
Analyse des risques psychosociaux chez les étudiants de master en médecine vétérinaire à l'ULiège

Auteur : Malengré, François-Xavier

Promoteur(s) : Babic, Audrey

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences psychologiques, à finalité spécialisée

Année académique : 2023-2024

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/20010>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.



Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Analyse des risques psychosociaux chez les étudiants de master en médecine vétérinaire à l'ULiège

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Master en Sciences
Psychologiques, à finalité spécialisée en Psychologie Sociale, du Travail
et des Organisations

Par **François-Xavier Malengré**

Année académique 2023 - 2024

Promotrice : **Babic Audrey**

Lectrices : **Delguste Catherine** et **Leclercq Céline**

Table des matières

1.	<i>Résumé</i>	3
2.	<i>Remerciements</i>	4
3.	<i>Introduction</i>	5
4.	<i>Revue de la littérature et cadre théorique</i>	7
4.1.	Qualité de vie	7
4.2.	Risques Psychosociaux.....	8
4.2.1.	Contenu du travail	9
4.2.2.	Relations interpersonnelles.....	11
4.2.3.	Conditions de travail.....	12
4.2.4.	Organisation du travail.....	14
4.2.5.	Conditions de vie au travail.....	15
4.3.	Conclusion.....	15
3.	<i>Hypothèses</i>	21
4.	<i>Méthodologie</i>	23
4.1.	Procédure	23
4.2.	Description des outils	25
4.2.1.	Variables socio-démographiques	25
4.2.2.	Variables prédictrices liées aux risques psychosociaux	28
4.2.3.	Variables dépendantes	37
4.3.	Description de la population et de l'échantillon concernés	41
4.4.	Types de données recueillies et traitement envisagé	42
5.	<i>Résultats</i>	43
5.1.	Tableau descriptif.....	43
5.2.	Les moyennes	45
5.3.	Les inter-corrélations	45
5.4.	Régressions linéaires	47
6.	<i>Discussion</i>	53
6.1.	Implications et perspectives.....	56
6.2.	Limites	58
7.	<i>Conclusion</i>	60
8.	<i>Bibliographie</i>	62

1. Résumé

Suite à un manque de littérature concernant les risques psychosociaux chez les étudiants en médecine vétérinaire en Europe, et plus particulière en Belgique, nous avons décidé de nous intéresser à la question suivante : Quel est l'impact des risques psychosociaux sur le bien-être et le risque de burnout des étudiants de master en médecine vétérinaire à l'ULiège.

Pour ce faire, en partenariat avec la faculté de médecine vétérinaire, nous avons créé une enquête en ligne à laquelle les étudiants ont pu répondre anonymement et sur base volontaire. Leurs données sont restées confidentielles.

Afin de créer notre questionnaire, nous avons utilisé différents outils préexistants. Pour mesurer le bien-être des étudiants, nous avons repris la Depression Anxiety and Stress Scale (DASS-21). Nous avons mesuré leur niveau de burnout via le Maslach Burnout Inventory (MBI). Nous avons également utilisé l'Experiences of Teaching and Learning Questionnaire (ETLQ) et le Demand Control Support Questionnaire (DCSQ) dans le but d'évaluer les risques psychosociaux. Enfin, nous y avons ajouté des questions socio-démographiques spécifiques à notre population.

Grâce à des régressions linéaires menées sur IBM SPSS Statistics 20, nous avons confirmé certaines conclusions faites dans la littérature. Nous avons notamment pu soutenir l'idée que l'environnement de l'enseignement est associé positivement au bien-être des étudiants (Weston et al., 2017), contrairement aux demandes psychologiques qui sont associées négativement à leur bien-être (Cardwell & Lewis, 2017). Nous avons cependant eu plus de mal à prédire le niveau de burnout des étudiants.

Notre étude a ainsi pu valider certains concepts établis dans la littérature scientifique et en développer d'autres. Pour le futur, cette étude pourrait être maintenue d'années en années afin d'évaluer l'évolution de la situation des étudiants de master en médecine vétérinaire à l'ULiège. Il serait également intéressant que des études qualitatives basées sur nos résultats quantitatifs puissent être mis en place, afin de préciser nos conclusions et de mettre en place des actions concrètes permettant d'améliorer la qualité de vie des étudiants de master en médecine vétérinaire à l'ULiège.

2. Remerciements

Pour commencer, je tiens à adresser mes remerciements à ma promotrice, Mme Babic qui m'a épaulée tout au long de ce travail. Ses conseils, sa disponibilité et son soutien m'ont été précieux dans chaque étape de ce projet.

Je souhaiterais également remercier Mme Delguste, Thelma Brasseur et Chloé Roesch, professeure et étudiantes de la Faculté de médecine vétérinaire à l'ULiège, avec qui j'ai pu collaborer tout le long de ce projet.

Ensuite, je voudrais remercier Madame Art et Mr Clinquart, doyenne et vice-doyen de la Faculté de médecine vétérinaire, pour nous avoir permis de réaliser ce travail au sein de leur Faculté. Ainsi que Monsieur Doyen pour sa participation dans l'enquête.

Je tiens également à remercier Monsieur Sougné, Monsieur Quertemont et Madame Paulis pour leur soutien technique.

Enfin je remercie aussi, Emma Grégoire, Maureen Klasen et Rémi Rutten pour leurs talents de traducteurs.

Pour finir, je remercie tous les étudiants qui nous ont fait confiance et qui ont accepté de participer à notre enquête.

3. Introduction

Le bien-être des étudiants en vétérinaire commence à susciter l'intérêt de la recherche scientifique. Plusieurs études telles que celle de Chigerwe et al. (2020) réalisée sur 193 étudiants en vétérinaire de l'université de Californie, ont démontré que la qualité de vie de ces étudiants est plus faible que celle du reste de la population. De tels résultats ont été reproduits aux quatre coins du globe, que ce soit en Corée dans l'article de Nahm et Chun (2021), en Nouvelle-Zélande dans l'étude de Weston et al. (2017) ou aux États-Unis dans la recherche de Drake et al. (2017). L'étude de Labbafinejad et al. (2016) faite sur 308 étudiants en science médicale et vétérinaire de l'université de Tehran (Iran) va plus loin en comparant la qualité de vie des étudiants en vétérinaire à une autre population réputée pour ses risques de souffrir d'anxiété et de dépression : les étudiants en médecine. L'étude conclut que ce sont malgré tout, les étudiants en vétérinaire qui souffrent de la qualité de vie la plus faible.

Sur base de ces constats, il est logique de se demander ce qu'il en est à l'ULiège. C'est ce que fait le journal *Le Soir*, dans son article « Des « bêtes de somme » dans la clinique vétérinaire de l'ULiège » de Hutin (2022), lorsqu'il pose la question du bien-être des étudiants, en mettant en lumière le témoignage de plusieurs anciens étudiants de l'université de Liège. La Faculté de médecine vétérinaire s'inquiète du bien-être de ses étudiants, c'est pourquoi elle a construit un questionnaire que ceux-ci sont amenés à remplir lorsqu'ils terminent leurs études afin d'évaluer leur qualité de vie. Dans le cadre de son travail de fin d'étude, une étudiante de la Faculté de médecine vétérinaire a compilé les réponses des questionnaires complétés en 2021. Son travail nous informe que l'ULiège ne fait pas exception, puisque ses étudiants de dernière année en médecine vétérinaire ont également de faibles scores en matière de qualité de vie. Les trois principaux facteurs de ce mal-être toutes années confondues sont : la charge de travail, les questions et inquiétudes liées à l'avenir, et le manque de reconnaissance pour le travail fourni. Ces trois variables se retrouvent dans la littérature scientifique comme étant des facteurs impactant le bien-être (McLennan & Sutton, 2005 ; Nahm & Chun, 2021 ; Weston et al., 2017). Ces facteurs seront développés plus loin dans ce mémoire.

Le faible niveau de bien-être des étudiants en vétérinaire est un problème bien connu. Cependant, la littérature scientifique actuelle n'est pas encore représentative de l'importance du problème. C'est pourquoi cette étude a pour but d'enrichir la compréhension de ce phénomène.

De plus, le peu de recherche actuelle se développe principalement dans les pays anglophones tels que l’Australie, les États-Unis, la Nouvelle-Zélande et le Canada. Il y a peu de littérature européenne sur le sujet, et aucune n’a été identifiée en Belgique. Or, nous ne pouvons nier le fait qu’un individu est influencé par sa culture géographique et environnementale (Chen et al., 2024). Il est alors important d’avoir des données provenant de l’ULiège pour mieux connaître ce qui se passe chez nous, et ainsi promouvoir le bien-être de nos étudiants.

