

M@n@gement

ISSN: 1286-4892

Editors:

Emmanuel Josserand, *HEC, Université de Genève (Editor in Chief)*

Jean-Luc Arrègle, *EDHEC (editor)*

Stewart Clegg, *University of Technology, Sydney (editor)*

Philippe Monin, *EM Lyon (Editor)*

José Pla-Barber, *Universitat de València (editor)*

Linda Rouleau, *HEC Montréal (editor)*

Michael Tushman, *Harvard Business School (editor)*

Olivier Germain, *EM Normandie (editor, book reviews)*

Karim Mignonac, *Université de Toulouse 1 (editor)*

Thibaut Bardon, *Université Paris-Dauphine, CREPA - HEC, Université de Genève (editorial assistant)*

Florence Villesèche, *HEC, Université de Genève (editorial assistant)*

Martin G. Evans, *University of Toronto (editor emeritus)*

Bernard Forgues, *EMLyon Business School (editor emeritus)*

■ Olivier BRUNEL
François GRIMA 2010
Faire face au conflit travail/école : analyse des
stratégies d'ajustement.
M@n@gement, 13(3), 172 -204.

accepté par Louis Hébert

M@n@gement est la revue officielle de l'AIMS



M@n@gement is the official journal of AIMS

Copies of this article can be made free of charge and without securing permission, for purposes of teaching, research, or library reserve. Consent to other kinds of copying, such as that for creating new works, or for resale, must be obtained from both the journal editor(s) and the author(s).

M@n@gement is a double-blind refereed journal where articles are published in their original language as soon as they have been accepted.

For a free subscription to M@n@gement, and more information:
<http://www.management-aims.com>

© 2010 M@n@gement and the author(s).

Faire face au conflit travail/école : analyse des stratégies d'ajustement.

Olivier BRUNEL

Université LYON 3, IAE, Magellan IRIS
brunel@univ-lyon3.fr

François GRIMA

UPEC et RMS
grimaf2000@yahoo.com

Résumé

Cet article a pour objectif de comprendre comment des étudiants salariés gèrent l'articulation entre les sphères professionnelles et scolaires. Se fondant sur une enquête par questionnaire auprès de 303 étudiants salariés français, il montre que les stratégies d'ajustement mises en œuvre pour faire face au stress né du conflit de rôle travail/école se révèlent dans l'ensemble efficaces, à l'exception de l'auto-accusation et de la répression cognitive. Au-delà, un enchaînement négatif émerge : il lie le conflit travail/école au stress et à l'intention de quitter. Dépassant les schémas explicatifs unidimensionnels, qui valorisent un étudiant contraint ou acteur de son développement professionnel, cette recherche suggère une réaction au conflit de rôles contingent en articulant ajustement de confrontation et gestion de l'émotion.

Mots clés : conflit travail/école ; conflit de rôles ; stress ; stratégie d'ajustement.

Abstract

This article aims to shed light on the ways in which working students marry their work and school activities. On the basis of questionnaire responses garnered from 303 working French students, it shows that coping strategies implemented to deal with the stress which arises from the work-school conflict are generally effective, with the exceptions of self-accusation and cognitive repression. Furthermore, a negative relationship between work-school conflict, stress and turnover intention emerges. This study goes beyond mere one-dimensional illustrations which portray students as being under pressure or taking action to foster their own professional development, and instead suggests a combined response to role conflict which involves both confronting the conflict and managing emotions.

INTRODUCTION

Si les tensions de rôles dans la sphère professionnelle (Kahn, Wolfe, Quinn, & Snook, 1964) et à son interface avec la vie privée (Greenhaus & Beutell, 1985) ont fait l'objet de multiples travaux anglo-saxons (Bedeian & Amenakis, 1981; Brown & Peterson, 1993; Naumann, Widmier, & Jackson, 2000) et, plus récemment francophones (Grima, 2004; Perrot, 2001) et asiatiques (Hang-yue, Foley, & Loi, 2005), le conflit travail/école (CTE) n'a pas bénéficié du même intérêt. Les résultats obtenus demeurent limités. La validité externe des rares travaux empiriques américains ou canadiens (Barling, Rogers, & Kelloway, 1995; Butler, 2007; Markel & Frone, 1998) reste à construire, les réglementations sociales nationales pour le travail des jeunes demeurant différentes. Si Krahn (1991) note que 54% des jeunes âgés de 15 à 19 ans poursuivant des études ont une activité professionnelle en parallèle aux Etats-Unis, cette réalité est impossible en France où l'âge légal pour travailler est fixé à 16 ans. Le débat théorique reste pauvre. Les tenants de l'hypothèse de rareté des ressources (Jackson & Schuler, 1985; Tubre & Collins, 2000), où l'individu est défini comme disposant d'une somme finie d'énergie à dépenser, comme ceux valorisant au contraire un effet d'accumulation de ressources et d'apprentissages lié à la multiplication des demandes de rôles (Marks, 1977; Sieber, 1974), n'engagent pas le débat.

Face à ces limites, le but de cette recherche est d'étudier, tant l'impact du CTE sur le stress et l'intention de quitter son travail, que les stratégies développées par des étudiants français pour faire face à cette situation. Ce travail s'inscrit dans l'approche de rareté des ressources pour deux raisons. La première est l'absence de prise en compte par le système universitaire des spécificités des étudiants salariés. Leur activité professionnelle ne fait l'objet d'aucune valorisation académique et rarement d'aménagements d'horaires. Deuxièmement, la prise en compte des spécificités du travail étudiant dans les entreprises reste l'exception (Conseil Economique et Social (CES), 2007). L'imperméabilité de ces deux sphères renforce fortement la pertinence de l'approche en termes de conflit de rôle.

Le choix du stress et de l'intention de quitter son travail comme conséquences du CTE s'expliquent par les liens identifiés dans la littérature entre ces concepts et les conflits de rôles (Byod, Lewin, & Sager, 2009; Jackson & Schuler, 1985). Défini comme « la volonté consciente et délibérée de quitter son entreprise » (Tett & Meyer, 1993, p.262), l'intention de quitter constitue l'une des variables clé des modèles analysant les conséquences des conflits de rôles (Hang-yue, et al., 2005; Schaubroeck, Cotton, & Jennings, 1988) et du conflit travail/famille (Greenhaus, Parasuraman, & Collins, 2001; Karatepe & Baddar, 2006). Un consensus se dégage de ces travaux pour établir que le conflit de rôle, défini par Kahn et al. (1964, p.204) comme : « la survenance de deux attentes de rôles ou plus dont la satisfaction de l'une rend celle de l'autre difficile », augmenterait l'intention de quitter son entreprise. Le stress, défini comme « de la nervosité/de l'anxiété liée au travail affectant le salarié émotionnellement et physiquement dans sa santé

» (Cox, Griffiths, & Rial-Gonzalez, 2000, p. 14), apparaît comme une variable intermédiaire dans la relation tensions de rôle/intention de quitter (Netemeyer, Brashear-Alejandro, & Boles, 2004 ; Beehr & Newman, 1978). En examinant les liens entre le CTE, le stress et l'intention de quitter, nous contribuons à un élargissement de la littérature sur la compréhension des conséquences d'une forme spécifique rarement étudiée de conflit de rôle : le Conflit Travail/Études. Plus encore, dans le champ spécifique de l'étude de cette forme de conflit, cette recherche constitue un renversement de perspective. D'abord, en intégrant les stratégies d'ajustement, elle promeut une conception active du salarié/étudiant confronté au CTE. Deuxièmement, sans nier les conséquences négatives du CTE sur la scolarité du jeune (Canabal, 1998; Trockel, Barnes, & Egget, 2000; Zierold, Garman, & Anderson, 2005), elle s'intéresse aux contraintes nées de l'activité scolaire qui impactent la sphère professionnelle. Des questions telles que : « Quelles sont, chez un étudiant qui travaille à temps partiel, les conséquences du CTE pour sa relation au travail et à l'entreprise ? », « Comment font-ils face à cette double contrainte ? » demeurent sans réponse alors que les enjeux autour de ces questions sont importants pour les jeunes, leurs employeurs et pour la société.

Une première expérience professionnelle est structurante pour la relation à l'entreprise dans la carrière de l'individu (Barling et al., 1995; Mortimer, Lorence, & Kumka, 1986). Tannock et Flocks (2003) soulignent que les postes occupés qui ne valorisent pas le potentiel du jeune sont nombreux. Ce dernier peut en ressortir frustré, voire questionné dans ses choix de carrière. Butler (2007) souligne que les caractéristiques de l'emploi tenu influencent le ressenti du CTE. Pour l'entreprise, l'impact est également sensible sur le taux de rotation du personnel, les coûts de recrutement et de formation. La fidélisation des étudiants salariés est ainsi une problématique centrale dans de nombreux secteurs économiques, comme la restauration et les centres d'appel. Nombreux sont les DRH à souligner l'importance de cette main-d'œuvre pour la flexibilité de leur entreprise. Dans le commerce de détail, les étudiants salariés sont essentiels pour accroître l'amplitude horaire des ouvertures (CES, 2007). Enfin, le poids pris par le travail étudiant fait de sa compréhension un enjeu sociétal. Plusieurs études du Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications (Céreq, 2001) et de l'Observatoire de la Vie Étudiante (OVE, 2006) montrent que plus d'un tiers des étudiants (35%) travaillent de manière continue, conjointement à leurs études. Un sondage, réalisé par l'Union Syndicale des Étudiants de France (UNEF)¹, avance le chiffre de 65% d'étudiants ayant exercé une activité salariée au cours de leur formation. L'importance du phénomène a incité le gouvernement français à défiscaliser cette forme de travail lors du vote d'une loi en 2007.

Le peu de recherches sur la thématique spécifique de l'interface travail/école en Sciences de Gestion nous conduit dans la revue de littérature, comme les rares travaux empiriques abordant ce thème (Barling et al., 1995; Butler, 2007; Markel & Frone, 1998), à nous appuyer sur les apports d'études relatives à d'autres formes de conflits de rôles dans le travail ou sur le conflit travail/famille. L'article est structuré en quatre

1. Les étudiants et le travail, sondage de l'institut CSA, réalisé du 3 au 7 janvier 2005 auprès d'un échantillon représentatif de 1423 étudiants qui étaient déjà étudiants en 2003-2004, interrogés en face à face.

parties. Après une présentation des fondements théoriques mobilisables sur le sujet et des hypothèses, nous exposons la méthodologie et nous détaillons les résultats pour présenter ensuite une discussion critique.

CADRE THÉORIQUE ET HYPOTHÈSES

Le conflit de rôle : dépassement de ressources et difficultés scolaires

Si une première lecture du champ de recherche relatif aux conflits de rôles liés à la tenue d'un rôle d'interface permet d'insister sur la diversité des perspectives retenues, un examen plus approfondi témoigne de l'existence d'un socle théorique commun. Trois apports semblent essentiels : la théorie du conflit de rôles (Kahn & Byosièrè, 1992), la théorie de l'identité (Thoits, 1991) et celle de la conservation des ressources (Hobfoll, 2002). Ces trois apports ont en commun un même pré-supposé : la survenance d'un conflit de rôles limite la capacité du salarié à s'adapter à la pluralité des attentes en le privant de ressources temporelles, cognitives ou émotionnelles. Un conflit inter-rôles émerge : il traduit l'incapacité de l'individu à faire face aux différentes attentes auxquelles il est soumis par la multitude de ses partenaires. L'individu perd ses moyens dans la gestion d'ajustements complexes (Hobfoll, 2002). Dans ce contexte, quelle que soit la forme prise par le conflit de rôles, il engendre des conséquences négatives pour le titulaire du rôle frontalier.

Pour le CTE, les conséquences négatives dans le domaine scolaire commencent à être bien connues. La performance est questionnée (Steinberg, Fegley, & Dornbusch, 1993). L'activité professionnelle rime avec l'allongement du délai d'obtention du diplôme (Canabal, 1998) et avec l'absence aux cours (Steinberg & Cauffman, 1995). S'appuyant sur le travail de Frone et al. (1992) relatifs au conflit travail/famille, Markel et Frone (1998) montrent que le CTE dégrade d'abord l'assiduité scolaire, laquelle influence négativement la performance scolaire qui, à son tour, dégrade la satisfaction à l'égard de l'école. Cependant, la quasi totalité des efforts de recherche, sur cette forme de conflit de rôles, se focalise sur les conséquences négatives dans le seul domaine scolaire, ce qui expliquerait le peu d'intérêt de cette problématique dans le champ managérial (Butler, 2007). Butler (2007) souligne qu'aucun travail n'a abordé la problématique en analysant l'impact de cette situation sur la relation à l'entreprise ou au travail. Ce dernier n'est pas pour autant absent des recherches réalisées. Ses caractéristiques apparaissent en tant qu'antécédents du CTE (Markel & Frone, 1998). Ces auteurs, tout comme Barling et al. (1995), insistent sur l'importance de la qualité des tâches réalisées et du temps consacré à cette activité dans la survenance du CTE.

