 22.

Dans la sous-échelle de l'épuisement émotionnel, Amina présente un niveau modéré, elle a indiqué dans l'item 13 « *étudier ou aller en séminaire est une source de tension pour moi* », que c'est « *chaque jour* » qu'elle ressentait ce qui est décrit dans cet item. Aussi, elle a coché deux fois sur la case « *plusieurs fois par semaine* » pour les deux items : 4 et 10 « *je me*

sens « à bout » à la fin de ma journée à l'université (ou sur le lieu de recueil de données) » et « je me sens fatigué(e) lorsque je me lève le matin et que je dois affronter une nouvelle journée à l'université (ou sur le lieu de recueil de données) », ce qui présente un sentiment de fatigue dû au travail de recherche. Et pour les items 1 et 10, « je me sens émotionnellement vidé(e) par ma recherche doctorale » et « je me sens fatigué(e) lorsque je me lève le matin et que je dois affronter une nouvelle journée à l'université (ou sur le lieu de recueil de données) », elle a coché sur la case indiquant « au moins une fois par mois ».

Après, dans la deuxième sous-échelle qui est destiné à évaluer la dimension du cynisme, Amina a obtenu un score de 0 qui représente un niveau faible. Elle a coché sur la fréquence indiquant « jamais » à tous les items de cette sous-échelle qui sont : l'item 2, 5, 11 et 14, tel est le cas à l'item 2 « *ma recherche doctorale m'intéresse moins qu'avant* » et l'item 11 « *je suis devenu(e) plus cynique concernant l'utilité potentielle de ma recherche doctorale* », car d'après ce que nous avons compris de l'entretien, Amina est très passionné par la recherche.

Dans la dernière sous-échelle du MBI-SS-D, portant sur l'efficacité académique, Amina à obtenu un score de 22 ce qui représente un niveau modéré à cette dimension. On note qu'elle indique que c'est « chaque jour » qu'elle ressent ce qui est indiqué à l'item 8 « *je pense que je suis un(e) bon(ne) étudiant(e)* » ainsi qu'à l'item 9 « *j'ai appris beaucoup de choses intéressantes au cours de ma recherche doctorale* », ce qui représente que Amina perçoit un accomplissement personnel. Ainsi, la doctorante se sent motivé pour accomplir ses objectifs de recherche, et cela est bien clair à l'item 12 « *je me sens stimulé(e) lorsque j'atteins les objectifs concernant ma recherche doctorale que je me suis fixés* » dans lequel elle à indiqué la fréquence de « plusieurs fois par semaine ». Par contre, pour elle indique la fréquence « jamais » pour l'item 6 « *je pense que j'apporte une contribution effective dans les séminaires auxquels je participe* ».

Synthèse du questionnaire MBI-SS-D

Les réponses de Amina au questionnaire de MBI-SS-D, nous permettent de constater qu'elle exprime un niveau de burn out académique modéré, et cela est indiqué au niveau des trois sous-échelles où on peut constater un épuisement émotionnel modéré par un sentiment de fatigue envers les études doctorales, un niveau de cynisme faible expliqué par sa passion et son admiration à la recherche, et un niveau d'efficacité académique modéré, que l'on peut remarquer par sa perception moyenne de son efficacité académique.

3. Présentation et analyse des résultats de L'RS de Wagnild et Young

Tableau N° 15 : Résultats de l'RS de Amina

Compétences personnelles	Score	Acceptation de soi et de la vie	Score		
1	6	7	6		
2	6	8	6		
3	6	11	5		
4	6	12	2		
5	6	16	6		
6	6	21	7		
9	6	22	6		
10	6	25	4		
13	6	/	/		
14	6				
15	6				
17	6				
18	6				
19	4				
20	6				
23	4				
24	3				
Total	95			Total	42
Score Total	137				

Ce tableau ci-dessus, représente les résultats obtenus à l'RS par Amina. On constate qu'elle a obtenu un score total de 137, qui représente un caractère modérément résilient (voir l'annexe N° 9).

Dans la première sous-échelle, consacrée aux compétences personnelles, Amina a obtenu un sous score de 95. Elle a sélectionné la 6^{ème} case à tout les items de cette sous-échelle, sauf pour les items : 19 « *d'habitude, j'examine une situation sous tous ses angles* » et 23 « *lorsque je suis dans une situation difficile, je peux généralement m'en sortir* » où elle a

sélectionné la 4^{ème} case, ce qui peut signifier que parfois elle estime que son efficacité à résoudre les problèmes qu'elle rencontre est moyenne. Aussi, pour l'item 24 « *j'ai assez d'énergie pour faire ce que j'ai à faire* » elle a obtenu un score de 3, qui peut témoigner d'un certain sentiment de fatigue.

Puis, dans la seconde sous échelle, abordant l'acceptation de soi et de la vie, Amina a eu un sous-score de 42. Elle a sélectionné, à l'item 21 « *ma vie a un sens* », la 7^{ème} case qui indique qu'elle en est « *totalement en accord* », ce qui nous révèle que notre sujet accorde une signification aux expériences et aux événements qu'elle rencontre. Dans les items 7, 8, 16 et 22 elle indique la 6^{ème} case de l'échelle, tel que l'item 7 « *habituellement, j'arrive à m'adapter facilement* », ce qui témoigne de sa capacité à accepter les événements de la vie et de s'adapter.

Synthèses de l'RS de Amina

De ce fait, Amina est un caractère modérément résilient avec un score total de 137, ce qui signifie que notre sujet a des compétences personnelles lui permettant de donner sens à la vie et de compter sur elle-même afin d'affronter les difficultés qu'elle rencontre dans ses études doctorales.

Synthèse du cas N° 03 : Amina

En se référant aux données recueillis de l'entretien de recherche semi-directif, et des résultats obtenus au questionnaire de MBI-SS-D et de l'RS, nous avons bien exploré le vécu du travail de thèse chez Amina. On constate qu'elle présente un niveau de burn out académique modéré exprimé par un épuisement émotionnel modéré. Par conséquent, on remarque une absence de cynisme envers sa recherche doctorale, du fait qu'elle apprécie le travail de recherche, que nous avons remarqué lors de l'entretien. Ainsi, on constate une efficacité modérée envers ses capacités académiques dans la recherche. Cependant, les propos de la doctorante durant l'entretien nous ont montrés qu'elle ne semble pas présenter des manifestations de burn out académique. On estime alors, qu'il y'a une discordance entre les données de l'entretien de recherche et du MBI-SS-D.

Puis, d'après les résultats de l'RS, Amina est un caractère modérément résilient ce qui indique qu'elle a des aptitudes et des capacités personnelles à affronter les obstacles du travail de thèse et ce par son jugement à avoir un encadrement très satisfaisant. Aussi, elle a une

capacité à résoudre les problèmes de manière moyenne et compte beaucoup plus sur le soutien de son entourage, pour avancer et se développer.

Cas N° 04 : Selma

1. Présentation et analyse des données de l'entretien de recherche semi-directif

Selma est en 3^{ème} année de doctorat. Âgée de 27 ans, ses parents sont toujours en vie et bien portants, elle est la deuxième de sa fratrie composée de deux filles et un garçon. Elle est célibataire et n'a pas de travail en parallèle de ses études.

L'entretien avec elle a duré 20 minutes, elle s'est montré sympathique et bienveillante avec nous, et a accepté volontiers pour participer à notre recherche.

Axe 1 : Informations sur les études : le cursus scolaire et universitaire

Elle s'est inscrite en Licence en 2013. Ensuite, quand nous lui avons demandé de nous raconter sur son cursus scolaire : du primaire au lycée, elle nous a répondu qu'elle était une élève intelligente par rapport aux autres et qui aime les études « *j'étais perturbatrice (rire), stressé, negra au dernier moment (je révise au dernier moment), « kount manehfedch (je n'apprenais pas mes cours par cœur), « je comprenais, j'aimais faire mes propres cours, je m'ennuyais en classe parce que je n'y trouvais pas mes objectifs et avenir, c'est pour ça que je faisais moi-même mes propres cours »*. On comprend qu'elle présente de bonnes capacités intellectuelles.

Puis, lorsque nous lui avons demandé de nous parler sur son cursus universitaire, après un moment de réflexion, elle nous répond « *..., cursus universitaire, sa fait longtemps, ... je ne rentrais pas aux cours parce que j'aime étudier seule, j'aime bien bouquiner, j'étais beaucoup plus intelligente par rapport aux autres et j'avais de bonnes notes, j'aimais trop les exposées, et j'étais perfectionniste dans mon travail, et j'aime bien connaître les choses »*. Donc, Selma était une étudiante studieuse qui apprécie les études.

Elle nous a révélé que la raison qui l'a encouragé à s'inscrire au doctorat, est bien sa conviction d'avoir à accomplir d'autres choses « *je ne suis pas satisfaite par un Master, en plus, la plupart avait un Master, je voulais me surpasser il fallait que j'ai quelque chose de plus »*.

Pour la qualité de la formation elle nous informe qu'il y a un manque de moyens, c'est la raison qui la conduit à ne pas avancer dans sa recherche. Nous avons remarqué aussi, une certaine déception dans son expression « *(sourir), la qualité..., tout dépend des personnes, je trouve qu'elle est insatisfaisante, et pour les résultats il n'y a pas d'avancement car il n'y a pas de moyens, et y a un manque de matériel* ». Ce manque de matériel est source de tracas, comme le soulignent Boujut et al. (2009), qui peut être stressant du fait de la dépendance des résultats de la recherche des étudiants à ces moyens.

Axe 2: Informations sur le burn out académique

Elle nous a déclaré qu'elle ressent du stress et de l'inquiétude en ce qui concerne sa thèse « *c'est stressant, ça m'inquiète, je ne dors pas la nuit, même je ne pars pas en vacances parce que je ne peux pas rester sans résultats, rester une semaine sans rien faire je n'en peux pas* ». Selma exprime le fait que son sommeil est perturbé et elle est devenue insomniaque. En effet, comme nous l'avons vu dans la partie théorique de ce travail, les troubles du sommeil sont des signes de burn out (Burisch, 2010 cité dans Zawieja & Guarnieri, 2015).

Pour les difficultés, Selma juge qu'elle ne trouve pas vraiment beaucoup de difficultés, mais souligne le problème d'un manque de moyens, et ajoute que certaines fois il y a une mauvaise organisation et un manque de sérieux, « *la personne doit être sérieuse c'est ce qui est beaucoup plus important que les moyens* ». Aussi, elle trouve des difficultés par rapport aux relations avec certains de ses camarades « *on a du mal à accepter les personnalités des autres* ». Dans ce cadre, les problèmes relationnels avec les autres camarades peuvent témoigner que les études sont perçues comme un fardeau de la part de l'étudiant (Bouteyre, 2010). Ces propos peuvent nous faire penser à la dépersonnalisation et au cynisme, du fait qu'elle estime qu'il y a un manque de communication avec ses camarades du laboratoire. Ce sentiment fait partie des signes émotionnelles du burn out académique.

Selma n'est pas vraiment satisfaite du progrès de la réalisation de sa thèse, elle rebondit encore une fois sur la problématique du matériel manquant et parfois inaccessible « *à un certain moment on est ambitieux, quand tu ne trouves pas les moyens tu désespères, tu te sens dépendante de quelque chose, sans ça tu ne peux pas avancer* ». Ces propos vont dans le même sens de ce que nous avons mentionné précédemment, les résultats de la recherche dépendent du matériel, qui dans ce cadre est en manque.

De plus, elle nous confie qu'elle a récemment ressenti l'envie d'abandonner les études au doctorat, en riant elle nous répond, après un moment de silence, par « *umm...pourquoi ?..., j'ai pris trois ans...sans publier d'article, sans stage, la vie personnelle elle attend akken ! ney ala ?* » (C'est comme ça ! non ?). « *On ne travaille pas, mais j'ai d'autres opportunités* ». Donc, on constate qu'il peut y avoir un manque de motivation de la part de Selma en sachant qu'elle a d'autres chances de travail.

De ce fait, Selma présente des troubles de sommeil et un sentiment de manque d'accomplissement personnel dans le travail d'élaboration de la thèse, ce qui implique que la personne devient moins productive et une augmentation du risque d'abandon scolaire est notée (Bertrand et al., 2020).

Axe 3 : Informations sur la résilience

Selma nous affirme qu'elle reçoit du soutien auprès de son entourage « *bien sûr ! je ne rencontre que des personnes qui m'encouragent* » nous dit-elle tout en souriant, et ajoute « *le fait de savoir qu'ils vous soutiennent ça vous encourage et on veut pas les décevoir parce qu'ils ont des attentes aussi, surtout les parents, il ne faut pas les décevoir, c'est une image qu'on doit garder* ». On estime que c'est par les encouragements de ses parents qu'elle arrive à progresser et à adopter des comportements positifs pour pouvoir avancer dans sa thèse.

Puis, quand nous l'avons interrogé sur sa relation avec son directeur de thèse, son discours témoigne d'une déception dans l'encadrement, elle nous dit, après un rire qu'elle trouve un sentiment d'incompréhension avec un manque de communication.

La doctorante nous informe que, lorsqu'elle rencontre des difficultés dans l'élaboration de sa thèse, elle préfère en chercher la cause, rester calme et de ne pas stresser pour pouvoir avancer « *je prends une pause une semaine, j'ai ma zone de confort où tout est stable, je revois toute la théorie, et je mets tout en question, je revois tout à zéro* ». Ce qui atteste qu'elle a des capacités à gérer le stress et les difficultés qu'elle rencontre.

Selma a des aspirations au futur, elle nous révèle qu'elle a plusieurs projets qu'elle souhaiterait concrétiser et nous dit ainsi : « *je veux avoir des enfants et fonder une famille, ouvrir quelque chose pour être stable financièrement et pourquoi pas faire des études à l'étranger* ». À la fin de l'entretien, nous lui avons demandé si elle avait d'autres choses à partager, elle nous déclare qu'elle ressent une insatisfaction dans la formation.

Synthèse de l'entretien de recherche de Selma

Selma est une doctorante qui nous semble présenter des signes de burn out académique, d'après les renseignements qu'elle nous a fournis lors de l'entretien. Nous avons remarqué un certain manque de motivation et du sentiment d'accomplissement académique. Cependant, elle est encouragée par son milieu familial et semble avoir de bonnes capacités d'adaptation et de gestion de stress face aux obstacles de la recherche doctorale.

2. Présentation et analyse des résultats du questionnaire de MBI-SS-D

Tableau N° 16 : Résultats du questionnaire de MBI-SS-D de Selma

Dimensions du burn out académique	Score	Niveau de chaque dimension	Score moyen du burn out académique	Niveau du burn out académique
Épuisement émotionnel	23	sévère	20	modéré
Cynisme	11	modéré		
Efficacité académique	26	modéré		

Le tableau ci-dessus, représente les résultats de Selma obtenus au questionnaire de MBI-SS-D (voir l'annexe N° 10), d'après ses résultats, on constate qu'elle présente un niveau de burn out académique modéré, avec un score moyen de 20.

En ce qui concerne le niveau de chaque dimension du burn out académique, on constate que Selma présente un niveau d'épuisement émotionnel sévère avec un score de 23, un niveau de cynisme modéré avec un score de 11 et un niveau modéré d'efficacité académique avec un score de 26.

Dans la sous-échelle de l'épuisement émotionnelle, notre sujet a sélectionné la case « *chaque jour* » dans l'item 1 « *je me sens émotionnellement vidé(e) par ma recherche doctorale* » et l'item 4 « *je me sens « à bout » à la fin de ma journée à l'université (ou sur le lieu de recueil de données)* » ce qui témoigne d'une fatigue émotionnelle perçue par la

doctorante, de même pour l'item 10 « *je me sens fatigué(e) lorsque je me lève le matin et que je dois affronter une nouvelle journée à l'université (ou sur le lieu de recueil de données)* » où elle a sélectionné la case « *plusieurs fois par semaine* ».

Par rapport à la dimension du cynisme, Selma a obtenu un score de 11 qui représente un niveau modéré. De ce fait la doctorante ressent du cynisme à l'égard de sa recherche doctorale, tel qu'à l'item 2 « *ma recherche doctorale m'intéresse moins qu'avant* » qu'elle a indiqué « *plusieurs fois par semaine* ».

La dernière sous-échelle portant sur l'efficacité académique, indique que Selma à obtenu un score de 26, ce qui représente un niveau modéré. Comme on peut le constater à l'item 12 « *je me sens stimulé(e) lorsque j'atteins les objectifs concernant ma recherche doctorale que je me suis fixés* » où elle a indiqué la fréquence de « *chaque jour* », de même pour l'item 3 « *j'arrive à résoudre efficacement les problèmes que je rencontre dans le cadre de ma recherche doctorale* », ce qui montre que Selma estime qu'elle a des compétences pour avancer et surpasser les obstacles, c'est-à-dire elle arrive à percevoir le déséquilibre qu'il y a entre les difficultés imposées par son environnement de recherche et de ses capacités personnelles. Mais pour l'item 6 « *je pense que j'apporte une contribution effective dans les séminaires auxquels je participe* » elle a indiqué la fréquence de « *au moins une fois dans l'année* », ce qui indique qu'elle sous estime des capacités de coopération dans les séminaires.

Synthèse du questionnaire MBI-SS-D

À cet effet, les réponses de Selma au questionnaire de MBI-SS-D, nous démontrent bien qu'elle exprime un niveau de burn out académique modéré. On peut remarquer à travers les trois sous-échelles un épuisement émotionnel sévère rapporté par une sensation de fatigue engendré par le travail de thèse. Aussi, le score montre un niveau modéré de cynisme manifesté envers le sens sa recherche doctorale. Ainsi, on note un niveau d'efficacité académique modéré représentant un sentiment de perception moyenne de l'accomplissement personnel dans l'élaboration de la recherche doctorale.

3. Présentation et analyse des résultats de L'RS de Wagnild et Young

Tableau N° 17 : Résultats de l'RS de Selma

Compétences personnelles	Score	Acceptation de soi et de la vie	Score		
1	7	7	7		
2	7	8	4		
3	7	11	1		
4	7	12	7		
5	7	16	7		
6	7	21	7		
9	7	22	1		
10	7	25	7		
13	7	/	/		
14	7				
15	7				
17	6				
18	7				
19	7				
20	2				
23	7				
24	7				
Total	113			Total	41
Score total	154				

Ce tableau ci-dessus, représente les résultats obtenus à l'RS par Selma. On constate qu'elle a obtenu un score total de 154 qui représente un caractère résilient (voir l'annexe N° 11).

Selma a obtenu un sous-score de 113 dans la première sous-échelle, consacrée aux compétences personnelles. Elle a coché sur la 7^{ème} case « *totalemment en accord* » à 15 items des 17 de cette sous-échelle, comme par exemple au 2^{ème} item « *en général, je me débrouille d'une manière ou d'une autre* » et au 13^{ème} item « *je peux traverser des périodes difficiles parce que j'ai déjà vécu des difficultés* » qui indiquent qu'elle a des ressources individuelles pour affronter l'adversité de la recherche doctorale. Pour l'item 17 « *ma confiance en moi me*

permet de traverser des périodes difficiles », elle a obtenu un score de 6. Néanmoins, pour l’item 20 « *parfois, je me force à faire certaines choses que cela me plaise ou non* » elle a sélectionné la 2^{ème} case, nous pouvons en déduire alors, que Selma préfère effectuer certaines choses que par sa volonté.

Pour la sous-échelle de l’acceptation de soi et de la vie, la doctorante a eu un score de 41. Pour la majorité des items, elle a coché la 7^{ème} case, tel qu’à l’item à l’item 7 « *habituellement, j’arrive à m’adapter facilement* » et à l’item 12 « *je prends les choses comme elles viennent* » qui nous renseignent sur la bonne capacité de notre sujet à s’adapter. Cependant, pour l’item 11 « *je me demande rarement quel est le sens des choses* » elle a coché sur la 1^{ère} case, car elle nous a informé durant la passation de cette échelle, qu’elle est une personne très curieuse et cherche à savoir les sens des choses.

Synthèse de l’RS de Selma

D’après les résultats obtenus à l’échelle RS, Selma est un caractère résilient, après avoir obtenu un score total de 154, et cela est bien clair à travers les résultats obtenus aux deux sous-échelles. À cet effet, on déduit d’après l’échelle que la doctorante possède des ressources personnelles, une bonne estime de soi, des capacités d’adaptation, tout en donnant sens à sa vie et en cherchant des stratégies d’adaptation adéquates aux situations de stress rencontré durant les études doctorales.

Synthèse du cas N° 04 : Selma

Nous avons bien exploré le vécu du travail de thèse chez Selma, tout en se basant sur les données recueillis de l’entretien de recherche semi-directif, et des résultats obtenus au questionnaire de MBI-SS-D et de l’RS. On constate qu’elle présente des manifestations de burn out académique, à partir de ses verbatims durant l’entretien. Plus précisément, elle présente un niveau modéré, d’après le MBI-SS-D, exprimé par un épuisement émotionnel sévère, un niveau modéré de cynisme et d’efficacité académique.

Ensuite, Selma est un caractère résilient, d’après les résultats de l’RS, ce qui indique qu’elle a des aptitudes et des capacités personnelles lui permettant de faire face aux obstacles du travail de thèse, et ce par sa capacité à résoudre les problèmes de manière efficace et son estime de soi.

Cas N° 05 : Werda**1. Présentation et analyse des données de l'entretien de recherche semi-directif**

Doctorante en troisième année, Werda est âgée de 27 ans, ses parents sont toujours en vie et bien portants, sa fratrie se compose de deux filles et de deux garçons, elle en est la deuxième. Elle est célibataire et n'occupe pas de travail en plus de ses études.

L'entretien avec elle a duré une quinzaine de minutes, elle nous a paru coopérative et s'exprimait aisément et avec assurance.

Axe 1 : Informations sur les études : le cursus scolaire et universitaire

Werda s'est inscrite à l'université pour la première fois en 2013. Nous lui avons demandé de nous raconter sur son cursus scolaire : du primaire au lycée, elle nous a informés qu'elle était une bonne élève, elle était sage et studieuse *« j'étais une étudiante douce, calme, parmi les premiers, il y avait toujours trois qui me dépassaient et je ne faisais pas de problèmes »*. En ce qui concerne le cursus universitaire, elle nous a confirmé qu'elle était une bonne étudiante qui aimait les études *« même chose, j'ai continué à être comme ça »*.

Werda a été encouragé à s'inscrire au doctorat, car c'est l'un de ses objectifs de vie. Aussi, elle nous a rapporté qu'elle a été influencée par son père qui était enseignant à l'université *« c'était mon rêve depuis que j'étais en première année, même j'ai visé le doctorat bien avant, aussi parce que mon père est enseignant à l'université »*.

Pour la qualité de la formation doctorale, Werda trouve qu'il y a des points positifs comme la qualité de l'enseignement et de la formation qu'elle estime satisfaisante, mais au même temps elle trouve certaines insatisfactions *« il y a des trucs moins bien, il y a un grand manque de matériel, un manque de moyens, mais il y a des points positifs dans la qualité de la formation »*.

Axe 2: Informations sur le burn out académique

Lorsque nous avons interrogé Werda sur son ressenti de son travail de thèse, elle estime qu'elle est moyennement satisfaite. Elle rebondit sur le fait qu'il y a un manque de matériel nécessaire pour avancer dans la recherche *« je ne suis pas satisfaite à 100 %, c'est à cause des conditions, le manque de moyens, surtout avec la covid, on n'a pas travaillé »*

pendant 8 mois, c'était impossible de venir au laboratoire, parce que je n'habite pas ici, on est resté 8 mois à la maison sans rien faire, donc on n'a pas avancé ».

Dans ce cadre, notre sujet s'exprime à propos de l'impact du coronavirus sur l'état d'avancement de l'élaboration de la recherche doctorale. À cet effet, comme nous l'avons abordé dans la partie théorique, les études de Coquard et al. (2021) ainsi que de Khiari, N.-E.H. et Khiari, R (2020), le confinement a eu des effets négatifs sur la vie des étudiants universitaires. Plusieurs étudiants ont manifesté certaines inquiétudes et des incertitudes concernant la situation académique, ainsi qu'une baisse de motivation pour continuer leur recherche. Dans ce cadre, pour assurer la continuité pédagogique, l'enseignement à distance a été la seule alternative (Lassassi et al., 2020). Malgré cela il y a eu des retentissements sur les progrès du travail de thèse.

Werda ne trouve pas de difficultés dans les études doctorales, mais juge plutôt l'importance d'adopter une certaine rigueur pour être méthodique et efficace « *non, tu dois être sérieux et tout sera facile, ce n'est pas difficile, il faut s'adapter et s'organiser* ». Aussi, elle déclare qu'elle n'est pas vraiment satisfaite de sa thèse, comme elle nous l'a rapporté à la première question de cet axe. Elle souligne encore une fois l'impact de la propagation du coronavirus « *pour l'instant on n'arrive pas à progresser surtout à cause du covid et du confinement, ..., ce n'est que 50 % de la thèse* ».

En lui posant la question sur l'éventuel envie d'abandonner les études doctorale, elle nous confirme qu'elle l'a déjà ressenti « *oui ! mais toujours il y a un truc qui me dit non, de ne pas abandonner, c'est le temps, je ne veux pas laisser passer comme ça deux, trois ans de sacrifices, il faut toujours garder la motivation, mais c'est momentanément tjik ou trouh* (ça vient et ça repart). Nous constatons qu'elle évoque des sacrifices qu'elle a dû faire pour effectuer sa recherche, car le doctorat demande l'implication et beaucoup d'investissement du temps de la part l'étudiant. Aussi, elle rebondit sur le fait de maintenir sa motivation afin de ne pas abandonner la recherche. En effet, la motivation est l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui déterminent le déclenchement d'un comportement, l'orientation du comportement, l'intensité de la mobilisation énergétique, et enfin la persistance du comportement dans le temps (Charron et al., 2020, p.176). Par ailleurs, le sentiment d'efficacité personnelle et le degré d'attente vis-à-vis du résultat envisagé semblent avoir un rôle crucial dans le développement de la motivation. Ces deux attentes doivent en effet

atteindre un niveau élevé avant que le comportement soit orienté vers un but précis et devienne suffisamment énergique (Romo et al., 2014).

Axe 3 : Informations sur la résilience

Nous lui avons demandé si elle recevait du soutien de la part de son entourage, elle nous a confié que c'est surtout de la part de ses parents « *mes parents toujours me soutiennent et m'encouragent et sont derrière moi, même du côté financier, pour les membres de la famille ils m'encouragent aussi* ». De ce fait, un soutien familial et une bonne communication avec les parents, représentent des ressources protectrices venant de l'environnement, qui favorisent la résilience (Anaut, 2015).

Lorsque nous lui avons demandé de nous décrire sa relation avec son directeur de thèse, elle nous a informés qu'elle en avait deux. Elle nous décrit plutôt une bonne communication avec l'un des deux, qui est disponible et à son écoute. Par contre pour le second, elle estime qu'il y a un manque de communication entre eux, et ressent un encadrement insatisfaisant. Ensuite, en ce qui concerne les aspirations au futur, Werda souhaiterait avoir la possibilité d'ouvrir un atelier de couture « *j'aime vraiment la couture* ». On constate qu'elle a une passion dans sa vie, et aspire vers le futur pour sa réalisation. En effet, garder l'intérêt de certaines choses est un indicateur de la résilience.

Vers la fin de l'entretien, nous lui avons demandé si elle avait d'autres choses qu'elle trouve importantes à partager avec nous, elle nous a donné un conseil, qui est la nécessité de choisir une thématique qui nous plaît et que l'on apprécie, et ajoute « *parce que le doctorat nécessite de la patience et de la motivation* ». Dans ce cadre, nous partageons un but commun qui est la préparation d'un projet presque similaire, les doctorants préparent une thèse et nous un mémoire. En effet, l'étudiant doit avoir un certain engouement envers sa thématique de recherche afin de mener à bien son projet.

Synthèse de l'entretien de recherche de Werda

On constate à partir des données recueillies de l'entretien de Werda, qu'elle est une doctorante qui arrive à dépasser les obstacles du doctorant, comme le manque de matériel, par ses capacités à s'ajuster, par sa motivation et sa détermination. Aussi, elle possède un environnement soutenant qui peut l'aider et l'encourager à franchir les difficultés qu'elle rencontre lors de la réalisation de sa thèse.

2. Présentation et analyse des résultats du questionnaire de MBI-SS-D

Tableau N° 18 : Résultats du questionnaire de MBI-SS-D de Werda

Dimensions du burn out académique	Score	Niveau de chaque dimension	Score moyen du burn out académique	Niveau du burn out académique
Epuisement émotionnel	13	faible	18,66	faible
Cynisme	8	faible		
Efficacité académique	35	sévère		

Le tableau ci-dessus, représente les résultats de Werda obtenus au questionnaire de MBI-SS-D (voir l'annexe N° 12), d'après ses résultats, on constate qu'elle présente un niveau de burn out académique faible, avec un score moyen de 18,66.

En ce qui concerne le niveau de chaque dimension du burn out académique, on constate que Werda présente un niveau d'épuisement émotionnel faible avec un score de 13, un niveau de cynisme faible avec un score de 8 et un niveau sévère d'efficacité académique avec un score de 35.

Dans la première sous-échelle de l'épuisement émotionnel, Werda présente un niveau faible, et cela est bien clair dans le 1^{er} item « *je me sens émotionnellement vidé(e) par ma recherche doctorale* » pour lequel elle a sélectionné la fréquence de « *quelques fois dans l'année* ». Aussi, à l'item 7 « *je sens que je craque à cause de ma recherche doctorale* » et à l'item 13 « *étudier ou aller en séminaire est une source de tension pour moi* » où elle a sélectionné la fréquence « *jamais* », ce qui signifie que Werda ne ressent pas de fatigue émotionnelle causé par ses études doctorales.

Ainsi, pour la sous-échelle du cynisme, Werda à indiqué la fréquence de « *jamais* » pour l'item 2 « *ma recherche doctorale m'intéresse moins qu'avant* » et pour l'item 11 « *je suis devenu(e) plus cynique concernant l'utilité potentielle de ma recherche doctorale* ». On comprend à partir de là, que Werda apprécie le travail de l'élaboration de sa thèse.

Pour l'efficacité académique, Werda présente un niveau sévère ce qui implique qu'elle a une bonne estime de ses compétences et des capacités académiques, tel est le cas à l'item 3 « *j'arrive à résoudre efficacement les problèmes que je rencontre dans le cadre de ma recherche doctorale* » et à l'item 6 « *je pense que j'apporte une contribution effective dans les*

séminaires auxquels je participe », dans lesquels elle a sélectionné la fréquence de « *chaque jour* ».

Synthèse du questionnaire MBI-SS-D de Werda

À partir des résultats de Werda du questionnaire MBI-SS-D, elle présente un niveau de burn out académique faible, qui est bien déterminé au niveau des trois sous-échelles. On constate, un niveau faible d'épuisement émotionnel et de cynisme qui témoigne de l'absence du sentiment de fatigue émotionnelle et de la tendance à la dépersonnalisation, ainsi qu'un niveau sévère d'efficacité académique ressenti par la doctorante.

3. Présentation et analyse des résultats de L'RS de Wagnild et Young

Tableau N° 19 : Résultats de l'RS de Werda

Compétences personnelles	Score	Acceptation de soi et de la vie	Score		
1	7	7	4		
2	6	8	7		
3	7	11	4		
4	6	12	7		
5	7	16	2		
6	7	21	7		
9	6	22	4		
10	7	25	7		
13	7	/	/		
14	6				
15	3				
17	7				
18	7				
19	6				
20	4				
23	7				
24	7				
Total	107			Total	42
Score total	149				

Le tableau ci-dessus, représente les résultats obtenus à l'RS par Werda. On constate qu'elle a obtenu un score total de 149 qui représente un caractère résilient (voir l'annexe N° 13).

Dans la première sous-échelle consacrée aux compétences personnelles, Werda a obtenu un sous score de 107. Ce qui nous renseigne sur l'ensemble des aptitudes et des ressources internes indiquant la reconnaissance des capacités de soi de notre sujet, ainsi que la gestion des difficultés liées au doctorat.

Pour la sous-échelle de l'acceptation de soi et de la vie, les résultats de Werda indiquent qu'elle a obtenu un score de 42. Et cela nous démontre bien que la doctorante possède des comportements positifs vis-à-vis d'elle-même, c'est-à-dire elle a une bonne estime de soi. Ainsi, elle représente des compétences d'acceptation des événements de la vie, dont notamment les obstacles de la recherche doctorale.

Synthèses de l'RS de Werda

D'après les résultats obtenus à l'RS, Werda est un caractère résilient. Son score total est de 149, ce qui détermine les ressources personnelles et environnementales dont elle dispose pour s'adapter et gérer les difficultés rencontrés lors du travail de thèse.

Synthèse du cas N°05 : Werda

En prenant en considération les données de l'entretien de recherche semi-directif ainsi que des deux outils psychométriques que nous avons utilisé, pour mesurer le niveau du burn out académique et la résilience, nous avons pu explorer le vécu du travail de thèse chez Werda, qui nous semble présenter un bon vécu.

En effet, malgré l'expression de la difficulté liée au manque de moyens que Werda a partagé lors de l'entretien, en plus de l'impact du confinement, elle a fait preuve d'un niveau faible de burn out académique et cela apparaît à partir du questionnaire de MBI-SS-D. Aussi, notre sujet est un caractère résilient qui est bien déterminé dans l'RS. Ainsi, lors de l'entretien, nous avons remarqué quelques indices, comme le fait qu'elle possède un soutien familial.

Cas N° 06 : Kahina**1. Présentation et analyse des données de l'entretien de recherche semi-directif**

Kahina est en deuxième année de doctorat, est âgée de 27 ans, ses parents sont vivants, elle est la deuxième dans sa fratrie qui se constitue de trois frères et trois sœurs. Elle est célibataire et occupe un travail libéral qui est de donner des cours particuliers.