Pour finir, la recherche sur le bien-être des étudiants en vétérinaire se concentre pour le moment principalement sur des variables individuelles telles que le stress-management, la pleine conscience et la résilience, tel que dans la recherche de McArthur et al. (2017). À côté de cela, peu d’études se concentrent sur les risques psychosociaux et les variables internes aux universités telles que leur structure, leurs programmes académiques, leur climat de travail, ou bien leurs services d’aide. C’est pourquoi ce mémoire vise à renforcer ce champ d’étude.

Ces divers manquements dans la littérature scientifique ont mené à la question de recherche de ce mémoire : Quel est l’impact des risques psychosociaux sur la qualité de vie des étudiants de master en médecine vétérinaire à l’ULiège ?

4. Revue de la littérature et cadre théorique

Dans cette section, nous allons décrire les différents concepts théoriques liés à la qualité de vie, au bien-être et aux risques psychosociaux. Nous questionnerons également ce que la littérature scientifique apporte sur ces thèmes concernant les étudiants en médecine vétérinaire.

4.1. Qualité de vie

Le sujet de ce mémoire est l'analyse des risques psychosociaux chez les étudiants de master en médecine vétérinaire à l'ULiège. Pour analyser l'impact de ces risques psychosociaux sur les étudiants, il faut donc définir les variables dépendantes que les risques psychosociaux influencent. Dans la littérature scientifique, le stress, l'anxiété et la dépression, sont fréquemment utilisés comme représentants de la qualité de vie des étudiants. Nous évaluerons également le niveau de burnout des étudiants. Ces différents concepts peuvent être interprétés de plusieurs façons. C'est pourquoi, nous utiliserons cette section pour les définir :

- L'organisation mondiale de la santé (OMS) définit la dépression comme « *se caractérisant par une tristesse persistante ou par une perte durable de la capacité à éprouver de l'intérêt ou du plaisir pour les activités qui en procuraient auparavant.* » (World Health Organization : WHO, 2019).
- L'association des médecins psychiatres du Québec explique que « *L'anxiété est une émotion désagréable qui combine des symptômes physiques (le cœur bat vite et fort, la respiration semble difficile, présence de sueurs, tremblements, étourdissements ou de mains moites, corps crispé, muscles tendus) et des pensées anxieuses (inquiétudes, ruminations, obsessions, doutes, craintes).* » (Anxiété - Association des Médecins Psychiatres du Québec, 2024).
- Le stress est défini par l'OMS comme étant : « *un état d'inquiétude ou de tension mentale causé par une situation difficile. Il s'agit d'une réponse humaine naturelle qui nous incite à relever les défis et à faire face aux menaces auxquelles on est confrontés dans notre vie. Chacun éprouve du stress dans une certaine mesure. Toutefois la façon dont nous réagissons face au stress fait une grande différence pour notre bien-être général.* » (World Health Organization : WHO, 2023).
- Dans leur article, Montero-Marín et al. (2009) définissent le burnout. Cette définition peut être traduite comme suit : « *Le burnout est un syndrome psychosocial qui implique*

un épuisement émotionnel (situation dans laquelle, par manque d'énergie, les travailleurs ne se sentent plus capables des participer sur un niveau émotionnel), de la dépersonnalisation (développement d'une attitude et de sentiments négatif envers les personnes pour qui nous travaillons) et la diminution des accomplissements personnels (tendance des professionnels a dévaloriser leur capacités à réaliser une tâche et à interagir avec les personnes pour qui elles sont réalisée et être mécontent ou insatisfait des résultats obtenus) » (Montero-Marín et al., 2009).

Il est important d'évaluer ces dimensions dans le contexte spécifique des étudiants en vétérinaire. En effet, les quelques articles scientifiques publiés sur la question nous informent que le bien-être et le niveau de burnout des étudiants en vétérinaire est inquiétant. Dans leur étude longitudinale réalisée de 2005 à 2014 aux États-Unis, Drake et al. (2017) nous informent que 53,3% de leurs étudiants en vétérinaire se trouvaient au-dessus du score seuil de la dimension des symptômes de détresse de l'Outcome Questionnaire 45 (OQ 45) visant à mesurer le bien-être. De plus, Živojinović et al. (2020) ont mené une recherche sur 496 étudiants serbes en vétérinaire. Leur enquête a démontré via le Maslach Burnout Inventory (MBI) qu'il y avait une prévalence de 43,3% de burnout parmi leurs étudiants. Face à de tels résultats, il est intéressant de questionner ce qu'il en est des étudiants de l'ULiège.

4.2. Risques Psychosociaux

Les définitions et codes liés aux risques psychosociaux s'appuient principalement sur le vécu des travailleurs. Cependant, ce qui est mentionné sur les travailleurs peut également être appliqué aux étudiants. Dans le cadre de ce mémoire, les définitions et arrêtés royaux mentionnés ci-dessous peuvent être repensés pour impliquer les étudiants en modifiant les termes « travail » et « travailleurs » par les termes « études » et « étudiants ».

Selon le Service Public Fédéral Emploi, Travail et Concertation Sociales : « *les risques psychosociaux liés au travail recouvrent des risques professionnels qui portent aussi bien atteinte à la santé mentale que physique des travailleurs(euses) et qui ont un impact sur le bon fonctionnement et les performances des entreprises ainsi que sur la sécurité.* » (Risques psychosociaux au travail / Service public fédéral Emploi, Travail et Concertation sociale, s. d.).

Le Service Public Fédéral Emploi, Travail et Concertation Sociales rappelle également que les manifestations de ces risques psychosociaux les plus connues sont le stress, le burn-out,

le harcèlement moral, le suicide, et l'abus d'alcool et de drogues. Pour lutter contre cela, l'employeur a une obligation légale de mettre en place les mesures nécessaires pour lutter contre l'impact des risques psychosociaux, puisque comme le rappelle l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), c'est un droit fondamental que d'avoir un cadre de travail sûr et sain.

L'arrêté royal belge de 2014 définit les risques psychosociaux comme étant « *la probabilité qu'un ou plusieurs travailleur(s) subisse(nt) un dommage psychique qui peut également s'accompagner d'un dommage physique, suite à l'exposition à des composantes de l'organisation du travail, du contenu du travail, des conditions de travail, des conditions de vie au travail et des relations interpersonnelles au travail, sur lesquelles l'employeur a un impact et qui comportent objectivement un danger.* » (Arrêté royal du 10 avril 2014 relatif à la prévention des risques psychosociaux au travail, s. d.).

Après avoir sélectionné des articles correspondants à la thématique étudiée, ces articles ont été analysés pour en faire ressortir tout concept faisant référence aux cinq composantes du travail mentionnés dans l'arrêté royal de 2014. De cette façon, il est possible de s'assurer que chacune des composantes du travail sera étudiée, le but étant de démontrer quelles sont les composantes du travail les plus problématiques pour les étudiants de master en vétérinaire à l'Université de Liège. La section suivante permet de reprendre les articles scientifiques identifiés autour du vécu des étudiants en vétérinaires et de les regrouper selon la composante du travail à laquelle ils se réfèrent.

Les articles mentionnés dans ce mémoire proviennent de différents pays qui n'utilisent pas tous la même dénomination pour parler de leurs études. Certains parleront d'études en médecine vétérinaire, d'autres d'études en science vétérinaire. Pour inclure chacune de ces dénominations, ce mémoire utilisera les termes « études en vétérinaire ».

4.2.1. Contenu du travail

La composante des risques psychosociaux la plus fréquemment investiguée dans la littérature scientifique est celle du contenu du travail (Hafen et al., 2013 ; Nahm et Chun, 2021 ; Reisbig et al., 2012 ; Weston et al., 2017). Selon l'arrêté royal de 2014, celle-ci reprend : la charge de travail, la complexité de la tâche, la diversité de la tâche, la clarté de la tâche, le sens de la tâche et la charge mentale et émotionnelle. (Arrêté royal du 10 avril 2014 relatif à la prévention des risques psychosociaux au travail, s. d.).