Dans ces conditions, mieux comprendre l'impact de cette forme de conflit de rôles sur la relation à l'entreprise demeure une démarche exploratoire au premier abord. Toutefois, comme Markel et Frone (1998),

nous pensons que les contextes de conflits de rôles, liés à la situation professionnelle, familiale ou scolaire sont parents. Ils placent l'individu face à deux domaines qu'il perçoit comme d'égale importance pour son développement personnel. C'est pourquoi nous nous appuyons, avec prudence, sur cette validité externe, élargie par les travaux existant hors du champ restreint du CTE, pour poser nos hypothèses de recherche.

La relation CTE et intention de quitter : le rôle du stress en tant que variable médiatrice

La littérature sur le conflit travail/famille (Eby, Casper, Lockwood, Bordeaux, & Brinley, 2005) et sur les tensions de rôles (Jackson & Schuler, 1985), suggère l'existence de cheminements complexes dans la dégradation de la relation au travail et à l'entreprise. Néanmoins, un consensus se dégage pour faire de l'intention de quitter l'aboutissement du processus (Brown et Peterson, 1993; Schaubroeck, et al., 1989). Borgi (2002) souligne que les tensions de rôles constituent un socle essentiel des modèles globaux de l'intention de quitter (Naumann, et al., 2000). Greenhaus et Powell (2006) soulignent que le conflit travail/famille est synonyme d'intention de quitter, le salarié ne pouvant, à long terme, accorder la primauté de son travail sur sa famille.

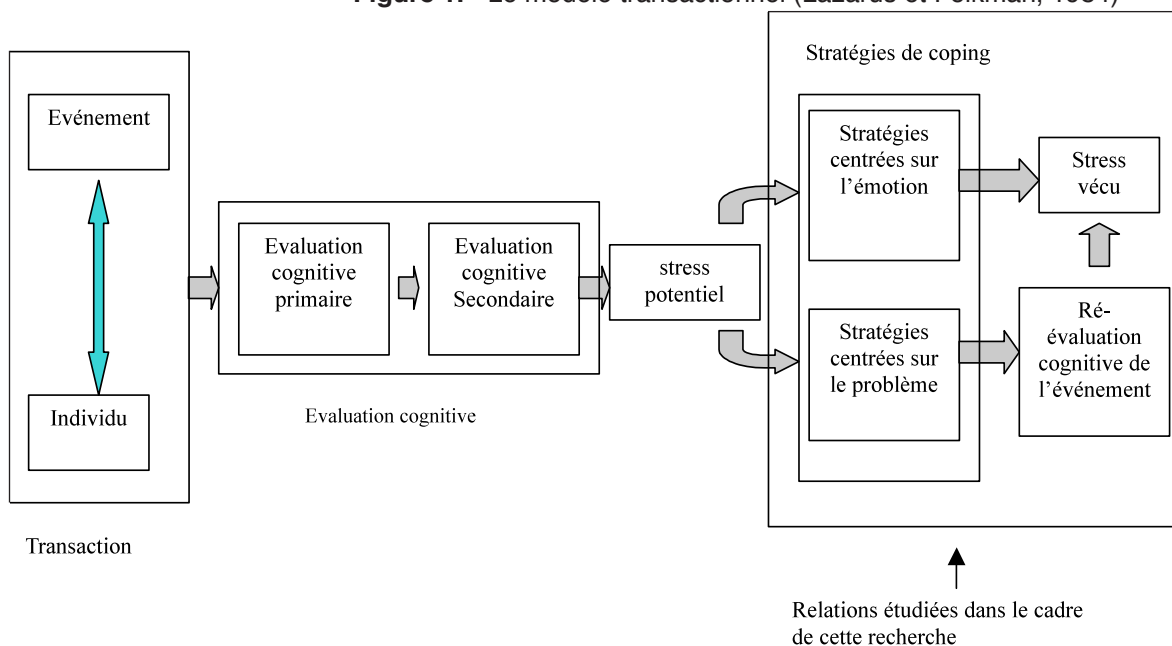
Le stress au travail, est défini par Cox et al (2000, p.14) comme « de la nervosité/de l'anxiété liée au travail affectant le salarié émotionnellement et physiquement dans sa santé ». Ce dernier apparaît comme une variable intermédiaire (Beehr & Newman, 1978; Bédian & Armenakis, 1981; Netemeyer, et al., 2004) entre le conflit de rôle et l'intention de quitter. Il joue un rôle majeur dans le processus de dégradation du lien avec l'entreprise. Plusieurs éléments permettent de l'attester. D'abord, le lien conflit de rôles-stress est clairement établi parmi les travaux sur les conséquences du conflit travail/famille. Netemeyer et al. (2005) soulignent que ce conflit de rôles engage à ce point les ressources émotionnelles et cognitives de la personne qu'il conduit l'individu à penser qu'il ne pourra pas faire face à l'ensemble des attentes de rôles qui pèsent sur lui (Frone et al, 1992). Thoits (1991) souligne que la personne fait, avec le conflit travail/famille, le constat qu'il lui est impossible de conjuguer deux identités en dépit de ses efforts pour faire face à des attentes différenciées. Le conflit de rôles est un obstacle à sa réalisation dans la dualité de rôles (Edwards & Rothbard, 2000). Ensuite, le même constat se répète parmi les travaux sur les tensions de rôles professionnels (Karasek & Theorrel, 1990) qui, s'appuyant sur des revues de littérature de référence (Fisher & Gitelson, 1983; Jackson & Schuler, 1985), attestent du lien positif entre conflit de rôles et le stress. Enfin, plusieurs travaux (Bédian et al, 1981; Kemery et al, 1985; Schauboeck et al, 1989), analysant les conséquences des tensions de rôles en proposant des modèles structuraux, soulignent le rôle médiateur du stress dans la relation entre le conflit de rôles professionnels et l'intention de quitter. L'articulation de ces différents apports des littératures sur le conflit travail/famille et intra professionnel, nous conduit à poser l'hypothèse suivante :

H1 : Par la médiation du stress, le CTE augmente l'intention de quitter

Le modèle transactionnel du stress et de l'ajustement : un individu actif

De nombreuses théories permettent de comprendre le stress (Carver & Scheier, 1994). Des modèles généraux (le modèle animal de Cannon ; le Syndrome Général d'Adaptation de Selye), à vocation universelle, ont étudié son rôle pour l'individu. D'autres, spécifiques (centrés sur la situation d'Holmes et Rahe et sur la personnalité d'Antonovsky), ont cherché à prévoir les variations du niveau de stress ressenti. Cependant, si toutes apportent un éclairage précieux et original, elles ne fournissent pas d'informations sur la façon dont l'individu fait face à un événement stressant (Paulhan & Bourgeois, 1995). Si une grande partie de la littérature relative aux conflits de rôles s'appuie sur un individu passif qui ne peut que subir la contrainte, d'autres recherches (Butler & Snizek, 1976; Grima, 2004; Rafaeli, 1989) questionnent la passivité et l'automatisme de l'acceptation de la situation nouvelle. Ils assimilent alors le conflit de rôle à l'évaluation cognitive qui représente la première étape du modèle du stress proposé par Lazarus et Folkman (1984).

Figure 1. - Le modèle transactionnel (Lazarus et Folkman, 1984)



Le modèle transactionnel (cf. **figure 1**) analyse le stress engendré par une situation, sous l'angle d'une transaction opérée entre l'individu et son environnement. Les enjeux personnels sont évalués (de façon séquentielle) par comparaison de la capacité de nuisance (altération du bien-être physique et psychologique) de l'événement auquel l'individu se trouve confronté (évaluation cognitive primaire), et des ressources (physiques, sociales, psychologiques, matérielles, anticipation de l'ajustement...) dont il dispose pour y faire face (évaluation cognitive

secondaire). Un événement devient stressant « si l'évaluation primaire de la menace est supérieure à l'évaluation secondaire des capacités d'ajustement » (Major, Richards, Cooper, Cozzarelli, & Zubek, 1998, p. 736). Selon Folkman et Lazarus (1984), le résultat de cette comparaison indique la charge émotionnelle subjective et potentielle portée par l'événement (stress potentiel). Cette évaluation (transaction) dépendant de conditions internes (personnalité, croyances, objectifs), et externes (caractéristiques de la situation), une même situation peut, selon les personnes et/ou les situations, être perçue comme une menace ou une perte et engendrer un stress négatif, ou comme un défi et provoquer un stress positif² (McRae, 1984, Kohn, 1996).

La relation entre l'évaluation cognitive et le stress ressenti est, ensuite, médiatisée par les stratégies d'ajustement au stress et par la réévaluation cognitive³ (Paulhan & Bourgeois, 1995). Cette dernière correspond à une modification de l'évaluation initiale, provoquée par l'apport d'informations nouvelles en provenance de l'environnement ou de la personne elle-même (stratégies d'ajustement mises en œuvre ou planifiées). De celle-ci dépendent la nature (positive ou négative) et l'intensité du stress ressenti (Folkman & Lazarus, 1984). Pour ces auteurs (1984, p. 114), les stratégies d'ajustement représentent « l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux destinés à maîtriser, réduire ou tolérer les exigences internes ou externes qui menacent ou dépassent les ressources d'un individu ». Paulhan et al (1994, p. 293) comparent les stratégies d'ajustement à des « filtres », des médiateurs de la relation événement stressant - détresse émotionnelle (Aldwin & Revenson, 1987), qui modifieraient l'événement stressant et donc amplifieraient ou diminueraient la réaction de stress. De Ridder (1997) a recensé entre deux (Folkman & Lazarus, 1984) et vingt-huit (McRae, 1984) stratégies d'ajustement différentes. Selon Endler et Parker (1990), deux méta-stratégies émergent toutefois : une dimension instrumentale, vigilante, de confrontation, comportementale, et une autre émotionnelle, d'évitement, palliative. La première permet de s'attaquer aux causes du problème, alors que la seconde limite l'impact émotionnel induit par la situation stressante, les deux pouvant être conjointes (Folkman & Lazarus, 1984).

Les stratégies d'ajustement au Conflit Travail Etudes : panorama théorique

Dans le cadre des travaux sur le conflit travail/famille et les conflits de rôles professionnels, les descriptions des tactiques permettant de faire face, s'appuyant sur des contextes différents, sont nombreuses. Pour l'étude du conflit travail/famille, plusieurs revues de littératures récentes (Edwards & Rothbard, 2000; Greenhaus, et al., 2001) font émerger trois orientations. Avec la segmentation, la personne choisit de compartimenter, physiquement et mentalement, ses vies professionnelle et privée. Avec la compensation, elle s'investit dans le domaine délaissé afin de limiter les coûts engendrés par son sur-investissement passé dans l'autre domaine. A l'instar des travaux sur la gestion des frontières professionnelle et privée (Ashforth, Kreiner, & Fugate, 2000),

2. Si en théorie une absence de réaction émotionnelle à une situation stressante est possible (Folkman (1984) emploie le terme « irrelevant »), à notre connaissance aucune recherche n'a montré de comportements apathiques en situation de conflits de rôles. Lorsqu'ils évoquent les « stresseurs » liés au rôle de l'individu (travail excessif notamment), Lepore et Evans (1996) montrent l'apparition de conséquences « universellement » sévères pour les personnes ne souffrant pas de pathologie mentale (surtout pour les rôles jugés importants par l'individu).

3. En l'absence d'un protocole expérimental (avant, pendant et après l'occurrence de l'événement stressant) les chercheurs ont principalement accès à la réévaluation cognitive. Dans notre cas, la volonté d'étudier « in situ » les réactions des étudiants soumis au CTE nous a contraint à interroger des individus ayant déjà développées leurs stratégies d'ajustement (réévaluation cognitive) (cf. figure 1).

Kirchmeyer (1993) souligne que l'individu peut également agir sur la source de la tension en redéfinissant les attentes pesant sur lui. Une sur-activité peut apparaître. L'individu se réfugie dans une réinterprétation de la réalité qu'il perçoit comme délicate afin qu'elle lui soit plus supportable (Jennings & McFougald, 2007).

Pour l'examen des tensions de rôles professionnels, Grima (2004) dégage quatre stratégies d'ajustement. Dans la première, la personne focale (Kahn, et al., 1964), gère ce qu'elle perçoit comme inconciliable en se démultipliant. Dans la seconde, elle tranche le dilemme en prenant partie pour l'une ou l'autre des alternatives s'offrant à elle (Courpasson, 1995). La troisième témoigne d'une volonté de prendre ses distances à l'égard des émetteurs de rôles (Butler & Snizek, 1997). Dans la dernière, elle fuit, s'isole sans se confronter à la situation (Rafaeli, 1989). Au-delà de la diversité des stratégies d'ajustement, la richesse descriptive des stratégies est loin d'être épuisée par cette dichotomie consensuelle. La recherche de Brunel (2002) a montré que la diversité des situations stressantes étudiées (examen scolaire, situation de guerre...) avait généré une variété de stratégies d'ajustement. La nature des stratégies utilisées serait contingente, situationnelle et individuelle (Lazarus & Folkman, 1984). La littérature incite le chercheur à la prudence pour l'opérationnalisation des stratégies développées.

Les stratégies d'ajustement au Conflit Travail Etudes : leur impact sur le stress.