L'entretien s'est déroulé dans une salle du laboratoire de recherche et a pris 25 minutes. Elle était un peu occupé par les expériences qu'elle effectuait pour sa recherche, mais elle voulait y participer, donc elle nous a demandé de patienter quelques minutes, pour être totalement disponible. Elle était accueillante, bienveillante et nous a semblé curieuse et préoccupé par son état mental.

Axe 1 : Informations sur les études : le cursus scolaire et universitaire

Elle s'est inscrite en Licence en 2013. Elle nous a rapporté qu'au primaire elle se classait toujours parmi les premiers de la classe, parfois elle se classait première, d'autres fois deuxième. Et ce, jusqu'à la deuxième année du lycée, puis en troisième année elle avait un peu régressé, et jugeait qu'elle était plus au moins moyenne. Après, à l'université, elle nous a confié que ses résultats s'étaient améliorés et les considéraient comme une revanche du fait qu'elle a régressé lors du bac « *je me suis reprise* ». On comprend que Kahina est une étudiante déterminée.

Elle voulait poursuivre ses études au doctorat, nous dit elle, lorsque nous lui avons demandé les raisons qui l'ont encouragés à s'inscrire au doctorat, et ajoute « *deuxièmement, c'est mes parents qui m'ont encouragés, beaucoup plus ma mère, je pense elle voulait me voir partir loin* ». Pour la qualité de la formation elle trouve qu'il y a quelques difficultés liés au manque de matériel « *il faut garder espoir pour continuer la recherche sur le terrain* ».

Axe 2: Informations sur le burn out académique

Elle ressent une moyenne satisfaction concernant son travail de thèse « *si je donnerais un pourcentage c'est 60 %* ». En ce qui concerne les difficultés du doctorat, d'abord elle nous informe qu'elle trouve qu'elle a plusieurs tâches à effectuer « *j'ai tellement de tâches à faire je n'ai pas le temps pour la recherche dans le laboratoire* ». De plus, elle ajoute que les

difficultés se présentent principalement par le manque de moyens nécessaires pour progresser dans la recherche « *il y a un manque de matériel, quand il y a du monde dans le laboratoire, il faut attendre pour utiliser les outils* ».

Cette difficulté influence sur le progrès du travail de recherche de Kahina « *j'avance à petit pas même on est freiné par le manque de matériel, mais ce n'est pas la cadence qu'on veut* ». On ressent un sentiment de déception par rapport à cette dépendance des résultats souhaités à avoir, aux moyens. Ces soucis matériels font parti des tracas stressants de l'étudiant (Boujut, et al., 2009).

Ainsi, elle considère qu'il y a certaines difficultés engendrées par quelques relations conflictuelles avec quelques personnes. Par conséquent, elle nous montre qu'elle arrive à surpasser ses désaccords « *il ne faut pas leur montrer les faiblesses et surtout ne pas abandonner* ». Ensuite, lorsque nous lui avons demandé si elle était satisfaite des progrès de la réalisation de sa thèse elle nous répond « *partiellement, pas vraiment* », mais elle nous explique qu'elle a un coté perfectionniste par lequel elle se motive pour effectuer ses tâches « *je dois finir si je commence quelque chose* ». À cet effet, Kahina est déterminé et a des compétences pour accomplir ses activités académiques de manière efficace.

Axe 3 : Informations sur la résilience

Kahina reçoit du soutien de son environnement social, beaucoup plus de la part de son père « *il est toujours à ma disposition, il veut m'aider* ». Aussi, de la part de ses amis « *malgré qu'ils ne sont pas dans le même domaine que moi, ils m'orientent* », ainsi que de ses camarades et anciens doctorants qu'elle reconnaît leur aide afin de lui éviter les erreurs et les difficultés qu'ils ont déjà rencontrés et pour faciliter le parcours. Dans ce cadre, Werner nous explique que le soutien extra-familial fait parti des ressources protectrices venant du milieu (Anaut, 2015b).

Elle nous rapporte que son directeur de thèse est toujours à sa disposition pour l'orienter, et ajoute « *il me laisse le champ libre pour être chercheur au sens propre du terme* ». D'autre part, pour surmonter les difficultés rencontrées lors de l'élaboration de la thèse elle nous confie qu'elle favorise les conditions avec le directeur de thèse, et nous évoque qu'elle fait un travail sur soi « *il existe une solution quelque part, il faut s'adapter* ». Ces verbatims témoignent que notre sujet utilise ici un des processus mentaux de la cognition qui est la capacité à résoudre les problèmes. Ainsi, Kahina souhaite faire du stylisme, considéré

comme un de ses projets de vie à réaliser, car elle est très intéressée par la couture, cela implique qu'elle présente de l'intérêt pour d'autres choses qui est un indice de la résilience.

À la fin de l'entretien, elle nous a remercié pour lui avoir permis de s'exprimer, même si cela est seulement dans le cadre de la recherche, car elle voulait faire le point sur son état mental actuel, « *j'avais besoin de parler à quelqu'un et mettre le point sur les sentiments et le côté psychologique, je voulais essayer de comprendre ma personne. Le fait de répondre à vos questions ça nous permet d'y voir plus clair* ». Nous l'avons remercié à notre tour pour nous avoir consacré son temps pour participer à notre recherche.

Synthèse de l'entretien de recherche de Kahina

D'après tout ses renseignements, on peut constater que Kahina possède des capacités pour gérer les obstacles perçus de son environnement. Mais exprime une insatisfaction en ce qui concerne l'inaccessibilité au matériel nécessaire pour effectuer sa recherche doctorale. En même temps, nous estimons qu'elle présente quelques indices de résiliences, comme le sentiment du soutien reçu de son entourage qui est un facteur de protection, permettant à notre sujet d'avancer dans son travail de thèse.

2. Présentation et analyse des résultats du questionnaire de MBI-SS-D

Tableau N° 20 : Résultats du questionnaire de MBI-SS-D de Kahina

Dimensions du burn out académique	Score	Niveau de chaque dimension	Score moyen du burn out académique	Niveau du burn out académique
Epuisement émotionnel	18	modéré	16	modéré
Cynisme	5	faible		
Efficacité académique	25	modéré		

Le tableau ci-dessus, représente les résultats de Kahina obtenus au questionnaire de MBI-SS-D (voir l'annexe N° 14), d'après ses résultats, on constate qu'elle présente un niveau de burn out académique modéré, avec un score moyen de 16.

Kahina présente un niveau d'épuisement émotionnel modéré avec un score de 18, tel est le cas à l'item 1 « *je me sens émotionnellement vidé(e) par ma recherche doctorale* » et l'item 7 « *je sens que je craque à cause de ma recherche doctorale* » où elle a indiqué la case « *plusieurs fois par mois* ». En ce qui concerne le cynisme, elle présente un niveau faible avec un score de 5, comme dans l'item 11 « *je suis devenu(e) plus cynique concernant l'utilité*

potentielle de ma recherche doctorale » dans lequel elle a indiqué la fréquence de « *jamais* ». Aussi, on constate un niveau modéré d'efficacité académique avec un score de 25, tel aux deux items : 3 « *j'arrive à résoudre efficacement les problèmes que je rencontre dans le cadre de ma recherche doctorale* » et 15 « *je suis convaincu(e) que les séminaires m'aident à progresser* » dans lesquelles elle a sélectionné « *plusieurs fois par semaine* ».

Synthèse du questionnaire MBI-SS-D de Kahina

Kahina présente un niveau de burn out académique modéré, et cela se reflète dans la sous-échelle de l'épuisement émotionnel où elle y indique un niveau modéré. Par contre, elle arrive à garder une bienséance envers sa recherche doctorale ce qui se montre dans la sous-échelle du cynisme en obtenant un score de 5. Aussi, notre sujet à une efficacité académique modérée, ce qui suppose qu'elle ressent un sentiment moyen envers ses capacités académiques.

3. Présentation et analyse des résultats de L'RS de Wagnild et Young

Tableau N° 21 : Résultats de l'RS de Kahina

Compétences personnelles	Score	Acceptation de soi et de la vie	Score		
1	7	7	5		
2	6	8	4		
3	7	11	3		
4	7	12	7		
5	5	16	2		
6	7	21	7		
9	6	22	2		
10	7	25	6		
13	7	/	/		
14	6				
15	7				
17	3				
18	6				
19	4				
20	6				
23	5				
24	4				
Total	100			Total	36
Score total	136				

Dans ce tableau, qui représente les résultats de Kahina obtenus à l'RS, on constate qu'elle a obtenu un score total de 136 qui représente un caractère modérément résilient (voir l'annexe N° 15).

Dans la première sous-échelle, consacrée aux compétences personnelles, Kahina a obtenu un sous score de 100. Ce qui nous indique que notre sujet possède des compétences personnelles suffisantes pour affronter et gérer les difficultés liées au doctorat, comme par exemple la confiance en soi qui est bien clair à l'item 3 « *je peux compter sur moi plus que sur les autres* » dans lequel elle a indiqué « *totalemment en accord* ».

Pour la seconde sous-échelle, portant sur l'acceptation de soi et de la vie, les résultats de Kahina indiquent qu'elle a obtenu un score de 36. Et cela témoigne que notre sujet présente des capacités d'adaptation, cherche à donner des significations aux choses, tel est bien présenté à l'item 11 « *je me demande rarement quel est le sens des choses* » dans lequel elle a sélectionné la 3^{ème} case, et à l'item 21 « *ma vie a un sens* » dans lequel elle a coché sur la case « *totalemment en accord* » ainsi qu'une bonne estime de soi.

Synthèses de l'RS de Kahina

Kahina est un caractère modérément résilient, d'après les résultats obtenus à l'RS. Son score total est de 136, ce qui nous renseigne sur les ressources personnelles et environnementales dont elle en dispose pour s'adapter et gérer les difficultés rencontrés lors du travail de thèse, tel que la confiance en soi et l'autonomie.

Synthèse du cas N°06 : Kahina

À partir des trois outils que nous avons utilisé pour explorer le vécu du travail de thèse chez Kahina, nous pouvons constater qu'elle présente un burn out académique avec un niveau modéré, d'après ses résultats obtenus au questionnaire de MBI-SS-D. Ainsi, nous avons remarqués quelques indices du burn out académique dans sons discours à partir de l'entretien de recherche. Par ailleurs, notre sujet a enregistré un score de 136 qui convient à un caractère modérément résilient. De ce fait, les renseignements obtenus à l'entretien de recherche sont en concordance avec les résultats des deux outils psychométriques que nous avons utilisés.

Cas N° 07 : Lotfi**1. Présentation et analyse des données de l'entretien de recherche semi-directif**

Il s'agit de Lotfi qui est doctorant en deuxième année. Il a 29 ans, ses parents sont toujours en vie, il a deux frères dont il est l'aîné. Célibataire, Lotfi exerce le métier de couturier en parallèle de ses études.

Après lui avoir expliqué notre demande, il a accepté de participer volontiers à notre enquête. L'entretien avec lui a duré une quinzaine de minutes, durant lequel il s'exprimait assurément et avec aisance.

Axe 1 : Informations sur les études : le cursus scolaire et universitaire

Il s'est inscrit en Licence en 2011. Quand il nous a raconté sur son cursus scolaire, du primaire au lycée, il nous a révélé qu'il était un élève studieux et se classait parmi les premiers de sa classe « *liy g widak i yeherçen* » (j'étais parmi les bons élèves). En ce qui concerne son parcours universitaire, il considère que la première année en Licence ne lui a pas plu et a rencontré quelques difficultés, sans nous donner d'autant plus de détails. Aussi, il nous a informé qu'il a perdu deux années suite à une insatisfaction du choix de la filière « *la première année... ce n'était pas bien, après j'ai raté deux années à l'université, durant une j'ai refais l'année et l'autre j'ai bloqué l'année* ».

Par la suite, il nous a informés que la recherche est la raison qui l'a encouragé à s'inscrire au doctorat. Pour la qualité de la formation doctorale et de ses résultats, il estime qu'elle est satisfaisante et convenable, surtout au niveau du laboratoire où il effectue ses recherches. De même, il apprécie la qualité de l'enseignement au niveau de l'université « *c'est bien, même au niveau de ce laboratoire, l'université de Bejaïa est connue pour avoir de bons enseignants et il y a beaucoup de professeurs réputés* ».

Axe 2: Informations sur le burn out académique

Lotfi ressent de la satisfaction concernant son travail de thèse « *pour l'instant ça marche bien, ça avance bien* ». Par contre, il trouve les études au doctorat très difficiles à cause du manque de moyens et le fait que ça exige l'investissement de tout le temps du

doctorant « *faire des recherches c'est de sacrifier beaucoup de choses* ». En effet, le manque de temps constitue une source de stress pour les étudiants (Rochette, 2012).

Il nous a rapporté qu'il est satisfait des progrès de la réalisation de sa thèse et pour le moment ne ressent pas du tout l'envie d'abandonner les études doctorales.

Axe 3 : Informations sur la résilience

Lotfi juge qu'il ne reçoit pas vraiment du soutien de la part de son entourage, surtout du fait qu'il ressent qu'il n'est pas compris par sa famille pour avoir choisi de continuer ses études. Toutefois, il nous décrit une bonne relation avec son directeur de thèse et rajoute « *il était mon encadreur au Master et il m'a enseigné depuis la première année de Licence* ».

Pour surmonter les éventuelles difficultés rencontrées lors de l'élaboration de la thèse, il adopte des comportements positifs, comme le fait de faire des recherches plus approfondies et de se concerter avec son directeur de thèse « *iteawan* » (il m'aide). À partir de là, on peut constater que le soutien et l'aide apporté par l'encadrant permet à Lotfi d'affronter et de dépasser les obstacles de la recherche, en plus de ses ressources personnelles. Pour les projets d'avenir, il nous informe qu'il souhaiterait être recruté à l'université.

Synthèse de l'entretien de recherche de Lotfi

Lotfi est un doctorant qui nous semble ne pas présenter d'indices de burn out académique, d'après les renseignements qu'il nous a fournis durant de l'entretien de recherche. Nous avons remarqué une satisfaction vis-à-vis de son élaboration de thèse, ce qui indique qu'il ressent un accomplissement personnel. Aussi, on constate quelques indices de résilience qui se présentent dans la bonne relation qu'il entretient avec son encadrant, qui peut être un tuteur de résilience. Malgré qu'il ne ressent pas avoir de soutien de son entourage familial, il possède des capacités personnelles lui permettant d'affronter les obstacles des études doctorales.

2. Présentation et analyse des résultats du questionnaire de MBI-SS-D

Tableau N° 22 : Résultats du questionnaire de MBI-SS-D de Lotfi

Dimensions du burn out académique	Score	Niveau de chaque dimension	Score moyen du burn out académique	Niveau du burn out académique
Epuisement émotionnel	9	faible	10,33	faible
Cynisme	2	faible		
Efficacité académique	20	modéré		

Dans le tableau présenté ci-dessus, qui représente les résultats de Lotfi obtenus au questionnaire de MBI-SS-D (voir l'annexe N° 16), on constate qu'il présente un niveau de burn out académique faible, avec un score moyen de 10,33.

Lotfi présente un niveau d'épuisement émotionnel faible avec un score de 9, et cela est bien déterminé à l'item 1 « *je me sens émotionnellement vidé(e) par ma recherche doctorale* » dans la quelle il a indiqué la fréquence de « *jamais* ». En ce qui concerne le cynisme il présente un niveau faible avec un score de 2, que l'on constate dans les items de cette sous-échelle où il a sélectionné la fréquence de « *jamais* » dans les items 2 et 5, ainsi que la fréquence de « *quelques fois dans l'année* » pour les items 11 « *je suis devenu(e) plus cynique concernant l'utilité potentielle de ma recherche doctorale* » et 14 « *j'ai des doutes sur le sens de ma recherche doctorale* ». Aussi, on constate un niveau modéré d'efficacité académique avec un score de 20.

Synthèse du questionnaire MBI-SS-D de Lotfi

En somme, Lotfi présente un niveau de burn out académique faible et cela se reflète dans les deux sous-échelles portant sur l'épuisement émotionnel et le cynisme qui nous indiquent un niveau faible, qui atteste que notre sujet ne ressent pas de fatigue émotionnelle ainsi que de cynisme et de dépersonnalisation envers sa recherche doctorale. Aussi, le score nous indique qu'il présente un niveau modéré d'efficacité académique ce qui peut supposer que Lotfi ressent que ses capacités académiques sont moyennes.

3. Présentation et analyse des résultats de L'RS de Wagnild et Young

Tableau N° 23 : Résultats de l'RS de Lotfi

Compétences personnelles	Score	Acceptation de soi et de la vie	Score		
1	5	7	5		
2	7	8	5		
3	7	11	5		
4	6	12	6		
5	7	16	7		
6	7	21	7		
9	6	22	5		
10	7	25	7		
13	7	/	/		
14	7				
15	7				
17	7				
18	5				
19	7				
20	4				
23	7				
24	5				
Total	108			Total	47
Score total	155				

Dans ce tableau, qui représente les résultats de Lotfi obtenus à l'RS, on constate qu'il a reçu un score total de 155 qui représente un caractère très résilient (voir l'annexe N° 16).

Dans la première sous-échelle qui concerne compétences personnelles, Lotfi a obtenu un sous-score de 108. Ce qui nous renseigne sur les compétences personnelles que possède notre sujet, comme sa confiance en soi et sa reconnaissance de ses réalisations.

Pour la seconde sous-échelle, portant sur l'acceptation de soi et de la vie, les résultats de Lotfi montrent bien qu'il a obtenu un sous-score de 47. D'après ses résultats nous pouvons

constater qu'il présente des capacités à donner signification aux choses et des compétences pour accepter les différentes situations.

Synthèses de l'RS de Lotfi

D'après les résultats obtenus à l'échelle RS, Lotfi est un caractère très résilient, après avoir obtenu un score total de 155, et cela est bien clair à travers les résultats obtenus aux deux sous-échelles. À cet effet, notre sujet possède des ressources personnelles tel que l'autonomie, la confiance en soi, des capacités de contrôle et d'adaptation, tout en cherchant des stratégies d'adaptation adéquates aux situations de stress rencontré durant le travail de thèse.

Synthèse du cas N° 07 : Lotfi

Nous avons donc ici exploré le vécu du travail de thèse chez Lotfi, tout en se basant sur les données recueillis de l'entretien de recherche semi-directif, et des résultats obtenus au questionnaire de MBI-SS-D et de l'RS. On remarque, à partir de ses verbatims de l'entretien, qu'il ne présente pas d'indices de burn out académique. Par conséquent, son niveau a été déterminé à partir du MBI-SS-D qui indique un niveau faible de burn out académique, du fait qu'il apprécie son élaboration de thèse et en est satisfait. De plus, notre sujet a un caractère très résilient et a plusieurs capacités qui lui permettent d'affronter les différentes difficultés de la recherche doctorales, et ce par ses ressources personnelles et ses capacités d'adaptation. De ce fait, on constate qu'il y a une concordance entre les renseignements que Lotfi nous a fournis durant l'entretien de recherche et les deux outils psychométriques.

Cas N° 08 : Nessrine

1. Présentation et analyse des données de l'entretien de recherche semi-directif

Doctorante en troisième année, Nessrine a 26 ans, ses parents sont bien en vie, elle a deux frères et est l'aînée. Elle est célibataire, n'occupe de travail en parallèle de sa formation doctorale.

Durant l'entretien qui a duré une quinzaine de minutes, Nessrine s'exprimait aisément et était coopérative.

Axe 1 : Informations sur les études : le cursus scolaire et universitaire

C'est en 2012 qu'elle s'est inscrite en Licence. En nous racontant sur son cursus scolaire elle s'est décrite comme étant une élève moyenne, qui était excellente au primaire, elle nous ajoute qu'elle était bosseuse et n'abandonne pas facilement. Ainsi, pour le cursus universitaire elle évoque qu'elle ressentait certaines difficultés au tronc commun, mais elle nous informe qu'en Licence elle a pu s'adapter « *puis en licence j'étais bien* ». De plus, pour les raisons qui l'ont encouragée à entamer le doctorat est le fait qu'elle n'avait pas de travail, donc elle a préféré continuer ses études. Ensuite, pour la qualité de la formation doctorale, elle trouve qu'il y a un manque de matériel, surtout par le fait que sa thématique est originale, donc elle trouve des difficultés pour avancer « *c'est difficile de travailler* ».

Axe 2: Informations sur le burn out académique

Pour le ressenti de sa thèse elle nous a déclaré qu'elle apprécie son travail de thèse « *je l'aime bien* ». Elle nous a confié qu'au début elle n'aimait pas le thème, puis avec la recherche elle l'a apprécié « *je l'ai adoré et je l'ai apprécié* ». Ensuite, lorsque nous lui avons demandé si elle trouvait les études au doctorat difficiles, elle nous informe que cela dépend des personnes, et qu'elle ne trouve pas de grandes difficultés en nous informant qu'il faut être organisé. Mais elle s'attarde sur la problématique du manque de matériel nécessaire pour effectuer leur travail de thèse, « *le problème c'est les moyens, c'est pour cela qu'on tarde pour terminer* ».

Elle nous a confirmé qu'elle est satisfaite des progrès de la réalisation de sa thèse, même si elle évoque le retard causé par la situation sanitaire, elle nous informe qu'elle a rattrapé ce retard et a progressé dans son travail « *j'ai bien avancé* ». Dans ce cadre, on peut noter un sentiment d'efficacité académique ressenti par notre sujet.

En effet, la propagation du Coronavirus a entraîné un ralentissement dans le progrès du travail de thèse chez les doctorants. Ils ont dû faire face à la fermeture des laboratoires, des bibliothèques universitaires et aux difficultés psychologiques de la vie confinée. Cependant, chacun a été touché à un degré différent et donc, plus ou moins retardé dans son travail de thèse (Dessaux, 2020).

Nessrine a ressenti l'envie d'abandonner les études de doctorat lorsqu'elle était en première année, du fait que cette première année n'est consacré qu'à la théorie et ne pouvait

pas faire la pratique « *mais maintenant ça va* ». On constate alors, qu'elle a ressenti une déception, mais elle a pu s'adapter pour continuer.

Axe 3 : Informations sur la résilience

Les parents de Nessrine la soutiennent par des encouragements pour avancer dans son travail de recherche « *mes parents m'encouragent pour ne pas abandonner pour continuer jusqu'à la fin* ». En effet, la famille est considérée comme un tuteur de résilience, elle permet à la personne de développer, grâce au soutien qu'elle apporte et aux ressources qu'elle mobilise pour aider le sujet à s'engager lui-même dans la résilience (Cyrulnik & Jorland, 2012).

Elle nous confirme qu'elle est satisfaite de la qualité de l'encadrement qu'elle reçoit, et nous décrit son directeur de thèse comme étant toujours disponible et à son écoute « *il est toujours présent* ». Quand elle se retrouve face à certains obstacles, lors de la réalisation de son travail de recherche, Nessrine demande conseil à ses camarades « *savoir s'ils ont eu les mêmes problèmes et avoir les solutions* ». Dans ce cadre, il s'agit d'une stratégie d'ajustement qu'elle utilise pour maîtriser les difficultés perçues. Plus précisément, c'est un coping centré sur la recherche de soutien social qui correspond à la recherche de conseil et d'assistance (Muller et Spitz, 2003, cité dans Lighezzolo & De Tychey, 2004).

En effet, le coping désigne l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux déployés par le sujet, dans le but de gérer, de réduire ou de tolérer les exigences internes ou externes, menaçant ou dépassant les ressources de l'individu.

De plus, elle nous confie qu'elle souhaiterait devenir enseignante, ou bien travailler en tant que chercheuse, lorsque nous lui avons demandé si elle avait des projets à réaliser dans le futur. À la fin de l'entretien, elle nous a dit de ne pas abandonner les études au doctorat même si on est confronté à plusieurs obstacles « *il faut continuer jusqu'à la fin, même s'il y a des difficultés dans la recherche* ». Ceci est un conseil que la doctorante nous a donné, de part que nous partageons le même statut « étudiant », ainsi que nous préparons un projet presque similaire, les doctorants préparent une thèse et nous un mémoire. En effet, l'étudiant peut se retrouver devant certains obstacles lors de l'élaboration d'un projet de recherche. À cet égard, la doctorante nous encourage à faire face aux difficultés pour mener à bien notre projet.

Synthèse de l'entretien de recherche de Nessrine

On constate d'après le discours de Nessrine, qu'elle ne présente pas d'indices de burn out académique, même si elle trouve quelques obstacles, elle arrive à s'adapter ce qui signifie qu'elle présente des signes de la résilience. Aussi, on constate une satisfaction exprimée de sa part en ce qui concerne son travail de thèse ainsi que la qualité de l'encadrement. De plus, elle possède un soutien de ses proches, plus précisément de la part de ses parents et l'entraide avec ses camarades doctorants.

2. Présentation et analyse des résultats du questionnaire de MBI-SS-D

Tableau N° 24 : Résultats du questionnaire de MBI-SS-D de Nessrine

Dimensions du burn out académique	Score	Niveau de chaque dimension	Score moyen du burn out académique	Niveau du burn out académique
Epuisement émotionnel	8	faible	11,33	faible
Cynisme	0	faible		
Efficacité académique	26	modéré		

Ci-dessus, ce tableau présente les résultats de Nessrine obtenus au questionnaire de MBI-SS-D (voir l'annexe N° 18), on constate qu'elle présente un niveau de burn out académique faible, avec un score moyen de 11,33.

Nessrine présente un niveau d'épuisement émotionnel faible avec un score de 8. En ce qui concerne le cynisme elle présente un niveau faible avec un score de 0, par le fait qu'elle apprécie la recherche, elle a coché sur la fréquence indiquant « *jamais* » à tous les items de cette sous-échelle, tel est le cas à l'item 2 « *ma recherche doctorale m'intéresse moins qu'avant* ». Aussi, on constate un niveau modéré d'efficacité académique avec un score de 26 qui est à la limite de ce niveau et proche du niveau sévère, ce qui nous confirme que Nessrine ressent un accomplissement personnel et de la satisfaction dans son travail de recherche, comme par exemple à l'item 12 « *je me sens stimulé(e) lorsque j'atteins les objectifs concernant ma recherche doctorale que je me suis fixés* », elle a indiqué la fréquence de « *chaque jour* » ce qui atteste que notre sujet aime apprendre et découvrir de nouvelles connaissances.

Synthèse du questionnaire MBI-SS-D de Nessrine

À partir des réponses de Nessrine au questionnaire de MBI-SS-D, elle présente un niveau de burn out académique faible, et cela se reflète dans la sous-échelle du cynisme, car elle est une doctorante qui apprécie son travail de thèse, ainsi que dans la sous-échelle de l'épuisement émotionnelle qui témoigne que notre cas ne ressent pas de fatigue émotionnelle qui peut être causé par le travail de thèse.

3. Présentation et analyse des résultats de L'RS de Wagnild et Young

Tableau N° 25: Résultats de l'RS de Nessrine

Compétences personnelles	Score	Acceptation de soi et de la vie	Score		
1	7	7	6		
2	6	8	7		
3	6	11	4		
4	5	12	4		
5	7	16	7		
6	7	21	7		
9	4	22	3		
10	6	25	6		
13	5	/	/		
14	5				
15	5				
17	7				
18	7				
19	5				
20	4				
23	7				
24	7				
Total	100			Total	44
Score total	144				

Dans ce tableau, qui représente les résultats de Nessrine à l'RS, on constate qu'elle a obtenu un score total de 144 qui représente un caractère modérément résilient (voir l'annexe N° 19).

Dans la première sous-échelle qui concerne compétences personnelles, Nessrine a obtenu un sous score de 100. Cela nous permet de percevoir que notre sujet possède le sentiment de confiance en soi et de contrôle perçu, tel à l'item 5 « *s'il le faut, je peux me débrouiller seul (e)* » où elle a sélectionné la case correspondant « *à totalement en accord* », ainsi qu'à l'item 13 « *je peux traverser des périodes difficiles parce que j'ai déjà vécu des difficultés* » où elle a sélectionné la 5^{ème} case. Pour la seconde sous-échelle, portant sur l'acceptation de soi et de la vie, Nessrine a obtenu un sous-score de 44. À cet effet, nous pouvons constater qu'elle présente des comportements d'acceptation au changement ainsi que d'acceptation de soi, tel à l'item 8 « *je m'aime bien* » où elle a sélectionné la 7^{ème} case relative à « *totalement en accord* ».

Synthèses de l'RS de Nessrine

De ce fait, Nessrine est un caractère modérément résilient après avoir obtenu un score de 144 à l'échelle RS. Et cela nous renseigne sur toutes les capacités et les compétences qu'elle possède tel que l'estime de soi, les capacités d'adaptation et de la résolution de problèmes.

Synthèse du cas N°08 : Nessrine

Après avoir exploré le vécu du travail de thèse chez Nessrine, tout en se basant sur les données recueillies de l'entretien de recherche semi-directif, et des résultats obtenus au questionnaire de MBI-SS-D et de l'RS, nous constatons à partir de ses verbatims de l'entretien, qu'elle ne présente pas d'indices de burn out académique, ce qui a été déterminé à partir du MBI-SS-D qui indique qu'elle présente un niveau faible, du fait qu'elle éprouve de la satisfaction envers son élaboration de thèse. De plus, notre sujet a un caractère modérément résilient qui possède plusieurs capacités lui permettant d'affronter les différentes difficultés de la recherche doctorales, ainsi que de s'y adapter. En effet, on remarque qu'elle a des ressources personnelles et des capacités d'adaptation dans différentes situation. De ce fait, on constate qu'il y a une concordance entre les informations obtenues de l'entretien de recherche avec Nessrine et les deux outils psychométriques.

Cas N° 09: Mokhtar**1. Présentation et analyse des données de l'entretien de recherche semi-directif**

Mokhtar est en troisième année de doctorat. Il est âgé de 28 ans, ses parents sont toujours en vie, il a trois frères, célibataire, n'a pas d'autre travail à part les études.

Mokhtar s'est montré sympathique et s'exprimait calmement et aisément lors de l'entretien qui a duré quinze minutes.

Axe 1 : Informations sur les études : le cursus scolaire et universitaire

Il s'est inscrit en 2012. Il était assidue lorsqu'il était élève, il avait de bonnes notes dans son parcours scolaire, se classait parmi les premiers de la classe. Pour son parcours universitaire, il nous a rapporté qu'il était un bon étudiant « *j'étais bien classé* ». Aussi, il s'est inscrit au doctorat parce qu'il trouve qu'il y a de bonnes conditions de travail, qu'il a acquis lorsqu'il était en deuxième année master, en plus de la raison qu'il nous a souligné qui est le chômage, « *durant la préparation du Master 2 j'ai acquis quelques connaissances dans ce domaine* ». D'après son discours, il trouve que la qualité de la formation doctorale est, en général, bien, mais souligne un manque de matériel « *on a besoin de stages, formations, bourses pour aller encore plus loin* ». Aussi, il revient sur la situation sanitaire, suite à la propagation du Coronavirus, qu'à eu un impact sur son état d'avancement du travail de thèse « *pour notre promotion il y a eu des difficultés à cause du covid, on a pris du retard* ». Dans ce cadre, les doctorants voient leur trajectoire chamboulée, car ils se sont retrouvés face à plusieurs contraintes qui les ont empêchés d'avancer dans leurs recherches (Raybaud, 2020).

Axe 2: Informations sur le burn out académique

Mokhtar nous informe que son ressenti du travail de sa thèse dépend de son état mental « *des fois on sent que c'est bien on est à l'aise moralement, parfois non* », parfois il apprécie son élaboration, d'autre temps non. De plus, il estime que les études au doctorat ne sont pas difficiles, et rajoute qu'il faut travailler sérieusement pour ne pas trouver de difficultés « *il suffit d'être à jour dans la recherche* ». Aussi, il accorde de l'importance à la nécessité de bien choisir l'axe de recherche « *il faut au moins avoir une idée* ».

D'ailleurs, il est très satisfait des progrès de la réalisation de sa thèse et même en ce qui concerne les articles « *l'expertise est sérieuse* ». Également, il nous confirme qu'il n'a jamais ressenti l'envie d'abandonner les études de doctorat, car il est déterminé à atteindre ses objectifs, même si il trouve des difficultés il arrive à les dépasser « *s'il y a un problème il faut le surpasser* », ce qui représente la résolution de problèmes qui fait partie des processus mentaux de la cognition. D'après le discours de Mokhtar, on peut constater qu'il ne présente pas d'indices de burn out académique. Entre autre, on estime qu'il présente une auto-efficacité académique par sa satisfaction de son élaboration de son travail de thèse.

Axe 3 : Informations sur la résilience

Mokhtar reçoit du soutien de la part de sa famille et de son encadrant. En plus, il nous décrit une bonne communication avec son directeur de thèse, qui est disponible et bienveillant. Aussi, il arrive à surmonter les obstacles qu'il rencontre lors de l'élaboration de sa thèse, par le fait qu'il cherche les solutions adéquates pour s'ajuster aux perturbations perçues. En outre, on mentionne qu'il y a une entraide entre les doctorants « *on travail ensemble ça nous permet d'échanger des idées c'est positif dans ce laboratoire* », ce qui peut être considéré comme une résilience collective, qui se traduit par des comportements de solidarité et d'entraide observés au sein de groupes sociaux (Drury, 2009, cité dans Anaut, 2020b).

On constate aussi, qu'il discute du problème rencontré avec son encadrant, les enseignants des autres spécialités ainsi qu'avec ses camarades doctorants. Pour les projets d'avenir, Mokhtar souhaiterait être recruté au niveau de l'université.

Synthèse de l'entretien de recherche de Mokhtar

En somme, Mokhtar ne présente pas d'indices de burn out académique et cela est bien attesté par sa détermination et son sentiment d'accomplissement personnel. Aussi, son discours témoigne de la présence d'indices de la résilience, tel que le soutien de son groupe social et ses capacités relationnelles et de résolution de problèmes.