En effet, chez les étudiants en vétérinaire, la charge de travail est le risque psychosocial le plus souvent mentionné. Celle-ci est décrite par plusieurs auteurs tel que dans l'étude de Hafen et al. (2013) faite sur 137 étudiants américains en vétérinaire, ou celle de Reisbig et al. (2012) faite sur 304 étudiants en vétérinaire venant de deux universités américaines. Ces études indiquent une charge de travail des étudiants très lourde, ainsi qu'un manque de temps pour faire toutes les tâches demandées. Ces auteurs indiquent également que la matière vue en cours a tendance à être complexe et que les étudiants se sentent incertains sur ce qui est attendu d'eux en cours. La charge de travail, la clarté et la complexité de la tâche seraient donc source de problèmes pour les étudiants. L'étude qualitative de Weston et al. (2017) faite sur 36 étudiants de Nouvelle-Zélande en vétérinaire, confirme cette hypothèse et la complète en ajoutant que ces variables sont liées. En effet, une clarté de la tâche plus faible engendre un travail plus complexe, et ainsi une plus lourde charge de travail.

Weston et al. (2017) rapportent également que les étudiants souhaiteraient plus d'explications sur l'importance du matériel instruit. Sans ces explications, le travail peut manquer de sens pour les étudiants. Ce souci de sens se retrouve également dans l'article de McLennan et Sutton (2005) faite sur 34 étudiants australiens en vétérinaire. En effet, celui-ci met en avant la surcharge d'informations pour les étudiants, qui est considérée comme contre-productive, spécialement lorsqu'elle n'est pas rattachée à une application clinique. Dès lors que les étudiants doutent de l'utilité clinique de la matière instruite, ceux-ci fournissent un travail sans en connaître le sens. Pourtant, comme expliqué par Parkinson et al. (2006) dans leur étude faite via 14 focus groupes composés de 2 à 7 étudiants en vétérinaire de l'université de Massey (Nouvelle-Zélande), la perception de la pertinence entre la matière instruite et la pratique clinique fait partie des éléments motivants le travail des étudiants.

La recherche de Parkinson et al. (2006) ne s'arrête pas là, celle-ci met également en évidence qu'un cours diversifié sera vu comme plus motivant par les étudiants. Au plus les cours seront considérés comme étant intéressants, au plus les étudiants utiliseront des méthodes variées pour les apprendre. Au contraire, bien que les étudiants sachent que ce n'est pas une méthode d'apprentissage efficace, les cours avec un faible score d'intérêt seront traités uniquement par la lecture et la mémorisation, indiquant ainsi l'impact de la diversité de la tâche sur la qualité d'apprentissage.

Pour finir, les étudiants en vétérinaire sont confrontés à différentes sources d'inquiétudes. Un premier type de crainte se retrouve mentionné dans l'étude de Nahm et Chun (2021) faite sur 1071 étudiants en vétérinaire venant de 10 universités coréennes. Cette étude

met en avant que les étudiants en vétérinaire sont amenés à travailler avec des animaux vivants qu'ils craignent de blesser par manque de compétences. Cardwell et Lewis (2017), dans leur étude qualitative faite sur 18 étudiants venant du Royal Vétérinaire College (UK), mettent aussi en évidence le prix élevé des études en vétérinaire, pressant les étudiants à réussir leurs études sans manquer une année. Les études en vétérinaire émettent alors non seulement une lourde charge de travail pour les étudiants, mais leur imposent également une forte charge mentale.

En résumé, dans la composante des risques psychosociaux liée au contenu du travail, la charge de travail semble être un facteur impactant la qualité de vie des étudiants en vétérinaire, suivie par la complexité et la clarté de la tâche, puis le sens et la diversité de la tâche, et finalement, la charge mentale et émotionnelle.

4.2.2. Relations interpersonnelles

Les relations interpersonnelles se caractérisent, selon l'arrêté royal de 2014, par les opportunités de communication et par la qualité des relations, que celles-ci soient entre collègues ou avec des membres de la hiérarchie. (Arrêté royal du 10 avril 2014 relatif à la prévention des risques psychosociaux au travail, s. d.).

La littérature scientifique sur le bien-être des étudiants en vétérinaire met en avant ce besoin de relations sociales de qualité de la part des étudiants. Dans la recherche de Nahm et Chun (2021), il est indiqué que les difficultés de communication, les difficultés à trouver quelqu'un à qui parler de ses problèmes et les relations sociales ruinées à cause de la compétition dans les cours, sont tous les trois des prédicteurs de la dépression et de l'anxiété chez les étudiants coréens en vétérinaire. L'étude de Nahm et Chun (2021), n'est pas la seule à mettre en lumière ce problème de compétition entre étudiants. En effet, l'article de Cardwell et Lewis (2017) indique que le climat de compétition écrase le sentiment d'appartenance et appauvrit le support social selon certains étudiants.

Dans leur article, Cardwell et Lewis (2017) poursuivent leur réflexion en expliquant que pour qu'une amitié se crée, elle nécessite : soit une rencontre hasardeuse, soit une passion commune, ce qui nécessite du temps pour les loisirs. Cependant, selon la recherche de McLennan et Sutton (2005), le temps est souvent énoncé comme déficitaire par les étudiants. Ceux-ci se plaignent de difficultés à gérer les demandes académiques tout en gardant une vie sociale. C'est ici que nous pouvons observer le lien entre différents risques psychosociaux. La lourde charge de travail engendrerait elle-même un manque de temps pour les étudiants. Ceux-

ci, par manque de temps, éprouvent alors des difficultés à maintenir un équilibre entre leur vie personnelle et leur vie d'étudiant, perdant ainsi une de leurs plus grandes ressources à la construction de leur bien-être.

La littérature scientifique met en avant le rôle impactant du personnel de la Faculté vis à vis du bien-être des étudiants. L'article de Weston et al. (2017) décrit le support social comme étant un facteur de protection au bien-être des étudiants. Ce même article précise également que ce support social provient notamment des interactions positives avec le personnel académique et des interactions positives avec des vétérinaires pratiquants, spécialement si ceux-ci se permettent de parler de leurs difficultés et de leurs erreurs. Des propos similaires sont repris dans la recherche de Parkinson et al. (2006) qui insiste sur l'importance de l'enthousiasme des membres de la Faculté. Les auteurs expliquent que les membres du personnel qui sont logiques, organisés, abordables, passionnés, et qui laissent le temps de poser des questions, permettront d'augmenter la motivation à travailler des étudiants. Ces articles soulignent donc l'importance, pour les étudiants, d'être encadrés par du personnel possédant de bonnes compétences relationnelles.

Pour conclure, la qualité des relations avec le personnel facultaire et avec les autres étudiants impacte la qualité de vie des étudiants. Celle-ci est influencée d'une part par la charge de travail, et d'autre part par le climat de travail instauré par l'institution.

4.2.3. Conditions de travail

Selon l'arrêté royal de 2014, les conditions de travail regroupent : les procédures d'évaluation, la sécurité de l'emploi, les horaires, la gestion de la carrière, la possibilité d'apprentissage et le type de contrat. (Arrêté royal du 10 avril 2014 relatif à la prévention des risques psychosociaux au travail, s. d.).

Les procédures d'évaluation apparaissent régulièrement dans la littérature scientifique, et ce pour plusieurs raisons. Premièrement, l'article de Parkinson et al. (2006) émet une critique sur la fréquence de ces évaluations qui ne laissent que peu de temps aux étudiants pour étudier leurs cours, alourdissant ainsi la charge de travail de ceux-ci. Cette critique est soutenue par de nombreux autres auteurs (McLennan & Sutton, 2005 ; Nahm & Chun, 2021 ; Weston et al., 2017).

Deuxièmement, dans sa recherche, Parkinson questionne la pertinence des évaluations. En effet, lors de son étude, les étudiants néo-zélandais mentionnent ne plus prendre la peine de comprendre la matière, par manque de temps. À la place, ils s'arrêtent à la mémorisation « par cœur », même s'ils savent que ce n'est pas une méthode d'apprentissage adéquate, car celle-ci est récompensée lors des évaluations. Parkinson conclut son article en expliquant que les examens en vétérinaire ont tendance à se focaliser sur la restitution de détails, au détriment de la compréhension de la matière, qui elle, est rarement évaluée.

De plus, l'article de McLennan et Sutton (2005) met en avant une faible corrélation entre la charge de travail et la valeur de la note, c'est-à-dire que les étudiants doivent parfois produire une grande quantité de travail pour des cours qui ne valent que peu de crédits, ce qui amène à faire face à un surplus d'évaluations pour trop peu de points.

Les procédures d'évaluation sont donc critiquées dans la littérature scientifique, mais ce n'est pas tout. McLennan et Sutton (2005) critiquent également la qualité de l'enseignement. Les étudiants australiens se plaignent notamment d'un manque d'opportunité de gagner de l'expérience clinique. Les cours sont de nouveau considérés comme trop théoriques et ne permettant pas aux étudiants d'être compétents pour leur pratique future. Cette crainte de faibles compétences se retrouve également dans l'article de Weston et al. (2017), dans lequel les étudiants néo-zélandais expriment leur crainte d'échouer, et ainsi de décevoir leur famille, leurs proches et la Faculté. Ceci engendre une augmentation de la charge mentale et les différents risques psychosociaux se retrouvent alors à nouveau liés.