Le modèle transactionnel appréhende la perception et la réduction du stress, comme un processus cognitif dont le stress est la conséquence. Les travaux de Lazarus et Folkman (1984), montrent que, durant la transaction stressante, les stratégies d'ajustement agissent comme des médiateurs entre l'événement stressant et le stress. L'ajustement fonctionne comme un facteur de stabilisation qui aide les individus à maintenir un niveau d'adaptation psychosocial durant les périodes stressantes (Holahan & Moos, 1991). Les stratégies d'ajustement protègent l'individu, en modifiant les conditions qui sont à l'origine du stress, ou en maintenant les réactions émotionnelles en dessous d'un niveau acceptable (Zeidner & Saklofske, 1996). L'ajustement a donc deux fonctions : d'une part la régulation directe de la détresse émotionnelle (stratégies orientées vers l'émotion) et d'autre part une régulation de la détresse émotionnelle par la confrontation au problème (stratégies centrées sur le problème) (Carver & Scheier, 1994; Lazarus & Folkman, 1984). Cette confrontation contribue à donner les moyens à l'individu de modifier son rapport à l'environnement, et influence négativement et indirectement son état émotionnel (Rivoliier, 1989). De façon générale, nous proposons donc un effet négatif direct (Felton & Revenson, 1987) et indirect (Pearlin & Schooler, 1981) des stratégies d'ajustement sur le stress induit par le CTE.

H2 : Les stratégies d'ajustement centrées sur l'émotion et sur le problème réduisent, directement et indirectement, le niveau de stress ressenti par les étudiants.

Toutefois, les stratégies d'ajustement dépendent fortement du contexte, il en résulte une extrême variabilité situationnelle. Costa, Summerfield et McRae (1996) ajoutent que, par définition, le modèle transactionnel a été élaboré comme une alternative aux modèles orientés vers la découverte de dispositions stables. Si l'approche orientée vers l'appréhension d'un trait (Beehr & McGrath, 1996) fait l'hypothèse de la stabilité, dans l'approche transactionnelle, le contexte est une variable prépondérante (Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis, & Gruen, 1986). La réponse d'ajustement pouvant varier en fonction de la situation (Folkman & Lazarus, 1988), il est difficile de concilier de bonnes validités internes et externes dès lors que l'on entreprend une recherche sur les stratégies d'ajustement (De Ridder, 1997). Benson et Hagvet (1996) rappellent également qu'aucune convergence n'a été constatée entre les différents instruments utilisés (Ways of Coping Questionnaire, COPE, CISS). Le stress et le processus d'ajustement étant tous deux fortement liés à la situation, et les instruments étant élaborés dans des situations spécifiques, il est difficile d'étendre les résultats à d'autres événements, à d'autres individus et à d'autres époques. La réfutation de notre hypothèse générale nécessitera donc le test d'hypothèses spécifiquement formulées pour le CTE.

Identification des stratégies d'ajustement au Conflit Travail Etudes et hypothèses de recherches

L'identification et la mesure des stratégies d'ajustements voient s'opposer deux approches (Brunel, 2002). La première consiste à débiter avec un ensemble de catégories hypothétiques, créées pour être mutuellement exclusives et collectivement exhaustives des options d'ajustement, et à tester cette « taxonomie » sur des réponses à différents stimuli stressants (Carver, Scheier, & Weintraub, 1989). La seconde est de nature inductive (McRae, 1984; Pearlin & Schooler, 1978). Une recherche en profondeur des stratégies d'ajustement utilisées par une population précise (à un instant donné) est menée (Folkman & Lazarus, 1984). Des méthodes statistiques permettent ensuite de faire émerger des stratégies générales d'ajustement. Pour intégrer la dimension contingente du modèle transactionnel du stress, tout en préservant les impératifs de comparabilité des résultats et de généralisation, l'approche inductive a été retenue (Folkman & Lazarus, 1988; McRae, 1984; Pearlin & Schooler, 1978).

Dans cet esprit, afin d'identifier les stratégies d'ajustement au CTE, l'entretien semi-directif centré a été choisi. Il concilie les objectifs de liberté et de profondeur qui s'adaptent à la nature exploratoire de cette phase de la recherche. Vingt entretiens individuels, d'une durée moyenne de 45 minutes, ont été réalisés, sur la base du volontariat, au sein de trois universités de la région parisienne. Ceux-ci nous ont permis d'obtenir une saturation théorique (Glaser & Strauss, 1967). Nous avons accordé un soin particulier à la procédure d'échantillonnage. Cela nous a conduit à opter pour un échantillon hétérogène (Quivy & Van Campenhoudt, 1995), afin de favoriser la validité externe de notre

4. Pourriez vous nous décrire une journée type à l'université et chez votre employeur ? En quoi votre statut d'étudiant interfère dans votre vie professionnelle ? En quoi votre vie professionnelle interfère dans vos études ? A quel type de difficultés avez-vous été confronté dans la gestion de cette interface ? Qu'en avez vous pensé ? Que faites vous pour rendre ces deux activités compatibles ? Que recommanderiez vous à un étudiant qui travaille pour gérer ces différents engagements (professionnels et universitaires, scolaires) ?

5. Auto accusation, fuite de la réalité, recherche de soutien social, fatalisme, répression cognitive et confrontation

6. Auto-accusation : acceptation de sa propre responsabilité dans l'occurrence de l'événement ; Fuite de la réalité : mise en œuvre de pensées agréables dans le but de les substituer aux pensées provoquant le stress ; Recherche de soutien social : communications interpersonnelles dont la fonction est de réduire l'impact émotionnel d'une situation ; Fatalisme : acceptation du caractère irrémédiable de la situation ;

recherche. L'absence de données statistiques fiables sur la population étudiée nous a amené à retenir des critères théoriques pouvant avoir une influence sur la perception et la réponse au CTE. Nous avons ainsi croisé le niveau d'étude et le genre des répondants. A cela sont venus se rajouter des éléments liés à la nature du travail exercé (en horaires décalés, en contact avec une clientèle) et au cursus suivi (nombre d'heures par semaine, règles de présence).

Le guide d'entretien comprenait sept questions⁴ qui recouvraient quatre axes principaux : la description du quotidien des étudiants qui travaillent, l'articulation de l'activité professionnelle et de l'engagement dans le parcours scolaire, la perception de la difficulté à gérer ce conflit de rôle et la manière d'y faire face.

Les entretiens ont été retranscrits, et ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique. L'unité d'analyse retenue fut le thème alors que l'unité de contexte fut l'entretien. Les catégories de codage ont été définies à partir du travail de va-et-vient entre la théorie et le terrain. Cette procédure nous a permis de satisfaire aux exigences de qualité de la conceptualisation faite a priori, et de la concordance entre l'objet à observer et les catégories d'analyse. Le logiciel de traitement de données qualitatives que nous avons utilisé (Nudist Vivo) nous a permis d'extraire des catégories sémantiques (nœuds) au sein desquels nous avons prélevé les verbatims qui ont servi à la construction des échelles de mesure. Nous avons utilisé la méthode de Miles et Huberman (1994) pour évaluer la fiabilité inter-codeur (nombre d'accords / nombre d'accords plus nombre de désaccords), relative aux stratégies d'ajustement. Nous avons abouti à un résultat de 92% (supérieur à 70%, Miles & Huberman, 1994). Nous avons ainsi dégagé cinq stratégies d'ajustement orientées vers l'émotion et une centrée sur le problème⁵ dont l'existence est avérée dans la littérature.

Concernant les stratégies d'ajustement au CTE centrées sur l'émotion, la phase exploratoire a fait émerger (cf méthodologie de la recherche) les stratégies suivantes⁶ : l'auto-accusation (Folkman, et al., 1986; McRae, 1984), l'échappement de la réalité (McRae, 1984; Stone & Neale, 1984), la recherche d'un support social à des fins émotionnelles (Carver, et al., 1989; Raffety, Smith, & Ptacek, 1997), le fatalisme (Carver, et al., 1989; Feifel et Starck, 1989; Stone, & Neale; 1984) et la répression cognitive (Chip & Scherrer, 1992, Endler & Parker, 1990). Toutes les recherches citées ici envisagent ces stratégies comme des « stratégies d'ajustement centrées sur l'émotion » et toutes leur attribuent également un impact négatif direct sur le stress. Toutefois, si toutes semblent orientées vers l'émotion, nous pouvons, en nous appuyant sur la définition de l'ajustement centré sur l'émotion proposée par Folkman (1984), distinguer deux fonctions distinctes. La première fonction est de « contrôler la détresse émotionnelle ». Les stratégies de type répression cognitive, échappement de la réalité, support social, qui ne modifient pas la perception de l'événement, permettent à l'étudiant de limiter l'impact émotionnel du CTE, ce qui se traduit par une diminution du stress (Folkman, 1984). Nous proposons donc les hypothèses suivantes :

La répression cognitive réduit le niveau de stress ressenti par les étudiants (H2.a).

L'échappement de la réalité réduit le niveau de stress ressenti par les étudiants (H2.b).

La recherche du support social réduit le niveau de stress ressenti par les étudiants (H2.c).

La seconde fonction des stratégies d'ajustement centrées sur l'émotion est de modifier la signification d'un événement. Il s'agit d'un travail sur le sens, d'un réaménagement cognitif qui transforme l'interprétation de l'événement (Folkman & Lazarus, 1980), rendant plus supportable la situation à laquelle l'étudiant est confronté (celle-ci n'étant toutefois pas objectivement modifiée, Folkman, 1984). Nous posons donc les hypothèses suivantes :

L'auto-accusation réduit le niveau de stress ressenti par les étudiants (H2.d).

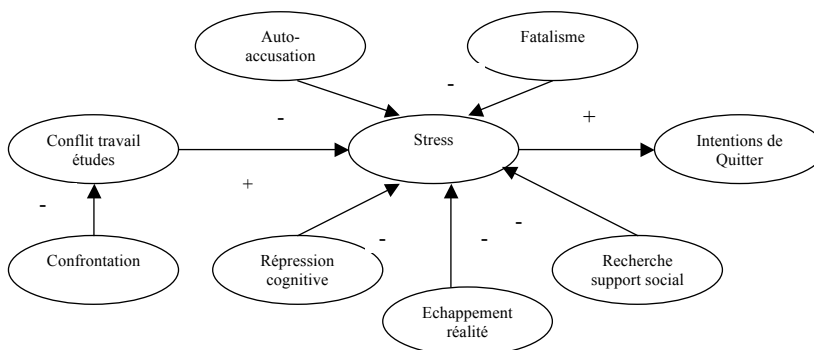
Le fatalisme réduit le niveau de stress ressenti par les étudiants (H2.e).

A partir des résultats de la phase qualitative, une stratégie orientée vers le problème a également émergé : la confrontation (Billings & Moos, 1984; Carver, et al., 1989; Folkman & Lazarus, 1980, 1985). Si nous n'avons retenu qu'une seule dimension orientée vers la gestion du problème, en dépit d'une grande diversité et disparité des modalités de confrontations, cela tient au fait que toutes celles qui ont été observées traduisaient des types de réponses similaires (aller voir l'institution universitaire, l'employeur, négocier avec l'enseignant, travailler davantage, ...). Ce résultat corrobore les conclusions de Bolger (1990) qui note que l'orientation de l'action sur le problème est nettement moins riche que celle qui est tournée vers la prise en charge de l'émotion, où les stratégies sont multiples. Si, dans la littérature, les stratégies d'ajustement orientées vers le problème peuvent être nommées de façon différente (Stratégie orientée vers la tâche (Endler & Parker, 1990), vers le problème (Carver, et al., 1989), esprit combatif (Folkman, et al., 1986), tous ces auteurs s'entendent pour proposer un effet direct de la confrontation sur la réévaluation cognitive (Felton & Revenson, 1987; Paulhan, Nuissier, Quintard, Cousson, & Bourgeois, 1994). Par conséquent, plus les étudiants utilisent des stratégies centrées sur le problème, et moins le CTE doit être considéré comme important, tant cette orientation pré-suppose, chez l'individu, la perception du contrôle des conditions de la situation stressante (Christensen, Smith, Turner, Holman, & Gregory, 1990; Collins, Baum, & Singer, 1983). Nous avançons donc l'hypothèse suivante :

La stratégie de confrontation au problème réduit le niveau de perception du CTE (H2.f).

Le **figure 2** synthétise le modèle de la recherche.

Répression cognitive : Volonté de l'individu de refuser de penser à l'événement stressant ;
Confrontation : mise en œuvre d'actions modifiant le statut de la situation.

Figure 2 : Le modèle de la recherche

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

L'importance du contexte, combinée à la faiblesse généralisée des qualités psychométriques (fiabilité et validité) des différents instruments de mesure (Brunel, 2002), nous ont incité à élaborer notre propre mesure des stratégies d'ajustement.