2. Présentation et analyse des résultats du questionnaire de MBI-SS-D

Tableau N° 26 : Résultats du questionnaire de MBI-SS-D de Mokhtar

Dimensions du burn out académique	Score	Niveau de chaque dimension	Score moyen du burn out académique	Niveau du burn out académique
Épuisement émotionnel	7	faible	11	faible
Cynisme	4	faible		
Efficacité académique	22	modéré		

Le tableau ci-dessus, représente les résultats de Mokhtar obtenus au questionnaire de MBI-SS-D (voir l'annexe N° 20), d'après ses résultats, on constate qu'il présente un niveau de burn out académique faible, avec un score moyen de 11.

Mokhtar présente un niveau d'épuisement émotionnel faible avec un score de 7, et cela est démontré à l'item 13 « *étudier ou aller en séminaire est une source de tension pour moi* » pour lequel il a indiqué la fréquence de « *jamais* ». En ce qui concerne le cynisme il présente un niveau faible avec un score de 4, comme par exemple à l'item 14 « *j'ai des doutes sur le sens de ma recherche doctorale* » où il a sélectionné la fréquence de « *jamais* ». Aussi, on constate un niveau modéré d'efficacité académique avec un score de 22.

Synthèse du questionnaire MBI-SS-D de Mokhtar

Mokhtar présente un niveau de burn out académique faible et cela se reflète dans les deux sous-échelles portant sur l'épuisement émotionnel et le cynisme qui nous indiquent un niveau faible, ce qui nous permet de comprendre le doctorant ne ressent pas de fatigue émotionnelle ainsi que de cynisme envers sa recherche doctorale. Aussi, le score nous indique qu'il présente un niveau modéré d'efficacité académique ce qui peut supposer que Mokhtar ressent que ses capacités académiques sont moyennes.

3. Présentation et analyse des résultats de L'RS de Wagnild et Young

Tableau N° 27 : Résultats de l'RS de Mokhtar

Compétences personnelles	Score	Acceptation de soi et de la vie	Score		
1	7	7	4		
2	4	8	7		
3	7	11	4		
4	7	12	6		
5	6	16	4		
6	7	21	7		
9	5	22	7		
10	4	25	7		
13	7	/	/		
14	7				
15	5				
17	7				
18	5				
19	4				
20	3				
23	5				
24	7				
Total	97			Total	46
Score totale	143				

Le tableau ci-dessus, représente les résultats obtenus à l'RS par Mokhtar. On constate qu'il a obtenu un score total de 143 qui représente un caractère modérément résilient (voir l'annexe N° 21).

Mokhtar a obtenu un sous-score de 97 dans la première sous-échelle, consacrée aux compétences personnelles. Ce qui nous permet de constater que notre sujet possède plusieurs aptitudes et ressources internes qui indiquent qu'il a une confiance en soi, une autonomie et un contrôle perçu. Pour la sous-échelle de l'acceptation de soi et de la vie, les résultats de Mokhtar indiquent qu'il a obtenu un sous-score de 46. Cela indique qu'il possède une bonne estime de soi et des compétences d'acceptation des événements de la vie, dont notamment les obstacles du travail de thèse au doctorat.

Synthèses de l'RS de Mokhtar

D'après les résultats obtenus à l'échelle RS, Mokhtar est un caractère modérément résilient, après avoir obtenu un score total de 143, et cela est bien clair à travers les résultats obtenus aux deux sous-échelles. À cet égard, notre sujet possède des ressources personnelles tel que l'autonomie, la confiance en soi, des capacités de contrôle et d'adaptation, en plus de la capacité à trouver des stratégies d'adaptation adéquates aux situations de stress rencontré durant la recherche doctorale.

Synthèse du cas N° 09 : Mokhtar

Mokhtar présente un burn out académique faible, à partir du questionnaire MBI-SS-D. Ainsi, nous avons remarqué à partir des données de l'entretien de recherche qu'il ne présente pas de signes de burn out académique, ce qui témoigne de sa satisfaction de son travail de thèse. Ainsi, il est un caractère modérément résilient, d'après les résultats obtenus à l'RS, car il se caractérise par des ressources personnelles et environnementales tel que la capacité d'adaptation et le soutien de l'entourage. Dans ce cadre, il y a une concordance entre les renseignements de l'entretien de recherche avec Mokhtar et les deux outils psychométriques.

Cas N° 10 : Bouchra

1. Présentation et analyse des données de l'entretien de recherche semi-directif

L'entretien avec Bouchra a duré une quinzaine de minutes. Elle est en quatrième année de doctorat. Elle est âgée de 29 ans, orpheline de père, elle a cinq frères et trois sœurs, et elle est la cadette de sa fratrie. Elle est célibataire et n'a pas de travail en parallèle de ses études.

Axe 1 : Informations sur les études : le cursus scolaire et universitaire

Elle a obtenue son bac en 2011, elle s'est inscrite pour la première fois en Licence la même année. Durant son cursus scolaire elle nous rapporté qu'elle était une très bonne élève et se classait la première de sa classe, et nous ajoute qu'elle était studieuse « *j'étais bien aimé par les enseignants* ». De plus, elle était très forte en mathématiques et aux matières scientifiques. À l'université, elle considère qu'elle était moyenne et obtenait de bonnes notes par rapport aux autres, « *j'obtenais la meilleur note* ».

Bouchra à souhaité s'inscrire au doctorat, qu'elle voyait comme un objectif à réaliser « *premièrement c'est un rêve* ». En second lieu, c'est ses parents qui l'ont encouragé à s'inscrire au doctorat. En ce qui concerne la qualité de la formation, elle trouve qu'elle est satisfaisante.

Axe 2: Informations sur le burn out académique

Bouchra ressent de la fierté par rapport à son élaboration de thèse « *j'ai pris quatre ans pour finir, ça va je suis dans les temps* ». De plus, elle nous confirme qu'elle ne trouve pas les études au doctorat difficiles, et n'a pas rencontré de grandes difficultés pour finir l'article et élaborer sa thèse. Mais, elle trouve qu'il y a un manque de moyens.

Elle est satisfaite des progrès de sa thèse, cependant elle estime que ce n'est pas à 100%, elle aurait préféré publier plus d'articles. Encore, elle n'a jamais ressenti l'envie d'abandonner le doctorat, elle s'explique en nous informant que même si elle trouve parfois quelques difficultés ou quelques lacunes, elle n'en n'a jamais pensé. On constate qu'elle a des capacités à s'ajuster aux perturbations perçues de la formation doctorale.

Axe 3 : Informations sur la résilience

Notre sujet reçoit du soutien de son entourage, surtout de la part de sa famille « *je trouve en eux un soutien moral par des encouragements* ». Aussi, de la part de ses amis et de ses camarades doctorants « *mes collègues m'aident dans la théorie* ». Bouchra entretient, également, une bonne relation avec sa directrice de thèse, elle estime qu'elle a une bonne communication avec elle. Donc, ce soutien social est un tuteur de résilience qui permet de dépasser les obstacles rencontrés durant le travail de thèse.

Par ailleurs, elle arrive à surmonter les difficultés grâce aux encouragements de ses camarades et de sa directrice de thèse. Ensuite, parmi les projets qu'elle souhaite réaliser, elle nous confie son objectif d'avoir un post de travail dans un centre de recherche à l'université, ainsi que d'avoir un grade plus élevé et de devenir professeur.

Synthèse de l'entretien de recherche de Bouchra

À partir des renseignements que Bouchra nous a fournis durant cet entretien, on constate qu'elle ne présente pas d'indices de burn out académique, et ce par l'auto efficacité qu'elle ressent de son travail de thèse. De plus, son discours témoigne de la présence d'indices

de la résilience, comme le soutien de famille et de son encadrant, ainsi que ses aspirations vers l'avenir.

2. Présentation et analyse des résultats du questionnaire de MBI-SS-D

Tableau N° 28 : Résultats du questionnaire de MBI-SS-D de Bouchra

Dimensions du burn out académique	Score	Niveau de chaque dimension	Score moyen du burn out académique	Niveau du burn out académique
Épuisement émotionnel	11	faible	13	faible
Cynisme	7	faible		
Efficacité académique	21	modéré		

Le tableau ci-dessus, représente les résultats de Bouchra obtenus au questionnaire de MBI-SS-D (voir l'annexe N° 22), d'après ses résultats, on constate qu'elle présente un niveau de burn out académique faible, avec un score moyen de 13.

En ce qui concerne le niveau de chaque dimension du burn out académique, on constate que Bouchra présente un niveau d'épuisement émotionnel faible avec un score de 11, et qui se voit bien, comme par exemple, à l'item 7 « *je sens que je craque à cause de ma recherche doctorale* », elle a indiqué la fréquence « *au moins une fois par mois* ». Ainsi, un niveau de cynisme faible avec un score de 7, tel à l'item 14 « *j'ai des doutes sur le sens de ma recherche doctorale* » où elle a indiqué la fréquence « *quelques fois dans l'année* ». Et enfin, un niveau modéré d'efficacité académique avec un score de 21, et cela est clair comme à l'item 9 « *j'ai appris beaucoup de choses intéressantes au cours de ma recherche doctorale* » dans lequel elle a sélectionné la fréquence de « *plusieurs fois par semaine* ».

Synthèse du questionnaire MBI-SS-D de Bouchra

De ce fait, Bouchra présente un niveau de burn out académique faible qui est bien confirmé dans les deux sous-échelles portant sur l'épuisement émotionnel et le cynisme qui nous indiquent un niveau faible, ce qui nous permet de comprendre notre sujet ne ressent pas de fatigue émotionnelle liée à sa recherche doctorale, ainsi que de dépersonnalisation envers sa

thèse. Aussi, le score nous indique qu'elle présente un niveau modéré d'efficacité académique.

3. Présentation et analyse des résultats de L'RS de Wagnild et Young

Tableau N° 29 : Résultats de l'RS de Bouchra

Compétences personnelles	Score	Acceptation de soi et de la vie	Score
1	5	7	4
2	6	8	6
3	7	11	1
4	6	12	6
5	7	16	4
6	6	21	7
9	5	22	7
10	6	25	7
13	6	/	/
14	7		
15	7		
17	5		
18	7		
19	7		
20	4		
23	6		
24	4		
Total	101		
Score total	143		

Le tableau ci-dessus, représente les résultats obtenus à l'RS par Bouchra. On constate qu'elle a obtenu un score total de 143 qui représente un caractère modérément résilient (voir l'annexe N° 23).

Dans la première sous-échelle consacrée aux compétences personnelles, Bouchra a obtenu un sous score de 101. Ce qui nous renseigne sur l'ensemble des ressources internes montrant que Bouchra témoigne d'une reconnaissance des capacités de soi, l'intérêt gardé à certaines choses et la confiance en ses propres capacités. Dans le cadre de la seconde sous-échelle, concernant l'acceptation de soi et de la vie, les résultats de Bouchra indiquent un

score de 42. Cela nous montre qu'elle possède une bonne estime de soi et des compétences pour donner sens aux choses.

Synthèses de l'RS de Bouchra

De ce fait, d'après les résultats obtenus à l'RS, Bouchra est un caractère modérément résilient avec un score total de 143, ce qui signifie que notre sujet a des aptitudes personnelles lui permettant de donner sens à la vie, de compter sur elle-même et de gérer les situations stressantes afin d'affronter les difficultés qu'elle rencontre dans ses études doctorales.

Synthèse du cas N° 10 : Bouchra

En se référant aux données recueillis de l'entretien de recherche semi-directif, et des résultats obtenus au questionnaire de MBI-SS-D et de l'RS, nous avons bien exploré le vécu du travail de thèse chez Bouchra. Nous remarquons qu'elle présente un niveau de burn out académique faible. De même, elle est désignée, d'après ses résultats de l'RS, comme un sujet avec un caractère modérément résilient, du fait qu'elle a des ressources personnelles, tel que l'estime de soi et la résolution de problèmes, des ressources familiales par le soutien de ses parents et extra-familiales par le soutien et les encouragements de sa directrice de thèse et des amis.

À cet effet, il y a une concordance entre les renseignements que Bouchra nous a rapporté tout au long de l'entretien de recherche et les deux outils psychométriques que nous avons utilisés.

Cas N° 11 : Zahra

1. Présentation et analyse des données de l'entretien de recherche semi-directif

L'entretien a durée 20 minutes, durant lequel Zahra nous a semblé compréhensive et souriante. Elle est en troisième année de doctorat et âgée de 26 ans. Zahra est orpheline de père, elle a huit sœurs et est classé avant dernière de sa fratrie. Elle est célibataire, et n'a pas de travail en parallèle de sa formation doctorale.

Axe 1 : Informations sur les études : le cursus scolaire et universitaire

Zahra s'est inscrite en Licence en 2013. Elle était une très bonne élève durant son parcours scolaire, elle nous a révélé qu'elle était calme, sage et n'avait pas trop d'amis. Elle nous a décrit qu'à l'université elle est restée tel qu'elle était dans son parcours scolaire.

Elle trouve que le métier d'enseignant est l'idéal pour elle, car elle souhaite entamer une carrière dans l'enseignement supérieur, c'est ce qui l'a motivé à s'inscrire au doctorat. Pour la qualité de la formation doctorale, elle trouve qu'il y a un encadrement satisfaisant « *l'encadrement c'est très bien* ».

Axe 2: Informations sur le burn out académique

Zahra nous rapporte qu'au début de sa formation, elle appréciait son travail de thèse, mais actuellement, c'est légèrement moins du fait qu'elle se sent comme si elle est dans l'obligation d'effectuer sa thèse « *mais je suis obligée de continuer* ». Par conséquent, elle ne trouve pas les études au doctorat difficiles, elle se justifie en disant « *parce que quand tu fais quelque chose que tu apprécies, tu ne trouves pas de difficultés* ». De ce fait, on constate que Zahra est passionné par la recherche. Aussi, elle nous a confirmé qu'elle était satisfaite du progrès de la réalisation de sa thèse.

Notre sujet a déjà ressenti l'envie d'abandonner les études de doctorat, et cela lorsqu'elle juge qu'elle n'a pas progressé dans son travail de thèse « *parce qu'on passe par des périodes où on n'avance pas* ». Mais elle arrive à avancer grâce aux encouragements de son directeur de thèse, elle nous rajoute « *on est très bien encadrés* ».

Axe 3 : Informations sur la résilience

Zahra reçoit du soutien de la part de son entourage, et cela l'aide à gérer son élaboration de la thèse par les encouragements de ses proches « *en me rassurant* ». Elle nous confirme qu'il y a une bonne entente avec son encadrant.

Pour surmonter les éventuelles difficultés rencontrés lors de la réalisation de la thèse, Zahra préfère en parler avec ses amies et ses cousines et parfois par des pleurs « *ça m'arrive de pleurer* ». On note que la doctorante a voulu partager le fait que parfois elle ressentait de la dépression, en préférant s'isoler lorsqu'elle rencontre certains obstacles « *quand j'ai commencé j'avais vraiment avancé, ensuite j'étais bloqué ... je suis rentré dans une*

dépression ». Mais elle rebondit sur le fait qu'elle essaye de parler avec des personnes qu'elle estime la comprendre et la motiver pour avancer dans sa recherche.

Lorsque nous lui avons demandé si elle avait des projets à réaliser dans le futur et qu'elle souhaiterait réaliser, elle nous informe qu'elle souhaite devenir enseignante.

Synthèse de l'entretien de recherche de Zahra

Nous pouvons dire, à partir des renseignements que Zahra nous a fournis durant cet entretien, nous estimons qu'elle présente peu d'indices de burn out académique par le fait qu'elle apprécie moins qu'avant son travail de recherche. Aussi, son discours témoigne de la présence d'indices de résilience tel que le soutien de son entourage, ses compétences sociales à communiquer avec les autres.

2. Présentation et analyse des résultats du questionnaire de MBI-SS-D

Tableau N° 30 : Résultats du questionnaire de MBI-SS-D de Zahra

Dimensions du burn out académique	Score	Niveau de chaque dimension	Score moyen du burn out académique	Niveau du burn out académique
Épuisement émotionnel	17	modéré	18,66	faible
Cynisme	9	faible		
Efficacité académique	30	sévère		

Dans le tableau ci-dessus, qui représente les résultats de Zahra obtenus au questionnaire de MBI-SS-D (voir l'annexe N° 24), on constate qu'elle présente un niveau de burn out académique faible, avec un score moyen de 18,66.

Pour le niveau de chaque dimension du burn out académique, Zahra a obtenu un score de 17 à l'épuisement émotionnel qui représente un niveau modéré. Elle présente un niveau de cynisme faible avec un score de 9 et un niveau sévère d'efficacité académique avec un score de 30. On constate que Zahra a le sentiment d'accomplissement par son estime de soi, plus précisément de ses capacités.

2. Présentation et analyse des résultats de L'RS de Wagnild et Young

Tableau N° 31 : Résultats de l'RS de Zahra

Compétences personnelles	Score	Acceptation de soi et de la vie	Score		
1	6	7	5		
2	7	8	7		
3	7	11	7		
4	7	12	3		
5	7	16	6		
6	6	21	7		
9	5	22	3		
10	7	25	7		
13	4	/	/		
14	7				
15	7				
17	7				
18	7				
19	5				
20	4				
23	6				
24	6				
Total	105			Total	45
Score total	150				

Dans ce tableau, qui représente les résultats de Zahra obtenus à l'RS, on constate qu'elle a obtenu un score total de 150 qui représente un caractère très résilient (voir l'annexe N° 25).

Dans la première sous-échelle, consacrée aux compétences personnelles, Zahra a obtenu un sous score de 105. Ce qui nous indique que notre sujet possède des compétences pour gérer les difficultés, comme la capacité de se débrouiller seul, le contrôle perçu et la confiance en soi. Pour la seconde sous-échelle, portant sur l'acceptation de soi et de la vie, les résultats de Zahra indiquent qu'elle a obtenu un score de 45. Et cela témoigne de ses compétences à donner sens à sa vie et de son habilité à s'adapter.

Synthèse du cas N° 11: Zahra

À partir de toutes les informations recueillis de l'entretien de recherche, du questionnaire MBI-SS-D et l'RS, on constate que Zahra ressent de la satisfaction vis-à-vis de son travail de thèse. Aussi, lorsqu'elle se retrouve face à des difficultés elle arrive à les gérer, même si ça lui arrive de ressentir de la dépression, elle cherche à communiquer avec des personnes proches, qui lui rapportent un soutien et qui sont considérés comme des tuteurs de résilience.

Cas N° 12 : Safia

1. Présentation et analyse des données de l'entretien de recherche semi-directif

Safia est inscrite en deuxième année de doctorat. Elle est âgée de 29 ans, ses parents sont toujours en vie et bien portants, elle a trois frères et elle est la benjamine de sa fratrie. Elle est célibataire et travaille dans un laboratoire en parallèle de sa formation doctorale.

Elle était coopérative et bienveillante tout au long de l'entretien qui a duré une vingtaine de minutes.

Axe 1 : Informations sur les études : le cursus scolaire et universitaire

Après avoir obtenu son bac, Safia s'est inscrite en Licence en 2012. Elle était une élève brillante, tout au long de son cursus scolaire, et qui se débrouillait seule. Puis, pour le cursus universitaire, elle trouve qu'elle n'était pas excellente, mais obtenait de bonnes notes « *c'était bien, je n'étais pas excellente mais j'obtenais des notes assez bien* ».

Elle s'est inscrite au doctorat car elle voulait continuer ses études. Elle trouve qu'il y a un manque de matériel, s'est le problème qu'elle nous a rapporté lorsque nous lui avons demandé comment elle trouvait la qualité de la formation doctorale et de ses résultats « *pour les résultats ça va, mais on a un manque de matériel, malgré ça on essaye de se débrouiller* ».

Axe 2: Informations sur le burn out académique

Safia ressent qu'elle avance petit à petit dans sa thèse. Elle nous confirme qu'à part le manque de matériel, elle ne trouve pas les études au doctorat difficiles, mais souligne

l'importance des efforts qu'il faut fournir pour élaborer un travail de recherche, surtout lorsqu'elle a un travail en plus de ses études.

Elle nous a révélé qu'elle est moyennement satisfaite de son travail de thèse, et ne ressent pas du tout l'envie d'abandonner les études au doctorat

Axe 3 : Informations sur la résilience

Safia reçoit du soutien de la part de sa famille et surtout de la part de ses parents, cela l'aide à avancer dans sa recherche par le sentiment d'avoir un soutien moral qu'elle considère très important pour faire des efforts. Ainsi, elle entretient une bonne relation avec sa directrice de thèse « *on est toujours en contact* ».

Pour surmonter les difficultés rencontrées lors de l'élaboration de sa thèse, elle cherche l'aide de ses camarades, même des laboratoires d'autres spécialités. Ce qui nous indique qu'elle a des capacités à résoudre les problèmes qu'elle rencontre, en adoptant des comportements adéquats. Pour les projets elle nous informe qu'elle a plein d'objectifs à réaliser.

Synthèse de l'entretien de recherche de Safia

À partir des renseignements que Safia nous a apportés durant cet entretien, on constate qu'elle ne présente pas d'indices de burn out académique, et qui est bien démontré par l'auto efficacité qu'elle ressent de son travail de thèse, plus précisément par les efforts fournis. De plus, son discours témoigne de la présence d'indices de la résilience, tel que le soutien des parents et de son encadrant, ainsi que son recours à la recherche d'aide de la part de ses camarades.

2. Présentation et analyse des résultats du questionnaire de MBI-SS-D

Tableau N° 32 : Résultats du questionnaire de MBI-SS-D de Safia

Dimensions du burn out académique	Score	Niveau de chaque dimension	Score moyen du burn out académique	Niveau du burn out académique
Epuisement émotionnel	8	faible	11,33	faible
Cynisme	2	faible		
Efficacité académique	24	modéré		

Le tableau ci-dessus, représente les résultats de Safia obtenus au questionnaire de MBI-SS-D (voir l'annexe N° 26), d'après ses résultats, on constate qu'elle présente un niveau de burn out académique faible, avec un score moyen de 11,33

En ce qui concerne le niveau de chaque dimension du burn out académique, on constate que Safia présente un niveau d'épuisement émotionnel faible avec un score de 8, un niveau de cynisme faible avec un score de 2 et un niveau modéré d'efficacité académique avec un score de 24. On comprend ainsi, que Safia présente un sentiment d'accomplissement personnel modéré par le fait qu'elle estime arriver à résoudre efficacement les problèmes qu'elle rencontre lors de son élaboration de thèse, aussi en s'estimant en tant que bonne étudiante. Donc, elle considère qu'elle a de bonnes compétences pour avancer dans sa recherche doctorale.

3. Présentation et analyse des résultats de L'RS de Wagnild et Young

Tableau N° 33 : Résultats de l'RS de Safia

Compétences personnelles	Score	Acceptation de soi et de la vie	Score
1	7	7	7
2	7	8	7
3	7	11	2
4	7	12	6
5	7	16	7
6	7	21	7
9	6	22	7
10	7	25	7
13	7	/	/
14	6		
15	7		
17	7		
18	7		
19	7		
20	1		
23	7		
24	7		
Total	111		
Score totale	161		

Le tableau ci-dessus, représente les résultats obtenus à l'RS par Safia. On constate qu'elle a obtenu un score total de 161 qui représente un caractère très résilient (voir l'annexe N° 27). Ce qui nous renseigne que notre sujet se caractérise par la persévérance, l'autonomie, l'estime de soi, la capacité à donner du sens aux choses, l'acceptation et l'adaptation aux différents événements qui peuvent se présenter comme des obstacles, rencontrés dans le cadre de la recherche doctorale, ainsi que par le contrôle perçu.

Synthèse du cas N° 12: Safia

En se référant aux données recueillis de l'entretien de recherche semi-directif, et les résultats obtenus du questionnaire de MBI-SS-D et de l'RS, qui nous ont bien permis d'explorer le vécu du travail de thèse chez Safia, on vient à conclure qu'elle ne présente pas de signes de burn out académique, ce qui a été démontré par un niveau faible, obtenu au questionnaire, exprimé par un score totale de 11,33. Cependant, nous remarquons un niveau modéré d'efficacité académique exprimé par le sentiment qu'elle possède des capacités qui lui permettent d'avancer dans sa thèse. Aussi, d'après son discours lors de l'entretien, elle nous a semblé résiliente, ce qui a été confirmé dans l'RS par le score de 161 qui détermine Safia comme ayant un caractère très résilient, par ses ressources internes et environnementales tel que l'estime de soi et la capacité d'adaptation.

Cas N° 13 : Sofiane

1. Présentation et analyse des données de l'entretien de recherche semi-directif

Sofiane est doctorant inscrit en deuxième année, il est âgée de 29 ans, ses parents sont bien portants, sa fratrie se compose de six frères et sœurs, dont il est le troisième. Il est célibataire et n'a pas de travail en plus de ses études doctorales.

Durant l'entretien qui a duré une quinzaine de minutes, il s'est montré bienveillant et coopératif.

Axe 1 : Informations sur les études : le cursus scolaire et universitaire

Il nous a rapporté qu'il s'est inscrit en Licence, en 2014. Durant son cursus scolaire, il était un élève moyen et simple. Puis, à l'université il a déclaré qu'il était un étudiant moyen. Il

s'est inscrit au doctorat parce qu'il n'a pas trouvé d'emploi, donc il a préféré continuer ses études. Aussi, pour la qualité de la formation doctorale il trouve qu'elle satisfaisante d'un point de vue générale.

Axe 2: Informations sur le burn out académique

Pour sa thèse, Sofiane ressent qu'il est bien à l'aise lors de sa réalisation, et ne trouve pas difficile les études au doctorat, il estime que des efforts sont nécessaires pour affronter les obstacles, car il faut s'adapter. Il nous confirme qu'il est satisfait des progrès de la réalisation de sa thèse. De plus, il n'a jamais ressenti l'envie d'abandonner les études au doctorat, car on note qu'il n'a pas ressenti de difficultés « *si je fais quelque chose je n'abandonne pas* ». Nous retenons alors, que Sofiane est un étudiant déterminé et fait preuve de persévérance.

Axe 3 : Informations sur la résilience

Il nous a confirmé qu'il recevait du soutien de la part de son entourage « *ils m'aident à ne pas lâcher* ». Et pour la relation avec son directeur de thèse, il la qualifie comme parfaite, et décrit l'encadrant comme étant toujours présent et disponible. En outre, lorsqu'il rencontre certaines difficultés, il arrive à les surmonter par un redoublement d'effort de sa part et ajoute « *j'insiste sur le travail, je me donne à fond et je consulte le directeur de thèse* ». On peut constater qu'il déploie des stratégies d'adaptation pour s'ajuster aux difficultés perçues et présente des comportements positifs lui permettant d'avancer dans sa recherche. Par la suite, il nous confie qu'il souhaiterait être enseignant chercheur qui le considère comme son premier objectif.

Synthèse de l'entretien de recherche de Sofiane

D'après tout ces renseignements, on peut constater que Sofiane ne présente pas d'indices de burn out académique, et cela se présente dans son sentiment de satisfaction de son travail de thèse et de sa persévérance. Aussi, il a de bonnes capacités à surmonter les obstacles par des stratégies d'adaptation, tel que le redoublement d'efforts et la communication avec son directeur de thèse. Ces capacités font preuve de la présence d'indices de résilience, en plus du soutien reçu de son entourage.

2. Présentation et analyse des résultats du questionnaire de MBI-SS-D

Tableau N° 34 : Résultats du questionnaire de MBI-SS-D de Sofiane

Dimensions du burn out académique	Score	Niveau de chaque dimension	Score moyen du burn out académique	Niveau du burn out académique
Épuisement émotionnel	11	faible	12	faible
Cynisme	4	faible		
Efficacité académique	21	modéré		

Le tableau ci-dessus, représente les résultats de Sofiane obtenus au questionnaire de MBI-SS-D (voir l'annexe N° 28), d'après ses résultats, on constate qu'il présente un niveau de burn out académique faible, avec un score moyen de 12.

En ce qui concerne le niveau de chaque dimension du burn out académique, on constate que Sofiane présente un niveau d'épuisement émotionnel faible avec un score de 11, tel est le cas à l'item 10 « *je me sens fatigué(e) lorsque je me lève le matin et que je dois affronter une nouvelle journée à l'université (ou sur le lieu de recueil de données)* » dans lequel il a indiqué la fréquence de « *jamais* ». Aussi, on note qu'il présente un niveau de cynisme faible avec un score de 4 et un niveau modéré d'efficacité académique avec un score de 21, que l'on peut illustrer avec son indication à l'item 6 « *je pense que j'apporte une contribution effective dans les séminaires auxquels je participe* » pour la fréquence de « *une fois par semaine* ».

3. Présentation et analyse des résultats de L'RS de Wagnild et Young

Tableau N° 35 : Résultats de l'RS de Sofiane

Compétences personnelles	Score	Acceptation de soi et de la vie	Score		
1	6	7	7		
2	7	8	7		
3	7	11	7		
4	6	12	6		
5	7	16	7		
6	7	21	7		
9	6	22	5		
10	7	25	7		
13	7	/	/		
14	7				
15	6				
17	7				
18	7				
19	7				
20	5				
23	7				
24	7				
Total	113			Total	53
Score totale	166				

Le tableau ci-dessus, représente les résultats obtenus à l'RS par Sofiane. On constate qu'il a obtenu un score total de 166, (voir l'annexe N° 29), qui représente un caractère très résilient. En effet, les réponses de notre sujet à cette échelle nous démontrent qu'il présente de nombreuses capacités et ressources internes et environnementales, parmi lesquelles on trouve : les comportements d'adaptation à divers situations, l'autonomie, l'estime et la confiance en soi et la persévérance.

Synthèse du cas N° 13 : Sofiane

En prenant en considération les données de l'entretien de recherche semi-directif ainsi que des deux outils psychométriques pour mesurer le niveau du burn out académique ainsi que la résilience, nous avons pu explorer le vécu du travail de thèse chez Sofiane, qui nous semble présenter un bon vécu.

En effet, Sofiane n'a pas présenté d'indices de burn out académique dans son discours de l'entretien, ainsi le questionnaire de MBI-SS-D nous indique qu'il y obtient un niveau faible. On peut constater clairement cela par sa satisfaction envers son travail de thèse et le manque de difficultés ressentis. Aussi, notre sujet est un caractère très résilient qui est bien déterminé dans l'RS, du fait qu'il possède de la détermination, des capacités d'adaptation, un soutien social et de la confiance en soi.

II. Discussion des hypothèses

Après avoir présenté et analysé les résultats de nos treize cas, nous arrivons dans la dernière partie de ce chapitre, où nous allons discuter nos hypothèses pour pouvoir répondre aux questions de notre problématique, et ce dans le but d'affirmer ou d'infirmier nos deux hypothèses partielles. En guise de rappel, notre objectif est d'explorer le vécu du travail de thèse chez les doctorants. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur les données obtenues des trois outils de recherche que nous avons utilisés, à savoir l'entretien de recherche semi-directif, le questionnaire de MBI-SS-D et l'RS.

Nous allons commencer par discuter les deux hypothèses partielles, qui sont opérationnelles et concrètes comportant des indicateurs précis, puis nous discuterons l'hypothèse générale globalisante.

Nous présentons ici la discussion de tous les résultats obtenus à partir des cas que nous avons étudiés.

Hypothèse N°1 : Il existerait un burn out académique chez les doctorants.

Pour vérifier cette première hypothèse, nous nous sommes appuyées sur les résultats de l'entretien de recherche semi-directif pour les manifestations du burn out académique et du

questionnaire de MBI-SS-D, dans le but d'évaluer le niveau de burn out académique chez les doctorants, pour affirmer ou infirmer cette hypothèse.

Tableau N° 36 : Tableau récapitulatif des résultats des sujets du questionnaire MBI-SS-D

Prénoms des sujets	Epuisement émotionnel	Niveau	Cynisme	Niveau	Efficacité académique	Niveau	Niveau de burn out académique
Sihem	19	modéré	0	faible	23	modéré	modéré
Soraya	26	sévère	11	modéré	23	modéré	modéré
Amina	20	modéré	0	faible	22	modéré	modéré
Selma	23	sévère	11	modéré	26	modéré	modéré
Werda	13	faible	8	faible	35	sévère	faible
Kahina	18	modéré	5	faible	25	modéré	modéré
Lotfi	9	faible	2	faible	20	modéré	faible
Nessrine	8	faible	0	faible	26	modéré	faible
Mokhtar	7	faible	4	faible	22	modéré	faible
Bouchra	11	faible	7	faible	21	modéré	faible
Zahra	17	modéré	9	faible	30	sévère	faible
Safia	8	faible	2	faible	24	modéré	faible
Sofiane	11	faible	4	faible	21	modéré	faible

D'après le tableau présenté ci-dessus, on constate que la majorité de nos sujets de recherche présente un niveau faible de burn out académique, et notamment Werda, Lotfi, Nessrine, Mokhtar, Bouchra, Zahra, Safia et Sofiane. Aussi, on note que Sihem, Soraya, Amina, Selma et Kahina présentent un niveau modéré de burn out académique.

Cas N° 01 : Sihem

D'après les informations que nous avons regroupées dans l'entretien de recherche semi-directif, Sihem présente des signes d'un burn out académique, à travers son discours nous avons constaté quelques indices tel que le sentiment d'une fatigue liée à la charge de

travail, une baisse de confiance en soi et un sentiment de solitude sociale, qui sont exprimés par « *d'une année à une autre on s'épuise rapidement* » ; « *la confiance en soi se perd avec le temps à force de s'épuiser* » ; « *je n'ai plus d'amis, on s'épuise trop, on ne peut pas se mettre à l'actualité du monde* ». Malgré cela, elle exprime une satisfaction envers son travail de thèse.

Dans le questionnaire de MBI-SS-D, Sihem présente un niveau modéré de burn out académique, avec un score moyen de 14. Et cela est démontré dans les sous-échelles, avec un niveau d'épuisement émotionnel modéré avec un score de 19, en répondant à l'item 4 « *je me sens « à bout » à la fin de ma journée à l'université (ou sur le lieu de recueil de données)* », elle a indiqué la fréquence de « *chaque jour* ». Aussi, elle présente un niveau de cynisme bas avec un score de 0, en indiquant la fréquence de « *jamais* » à tous les items de cette sous-échelle. Et un niveau modéré d'efficacité académique avec un score de 23.