L'étude de Weston et al. (2017) souligne non seulement des difficultés d'apprentissage, mais aussi des conflits horaires. Le coût des études vétérinaires est un facteur de stress pour les étudiants néo-zélandais. Pour soulager ce stress, ils aimeraient pouvoir prendre un job d'étudiant, cependant cela leur est impossible car leurs études impliquent des cours extra-muraux durant les vacances scolaires. Ces horaires prolongés deviennent alors eux-mêmes un risque psychosocial.

Pour finir, l'article de Nahm et Chun (2021), mentionne les difficultés des étudiants coréens quant à leur possibilité de gestion de carrière. En effet, lors de cette étude, 65% des étudiants disent rencontrer des difficultés à avoir des informations sur leur carrière, et 50% disent avoir peu de temps pour penser à leur futur. Manquant ainsi de ressources, ceux-ci se retrouvent en difficulté pour envisager et construire leur future carrière.

En conclusion, les facteurs liés aux conditions de travail qui semblent impacter le plus la qualité de vie des étudiants en vétérinaire sont : les procédures d'évaluation, suivi des possibilités d'apprentissage, les horaires et finalement la gestion de carrière.

4.2.4. Organisation du travail

Selon l'arrêté royal de 2014, le terme 'organisation du travail' contient : le style de management, le sentiment de justice du travail, le niveau d'autonomie du travailleur, la reconnaissance envers le travailleur, les conflits de valeurs du travailleur, la répartition des tâches, le contrôle, les procédures de travail et la structure de l'organisation. (Arrêté royal du 10 avril 2014 relatif à la prévention des risques psychosociaux au travail, s. d.).

L'organisation du travail est en lien avec divers autres risques psychosociaux. Tout d'abord, comme expliqué dans la recherche de McLennan et Sutton (2005), les étudiants peuvent ressentir un sentiment d'injustice lorsqu'ils travaillent longtemps pour un projet qui n'avait en réalité que peu d'impact sur la réussite de leur année. Une meilleure organisation des cours est alors recommandée afin de donner plus de crédits aux évaluations qui ont nécessité plus de temps de préparation. Mais ce n'est pas tout, les évaluations sont également liées à la structure de l'organisation. Notamment, lorsque les dates des évaluations des différents cours se superposent. Une mauvaise organisation crée alors des périodes de surcharge de travail, par le biais d'évaluations trop fréquentes.

Ce manque de structure entraîne aussi des problèmes au niveau du contenu des cours. Cette problématique peut se produire dans deux directions opposées. D'un côté, l'étude de McLennan et Sutton (2005) dénonce le manque de coordination des cours lorsque certains aspects théoriques sont considérés comme acquis par les professeurs, alors qu'ils n'ont pas été vus. L'organisation du travail se trouve alors liée au contenu du travail car elle complexifie ici la tâche de l'étudiant à comprendre la suite de la matière. De l'autre côté, l'article de Parkinson et al. (2006) décrit la coordination des cours comme problématique lorsqu'une même matière se retrouve trop souvent répétée dans différents cours plutôt qu'appliquée à des cas cliniques. Ici, la stagnation de la matière engendre un souci de diversité de la tâche et un problème dans les possibilités d'apprentissage. L'organisation du travail influence ainsi le contenu de la tâche et les conditions de travail.

Pour finir, Weston et al. (2017), décrivent que les étudiants néo-zélandais considèrent le matériel scolaire tels que des cours sur la gestion du stress, le bien-être et l'intelligence émotionnelle comme étant une ressource organisationnelle pour leur bien-être.

4.2.5. Conditions de vie au travail

Les conditions de vie au travail reprennent, selon l'arrêté royal de 2014, tout ce qui concerne l'environnement physique des travailleurs. Nous y retrouvons notamment : les locaux, l'équipement, la posture du travailleur, le bruit, l'éclairage, et les substances utilisées. (Arrêté royal du 10 avril 2014 relatif à la prévention des risques psychosociaux au travail, s. d.).

La littérature scientifique concernant le bien-être des étudiants vétérinaires mentionne peu cette catégorie de risques psychosociaux. Cependant, dans leur article, Weston et al. (2017) mentionnent tout de même les interactions avec des animaux morts comme étant problématique pour le bien-être des étudiants, étant donné que ceux-ci s'engagent généralement dans cette discipline par amour des animaux vivants.

Pour finir, McLennan et Sutton (2005) répertorient les trajets jusqu'à l'université, les places de parking, l'accès aux ordinateurs et l'accès aux livres de la bibliothèque comme pouvant être problématiques. Bien que, ces problèmes restent sporadiques.

4.3. Conclusion

En conclusion, la littérature scientifique indique que le bien-être des étudiants de vétérinaire a tendance à être faible et que celui-ci est bel et bien impacté par ces risques psychosociaux. Le contenu du travail, reprenant la charge de travail, la complexité et la clarté de la tâche ainsi que le sens du travail représente la catégorie de risques psychosociaux la plus fréquemment mentionnée dans la littérature scientifique.

Ensuite, les relations interpersonnelles sont également souvent mentionnées dans la littérature comme impactantes pour la qualité de vie des étudiants de vétérinaire. Ceci peut s'observer par la quantité, mais aussi la qualité des relations avec d'autres étudiants ou avec les membres du corps enseignant.

La catégorie des conditions de travail des étudiants de vétérinaire apparaît, elles aussi, à de nombreuses reprises dans la littérature. La qualité de vie des étudiants dépend en effet des

procédures d'évaluation auxquelles ils sont soumis, des possibilités d'apprentissages dont ils bénéficient et de leurs horaires.

L'organisation du travail est plus rarement mentionnée dans la littérature scientifique dans le contexte du sujet de ce mémoire. La structure des cours et le sentiment d'injustice perçue sont tout de même quelques fois mentionnées.

Enfin, nous n'avons que rarement retrouvé les conditions de vie au travail dans la littérature scientifique.

Un récapitulatif des différents articles présentés dans cette revue de la littérature concernant les risques psychosociaux chez les étudiants en vétérinaire se trouve dans le tableau 1.

Tableau 1 : « Synthèse de la littérature scientifique »

Titre	Auteur	N	Pays	Liens avec les 5 composantes du travail	Outils utilisés	Principaux résultats
Vocation, Belongingness, and Balance : A Qualitative Study of Veterinary Student Well-Being	Cardwell et al.	18	Royaume-Unis	Contenu du travail (charge de travail) et relations interpersonnelles (qualité et fréquence des relations avec les autres étudiants)	Étude qualitative	L'appartenance aux camarades et à l'institution académique, ainsi que l'équilibre étude-vie privée permettent une meilleure motivation à travailler.
Predictors of Anxiety and Depression in Veterinary Medicine Students: A Four-Year Cohort Examination	Drake et al.	142	USA	Contenu du travail (charge de travail et clarté de la tâche) et relations interpersonnelles	CES-D MHI-A	Le niveau de dépression est prédit par la santé physique perçue, les difficultés à se lier à ses comparses, les attentes non-claires des professeurs, la surcharge de travail, le mal du pays. Le niveau d'anxiété est prédit par la santé physique perçue, les attentes non-claires des professeurs, les difficultés à s'affilier à ses comparses, et la surcharge de travail
Veterinary Medical Student Well-being: Depression, Stress, and Personal Relationships	Hafen Jr. et al.	137	USA	Contenu du travail (charge du travail)	CES-D KMS	La lourde charge de travail, être en retard sur ses études et les craintes sur les performances académiques sont les

						facteurs qui impactent le plus la détresse des étudiants.
Stress in Veterinary Science Students: A Study at the University of Queensland	McLennan et al.	/	Australie	Contenu du travail (sens), relations interpersonnelles (fréquence des relations avec les autres étudiants), conditions de travail (procédures d'évaluation et possibilités d'apprentissage), organisation du travail (structure de l'organisation et sentiment de justice) et conditions de vie au travail (locaux et équipement)	Étude qualitative	Les évaluations, la charge de travail, la qualité de l'enseignement, et la coordination des cours sont les problèmes les plus souvent mentionnés par les étudiants comme étant générateur de stress.
Stressors Predicting Depression, Anxiety, and Stress in Korean Veterinary Students	Nahm et al.	1071	Corée	Contenu du travail (charge du travail), relations interpersonnelles (fréquence), et conditions de travail (procédures	DASS-21	Les scores de dépression, anxiété et stress sont influencés par le genre, la crainte de rater un examen, la surcharge de travail, la peur de la pratique clinique, les difficultés de communication, les relations ruinées à