L'analyse quantitative exploratoire

Après la phase qualitative, nous avons élaboré les échelles de mesure (Churchill, 1979). Les items ont été extraits des entretiens qualitatifs. Après un premier test, pour éviter toute ambiguïté relative à la formulation des questions (une vingtaine d'exemplaires ont été distribués à des individus de genres différents et de niveaux d'instruction variés), une première enquête a été réalisée (par auto-administration) sur une population de 222 étudiants durant le mois de janvier 2004. Les mesures ont été réalisées à l'aide d'une échelle de Likert en 6 points. Le caractère exploratoire (dans un premier temps) de notre recherche nous a conduit à réaliser une analyse factorielle exploratoire afin de retrouver le modèle de mesure sous-jacent aux données (Gerbing & Anderson, 1988). Pour l'épuration et la dimensionnalité des construits, l'analyse en composantes principales (ACP) a été retenue. Dans un premier temps, les items ont été sélectionnés (suppression des items ayant des contributions factorielles supérieures à 0,30 sur plusieurs dimensions, et ceux n'ayant pas de contribution supérieure à 0,5 sur l'un des facteurs). Puis les échelles modifiées ont fait l'objet d'un nouveau traitement statistique afin d'établir la fiabilité et la structure factorielle des échelles testées. Le questionnaire construit a ensuite été administré à l'échantillon final.

Participants et modalités de passation du questionnaire final

L'échantillon final comprenait 303 étudiants spécialisés en Sciences Humaines (Gestion, Psychologie, Sociologie et AES) de trois universités parisiennes⁷. L'échantillon était composé de 98 hommes et de 205 femmes. Les répondants avaient principalement entre 20 et 29 ans (273 personnes contre seulement 23 personnes ayant plus de trente ans),

7. Aucune différence ne fut constatée dans le traitement des données entre ces trois institutions.

ce qui s'explique par le niveau d'étude des répondants (208 étudiants possédant au moins un Bac + 2, 65 possédaient un diplôme supérieur au bac mais inférieur à bac + 2, 24 n'avaient que le bac et 7 étaient titulaires d'un diplôme inférieur au bac). Quant à l'ancienneté dans le poste occupé, 141 avaient moins d'un an d'ancienneté, 79 entre 1 et 2 ans, 65 entre 2 et 5 ans, 9 entre 5 et 10 ans et seulement 10 plus de 10 ans. Les participants furent contactés par des annonces faites à la sortie de leur cours. Après vérification de leur statut, les étudiants intéressés se virent distribuer un questionnaire anonyme qu'ils pouvaient remplir immédiatement ou renvoyer par courrier. Hormis l'assurance d'obtenir un résumé de la recherche en contactant ultérieurement les chercheurs, aucune gratification ne fut donnée aux étudiants. Chaque participant s'est vu garantir la confidentialité des informations collectées.

De nouvelles analyses en composantes principales ont été réalisées sur les données collectées sur cet échantillon. Les résultats obtenus reproduisant la structure factorielle de la première enquête et les coefficients alpha satisfaisant aux recommandations de Churchill et Peter (1984), nous concluons à une stabilité de l'instrument de mesure (cf. **annexe 1**).

Validation de l'instrument de mesure

Certains auteurs ont proposé des mesures directes du stress (échelle mono item de Paulhan et al (1994) ou l'échelle de 5 items de Terry (1994)) dont les résultats se sont avérés décevants (de Ridder, 1997). A la suite des travaux de Folkman et Lazarus (1985), soulignant un changement significatif concernant l'évolution des émotions ressenties par un individu confronté à un événement stressant, Carver et Scheier (1994) ou Raffety, Smith et Ptacek (1997) ont utilisé une échelle de Likert en 6 points basée les émotions suivantes : inquiet, anxieux et apeuré (cf. **annexe 1**). C'est la solution que nous avons retenue. L'intention de quitter a été mesurée avec l'échelle de McFarlane et al (1990) (Likert en six points). Ce choix s'explique par l'utilisation avec succès (alpha supérieur à 0,8) de l'outil dans un contexte francophone (Grima, 2004; Neveu, 1993). Le CTE a été mesuré par l'échelle de Markel et Frone (1998)⁸. Cette échelle constitue la référence pour la mesure du CTE utilisé par les chercheurs du domaine (Adebayo, 2006; Adebayo, Sunmola, & Udegbe, 2008; Butler, 2007). Les coefficients alpha rapportés sont élevés (de 0,86 à 0,88).

Pour valider notre modèle de mesure, nous avons réalisé des analyses factorielles confirmatoires (Anderson & Gerbing, 1988). L'analyse de la fiabilité individuelle des items (SMC <0,5), les indices de modification (>3,84) ou des résidus standardisés nous ont poussé à éliminer certains items⁹. La fiabilité des mesures (rhô de Jöreskog), ainsi que les validités convergentes et discriminantes (cf. **tableau 1 et 2**)¹⁰, ont été vérifiées (Fornell & Larcker, 1981).

8. Les échelles sont détaillées en annexe 1

9. Par exemple, l'item fatalisme 4 « Je me suis dit que je n'avais pas d'autres choix que d'être fataliste et d'accepter la situation » a été supprimé en raison d'une fiabilité individuelle inférieure à 0,4. De même l'item « Mon activité professionnelle me prend un temps que je devrais allouer à ma formation ou au travail qui en découle » de l'échelle de Frone et Markel a été supprimé du fait d'une contribution factorielle inférieure à 0,6. La présence d'un double questionnement pourrait expliquer ce résultat.

10. Selon la méthode proposée par Fornell et Larcker (1981).

Tableau 1 : le modèle de mesure :

Indicateurs	Variables latentes	λ	$\rho\xi$	ρ_{vc}
auto-accusation 2		0,818		
auto-accusation 3	auto-accusation	0,838	0,85	0,65
auto-accusation 4		0,755		
Confrontation 1		0,704		
Confrontation 2	Résolution de problème	0,852	0,85	0,66
Confrontation 3		0,869		
Conflit travail/école 1		0,800		
Conflit travail/école 2	Conflit travail/école	0,688	0,80	0,50
Conflit travail/école 3		0,671		
Conflit travail/école 4		0,657		
Échappement de la réalité 2		0,901		
Échappement de la réalité 3	Échappement de la réalité	0,760	0,89	0,73
Échappement de la réalité 4		0,892		
Support social 1		0,891		
Support social 2	Support social	0,836	0,92	0,75
Support social 3		0,808		
Support social 4		0,918		
Fatalisme 1		0,748		
Fatalisme 2	Fatalisme	0,641	0,78	0,54
Fatalisme 3		0,813		
Répression cognitive 1	Répression cognitive	0,781	0,74	0,58
Répression cognitive 2		0,744		
Stress 1		0,901		
Stress 2	Stress	0,951	0,95	0,86
Stress 3		,936		
Intention de quitter 1		0,791		
Intention de quitter 2	Intention de quitter	0,686	0,85	0,65
Intention de quitter 3		0,931		
	Chi-deux			428
	Degrés de liberté			315
	Chi ² /ddl			1,36
	P associée			< 0,001
	GFI			0,91
	AGFI			0,88
	SRMR			0,083
	RMSEA			0,035
				(Lower bound) 0,026
				(higher bound) 0,042
	TLI			0,97
	CFI			0,97

Les résultats de cette analyse factorielle confirmatoire méritent une analyse plus approfondie. Tous les λ sont supérieurs à 0,7. Concernant les indices d'ajustement, si le GFI dépasse le seuil de 0,9 (0,91), l'AGFI est, pour sa part (0,88), en dessous du seuil préconisé par Diellon et Valette-Florence (1996), toutefois il est au-dessus des recommandations d'Igalens et Roussel (1998). La complexité du modèle de mesure explique probablement la faiblesse relative de cet indice. Par ailleurs, les autres indices d'ajustement satisfont tous aux normes proposées par Hu et Bentler (1999). La fiabilité des mesures est également vérifiée, les rhôs de Jöreskog sont tous supérieurs à 0,7. La validité convergente et la validité discriminante sont démontrées. Chaque variable latente partage plus de 50 % de sa variance avec chacune de ses mesures, et la variance moyenne extraite (ρ_{uc}) de chaque construit est supérieure au carré des corrélations que celui-ci partage avec les autres construits.

Tableau 2 : Validités discriminantes des variables du modèle

Dimension	Confrontation	Conflit travail/école	Stress	Fatalisme	Répression cognitive	Auto-accusation	Echappement de la réalité	Support social	Moyenne	Ecart type
Confrontation	*								3,73	1,55
Conflit travail/école	0,088	*							3,73	1,29
Stress	0,029	0,070	*						3,90	1,55
Fatalisme	0,006	0,039	0,092	*					2,81	1,40
Répression cognitive	0,006	0,001	0,072	0,068	*				3,53	1,47
Auto-accusation	0,037	0,003	0,077	0,094	0,005	*			4,17	1,49
Échappement de la réalité	0,041	0,000	0,042	0,008	0,000	0,002	*		2,63	1,60
Support social	0,041	0,001	0,042	0,008	0,001	0,071	0,011	*	3,61	1,62
Intention de quitter	0,000	0,001	0,063	0,016	0,000	0,003	0,001	0,034	4,19	1,69

Les valeurs correspondent aux corrélations au carré de chaque construit avec les autres.

Traitements statistiques retenus

Pour tester les hypothèses **H1**, **H2** (a, b, c, d, e, f), nous avons opté pour un modèle d'équations structurelles. L'apport de ces méthodes (contrairement à la régression), est de permettre le traitement d'estimations simultanées de plusieurs relations de dépendance, et d'inclure les erreurs de mesure dans le processus d'estimation (Roussel, Durrieu, Campoy, & El Akremi, 2002). Nous avons retenu l'analyse des structures de covariance (Amos VI, estimation par le maximum de vraisemblance), au détriment de la méthode des moindres carrés partiels (PLS). La distribution des variables n'étant pas multi-normale, nous avons opéré un Bootstrap ($n=200$). La taille de l'échantillon permet une analyse des structures de covariances (Roussel, *et al.*, 2002).

11. GFI : Indice d'ajustement, AGFI = Indice d'ajustement corrigé, CFI : indice d'ajustement comparé, TLI : Indice de Tucker Lewis, SRMR : résidus de la racine du carré moyen standardisés, RMSEA : approximation de l'erreur par la méthode des carrés moyens (traductions françaises).

Pour évaluer la qualité de l'ajustement des données au modèle théorique, deux indices incrémentaux (le CFI, le TLI), quatre absolus (le GFI, l'AGFI, le SRMR, le RMSEA) et un indice de parcimonie (le χ^2/ddl)¹¹ ont été retenus (Roussel, *et al.*, 2002).

Pour le statut médiateur du stress dans la relation CTE/intention de quitter, nous avons utilisé la méthode de Baron et Kenny (1986) en nous fondant sur les équations structurelles (El Akremi, 2006). Quatre conditions doivent être réunies : (1) la variable indépendante (conflit travail/école) doit avoir un impact significatif sur la variable dépendante (intention de quitter), (2) la variable indépendante (conflit travail/école) doit avoir un impact significatif sur la variable médiatrice (stress), (3) la variable médiatrice (stress) doit significativement influencer la variable dépendante (intention de quitter) lorsque l'influence de la variable indépendante (conflit travail/école) sur la variable dépendante (intention de quitter) est contrôlée. Avec la quatrième condition (4), il s'agit de montrer, dans la régression de la troisième condition, que le coefficient de régression de la variable indépendante (conflit travail/école) est non significatif. Si c'est le cas, alors la médiation est totale. En cas inverse, la médiation est partielle. Comme le notent Chumpitaz, Caceres et Vanhamme (2003), les conditions 2 et 3 sont essentielles pour valider l'existence du rôle médiateur d'une variable. En revanche, un échantillon de faible taille (en dessous de 500 observations) peut remettre en question la puissance requise pour détecter un effet significatif dans la première condition (El Akremi, 2006). Dans ce cas, un effet de médiation pourra être valablement mis en lumière malgré une première condition non satisfaite.

Les résultats de la recherche

Les résultats de cette analyse sont proches des préconisations de nombreux auteurs (Bollen, 1989; Didellon & Valette-Florence, 1996; Hu & Bentler, 1999; Roussel, *et al.*, 2002). A l'exception de la relation entre la répression cognitive et le stress, toutes les probabilités P sont significatives. Hormis l'influence de l'auto-accusation sur le stress, tous les résultats vont dans le sens de nos hypothèses. Concernant les indices d'ajustement, nous notons la faiblesse relative du GFI (0,89) et celle plus prononcée de l'AGFI (0,87) qui sont sensibles à la complexité des modèles (Bentler, 1990) mais qui, dans l'ensemble, confirment l'ajustement du modèle de mesure. Bollen (1989) note que toute valeur fixée a priori est discutable et que chaque étude possède des spécificités qui rendent nécessaire une bonne connaissance de ses particularités. Le SRMR (0,09 ; une valeur supérieure à 0,1 indique des valeurs résiduelles importantes, Hu & Bentler, 1999), le χ^2 par degré de liberté (1,569; norme: inférieur à 3) et le RMSEA (0,043 ; inférieur à 0,05 (Roussel, *et al.*, 2002)) sont satisfaisants alors que le TLI (0,95) et le CFI (0,96) dépassent le seuil de 0,9 (Didellon & Valette-Florence, 1996).