D'après l'analyse des données obtenues dans l'entretien de recherche semi-directif et dans le questionnaire de MBI-SS-D, on affirme notre première hypothèse pour ce premier cas, à savoir qu'il existe bien un burn out académique chez Sihem.

Cas N° 02 : Soraya

À partir des éléments que nous avons récoltés dans l'entretien de recherche semi-directif, Soraya présente des signes d'un burn out académique. D'après son discours nous avons constaté quelques indices, ce qui est exprimé par le sentiment de culpabilité provoqué par la perception d'une inefficacité académique « *si j'ai fais plus d'efforts j'aurais eu plus de résultats donc je ne suis pas du tout satisfaite* ». Ainsi, que l'envie d'abandonner les études au doctorat éprouvé par Soraya, que l'on a constaté « *sinon têtassed l'envie d'abandonner* ».

Dans le questionnaire de MBI-SS-D, Soraya présente un niveau modéré de burn out académique, avec un score moyen de 20. Et cela est démontré dans les sous-échelles, avec un niveau d'épuisement émotionnel sévère avec un score de 26, ce qui se laisse voir à l'item 1 « *je me sens émotionnellement vidé(e) par ma recherche doctorale* », où elle a indiqué la fréquence de « *chaque jour* ». Aussi, elle présente un niveau de cynisme modéré avec un score de 11, comme par exemple à l'item 5 « *je suis devenu(e) moins enthousiaste par rapport à ma recherche doctorale* » dans lequel elle a indiqué la fréquence de « *plusieurs fois par semaine* ». Et un niveau modéré d'efficacité académique avec un score de 23.

D'après l'analyse des données obtenues dans l'entretien de recherche semi-directif et dans le questionnaire de MBI-SS-D, on affirme notre première hypothèse pour ce deuxième cas, à savoir qu'il existe bien un burn out académique chez Soraya.

Cas N° 03 : Amina

D'après les informations que nous avons rassemblées dans l'entretien de recherche semi-directif, Amina ne présente pas de signes de burn out académique. À partir de son discours nous avons constaté qu'elle est satisfaite de son travail de thèse, lorsqu'elle nous a dit : « *je suis contente* ». Aussi, elle ne trouve pas de difficultés dans ses études, mis à part quelques obstacles qu'elle rencontre, mais qu'elle arrive à dépasser, donc c'est un sentiment d'auto-efficacité. Aussi, par le fait qu'elle n'a jamais ressenti l'envie d'abandonner ses études doctorales.

Dans le questionnaire de MBI-SS-D, Amina présente un niveau modéré de burn out académique, avec un score moyen de 14. Cela est confirmé dans les sous-échelles, avec un niveau d'épuisement émotionnel modéré, avec un score de 20, en répondant à l'item 13 « *étudier ou aller en séminaire est une source de tension pour moi* », dans lequel elle a indiqué la fréquence de « *chaque jour* ». Aussi, elle présente un niveau de cynisme bas avec un score de 0, en indiquant la fréquence de « *jamais* » à tous les items de cette sous-échelle. Et un niveau d'efficacité académique modéré avec un score de 22, comme par exemple à l'item 12 « *je me sens stimulé(e) lorsque j'atteins les objectifs concernant ma recherche doctorale que je me suis fixés* » où elle a sélectionné la fréquence de « *plusieurs fois par semaine* ».

On remarque qu'il y a une discordance entre le premier outil de recherche et le questionnaire MBI-SS-D, ce qui nous a mis devant une situation pas aisée. Toutefois, en basant sur les résultats de ce questionnaire et notre intuition de chercheuse lors du déroulement de l'entretien et nos observations au cours de ce dernier, donc, nous pouvons dire que notre première hypothèse est affirmée pour ce troisième cas.

Cas N° 04 : Selma

D'après les renseignements que nous avons rassemblés dans l'entretien de recherche semi-directif, Selma présente des signes d'un burn out académique. À travers son discours, nous avons constaté quelques indices tel que le sommeil perturbé, en nous disant : « *je ne dors*

pas la nuit ». On trouve également, le manque de satisfaction et le sentiment d'inefficacité académique.

Dans le questionnaire de MBI-SS-D, Selma présente un niveau modéré de burn out académique, avec un score moyen de 20. Ce qui est attesté dans les sous-échelles, avec un niveau d'épuisement émotionnel sévère après avoir obtenu un score de 23, en répondant à l'item 1 « *je me sens émotionnellement vidé(e) par ma recherche doctorale* », elle a indiqué la fréquence de « *chaque jour* ». Aussi, elle présente un niveau de cynisme modéré avec un score de 11, car cela se traduit par une attitude distante due à une démotivation pour le travail de thèse, tel elle a répondu à l'item 2 « *ma recherche doctorale m'intéresse moins qu'avant* » par « *plusieurs fois par semaine* ». Et enfin, elle présente un niveau modéré d'efficacité académique avec un score de 26.

D'après l'analyse des données obtenues dans l'entretien de recherche semi-directif et dans le questionnaire de MBI-SS-D, on affirme notre première hypothèse pour ce quatrième cas.

Cas N° 05 : Werda

À partir des informations que nous avons récoltées dans l'entretien de recherche semi-directif, Werda ne présente pas de signes de burn out académique, même si elle nous a rapporté qu'elle moyennement satisfaite, est non pas à 100%, car cela est lié au manque de moyens et à la situation sanitaire, suite à la pandémie du Coronavirus. De plus, elle a déjà ressenti l'envie d'abandonner les études au doctorat, mais son discours témoigne qu'elle est une doctorante persévérante, déterminée et motivée pour élaborer son travail de recherche, dans des conditions plus au moins bonnes.

Dans le questionnaire de MBI-SS-D, Werda présente un niveau faible de burn out académique, avec un score moyen de 18,66. Et cela est bien constaté dans les sous-échelles, par un score de 13 qui représente un niveau d'épuisement émotionnel faible, tel à l'item 13 « *étudier ou aller en séminaire est une source de tension pour moi* » où elle a sélectionné la fréquence « *jamais* ». Aussi, elle présente un niveau de cynisme faible avec un score de 8, comme par exemple à l'item 11 « *je suis devenu(e) plus cynique concernant l'utilité potentielle de ma recherche doctorale* » dans lequel elle a indiqué la fréquence de « *jamais* ». Et un niveau sévère d'efficacité académique avec un score de 35, tel qu'à l'item 3 « *j'arrive à*

résoudre efficacement les problèmes que je rencontre dans le cadre de ma recherche doctorale » dans lequel elle a indiqué la fréquence de « *chaque jour* ».

D'après l'analyse des données obtenues dans l'entretien de recherche semi-directif et dans le questionnaire de MBI-SS-D, on affirme notre première hypothèse pour ce cinquième cas. Car elle présente un niveau faible de burn out académique, d'après les résultats du MBI-SS-D, ce qui atteste l'existence du burn out académique.

Cas N° 06 : Kahina

D'après les informations que nous avons regroupées dans l'entretien de recherche semi-directif, Kahina présente des signes d'un burn out académique. D'après son discours nous avons constaté quelques indices, tel que le manque de satisfaction envers son travail de thèse, et quelques difficultés liées à la charge de travail importante que l'on a remarqué en nous disant : « *j'ai tellement de tâches à faire je n'ai pas le temps pour la recherche dans le laboratoire* ».

Dans le questionnaire de MBI-SS-D, Kahina présente un niveau modéré de burn out académique, avec un score moyen de 16. Et cela est démontré dans les sous-échelles, avec un niveau d'épuisement émotionnel modéré avec un score de 18, un niveau de cynisme faible avec un score de 8, et un niveau modéré d'efficacité académique avec un score de 25.

D'après l'analyse des données obtenues dans l'entretien de recherche semi-directif et dans le questionnaire de MBI-SS-D, on affirme notre première hypothèse pour ce sixième cas.

Cas N° 07 : Lotfi

D'après les informations que nous avons regroupées dans l'entretien de recherche semi-directif, Lotfi ne présente pas de signes de burn out académique, par le fait qu'il est satisfait de son élaboration de sa thèse, et ne ressent pas du tout l'envie d'abandonner les études doctorales.

Dans le questionnaire de MBI-SS-D, Lotfi présente un niveau faible de burn out académique, avec un score moyen de 10,33, ce niveau est justifié dans les sous-échelles, avec un niveau d'épuisement émotionnel faible avec un score de 9, un niveau de cynisme faible avec un score de 2, et un niveau modéré d'efficacité académique avec un score de 20.

D'après l'analyse des données obtenues dans l'entretien de recherche semi-directif et dans le questionnaire de MBI-SS-D, on affirme notre première hypothèse pour ce septième cas. Car même si durant l'entretien Lotfi ne présente pas de manifestations de burn out académique, le MBI-SS-D nous indique qu'il a un niveau faible de burn out académique.

Cas N° 08 : Nessrine

À partir des renseignements que nous avons récoltés dans l'entretien de recherche semi-directif, Nessrine ne présente pas de signes de burn out académique, car son discours témoigne d'une satisfaction ressentie de la part de la doctorante envers sa thèse. Aussi, malgré qu'elle trouve un manque de moyens pour réaliser ses recherches, elle ne trouve pas de difficultés dans les études doctorales.

Dans le questionnaire de MBI-SS-D, Nessrine présente un niveau faible de burn out académique, avec un score moyen de 11,33. Et cela est attesté dans les sous-échelles, par un score de 8 qui représente un niveau d'épuisement émotionnel faible, un niveau de cynisme faible avec un score de 0 et un niveau modéré d'efficacité académique avec un score de 26.

D'après l'analyse des données obtenues dans l'entretien de recherche semi-directif, qui nous renseigne sur les éventuelles manifestations de burn out académique, dans lequel elle n'y présente pas de signes, mais dans le questionnaire de MBI-SS-D elle a obtenu un niveau faible de burn out académique, on affirme donc notre première hypothèse pour ce huitième cas.

Cas N° 09 : Mokhtar

D'après les renseignements que nous avons regroupés dans l'entretien de recherche semi-directif, Mokhtar ne présente pas de signes de burn out académique, en se basant sur le fait qu'il est satisfait de son travail de thèse, et le fait qu'il n'a jamais ressenti l'envie d'abandonner les études doctorales.

Dans le questionnaire de MBI-SS-D, Mokhtar présente un niveau faible de burn out académique, avec un score moyen de 11, ce qui est bien montré dans les sous-échelles, avec un niveau d'épuisement émotionnel faible avec un score de 7, un niveau de cynisme faible avec un score de 4 et un niveau modéré d'efficacité académique avec un score de 22.

D'après l'analyse des données obtenues dans l'entretien de recherche semi-directif et dans le questionnaire de MBI-SS-D, dans lequel il a obtenu un niveau faible, on affirme notre première hypothèse pour ce neuvième cas.

Cas N°10 : Bouchra

En se référant aux informations que nous avons récoltées dans l'entretien de recherche semi-directif, on note que Bouchra ne présente pas de signes de burn out académique, et ce par le fait que son discours témoigne d'un sentiment d'accomplissement personnel. Elle présente des capacités à s'ajuster aux perturbations des études doctorales.

Dans le questionnaire de MBI-SS-D, Bouchra présente un niveau faible de burn out académique, avec un score moyen de 13, ce qui est justifié dans les sous-échelles, avec un niveau d'épuisement émotionnel faible avec un score de 11, un niveau de cynisme faible avec un score de 7 et un niveau modéré d'efficacité académique avec un score de 2.

De ce fait, d'après l'analyse des données obtenues dans l'entretien de recherche semi-directif et dans le questionnaire de MBI-SS-D, on affirme notre première hypothèse pour ce dixième cas, du fait qu'elle présente un niveau faible de burn out académique.

Cas N°11 : Zahra

D'après les informations que nous avons regroupées dans l'entretien de recherche semi-directif, Zahra présente quelques manifestations qui peuvent indiquer la présence d'un burn out académique, tel que l'envie d'abandonner les études doctorales, mais malgré cela elle arrive à gérer les difficultés liées au travail de thèse, et manifeste un sentiment de satisfactions du progrès de l'élaboration de sa recherche doctorale.

Dans le questionnaire de MBI-SS-D, Zahra présente un niveau faible de burn out académique, avec un score moyen de 18,66. Et cela est démontré dans les sous-échelles, avec un niveau d'épuisement émotionnel faible avec un score de 17, un niveau de cynisme faible avec un score de 9 et un niveau sévère d'efficacité académique avec un score de 30.

D'après l'analyse des données obtenues dans l'entretien de recherche semi-directif et dans le questionnaire de MBI-SS-D, on affirme notre première hypothèse pour ce onzième cas.

Cas N°12 : Safia

En se basant sur les informations que nous avons récoltées dans l'entretien de recherche semi-directif, on note que Safia ne présente pas de signes de burn out académique, et cela apparaît bien dans son discours, dans lequel nous remarquons un sentiment d'accomplissement personnel, par les efforts fournis.

Dans le questionnaire de MBI-SS-D, Safia présente un niveau faible de burn out académique, avec un score moyen de 11,33. Et ce, par les scores obtenus dans les sous-échelles, avec un niveau d'épuisement émotionnel faible avec un score de 8, un niveau de cynisme faible avec un score de 2 et un niveau sévère d'efficacité académique avec un score de 24.

D'après l'analyse des données obtenues dans l'entretien de recherche semi-directif et dans le questionnaire de MBI-SS-D, on affirme notre première hypothèse pour ce douzième cas, même si elle n'a pas présenté de manifestations du burn out académique lors de l'entretien, les résultats du MBI-SS-D nous démontrent qu'elle y présente un niveau faible.

Cas N°13 : Sofiane

À partir des renseignements que nous avons regroupés dans l'entretien de recherche semi-directif, Sofiane ne présente pas de signes de burn out académique, car il présente le sentiment d'efficacité des efforts déployés pour avancer dans sa recherche doctorale, ainsi que le manque de difficultés rencontrés lors de la réalisation de sa thèse.

Dans le questionnaire de MBI-SS-D, Sofiane présente un niveau faible de burn out académique, avec un score moyen de 12. Cela est constaté dans les sous-échelles, où il présente un niveau d'épuisement émotionnel faible avec un score de 11, un niveau de cynisme faible avec un score de 4 et un niveau sévère d'efficacité académique avec un score de 21.

D'après l'analyse des données obtenues dans l'entretien de recherche semi-directif et dans le questionnaire de MBI-SS-D, on affirme notre première hypothèse pour ce treizième cas, car présente un niveau faible de burn out académique.

Hypothèse N°2 : Les doctorants présenteraient un caractère très résilient.

Afin de vérifier notre deuxième hypothèse, nous nous sommes étayées sur l'entretien de recherche semi-directif pour les manifestations de la résilience ainsi que sur l'RS, pour pouvoir évaluer le niveau de résilience chez les doctorants, pour affirmer ou infirmer cette hypothèse.

Tableau N° 37 : Tableau récapitulatif des résultats des sujets de l'RS

Prénoms des sujets	Score totale	Interprétation
Sihem	145	Caractère modérément résilient
Soraya	142	Caractère modérément résilient
Amina	137	Caractère modérément résilient
Selma	154	Caractère très résilient
Werda	149	Caractère résilient
Kahina	136	Caractère modérément résilient
Lotfi	155	Caractère très résilient
Nessrine	144	Caractère modérément résilient
Mokhtar	143	Caractère modérément résilient
Bouchra	143	Caractère modérément résilient
Zahra	150	Caractère très résilient
Safia	161	Caractère très résilient
Sofiane	166	Caractère très résilient

D'après le tableau présenté ci-dessus, nous constatons que Sihem, Soraya, Amina, Kahina, Nessrine, Mokhtar et Bouchra présentent un caractère modérément résilient. On note que Werda présente un caractère résilient. Et pour Selma, Lotfi, Zahra, Safia et Sofiane, ils présentent un caractère très résilient.

Cas N° 01 : Sihem

En se référant aux informations que nous avons assemblées dans l'entretien de recherche semi-directif, on constate que Sihem reçoit du soutien de la part de son entourage,

surtout de la part de son ami, elle entretient une bonne relation avec l'un de ses directeurs de thèse et possède des capacités à gérer le stress et les problèmes que nous avons remarqué dans ces verbatims : « *en fait, la clé c'est de ne pas stresser à cause des choses loupées, si je me dis et je vois que ça ne marche pas il faut garder son calme, il faut apprendre à être patient* ». On note aussi, qu'elle a des aspirations au futur, qui se représentent par des projets qu'elle veut réaliser. De ce fait, Sihem présente des indicateurs de la résilience.

Par rapport à l'RS, Sihem a obtenu un score total de 145 qui indique un caractère modérément résilient. En se basant sur les réponses de notre sujet aux deux sous échelles, relatives aux compétences personnelles et l'acceptation de soi et de la vie, nous retenons que Sihem a des capacités qui lui permettent de s'adapter, de gérer et de traverser les obstacles rencontrés, tel à l'item 13 « *je peux traverser des périodes difficiles parce que j'ai déjà vécu des difficultés* », dans lequel elle a sélectionné la 7^{ème} case relative à « *totalemment en accord* ».

D'après les résultats de l'entretien de recherche semi-directif et de l'RS, nous pouvons dire que ce cas infirme notre seconde hypothèse, à savoir les doctorants présentent un caractère très résilient.

Cas N° 02 : Soraya

D'après les informations que nous avons regroupées dans l'entretien de recherche semi-directif, Soraya présente des indices de résilience. Et ce par le fait que nous avons constaté que notre sujet reçoit du soutien de son entourage, surtout de la part de ses amies « *c'est elles timezwura lukan maçi d nuhni lukan ur wiṭyara yer da* » (c'est elles les premières, si ce n'était pas elles je n'aurais pas pu arriver jusqu'ici). Elle reçoit aussi des encouragements de son directeur de thèse. Elle présente de la persévérance que nous avons perçu dans son discours, lorsqu'elle s'exprime sur le fait qu'elle travaille d'avantage plus lorsqu'elle fait face à certains obstacles de la recherche doctorale « *ma ad txedmeṭ ad tlehqeṭ* » (quand tu travailles tu y arrives). De plus, elle possède plus d'aspirations pour l'avenir qu'elle souhaiterait réaliser.

Dans l'RS, Soraya a obtenu un score total de 142 qui indique un caractère modérément résilient. À partir des résultats des deux sous-échelles, relatives aux compétences personnelles et l'acceptation de soi et de la vie, nous retenons que Soraya présente une confiance en soi, comme par exemple à l'item 3 « *je peux compter sur moi plus que sur les autres* », l'item 5 « *s'il le faut, je peux me débrouiller seul(e)* », dans lequel elle a sélectionné la 7^{ème} case relative

à « *totalelement en accord* », a des capacités d'adaptation, d'acceptation des événements et de donner sens aux choses.

De ce fait, d'après l'analyse des données obtenues dans l'entretien de recherche semi-directif et dans l'RS, on infirme notre deuxième hypothèse pour ce deuxième cas.

Cas N° 03 : Amina

En se basant sur les informations que nous avons récoltées dans l'entretien de recherche semi-directif, on remarque que Amina reçoit du soutien et des encouragements de la part de son environnement social, entretient une très bonne relation avec sa directrice de thèse « *elle est plus que génial vraiment, vraiment, vraiment !, avec elle c'est parfait* », en plus de l'entraide avec ses camarades doctorants, ce qui encourage Amina à être résiliente, malgré l'ensemble des obstacles qu'elle peut rencontrer, elle arrive à les dépasser et avancer dans son travail de thèse. Aussi, elle a plusieurs projets qu'elle aspire à réaliser.

Par rapport à l'RS, on constate que Amina a obtenu un score total de 137 qui convient à un caractère modérément résilient. En se référant à ses réponses dans les deux sous-échelles, à savoir les compétences personnelles et l'acceptation de soi et de la vie, on constate qu'elle présente des ressources personnelles, comportementales et environnementales qui lui permettent de donner des significations à la vie et de compter sur elle-même afin d'affronter les difficultés qu'elle rencontre dans ses études doctorales. Tel est le cas à l'item 2 « *en général, je me débrouille d'une manière ou d'une autre* », où elle a sélectionné la 6^{ème} case qui témoigne d'une confiance en soi.

À cet effet, d'après l'analyse des données obtenues dans l'entretien de recherche semi-directif et dans l'RS, on infirme notre deuxième hypothèse pour ce troisième cas.

Cas N° 04 : Selma

En se référant aux informations que nous avons rassemblées dans l'entretien de recherche semi-directif, on constate que Selma présente des signes de la résilience dans son discours, en prenant en considération les encouragements et le soutien de son environnement social, surtout de ses parents. On constate aussi, malgré qu'elle estime être insatisfaite de la qualité d'encadrement, elle a des capacités à gérer le stress et les difficultés qu'elle rencontre lorsqu'elle nous a rapporté « *je mets tout en question, je revois tout à zéro* ». De même, elle a des aspirations au futur, qui attestent bien la présence d'indicateurs de la résilience.

En ce qui concerne les résultats de l'RS, Selma a obtenu un score total de 154 qui représente un caractère très résilient. À partir de ses réponses elle présente bien de bonnes capacités d'adaptation dans différentes situations, comme à l'item 13 « *je peux traverser des périodes difficiles parce que j'ai déjà vécu des difficultés* » où elle a sélectionnée la case de « *totalelement en accord* », ainsi que des capacités d'autonomie et de la persévérance pour effectuer ses tâches, de l'estime de soi, capacité à accorder de la signification aux choses.

D'après l'analyse des données obtenues dans l'entretien de recherche semi-directif et dans l'RS, on affirme notre deuxième hypothèse pour ce quatrième cas, à savoir que les doctorants présentent un caractère très résilient.

Cas N° 05 : Werda

D'après les renseignements que nous avons récoltés dans l'entretien de recherche semi-directif, Werda présente des indices de la résilience, car elle possède un environnement encourageant, plus précisément ses parents la motivent à avancer dans son travail de thèse, par le soutien qui lui apportent. De même, elle garde de l'intérêt pour certaines choses, comme sa passion pour la couture.

En se basant sur les résultats qu'elle a obtenus de l'RS, Werda représente un caractère résilient, après avoir eu le score total de 149. Et cela est bien clair dans les deux sous-échelles relatives aux compétences personnelles et l'acceptation de soi et de la vie, qui démontrent que la doctorante possède des ressources internes et externes indiquant la reconnaissance des capacités de soi, ainsi que la gestion des difficultés liées au doctorat, une bonne estime de soi et des compétences d'acceptation des événements de la vie.

D'après l'analyse des données obtenues dans l'entretien de recherche semi-directif et dans l'RS, on infirme notre seconde hypothèse pour ce cinquième cas.

Cas N° 06 : Kahina

À partir des renseignements que nous avons collectés dans l'entretien de recherche semi-directif, on perçoit bien que Kahina présente des signes de la résilience par ses aspirations au futur, le soutien de son père « *il est toujours à ma disposition, il veut m'aider* ». D'ailleurs, elle reçoit de l'aide de la part de ses camarades dans son élaboration de la thèse, et elle déploie ses processus mentaux de la cognition, comme la capacité de gestion et de résolution de problèmes qu'elle rencontre dans sa recherche doctorale.

En ce qui concerne les résultats de l'RS, Kahina convient à un caractère modérément résilient, après avoir obtenu un score total de 136. Les scores des deux échelles nous montrent qu'elle possède de bonnes capacités d'adaptation dans différentes situations, d'autonomie et de la détermination pour avancer dans son travail de thèse, de la confiance en soi, capacité à donner de la signification aux choses.

À cet égard, d'après l'analyse des données obtenues dans l'entretien de recherche semi-directif et dans l'RS, ce sixième cas infirme notre deuxième hypothèse.

Cas N° 07 : Lotfi

À travers des informations que nous avons regroupées dans l'entretien de recherche semi-directif, le discours de Lotfi témoigne de quelques signes de la résilience même si il ressent qu'il ne reçoit pas du soutien de sa famille, car il possède des capacités à surmonter les éventuelles difficultés rencontrées lors de l'élaboration de la thèse, comme le fait d'en communiquer avec son encadrant, avec lequel il ressent avoir du soutien, par son aide et une bonne communication.

Par rapport à l'RS, on constate que Lotfi a reçu un score total de 155, qui représente un caractère très résilient. En se référant à ses réponses dans les deux sous-échelles, à savoir les compétences personnelles et l'acceptation de soi et de la vie, le doctorant dispose d'une confiance en soi, d'une reconnaissance de ses réalisations académiques, des capacités de contrôle et d'adaptation.

D'après l'analyse des données obtenues dans l'entretien de recherche semi-directif et dans l'RS, on affirme notre deuxième hypothèse pour ce septième cas, à savoir que les doctorants présentent un caractère très résilient.

Cas N° 08 : Nessrine

En se basant sur les données que nous avons récoltées dans l'entretien de recherche semi-directif, nous constatons que Nessrine a des aptitudes qui lui permettent d'être résiliente, comme les encouragements de ses parents « *mes parents m'encouragent pour ne pas abandonner pour continuer jusqu'à la fin* », un soutien de la part de son directeur de thèse, ainsi que les bonnes relations qu'elle entretient avec ses camarades, en leur demandant conseil et qui lui apportent de l'aide dans son travail de thèse.

En se référant aux résultats de l'RS, Nessrine est un caractère modérément résilient, après avoir obtenu un score total de 144. Ces résultats montrent qu'elle a de la confiance en soi, tel à l'item 5 « *S'il le faut, je peux me débrouiller seul (e)* » où elle a sélectionné la case correspondant « *à totalement en accord* », ainsi que des comportements d'acceptation au changement ainsi que d'acceptation de soi.

D'après l'analyse des données obtenues dans l'entretien de recherche semi-directif et dans l'RS, on infirme notre deuxième hypothèse pour ce huitième cas.

Cas N° 09 : Mokhtar

D'après les renseignements que nous avons recueillis dans l'entretien de recherche semi-directif, Mokhtar cherche les solutions adéquates pour surmonter les obstacles qu'il rencontre lors de l'élaboration de sa thèse, et ce par le comportement d'échange avec ses camarades doctorants, de même des autres spécialités et d'autres enseignants. En plus, il reçoit du soutien de la part de son directeur de thèse. Ce qui peut témoigner de la présence de signes de la résilience.

En se basant sur les résultats qu'elle a obtenus de l'RS, Mokhtar représente un caractère modérément résilient, après avoir eu le score total de 143. Et cela est bien clair dans les deux sous-échelles relatives aux compétences personnelles et l'acceptation de soi et de la vie, qui démontrent que notre sujet présente une estime de soi, une autonomie, des capacités de contrôle et d'adaptation dans les événements de la vie, dont notamment les obstacles rencontrés lors du travail de thèse.

D'après l'analyse des données obtenues dans l'entretien de recherche semi-directif et dans l'RS, on infirme notre seconde hypothèse pour ce neuvième cas.

Cas N° 10 : Bouchra

Après avoir récoltés les données de l'entretien de recherche semi-directif, le discours de Bouchra témoigne de quelques indices de la résilience, car elle présente des capacités à affronter et à surmonter les difficultés des études doctorales, par le fait qu'elle ressent une satisfaction en ce qui concerne la qualité d'encadrement qu'elle reçoit, ainsi que le soutien de son environnement social, tel que ses amis. En outre, elle a plusieurs projets qu'elle veut réaliser au futur.

Par rapport aux résultats de l'RS, la doctorante a obtenu un score total de 143 qui représente un caractère modérément résilient. Les scores des deux échelles nous démontrent bien qu'elle possède une reconnaissance en ses compétences, l'estime de soi et la capacité à accorder une signification aux choses.

De ce fait, d'après l'analyse des données obtenues dans l'entretien de recherche semi-directif et dans l'RS, ce dixième cas infirme notre deuxième hypothèse.

Cas N° 11 : Zahra

À travers les informations que nous avons récoltées dans l'entretien de recherche semi-directif, Zahra présente quelques signes de la résilience, tel que le recours à des comportements positifs pour gérer les difficultés, plus précisément, ses compétences sociales à communiquer avec les autres des difficultés qu'elle rencontre, ce qui présente un soutien social lui permettant d'avancer dans son travail de thèse.

En ce qui concerne les résultats de l'RS, Zahra convient à un caractère très résilient, après avoir obtenu un score total de 150. Ses réponses aux deux échelles nous démontrent bien que la doctorante possède de bonnes capacités pour gérer les difficultés, la confiance en soi, les compétences pour accepter et s'adapter dans les différentes situations rencontrées, ainsi que la capacité à accorder un sens aux choses.

On constate alors, que d'après l'analyse des données obtenues dans l'entretien de recherche semi-directif et dans l'RS, ce onzième cas affirme notre deuxième hypothèse.

Cas N° 12 : Safia

En se référant aux informations que nous avons assemblées dans l'entretien de recherche semi-directif, on constate que Safia présente des signes de la résilience, par le fait qu'elle surmonte les difficultés rencontrées lors de l'élaboration de sa thèse par l'aide qu'elle reçoit de ses camarades, le soutien familial et une bonne relation avec sa directrice de thèse. Aussi, elle a plusieurs projets qu'elle veut réaliser pour le futur.

Par rapport à l'RS, les résultats de Safia témoignent qu'elle représente un caractère très résilient après avoir obtenu un score total de 161. Cela implique que notre sujet dispose de plusieurs capacités qui lui permettent de s'adapter et de surmonter les obstacles du travail

de thèse, tel que l'habilité à donner du sens, la confiance en soi, la reconnaissance en ses capacités et la persévérance.

À cet effet, d'après l'analyse des données obtenues dans l'entretien de recherche semi-directif et dans l'RS, on affirme notre deuxième hypothèse pour ce douzième cas.

Cas N° 13 : Sofiane

D'après les renseignements que nous avons récoltés dans l'entretien de recherche semi-directif, Sofiane présente des signes de la résilience car il arrive à surmonter les difficultés qu'il rencontre par un redoublement d'effort de sa part, que nous avons remarqué lorsqu'il nous a dit : *« j'insiste sur le travail, je me donne à fond et je consulte le directeur de thèse »*. En outre, il estime avoir un soutien de son environnement social, surtout de la part de son encadrant.

En ce qui concerne les résultats de Sofiane à l'RS, il a obtenu un score total de 166 qui représente un caractère très résilient. De ce fait, le doctorant présente un ensemble de ressources internes et environnementales, comme le fait d'avoir des capacités d'acceptation, la motivation et la persévérance, ainsi que l'estime de soi.

D'après l'analyse des données obtenues dans l'entretien de recherche semi-directif et dans l'RS, on affirme notre deuxième hypothèse pour ce treizième cas.

Hypothèse générale : La nature du vécu du travail de thèse chez les doctorants diffère d'un sujet à un autre, pour certains on retrouve un mauvais vécu qui donnerait lieu au développement du burn out académique avec un niveau modéré ou sévère, et une résilience moindre, c'est-à-dire un caractère peu résilient ou modérément résilient, pour d'autres on retrouve un bon vécu exprimé par un caractère résilient ou très résilient et une absence de burn out académique ou un niveau faible. Car les données de la littérature et les études antérieures vont dans le sens de ces deux cas de figure.

Nous allons, dans ce qui suit, présenter les tableaux des résultats de nos outils psychométriques utilisés, pour pouvoir discuter notre hypothèse générale grâce aux données et informations obtenues dans notre entretien de recherche semi-directif et les résultats du questionnaire MBI-SS-D qui mesure le niveau de burn out académique chez le doctorant, et l'RS pour mesurer son niveau de la résilience.

Tableau N° 38 : Tableau récapitulatif des résultats des sujets du questionnaire MBI-SS-D et de l'RS

Prénoms des sujets	Score moyen du burn out académique	Niveau de burn out académique	Score totale de résilience	interprétation
Sihem	14	modéré	145	Caractère modérément résilient
Soraya	20	modéré	142	Caractère modérément résilient
Amina	14	modéré	137	Caractère modérément résilient
Selma	20	modéré	154	Caractère très résilient
Werda	18,66	faible	149	Caractère résilient
Kahina	16	modéré	136	Caractère modérément résilient
Lotfi	10,33	faible	155	Caractère très résilient
Nessrine	11,33	faible	144	Caractère modérément résilient
Mokhtar	11	faible	143	Caractère modérément résilient
Bouchra	13	faible	143	Caractère modérément résilient
Zahra	18,66	faible	150	Caractère très résilient
Safia	11,33	faible	161	Caractère très résilient
Sofiane	12	faible	166	Caractère très résilient

D'après le tableau présenté ci-dessus, on constate que huit de nos sujets de recherche présente un niveau faible de burn out académique, et notamment Werda, Lotfi, Nessrine, Mokhtar, Bouchra, Zahra, Safia et Sofiane. Aussi, on note que cinq de nos sujets présentent un niveau modéré de burn out académique, qui sont : Sihem, Soraya, Amina, Selma et Kahina présentent un niveau modéré de burn out académique. Pour l'évaluation de la résilience, nous constatons que Sihem, Soraya, Amina, Kahina, Nessrine, Mokhtar et Bouchra présentent un caractère modérément résilient. On note que Werda présente un caractère résilient. Et pour Selma, Lotfi, Zahra, Safia et Sofiane, ils présentent un caractère très résilient.

À partir de la discussion des hypothèses partielles, nous pouvons maintenant nous prononcer sur l'hypothèse générale.

Cas N° 01 : Sihem

D'après les résultats de notre entretien de recherche semi-directif avec Sihem, on constate qu'elle présente des indices de burn out académique, par le sentiment de fatigue, la solitude sociale et la baisse de la confiance en soi, ces manifestations ont été démontrées par le questionnaire de MBI-SS-D qui indique que la doctorante présente un niveau modéré de burn out académique. Toutefois des « *braises de résilience* » ont été constatés, tel que la capacité à gérer le stress et les aspirations au futur, ce qui a été illustré par l'RS qui montre que Sihem présente un caractère modérément résilient. De ce fait, cela nous laisse déduire que notre sujet s'inscrit dans un mauvais vécu du travail de thèse. On conclut alors que notre hypothèse est affirmée pour ce premier cas.