				d'évaluation et gestion de carrière)		cause de la compétition en cours et la peur de manquer de compétences.
Workload, Study Methods, and Motivation of Students within a BVSc Program	Parkinson et al.	/	Nouvelle-Zélande	Contenu du travail (sens et diversité de la tâche), relations interpersonnelles (qualité des relations avec le personnel), conditions de travail (procédures d'évaluation) et organisation de travail (structure de l'organisation)	Étude qualitative	La charge de travail, la pression au travail, les évaluations et la longueur du programme sont les facteurs qui démotivent le plus les étudiants.
A Study of Depression and Anxiety, General Health, and Academic Performance in Three Cohorts of Veterinary Medical Students across the First Three Semesters of Veterinary School	Reisbig et al.	304	USA	Contenu du travail (charge de travail)	CES-D MHI-A	Le stress académique et le stress transitionnel sont de meilleurs prédicteurs de la qualité de vie et des performances académiques que le genre ou les affiliations religieuses.

Stressors and Protective Factors among Veterinary Students in New Zealand	Wenston et al.	36	Nouvelle-Zélande	Contenu du travail (charge de travail, clarté et complexité de la tâche), relations interpersonnelles (qualité des relations avec le personnel), conditions de travail (procédures d'évaluation, possibilités d'apprentissage et horaires), organisation de travail et conditions de vie au travail	Étude qualitative	La charge de travail, les évaluations, les problèmes avec le programme de cours et les demandes financières sont des facteurs de risques au bien-être des étudiants.
---	----------------	----	------------------	---	-------------------	--

Note. N, Nombre de participants à l'étude ; CES-D, Center for Epidemiologic Studies- Depression ; MHI-A, Mental Health Inventory-Anxiety ; KMS, Kansas Marital Scale ; DASS-21, Depression Anxiety and Stress Scale

3. Hypothèses

Nous avons mentionné différents articles scientifiques développant l'impact des risques psychosociaux sur les étudiants en médecine vétérinaire, cependant aucune de ces expériences n'a été réalisée en Belgique. C'est pourquoi, par ce mémoire, nous voulons tester l'hypothèse que ces risques psychosociaux ont également un impact sur la population de l'ULiège.

De plus, dans la littérature scientifique mentionnée dans ce mémoire, les recherches étudient le bien-être des étudiants de médecine vétérinaire durant l'entièreté de leurs études. Cependant, dans la région Wallonie-Bruxelles, la seule université proposant un master en médecine vétérinaire est l'ULiège. Ainsi, 61,5% des répondants n'ont pas réalisé leur bachelier à Liège (voir tableau 2). Cette nécessité de s'adapter à une nouvelle université lors du parcours universitaire représente un potentiel risque pour le bien-être des étudiants. C'est pourquoi, contrairement aux articles mentionnés, cette étude se concentre autour du bien-être des étudiants de master exclusivement.

Enfin, les questionnaires scientifiquement validés évaluant les risques psychosociaux sont rares et ils sont encore moins nombreux à s'intéresser à la population des étudiants. Cependant certains outils ont tout de même pu être identifiés. Des questionnaires tels que Experiences of Teaching and Learning Questionnaire (ETLQ) (Entwistle et al. 2003) et le Demand Control Support Questionnaire (DCSQ) (Sanne et al., 2005) évaluent les dimensions de l'environnement d'enseignement, de l'approche de l'apprentissage, de la pensée critique, des demandes psychologiques et du support social au travail. Étant donné que ces dimensions peuvent être évaluées par des questionnaires scientifiques validés, ce sont elles qui ont été sélectionnées pour définir les hypothèses de ce mémoire.

Dans la littérature scientifique, le bien-être est régulièrement décrit par le niveau de dépression, d'anxiété et de stress. Dans le cadre de ce mémoire, le niveau de bien-être sera donc représenté par ces trois composantes. Un niveau faible de dépression, d'anxiété et de stress représentera un niveau élevé de bien-être. Le niveau de burnout sera quant à lui représenté par ses sous-composantes d'épuisement émotionnel, de dépersonnalisation et d'accomplissement personnel tel que décrit par Montero-Marín et al. (2009). Nous considérerons que le niveau de burnout sera élevé lorsque les niveaux d'épuisement émotionnel et de dépersonnalisation seront élevés et que le niveau d'accomplissement personnel sera faible.

À la suite de cette revue de littérature, les hypothèses faites pour ce mémoire sont les suivantes :

- Hypothèse 1 : L'environnement d'enseignement sera positivement lié au bien-être. Au plus les étudiants de master en médecine vétérinaire à l'ULiège auront un environnement d'enseignement adéquat, au plus leur niveau de bien-être sera élevé.
- Hypothèse 2 : L'environnement d'enseignement sera négativement lié au burnout. Au plus les étudiants de master en médecine vétérinaire à l'ULiège auront un environnement d'enseignement adéquat, au plus leur niveau de burnout sera faible.
- Hypothèse 3 : L'approche de l'apprentissage sera positivement liée au bien-être. Au plus les étudiants de master en médecine vétérinaire à l'ULiège auront une méthode d'apprentissage approfondie et organisée, au plus leur niveau de bien-être sera élevé.
- Hypothèse 4 : L'approche de l'apprentissage sera négativement liée au burnout. Au plus les étudiants de master en médecine vétérinaire à l'ULiège auront une méthode d'apprentissage approfondie et organisée, au plus leur niveau de burnout sera faible.
- Hypothèse 5 : La pensée critique sera positivement liée au bien-être. Au plus les étudiants de master en médecine vétérinaire à l'ULiège considèreront pouvoir développer leur esprit critique, au plus leur niveau de bien-être sera élevé.
- Hypothèse 6 : La pensée critique sera négativement liée au burnout. Au plus les étudiants de master en médecine vétérinaire à l'ULiège considèreront pouvoir développer leur esprit critique, au plus leur niveau de burnout sera faible.
- Hypothèse 7 : Les demandes psychologiques seront négativement liées au bien-être. Au plus les étudiants de master en médecine vétérinaire à l'ULiège percevront de demandes psychologiques, au plus leur niveau de bien-être sera faible.
- Hypothèse 8 : Les demandes psychologiques seront positivement liées au burnout. Au plus les étudiants de master en médecine vétérinaire à l'ULiège percevront de demandes psychologiques, au plus leur niveau de burnout sera élevé.
- Hypothèse 9 : Le support social sera positivement lié au bien-être. Au plus les étudiants de master en médecine vétérinaire à l'ULiège bénéficieront de support social, au plus leur niveau de bien-être sera élevé.
- Hypothèse 10 : Le support social sera négativement lié au burnout. Au plus les étudiants de master en médecine vétérinaire à l'ULiège bénéficieront de support social, au plus leur niveau de burnout sera faible.

4. Méthodologie

4.1. Procédure

Au commencement de ce mémoire, nous avons créé une cellule autour du bien-être des étudiants de master en médecine vétérinaire à l'ULiège. Cette cellule était composée de deux étudiantes en médecine vétérinaire, un étudiant en psychologie, une professeure en médecine vétérinaire et une professeure en psychologie les encadrant. Ceux-ci ont collaborés tout au long de ce mémoire. Au sein de cette équipe, nous avons conscience des efforts déjà mis en place par la Faculté de médecine vétérinaire pour améliorer la qualité de vie de leurs étudiants, et nous voulions contribuer à leur démarche. Nous avons notamment eu pour objectif de créer un questionnaire scientifiquement valide afin de baser nos pistes de solutions sur des preuves solides. Nous voulions également créer un questionnaire robuste afin de le réutiliser dans les années à suivre et ainsi évaluer l'évolution de la situation des étudiants et de leur bien-être. Au-delà de la création d'un questionnaire scientifiquement valide, l'objectif principal de ce mémoire reste malgré tout l'analyse des risques psychosociaux chez les étudiants de master en médecine vétérinaire à l'ULiège.

Après une validation du projet auprès du comité éthique de la Faculté de psychologie de l'Université de Liège, un questionnaire a été créé spécifiquement pour cette étude. Le questionnaire reprend des questions socio-démographiques permettant de mieux comprendre qui sont les participants de l'étude et des questions liées à la qualité de vie évaluée traditionnellement dans la littérature scientifique par le niveau de dépression, d'anxiété et de stress des étudiants. À cela ont été ajoutées des questions évaluant le niveau de burnout des étudiants. Pour finir, le questionnaire utilisé lors de cette étude reprenait également des questions permettant d'évaluer les risques psychosociaux des étudiants.