Tableau 3 - Les résultats du modèle structurel

Hypothèse	Variable indépendante	Variable dépendante	Liens structurels	C.R.	P
H1	Conflit	Stress	0,334	5,485	<0,001
H1	Stress	Intention de quitter	0,215	3,474	<0,01
H 2a	Répression cognitive	Stress	-0,093	-1,526	NS
H 2b	Échappement de la réalité	Stress	-0,182	-3,294	<0,01
H 2c	Recherche du support social	Stress	-0,138	-2,539	<0,05
H 2d	Auto-accusation	Stress	+ 0,153	2,669	<0,01
H 2 e	Fatalisme	Stress	-0,28	-4,541	<0,05
H 2 f	Confrontation	Conflit	-0,302	-4,328	<0,01
	Variable à expliquer	SMC	Coefficient de multinormalité	108	
			Chi-deux	540,159	
	Conflit Travail/Etudes	0,09	Degrés de liberté	343	
			Chi²/ddl	1,569	
			P associée	< 0,001	
			GFI	0,89	
	Stress	0,28	AGFI	0,87	
			SRMR	0,09	
			RMSEA	0,043	
			(LB) 0,036		
			(HB) 0,051		
	Intention de quitter	0,05	TLI	0,95	
			CFI	0,96	

Concernant l'hypothèse **H1**, les résultats du test du rôle médiateur du stress dans la relation CTE-intention de quitter révèlent des résultats non anticipés. On peut penser que la taille modeste de notre échantillon (303 observations) ne nous a pas permis de valider la condition (1) (coefficient de régression de intention de quitter sur conflit travail/école = -0.105, T de Student = -1,573, $p=0.116$). Le CTE n'influence pas l'intention de quitter. La condition (2) est validée. Le CTE influence le stress (coefficient de régression = 0.267, T de Student = 4.082, $p<0.001$). L'ajustement de ce modèle est conforme aux recommandations de Hu et Bentler (1999) (chi-deux/ddl = 1.629 ; CFI= 0.99 ; NFI= 0,98 ; RMSEA= 0,046). La condition (3) est elle aussi validée. La variable médiatrice stress influence positivement la variable dépendante intention de quitter (coefficient de régression = 0.258, T de Student = 4.242, $p<0.001$) alors que la variable indépendante CTE influence négativement cette même variable (coefficient de régression = -0.176, T de Student = -2.675, $p<0.01$). L'ajustement de ce modèle est correct (chi-deux/ddl= 1.649 ; un CFI= 0.98 ; NFI= 0,97 ; et un RMSEA= 0,046). Concernant la condition (4), ce résultat mérite une réflexion plus approfondie. Il semblerait en effet que la liaison directe CTE intention de quitter (influence négative) et le chemin indirect (influence positive) par le stress soient en contradiction. Ce résultat peut marquer la coexistence de deux voies très contrastées. On peut alors supposer que la variation du niveau de stress perçu puisse fournir une explication à ce phénomène. C'est pourquoi, nous avons décidé de procéder à une analyse multi-groupes en fonction du niveau de stress ressenti.

Afin de constituer des groupes d'individus possédant des niveaux différents mais homogènes de stress, nous avons eu recours à l'analyse typologique (méthode des nuées dynamiques en utilisant les scores factoriels). La taille limitée de l'échantillon nous a incités à retenir deux groupes : stress élevé (N= 195) et stress faible (N=108). L'homogénéité des variances intra groupe a été vérifiée (test de Levene : $F = 0,703$; $P=0,403$ pour 1 et 301 ddl).

Pour le groupe de stress bas, l'hypothèse du rôle médiateur du stress dans la relation CTE intention de quitter est rejetée. La condition (1) est validée (coefficient de régression de intention de quitter sur CTE = -0.319, T de Student = -2,862, $p= 0.04$). Le CTE influence négativement l'intention de quitter. L'ajustement de ce modèle est (chi-deux/ddl= 1.128 ; un CFI= 0.99 ; NFI= 0,96 ; et un RMSEA= 0,02). La condition (2) n'est pas validée ; La relation CTE - stress n'est pas significative (coefficient de régression = 0.06, T de Student = 1.337, $p<0.181$). Pour ce groupe, on peut donc conclure que le stress n'est pas une variable médiatrice dans la relation CTE - intention de quitter. En revanche, il existe une liaison directe négative entre le CTE et l'intention de quitter.

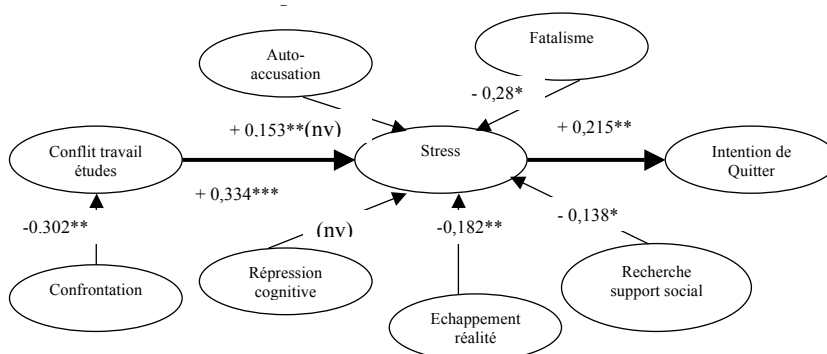
Pour le groupe de stress élevé, l'hypothèse du rôle médiateur du stress dans la relation CTE - intention de quitter est validée. La condition (1) n'est pas vérifiée, la taille de l'échantillon étant plus réduite (coefficient de régression de intention de quitter sur CTE = 0.02, T de Student = 0,001, $p= 0.999$). En revanche, les conditions (2) (coefficient de régression de stress sur CTE = 0.16, T de Student = 2.47, $p<0.014$ avec un ajustement de chi-deux/ddl= 1.535 ; un CFI= 0.98 ; NFI= 0,94 ; et un RMSEA= 0,042), (3) et (4) (coefficient de régression de l'intention de quitter sur le stress = 0.313, T de Student = 2.72, $p<0.007$; coefficient de régression de l'intention de quitter sur le CTE = -0.073, T de Student = -0.685, $p<0.493$ avec un ajustement de chi-deux/ddl= 1.11 ; un CFI= 0.99 ; NFI= 0,94 ; et un RMSEA= 0,019) sont validées. Les résultats de la condition (4) montrent l'existence d'une médiation totale du stress dans la relation CTE - intention de quitter pour le groupe de stress élevé. Le coefficient de régression de l'intention de quitter sur le CTE de la condition (1) est bien égal au produit du coefficient de régression du stress sur le CTE de la condition (2) et celui de l'intention de quitter sur stress dans la dernière condition (3). En outre, le coefficient de régression de l'intention de quitter sur le CTE de la première condition est plus élevé que celui de la dernière. Un test de Sobel¹² (1982) a permis de vérifier la significativité de l'effet médiateur du stress entre le CTE et l'intention de quitter (test de Sobel : 1,97 ; $P = 0,048$).

12. En utilisant le calculateur en ligne proposé par Preacher et Leonardelli (2001)

13. La flèche en gras indique l'effet de médiation du stress entre le conflit travail/école et l'intention de quitter. Le signe v signifie que l'hypothèse est validée et nv que l'hypothèse n'est pas validée.

14. * $P < 0.05$; ** $P < 0.01$; *** $P < 0.001$; nv : non validée

Figure 3: Les résultats de la recherche^{13 14}



Les hypothèses **H 2b**, **H 2c**, **H2.e**, **H2.f**, sont donc validées, en revanche les hypothèses **H 2a** et **H2d** sont rejetées. L'analyse des corrélations multiples au carré (SMC, équivalents au r^2 d'une régression) nous révèle que le modèle explique 9% du CTE, 28 % du stress et 5 % de l'intention de quitter à court terme (en ne prenant en compte que l'effet indirect).

DISCUSSION ET CONCLUSION

Apports de la recherche

Le but de cette recherche était de mieux comprendre la gestion de l'interface travail/école, domaine à ce jour peu étudié en contexte francophone. Nous cherchions à analyser l'impact des stratégies d'ajustement au stress engendré par le CTE et à en tester les effets sur une dimension clé de la relation à l'entreprise : l'intention de quitter. Le choix des variables intention de quitter et stress s'explique, tant par leur importance managériale, qu'académique attestée par la littérature sur les conflits de rôles (Bédeian & Armenakis, 1981; Hang-yue, et al., 2005; Schaubroeck, et al., 1988) et le conflit travail/famille (Greenhaus, et al., 2001; Karatepe & Baddar, 2006). Ces orientations, essentiellement exploratoires dans le cas du CTE, sont partiellement validées.

Le premier apport de ce travail est de montrer la complexité de la liaison entre le CTE et l'intention de quitter par la médiation du stress. Cette dernière est validée uniquement pour les individus ayant un niveau de stress élevé. Ce résultat permet partiellement d'élargir la validité externe des résultats sur les différentes formes de tensions de rôles. A notre connaissance, aucun travail empirique n'a jusqu'à présent établi cette relation dans le cadre spécifique du CTE, même si les recherches sur les conflits de rôles professionnels (Borgi, 2002; Brown & Peterson, 1993; Kemery, Bedeian, Mossholder, & Touliatos, 1985), tout comme les travaux sur l'interface vie professionnelle-vie privée (Eby, et al., 2005; Greenhaus, et al., 2001; Netemeyer, Maxham, & Pullig, 2005), attestent de l'existence de ce lien positif entre tensions de rôles et intention de quitter. Néanmoins, l'intuition de Markel et Frone (1998), pour qui les contextes de conflits de rôles liés à la situation professionnelle, familiale ou scolaire sont parents, doit faire l'objet d'un réexamen. Dans un contexte de stress faible, l'influence du CTE sur l'intention de quitter est négative. Plus encore, le lien CTE – intention de quitter est négatif. Si ce résultat entre en contradiction avec la littérature reposant sur l'hypothèse de rareté des ressources (Work-School Conflict), en revanche il prend sens dans celui de la conciliation des contradictions (Work-School Facilitation). Alors qu'un niveau de stress élevé traduit une évaluation négative réalisée par l'individu sur ses capacités à faire face aux exigences de son poste, ce qui se matérialise par une intention de quitter élevée, lorsque le stress est faible, le jeune ne porte pas le même regard sur ses capacités d'ajustement. Loin de se sentir débordé, il analyse la situation comme compliquée mais maîtrisable. Le lien négatif constaté rend plausible l'idée de défi proposée par McRae

(1984). Le jeune peut, par exemple, analyser sa situation de travail comme une occasion de tester ses connaissances académiques (Mortimer, 2003). Cette congruence développe sa confiance en lui, l'estime de soi, le sens des responsabilités comme des compétences qui pourront augmenter sa performance scolaire (William & Alliger, 1994). Ici, l'intégration du « stress positif » (McRae, 1984) pourrait améliorer la force explicative de notre modèle. Deux voies seraient envisageables. D'un côté, il y aurait les individus qui se laissent déborder, qui perçoivent un stress négatif et qui peinent à faire face (« Work-School Conflict »), et de l'autre, ceux qui trouvent dans le CTE une occasion de se dépasser, une source de motivation et qui ressentent un stress positif (« Work-School Facilitation »).

Le second apport de ce travail est de montrer l'impact des stratégies d'ajustement dans la gestion du CTE. Si les deux hypothèses relatives aux stratégies de type répression cognitive et auto-accusation ne sont pas validées, l'ensemble des autres stratégies, qu'il s'agisse de celles qui sont centrées sur l'émotion et qui permettent de contrôler la détresse émotionnelle (échappement de la réalité, support social) ou de modifier le sens de l'événement (fatalisme) et de celle qui est orientée vers la gestion du problème (confrontation) le sont. Concernant les hypothèses non validées, plusieurs explications peuvent être avancées. D'abord, la théorie transactionnelle du stress ne postule pas l'efficacité des stratégies d'ajustement (Carver & Scheier, 1994; Folkman, 1984). L'étudiant confronté à un conflit de rôle peut développer des stratégies pourtant inefficaces (certaines accroissant le stress ressenti comme le montre notre résultat concernant l'auto-accusation). En outre, si de nombreux chercheurs ont tenté de caractériser les stratégies les plus efficaces, Brunel (2002) regrette que l'efficacité de l'ajustement ait été principalement évaluée sur la base des méta-stratégies, plutôt que sur des stratégies spécifiques. Les résultats relatifs à l'efficacité de ces dernières demeurent restreints. Enfin, les travaux positionnés au niveau des stratégies spécifiques montrent des résultats contradictoires si l'on néglige leur contexte de développement (Gramling, Lambert, & Pursley-Crotteau, 1998). Il convient d'approfondir la connaissance du terrain et de cerner les stratégies spécifiquement développées. Cette contingence renforce la validité interne mais limite la validité externe. Spécifiquement, l'absence de relation entre la répression cognitive et le stress peut s'expliquer de plusieurs manières. On peut s'interroger sur la réelle possibilité qu'a l'étudiant salarié de développer cette stratégie. Elle suppose une capacité d'extraction du contexte stressant (Billings & Moos, 1984). Cet évitement cognitif paraît difficilement compatible avec les exigences (temps, engagement, implication...) que la poursuite conjointe des activités scolaires et professionnelles implique (Markel & Frone, 1998). De plus, travail et études sont liés tout au long de l'année scolaire et des vacances. Ici, certains étudiants voient leur situation se dégrader fortement pendant la période estivale. Ils doivent gérer à la fois leur travail, les exigences de professionnalisation imposées par leur cursus (ils doivent accomplir des stages obligatoires pour valider leur année, CES, 2007) et la rédaction d'un mémoire. Or, la flexibilité des entreprises d'accueil est souvent plus faible que celle des

universités. Privés d'interlocuteurs compréhensifs et devant subir la situation, il est plus difficile de développer une stratégie de confrontation dont nos résultats montrent l'efficacité. Deuxièmement, ce résultat peut également s'expliquer partiellement par un biais méthodologique, à savoir l'absence d'intégration de la dimension temporelle. Paulhan (1992, p 547) insiste sur « le caractère mouvant, changeant du processus d'ajustement ». Une approche longitudinale aurait pu donner d'autres résultats selon les « moments » universitaires étudiés.