Cas N° 02 : Soraya

En se référant aux résultats de l'analyse de l'entretien de recherche semi-directif, du questionnaire de MBI-SS-D et de l'RS, Soraya s'inscrit dans un mauvais vécu du travail de thèse, par le fait qu'elle ressent de l'inaccomplissement personnel et l'envie d'abandonner les études au doctorat. Cependant, elle possède un caractère modérément résilient. De ce fait, notre hypothèse est affirmée.

Cas N° 03 : Amina

En se basant sur les données retenues de l'entretien de recherche semi-directif, des résultats du questionnaire de MBI-SS-D et de l'RS, on constate malgré qu'il y ait une discordance entre les données de ces trois outils de recherche, d'après les résultats des deux

outils psychométriques, de notre intuition de chercheuse et de nos observations au cours de l'entretien, la nature du vécu du travail de thèse chez Amina semble se qualifier dans un mauvais vécu. En effet, elle présente un niveau de burn out académique modéré, d'après ses résultats au MBI-SS-D, ainsi qu'un caractère modérément résilient, d'après l'RS. On conclut donc, que ce cas affirme notre hypothèse.

Cas N° 04 : Selma

D'après les résultats de l'analyse de l'entretien de recherche semi-directif, du questionnaire de MBI-SS-D et de l'RS, on constate le vécu du travail de thèse chez Selma est plus au moins mauvais, malgré les résultats de l'RS qui indiquent qu'elle possède un caractère très résilient, car en se basant sur son discours de l'entretien, nous avons constaté qu'elle a déjà ressenti l'envie d'abandonner les études au doctorat « *j'ai pris trois ans...sans publier d'article, sans stage...* ». Nous avons constaté aussi, qu'elle éprouve un sentiment d'inefficacité académique, ainsi qu'elle présente des troubles de sommeil causés par le travail de thèse. Dans ce cadre, nous pouvons dire que notre hypothèse est affirmée pour ce cas.

Cas N° 05 : Werda

En tenant compte des informations rassemblées au cours de l'entretien de recherche semi-directif et des résultats des deux outils psychométriques : le questionnaire de MBI-SS-D et l'RS, Werda présente un bon vécu du travail de thèse, exprimé par un caractère résilient et un niveau faible de burn out académique. Cela se laisse voir par le soutien qu'elle reçoit de ses parents, que l'on a constaté d'après son discours lors de l'entretien, ainsi que son estime de soi. De ce fait, notre hypothèse est affirmée.

Cas N° 06 : Kahina

En se référant aux résultats de l'analyse de l'entretien de recherche semi-directif, du questionnaire de MBI-SS-D et de l'RS, on peut constater que Kahina présente des manifestations d'un burn out académique avec un niveau modéré, ainsi qu'un caractère modérément résilient. Malgré cela, on constate que la doctorante ressent une insatisfaction personnelle dans son travail de thèse et se sent débordée par le fait qu'elle trouve qu'elle a plusieurs tâches à faire. On conclut alors, que Kahina présente un mauvais vécu du travail de thèse. Donc, ce cas affirme notre hypothèse.

Cas N° 07 : Lotfi

D'après les renseignements recueillis à partir de l'entretien de recherche semi-directif, ainsi que des résultats du questionnaire de MBI-SS-D et l'RS, Lotfi présente un bon vécu du travail de thèse, exprimé par un caractère très résilient, une absence de signes burn out académique lors de l'entretien et avec un niveau faible d'après les données du MBI-SS-D. On remarque que le soutien apporté par l'encadrant permet à Lotfi d'affronter et de dépasser les difficultés liées à la recherche, en plus de ses capacités personnelles. Nous constatons que notre hypothèse est affirmée.

Cas N° 08 : Nessrine

En se basant sur les données rassemblées à partir de l'entretien de recherche semi-directif, des résultats du questionnaire de MBI-SS-D et de l'RS, la nature du vécu du travail de thèse chez Nessrine semble s'inscrire dans un bon vécu du travail de thèse. Et ce par le fait qu'elle ne présente pas d'indices de burn out académique, d'après ses discours lors de l'entretien. Aussi, ses résultats au MBI-SS-D montrent qu'elle a un niveau faible de burn out académique, ainsi qu'un caractère modérément résilient à l'RS, malgré cela elle a présenté des indices de résilience lors de l'entretien comme le fait qu'elle demande des conseils à ses camarades lorsqu'elle rencontre certaines difficultés, qui est une stratégie d'ajustement utilisé par la doctorante pour dépasser les obstacles, ainsi que le soutien de ses parents. De ce fait, on conclut que notre hypothèse est affirmée pour ce cas.

Cas N° 09 : Mokhtar

En se référant aux résultats de l'analyse de l'entretien de recherche semi-directif, du questionnaire de MBI-SS-D et de l'RS, nous remarquons que Mokhtar présente un bon vécu du travail de thèse. Car, ses résultats montrent qu'il présente burn out académique faible ainsi qu'un caractère modérément résilient, malgré cela les informations obtenues de l'entretien de recherche nous ont révélé que même s'il rencontre certaines difficultés, le doctorant est déterminé à atteindre ses objectifs, s'entraide avec ses camarades et des enseignants pour dépasser ces difficultés, et reçoit du soutien de sa famille. Ce qui fait que notre hypothèse est affirmée.

Cas N° 10 : Bouchra

D'après les informations recueillis à partir de l'entretien de recherche semi-directif, ainsi que des résultats deux outils psychométriques que nous avons utilisé : le questionnaire de MBI-SS-D et l'RS, on constate que Bouchra présente un burn out académique faible ainsi qu'un caractère modérément résilient. Elle n'a pas ressenti de grandes difficultés pour élaborer sa thèse et son article, reçoit des encouragements de sa famille et de son encadrant et a des aspirations à l'avenir. Ce qui fait que, d'après notre intuition de chercheure, la nature du vécu du travail de thèse chez Bouchra s'inscrit dans un bon vécu. On conclut alors, que notre hypothèse est affirmée pour ce cas.

Cas N° 11: Zahra

En tenant compte des résultats de l'analyse de l'entretien de recherche semi-directif, du questionnaire de MBI-SS-D et de l'RS, on constate que Zahra présente un niveau de burn out académique faible et a un caractère très résilient. Cependant, nous estimons qu'elle présente un vécu plus au moins bon du travail de thèse. Toutefois, quelques signes de burn out académique se sont présentés dans son discours, comme l'envie d'abandonner les études doctorales, tout de même elle ressent de la satisfaction en ce qui concerne les progrès de la réalisation de sa thèse et arrive à gérer les difficultés rencontrés lors du travail de thèse. De ce fait, notre hypothèse est affirmée avec ce cas.

Cas N° 12 : Safia

En se basant sur l'analyse des données rassemblées à partir de l'entretien de recherche semi-directif, des résultats du questionnaire de MBI-SS-D, ainsi que de l'RS, Safia présente un bon vécu du travail de thèse exprimé par un faible niveau de burn out académique et par un caractère très résilient. Nous constatons aussi, qu'elle ne trouve pas de difficultés dans les études doctorales, n'a jamais ressenti l'envie d'abandonner le doctorat et reçoit du soutien de la part de sa famille et de ses camarades doctorants. Nous synthétisons alors que notre hypothèse est affirmée

Cas N° 13 : Sofiane

En tenant compte des informations recueillis au cours de l'entretien de recherche semi-directif et des résultats des deux outils psychométriques : le questionnaire de MBI-SS-D et l'RS, nous remarquons que la nature du vécu du travail de thèse chez Sofiane bonne, car cela

est bien démontré par un caractère très résilient qu'il a et un niveau faible de burn out académique, ainsi que sa satisfaction de ses progrès dans son travail de thèse et l'ensemble des capacités internes et ses ressources environnementales qu'il possède, comme la confiance en soi et le soutien reçu de son entourage. De ce fait, notre hypothèse est affirmée.

Synthèse

À partir des résultats que nous avons obtenus grâce aux outils utilisés dans la recherche, à savoir l'entretien de recherche semi-directif, le questionnaire de MBI-SS-D et l'RS, nous pouvons distinguer le vécu du travail de thèse entre les cas de notre groupe de recherche.

En effet, notre première hypothèse qui est énoncé de la manière suivante « *il existerait un burn out académique chez les doctorants* » a été affirmée pour tous nos sujets.

Durant l'entretien, nous avons pu détecter quelques manifestations de burn out académique chez nos cas, et notamment Sihem, Soraya, Amina, Selma et Kahina. D'après leurs discours, le sentiment de fatigue émotionnelle a été révélé par Sihem, le cynisme envers le travail de thèse ressenti par Selma, le manque de satisfaction envers son travail de thèse et le sentiment d'inefficacité académique qui a été exprimé par Soraya, Selma et Kahina. En ce qui concerne les résultats du questionnaire de MBI-SS-D, ils nous montrent bien que ces doctorantes présentent un niveau modéré de burn out académique.

Ensuite, pour Werda, Lotfi, Nessrine, Mokhtar, Bouchra, Zahra, Safia et Sofiane ont présenté peu ou pas d'indices de burn out académique lors de l'entretien, mais le questionnaire de MBI-SS-D nous a révélé qu'ils présentent un niveau faible de burn out académique ce qui témoigne bien de l'existence de ce dernier chez les doctorants.

Dès lors, pour notre deuxième hypothèse qui stipule : « *les doctorants présenteraient un caractère très résilient* », on constate qu'elle a été affirmée pour Selma, Lotfi, Zahra, Safia et Sofiane car ils présentent un caractère très résilient. En effet, ces doctorants possèdent des ressources cognitives, comportementales et environnementales, du fait qu'ils reçoivent du soutien de leur entourage, et semblent avoir de bonnes aptitudes à surmonter les éventuelles difficultés rencontrées lors de l'élaboration de la thèse, comme notamment demander conseil à leurs camarades, aux enseignants, mais aussi se concerter et discuter du problème avec leur directeur de thèse tel est le cas chez Lotfi, Zahra, Safia et Sofiane. De plus, nous avons constaté qu'ils gardent l'intérêt pour certaines choses, plus précisément ils ont des aspirations

pour l'avenir. Néanmoins, cette seconde hypothèse a été infirmée pour Werda qui, d'après ses résultats à l'RS, a un caractère résilient. Ainsi que pour Sihem, Soraya, Amina, Kahina, Nessrine, Mokhtar et Bouchra cette hypothèse a été infirmée. Malgré que ces doctorants présentent quelques indices de la résilience, leurs scores à l'RS démontrent qu'ils ont un caractère modérément résilient.

De ce fait, notre hypothèse générale qui est formulé de la manière suivante « *la nature du vécu du travail de thèse chez les doctorants diffère d'un sujet à un autre, pour certains on retrouve un mauvais vécu qui donnerait lieu au développement du burn out académique avec un niveau modéré ou sévère et une résilience moindre, c'est-à-dire un caractère peu résilient ou modérément résilient, pour d'autres on retrouve un bon vécu exprimé par un caractère résilient ou très résilient et une absence de burn out académique ou un niveau faible. Car les données de la littérature et les études antérieures vont dans le sens de ces deux cas de figure* » a été affirmé pour la totalité des cas de notre groupe de recherche.

On note que la nature du vécu du travail de thèse chez Sihem, Soraya, Amina et Kahina est mauvaise, et pour Selma, elle est d'allure plus au moins mauvaise. Par ailleurs, pour Werda, Lotfi, Nessrine, Mokhtar, Bouchra, Safia et Sofiane la nature du vécu du travail de thèse est bonne, et on note un vécu plus au moins bon du travail de thèse pour Zahra.

À cet effet, nos cas ayant un mauvais vécu du travail de thèse présentent des manifestations de burn out académique, par une inefficacité académique ressentie, une fatigue émotionnelle et pour certains quelques signes de cynismes ont été révélés envers la recherche doctorale.

Puis, on voit bien que nos cas, notamment Werda, Lotfi, Mokhtar, Bouchra, Safia et Sofiane, ne présentent pas de manifestations de burn out académique, malgré cela ils en présentent un niveau faible. Aussi, Werda a un caractère résilient et pour Lotfi, Mokhtar, Bouchra, Safia et Sofiane ils ont un caractère très résilient exprimé par leurs aptitudes personnelles pour affronter les obstacles liées au travail de thèse, tel que les capacités de gestion de stress, et les ressources environnementales protectrices qui favorisent la résilience des sujets comme le soutien de l'entourage et les capacités de communication.

De nos cas, nous avons constaté chez certains un vécu de solitude et de doute face à leur capacité d'aller jusqu'au bout de la thèse, comme notamment Sihem et Soraya. Par contre, Amina, Kahina, Nessrine, Mokhtar et Bouchra perçoivent bien l'existence d'une

entraide avec leurs camarades et leurs homologues des autres spécialités. Nous avons également relevé des angoisses, des difficultés et même chez certains des moments de frénésies. De ce fait, il nous semble que l'expérience doctorale comme une aventure intellectuelle mais aussi émotive demandant du temps et de l'énergie pour chaque doctorant.

On a également noté que le sens et le vécu de cette thèse diffère d'un sujet à un autre, certains vivent le projet doctoral comme la réalisation et l'accomplissement de soi, ou comme le besoin de relever un défi et pour d'autres cela reflète la volonté d'exceller dans leurs domaines. Ces vécus là, à notre avis, sont beaucoup plus en lien avec le développement de la personne qu'avec une envie d'obtenir des avantages sociaux ou financiers car aucun de nos cas n'a fait part de ça.

Ensuite, des études concernant les doctorants ont été effectuées dans le monde et notamment en Algérie. Entre autre, nous allons comparer les résultats de notre recherche avec ces études antérieurs que nous allons présenter, en commençant par celle de Khiari, N.-E.-H. et Khiari, R., qui ont réalisé une étude sur « *les effets secondaires psychologiques et comportementaux de l'épidémie du coronavirus (COVID-19) sur les chercheurs algériens : le cas des masters 2 et les doctorants* » en 2020, au niveau des universités Algériennes, auprès de 202 étudiants algériens de tous âges et de tous horizons. C'est la méthode qualitative qui a été utilisé par les chercheuses pour réaliser cette étude. Les résultats ont montré que la majorité des participants estimaient que la crise du coronavirus et le confinement avaient des effets négatifs sur leur humeur, leur esprit et leur bien-être psychologique et qui ont déclaré qu'ils procrastinent au lieu de terminer leurs travaux de recherche. Aussi, cette situation sanitaire a influencé négativement leurs séances d'encadrement avec les directeurs de recherche; leur motivation et leur volonté de travailler sur la partie théorique et pratique de leurs thèses et mémoires.

Dans le cas des sujets de notre recherche, la situation du confinement a eu un effet négatif sur l'état d'avancement dans leur travail de thèse. En effet, on constate que nos cas ont subi un retard dans l'élaboration de leur recherche doctorale, tel est le cas pour Werda, Nessrine et Mokhtar.

Aussi, dans l'étude mené par Benítez Corona et Martínez Rodríguez portant sur la « *Résilience dans l'interaction positive des étudiants de troisième cycle* », effectué en 2020, ont opté pour la méthode qualitative approchée par l'herméneutique, dans le but de comprendre et

interpréter l'histoire de vie de 23 doctorant afin d'analyser les facteurs qui déclenchent la résilience de ces étudiants comme l'interaction positive, le sens de la vie et la présence de l'autre significatif (parents, amis, conjoint, frères et sœurs, enseignants). De ce fait, les résultats indiquent que l'interaction positive est un facteur de protection favorisant la résilience. Les résultats de cette étude sont en adéquation avec les notre, d'une manière générale, car les cas de notre recherche reçoivent du soutien de leur entourage, que ce soit de la part des parents, des amis, des camarades ou du directeur de thèse, ce qui a favorisé chez eux la résilience.

De plus, Broc et al. qui ont effectué une étude sur le « *burnout académique en doctorat* », ont contribué à la validation du MBI-SS-D, que nous avons utilisé dans notre travail de recherche, adapté de la version française du MBI-SS. Cette étude a été réalisée par la diffusion d'un corpus de questionnaires administré à 1150 doctorants, et ce dans l'objectif de repérer précocement le burnout, afin de prévenir ses effets sur la santé mentale et la performance académique. Les résultats ont été liés négativement avec la résilience. De ce fait, dans notre recherche, les doctorants qui présentaient un burn out académique, dont le niveau était modéré, présentaient un caractère modérément résilient pour certains.

Encore, Rochette dans sa thèse « *le stress et l'épuisement chez les étudiants en doctorat en psychologie* », réalisé en 2012, au Québec, a eu pour objectif d'étudier les sources de stress associés aux études supérieures en psychologie clinique susceptibles de conduire à un épuisement professionnel. La collecte des données s'est effectuée par l'administration de trois questionnaires, parmi lesquels le MBI. Les résultats ont révélé la présence d'un épuisement émotionnel élevé. Les résultats révèlent aussi que les étudiants présentent, en moyenne, un niveau modéré de dépersonnalisation et un niveau faible d'épuisement relié au manque d'accomplissement personnel. Enfin, le niveau de relation entre les trois dimensions de l'épuisement professionnel et les facteurs de stress qui semble le plus important est celui entre la dimension de l'épuisement émotionnel et les facteurs de stress suivants : la charge de travail élevée, l'essai ou la thèse et les problèmes interpersonnels. Les résultats de cette étude concordent partiellement avec nos résultats, car nous avons un seul cas qui présente un niveau d'épuisement élevée (Selma), dont nous constatons que sa thèse est perçue comme un facteur stressant. De plus, pour les autres cas, ils présentent un niveau épuisement émotionnel modéré, lié à la charge de travail élevé et de quelques problèmes interpersonnelles.

Également, d'après l'enquête de Chang et al. effectuée en 2012, le burn out chez les étudiants au doctorat en médecine, ils ont conclu sur que le burn out était statistiquement significatif pour tous les étudiants. Comme d'autres études l'ont suggéré, le soutien de la faculté, des camarades d'autres relations en dehors de leurs études académiques étaient primordial pour atténuer le burn out (Parker, 2018, p.35). En effet, comme nous l'avons vu dans notre recherche, les cas recevaient du soutien de la part de leur famille, de leurs directeurs de thèse, de leurs camarades et de leurs amis.

On peut conclure que nos résultats concordent avec les études antérieurs que nous venons de présenter.

Dans ce qui suit, nous allons présenter la conclusion qui va clôturer ce présent travail de recherche.

De nos jours, les études universitaires sont considérées comme le passage principal qui permet à l'individu d'obtenir un post de travail. Pour ce faire, l'étudiant évolue et acquiert de l'expérience au fil des cycles d'études. Certains, décident alors d'entamer une carrière de chercheur ou d'enseignant chercheur. Pour concrétiser cet objectif, l'obtention d'un diplôme de doctorat est nécessaire.

Le doctorat est un parcours caractérisé par une formation à la recherche scientifique, il comporte une tâche primordiale qui est le travail de thèse. L'élaboration de cette dernière dure des années, et a pour finalité l'apport de nouvelles connaissances au monde, dans un domaine précis. Cependant, cette formation est caractérisée par une charge de travail importante, avec les articles à publier, les séminaires, l'enseignement, etc, en plus du travail principal qui est la thèse, le doctorant se retrouve à consacrer la majorité de son temps à cette recherche.

Dans ce cadre, le doctorant doit être doté de certaines qualités lui permettant de réaliser sa recherche, comme avoir de la motivation et un minimum de maîtrise dans son domaine de recherche, car cette tâche peut être source de stress en raison de la charge de travail qu'elle suscite, ainsi que certains désagréments qu'ils peuvent rencontrer qui auront des retentissements sur leurs productions académiques.

Conséquemment, certains doctorants peuvent devenir vulnérables, par le fait que le travail de thèse engendre un impact sur leur santé mentale, ils peuvent être sujets à un ensemble de troubles mentaux et physiques, comme l'anxiété, le stress, des perturbations du sommeil, la consommation de substances, et même en l'occurrence, de burn out notamment dans le cadre des études doctorales.

Toutefois, des doctorants font preuve de résilience pour pouvoir gérer leur stress, causé par les obstacles qu'ils rencontrent et mener leur recherche dans de bonnes conditions. Autrement dit, cette résilience leur permet d'utiliser leurs ressources cognitives, comportementales et environnementales afin d'avancer dans leur travail de thèse.

Dans notre travail de recherche, que nous avons réalisé auprès de treize doctorants inscrits en filières scientifiques à l'université *Abderrahmane Mira* de Bejaïa, plus spécifiquement au niveau du campus de Targa Ouzemour, notre attention s'est portée sur le vécu du travail de thèse chez les doctorants, en retenant deux indicateurs cliniques, à savoir le burn out académique et la résilience.

Pour arriver à l'objectif de notre recherche, qui s'est focalisé sur l'exploration et la description de la nature du vécu psychologique des études en post-graduation, ainsi que de vérifier nos hypothèses portant sur les deux indicateurs cités ci-dessus, nous avons eu recours à la méthode clinique qui est fondée sur l'étude approfondie et détaillée des sujets, tout en s'étayant sur les informations et les résultats obtenus de trois outils de recherche, du fait de leur apport descriptif du vécu, qui sont les suivants : l'entretien de recherche semi-directif, le questionnaire de MBI-SS-D et l'RS. Le recours à ces trois outils d'investigation nous a permis d'affirmer ou d'infirmer nos hypothèses.

Les résultats que nous avons obtenus dans notre recherche, nous ont laissé constater que notre première hypothèse partielle stipulant qu'il « *il existerait un burn out académique chez les doctorants* » est affirmée pour tous nos sujets. En effet, Sihem, Soraya, Amina, Selma et Kahina, qui présentent un niveau modéré de burn out académique, d'après les résultats obtenus au questionnaire de MBI-SS-D, présentent aussi quelques signes de burn out académique dans leur discours de l'entretien de recherche. En outre, Werda, Lotfi, Nessrine, Mokhtar, Bouchra, Zahra, Safia et Sofiane ont présenté lors de l'entretien peu ou pas de manifestations de burn out académique, mais d'après le MBI-SS-D, ils possèdent un niveau faible de burn out académique ce qui affirme notre première hypothèse.

Ensuite pour notre deuxième hypothèse qui est formulée de la manière suivante : « *les doctorants présenteraient un caractère très résilient* » est affirmée pour Selma, Lotfi, Zahra, Safia et Sofiane, car ils ont obtenus un score dépassant 146, qui représente un caractère très résilient d'après l'RS. En revanche, elle est infirmée pour Werda qui a un caractère résilient, et aussi pour Sihem, Soraya, Amina, Kahina, Nessrine, Mokhtar et Bouchra, qui présentent un caractère modérément résilient, à partir de leurs résultats obtenus à l'RS.

Ainsi, notre hypothèse générale intitulée « *la nature du vécu du travail de thèse chez les doctorants diffère d'un sujet à un autre, pour certains on retrouve un mauvais vécu qui donnerait lieu au développement du burn out académique avec un niveau modéré ou sévère et une résilience moindre, c'est-à-dire un caractère peu résilient ou modérément résilient, pour d'autres on retrouve un bon vécu exprimé par un caractère résilient ou très résilient et une absence de burn out académique ou un niveau faible. Car les données de la littérature et les études antérieures vont dans le sens de ces deux cas de figure* » est affirmée pour la totalité des cas de notre groupe de recherche. En effet, Werda, Lotfi, Nessrine, Mokhtar, Bouchra, Zahra, Safia et Sofiane présentent un bon vécu du travail de thèse. Par contre, Sihem, Soraya,

Amina, Selma et Kahina présentent un mauvais vécu du travail de thèse, malgré cela il diffère d'un cas à un autre.

Par conséquent, on aurait souhaité avoir l'accès à plus de documentation en ce qui concerne les études antérieures portant sur les étudiants de troisième cycle, afin de mieux cerner les caractéristiques de cette population. Aussi, faute de temps, nous aurions pu passer nos outils de recherche sur un nombre bien plus important. De plus, il nous semble nécessaire de nous exempter de toute généralisation, du fait que notre recherche ne s'est portée que sur l'étude de quelques cas. De ce fait, il serait intéressant de recueillir des données quantifiables à un échantillon plus large de façon à pouvoir évaluer la fiabilité de ces observations préliminaires et de disposer d'un plus grand nombre de données et de résultats.

Il nous semble également, malgré que notre échantillon soit restreint, les résultats qualitatifs obtenus et observés, permettent de mieux explorer et connaître de près la nature du vécu du travail de thèse chez le doctorant, car notre démarche visait moins l'évaluation que la description.

La plupart de nos cas nous ont fait part de difficultés d'ordre scolaires. La tâche de recherche, de rédaction mais aussi la relation avec le directeur de thèse (la qualité de l'encadrement, manque de soutien ou de disponibilité du directeur de thèse, difficultés relationnelles, etc.) sont les plus rapportées comme étant des entraves. Toutefois, une difficulté non scolaire est rapportée, à savoir le manque de moyen et de matériel qui est souvent pointé dans le discours des sujets.

À cet effet, une nécessité d'améliorer la situation des étudiants au doctorat demeure très importante, et ce afin de leur permettre de réaliser leur thèse dans des conditions favorables. Il serait souhaitable alors, qu'un budget consacré au matériel soit octroyé par l'État, ainsi qu'à des stages à l'étranger pour accroître leurs compétences. On note aussi, l'importance de recruter plus d'encadrants afin que le doctorant bénéficie d'un encadrement satisfaisant. Il serait souhaitable également, de former des psychologues et créer des cellules d'aide psychologique au niveau des universités pour venir en aide psychologique auprès des doctorants et d'écouter leurs souffrances. Aussi, créer des programmes spécialisés pour accroître le sentiment de bien-être chez les doctorants, afin de prévenir les troubles mentaux. De plus, il est important de sensibiliser le monde sur la santé mentale des doctorants par l'organisation de journées d'études et des colloques nationaux et internationaux, dans l'objectif de faire comprendre que l'aspect psychologique est très important.

Pour conclure, nous espérons à partir de ce modeste travail, avoir pu mettre en lumière le vécu du travail de thèse chez les doctorants. On peut dire que ce travail a permis d'ouvrir une brèche pour de futures investigations sur cette population, qui a suscité l'intérêt de peu de chercheurs, mais qui mérite d'être étudiée et être mise en avant. C'est pour cela que nous encourageons les étudiants et les chercheurs à explorer ce sujet dans différents angles. Nous proposons les thématiques suivantes que nous estimons nécessaires à étudier ultérieurement :

- les stratégies de coping chez les doctorants ;
- la dépression chez les doctorants ;
- la qualité de vie chez les doctorants.

Liste des références

- Acker, A., Adolphe, M., Allilaire, J-F., Chamoux, A., Falissard, B., Gérard, C., Giudicelli, C-P., Hamon, M., Le Gall, J-R., Légeron, P., Lôo, H., Moussaoui, D., Nicolas, G., Olié, J-P., & Touitou, Y. (2016). Le burn-out. *Natle Méd*, 2, 349–365. <http://www.academie-medecine.fr/wp-content/uploads/2017/03/P.349-366.pdf>
- Alami, S., Desjeux, D., & Garabuau-Moussaoui, I. (2013). *Les méthodes qualitatives*. PUF.
- Allard, M. (2017). *Approche psychométrique de l'empathie et de la résilience : étude descriptive et comparative d'une cohorte de cent internes de médecine générale à l'Université de Nantes* [Thèse pour le diplôme d'état de docteur en médecine, Université de Nantes.].
- Anaut, M. (2005). Le concept de résilience et ses applications cliniques. *Recherche en soins infirmiers*, N° 82(3), 4-11. <https://doi.org/10.3917/rsi.082.0004>
- Anaut, M. (2008). *La résilience : Surmonter les traumatismes*. (2^e éd). Armand Colin.
- Anaut, M. (2012). Traumatisme, humour et résilience. Dans R. Coutanceau, J.Smith, S. Lemitre (dir.), *Trauma et résilience victimes et auteurs* (pp.1-14). Dunod.
- Anaut, M. (2015a). La résilience : évolution des conceptions théoriques et des applications cliniques. *Recherche en soins infirmiers*, N° 121(2), 28-39. <https://doi.org/10.3917/rsi.121.0028>
- Anaut, M. (2015b). *Psychologie de la résilience*. (3^e éd.). Armand Colin
- Anaut, M. (2020a). *Thérapies familiales et de couple*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.anaut.2020.01>
- Anaut, M. (2020b). L'approche de la résilience : un carrefour épistémologique ?. Dans J. Jung et F.D. Camps (dir.), *Psychopathologie et psychologie clinique : Perspectives contemporaines* (pp.335- 345). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.jung.2020.01>

Arrêté n° 704 du 16 juin 2016 fixant les procédures et les modalités d'organisation de cotutelle internationale la formation de thèse de doctorat (J.O. 16 juin 2016).

Arrêté n° 961 du 02 décembre 2020 fixant les modalités d'accès et d'organisation de la formation de troisième cycle et les conditions de préparation et de soutenance de la thèse de doctorat (J.O. 2 décembre 2020).

Azuelos, X., & Quintard, B. (2017). Résilience scolaire et difficultés de comportement chez les enfants de migrants : contribution du génogramme imaginaire. *Pratiques Psychologiques*, 23(2), 127-152. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2016.11.005>

Azzoug, S. (2014, 24 septembre). Burn-out, l'étudiant épuisé par son environnement. *El Watan*. <https://www.elwatan.com/archives/etudiant-archives/burn-out-letudiant-epuise-par-son-environnement-2-24-09-2014>

Baraquin, N., Beaudart, A., Dugué, J., Laffitte, J., Ribes, F., & Wilfert, J. (2011). *Dictionnaire de philosophie*. Armand Colin.

Barreira, P., Basilico, M., & Bolotnyy, V. (2018). *Graduate Student Mental Health: Lessons from American Economics Departments* [La santé mentale des étudiants en graduation: leçons des départements américains d'économie]. Harvard University.

Beaud, M. (2006). *L'art de la thèse. Comment préparer et rédiger un mémoire de master, une thèse de doctorat ou tout autre travail universitaire à l'ère du net*. La Découverte.

Beaudoin, A. (2013). *Transition vers la parentalité : humour et résilience* [Thèse de doctorat, université du Québec à Trois-Rivières].

- Belghith, F., Bohet, A., Morvan, Y., Régnier-Loilier, A., Rosenbacher-Berlemont, M., Tenret, E., & Verley, E. (2016). *Enquête sur la santé mentale des étudiants*. Observatoire national de la vie étudiante. Consulté le 15 avril 2021 sur <http://www.ovenational.education.fr/enquete/enquete-sante-des-etudiants/>
- Benamsili, L. (2019). Ethique et déontologie en psychologie clinique. Le malaise en Algérie. *Revue Cahiers du laboratoire*, 14(1), 100-112. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/102589>
- Benítez Corona, L., & Martínez Rodríguez, R.-D.-C. (2020). Resilience in the positive interaction of postgraduate students [Résilience dans l'interaction positive des étudiants en post-graduation]. Dans H. Mazurek (dir.), *Pratiques basées sur la résilience* (pp.477, 483). Aix Marseille Université, Institut de Recherche pour le Développement, Laboratoire Population, Environnement, Développement. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02465380>
- Benoudjit, N. (2020). *Recueil des textes réglementaires du fonctionnement de la formation en post-graduation de l'université Algérienne (Lois, décrets et arrêtés concernant la formation en post-graduation). Partie III (Doctorat 3ème cycle) à compter de l'année universitaire 2016-2017*.
- Berclaz, M. (2013). *Épuisement professionnel*, 1 (1), 1-32.
- Bernier, I. (2020, 18 septembre). *La naissance des universités au Moyen Âge*. Futura. <https://www.futura-sciences.com/sciences/questions-reponses/moyen-age-naissance-universites-moyen-age-13120/>
- Bersali, I. (16 décembre 2020). Rentrée universitaire 2020-2021 : L'enseignement digital au menu. *El Watan*. <https://www.elwatan.com/edition/actualite/lenseignement-digital-au-menu-16-12-2020>

- Bertrand, O., Comtois, G., Dion, V., Lefebvre, A.-A., Richard-Pouliot, M., & Vachon, J.-P. (2020). *Épuisement étudiants*. Service de psychologie et d'orientation de l'Université de Sherbrooke.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2014). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. (2^e éd.). Armand Colin.
- Blanchet, A. (2003). *Dire et faire dire l'entretien*. (2^e éd.). Armand Colin.
- Boudoukha, A.-H. (2020). *Burn-out et stress post-traumatique*. Dunod.
- Boujut, E., Koleck, M., Bruchon-Schweitzer, M., & Bourgeois, M.-L. (2009). La santé mentale chez les étudiants: suivi d'une cohorte en première année d'université. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 167(9), 662-668. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2008.05.020>
- Boukroune-Boukhenfouf, N. (2008). *Le syndrome de burnout chez les enseignants du supérieur* [Thèse de Magister, Université Mentouri de Constantine].
- Bouteyre, E. (2004). *Réussite et résilience scolaire chez l'enfant de migrants*. Dunod.
- Bouteyre, E. (2010). La résilience des étudiants : Enfances Majuscules. *La résilience des étudiants d'université*. 112, 16-22.
- Bouvet, C. (2018). *18 grandes notions de la pratique de l'entretien clinique*. Dunod.
- Bridja, C. (2018). Le parcours laborieux de préparation d'une thèse de doctorat, en Algérie Cas d'université d'Oran *مجلة ابعاد العدد 05 جانفي 2018 مختبر الابعاد القيمية / جامعة وهران 2*
- Broc, G., Shankland, R., Martin-Krumm, C., Carter, S., & Bouteyre, E. (2020). Burnout académique en doctorat : Validation d'une échelle de burnout adaptée aux étudiants

- francophones en doctorat. *Annales Médico-Psychologiques, revue psychiatrique*, 178 (5), 517–524. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2019.01.011>
- Bruchon-Schweitzer, M., & Boujut, E. (2014). *Psychologie de la santé : Concepts, méthodes et modèles*. Dunod.
- Cabannes, R. (2019). *Etude exploratoire sur la santé mentale des étudiants étrangers* [Thèse de Licence professionnel, Université Bordeaux Montaigne].
- Çam, Z., & Öğülmüş, S. (2018). From Work Life to School: Theoretical Approaches for School Burnout [De la vie professionnel à l'école: approches théoriques de l'épuisement scolaire]. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar- Current Approaches in Psychiatry* 11(1), 80-99. <http://doi.org/10.18863/pgy.392556>
- Canouï, P., & Mauranges, A. (2015). *Le burn-out à l'hôpital : Le syndrome d'épuisement professionnel des soignants*. Elsevier Masson.
- Canouï, P. (2016). Et si l'on arrêtait de s'épuiser au travail... : Du burn-out des soignants ou global burn-out Le burn-out, pourquoi, comment ?. Dans R. Coutanceau, R. Bennegadi et S. Bornstein (dir.), *Stress, burn-out, harcèlement moral: De la souffrance au travail au management qualitatif* (pp.19 - 33). Dunod.
- Carnet de l'étudiant, s.d.
- Carnet du Doctorant, s.d.
- Castarède, M.-F. (2013). L'entretien clinique à visée de recherche. Dans C. Chiland (dir.), *L'entretien clinique* (pp.139-171). PUF.
- Chabot, E. (2006). *Information et formation dans l'enseignement supérieur : Transactions cognitives et informatives de l'étudiant lors du parcours doctoral et rôle du*

- professionnel de l'information et de la documentation* [Thèse de doctorat, Université François Rabelais]. Thèse.fr. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00012191>
- Chahraoui, K. & Bénony, H. (1999). *L'entretien clinique*. Dunod.
- Chahraoui, K., & Bénony, H. (2003). *Méthodes, évaluation et recherches en psychologie clinique*. Dunod.
- Chaloult, L. Audet, J., Brosseau, C., Couture, N., Goulet, J., Gravel, N., Hardel, M., Ngo, T.-L., Reid, C.-D., & Wentser-Leporé, É. (2014). *L'affirmation de soi*. <https://tccmontreal.files.wordpress.com/2015/01/laffirmation-de-soi.pdf>
- Chalvin, F., & Lejoyeux, M. (2020). Quelles échelles utiliser pour mesurer la résilience en psychiatrie adulte ? *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 178(8), 867-870. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2020.06.012>
- Chao, M., Monini, C., Munck, S., Thomas, S., Rochot, J., & Van de Velde, C. (2015). Les expériences de la solitude en doctorat. Fondements et inégalités. *Socio-logos*, 10. <https://doi.org/10.4000/socio-logos.2929>
- Chapelle, F. (2018). Burn-out. Dans F. Chapelle, B. Monié, S. Rusinek & R. Poinot (dir.), *Thérapies comportementales et cognitives en 37 notions* (pp. 135-139). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.chape.2018.02>
- Charle, C., & Verger, J. (2012). *Histoire des universités : XII^e- XXI^e siècle*. PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.charl.2012.01>
- Charron, C., Dumet, N., Guéguen, N., Lieury, A., & Rusinek, S. (2020). *Les 500 mots de la psychologie*. Dunod.