Afin de conserver une rigueur scientifique, les questions utilisées dans notre enquête ont été reprises de questionnaires préalablement validés scientifiquement. Ces questionnaires ne possédant pas tous de version française, certains d'entre eux ont été traduits via la technique « translation back-translation procedure » (Brislin, 1980). L'idée de cette technique est de faire traduire une première fois le questionnaire par un professionnel (de l'anglais vers le français). De prendre ensuite cette version française et de la faire traduire en anglais par un autre professionnel (du français vers l'anglais). Et pour finir de faire traduire cette deuxième version anglaise par un troisième traducteur professionnel (de l'anglais vers le français). Ensuite, les deux versions anglaises ainsi que les deux versions françaises sont comparées entre elles, et les

professionnels discutent des différences de traduction dans le but de créer la version française la plus fidèle à la version anglaise originale.

Une fois les questionnaires traduits en français, il a fallu adapter ces questionnaires au contexte spécifique de l'étude. Le principe de cette adaptation est de changer la forme de l'item sans en changer le fond. C'est-à-dire, modifier la formulation de l'item pour le rendre plus accessible et adapté, tout en veillant à ne pas corrompre la signification de l'item.

Premièrement, les traductions littérales de certaines expressions anglaises devenaient compliquées à la compréhension. Ces expressions ont alors été repensées pour que les items soient compris par tous. Par exemple l'item « This unit has given me a sense of what goes on 'behind the scenes' in this subject area. » provenant de l'Experiences of Teaching and Learning Questionnaire (ETLQ) avait été traduit par les traducteurs professionnels en « Cette unité m'a donné une idée de ce qui se passe 'dans les coulisses' dans ce domaine ». Pour faciliter la compréhension de l'item, celui-ci a été changé en « Le programme de master me donne une idée de ce qu'il se passe concrètement dans le métier. ».

Ensuite, les différents questionnaires validés utilisés avaient chacun leur propre façon de formuler les items et leurs propres échelles de réponses. En effet, certains questionnaires présentaient leurs items sous forme affirmatives, d'autres sous la forme interrogative, certains utilisaient le passé, d'autres le présent, certains parlaient en « Je », d'autres en « Tu », en « Nous » ou encore en « Vous », et cetera. Dans l'objectif de rendre le questionnaire cohérent, les questionnaires ont été harmonisés. Ainsi, les items des questionnaires ont été modifiés pour être tous écrit au présent, sous la forme affirmative et à la première personne du singulier. De plus, certains questionnaires avaient été initialement construits pour des populations spécifiques qui ne correspondait pas à celle de cette étude. En effet, le Demand Control Support Questionnaire (DCSQ) interroge pour sa part, le bien-être de travailleurs. Afin que le questionnaire soit adapté à la population de l'étude, le langage utilisé pour certains items a été modifié. Par exemple, l'item « Il y a une bonne collégialité au travail. » a été remplacé par « Il y a une bonne collégialité (convivialité) au sein de la Faculté. ».

Pour finir, la population étudiée dans cette étude n'est pas simplement une population d'étudiants, mais une population spécifique d'étudiants de master en médecine vétérinaire à l'Université de Liège. Grâce à l'aide de membre de la Faculté de médecine vétérinaire, nous avons pu adapter le contenu des questionnaires à leur langage et à leurs contraintes spécifiques.

L'enquête se déroule au sein de la Faculté de médecine vétérinaire de l'ULiège. La doyenne de la Faculté Madame Art et le vice-doyen Monsieur Clinquart ont donc pris connaissance du questionnaire, ils l'ont modifié et ils ont ensuite validé l'utilisation de celui-ci sur leurs étudiants. L'enquête, désormais traduite, adaptée à la population cible et validée par la direction de la Faculté, a été testée par des étudiants de la Faculté. Ceux-ci ont fournis leurs commentaires, ce qui a permis une dernière amélioration de l'enquête.

Pour ce qui est de la promotion et la diffusion de l'enquête, celles-ci ont été réalisées par les étudiantes, professeures et doyens de la Faculté de médecine vétérinaire de l'Université de Liège qui font partie du projet de recherche sur le bien-être des étudiants de master en médecine vétérinaire à l'ULiège. Pour transmettre nos informations, nous avons utilisé deux types de canaux différents afin d'assurer la participation d'un maximum d'étudiants. Premièrement, nous avons utilisé le canal officiel de l'apparitorat de la Faculté de médecine vétérinaire qui a transmis plusieurs mails à l'ensemble des étudiants de master. Ensuite, nous avons également utilisé le canal plus officieux des réseaux sociaux qui peut susciter l'intérêt d'une autre portion de la population étudiée.

Enfin, lors de ce mémoire, nous avons utilisé le système d'enquête en ligne de la Faculté de psychologie de l'ULiège. Cette plateforme respecte le règlement général de protection des données. Les adresses mails des étudiants participants à l'étude ont été retraduites en codes, et les données ont été conservées sur dox.uliege. Les étudiants ont répondu au questionnaire de façon anonyme, et les variables socio-démographiques utilisées lors de cette enquête ont été réfléchies pour ne pas pouvoir identifier les étudiants.

Lors de l'invitation à participer à l'enquête, il a été demandé aux étudiants de signer un document sur le consentement éclairé avant de répondre au questionnaire. Les participants ont également répondu sur base volontaire et ont eu l'occasion de répondre en plusieurs fois.

4.2. Description des outils

4.2.1. Variables socio-démographiques

Les variables socio-démographiques utilisées pour cette étude ont été réfléchies en partenariat avec la Faculté de médecine vétérinaire. En effet, c'est en travaillant directement avec les personnes concernées que nous pouvons mettre en place l'analyse des risques psychosociaux la plus efficace et pertinente. C'est pourquoi, des étudiants, professeurs, la doyenne et le vice-doyen de la Faculté de médecine vétérinaire ont pris part aux décisions

concernant les variables socio-démographiques à utiliser. Les variables socio-démographiques sélectionnées se trouvent dans le tableau 2.

Tableau 2 : « Variables socio-démographiques »

Variable socio-démographique	Modalités	Pourcentage
Quel est ton âge (en années) ?	Moins de 22 ans	10.2%
	22 ans	15%
	23 ans	22.3%
	24 ans	15.5%
	25 ans	17.5%
	26 ans	8.3%
	Plus de 26 ans	11.2%
Quel est ton genre ?	Homme	10.7 %
	Femme	89.3%
	Non-binaire/fluide	0%
Quelle est ta nationalité ?	Belge	64.2%
	Française	31.1%
	Algérienne	1.9%
	Luxembourgeoise	1.9%
	Autre	4%
As-tu réalisé ton baptême étudiantin ?	Oui	28.8%
	Non	7.2%
Es-tu dans l'obligation de travailler pour subvenir à tes études ?	Oui	15.4%
	Non	84.6%
As-tu officiellement reçu le statut d'étudiant en situation d'handicap accordé par l'université ?	Oui	5.8%
	Non	94.2%
As-tu de la famille dans la région de Liège ?	Oui	21.6%
	Non	78.4%
Quel est ton lieu d'obtention du diplôme de bachelier ?	ULiège	38.5%
	UCLouvain	13.9%
	UNamur	32.2%
	ULB	12%
	Autre	3.4%
En quelle·s année·s de Master se situent les unités d'enseignements (UE) inscrites dans ton PAE ?	Master 1	26.4%
	Master 1et 2	10.6%
	Master 2	26.9%
	Master 2 et 3	9.1%
	Master 3	25%
	Master 1, 2 et 3	1.9%
Quelle est ta situation en ce qui concerne un potentiel solde de Bac ?	Je n'ai jamais eu de solde de Bac	61.4%
	J'en ai eu par le passé, mais je n'en ai plus actuellement	32.4%
	J'en ai eu par le passé, et j'en ai encore actuellement	2.4%