L'inefficacité de l'auto-accusation vient confirmer plusieurs travaux (Folkman & Lazarus, 1985; Gunthert, Cohen, & Armeli, 1999). Cette stratégie semblerait avoir un impact positif sur le stress ressenti. Se sentir responsable de la situation ne permettrait pas au salarié d'échapper au stress, ce qui, dans le contexte de contrainte économique touchant les salariés étudiants (CES, 2007), n'est pas surprenant. Il est possible que cette stratégie s'accompagne d'une difficulté à oublier la situation stressante.

L'efficacité des stratégies d'échappement de la réalité, du fatalisme et de la recherche du support social à des fins émotionnelles s'inscrit dans d'autres perspectives. Avec l'échappement de la réalité, l'étudiant salarié résiste au stress en détournant son attention de la source de difficultés. Si cela semble efficace pour limiter le stress, il n'est pas sûr que cela ait, à long terme, un impact positif sur la santé de l'étudiant. Certaines stratégies peuvent influencer directement sur la santé physique et psychologique lorsque celles-ci s'accompagnent des conduites à risque (alcoolisme, tabagisme, drogues...) que la stratégie d'échappement de la réalité laisse entrevoir (Paulhan, 1992). Une enquête de la LMDE, « La santé des Étudiants 2005-2006 », révèle des résultats édifiants : 23 % des étudiants consommeraient de l'alcool 1 à 2 fois par semaine ; 6 % 3 à 4 fois par semaine et 1 % en consommeraient tous les jours. Avec le fatalisme, le jeune estime que sa responsabilité n'est pas engagée dans une situation où s'expriment des forces (comme le marché) qui le dépassent (Carver, Scheier, & Weintraub, 1989; McRae, 1984; Stone & Neale, 1984). Il accepte le caractère irrémédiable de la situation sans tenter de la modifier. Il serait intéressant de voir si le développement de telles stratégies résiste au temps et s'il s'agit d'une tactique ponctuelle ou durable. Dans le second cas, on pourrait vérifier si un trait de personnalité tel que le pessimisme se révélerait pathogène (Paulhan et Bourgeois, 1995). L'efficacité de la recherche de support social à des fins émotionnelles (Folkman, *et al.*, 1986) confirme la douleur liée à cette incapacité à agir sur la source du stress qui pousse l'étudiant à rechercher un soutien interpersonnel. Cette aide ne pouvant pas toujours provenir de l'entreprise, l'étudiant se retournerait alors vers un cadre affectif plus protecteur.

Enfin si, les résultats concernant l'efficacité des stratégies d'ajustement centrées sur l'émotion peuvent être contradictoires, Lazarus et Folkman (1984) et Aldwin et Revenson (1987) démontrent, en revanche, l'efficacité des stratégies d'ajustement centrées sur le problème. Celles-ci seraient même jugées « adaptatives » (Raffety, *et al.*, 1997). Elles permettraient de modifier la situation stressante, donc d'améliorer les conditions de vie des étudiants. Dans notre cas, et à titre

d'exemple, un étudiant faisant évoluer ses horaires de travail agirait directement sur la source du stress, rendant moins prégnante la perception du CTE. D'un point de vue managérial, la prise en compte effective et émotionnelle du CTE permettrait probablement de motiver et de fidéliser cette catégorie de personnel.

Limites de la recherche

Plusieurs limites de notre travail doivent être soulignées. La plus importante demeure l'absence d'une approche longitudinale qui permettrait la mesure des variations de la tension de rôles travail/école et du stress. Le recours à des méthodes mobilisant une logique processuelle, favoriserait la compréhension des effets des tensions et du stress sur la durée. Ceci permettrait d'évaluer l'effet des stratégies d'ajustement dans le temps.

S'il est pertinent d'élargir le champ de l'étude du CTE hors du contexte nord-américain, le choix d'étudiants vivant en France, en banlieue parisienne, limite tout autant les possibilités de généralisation de nos résultats. Cette homogénéité de l'échantillon, combinée à l'importance de la prise en compte des contextes dans les analyses sur l'ajustement au stress, nous conduit à une grande prudence quant à la validité externe de ce travail. Une recherche qui prendrait appui sur un échantillon international d'étudiants salariés fournirait certainement des éclairages intéressants. Plus précisément, il apparaît ici que notre échantillon est comparable à ceux de Butler (2007) et Markel et Frone (1998) dans la répartition des genres (deux tiers de femmes et un d'hommes) mais qu'il a un âge moyen (au-delà de 20 ans) supérieur (20,75 ans pour Butler et 17,71 pour Markel et Frone). Les cas d'Adebayo (2006) et d'Adebayo et al (2008) sont différents tant les étudiants ont un emploi à plein temps et sont particulièrement âgés (respectivement 36,8 et 36,45 ans). Sur cette base, il semble difficile d'expliquer nos résultats par les caractéristiques de notre échantillon.

En dépit de la qualité de l'ajustement du modèle aux données, il demeure qu'une part modérée de la variance des concepts utilisés (respectivement 9 % du CTE, 28 % du stress et 5 % de l'intention de quitter (résultat qui monte à près de 9% si l'on intègre le lien direct et négatif entre le conflit travail/école et l'intention de quitter) est expliquée. Ce résultat montre l'importance du CTE mais souligne également la nécessité de proposer de nouvelles variables dans notre modèle. Ce résultat demeure toutefois digne d'intérêt si l'on considère la probable multi factorialité de l'intention de quitter son travail (manque d'intérêt, conditions de travail, opportunités d'embauche, cycle de vie professionnel et familial...).

Implications et pistes de recherche.

Les implications de ce travail sont à la fois académiques et managériales. Sur le premier registre, en examinant les conséquences du CTE non pas du côté de la sphère scolaire mais de la sphère professionnelle, cette recherche fournit un apport original aux études empiriques existantes. Il nous semble pertinent d'approfondir cette voie en

élargissant à d'autres concepts, déjà mobilisés dans l'étude, d'autres formes de conflits de rôles. Compte tenu des liens forts établis entre les tensions de rôles professionnels, avec à la fois l'engagement organisationnel et la satisfaction au travail, les recherches à venir sur le CTE devraient intégrer ces concepts. Le test de modèles structuraux, comme celui proposé par Brown et Peterson (1993), nous apparaissent être une voie de recherche prometteuse, tant elle propose une perspective synthétique qui articule l'intention de quitter avec l'engagement organisationnel, la satisfaction au travail et la performance.

Au-delà, comme le travail de Butler (2007), cet article a un impact pour la recherche sur le conflit de rôles en général. Il atteste de l'existence des stratégies d'ajustement et de leur efficacité partielle. Loin d'être passif, l'individu peut s'ajuster efficacement. Dans le cas présent, compte tenu du poids de la contingence dans ce champ de recherche qui limite les possibilités de généralisation, il apparaît que l'ajustement qu'il soit centré sur le problème ou orienté vers l'émotion rencontre des résultats. Néanmoins, la compréhension de cet ajustement mériterait d'être approfondie de plusieurs manières.

Une première voie consisterait à mettre en place un dispositif de recherche longitudinal qui permettrait à la fois de valider la stabilité des stratégies d'ajustement et de souligner leur articulation au fur et à mesure du déroulement de la situation stressante. Une deuxième voie viserait à intégrer la dimension temporelle en la complétant par la prise en compte des ressources que mobiliserait la personne pour faire face. Le support social, la perception de contrôle des conditions de la situation stressante comme certaines variables personnelles telles que l'estime de soi ou le lieu de contrôle, nous apparaissent intéressantes. Enfin, il serait fécond de pouvoir comparer les étudiants qui s'attachent à la gestion de la sphère professionnelle au détriment de la sphère scolaire ainsi que l'inverse. On pourrait dégager, dans chacun des cas, les stratégies les plus efficaces. Dans cette perspective, la prise en compte des motivations des étudiants pour prendre un emploi salarié pourrait être très éclairante. L'enquête Conditions de vie réalisée par l'Observatoire de la Vie Etudiante (OVE) en 2006 souligne qu'en France les ressources des étudiants s'élèvent en moyenne à 582 € par mois dont 42% proviennent des revenus tirés d'un travail salarié. Ces informations nous conduisent à considérer qu'il conviendrait de distinguer les situations selon l'importance de cette rémunération du travail dans le budget de l'étudiant au regard d'autres motivations telles que la reconnaissance sociale ou la volonté de découvrir le monde du travail.

Sur un plan managérial, cette recherche montre l'importance pour les entreprises de détecter en amont les signes du CTE afin de le maîtriser avant que n'émergent des comportements de rupture qui seraient dommageables pour les deux parties. Si Barling et al. (1995) ont souligné l'importance de la qualité et de la quantité de travail dans l'émergence et la gravité de cette forme de conflit de rôles, il nous semble tout aussi décisif de nous interroger sur ce que font les universités confrontées à ce problème. Si d'un côté les entreprises tentent de s'adapter aux demandes de ce type de main-d'œuvre en offrant des emplois du temps

concentrés sur le week-end et si de l'autre, l'Etat exonère d'impôt les revenus du travail étudiant pour améliorer leur condition économique, les universités quant à elles demeurent à l'écart de ce mouvement. Pourtant, elles sont au cœur du système.

A la différence de l'Amérique du Nord, les universités françaises modulent peu les emplois du temps pour des raisons relevant de la gestion des Ressources Humaines. De même, les cours universitaires à distance (e-learning) sont peu développés en France dans les premières années de l'enseignement supérieur, alors qu'ils le sont davantage au-delà de Bac + 4 sans pour autant être généralisés. Par ailleurs, certaines universités françaises ont développé des cursus en alternance dans le cadre du dispositif de l'apprentissage¹⁵. Ce dispositif consiste à associer chaque étudiant avec une entreprise dans le cadre d'un contrat de travail doublé d'un contrat de formation. Les entreprises sont friandes de ce dispositif d'une part parce que, compte tenu des aides qu'elles reçoivent et des détaxations dont elles bénéficient, le coût du travail de leur collaborateur apprenti est considérablement allégé et, d'autre part, parce que le dispositif leur offre une période d'observation du jeune suffisamment longue (en général un an au moins) pour identifier de futurs collaborateurs. Cependant, les universités françaises entrées dans ce dispositif sont encore très peu nombreuses les universitaires français considérant encore que la formation dispensée dans ce cadre est de moins bonne qualité (au sens académique) et que les étudiants qui empruntent cette voie sont davantage préoccupés d'action que de réflexion. Les universités françaises les plus avancées dans ce domaine ont environ 10 % de leur effectif dans ce dispositif mais une majorité d'universités françaises, souvent parmi les plus prestigieuses, n'offrent aucun programme de ce type.

Au-delà de ce qui précède, l'expérience tend à montrer d'une part que, sans le dispositif d'apprentissage, beaucoup d'étudiants quitteraient le système universitaire plus tôt et d'autre part que, loin d'être un handicap comme cela est souvent perçu lors des recrutements à l'entrée de formations sélectives, la gestion du CTE apparaît souvent comme un signe de motivation et d'engagement du jeune étudiant. Comme un nombre d'entreprises croissant qui considèrent cette expérience comme formatrice parce qu'elle fait mûrir les jeunes en les confrontant aux expériences de la vie, notamment en termes d'organisation du travail et d'exigences de performance, les institutions de formation devraient à l'avenir percevoir cette expérience comme un réel atout, un signe d'adaptabilité à l'évolution professionnelle affectée quoi qu'il arrive par cette dimension de conflit de rôles.

15. La loi française régissant l'apprentissage limite son accès aux étudiants âgés de moins de 26 ans au démarrage du cursus. L'apprenti doit avoir un contrat de travail, être rémunéré sur la base d'un pourcentage du SMIC (au maximum 75 %) pour les formations les plus longues et consacrer une part majoritaire de son temps en entreprise pour tenir un emploi et le reste à ses études.

Remerciements : Nous tenons à remercier les évaluateurs anonymes pour la qualité de leurs suggestions. Nous remercions également Louis Hébert, rédacteur, pour sa patience, ses encouragements, la qualité et la rigueur de son travail.