- Chatot, M. (2016). Compte rendu du livre de Laetitia Gérard (2014). *Le Doctorat : un rite de passage. Analyse du parcours doctoral et post-doctoral*. Tétraèdre. https://journals.openedition.org/sociologie/2913#xd_co_f=YmU2NzBkOTktZWQyNy00NDA2LWE4ZDEtOGY3OWEwM2Y4ZjVm~
- Cherbal, F. (04 Septembre 2004). La réforme LMD et l'université algérienne : les vrais enjeux (1re partie). *El Watan*. <https://www.elwatan.com/archives/idees-debats/la-reforme-lmd-et-luniversite-algerienne-les-vrais-enjeux-1re-partie-04-09-2004>
- Chiland, C. Introduction. Qu'est-ce qu'un entretien clinique. Dans C. Chiland (dir.), *L'entretien clinique* (pp.1-24). PUF.
- Chouvier, B., & Attigui, P. (2016). *L'entretien clinique*. (2^e éd). Armand colin.
- Collerette, P. (1997). L'étude de cas au service de la recherche. *Recherche en soins infirmiers* N°50 Septembre 1997. https://apprendre.auf.org/wp-content/opera/13-BF-References-et-biblio-RPT-2014/M%C3%A9thodologie_L%E2%80%99%C3%A9tude%20de%20cas%20au%20service%20de%20la%20recherche_Pierre%20COLLERETTE.pdf
- Cook, M. (2019). Building confidence about the academic journey [Construire la confiance dans le parcours académique]. Dans D., Lee Brien, C., Batty, E., Ellison & A., Owens (dir.), *The Doctoral Experience: Student Stories from the Creative Arts and Humanities* [L'expérience doctorale : témoignages d'étudiants en arts créatifs et en sciences humaines] (pp.43-52). Palgrave macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-18199-4>

- Coquard, L., Mutonda Mwangaza, S., Renaud, J., & Renard, A. (2021) Les impacts du confinement sur la santé mentale des étudiants. *Pratiques en santé mentale* 2021/1 67^e année (1), 51-21. <https://doi.org/10.3917/psm.211.0015>
- Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant : L'entrée dans la vie universitaire*. Economica.
- Cyrułnik, B. (2018). Préface interview. Dans R., Coutanceau, R., Bennegadi, & B., Cyrułnik (dir.), *Assurer le bien-être psychique* (pp.XV-XVI). Dunod.
- De Coppet, C. (2017, 15 Décembre). *De l'écolier médiéval à "l'étudiant-fille " du XIX^e : la fabrique du mot "étudiant(e)"*. France Culture. <https://www.franceculture.fr/histoire/de-lecolier-medieval-a-letudiant-fille-la-fabrique-du-mot-etudiante>
- Delbrouck, M. (2008). *Le burn-out du soignant : Le syndrome de l'épuisement professionnel*. (2^e éd). Deboeck.
- Demont, E. (2009). *La psychologie*. Editions Sciences Humaines.
- DGT, Anact, INRS, (2015). *Le syndrome d'épuisement professionnel ou burnout : Mieux comprendre pour mieux agir*. DICOM.
- Doron, R., & Parot, F. (2012). *Dictionnaire de la psychologie*. Puf.
- Dessaux, M. (2020, 7 juillet). *Témoignages : « Pourquoi j'ai fait une demande de prolongation de mon contrat doctoral »*. Campus Matin : Le magazine des professionnels et des académiques de l'enseignement supérieur et de la recherche. <https://www.campusmatin.com/metiers-carrieres/doctorat/temoignages-pourquoi-j-ai-fait-une-demande-de-prolongation-de-mon-contrat-doctoral.html>
- Dyrbye, L. N., Power, D. V., Massie, F. S., Eacker, A., Harper, W., Thomas, M. R., Szydło, D. W., Sloan, J. A., & Shanafelt, T. D. (2010). Factors associated with resilience to

- and recovery from burnout: a prospective, multi-institutional study of US medical students [Facteurs associés à la résilience et au rétablissement du burn out : une étude prospective, multi-institutionnelle des étudiants américains en médecine]. *Medical Education*, 44(10), 1016-1026. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2010.03754.x>
- École Supérieure de Commerce - Koléa - Bourse et hébergement. (s. d.). École Supérieure de Commerce. Consulté le 01 avril 2021, à l'adresse <https://esc-alger.dz/index.php/fr/etudiant/services/bourse>
- Études & recherches. (2020). *La santé des étudiants*. La documentation française.
- Faye-Dumanget, C. (2018). *L'épuisement étudiantin: Approche clinique, psychopathologique, épidémiologique et psychothérapeutique TCC du syndrome de burnout académique* [Thèse de doctorat, Université de Nantes]. Theses.fr. <http://www.theses.fr/2018NANT2050>
- Faye-Dumanget, C., Belleil, J., Blanche, M., Marjolet, M., & Boudoukha, A.-H. (2018). L'épuisement académique chez les étudiants : effet des variables sociodémographiques sur les niveaux de burn out. *Annales Médico-Psychologiques*, 176 (9), 870-874. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2017.09.012>
- Fermont, N. (2016). *Quels facteurs explicatifs du burnout et du bien-être subjectif ? Déterminants psychologiques, sociaux et organisationnels auprès des cadres à responsabilités et élaboration d'un modèle* [Thèse de doctorat, Université Charles de Gaulle - Lille III]. HAL archives-ouvertes.fr. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01124140/file/2013LIL30026.pdf>
- Fernandez, L. (2012). *La méthode clinique*. (pp.1-9). Deug. <https://fr.slideshare.net/MOMOMEMO/la-methode-clinique>

- Fernandez, L., & Pedinielli, J. L. (2006). La recherche en psychologie clinique. *Recherche en soins infirmiers*, N° 84(1), 41. <https://doi.org/10.3917/rsi.084.0041>
- Fullick, M. (2012, 06 février). *La santé mentale des doctorants. Parlons de la dépression chez les étudiants aux cycles supérieurs*. <https://www.affairesuniversitaires.ca/conseils-carriere/conseils-carriere-article/la-sante-mentale-des-doctorants/>
- Gérard, L., & Nagels, M. (2013). La gestion du stress chez les doctorants : la surconsommation de certains produits qui pourraient nuire à leur santé. *Actualité de la recherche en éducation et en formation*, N° 83. Université de Montpellier. <http://www.eref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/083-la-gestion-du-stress-chez-les-doctorants-la-s>
- Ghanem, T. (2007). *Organisation et conditions de la formation des doctorants dans le cadre de l'université française* [Thèse de doctorat, Université de Bourgogne]. HAL archives-ouvertes.fr. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00172021>
- Ghouati, A. (2015). *Professionnalisation des formations supérieures et employabilité en Algérie*. Rapport de recherche IREMAM-CNRS Aix-en-Provence.
- Giami, A. (2009). La posture clinique dans la recherche en psychologie et en sciences humaines. Dans S. Ionescu & A. Blanchet (dir.), *Méthodologie de la recherche en psychologie clinique* (pp.33-50). PUF.
- Giust-Ollivier, A.-C. (2016). Entretien. Dans J., Barus-Michel, E., Enriquez & A. Lévy. (dir), *Vocabulaire de psychologie : références et positions* (pp.360-369). Erès.
- Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales*. (11^e éd.). Dalloz
- Grébot, E. (2019). *Les pathologies au travail : Stress, burnout, workaholisme et harcèlement. Approche intégrative*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.grebo.2019.01>

Guide de l'étudiant 2020/2021. <http://www.univ-bejaia.dz/formation>

Guide du doctorant (s.d.).

Haag, P., Shankland, R. Osinc, E., Boujut, É., Cazalise, F., Bruno, A.-S., Vrignauda, P., & Gaya, M.-C. (2018). Stress perçu et santé physique des doctorants dans les universités françaises. *Pratiques Psychologiques*, 24(1), 1-20. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2017.04.005>

Hamel, N. (2011). *Procédure et normes scientifiques de l'élaboration de questionnaire d'enquête : Cas des mémoires de magister de FLE* [Thèse de Magister, Université Mohamed Kheider, Biskra]. <http://thesis.univ-biskra.dz/755/1/m%C3%A9moire%20de%20magister%20PDF.pdf>

Hébert, K. (2008). *Impatient d'être soi-même : Les étudiants montréalais, 1895-1960*. Presses de l'université du Québec.

Hermansen, C. (s. d.). *Naissance de l'Université*. Encyclopædia Universalis. Consulté le 28 avril 2021, à l'adresse <https://www.universalis.fr/encyclopedie/naissance-de-l-universite/>

histoire du doctorat. (s. d.). Association Française des Docteurs en Droit. Consulté le 25 février 2021, à l'adresse <http://www.afdd.fr/17-histoire/histoire-du-doctorat.html#:~:text=Le%20doctorat%20de%20nature%20%C2%AB%20scientifique,la%20rh%C3%A9torique%20et%20du%20d%C3%A9bat>.

<https://www.mesrs.dz/fr/statut-doctorant> consulté le 03/04/2021 à 19:07.

<https://www.mesrs.dz/statut-etudiant> consulté le 18/03/2021 à 19:11.

<https://www.techno-science.net/definition/5830.html> consulté le 19/02/2021 à 11:30

https://www.univ-ouargla.dz/MESRS/Lenseignement_sup%C3%A9rieur_EN_DZ.pdf

- Huneault, S. M. (2019). Lettre ouverte sur la pression de performance chez les étudiants au baccalauréat en psychologie. *Psycause : revue scientifique étudiante de l'École de psychologie de l'Université Laval*, 9(1), 6-13. <https://doi.org/10.51656/psycause.v9i1.20135>
- Imen, H. (15 Décembre 2020). 280.000 nouveaux bacheliers on rejoint les amphithéâtres des universités : Reprise des cours universitaires. *Maghreb Info* <https://www.maghrebinfo.dz/2020/12/15/280-000-nouveaux-bacheliers-on-rejoint-les-amphitheatres-des-universites/>
- Ionesco, S., & Jourdan-Ionescu, C. (2011). Évaluation de la résilience. Dans S. Ionesco (dir.), *Traité de résilience assistée* (pp. 61-135). Presses universitaires de France.
- Ionescu, S. (2012). Origine et évolution du concept de résilience. Dans B. Cyrulnik & G. Jorland (dir.), *Résilience connaissances de base* (pp.19-32). Odile Jacob.
- Ionescu, S. (2016). Introduction. Dans S, Ionescu (dir.), *Résilience ressemblance dans la diversité* (pp. 15-30). Odile Jacob.
- Ionescu, S. et al. (2016). La résilience dans le domaine de l'éducation. Dans S. Ionescu (dir.), *Résilience ressemblances dans la diversité* (pp.138-171). Odile Jacob.
- Jean-Mairet, B., & Kernén, A. (2016). *Burnout des étudiants de la HEP en situation de stage et stratégies de coping* [Mémoire professionnel, Haute école pédagogique, Lausanne]. Réro.doc.ch. http://doc.rero.ch/record/305478/files/md_bp_p28029_p28054_2016.pdf
- Jourdan-Ionescu, C., Ionescu, S., Tourigny, S.-C.-P., Hamelin, A., & Wagnild, G. (2015). Facteurs de risque, facteurs de protection et résilience chez des étudiants universitaires québécois. Dans F. Julien-Gauthier & C. Jourdan-Ionescu, (dir.), *Résilience assistée, réussite éducative et réadaptation* (pp.49-63). CRIRES. <http://lel.crires.ulaval.ca/public/resilience.pdf>

- Kadri, A. (2014). *Instituteurs et enseignants en Algérie 1945-1975*. Karthala.
- Khelfaoui, H. (2003). Le champ universitaire algérien entre pouvoirs politiques et champ économique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 148(1), 34-46.
<https://doi.org/10.3406/arss.2003.3320>
- Khiari, N.-E.-H., & Khiari, R. (2020). The psychological and behavioral side-effects of Coronavirus outbreak (covid-19) on the Algerian researchers' scientific work and academic plans: the case of Master two and PhD students [Les effets secondaires psychologiques et comportementaux de l'épidémie du coronavirus (COVID-19) sur les chercheurs algériens : le cas des masters 2 et les doctorants]. *Journal of Studies in Language, Culture and Society* 03(02) 2020. (pp. 102-111) <http://univ-bejaia.dz/jslcs/doc/JSLCS,%20vol%203,%20issue%202,%20%20June,%202020%20-109-118.pdf>
- Kimessoukie-Omolomo, E. (2016). *Variabilité et modélisation phénoménologique de la résilience chez les femmes Camerounaises confrontées à une forte adversité* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières].
- Koninckx, G., & Teneau, G. (2010). *Résilience organisationnelle : Rebondir face aux turbulences*. De Boeck Supérieur. <http://doi.org/10.3917/dbu.konin.2010.01>
- Labro, C., & Mevel, J. (2009). Thèse. Dans *Dictionnaire Hachette*. Quai de Grenelle.
- Labro, C., & Mevel, J. (2009). Vécu. Dans *Dictionnaire Hachette*. Quai de Grenelle.
- Lachkar, A. (2021, 17 mars). Enseignement supérieur et pandémie Covid-19. À l'ère du confinement et post-confinement, quelles réflexions, quelles perspectives ? [Colloque].
<file:///C:/Users/SIB/Desktop/E-colloque-Enseignement-superieur-et-pandemie-Covid-19.pdf>

- Lanteri, A., Mounier, K., & Terrade, O. (2002-2005). *La résilience surmonter les traumatismes*. Fiche de lecture. Institut de formation en soins infirmiers de Toulon-Hyeres.
- Larousse. (2014). Doctorant. Dans *Le Dictionnaire Larousse*.
- Larousse. (2014). Étudiant. Dans *Le Dictionnaire Larousse*.
- Larousse. (2014). Promoteur. Dans *Le Dictionnaire Larousse*.
- Larousse. (2014). Thésard. Dans *Le Dictionnaire Larousse*.
- La santé mentale des étudiants internationaux : Enjeu. (2020, 3 mars). CAPRES. Consulté le 19 avril 2021, à l'adresse <https://www.capres.ca/dossiers/etudiants-internationaux/la-sante-mentale-des-etudiants-internationaux-enjeu/>
- Lassarre, D., Giron, C., & Paty, B. (2003). Stress des étudiants et réussite universitaire : les conditions économiques, pédagogiques et psychologiques du succès. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 32/4, 669-691. <https://doi.org/10.4000/osp.2642>
- Lassassi, M., Lounici, N., Sami, L., Tidjani, C., & Benguerna, M. (2020). Université et enseignants face au covid-19: L'épreuve de l'enseignement à distance en Algérie. *Les cahiers du Ceard*, N° 03(36), 397-424.
- Lavoie, M., & Chouinard, M.-C. (2012). Auto-efficacité. Dans M. Formarier & L. Jovic (dir.), *Les concepts en sciences infirmières* (pp.83-85). (2^e éd). Association de Recherche en Soins Infirmiers.
- Liebenberg, L., Joubert, N., & Foucault, M.-L. (2017). *Comprendre les éléments et les indicateurs fondamentaux de la résilience*. *Revue exhaustive de la littérature*. Centre pour la promotion Agence de la santé publique.

- Lighezzolo, J., & De Tychev, C. (2004). *La résilience : Se (re)construire après le traumatisme*. In Press.
- Littré. (s. d.). Université. Dans *Le Littré*. Consulté le 01 mars 2021 sur <https://www.littre.org/definition/universit%C3%A9>
- Maestre, M. (2010). *Entre résilience et résonance. A l'écoute des émotions*. Fabert.
- Malka, I. (2018, 3 janvier). *Dieu, la religion, la croyance. . . selon Boris Cyrulnik*. L'Arche. <https://larchemag.fr/2018/01/03/3519/dieu-la-religion-la-croyance-selon-boris-cyrulnik/>
- Man, Y.-K. (2019). *Burnout et Karōshi : deux faces d'une même pièce?* [Thèse de Master, Louvain School of Management, Université catholique de Louvain]. Dial.mem. <http://hdl.handle.net/2078.1/thesis:19361>
- Manciaux, M. (2001). La résilience : Un regard qui fait vivre. *Etudes*, 2001(10), 321-330. <http://doi.org/10.3917/etu.954.0321>
- Maneveau, A. (2010). Les facteurs de stress chez les étudiants : une étude en éducation de la santé [Thèse de Master professionnel science du mouvement humain, Université Montpellier 1].
- Marais, G. (2018, 21 février). *La psychologie positive peut réduire l'anxiété des doctorants français associée à l'incertitude de leur futur*. INEE. <https://inee.cnrs.fr/fr/cnrsinfo/la-psychologie-positive-peut-reduire-lanxiete-des-doctorants-francais-associee>
- Marty, F. (2013). La méthode du cas. Dans S. Ionescu & A. Blanchet. (dir.), *Méthodologie de la recherche en psychologie clinique* (pp.53-75). PUF.

- Maslach, C., & Leiter M. (2016). *Burn-out : Des solutions pour se préserver et pour agir*. Les arènes.
- Maslach, C., Jackson, S.-E., & Leiter, M. (1997). The Maslach burnout inventory manual. Dans C.-P., Zalaquett, R.-J., Wood (dir.), *Evaluating stress: A book of resources* [Évaluer le stress: un livre de ressources] (pp.191-218). The Scarecrow Press.
https://www.researchgate.net/publication/277816643_The_Maslach_Burnout_Inventory_Manual
- McIntosh, E., & Shaw J. (2017). *Student Resilience: Exploring the positive case for resilience* [Résilience des étudiants: Explorer le cas positif pour la résilience]. Unite Students.
- MESRS-DGEFS, s.d., pdf
- Michallet, B. (2009). Résilience : perspectives historiques, défis théoriques et enjeux cliniques. *Frontières*, 22 (1-2), 10-18. <https://doi.org/10.7202/045021ar>
- Millet, M. (2003). *Les étudiants et le travail universitaire. Etude sociologique*. Presses Universitaires de Lyon. <https://books.openedition.org/pul/10266?lang=fr>
- Mirabel-Sarron, C., & Vera, L. (2014). *L'entretien en thérapie comportementale et cognitive*. Dunod.
- Morenon, O. (2018). *Vulnérabilité et processus de résilience en formation infirmière : quels tuteurs pour les étudiants vulnérabilisés ?* [Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2]. HAL archives-ouvertes.fr. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01822902>
- Nature. (2019). The mental health of PhD researchers demands urgent attention [La santé mental des doctorants demande une attention en urgence] *The international journal of science*, N° 575, 257-258. <https://doi.org/10.1038/d41586-019-03489-1>

Nini, D. (2015). Stratégies de faire face et épuisement professionnel chez les enseignants universitaires : de la résilience au lâcher prise. *Revue Sciences Humaines*, vol B (n°44), 149-165.

Note n°122 du 22 décembre 2020 relative aux modalités du concours d'accès à la formation de troisième cycle en vue de l'obtention du diplôme de doctorat au titre l'année universitaire 2020-2021 (J.O. 22 décembre 2020).

Observatoire Expertise et Prévention pour la santé des Étudiants (2007). EPSE. Consulté le 21 avril 2021, à l'adresse <https://docplayer.fr/7805976-Etude-sur-la-sante-mentale-des-etudiants.html>

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en science humaines et sociales*. Armand Colin.

Paivandi, S. (2015), *Apprendre l'université*. De Boeck Supérieur.

Parker, M.-L. (2018). *An examination of the difference in doctoral student's levels of life stress, burnout and resilience by program phase* [Un examen des différences entre les niveaux de stress, de burn out et de résilience des étudiants au doctorat par phase de programme] [Thèse de doctorat, Sam Houston State University].

Pedinielli, J.-L., & Fantini, L. (2009). Ethique en psychologie clinique. Dans S. Ionescu & A. Blanchet (dir.), *Méthodologie de la recherche en psychologie clinique* (pp.381-396). PUF.

Pedinielli, J.-L., & Fernandez, L. (2015). *L'observation clinique et l'étude de cas*. (3^e éd). Armand colin.

- Pérvillé, G. (2020). Les étudiants algériens musulmans de formation française à Alger, en France et dans le monde (1880-1962). Dans P. Ferté & C. Barrera (dir.), *Étudiants de l'exil : Migrations internationales et universités refuges (XVI^e-XX^e S)*. PUM. <http://doi.org/10.4000/books.pumi.13192>
- Picquendar, G. (2016). *Burnout des médecins généralistes hauts-normands : prévalence et facteurs associés. Médecine humaine et pathologie* [Thèse de doctorat, UFR. de médecine et de pharmacie de Rouen]. HAL archives-ouvertes.fr. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01511051/document>
- Poirier-Coutansais, F. (2012). Ethique, éthique des soins. Dans M. Formarier & L. Jovic (dir.) *Les concepts en sciences infirmières*. (2^e éd.). Association de Recherche en Soins Infirmiers.
- Quivy, R. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. (3^e éd). Francis Lefebvre.
- Rahmati, Z. (2015). The Study of Academic Burnout in Students with High and Low Level of Self-efficacy [L'étude du burn out academique chez les étudiants avec un niveau d'auto-efficacité élevé et faible]. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 49-55. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.087>
- Raybaud, A. (2020, 15 mai). Laboratoires fermés et thèses en « visio » : les projets des doctorants bouleversés par le coronavirus. *Le Monde.fr*. https://www.lemonde.fr/campus/article/2020/05/15/laboratoires-fermes-et-theses-en-visio-les-projets-des-doctorants-bouleverses-par-le-coronavirus_6039731_4401467.html
- Rivest, R. (2011). La résilience : apprendre à rebondir après l'épreuve. *Gestion de soi*, 36(2), 13-17. <https://doi.org/10.3917/riges.362.0013>

- Robert, P. (2015). Indicateur. Dans *Le petit robert*.
- Robert, P. (2015). Thèse. Dans *Le petit robert*.
- Robert, P. (2015). Université. Dans *Le petit robert*.
- Rochette, J. (2012). *Le stress et l'épuisement chez les étudiants au Doctorant en Psychologie* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. Depot-e.uqtr.ca. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/4470/1/030309462.pdf>
- Romano, H. (2016). *Pour une école bientraitante. Prévenir les risques psychosociaux*. Dunod.
- Romo, L., Le Rocheleuil, S., Coeffec, A., & Kern, L. (2014). Addictions: motivations et changements chez des jeunes. Dans D. Cupa, H. Riazuelo & L. Romo (dir.), *La santé psychique des étudiants* (pp.149-171). EDK/Groupe EDP sciences.
- Samai-Haddadi, D. (2014). Les angoisses des étudiants au Centre d'Aide Psychologique Universitaire (CAPU) d'Alger. Dans D. Cupa, H. Riazuelo & L. Romo (dir.), *La santé psychique des étudiants* (pp.221-228). EDK/Groupe EDP sciences.
- Sauvayre, R. (2013). *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*. Dunod.
- Schauder, S. (2012). Introduction. Dans S. Schauder (dir.), *L'étude de cas en psychologie clinique : 4 approches théoriques* (pp.1-10). Dunod.
- Sedrati-Boulkour, C. (2007). *Etude comparative entre les étudiants de la faculté des sciences médicales et les étudiants de la faculté des sciences humaines et des sciences sociales* [Thèse de doctorat, Université Mentouri Constantine 1].
- Sillamy, N. (2003). *Dictionnaire de psychologie*. Larousse.

- Teissedre, X. (2021, 12 janvier). Santé mentale des étudiants : La CPU appelle à la plus grande vigilance. CPU - Conférence des présidents d'université. <http://www.cpu.fr/actualite/sante-mentale-des-etudiants-la-cpu-appelle-a-la-plus-grande-vigilance/>
- Theis, A. (2006). *Etude clinique projective comparée d'enfants ayant été victimes de maltraitance familiale et placés en famille d'accueil* [Thèse de doctorat, Université de Nancy 2]. HAL archives-ouvertes.fr. <https://hal.univ-lorraine.fr/tel-01776515/document>
- Tiss, M. (2020, 22 décembre). Tunisie : lancement d'une étude sur la santé mentale des étudiants en thèse. *L'Economiste Maghrébin*. <https://www.leconomistemaghrebin.com/2020/12/22/tunisie-lancement-etude-sante-mentale-etudiants-these/>
- Tourigny, S.-C. (2016). *Évaluation de la résilience : élaboration d'une grille d'analyse au Rorschach et au T.A.T* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières].
- Tremblay-Légaré, F. (2017). *La santé mentale des étudiants universitaires* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. <http://depot-e.uqtr.ca/depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8066/1/031624555.pdf>
- Unger, J.-P. (2018). Le burnout des médecins (et celui des psychologues, infirmiers, magistrats, chercheurs et enseignants). *Cahiers de psychologie clinique*, 51(2), 169-188. <https://doi.org/10.3917/cpc.051.0169>
- Université Abderrahmane Mira - Bejaia -. (s. d.). Université Abderrahmane Mira - Bejaia - Actualités. Consulté le 05 mars 2021, à l'adresse <http://univ-bejaia.dz/>

- Vauthier, M. (2009). *L'Université, une épreuve de séparation* [Thèse de doctorat, Université Aix-Marseille 1]. HAL archives-ouvertes.fr. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00397030/document>
- Véron, L., & Sauvade, F. (2016). Prévenir la souffrance psychique : Mieux vivre ses études ? La réponse d'Apsytude. Dans H., Romano (dir.), *Pour une école bientraitante : Prévenir les risques psychosociaux scolaires*. Dunod.
- Villar, M., Tilli, M., & Vavassori, M. (2019, 12 février). *Santé mentale sur les campus universitaires : problèmes, situations et défis actuels*. Department of Communication. <https://carta.fiu.edu/communication/fiu-ut1c-colloque/>
- Tavris, C., & Wade, C. (2000). *Introduction à la psychologie, les grandes perspectives*. De Boek.
- Wagner, V., Lemée, C., Flores, P., Guillard, M., & Boisselier, J. (2021, 06 mai). *Les usages de substances psychoactives chez les doctorants en France : constats généraux et impacts des facteurs sociodémographiques et académiques* [Colloque]. Santé mentale des étudiants postsecondaires : les enjeux et les pistes d'intervention, Université du Québec. <https://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/88/500/549/c>
- World Health Organization. (2012, février 23). *Facteurs de risque*. Organisation mondiale de la Santé. https://www.who.int/topics/risk_factors/fr/
- World Health Organization. (2019, mai 30). *Dans la Classification internationale des maladies, le burn-out, ou épuisement professionnel, est considéré comme un « phénomène lié au travail »*. Organisation mondiale de la Santé. https://www.who.int/mental_health/evidence/burn-out/fr/
- Zawieja, P. (2015). *Le burn out*. PUF.

Zawieja, P., & Guarnieri, F. (2015), *L'épuisement professionnel. Diagnostic, analyse, prévention*. Armand Colin.

Benziane, A. [Abdelbaki ; Benziane ; بن زيان ; عبد ; [الباقي عبد ; (février 24, 2021), الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي المديرية العامة للتعليم الجزائرية [Communiqué]. Facebook.
[Communiqué]. Facebook.
https://www.facebook.com/PrAbdelbakiBenziane

Références en langue arabe

النوي، ه. (2016). الرضا عن الحياة و علاقته بالمرونة النفسية و الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة. دراسة ميدانية بولاية باتنة. [مذكرة ماجستير، جامعة الجزائر 02].

سابق، م. & يحيوي، م. (2019). التكيف الثقافي لدى الطلبة الأجانب في الجامعة الجزائرية دراسة ميدانية على عينة من الطلبة الأجانب بجامعة خنشلة. مجلة الإبراهيمي للعلوم الإجتماعية و الإنسانية جامعة محمد البشير الإبراهيمي برج بوعرييج. العدد 4. ص ص. 131 155

شاتي، ن. & فراحي، ف. (2021). جودة الحياة لدى طلاب طب الأسنان. مجلة دراسات إنسانية و إجتماعية، 10(1).
<https://doi.org/10.46315/1714-010-001-022> 284 273

قدور، ك. (2018). مصادر الضغط النفسي من وجهة نظر الطلبة الراسبين. دراسة ميدانية بكلية الطب، جامعة باجي مختار عنابة. مجلة أبحاث نفسية و تربوية. عدد 4. ص ص. 195 212

Annexes

Annexe N° 1 : Guide d'entretien semi-directif

Informations générales sur le sujet

1. Quel âge avez-vous ?
2. Vos parents sont-ils vivants ?
3. Avez-vous des frères et sœurs ? si oui, combien ? et quelle est votre position dans la fratrie ?
4. Quelle est votre situation matrimoniale ?
5. Avez-vous des enfants ? Si oui combien ?
6. En plus de vos études, est-ce que vous travaillez actuellement en parallèle ?

Axe 1 : Informations sur les études : le cursus scolaire et universitaire

7. En quelle année vous êtes vous inscrits à l'université pour la première fois ?
8. Pouvez-vous nous raconter sur votre cursus scolaire : du primaire au lycée ?
9. Pouvez-vous nous parler-nous sur votre cursus universitaire ?
10. Quelles sont les raisons qui vous ont encouragées à vous inscrire au doctorat ?
11. Comment trouvez-vous la qualité de la formation doctorale et de vos résultats ?

Axe 2: Informations sur le burn out académique

12. Quel est votre ressenti concernant votre travail de thèse ?
13. Trouvez-vous difficile les études au doctorat ? pourquoi ?
14. Êtes-vous satisfait des progrès de la réalisation de votre thèse ?
15. Avez-vous déjà ressenti l'envie d'abandonner vos études de doctorat ? Pourquoi ?

Axe 3 : Informations sur la résilience

16. Recevez-vous du soutien auprès de votre entourage ? si oui, comment cela vous aide à gérer votre travail de thèse ?
17. Comment décririez-vous votre relation avec votre directeur de thèse ?
18. Comment avez-vous surmonté les difficultés que vous avez éventuellement rencontré lors de la réalisation de votre thèse ?
19. Avez-vous des projets à réaliser dans le futur ? si oui lesquelles ?
20. Avez-vous d'autres choses à rajouter qui vous semblent importantes et qu'on n'a pas abordé avec vous ?