	J'en ai pour la première fois	3.9%
Quelles sont les activités pratiques que tu as réalisées au Q1 ? (Tu peux cocher plusieurs réponses)	Aucune	14.8%
	Des TP (y compris des Skill lab)	36.7%
	Le carrousel paraclinique de Master 2	16.9%
	Le carrousel clinique de Master 2	19.9%
	Un ou plusieurs stage·s	15%
	Les cliniques par options de Master 3	15.4%
	Une ou plusieurs garde·s volontaire·s de Master 1	15%
Quelle est la répartition que tu as choisie pour tes stages ?	Un stage de 12 semaines	27.3%
	Deux stages de 6 semaines	54.4%
	Je ne suis pas concerné	18.2%
Quels sont les domaines dans lesquels tu as réalisé/tu souhaites réaliser ton stage ? (Tu peux cocher plusieurs réponses)	Animaux de compagnie	75,4%
	Équidés	19.2%
	Animaux de production	19.2%
	Autre (à spécifier)	7.2%
	Je ne sais pas encore	4.8%
Autre type de stage que ceux repris dans la question précédente	Faune sauvage	15.6%
	NAC	18.8%
Concernant ton module clinique de Master 3, quelle option as-tu choisie/souhaites-tu choisir ?	Animaux de compagnie	49%
	Équidés	21.2%
	Animaux de production	15.9%
	Je ne sais pas encore	13.9%
Toujours concernant ton module clinique de Master 3, sur quel lieu as-tu/souhaites-tu réaliser ta clinique ?	Au sein de la Faculté	67.8%
	En dehors de la Faculté	17.3%
	Je ne sais pas encore	14.9%
Consommes-tu des boissons énergisantes ?	Jamais	30.8%
	Quelques fois par ans	31.3%
	Quelques fois par mois	17.8%
	Quelques fois par semaine	10.6%
	Tous les jours	9.6%
Consommes-tu des boissons alcoolisées (vin, bière, apéritif, digestif, autre...) ?	Jamais	7.2%
	Quelques fois par ans	25.5%
	Quelques fois par mois	40.9%
	Quelques fois par semaine	26.4%
	Tous les jours	0%
Consommes-tu du cannabis ?	Jamais	84.1%
	Quelques fois par ans	10.1%
	Quelques fois par mois	1.4%
	Quelques fois par semaine	1.4%
	Tous les jours	1%
Consommes-tu des antidépresseurs ?	Jamais	86.1%
	Quelques fois par ans	6.3%
	Quelques fois par mois	7.7%
	Quelques fois par semaine	0%
	Tous les jours	0%
Consommes-tu des calmants (ou anxiolytiques) ?	Jamais	71.6%
	Quelques fois par ans	16.8%

	Quelques fois par mois	6.3%
	Quelques fois par semaine	1.9%
	Tous les jours	3.4%
Consommes-tu des stimulants (ou des amphétamines) ?	Jamais	92.8%
	Quelques fois par ans	2.9%
	Quelques fois par mois	1.9%
	Quelques fois par semaine	1.4%
	Tous les jours	1%

4.2.2. Variables prédictives liées aux risques psychosociaux

Dans la littérature scientifique, lorsque les auteurs veulent évaluer les risques psychosociaux chez les étudiants, ceux-ci ont tendance à créer leurs propres questionnaires, tels que dans les articles de Chowdhury et al. (2017), Gazzaz et al. (2018) ou Grakh et al. (2022). Ce constat illustre le manque de questionnaires validés et unanimement reconnus sur le sujet. Cette difficulté à établir des indicateurs internationaux autour des risques psychosociaux est également mise en avant par Clot (2015). Heureusement, certaines échelles ont tout de même été créées et pourront guider la conduite de cette étude.

Le premier outil d'étude des risques psychosociaux utilisé dans cette recherche est l'Experiences of Teaching and Learning Questionnaire (ETLQ) (Entwistle et al. 2003). Il a pour but d'évaluer la perception qu'ont les étudiants de leur environnement d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que de mesurer leur façon d'étudier leurs cours. C'est la version modifiée de l'ETLQ validée par Hosseini et al. (2022) qui est utilisée dans ce mémoire. Les participants avaient pour consigne de répondre à la question : « Dans quelle mesure ces phrases reflètent-elles ton vécu depuis ton entrée en master 1 à l'ULiège ? ». Ceux-ci ont pu y répondre sur une échelle de Likert allant de 1 « Pas du tout d'accord » à 4 « Tout à fait d'accord ».

La fidélité et la validité de l'ETLQ ont été étudiées par Richardson (2014). Selon cet article, l'outil possède une consistance interne satisfaisante avec des alphas de Cronbach compris entre .67 et .84. Sa validité de construit est également considérée comme satisfaisante. L'échelle a déjà été utilisée sur des étudiants en médecine vétérinaire, elle ne possède pas de norme de population, mais les données publiées peuvent être utilisées pour faire des comparaisons.

L'ETLQ ne possède pas de version française. C'est pourquoi, pour cette étude, il a été traduit via la technique « translation back-translation procedure » (Brislin, 1980) décrite dans la section procédure de ce mémoire.

L'ETLQ est composée de 3 dimensions : l'environnement d'enseignement, l'approche de l'apprentissage et la pensée critique. Lors de cette étude, une vérification de la fidélité des dimensions de l'ETLQ a été réalisée, via l'alpha de Cronbach. L'environnement d'enseignement ($\alpha = .86$) et la pensée critique ($\alpha = .73$) ont obtenu de bons scores. Tandis que l'approche de l'apprentissage ($\alpha = .55$) a obtenu un score insuffisant (voir tableau 3). C'est cette classification en 3 dimensions qui sera utilisée dans le cadre de ce mémoire.

Les 3 dimensions de l'ETLQ peuvent être détaillées en 10 sous-dimensions (voir tableau 4). La fidélité de ces 10 sous-dimensions a été vérifiée lors de cette étude via l'alpha de Cronbach pour les dimensions possédant plus de deux items, et via une comparaison du F de Kolmogorov-Smirnov pour les dimensions possédant deux items.

La dimension de l'environnement d'enseignement a été créée pour évaluer comment les étudiants ont vécu leurs cours. Elle évalue notamment les relations aux autres étudiants et aux membres du corps enseignants, la clarté de la tâche et les feedbacks. Cette dimension est composée de 6 sous-dimensions : enseigner pour comprendre ($\alpha = .80$), enseignement de soutien ($D = .04$), compréhension disciplinaire ($D = .06$), alignement ($\alpha = .74$), soutien par les pairs ($\alpha = .70$), et feedback constructif ($\alpha = .70$).

La dimension de l'approche des apprentissages vise, quant à elle, à évaluer comment les étudiants travaillent. Elle est composée de 3 sous-dimensions : l'approche approfondie ($\alpha = .64$), l'étude organisée ($\alpha = .78$) et l'approche de surface ($D = .02$).

Pour finir, la dimension de la pensée critique ($\alpha = .73$) permet d'évaluer le développement de la pensée critique chez les étudiants. Cette dimension ne possède pas de sous-dimension.

Tableau 3 : « Analyse factorielle confirmatoire de l'ETLQ via ses 3 dimensions »

		Analyse Factorielle de L'ETLQ Analyse Factorielle Confirmatoire à composantes principales	Environnement d'enseignement ($\alpha = .86$)	Approche de l'apprentissage ($\alpha = .55$)	Esprit critique ($\alpha = .73$)
F1	TE1	Le programme de master m'encourage à faire des liens entre ce que j'ai appris et la pratique professionnelle.	.86		
	TE2	Je perçois la pertinence des éléments qui me sont enseignés dans le programme de master.	.80		
	TE12	Les activités du programme de master m'aident à établir des liens avec mes connaissances ou mon expérience.	.87		
F2	TE7	Le corps enseignant essaie de partager avec moi son enthousiasme sur la matière.	.88		
	TE9	Le corps enseignant prend le temps d'expliquer les choses qui semblent difficiles à comprendre.	.88		
F3	TE4	Le corps enseignant m'aide à voir comment je suis censé-e réfléchir et parvenir à une conclusion sur une matière.	.77		
	TE6	Le programme de master me donne une idée de ce qu'il se passe concrètement dans le métier.	.77		
F4	TE8	Ce qui m'est enseigné semble correspondre aux engagements pédagogiques.	.68		
	TE16	Ce qui est attendu de moi pour les examens est clair pour moi.	.76		