Olivier BRUNEL est Maître de Conférence à l'Université Lyon 3. Depuis sa thèse en marketing, ses intérêts de recherche se concentrent sur l'étude des processus de décision des individus confrontés à des situations de choix contradictoires. Ceci inclue notamment le stress et sa gestion tant dans des contextes de consommation qu'au sein de l'entreprise.

François GRIMA est Maître de Conférence à L'UPEC et professeur associé à RMS. Ses travaux de recherche portent notamment sur la gestion des conflits de rôles tant dans leurs conséquences que sur les stratégies de gestion développées par les salariés comme les entreprises.

BIBLIOGRAPHIE

- Adebayo, D.O. (2006). Workload, Social Support, and Work-School Conflict among Nigerian Non-traditional Students. *Journal of Career Development, 33*(2), 125-141.
- Adebayo, D.O., Sunmola, A.M., & Udegbe, I.B. (2008). Subjective Wellbeing, Work-School Conflict and Proactive Coping among Nigerian Non-Traditional Students. *Career Development International, 13*(5), 440-455.
- Aldwin, C.M., & Revenson, T.A. (1987). Does Coping Help ? A Re-Examination of the Relation Between Coping and Mental Health. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 337-348.
- Anderson, J.C., & Gerbing, D.W. (1988). Structural Equation Modelling in Practice: a Review and Recommended Two-Step Approach. *Psychological Bulletin, 103*(3), 411-423.
- Ashforth, B.E., Kreiner, G.E., & Fugate, M. (2000). All in a Day's Work: Boundaries and Micro Role Transitions. *Academy of Management Review, 25*(3), 472-491.
- Barling, J., Rogers, K.A., & Kelloway, E.K. (1995). Some Effects of Teenagers' Part-Time Employment: The Quantity and Quality of Work Make The Difference. *Journal of Organizational Behavior, 16*, 143-54.
- Baron, R.M., & Kenny, D.A. (1986). The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 1173-1182.
- Bedeian, A.G., & Armenakis, A.A. (1981). A Path-Analytic Study of the Role Consequences of Role Conflict and Ambiguity. *Academy of Management Journal, 24*(2), 417-424.
- Beehr, T.A., & Newman, J.E. (1978). Job Stress, Employee Health and Organizational Effectiveness: a Fact Analysis Model and Literature Review. *Personnel Psychology, 23*(4), 234-254.
- Beehr, T.A., & McGrath, J.E. (1996). The Methodology of Research And Coping: Conceptual, Strategic And Operational-Level Issues, in M. Zeidner & N.S. Endler (Eds), *Handbook of Coping, Theory, Research, Applications* (pp. 64-82), New-York : John Wiley and sons.
- Benson, J., & Hagtvet, K.A. (1996). The Interplay Among Design, Data Analysis, And Theory In The Measurement of Coping, in M. Zeidner & N.S. Endler (Eds), *Handbook of Coping, Theory, Research, Applications* (pp. 64-82), New-York : John Wiley and sons.
- Bentler, P.M. (1990). Comparative Fit Indexes in Structural Models. *Psychological Bulletin, 107*(2), 238-246.
- Billings, A.G., & Moos, R.H. (1984). Coping, Stress, and Social Resources among Adults with Unipolar Depression. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*(4) 877-891.
- Bolger, N. (1990). Coping as a Personality Process: a Perspective Study. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*(3), 525-537.
- Bollen, K.A. (1989). A New Incremental Fit Index for General Structural Equation Models. *Sociological Methods and Research, 17*, 303-316.
- Borgi, S. (2002). L'influence des perceptions de rôles sur l'intention de départ volontaire chez les commerciaux. *Revue de Gestion des Ressources Humaines, 44*(avril-juin), 80-95.
- Brown, S.P., & Peterson, R.A. (1993). Antecedents and Consequences of Salesperson Job Satisfaction: Meta-Analysis and Assessment of Causal Effects. *Journal of Marketing Research, 30*, Février, 63-77.
- Brunel, O. (2002). *Les stratégies d'ajustement au risque alimentaire, modèle théorique et test empirique*. Thèse de doctorat, Université Lyon 3.
- Butler, A.B. (2007). Job Characteristics and College Performance and Attitudes: a Model of Work-School Conflict and Facilitation. *Journal of Applied Psychology, 92*(2), 500-510.
- Butler, S.R., & Snizek, W.I. (1976). The Waitress-Diner Relationship: a Multivariate Approach To The Study of Subordinate Influence. *Sociology of Work and Occupation, 3*, 207-222.
- Byod, N.G., Lewin, J.E., & Sager, J.K. (2009). A Model of Stress and Coping and Their Influence on Individual and Organizational Outcomes. *Journal of Vocational Behavior, 75*, 197-211.

- Canabal, M.E. (1998). College Student Degree of Participation in the Labor Force: Determinants and Relationship To School Performance. *College Student Journal*, 32, 597-605.
- Carver, C.S., & Scheier, M.F. (1994). Situational Coping and Coping Dispositions in a Stressful Transaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(1), 184-195.
- Carver, C.S, Scheier, M.M, & Weintraub, J.K. (1989). Assessing Coping Strategies: a Theoretically Based Approach. *Journal of Personality and Social psychology*, 56(2), 267-283.
- Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq) (2001). *Quand l'école est finie... premiers pas dans la vie active de la Génération 98*. Paris : Edition Céreq.
- Chip, P-E., & Scherer, E. (1992). Les comportements de coping: étude de leur structure théorique et élaboration d'une échelle en français. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 42(4), 285-294.
- Christensen, A.J., Smith, T.W., Turner, C.W., Holman, J.M., & Gregory, M.C. (1990). Type of Hemodialysis and Preference For Behavioural Involvement: Interactive Effects on Adherence in End-Stage Renal Disease. *Health Psychology*, 9, 225-236.
- Chumpitaz Caceres, R., & Vanhamme, J. (2003). Les processus modérateurs et médiateurs : distinction conceptuelle, aspect analytiques et illustrations. *Recherche et Applications en Marketing*, 18, 67-100.
- Churchill, G.A., Peter, J.P. (1984). Research Design Effects on the Reliability of Rating Scales: a Meta-Analysis, *Journal of Marketing Research*, 21(4), 360-375.
- Churchill, G.A. (1979). a Paradigm For Developing Better Measures of Marketing Constructs. *Journal of Marketing Research*, 16, February, 64-73.
- Collins, D.L., Baum, A., & Singer, J.E. (1983). Coping With Chronic Stress at Three Mile Island : Psychological and Biochemical Evidence. *Health Psychology*, 2, 149-166.
- Conseil Economique et Social (CES) (2007). Rapport sur le travail des étudiants.
- Costa, P., Somefield, M., & McRae, R.R. (1996). Personality and Coping: a Reconceptualization, in M. Zeidner & N.S. Endler (Eds), *Handbook of Coping, Theory, Research, Applications* (pp. 44-63), New-York : John Wiley and sons.
- Courpasson, D. (1995). Eléments pour une sociologie de l'action commerciale: les paradoxes de la modernisation dans la banque. *Sociologie du Travail*, 1, 135-172.
- Cox, T., Griffiths, A., & Rial-Gonzalez, E. (2000). Research on Work-Related Stress. European Agency for Safety and Health at Work.
- De Ridder, D.D. (1997). What Is Wrong With Coping Assessment? A Review of Conceptual and Methodological Issues. *Psychology and Health*, 12, 417-431.
- Didellon, L., & Valette-Florence, P. (1996). L'utilisation des indices d'ajustement dans les modèles d'équation structurelles: présentation et recommandations d'usage. Acte des XIIème journées des IAE, 111-125.
- Eby, L.T., Casper, W.J., Lockwood, A., Bordeaux, C., & Brinley, A. (2005). Work and Family Research in IO/OB: Content Analysis and Review of the Literature (1980-2002). *Journal of Vocational Behavior*, 66, 124-197.
- Edwards, J.R., & Rothbard, N.P. (2000). Mechanisms Linking Work and Family: Clarifying The Relationship Between Work and Family Constructs. *Academy of Management Review*, 25, 1, 178-99.
- El Akremi, A. (2006). Analyse des variables modératrices et médiatrices par les méthodes d'équations structurelles, dans Roussel, P., & Wacheux, F. *Management des ressources humaines* (2006), Bruxelles, de Boeck.
- Endler, N.S., & Parker, J.D.A. (1990). Multidimensional Assessment of Coping: a Critical Evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), 844-854.
- Feifel, H., & Starck, S. (1989). Coping With Conflict Situations: Middle-Aged and Elderly Men. *Psychology and Aging*, 4, 1, 26-33.

- Felton, B.J., & Revenson, T.A. (1987). Age Differences in Coping with Chronic Illness. *Psychology and Aging*, 2, 164-170.
- Fisher, C.D., & Gitelson, R. (1983). A Meta-Analysis of The Correlates of Role Conflict and Ambiguity. *Journal of Applied Psychology*, 68(2), 320-333.
- Folkman, S., Lazarus, R.S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., & Gruen, R.J. (1986). Dynamic of a Stressful Encounter: Cognitive Appraisal, Coping and Encounter Outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(5), 992-1003.
- Folkman, S. (1984). Personal Control and Stress and Coping Processes: a Theoretical Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 839-852.
- Folkman, S., & Lazarus, R.S. (1980). An Analysis of Coping in a Middle-Aged Community Sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219-239.
- Folkman, S., & Lazarus, R.S. (1985). If It Changes It Must Be a Process: Study of Emotion and Coping During Three Stages of a College Examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(1), 150-170.
- Folkman, S., & Lazarus, R.S. (1988). Coping As a Mediator of Emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(3), 446-475.
- Fornell, C., & Larcker, D.F. (1981). Evaluating Structural Equation Models With Unobservable and Measurement Error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- Frone, M.R., Russell, M., & Barnes, G.M. (1992). Antecedents and Outcomes of Work-Family Conflict: Testing a Model of the Work-Family Interface. *Journal of Applied Psychology*, 77, 65-78.
- Gerbing, D.W., & Anderson, J.C. (1988). An Updated Paradigm for Scale Development Incorporating Unidimensionality and Its Assessment. *Journal of Marketing Research*, 25, 186-192.
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1967). The Discovery of Grounded Theory, Chicago: Aldine.
- Gramling, L.F., Lambert, V.A., & Pursley-Crotteau, S. (1998). Coping in Women: Theoretical Introduction. *Journal of Advanced Nursing*, 28(5), 1082-1091.
- Greenhaus, J.H., & Beutell, N.J. (1985). Sources of Conflict Between Work and Family. *Academy of Management Review*, 10, 76-88.
- Greenhaus, J.H., & Powell, G.N. (2006). When Work and Family Are Allies: a Theory of Work-Family Enrichment. *Academy of Management Review*, 31, 72-92.
- Greenhaus, J.H., Parasuraman, S., & Collins, K.M. (2001). Career Involvement and Family Involvement As Moderators of Relationships Between Work-Family Conflict and Withdrawal From a Profession. *Journal of Occupational Health and Psychology*, 6(2), 91-100.
- Grima, F. (2004). Faire face au conflit de rôle: analyse des stratégies d'ajustement des responsables de formation professionnelle continue. *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, 52, 47-62.
- Gunthert, K.C., Cohen, L.H., & Armeli, S. (1999). The Role of Neuroticism in Daily Stress and Coping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(5), 1087-1100.
- Hang-yue, N., Foley, S., & Loi, R. (2005). Work Role Stressors and Turnover Intentions: a Study of Professional Clergy in Hong Kong. *International Journal of Human Resource Management*, 16(11), 2133-2146.
- Hobfoll, S.E. (2002). Social and Psychological Resources and Adaptation. *Review of General Psychology*, 6(4), 307-324.
- Holahan, C.J., & Moos, R.H. (1991). Life Stressors, Personal and Social Resources, and Depression : a 4 - Year Structural Model. *Journal of Abnormal Psychology*, 100, 31-38.
- Hu, L.T., & Bentler, P.M. (1999). Cut-off Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria versus New Alternatives. *Structural Equation Modelling*, 6, 1-55.