Annexe N° 2 : Questionnaire de Maslach Burnout Inventory Student Survey Doctorat (MBI-SS-D)

<i>Indiquez la fréquence à laquelle vous ressentez ce qui est décrit dans chacun des items. Cochez la case correspondant à votre réponse.</i>	Jamais	Quelques fois dans l'année	Au moins une fois par mois	Plusieurs fois par mois	Une fois par semaine	Plusieurs fois par semaine	Chaque jour
1. Je me sens émotionnellement vidé(e) par ma recherche doctorale	0	1	2	3	4	5	6
2. Ma recherche doctorale m'intéresse moins qu'avant	0	1	2	3	4	5	6
3. J'arrive à résoudre efficacement les problèmes que je rencontre dans le cadre de ma recherche doctorale	0	1	2	3	4	5	6
4. Je me sens « à bout » à la fin de ma journée à l'université (ou sur le lieu de recueil de données)	0	1	2	3	4	5	6
5. Je suis devenu(e) moins enthousiaste par rapport à ma recherche doctorale	0	1	2	3	4	5	6
6. Je pense que j'apporte une contribution effective dans les séminaires auxquels je participe	0	1	2	3	4	5	6
7. Je sens que je craque à cause de ma recherche doctorale	0	1	2	3	4	5	6
8. Je pense que je suis un(e) bon(ne) étudiant(e)	0	1	2	3	4	5	6
9. J'ai appris beaucoup de choses intéressantes au cours de ma recherche doctorale	0	1	2	3	4	5	6
10. Je me sens fatigué(e) lorsque je me lève le matin et que je dois affronter une nouvelle journée à l'université (ou sur le lieu de recueil de données)	0	1	2	3	4	5	6
11. Je suis devenu(e) plus cynique concernant l'utilité potentielle de ma recherche doctorale	0	1	2	3	4	5	6
12. Je me sens stimulé(e) lorsque j'atteins les objectifs concernant ma recherche doctorale que je me suis fixés	0	1	2	3	4	5	6
13. Etudier ou aller en séminaire est une source de tension pour moi	0	1	2	3	4	5	6
14. J'ai des doutes sur le sens de ma recherche doctorale	0	1	2	3	4	5	6
15. Je suis convaincu(e) que les séminaires m'aident à progresser	0	1	2	3	4	5	6

(Broc et al., 2020).

Annexe N° 3:Échelle de résilience de Wagnild et Young (1993) traduite par Ionescu et al., 2010 (RS)

Veillez indiquer quel est votre degré d'accord pour chacun des énoncés suivants en entourant le chiffre correspondant à votre réponse (1 signifiant que vous êtes très en désaccord et 7 très en accord).

Échelle de résilience de Wagnild et Young (1993 ; traduction de S. Ionescu et al., 2010)	désaccord) (très en						(totallement en accord)
1. Lorsque je fais des projets, je les mène à terme.	1	2	3	4	5	6	7
2. En général, je me débrouille d'une manière ou d'une autre.	1	2	3	4	5	6	7
3. Je peux compter sur moi plus que sur les autres.	1	2	3	4	5	6	7
4. L'important pour moi est de garder de l'intérêt pour certaines choses	1	2	3	4	5	6	7
5. S'il le faut, je peux me débrouiller seul (e).	1	2	3	4	5	6	7
6. Je suis fier(e) d'avoir réalisé des choses dans ma vie.	1	2	3	4	5	6	7
7. Habituellement, j'arrive à m'adapter facilement.	1	2	3	4	5	6	7
8. Je m'aime bien.	1	2	3	4	5	6	7
9. Je sens que je peux faire beaucoup de choses à la fois.	1	2	3	4	5	6	7
10. Je suis une personne déterminée.	1	2	3	4	5	6	7
11. Je me demande rarement quel est le sens des choses.	1	2	3	4	5	6	7
12. Je prends les choses comme elles viennent.	1	2	3	4	5	6	7
13. Je peux traverser des périodes difficiles parce que j'ai déjà vécu des difficultés.	1	2	3	4	5	6	7
14. Je sais m'auto-discipliner.	1	2	3	4	5	6	7
15. Je m'intéresse à diverses choses.	1	2	3	4	5	6	7
16. Je trouve toujours quelque chose qui me fait rire.	1	2	3	4	5	6	7
17. Ma confiance en moi me permet de traverser des périodes difficiles.	1	2	3	4	5	6	7
18. En cas d'urgence, on peut généralement compter sur moi.	1	2	3	4	5	6	7
19. D'habitude, j'examine une situation sous tous ses angles.	1	2	3	4	5	6	7
20. Parfois, je me force à faire certaines choses que cela me plaise ou non.	1	2	3	4	5	6	7
21. Ma vie a un sens.	1	2	3	4	5	6	7
22. Je ne m'attarde pas sur les choses qui sont hors de mon contrôle.	1	2	3	4	5	6	7
23. Lorsque je suis dans une situation difficile, je peux généralement m'en sortir.	1	2	3	4	5	6	7
24. J'ai assez d'énergie pour faire ce que j'ai à faire.	1	2	3	4	5	6	7
25. Ça ne me dérange pas que certaines personnes ne m'aient pas.	1	2	3	4	5	6	7

(Ionescu & Jourdan-Ionescu, 2011).

Annexe N°4 : Résultats du questionnaire de MBI-SS-D de Sihem

<i>Indiquez la fréquence à laquelle vous ressentez ce qui est décrit dans chacun des items. Cochez la case correspondant à votre réponse.</i>	Jamais	Quelques fois dans l'année	Au moins une fois par mois	Plusieurs fois par mois	Une fois par semaine	Plusieurs fois par semaine	Chaque jour
1. Je me sens émotionnellement vidé(e) par ma recherche doctorale	0	1	2	3	X	5	6
2. Ma recherche doctorale m'intéresse moins qu'avant	X	1	2	3	4	5	6
3. J'arrive à résoudre efficacement les problèmes que je rencontre dans le cadre de ma recherche doctorale	0	1	2	3	4	X	6
4. Je me sens « à bout » à la fin de ma journée à l'université (ou sur le lieu de recueil de données)	0	1	2	3	4	5	X
5. Je suis devenu(e) moins enthousiaste par rapport à ma recherche doctorale	X	1	2	3	4	5	6
6. Je pense que j'apporte une contribution effective dans les séminaires auxquels je participe	0	X	2	3	4	5	6
7. Je sens que je craque à cause de ma recherche doctorale	0	1	2	X	4	5	6
8. Je pense que je suis un(e) bon(ne) étudiant(e)	0	1	2	3	X	5	6
9. J'ai appris beaucoup de choses intéressantes au cours de ma recherche doctorale	0	1	2	3	4	5	X
10. Je me sens fatigué(e) lorsque je me lève le matin et que je dois affronter une nouvelle journée à l'université (ou sur le lieu de recueil de données)	0	1	2	3	4	5	X
11. Je suis devenu(e) plus cynique concernant l'utilité potentielle de ma recherche doctorale	X	1	2	3	4	5	6
12. Je me sens stimulé(e) lorsque j'atteins les objectifs concernant ma recherche doctorale que je me suis fixés	0	1	2	3	4	5	X
13. Etudier ou aller en séminaire est une source de tension pour moi	X	1	2	3	4	5	6
14. J'ai des doutes sur le sens de ma recherche doctorale	X	1	2	3	4	5	6
15. Je suis convaincu(e) que les séminaires m'aident à progresser	0	X	2	3	4	5	6

Annexe N° 5 : Résultats de l'RS de Sihem

Échelle de résilience de Wagnild et Young (1993 ; traduction de S. Ionescu et al., 2010)	(très en désaccord)						(totallement en accord)
1. Lorsque je fais des projets, je les mène à terme.	1	2	3	4	5	6	X
2. En général, je me débrouille d'une manière ou d'une autre.	1	2	3	4	5	6	X
3. Je peux compter sur moi plus que sur les autres.	1	2	3	4	5	6	X
4. L'important pour moi est de garder de l'intérêt pour certaines choses	1	2	3	4	X	6	7
5. S'il le faut, je peux me débrouiller seul (e).	1	2	3	4	5	6	X
6. Je suis fier(e) d'avoir réalisé des choses dans ma vie.	1	2	3	4	5	6	X
7. Habituellement, j'arrive à m'adapter facilement.	1	2	3	4	5	6	X
8. Je m'aime bien.	1	2	3	4	X	6	7
9. Je sens que je peux faire beaucoup de choses à la fois.	1	2	3	4	5	6	X
10. Je suis une personne déterminée.	1	2	3	4	5	6	X
11. Je me demande rarement quel est le sens des choses.	1	X	3	4	5	6	7
12. Je prends les choses comme elles viennent.	1	X	3	4	5	6	7
13. Je peux traverser des périodes difficiles parce que j'ai déjà vécu des difficultés.	1	2	3	4	5	6	X
14. Je sais m'auto-discipliner.	1	2	3	4	5	6	X
15. Je m'intéresse à diverses choses.	1	2	3	4	X	6	7
16. Je trouve toujours quelque chose qui me fait rire.	1	2	3	4	5	X	7
17. Ma confiance en moi me permet de traverser des périodes difficiles.	1	2	3	4	X	6	7
18. En cas d'urgence, on peut généralement compter sur moi.	1	2	3	4	5	6	X
19. D'habitude, j'examine une situation sous tous ses angles.	1	2	3	4	5	6	X
20. Parfois, je me force à faire certaines choses que cela me plaise ou non.	1	2	X	4	5	6	7
21. Ma vie a un sens.	1	2	3	4	X	6	7
22. Je ne m'attarde pas sur les choses qui sont hors de mon contrôle.	1	2	3	4	X	6	7
23. Lorsque je suis dans une situation difficile, je peux généralement m'en sortir.	1	2	3	4	5	6	X
24. J'ai assez d'énergie pour faire ce que j'ai à faire.	1	2	3	X	5	6	7
25. Ça ne me dérange pas que certaines personnes ne m'aient pas.	1	2	3	4	5	6	X

Annexe N°6 : Résultats du questionnaire de MBI-SS-D de Soraya

<i>Indiquez la fréquence à laquelle vous ressentez ce qui est décrit dans chacun des items. Cochez la case correspondant à votre réponse.</i>	Jamais	Quelques fois dans l'année	Au moins une fois par mois	Plusieurs fois par mois	Une fois par semaine	Plusieurs fois par semaine	Chaque jour
1. Je me sens émotionnellement vidé(e) par ma recherche doctorale	0	1	2	3	4	5	X
2. Ma recherche doctorale m'intéresse moins qu'avant	0	X	2	3	4	5	6
3. J'arrive à résoudre efficacement les problèmes que je rencontre dans le cadre de ma recherche doctorale	0	1	X	3	4	5	6
4. Je me sens « à bout » à la fin de ma journée à l'université (ou sur le lieu de recueil de données)	0	1	2	3	4	5	X
5. Je suis devenu(e) moins enthousiaste par rapport à ma recherche doctorale	0	1	2	3	4	X	6
6. Je pense que j'apporte une contribution effective dans les séminaires auxquels je participe	0	X	2	3	4	5	6
7. Je sens que je craque à cause de ma recherche doctorale	0	1	2	3	X	5	6
8. Je pense que je suis un(e) bon(ne) étudiant(e)	0	1	2	3	4	X	6
9. J'ai appris beaucoup de choses intéressantes au cours de ma recherche doctorale	0	1	2	3	4	X	6
10. Je me sens fatigué(e) lorsque je me lève le matin et que je dois affronter une nouvelle journée à l'université (ou sur le lieu de recueil de données)	0	1	2	3	4	5	X
11. Je suis devenu(e) plus cynique concernant l'utilité potentielle de ma recherche doctorale	0	1	2	3	4	X	6
12. Je me sens stimulé(e) lorsque j'atteins les objectifs concernant ma recherche doctorale que je me suis fixés	0	1	2	3	4	X	6
13. Etudier ou aller en séminaire est une source de tension pour moi	0	1	2	3	X	5	6
14. J'ai des doutes sur le sens de ma recherche doctorale	X	1	2	3	4	5	6
15. Je suis convaincu(e) que les séminaires m'aident à progresser	0	1	2	3	4	X	6

Annexe N° 7 : Résultats de l'RS de Soraya

Échelle de résilience de Wagnild et Young (1993 ; traduction de S. Ionescu et al., 2010)	(très en désaccord)						(totallement en accord)
1. Lorsque je fais des projets, je les mène à terme.	1	2	3	4	X	6	7
2. En général, je me débrouille d'une manière ou d'une autre.	1	2	3	4	5	6	X
3. Je peux compter sur moi plus que sur les autres.	1	2	3	4	5	6	X
4. L'important pour moi est de garder de l'intérêt pour certaines choses	X	2	3	4	5	6	7
5. S'il le faut, je peux me débrouiller seul (e).	1	2	3	4	5	6	X
6. Je suis fier(e) d'avoir réalisé des choses dans ma vie.	1	2	3	4	5	6	X
7. Habituellement, j'arrive à m'adapter facilement.	1	2	3	4	5	6	X
8. Je m'aime bien.	1	2	3	4	5	6	X
9. Je sens que je peux faire beaucoup de choses à la fois.	1	2	3	4	5	X	7
10. Je suis une personne déterminée.	1	2	3	4	5	6	X
11. Je me demande rarement quel est le sens des choses.	1	X	3	4	5	6	7
12. Je prends les choses comme elles viennent.	1	2	3	X	5	6	7
13. Je peux traverser des périodes difficiles parce que j'ai déjà vécu des difficultés.	1	2	3	4	X	6	7
14. Je sais m'auto-discipliner.	1	2	3	4	5	6	X
15. Je m'intéresse à diverses choses.	1	2	3	4	5	6	X
16. Je trouve toujours quelque chose qui me fait rire.	1	2	3	4	5	6	X
17. Ma confiance en moi me permet de traverser des périodes difficiles.	1	2	3	X	5	6	7
18. En cas d'urgence, on peut généralement compter sur moi.	1	2	3	4	5	6	X
19. D'habitude, j'examine une situation sous tous ses angles.	1	2	3	4	X	6	7
20. Parfois, je me force à faire certaines choses que cela me plaise ou non.	1	X	3	4	5	6	7
21. Ma vie a un sens.	1	2	3	4	5	6	X
22. Je ne m'attarde pas sur les choses qui sont hors de mon contrôle.	1	2	3	4	X	6	7
23. Lorsque je suis dans une situation difficile, je peux généralement m'en sortir.	1	2	3	4	5	X	7
24. J'ai assez d'énergie pour faire ce que j'ai à faire.	1	2	3	4	5	X	7
25. Ça ne me dérange pas que certaines personnes ne m'aient pas.	1	2	3	4	5	6	X

Annexe N°8 : Résultats du questionnaire de MBI-SS-D de Amina

<i>Indiquez la fréquence à laquelle vous ressentez ce qui est décrit dans chacun des items. Cochez la case correspondant à votre réponse.</i>	Jamais	Quelques fois dans l'année	Au moins une fois par mois	Plusieurs fois par mois	Une fois par semaine	Plusieurs fois par semaine	Chaque jour
1. Je me sens émotionnellement vidé(e) par ma recherche doctorale	0	1	X	3	4	5	6
2. Ma recherche doctorale m'intéresse moins qu'avant	X	1	2	3	4	5	6
3. J'arrive à résoudre efficacement les problèmes que je rencontre dans le cadre de ma recherche doctorale	0	1	2	X	4	5	6
4. Je me sens « à bout » à la fin de ma journée à l'université (ou sur le lieu de recueil de données)	0	1	2	3	4	X	6
5. Je suis devenu(e) moins enthousiaste par rapport à ma recherche doctorale	X	1	2	3	4	5	6
6. Je pense que j'apporte une contribution effective dans les séminaires auxquels je participe	X	1	2	3	4	5	6
7. Je sens que je craque à cause de ma recherche doctorale	0	1	X	3	4	5	6
8. Je pense que je suis un(e) bon(ne) étudiant(e)	0	1	2	3	4	5	X
9. J'ai appris beaucoup de choses intéressantes au cours de ma recherche doctorale	0	1	2	3	4	5	X
10. Je me sens fatigué(e) lorsque je me lève le matin et que je dois affronter une nouvelle journée à l'université (ou sur le lieu de recueil de données)	0	1	2	3	4	X	6
11. Je suis devenu(e) plus cynique concernant l'utilité potentielle de ma recherche doctorale	X	1	2	3	4	5	6
12. Je me sens stimulé(e) lorsque j'atteins les objectifs concernant ma recherche doctorale que je me suis fixés	0	1	2	3	4	X	6
13. Etudier ou aller en séminaire est une source de tension pour moi	0	1	2	3	4	5	X
14. J'ai des doutes sur le sens de ma recherche doctorale	X	1	2	3	4	5	6
15. Je suis convaincu(e) que les séminaires m'aident à progresser	0	1	X	3	4	5	6

Annexe N° 9 : Résultats de l'RS de Amina

Échelle de résilience de Wagnild et Young (1993 ; traduction de S. Ionescu et al., 2010)	(très en désaccord)						(totallement en accord)
1. Lorsque je fais des projets, je les mène à terme.	1	2	3	4	5	X	7
2. En général, je me débrouille d'une manière ou d'une autre.	1	2	3	4	5	X	7
3. Je peux compter sur moi plus que sur les autres.	1	2	3	4	5	X	7
4. L'important pour moi est de garder de l'intérêt pour certaines choses	1	2	3	4	5	X	7
5. S'il le faut, je peux me débrouiller seul (e).	1	2	3	4	5	X	7
6. Je suis fier(e) d'avoir réalisé des choses dans ma vie.	1	2	3	4	5	X	7
7. Habituellement, j'arrive à m'adapter facilement.	1	2	3	4	5	X	7
8. Je m'aime bien.	1	2	3	4	5	X	7
9. Je sens que je peux faire beaucoup de choses à la fois.	1	2	3	4	5	X	7
10. Je suis une personne déterminée.	1	2	3	4	5	X	7
11. Je me demande rarement quel est le sens des choses.	1	2	3	4	X	6	7
12. Je prends les choses comme elles viennent.	1	X	3	4	5	6	7
13. Je peux traverser des périodes difficiles parce que j'ai déjà vécu des difficultés.	1	2	3	4	5	X	7
14. Je sais m'auto-discipliner.	1	2	3	4	5	X	7
15. Je m'intéresse à diverses choses.	1	2	3	4	5	X	7
16. Je trouve toujours quelque chose qui me fait rire.	1	2	3	4	5	X	7
17. Ma confiance en moi me permet de traverser des périodes difficiles.	1	2	3	4	5	X	7
18. En cas d'urgence, on peut généralement compter sur moi.	1	2	3	4	5	X	7
19. D'habitude, j'examine une situation sous tous ses angles.	1	2	3	X	5	6	7
20. Parfois, je me force à faire certaines choses que cela me plaise ou non.	1	2	3	4	5	X	7
21. Ma vie a un sens.	1	2	3	4	5	6	X
22. Je ne m'attarde pas sur les choses qui sont hors de mon contrôle.	1	2	3	4	5	X	7
23. Lorsque je suis dans une situation difficile, je peux généralement m'en sortir.	1	2	3	X	5	6	7
24. J'ai assez d'énergie pour faire ce que j'ai à faire.	1	2	X	4	5	6	7
25. Ça ne me dérange pas que certaines personnes ne m'aient pas.	1	2	3	X	5	6	7

Annexe N°10 : Résultats du questionnaire de MBI-SS-D de Selma

<i>Indiquez la fréquence à laquelle vous ressentez ce qui est décrit dans chacun des items. Cochez la case correspondant à votre réponse.</i>	Jamais	Quelques fois dans l'année	Au moins une fois par mois	Plusieurs fois par mois	Une fois par semaine	Plusieurs fois par semaine	Chaque jour
1. Je me sens émotionnellement vidé(e) par ma recherche doctorale	0	1	2	3	4	5	X
2. Ma recherche doctorale m'intéresse moins qu'avant	0	1	2	3	4	X	6
3. J'arrive à résoudre efficacement les problèmes que je rencontre dans le cadre de ma recherche doctorale	0	1	2	3	4	5	X
4. Je me sens « à bout » à la fin de ma journée à l'université (ou sur le lieu de recueil de données)	0	1	2	3	4	5	X
5. Je suis devenu(e) moins enthousiaste par rapport à ma recherche doctorale	0	1	2	X	4	5	6
6. Je pense que j'apporte une contribution effective dans les séminaires auxquels je participe	0	1	X	3	4	5	6
7. Je sens que je craque à cause de ma recherche doctorale	0	1	2	3	4	X	6
8. Je pense que je suis un(e) bon(ne) étudiant(e)	0	1	2	3	4	X	6
9. J'ai appris beaucoup de choses intéressantes au cours de ma recherche doctorale	0	1	2	3	X	5	6
10. Je me sens fatigué(e) lorsque je me lève le matin et que je dois affronter une nouvelle journée à l'université (ou sur le lieu de recueil de données)	0	1	2	3	4	X	6
11. Je suis devenu(e) plus cynique concernant l'utilité potentielle de ma recherche doctorale	X	1	2	3	4	5	6
12. Je me sens stimulé(e) lorsque j'atteins les objectifs concernant ma recherche doctorale que je me suis fixés	0	1	2	3	4	5	X
13. Etudier ou aller en séminaire est une source de tension pour moi	0	X	2	3	4	5	6
14. J'ai des doutes sur le sens de ma recherche doctorale	0	1	2	X	4	5	6
15. Je suis convaincu(e) que les séminaires m'aident à progresser	0	1	2	X	4	5	6

Annexe N° 11 : Résultats de l'RS de Selma

Échelle de résilience de Wagnild et Young (1993 ; traduction de S. Ionescu et al., 2010)	(très en désaccord)						(totalem en accord)
1. Lorsque je fais des projets, je les mène à terme.	1	2	3	4	5	6	X
2. En général, je me débrouille d'une manière ou d'une autre.	1	2	3	4	5	6	X
3. Je peux compter sur moi plus que sur les autres.	1	2	3	4	5	6	X
4. L'important pour moi est de garder de l'intérêt pour certaines choses	1	2	3	4	5	6	X
5. S'il le faut, je peux me débrouiller seul (e).	1	2	3	4	5	6	X
6. Je suis fier(e) d'avoir réalisé des choses dans ma vie.	1	2	3	4	5	6	X
7. Habituellement, j'arrive à m'adapter facilement.	1	2	3	4	5	6	X
8. Je m'aime bien.	1	2	3	X	5	6	7
9. Je sens que je peux faire beaucoup de choses à la fois.	1	2	3	4	5	6	X
10. Je suis une personne déterminée.	1	2	3	4	5	6	X
11. Je me demande rarement quel est le sens des choses.	X	2	3	4	5	6	7
12. Je prends les choses comme elles viennent.	1	2	3	4	5	6	X
13. Je peux traverser des périodes difficiles parce que j'ai déjà vécu des difficultés.	1	2	3	4	5	6	X
14. Je sais m'auto-discipliner.	1	2	3	4	5	6	X
15. Je m'intéresse à diverses choses.	1	2	3	4	5	6	X
16. Je trouve toujours quelque chose qui me fait rire.	1	2	3	4	5	6	X
17. Ma confiance en moi me permet de traverser des périodes difficiles.	1	2	3	4	5	X	7
18. En cas d'urgence, on peut généralement compter sur moi.	1	2	3	4	5	6	X
19. D'habitude, j'examine une situation sous tous ses angles.	1	2	3	4	5	6	X
20. Parfois, je me force à faire certaines choses que cela me plaise ou non.	1	X	3	4	5	6	7
21. Ma vie a un sens.	1	2	3	4	5	6	X
22. Je ne m'attarde pas sur les choses qui sont hors de mon contrôle.	X	2	3	4	5	6	7
23. Lorsque je suis dans une situation difficile, je peux généralement m'en sortir.	1	2	3	4	5	6	X
24. J'ai assez d'énergie pour faire ce que j'ai à faire.	1	2	3	4	5	6	X
25. Ça ne me dérange pas que certaines personnes ne m'aient pas.	1	2	3	4	5	6	X

Annexe N°12 : Résultats du questionnaire de MBI-SS-D de Werda

<i>Indiquez la fréquence à laquelle vous ressentez ce qui est décrit dans chacun des items. Cochez la case correspondant à votre réponse.</i>	Jamais	Quelques fois dans l'année	Au moins une fois par mois	Plusieurs fois par mois	Une fois par semaine	Plusieurs fois par semaine	Chaque jour
1. Je me sens émotionnellement vidé(e) par ma recherche doctorale	0	X	2	3	4	5	6
2. Ma recherche doctorale m'intéresse moins qu'avant	X	1	2	3	4	5	6
3. J'arrive à résoudre efficacement les problèmes que je rencontre dans le cadre de ma recherche doctorale	0	1	2	3	4	5	X
4. Je me sens « à bout » à la fin de ma journée à l'université (ou sur le lieu de recueil de données)	0	1	2	3	4	5	X
5. Je suis devenu(e) moins enthousiaste par rapport à ma recherche doctorale	0	1	2	3	4	5	X
6. Je pense que j'apporte une contribution effective dans les séminaires auxquels je participe	0	1	2	3	4	5	X
7. Je sens que je craque à cause de ma recherche doctorale	X	1	2	3	4	5	6
8. Je pense que je suis un(e) bon(ne) étudiant(e)	0	1	2	3	4	X	6
9. J'ai appris beaucoup de choses intéressantes au cours de ma recherche doctorale	0	1	2	3	4	5	X
10. Je me sens fatigué(e) lorsque je me lève le matin et que je dois affronter une nouvelle journée à l'université (ou sur le lieu de recueil de données)	0	1	2	3	4	5	X
11. Je suis devenu(e) plus cynique concernant l'utilité potentielle de ma recherche doctorale	X	1	2	3	4	5	6
12. Je me sens stimulé(e) lorsque j'atteins les objectifs concernant ma recherche doctorale que je me suis fixés	0	1	2	3	4	5	X
13. Etudier ou aller en séminaire est une source de tension pour moi	X	1	2	3	4	5	6
14. J'ai des doutes sur le sens de ma recherche doctorale	0	1	X	3	4	5	6
15. Je suis convaincu(e) que les séminaires m'aident à progresser	0	1	2	3	4	5	X

Annexe N° 13 : Résultats de l'RS de Werda

Échelle de résilience de Wagnild et Young (1993 ; traduction de S. Ionescu et al., 2010)	(très en désaccord)						(totallement en accord)
1. Lorsque je fais des projets, je les mène à terme.	1	2	3	4	5	6	X
2. En général, je me débrouille d'une manière ou d'une autre.	1	2	3	4	5	X	7
3. Je peux compter sur moi plus que sur les autres.	1	2	3	4	5	6	X
4. L'important pour moi est de garder de l'intérêt pour certaines choses	1	2	3	4	5	X	7
5. S'il le faut, je peux me débrouiller seul (e).	1	2	3	4	5	6	X
6. Je suis fier(e) d'avoir réalisé des choses dans ma vie.	1	2	3	4	5	6	X
7. Habituellement, j'arrive à m'adapter facilement.	1	2	3	X	5	6	7
8. Je m'aime bien.	1	2	3	4	5	6	X
9. Je sens que je peux faire beaucoup de choses à la fois.	1	2	3	4	5	X	7
10. Je suis une personne déterminée.	1	2	3	4	5	6	X
11. Je me demande rarement quel est le sens des choses.	1	2	3	X	5	6	7
12. Je prends les choses comme elles viennent.	1	2	3	4	5	6	X
13. Je peux traverser des périodes difficiles parce que j'ai déjà vécu des difficultés.	1	2	3	4	5	6	X
14. Je sais m'auto-discipliner.	1	2	3	4	5	X	7
15. Je m'intéresse à diverses choses.	1	2	X	4	5	6	7
16. Je trouve toujours quelque chose qui me fait rire.	1	X	3	4	5	6	7
17. Ma confiance en moi me permet de traverser des périodes difficiles.	1	2	3	4	5	6	X
18. En cas d'urgence, on peut généralement compter sur moi.	1	2	3	4	5	6	X
19. D'habitude, j'examine une situation sous tous ses angles.	1	2	3	4	5	X	7
20. Parfois, je me force à faire certaines choses que cela me plaise ou non.	1	2	3	X	5	6	7
21. Ma vie a un sens.	1	2	3	4	5	6	X
22. Je ne m'attarde pas sur les choses qui sont hors de mon contrôle.	1	2	3	X	5	6	7
23. Lorsque je suis dans une situation difficile, je peux généralement m'en sortir.	1	2	3	4	5	6	X
24. J'ai assez d'énergie pour faire ce que j'ai à faire.	1	2	3	4	5	6	X
25. Ça ne me dérange pas que certaines personnes ne m'aient pas.	1	2	3	4	5	6	X

Annexe N°14 : Résultats du questionnaire de MBI-SS-D de Kahina

<i>Indiquez la fréquence à laquelle vous ressentez ce qui est décrit dans chacun des items. Cochez la case correspondant à votre réponse.</i>	Jamais	Quelques fois dans l'année	Au moins une fois par mois	Plusieurs fois par mois	Une fois par semaine	Plusieurs fois par semaine	Chaque jour
1. Je me sens émotionnellement vidé(e) par ma recherche doctorale	0	1	2	X	4	5	6
2. Ma recherche doctorale m'intéresse moins qu'avant	0	1	X	3	4	5	6
3. J'arrive à résoudre efficacement les problèmes que je rencontre dans le cadre de ma recherche doctorale	0	1	2	3	4	X	6
4. Je me sens « à bout » à la fin de ma journée à l'université (ou sur le lieu de recueil de données)	0	1	2	3	4	X	6
5. Je suis devenu(e) moins enthousiaste par rapport à ma recherche doctorale	0	1	X	3	4	5	6
6. Je pense que j'apporte une contribution effective dans les séminaires auxquels je participe	X	1	2	3	4	5	6
7. Je sens que je craque à cause de ma recherche doctorale	0	1	2	X	4	5	6
8. Je pense que je suis un(e) bon(ne) étudiant(e)	0	1	2	3	X	5	6
9. J'ai appris beaucoup de choses intéressantes au cours de ma recherche doctorale	0	1	2	3	4	X	6
10. Je me sens fatigué(e) lorsque je me lève le matin et que je dois affronter une nouvelle journée à l'université (ou sur le lieu de recueil de données)	0	1	2	3	X	5	6
11. Je suis devenu(e) plus cynique concernant l'utilité potentielle de ma recherche doctorale	X	1	2	3	4	5	6
12. Je me sens stimulé(e) lorsque j'atteins les objectifs concernant ma recherche doctorale que je me suis fixés	0	1	2	3	4	5	X
13. Etudier ou aller en séminaire est une source de tension pour moi	0	1	2	X	4	5	6
14. J'ai des doutes sur le sens de ma recherche doctorale	0	X	2	3	4	5	6
15. Je suis convaincu(e) que les séminaires m'aident à progresser	0	1	2	3	4	X	6

Annexe N° 15 : Résultats de l'RS de Kahina

Échelle de résilience de Wagnild et Young (1993 ; traduction de S. Ionescu et al., 2010)	(très en désaccord)						(totallement en accord)
1. Lorsque je fais des projets, je les mène à terme.	1	2	3	4	5	6	X
2. En général, je me débrouille d'une manière ou d'une autre.	1	2	3	4	5	X	7
3. Je peux compter sur moi plus que sur les autres.	1	2	3	4	5	6	X
4. L'important pour moi est de garder de l'intérêt pour certaines choses	1	2	3	4	5	6	X
5. S'il le faut, je peux me débrouiller seul (e).	1	2	3	4	X	6	7
6. Je suis fier(e) d'avoir réalisé des choses dans ma vie.	1	2	3	4	5	6	X
7. Habituellement, j'arrive à m'adapter facilement.	1	2	3	4	X	6	7
8. Je m'aime bien.	1	2	3	X	5	6	7
9. Je sens que je peux faire beaucoup de choses à la fois.	1	2	3	4	5	X	7
10. Je suis une personne déterminée.	1	2	3	4	5	6	X
11. Je me demande rarement quel est le sens des choses.	1	2	X	4	5	6	7
12. Je prends les choses comme elles viennent.	1	2	3	4	5	6	X
13. Je peux traverser des périodes difficiles parce que j'ai déjà vécu des difficultés.	1	2	3	4	5	6	X
14. Je sais m'auto-discipliner.	1	2	3	4	5	X	7
15. Je m'intéresse à diverses choses.	1	2	3	4	5	6	X
16. Je trouve toujours quelque chose qui me fait rire.	1	X	3	4	5	6	7
17. Ma confiance en moi me permet de traverser des périodes difficiles.	1	2	X	4	5	6	7
18. En cas d'urgence, on peut généralement compter sur moi.	1	2	3	4	5	X	7
19. D'habitude, j'examine une situation sous tous ses angles.	1	2	3	X	5	6	7
20. Parfois, je me force à faire certaines choses que cela me plaise ou non.	1	2	3	4	5	X	7
21. Ma vie a un sens.	1	2	3	4	5	6	X
22. Je ne m'attarde pas sur les choses qui sont hors de mon contrôle.	1	X	3	4	5	6	7
23. Lorsque je suis dans une situation difficile, je peux généralement m'en sortir.	1	2	3	4	X	6	7
24. J'ai assez d'énergie pour faire ce que j'ai à faire.	1	2	3	X	5	6	7
25. Ça ne me dérange pas que certaines personnes ne m'aient pas.	1	2	3	4	5	X	7

Annexe N°16 : Résultats du questionnaire de MBI-SS-D de Lotfi

<i>Indiquez la fréquence à laquelle vous ressentez ce qui est décrit dans chacun des items. Cochez la case correspondant à votre réponse.</i>	Jamais	Quelques fois dans l'année	Au moins une fois par mois	Plusieurs fois par mois	Une fois par semaine	Plusieurs fois par semaine	Chaque jour
1. Je me sens émotionnellement vidé(e) par ma recherche doctorale	X	1	2	3	4	5	6
2. Ma recherche doctorale m'intéresse moins qu'avant	X	1	2	3	4	5	6
3. J'arrive à résoudre efficacement les problèmes que je rencontre dans le cadre de ma recherche doctorale	0	1	X	3	4	5	6
4. Je me sens « à bout » à la fin de ma journée à l'université (ou sur le lieu de recueil de données)	0	1	X	3	4	5	6
5. Je suis devenu(e) moins enthousiaste par rapport à ma recherche doctorale	X	1	2	3	4	5	6
6. Je pense que j'apporte une contribution effective dans les séminaires auxquels je participe	0	1	2	X	4	5	6
7. Je sens que je craque à cause de ma recherche doctorale	X	1	2	3	4	5	6
8. Je pense que je suis un(e) bon(ne) étudiant(e)	0	1	2	X	4	5	6
9. J'ai appris beaucoup de choses intéressantes au cours de ma recherche doctorale	X	1	2	3	4	5	6
10. Je me sens fatigué(e) lorsque je me lève le matin et que je dois affronter une nouvelle journée à l'université (ou sur le lieu de recueil de données)	0	X	2	3	4	5	6
11. Je suis devenu(e) plus cynique concernant l'utilité potentielle de ma recherche doctorale	0	X	2	3	4	5	6
12. Je me sens stimulé(e) lorsque j'atteins les objectifs concernant ma recherche doctorale que je me suis fixés	0	1	2	3	4	5	X
13. Etudier ou aller en séminaire est une source de tension pour moi	0	1	2	3	4	5	X
14. J'ai des doutes sur le sens de ma recherche doctorale	0	X	2	3	4	5	6
15. Je suis convaincu(e) que les séminaires m'aident à progresser	0	1	2	3	4	5	X