- Igalens, J., & Roussel, P. (1998). *Méthodes de recherche en gestion des ressources humaines*, Paris : EconomicA.
- Jackson, S.E., & Schuler, R.S. (1985). a Meta-Analysis and Conceptual Critique of Research on Role Ambiguity and Role Conflict in Working Setting. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 36, 16-78.
- Jennings, J.E., & McDouglad, M.S. (2007). Work-Family Interface Experiences and Coping Strategies: Implications For Entrepreneurship Research and Practice. *Academy of Management Review*, 32(3), 747-760.
- Kahn, R.L., Wolfe, D.M., Quinn, R.P., & Snook, J.D. (1964). *Organizational Stress: Studies in Role Conflict and Ambiguity*, New York : J. Wiley & Sons.
- Kahn, R.L., & Byosiére, P. (1992). Stress in Organizations, in M. Dunnette & L. Hough (Eds), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (3) (pp. 571-650), Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Karasek, R., & Theorell, T. (1990). *Healthy Work: Stress, Productivity and the Reconstruction of Working Life*, New York, Basic Books.
- Karatepe, O.M., & Baddar, L. (2006). An Empirical Study of the Selected Consequences of Frontline Employees' Work-Family Conflict and Family-Work Conflict. *Tourism Management*, 27, 1017-1028.
- Kemery, E.R., Bedeian, A.G., Mossholder, K.W., & Touliatos, J. (1985). Outcomes of Role Stress: a Multisample Constructive Replication. *Academy of Management Journal*, 28, 363-375.
- Kirchmeyer, C. (1993). Nonwork-To-Work Spill over: Challenging The Common View of Conflict-Ridden Domain Relationships. *Basic and Applied Social Psychology*, 13, 231-249.
- Kohn, P.M. (1996). On Coping Adaptively With Daily Hassles, in M. Zeidner & N.S. Endler (Eds), *Handbook of Coping, Theory, Research, Applications* (pp. 182-201), New-York : John Wiley and sons.
- Krahn, H. (1991). Youth Employment, in R. Barnhorst & L. Johnson (Eds), *The State of The Child in Ontario*, 139-159, Toronto, Oxford University Press.
- La Mutuelle Des Etudiants (LMDE) (2007), *La santé des étudiants 2005-2006*, Paris.
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). Emotions and Adaptation: Conceptual and Empirical Relations, University of Nebraska Press, in Nebraska symposium on motivation, 175-266.
- Lepore, S.J., Evans, G.H. (1996). Coping With Multiple Stressors in the Environment, in M. Zeidner & N.S. Endler (Eds), *Handbook of Coping, Theory, Research, Applications* (pp. 350-377), New-York : John Wiley and sons.
- Major, B., Richards, C., Cooper, M.L., Cozzarelli, C., & Zubeck, J. (1998). Personal Resilience, Cognitive Appraisals, and Coping: An Integrative Model of Adjustment to Abortion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(3), 735-752.
- Markel, K.S., & Frone, M.R. (1998). Job Characteristics, Work-School Conflict, and School Outcomes among Adolescents: Testing a Structural Model. *Journal of Applied Psychology*, 83, 277-287.
- Marks, S.R. (1977). Multiple Roles and Role Strain: Some Notes on Human Energy, Time, and Commitment. *American Sociological Review*, 42, 921-936.
- McFarlane-Shore, L., Newton, L.A., & Thornton, G.C. (1990). Job Organizational Attitudes in Relation To Employee Behavioural Intentions. *Journal of Organizational Behavior*, 2, 57-67.
- McRae, R.R. (1984). Situational Determinants of Coping Responses: Loss, Threat, and Challenge. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 919-928.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis. an Expanded Sourcebook*, Second Edition, London: Sage.
- Mortimer, J.T. (2003). *Working and Growing Up in America*. Cambridge MA: Harvard University Press.

- Mortimer, J.T., Lorence, J., & Kumka, D.S. (1986). Work, Family and Personality; Transition To Adulthood, Norwood : Ablex Publishing.
- Naumann, E., Widmier, S.M., & Jackson, D.W. (2000). Examining the Relationship between Work and Propensity To Leave Among Expatriate Sales People, *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 20(4), 227-241.
- Netemeyer, R.G., Brashear-Alejandro, T., & Boles, J.S. (2004). A Cross-National Model of Job-Related Outcomes of Work Role and Family Role Variables: a Retail Sales Context. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 32(1), 49-60.
- Netemeyer, R.G., Maxham, J.G., & Pullig, C. (2005). Conflicts in the Work-Family Interface: Links to Job Stress, Customer Service Employee Performance, and Customer Purchase Intent. *Journal of Marketing*, 69, 130-143.
- Neveu, J-P. (1993). L'intention de départ volontaire chez le cadre: contribution à l'étude du roulement du personnel. Thèse de Doctorat, Université de Toulouse 1.
- Observatoire de la Vie Étudiante (OVE) (2006). Conditions de vie.
- Paulhan, I. (1992). Le concept de coping. *L'année Psychologique*, 92, 545-557.
- Paulhan, I., & Bourgeois M. (1995). Stress et coping, les stratégies d'ajustement à l'adversité, Paris : PUF.
- Paulhan, I., Nuissier J., Quintard B., Cousson F., & Bourgeois, M. (1994). La mesure du coping. Traduction et validation française de l'échelle de Vitaliano, *Annales Médicales de Psychologie*, 152(5), 292-299.
- Pearlín, L.I., & Schooler, C. (1981). The Structure of Coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19, 2-21
- Perrot, S. (2001). L'entrée dans l'entreprise des jeunes diplômés, Paris, Economica.
- Preacher, K.J., & Leonardelli, G.J. (2001). Calculation for the Sobel test: an interactive calculation tool for mediation tests (Computer software). <http://www.unc.edu/preacher/sobel/sobel.htm>.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris : Dunod.
- Rafaëli, A. (1989). When Cashiers Meet Customers: An Analysis of The Role of Supermarket Cashiers. *Academy of management Journal*, 32, 245-273.
- Raffety, B.D., Smith, R.E., & Ptacek, J.T. (1997). Facilitating and Debilitating Trait Anxiety: Trait Anxiety, Situational Anxiety, and Coping With An Anticipated Stressor : a Process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(4), 492-506.
- Rivolier, J. (1989). *L'homme stressé*, Paris : PUF.
- Roussel, P., Durrieu, F., Campoy, E., & El Akremi, A. (2002). *Méthodes d'équations structurelles : Recherche et Applications en Gestion*, Paris : Economica.
- Schaubroeck, J, Cotton, J.L., & Jennings, K.R. (1989). Antecedents and Consequences of Role Stress: a Covariance Structure Analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 10, 35-58.
- Sieber, S.D. (1974). Toward a theory of role accumulation. *American Sociological Review*, 39, 567-578.
- Sobel, M.E. (1982). Asymptotic Confidence Intervals For Indirect Effects in Structural Equation Models, in S. Leinhardt (Eds), *Sociological Methodology* (pp. 290-312), Washington: American Sociological Association.
- Steinberg, L., & Cauffman, E. (1995). The Impact of Employment on Adolescent Development. *Annals of Child Development*, 11, 131-166.
- Steinberg, L., Fegley, S., & Dornbusch, S.M. (1993). Negative Impact of Part-Time Work on Adolescent Adjustment: Evidence from a Longitudinal Study, *Developmental Psychology*, 29, 171-180.
- Stone, A.A., & Neale, J.M. (1984). New Measure of Daily Coping: Development and Preliminary Results. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 892-906.

- Tannock, S., & Flocks, S. (2003).
"I Know what it's Like To Struggle": The Working Lives of Young Students in An Urban Community College. *Labor Studies Journal*, 28(1), 1-30.
- Terry, D.J. (1994).
Determinants of Coping: The Role of Stable and Situational Factors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(5), 895-910.
- Tett, R.P., & Meyer, J.P. (1993).
Job Satisfaction, Organizational Commitment, Turnover Intention, and Turnover: Path Analyses Based on Meta-Analytic Findings. *Personnel Psychology*, 46, 259-293.
- Thoits, P.A. (1991).
On merging identity theory and stress research. *Social Psychology Quarterly*, 54(2), 101-112.
- Trockel, M.T., Barnes, M.D., & Egget, D.L. (2000).
Health-Related Variables and Academic Performance among First Year College Students: Implications For Sleep and Other Behaviors. *Journal of American College Health*, 49, 125-131.
- Tubre, T.C., & Collins, J.M. (2000).
Jackson and Schuler (1985) Revisited: a Meta-Analysis of The Relationships Between Role Ambiguity, Role Conflict, and Job Performance. *Journal of Management*, 26(1), 155-169.
- Williams, K., & Alliger, G. (1994).
Role Stressors, Mood Spillover, and Perceptions of Work-Family Conflict in Employed Parents. *Academy of Management Journal*, 37, 837-868.
- Zeidner, M., & Saklofske, D. (1996).
Adaptative and Maladaptive Coping, in M. Zeidner & N.S. Endler (Eds), *Handbook of Coping, Theory, Research, Applications* (pp. 505-531), New-York : John Wiley and sons.
- Zierold, K.M., Garman, S., & Anderson, H.A. (2005).
A Comparison of School Performance and Behaviors Among Working and Nonworking High School Students. *Family Community Health*, 28(3), 214-224.

ANNEXE 1 : Les Analyses Factorielles Exploratoires

Dimensions	Pour gérer le stress lié à la difficulté de concilier les attentes inhérentes à mon activité professionnelle et celles liées à la formation ...	λ	α
Auto-accusation 1	J'ai pensé que j'avais moi-même créé cette situation	0,855	0,84
Auto-accusation 2	J'ai pris conscience que j'avais moi-même créé le problème	0,801	
Auto-accusation 3	Je me suis dit que tout compte fait, je l'avais bien cherché	0,672	
Auto-accusation 4	J'ai pensé que j'y étais pour quelque chose	0,714	
Échappement de la réalité 1	J'ai imaginé un monde fantastique pour oublier la réalité	0,832	0,88
Échappement de la réalité 2	J'ai pensé à des choses irréelles ou fantastiques pour me sentir bien	0,863	
Échappement de la réalité 3	Je me suis réfugié(e) dans un monde irréel	0,792	
Échappement de la réalité 4	J'ai imaginé un monde meilleur pour trouver du réconfort	0,797	
Fatalisme 1	Je me suis montré (e) fataliste	0,771	0,78
Fatalisme 2	Je me suis dit que je ne pouvais rien y faire	0,761	
Fatalisme 3	Je me suis dit que je n'avais pas d'autres choix que d'être fataliste et d'accepter la situation	0,796	
Répression cognitive 1	J'ai tout fait pour éviter de penser à ce problème	0,768	
Répression cognitive 2	J'ai évité de trop réfléchir à ce problème	0,862	0,73
Confrontation 1	J'ai lutté pour m'en sortir	0,790	
Confrontation 2	J'ai tout fait pour sortir de cette situation difficile	0,831	
Confrontation 3	J'ai mis toute mon énergie pour résoudre ce problème	0,796	
Soutien social 1	J'ai parlé de mon problème à ma famille	0,774	0,91
Soutien social 2	J'ai cherché du réconfort auprès de mes proches	0,857	
Soutien social 3	J'ai expliqué mon problème à mes proches.	0,836	
Soutien social 4	J'ai recherché le soutien de mon entourage	0,917	
Soutien social 5	J'ai cherché du réconfort autour de moi	0,908	
Mesure de l'échantillonnage Kaiser-Meyer-Olkin		0,807	
Test de sphéricité de Bartlett : chi-deux approché		2938,69	
Test de sphéricité de Bartlett : ddl		210	
Test de sphéricité de Bartlett : signification		Inférieur à 0,001	
% de la variance expliquée		70,417	

Rotation oblimin avec normalisation de Kaiser

stress

Dimensions	Le fait de faire des études ou de suivre une formation tout en continuant à travailler me rend ...	λ	α
Stress 1	Inquiet	0,802	
Stress 2	Anxieux	0,862	0,88
Stress 3	Apeuré	0,746	
	Mesure de l'échantillonnage Kaiser-Meyer-Olkin	0,780	
	Test de sphéricité de Bartlett : chi-deux approché	754,16	
	Test de sphéricité de Bartlett : ddl	6	
	Test de sphéricité de Bartlett : signification	<0,001	
	% de la variance expliquée	74,028	

Intention de quitter

Dimensions	En ce qui concerne ma charge de travail en entreprise je peux dire que (veuillez s'il vous plaît répondre à toutes les questions en ne cochant qu'une case par proposition)	λ	α
Intention de quitter1	Je pense me mettre activement à la recherche d'un nouveau travail dans l'année qui vient.	0,89	
Intention de quitter2	Je pense souvent à démissionner.	0,82	0,84
Intention de quitter3	Je chercherai probablement un nouveau travail dans l'année qui vient.	0,92	
	Mesure de l'échantillonnage Kaiser-Meyer-Olkin	0,682	
	Test de sphéricité de Bartlett : chi-deux approché	427	
	Test de sphéricité de Bartlett : ddl	3	
	Test de sphéricité de Bartlett : signification	0,000	
	% de la variance expliquée	76,70	

Conflit travail/école

Dimensions	En ce qui concerne ma charge de travail en entreprise je peux dire que (veuillez s'il vous plaît répondre à toutes les questions en ne cochant qu'une case par proposition)	λ	α
Conflit travail/école 1	A cause de mon travail je suis fatigué lorsque j'assiste aux cours	0,836	
Conflit travail/école 2	Les exigences de mon travail et les responsabilités qui y sont liées interfèrent avec le travail lié à ma formation (universitaire, scolaire)	0,771	0,84
Conflit travail/école 3	Je passe moins de temps à étudier et à faire le travail lié à ma formation à cause de mon activité professionnelle	0,779	
Conflit travail/école 4	Quand je suis en formation je passe beaucoup de temps à penser à mon travail	0,767	
	Mesure de l'échantillonnage Kaiser-Meyer-Olkin	0,764	
	Test de sphéricité de Bartlett : chi-deux approché	344,88	
	Test de sphéricité de Bartlett : ddl	6	
	Test de sphéricité de Bartlett : signification	<0,001	
	% de la variance expliquée	62,223	