Annexe N° 17 : Résultats de l'RS de Lotfi

Échelle de résilience de Wagnild et Young (1993 ; traduction de S. Ionescu et al., 2010)	(très en désaccord)						(totallement en accord)
1. Lorsque je fais des projets, je les mène à terme.	1	2	3	4	X	6	7
2. En général, je me débrouille d'une manière ou d'une autre.	1	2	3	4	5	6	X
3. Je peux compter sur moi plus que sur les autres.	1	2	3	4	5	6	X
4. L'important pour moi est de garder de l'intérêt pour certaines choses	1	2	3	4	5	X	7
5. S'il le faut, je peux me débrouiller seul (e).	1	2	3	4	5	6	X
6. Je suis fier(e) d'avoir réalisé des choses dans ma vie.	1	2	3	4	5	6	X
7. Habituellement, j'arrive à m'adapter facilement.	1	2	3	4	X	6	7
8. Je m'aime bien.	1	2	3	4	X	6	7
9. Je sens que je peux faire beaucoup de choses à la fois.	1	2	3	4	5	X	7
10. Je suis une personne déterminée.	1	2	3	4	5	6	X
11. Je me demande rarement quel est le sens des choses.	1	2	3	4	X	6	7
12. Je prends les choses comme elles viennent.	1	2	3	4	5	X	7
13. Je peux traverser des périodes difficiles parce que j'ai déjà vécu des difficultés.	1	2	3	4	5	6	X
14. Je sais m'auto-discipliner.	1	2	3	4	5	6	X
15. Je m'intéresse à diverses choses.	1	2	3	4	5	6	X
16. Je trouve toujours quelque chose qui me fait rire.	1	2	3	4	5	6	X
17. Ma confiance en moi me permet de traverser des périodes difficiles.	1	2	3	4	5	6	X
18. En cas d'urgence, on peut généralement compter sur moi.	1	2	3	4	X	6	7
19. D'habitude, j'examine une situation sous tous ses angles.	1	2	3	4	5	6	X
20. Parfois, je me force à faire certaines choses que cela me plaise ou non.	1	2	3	X	5	6	7
21. Ma vie a un sens.	1	2	3	4	5	6	X
22. Je ne m'attarde pas sur les choses qui sont hors de mon contrôle.	1	2	3	4	X	6	7
23. Lorsque je suis dans une situation difficile, je peux généralement m'en sortir.	1	2	3	4	5	6	X
24. J'ai assez d'énergie pour faire ce que j'ai à faire.	1	2	3	4	X	6	7
25. Ça ne me dérange pas que certaines personnes ne m'aient pas.	1	2	3	4	5	6	X

Annexe N°18 : Résultats du questionnaire de MBI-SS-D de Nessrine

<i>Indiquez la fréquence à laquelle vous ressentez ce qui est décrit dans chacun des items. Cochez la case correspondant à votre réponse.</i>	Jamais	Quelques fois dans l'année	Au moins une fois par mois	Plusieurs fois par mois	Une fois par semaine	Plusieurs fois par semaine	Chaque jour
1. Je me sens émotionnellement vidé(e) par ma recherche doctorale	0	1	X	3	4	5	6
2. Ma recherche doctorale m'intéresse moins qu'avant	X	1	2	3	4	5	6
3. J'arrive à résoudre efficacement les problèmes que je rencontre dans le cadre de ma recherche doctorale	0	X	2	3	4	5	6
4. Je me sens « à bout » à la fin de ma journée à l'université (ou sur le lieu de recueil de données)	0	1	2	3	4	X	6
5. Je suis devenu(e) moins enthousiaste par rapport à ma recherche doctorale	X	1	2	3	4	5	6
6. Je pense que j'apporte une contribution effective dans les séminaires auxquels je participe	0	1	2	3	4	5	X
7. Je sens que je craque à cause de ma recherche doctorale	X	1	2	3	4	5	6
8. Je pense que je suis un(e) bon(ne) étudiant(e)	0	1	2	3	4	5	X
9. J'ai appris beaucoup de choses intéressantes au cours de ma recherche doctorale	0	1	2	3	4	X	6
10. Je me sens fatigué(e) lorsque je me lève le matin et que je dois affronter une nouvelle journée à l'université (ou sur le lieu de recueil de données)	0	X	2	3	4	5	6
11. Je suis devenu(e) plus cynique concernant l'utilité potentielle de ma recherche doctorale	X	1	2	3	4	5	6
12. Je me sens stimulé(e) lorsque j'atteins les objectifs concernant ma recherche doctorale que je me suis fixés	0	1	2	3	4	5	X
13. Etudier ou aller en séminaire est une source de tension pour moi	X	1	2	3	4	5	6
14. J'ai des doutes sur le sens de ma recherche doctorale	X	1	2	3	4	5	6
15. Je suis convaincu(e) que les séminaires m'aident à progresser	0	1	X	3	4	5	6

Annexe N° 19 : Résultats de l'RS de Nessrine

Échelle de résilience de Wagnild et Young (1993 ; traduction de S. Ionescu et al., 2010)	(très en désaccord)						(totallement en accord)
1. Lorsque je fais des projets, je les mène à terme.	1	2	3	4	5	6	X
2. En général, je me débrouille d'une manière ou d'une autre.	1	2	3	4	5	X	7
3. Je peux compter sur moi plus que sur les autres.	1	2	3	4	5	X	7
4. L'important pour moi est de garder de l'intérêt pour certaines choses	1	2	3	4	X	6	7
5. S'il le faut, je peux me débrouiller seul (e).	1	2	3	4	5	6	X
6. Je suis fier(e) d'avoir réalisé des choses dans ma vie.	1	2	3	4	5	6	X
7. Habituellement, j'arrive à m'adapter facilement.	1	2	3	4	5	X	7
8. Je m'aime bien.	1	2	3	4	5	6	X
9. Je sens que je peux faire beaucoup de choses à la fois.	1	2	3	X	5	6	7
10. Je suis une personne déterminée.	1	2	3	4	5	X	7
11. Je me demande rarement quel est le sens des choses.	1	2	3	X	5	6	7
12. Je prends les choses comme elles viennent.	1	2	3	X	5	6	7
13. Je peux traverser des périodes difficiles parce que j'ai déjà vécu des difficultés.	1	2	3	4	X	6	7
14. Je sais m'auto-discipliner.	1	2	3	4	X	6	7
15. Je m'intéresse à diverses choses.	1	2	3	4	X	6	7
16. Je trouve toujours quelque chose qui me fait rire.	1	2	3	4	5	6	X
17. Ma confiance en moi me permet de traverser des périodes difficiles.	1	2	3	4	5	6	X
18. En cas d'urgence, on peut généralement compter sur moi.	1	2	3	4	5	6	X
19. D'habitude, j'examine une situation sous tous ses angles.	1	2	3	4	X	6	7
20. Parfois, je me force à faire certaines choses que cela me plaise ou non.	1	2	3	X	5	6	7
21. Ma vie a un sens.	1	2	3	4	5	6	X
22. Je ne m'attarde pas sur les choses qui sont hors de mon contrôle.	1	2	X	4	5	6	7
23. Lorsque je suis dans une situation difficile, je peux généralement m'en sortir.	1	2	3	4	5	6	X
24. J'ai assez d'énergie pour faire ce que j'ai à faire.	1	2	3	4	5	6	X
25. Ça ne me dérange pas que certaines personnes ne m'aient pas.	1	2	3	4	5	X	7

Annexe N° 20 : Résultats du questionnaire de MBI-SS-D de Mokhtar

<i>Indiquez la fréquence à laquelle vous ressentez ce qui est décrit dans chacun des items. Cochez la case correspondant à votre réponse.</i>	Jamais	Quelques fois dans l'année	Au moins une fois par mois	Plusieurs fois par mois	Une fois par semaine	Plusieurs fois par semaine	Chaque jour
1. Je me sens émotionnellement vidé(e) par ma recherche doctorale	0	X	2	3	4	5	6
2. Ma recherche doctorale m'intéresse moins qu'avant	X	1	2	3	4	5	6
3. J'arrive à résoudre efficacement les problèmes que je rencontre dans le cadre de ma recherche doctorale	0	X	2	3	4	5	6
4. Je me sens « à bout » à la fin de ma journée à l'université (ou sur le lieu de recueil de données)	0	1	X	3	4	5	6
5. Je suis devenu(e) moins enthousiaste par rapport à ma recherche doctorale	0	1	2	X	4	5	6
6. Je pense que j'apporte une contribution effective dans les séminaires auxquels je participe	0	1	2	3	4	X	6
7. Je sens que je craque à cause de ma recherche doctorale	0	1	X	3	4	5	6
8. Je pense que je suis un(e) bon(ne) étudiant(e)	0	X	2	3	4	5	6
9. J'ai appris beaucoup de choses intéressantes au cours de ma recherche doctorale	0	1	2	3	4	5	X
10. Je me sens fatigué(e) lorsque je me lève le matin et que je dois affronter une nouvelle journée à l'université (ou sur le lieu de recueil de données)	0	1	X	3	4	5	6
11. Je suis devenu(e) plus cynique concernant l'utilité potentielle de ma recherche doctorale	0	X	2	3	4	5	6
12. Je me sens stimulé(e) lorsque j'atteins les objectifs concernant ma recherche doctorale que je me suis fixés	0	1	2	X	4	5	6
13. Etudier ou aller en séminaire est une source de tension pour moi	X	1	2	3	4	5	6
14. J'ai des doutes sur le sens de ma recherche doctorale	X	1	2	3	4	5	6
15. Je suis convaincu(e) que les séminaires m'aident à progresser	0	1	2	3	4	5	X

Annexe N° 21 : Résultats de l'RS de Mokhtar

Échelle de résilience de Wagnild et Young (1993 ; traduction de S. Ionescu et al., 2010)	(très en désaccord)						(totallement en accord)
1. Lorsque je fais des projets, je les mène à terme.	1	2	3	4	5	6	X
2. En général, je me débrouille d'une manière ou d'une autre.	1	2	3	X	5	6	7
3. Je peux compter sur moi plus que sur les autres.	1	2	3	4	5	6	X
4. L'important pour moi est de garder de l'intérêt pour certaines choses	1	2	3	4	5	6	X
5. S'il le faut, je peux me débrouiller seul (e).	1	2	3	4	5	X	7
6. Je suis fier(e) d'avoir réalisé des choses dans ma vie.	1	2	3	4	5	6	X
7. Habituellement, j'arrive à m'adapter facilement.	1	2	3	X	5	6	7
8. Je m'aime bien.	1	2	3	4	5	6	X
9. Je sens que je peux faire beaucoup de choses à la fois.	1	2	3	4	X	6	7
10. Je suis une personne déterminée.	1	2	3	X	5	6	7
11. Je me demande rarement quel est le sens des choses.	1	2	3	X	5	6	7
12. Je prends les choses comme elles viennent.	1	2	3	4	5	X	7
13. Je peux traverser des périodes difficiles parce que j'ai déjà vécu des difficultés.	1	2	3	4	5	6	X
14. Je sais m'auto-discipliner.	1	2	3	4	5	6	X
15. Je m'intéresse à diverses choses.	1	2	3	4	X	6	7
16. Je trouve toujours quelque chose qui me fait rire.	1	2	3	X	5	6	7
17. Ma confiance en moi me permet de traverser des périodes difficiles.	1	2	3	4	5	6	X
18. En cas d'urgence, on peut généralement compter sur moi.	1	2	3	4	X	6	7
19. D'habitude, j'examine une situation sous tous ses angles.	1	2	3	X	5	6	7
20. Parfois, je me force à faire certaines choses que cela me plaise ou non.	1	2	X	4	5	6	7
21. Ma vie a un sens.	1	2	3	4	5	6	X
22. Je ne m'attarde pas sur les choses qui sont hors de mon contrôle.	1	2	3	4	5	6	X
23. Lorsque je suis dans une situation difficile, je peux généralement m'en sortir.	1	2	3	4	X	6	7
24. J'ai assez d'énergie pour faire ce que j'ai à faire.	1	2	3	4	5	6	X
25. Ça ne me dérange pas que certaines personnes ne m'aient pas.	1	2	3	4	5	6	X

Annexe N° 22 : Résultats du questionnaire de MBI-SS-D de Bouchra

<i>Indiquez la fréquence à laquelle vous ressentez ce qui est décrit dans chacun des items. Cochez la case correspondant à votre réponse.</i>	Jamais	Quelques fois dans l'année	Au moins une fois par mois	Plusieurs fois par mois	Une fois par semaine	Plusieurs fois par semaine	Chaque jour
1. Je me sens émotionnellement vidé(e) par ma recherche doctorale	0	1	X	3	4	5	6
2. Ma recherche doctorale m'intéresse moins qu'avant	0	X	2	3	4	5	6
3. J'arrive à résoudre efficacement les problèmes que je rencontre dans le cadre de ma recherche doctorale	0	1	X	3	4	5	6
4. Je me sens « à bout » à la fin de ma journée à l'université (ou sur le lieu de recueil de données)	0	1	2	3	X	5	6
5. Je suis devenu(e) moins enthousiaste par rapport à ma recherche doctorale	0	1	2	X	4	5	6
6. Je pense que j'apporte une contribution effective dans les séminaires auxquels je participe	0	1	2	X	4	5	6
7. Je sens que je craque à cause de ma recherche doctorale	0	1	X	3	4	5	6
8. Je pense que je suis un(e) bon(ne) étudiant(e)	0	1	2	X	4	5	6
9. J'ai appris beaucoup de choses intéressantes au cours de ma recherche doctorale	0	1	2	3	4	X	6
10. Je me sens fatigué(e) lorsque je me lève le matin et que je dois affronter une nouvelle journée à l'université (ou sur le lieu de recueil de données)	0	1	2	X	4	5	6
11. Je suis devenu(e) plus cynique concernant l'utilité potentielle de ma recherche doctorale	0	1	X	3	4	5	6
12. Je me sens stimulé(e) lorsque j'atteins les objectifs concernant ma recherche doctorale que je me suis fixés	0	1	2	3	X	5	6
13. Etudier ou aller en séminaire est une source de tension pour moi	X	1	2	3	4	5	6
14. J'ai des doutes sur le sens de ma recherche doctorale	0	X	2	3	4	5	6
15. Je suis convaincu(e) que les séminaires m'aident à progresser	0	1	2	3	X	5	6

Annexe N° 23 : Résultats de l'RS de Bouchra

Échelle de résilience de Wagnild et Young (1993 ; traduction de S. Ionescu et al., 2010)	(très en désaccord)						(totallement en accord)
1. Lorsque je fais des projets, je les mène à terme.	1	2	3	4	X	6	7
2. En général, je me débrouille d'une manière ou d'une autre.	1	2	3	4	5	X	7
3. Je peux compter sur moi plus que sur les autres.	1	2	3	4	5	6	X
4. L'important pour moi est de garder de l'intérêt pour certaines choses	1	2	3	4	5	X	7
5. S'il le faut, je peux me débrouiller seul (e).	1	2	3	4	5	6	X
6. Je suis fier(e) d'avoir réalisé des choses dans ma vie.	1	2	3	4	5	X	7
7. Habituellement, j'arrive à m'adapter facilement.	1	2	3	X	5	6	7
8. Je m'aime bien.	1	2	3	4	5	X	7
9. Je sens que je peux faire beaucoup de choses à la fois.	1	2	3	4	X	6	7
10. Je suis une personne déterminée.	1	2	3	4	5	X	7
11. Je me demande rarement quel est le sens des choses.	X	2	3	4	5	6	7
12. Je prends les choses comme elles viennent.	1	2	3	4	5	X	7
13. Je peux traverser des périodes difficiles parce que j'ai déjà vécu des difficultés.	1	2	3	4	5	X	7
14. Je sais m'auto-discipliner.	1	2	3	4	5	6	X
15. Je m'intéresse à diverses choses.	1	2	3	4	5	6	X
16. Je trouve toujours quelque chose qui me fait rire.	1	2	3	X	5	6	7
17. Ma confiance en moi me permet de traverser des périodes difficiles.	1	2	3	4	X	6	7
18. En cas d'urgence, on peut généralement compter sur moi.	1	2	3	4	5	6	X
19. D'habitude, j'examine une situation sous tous ses angles.	1	2	3	4	5	6	X
20. Parfois, je me force à faire certaines choses que cela me plaise ou non.	1	2	3	X	5	6	7
21. Ma vie a un sens.	1	2	3	4	5	6	X
22. Je ne m'attarde pas sur les choses qui sont hors de mon contrôle.	1	2	3	4	5	6	X
23. Lorsque je suis dans une situation difficile, je peux généralement m'en sortir.	1	2	3	4	5	X	7
24. J'ai assez d'énergie pour faire ce que j'ai à faire.	1	2	3	X	5	6	7
25. Ça ne me dérange pas que certaines personnes ne m'aient pas.	1	2	3	4	5	6	X

Annexe N° 24 : Résultats du questionnaire de MBI-SS-D de Zahra

<i>Indiquez la fréquence à laquelle vous ressentez ce qui est décrit dans chacun des items. Cochez la case correspondant à votre réponse.</i>	Jamais	Quelques fois dans l'année	Au moins une fois par mois	Plusieurs fois par mois	Une fois par semaine	Plusieurs fois par semaine	Chaque jour
1. Je me sens émotionnellement vidé(e) par ma recherche doctorale	0	1	2	3	4	X	6
2. Ma recherche doctorale m'intéresse moins qu'avant	0	1	2	X	4	5	6
3. J'arrive à résoudre efficacement les problèmes que je rencontre dans le cadre de ma recherche doctorale	0	1	2	3	4	X	6
4. Je me sens « à bout » à la fin de ma journée à l'université (ou sur le lieu de recueil de données)	0	1	2	3	X	5	6
5. Je suis devenu(e) moins enthousiaste par rapport à ma recherche doctorale	0	1	2	X	4	5	6
6. Je pense que j'apporte une contribution effective dans les séminaires auxquels je participe	0	1	2	3	4	5	X
7. Je sens que je craque à cause de ma recherche doctorale	0	1	X	3	4	5	6
8. Je pense que je suis un(e) bon(ne) étudiant(e)	0	1	2	3	4	5	X
9. J'ai appris beaucoup de choses intéressantes au cours de ma recherche doctorale	0	1	2	3	4	5	X
10. Je me sens fatigué(e) lorsque je me lève le matin et que je dois affronter une nouvelle journée à l'université (ou sur le lieu de recueil de données)	0	1	2	3	4	X	6
11. Je suis devenu(e) plus cynique concernant l'utilité potentielle de ma recherche doctorale	0	1	X	3	4	5	6
12. Je me sens stimulé(e) lorsque j'atteins les objectifs concernant ma recherche doctorale que je me suis fixés	0	1	2	3	X	5	6
13. Etudier ou aller en séminaire est une source de tension pour moi	0	X	2	3	4	5	6
14. J'ai des doutes sur le sens de ma recherche doctorale	0	X	2	3	4	5	6
15. Je suis convaincu(e) que les séminaires m'aident à progresser	0	1	2	X	4	5	6

Annexe N° 25 : Résultats de l'RS de Zahra

Échelle de résilience de Wagnild et Young (1993 ; traduction de S. Ionescu et al., 2010)	(très en désaccord)						(totallement en accord)
1. Lorsque je fais des projets, je les mène à terme.	1	2	3	4	5	X	7
2. En général, je me débrouille d'une manière ou d'une autre.	1	2	3	4	5	6	X
3. Je peux compter sur moi plus que sur les autres.	1	2	3	4	5	6	X
4. L'important pour moi est de garder de l'intérêt pour certaines choses	1	2	3	4	5	6	X
5. S'il le faut, je peux me débrouiller seul (e).	1	2	3	4	5	6	X
6. Je suis fier(e) d'avoir réalisé des choses dans ma vie.	1	2	3	4	5	X	7
7. Habituellement, j'arrive à m'adapter facilement.	1	2	3	4	X	6	7
8. Je m'aime bien.	1	2	3	4	5	6	X
9. Je sens que je peux faire beaucoup de choses à la fois.	1	2	3	4	X	6	7
10. Je suis une personne déterminée.	1	2	3	4	5	6	X
11. Je me demande rarement quel est le sens des choses.	1	2	3	4	5	6	X
12. Je prends les choses comme elles viennent.	1	2	X	4	5	6	7
13. Je peux traverser des périodes difficiles parce que j'ai déjà vécu des difficultés.	1	2	3	X	5	6	7
14. Je sais m'auto-discipliner.	1	2	3	4	5	6	X
15. Je m'intéresse à diverses choses.	1	2	3	4	5	6	X
16. Je trouve toujours quelque chose qui me fait rire.	1	2	3	4	5	X	7
17. Ma confiance en moi me permet de traverser des périodes difficiles.	1	2	3	4	5	6	X
18. En cas d'urgence, on peut généralement compter sur moi.	1	2	3	4	5	6	X
19. D'habitude, j'examine une situation sous tous ses angles.	1	2	3	4	X	6	7
20. Parfois, je me force à faire certaines choses que cela me plaise ou non.	1	2	3	X	5	6	7
21. Ma vie a un sens.	1	2	3	4	5	6	X
22. Je ne m'attarde pas sur les choses qui sont hors de mon contrôle.	1	2	X	4	5	6	7
23. Lorsque je suis dans une situation difficile, je peux généralement m'en sortir.	1	2	3	4	5	X	7
24. J'ai assez d'énergie pour faire ce que j'ai à faire.	1	2	3	4	5	X	7
25. Ça ne me dérange pas que certaines personnes ne m'aient pas.	1	2	3	4	5	6	X

Annexe N° 26 : Résultats du questionnaire de MBI-SS-D de Safia

<i>Indiquez la fréquence à laquelle vous ressentez ce qui est décrit dans chacun des items. Cochez la case correspondant à votre réponse.</i>	Jamais	Quelques fois dans l'année	Au moins une fois par mois	Plusieurs fois par mois	Une fois par semaine	Plusieurs fois par semaine	Chaque jour
1. Je me sens émotionnellement vidé(e) par ma recherche doctorale	0	X	2	3	4	5	6
2. Ma recherche doctorale m'intéresse moins qu'avant	0	X	2	3	4	5	6
3. J'arrive à résoudre efficacement les problèmes que je rencontre dans le cadre de ma recherche doctorale	0	1	2	3	4	X	6
4. Je me sens « à bout » à la fin de ma journée à l'université (ou sur le lieu de recueil de données)	0	1	2	X	4	5	6
5. Je suis devenu(e) moins enthousiaste par rapport à ma recherche doctorale	0	X	2	3	4	5	6
6. Je pense que j'apporte une contribution effective dans les séminaires auxquels je participe	X	1	2	3	4	5	6
7. Je sens que je craque à cause de ma recherche doctorale	0	X	2	3	4	5	6
8. Je pense que je suis un(e) bon(ne) étudiant(e)	0	1	2	3	4	X	6
9. J'ai appris beaucoup de choses intéressantes au cours de ma recherche doctorale	0	1	2	3	X	5	6
10. Je me sens fatigué(e) lorsque je me lève le matin et que je dois affronter une nouvelle journée à l'université (ou sur le lieu de recueil de données)	X	1	2	3	4	5	6
11. Je suis devenu(e) plus cynique concernant l'utilité potentielle de ma recherche doctorale	X	1	2	3	4	5	6
12. Je me sens stimulé(e) lorsque j'atteins les objectifs concernant ma recherche doctorale que je me suis fixés	0	1	2	3	4	X	6
13. Etudier ou aller en séminaire est une source de tension pour moi	0	1	2	X	4	5	6
14. J'ai des doutes sur le sens de ma recherche doctorale	X	1	2	3	4	5	6
15. Je suis convaincu(e) que les séminaires m'aident à progresser	0	1	2	3	4	X	6

Annexe N° 27 : Résultats de l'RS de Safia

Échelle de résilience de Wagnild et Young (1993 ; traduction de S. Ionescu et al., 2010)	(très en désaccord)						(totallement en accord)
1. Lorsque je fais des projets, je les mène à terme.	1	2	3	4	5	6	X
2. En général, je me débrouille d'une manière ou d'une autre.	1	2	3	4	5	6	X
3. Je peux compter sur moi plus que sur les autres.	1	2	3	4	5	6	X
4. L'important pour moi est de garder de l'intérêt pour certaines choses	1	2	3	4	5	6	X
5. S'il le faut, je peux me débrouiller seul (e).	1	2	3	4	5	6	X
6. Je suis fier(e) d'avoir réalisé des choses dans ma vie.	1	2	3	4	5	6	X
7. Habituellement, j'arrive à m'adapter facilement.	1	2	3	4	5	6	X
8. Je m'aime bien.	1	2	3	4	5	6	X
9. Je sens que je peux faire beaucoup de choses à la fois.	1	2	3	4	5	X	7
10. Je suis une personne déterminée.	1	2	3	4	5	6	X
11. Je me demande rarement quel est le sens des choses.	1	X	3	4	5	6	7
12. Je prends les choses comme elles viennent.	1	2	3	4	5	X	7
13. Je peux traverser des périodes difficiles parce que j'ai déjà vécu des difficultés.	1	2	3	4	5	6	X
14. Je sais m'auto-discipliner.	1	2	3	4	5	X	7
15. Je m'intéresse à diverses choses.	1	2	3	4	5	6	X
16. Je trouve toujours quelque chose qui me fait rire.	1	2	3	4	5	6	X
17. Ma confiance en moi me permet de traverser des périodes difficiles.	1	2	3	4	5	6	X
18. En cas d'urgence, on peut généralement compter sur moi.	1	2	3	4	5	6	X
19. D'habitude, j'examine une situation sous tous ses angles.	1	2	3	4	5	6	X
20. Parfois, je me force à faire certaines choses que cela me plaise ou non.	1	2	3	4	5	X	7
21. Ma vie a un sens.	1	2	3	4	5	6	X
22. Je ne m'attarde pas sur les choses qui sont hors de mon contrôle.	1	2	3	4	5	6	X
23. Lorsque je suis dans une situation difficile, je peux généralement m'en sortir.	1	2	3	4	5	6	X
24. J'ai assez d'énergie pour faire ce que j'ai à faire.	1	2	3	4	5	6	X
25. Ça ne me dérange pas que certaines personnes ne m'aient pas.	1	2	3	4	5	6	X

Annexe N° 28 : Résultats du questionnaire de MBI-SS-D de Sofiane

<i>Indiquez la fréquence à laquelle vous ressentez ce qui est décrit dans chacun des items. Cochez la case correspondant à votre réponse.</i>	Jamais	Quelques fois dans l'année	Au moins une fois par mois	Plusieurs fois par mois	Une fois par semaine	Plusieurs fois par semaine	Chaque jour
1. Je me sens émotionnellement vidé(e) par ma recherche doctorale	0	1	X	3	4	5	6
2. Ma recherche doctorale m'intéresse moins qu'avant	X	1	2	3	4	5	6
3. J'arrive à résoudre efficacement les problèmes que je rencontre dans le cadre de ma recherche doctorale	0	1	X	3	4	5	6
4. Je me sens « à bout » à la fin de ma journée à l'université (ou sur le lieu de recueil de données)	0	1	2	X	4	5	6
5. Je suis devenu(e) moins enthousiaste par rapport à ma recherche doctorale	0	1	X	3	4	5	6
6. Je pense que j'apporte une contribution effective dans les séminaires auxquels je participe	0	1	2	3	X	5	6
7. Je sens que je craque à cause de ma recherche doctorale	0	1	X	3	4	5	6
8. Je pense que je suis un(e) bon(ne) étudiant(e)	0	1	2	X	4	5	6
9. J'ai appris beaucoup de choses intéressantes au cours de ma recherche doctorale	0	1	2	3	4	X	6
10. Je me sens fatigué(e) lorsque je me lève le matin et que je dois affronter une nouvelle journée à l'université (ou sur le lieu de recueil de données)	X	1	2	3	4	5	6
11. Je suis devenu(e) plus cynique concernant l'utilité potentielle de ma recherche doctorale	X	1	2	3	4	5	6
12. Je me sens stimulé(e) lorsque j'atteins les objectifs concernant ma recherche doctorale que je me suis fixés	0	1	2	X	4	5	6
13. Etudier ou aller en séminaire est une source de tension pour moi	0	1	2	3	X	5	6
14. J'ai des doutes sur le sens de ma recherche doctorale	0	1	X	3	4	5	6
15. Je suis convaincu(e) que les séminaires m'aident à progresser	0	1	2	3	X	5	6

Annexe N° 29 : Résultats de l'RS de Sofiane

Échelle de résilience de Wagnild et Young (1993 ; traduction de S. Ionescu et al., 2010)	(très en désaccord)						(totallement en accord)
1. Lorsque je fais des projets, je les mène à terme.	1	2	3	4	5	X	7
2. En général, je me débrouille d'une manière ou d'une autre.	1	2	3	4	5	6	X
3. Je peux compter sur moi plus que sur les autres.	1	2	3	4	5	6	X
4. L'important pour moi est de garder de l'intérêt pour certaines choses	1	2	3	4	5	X	7
5. S'il le faut, je peux me débrouiller seul (e).	1	2	3	4	5	6	X
6. Je suis fier(e) d'avoir réalisé des choses dans ma vie.	1	2	3	4	5	6	X
7. Habituellement, j'arrive à m'adapter facilement.	1	2	3	4	5	6	X
8. Je m'aime bien.	1	2	3	4	5	6	X
9. Je sens que je peux faire beaucoup de choses à la fois.	1	2	3	4	5	X	7
10. Je suis une personne déterminée.	1	2	3	4	5	6	X
11. Je me demande rarement quel est le sens des choses.	1	2	3	4	5	6	X
12. Je prends les choses comme elles viennent.	1	2	3	4	5	X	7
13. Je peux traverser des périodes difficiles parce que j'ai déjà vécu des difficultés.	1	2	3	4	5	6	X
14. Je sais m'auto-discipliner.	1	2	3	4	5	6	X
15. Je m'intéresse à diverses choses.	1	2	3	4	5	X	7
16. Je trouve toujours quelque chose qui me fait rire.	1	2	3	4	5	6	X
17. Ma confiance en moi me permet de traverser des périodes difficiles.	1	2	3	4	5	6	X
18. En cas d'urgence, on peut généralement compter sur moi.	1	2	3	4	5	6	X
19. D'habitude, j'examine une situation sous tous ses angles.	1	2	3	4	5	6	X
20. Parfois, je me force à faire certaines choses que cela me plaise ou non.	1	2	3	4	X	6	7
21. Ma vie a un sens.	1	2	3	4	5	6	X
22. Je ne m'attarde pas sur les choses qui sont hors de mon contrôle.	1	2	3	4	X	6	7
23. Lorsque je suis dans une situation difficile, je peux généralement m'en sortir.	1	2	3	4	5	6	X
24. J'ai assez d'énergie pour faire ce que j'ai à faire.	1	2	3	4	5	6	X
25. Ça ne me dérange pas que certaines personnes ne m'aient pas.	1	2	3	4	5	6	X

Étude clinique exploratoire du vécu du travail de thèse chez les doctorants

Résumé

Cette présente recherche porte sur « *le vécu du travail de thèse chez les doctorants* ». Elle a pour objectif l'exploration et la description de la nature du vécu du travail de thèse chez les doctorants. En particulier, l'objectif est de déduire l'éventualité d'existence d'un burn out académique chez les doctorants et d'évaluer leur niveau de résilience. Elle s'est déroulée à l'université *Abderrahmane Mira* de Bejaïa au campus de Targa Ouzemour, auprès de treize doctorants inscrits entre la deuxième et la cinquième année de doctorat en filières scientifiques. Pour réaliser cette étude, nous avons adopté la méthode clinique, l'étude de cas et nous avons utilisé l'entretien de recherche semi-directif, le questionnaire de MBI-SS-D pour mesurer le niveau de burn out académique et l'RS pour évaluer la résilience. Les résultats de cette recherche ont révélés qu'il existe bien un burn out académique chez tous nos sujets. Quant à la résilience, tout nos cas présentent de la résilience, mais à des niveaux différents. L'RS a démontré un caractère modérément résilient chez sept de nos sujets, un caractère résilient pour un sujet et un caractère très résilient chez cinq de nos sujets.

Mots clés : vécu ; travail de thèse ; doctorant ; burn out académique ; résilience.

Exploratory clinical study of the experience of thesis work among PhD students

Abstract

This research focuses on "*the experience of thesis work among PhD students*". Its objective is to explore and describe the nature of the experience of thesis work. In particular, the objective is to deduce the possible existence of an academic burnout among doctoral students and to assess their level of resilience. It took place at the *Abderrahmane Mira* University of Bejaïa on the Targa Ouzemour campus, with thirteen doctoral students registered between the second and the fifth year of doctorate in scientific fields. To carry out this study, we adopted the clinical method, the case study and we used the semi-structured research interview, the MBI-SS-D questionnaire to measure the level of the academic burnout and the RS to assess resilience. The results of this research revealed that there is indeed an academic burnout in all our cases. As for resilience, all of our cases show resilience, but at different levels. The RS demonstrated moderately resilient character in seven of our cases, resilient character for one case and very resilient character in five of our cases.

Key words : experience ; thesis work ; PhD student ; academic burnout ; resilience.