	TE17	Les activités d'apprentissage sont en adéquation avec ce que je suis censé·e apprendre.	.74		
	TE18	Ce que je suis censé·e apprendre dans le programme de master est clair pour moi.	.80		
F5	TE13	Je suis à l'aise de travailler avec d'autres étudiants dans le cadre du programme de master.	.80		
	TE14	Au sein du master, les étudiants se soutiennent mutuellement et essaient de s'entraider lorsque cela est nécessaire.	.73		
	TE15	Parler avec d'autres étudiants m'aide à développer ma compréhension de la matière.	.85		
F6	TE10	Les feedbacks sur mon travail m'aident à améliorer mes méthodes d'apprentissage et d'étude.	.92		
	TE11	Les feedbacks sur mon travail me permettent de clarifier des choses que je n'avais pas entièrement comprises.	.92		
	TE19	Je reçois fréquemment des feedbacks du corps enseignant.	.46		
F7	LA4	J'examine en profondeur les éléments me permettant de tirer mes propres conclusions sur la matière étudiée.		.62	
	LA5	La matière enseignée en cours génère souvent chez moi une profonde réflexion.		.60	
	LA6	Lorsque je communique mes idées/mes réponses/mes suggestions, je réfléchis à la meilleure façon de partager mon point de vue.		.56	

	LA7	Si je ne comprends pas assez bien les choses que j'étudie, j'essaye via une approche différente.		.72	
	LA10	Je cherche généralement à comprendre par moi-même le sens de ce que je dois apprendre.		.70	
F8	LA1	Dans l'ensemble, je suis régulier·e et organisé·e dans mes études.		.87	
	LA2	Je consacre généralement beaucoup d'efforts à mes études.		.73	
	LA3	J'organise soigneusement mon temps d'étude pour en tirer le meilleur parti.		.88	
F9	LA8	J'ai souvent du mal à donner du sens aux choses dont je dois me souvenir.		.84	
	LA9	Une grande partie de ce que j'ai appris ne me semble rien d'autre que de nombreux éléments sans rapports entre eux.		.84	
F10	CT1	À travers mon master, j'apprends à organiser et analyser des informations.			.79
	CT2	À travers mon master, j'apprends à évaluer les problèmes de manière critique.			.77
	CT3	À travers mon master, j'apprends à mettre en pratique mes connaissances théoriques acquises (savoir-faire).			.69
	CT4	À travers mon master, j'apprends à développer de nouvelles idées.			.75

Note. ETLQ, Experiences of Teaching and Learning Questionnaire ; TE, Environnement d'enseignement ; LA, Approche de l'apprentissage ; CT, Pensée critique ; α , Coefficient α

Tableau 4 : « Analyse factorielle confirmatoire de l'ETLQ via ses 12 sous-dimensions »

	Environnement d'enseignement						Approche de l'apprentissage			Esprit critique
	F1 Enseigner pour comprendre ($\alpha = .80$)	F2 Enseignement de soutien (D = .04)	F3 Compréhension disciplinaire (D = .06)	F4 Alignement ($\alpha = .74$)	F5 Soutien par les pairs ($\alpha = .70$)	F6 Feedback constructif ($\alpha = .70$)	F7 Approche approfondie ($\alpha = .64$)	F8 Étude organisée ($\alpha = .78$)	F9 Approche de surface (D = .02)	F10 Esprit critique ($\alpha = .73$)
TE1	.86									
TE2	.80									
TE12	.87									
TE7		.88								
TE9		.88								
TE4			.77							
TE6			.77							
TE8				.68						
TE16				.76						
TE17				.74						
TE18				.80						
TE13					.80					
TE14					.73					
TE15					.85					
TE10						.92				
TE11						.92				
TE19						.46				
LA4							.62			
LA5							.60			
LA6							.56			
LA7							.72			

LA10							.70			
LA1								.87		
LA2								.73		
LA3								.88		
LA8									.84	
LA9									.84	
CT1										.79
CT2										.77
CT3										.69
CT4										.75

Note. ETLQ, Experiences of Teaching and Learning Questionnaire ; TE, Environnement d'enseignement ; LA, Approche de l'apprentissage ; CT, Pensée critique ; α , Coefficient α

La seconde échelle utilisée pour mesurer les risques psychosociaux dans cette recherche est the Demand Control Support Questionnaire (DCSQ) (Sanne et al., 2005). Ce questionnaire est basé sur le Job Content Questionnaire (JCQ) et a pour but de mesurer les environnements de travail stressants. Il est composé de 3 sous-échelles : les demandes psychologiques (composée de 5 items utilisés pour mesurer la charge de travail et la pression temporelle), la latitude de décision (repreant 6 items cherchant à évaluer le contrôle que l'employé a sur son travail) et le support social au travail (évaluant le soutien par les pairs et par le corps enseignant en 6 items). L'étude de Mauss et al. (2018) a conclu que le DCSQ avait une bonne validité et fidélité. Pour rappel, ce questionnaire est plus axé vers les travailleurs que vers les étudiants. Une adaptation du questionnaire a alors été mise en place pour correspondre au contexte de l'étude. Les termes « collégialité au travail » a par exemple été modifié en « collégialité au sein de la Faculté ». Le DCSQ ne possède pas de version française. Tout comme l'ETLQ, il a été traduit via la technique « translation back-translation procedure » (Brislin, 1980).

La fidélité des trois dimensions du DCSQ a été vérifiée durant cette étude, via le coefficient α . Les demandes psychologiques ($\alpha = .72$) et le support social au travail ($\alpha = .83$) ont tous deux obtenus des scores satisfaisants. Cependant, la latitude de décision ($\alpha = .44$) a obtenu un score insuffisant (voir tableau 5). Notre étude ne retrouvant pas la classification mise en évidence dans la littérature scientifique, c'est-à-dire, un coefficient α satisfaisant, il a été décidé de retirer la dimensions latitude de décision lors de l'analyse des résultats. Les participants avaient pour consigne de répondre à la question : « Dans quelle mesure ces phrases reflètent-elles ton vécu depuis ton entrée en master 1 à l'ULiège ? ». Ceux-ci ont pu y répondre sur une échelle de Likert allant de 1 « Pas du tout d'accord » à 4 « Tout à fait d'accord ».

Tableaux 5 : « Analyse factorielle confirmatoire du DCSQ »

	Analyse Factorielle du DCSQ Analyse Factorielle Confirmatoire à composantes principales	Demandes psychologiques ($\alpha = .72$)	Latitude de décision ($\alpha = .44$)	Support social ($\alpha = .83$)
DP1	Mes études m'obligent à travailler très vite.	.68		
DP2	Mes études m'obligent à travailler très dur.	.83		
DP3	Mes études demandent un effort de travail très important.	.81		

DP4	J'ai suffisamment de temps pour toutes mes tâches.	.65		
DP5	Des demandes contradictoires surviennent souvent dans mes études.	.53		
C1	J'ai l'opportunité d'apprendre de nouvelles choses dans mes études.		.10	
C2	Mes études requièrent de la créativité.		.23	
C3	Mes études requièrent de répéter sans cesse les mêmes tâches.		.18	
C4	J'ai la possibilité de décider par moi-même la manière d'effectuer mon travail.		.89	
C5	J'ai la possibilité de décider par moi-même ce qui doit être fait dans mon travail.		.89	
SS1	Il y a une ambiance assez agréable au sein de la Faculté.			.82
SS2	Il y a une bonne collégialité (convivialité) au sein de la Faculté.			.88
SS3	Les autres étudiants sont là pour moi et me soutiennent en cas de besoin.			.81
SS4	Les personnes que je côtoie au sein de la Faculté comprennent que je peux passer une « mauvaise » journée.			.62
SS5	Je m'entends bien avec le corps enseignant.			.60
SS6	Je m'entends bien avec les autres étudiants.			.67

Note. DCSQ, Demand Control Support Questionnaire ; DP, Demandes psychologiques ; C, Latitude de décision ; SS, Support social ; α , Coefficient α

4.2.3. Variables dépendantes

Afin d'analyser les risques psychosociaux chez les étudiants de médecine vétérinaire, il faut définir les variables dépendantes que ces risques psychosociaux influenceront. Lors de la formulation d'hypothèses, ce sont les niveaux de burnout et de bien-être (évalué par les niveaux de dépression, anxiété et stress) qui ont été sélectionnés. Cette section aura donc pour but de décrire les outils utilisés pour mesurer la dépression, l'anxiété, le stress et le burnout.

La Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS-21) (Lovibond & Lovibond, 1995) est un outil qui a déjà été utilisé pour mesurer la qualité de vie des étudiants en vétérinaire tel que dans la recherche de Nahm et Chun (2021). Cette échelle mesure la dépression, l'anxiété et le stress en 21 items. Elle est donc assez courte et permet une comparaison avec d'autres études faites sur des étudiants. Le site officiel de la DASS-21 propose une version française de leur questionnaire. Cette version a été traduite en français par Donald Martin à l'Université d'Ottawa. Elle n'a pas encore été officiellement validée, mais elle a déjà été utilisée dans d'autres études. C'est donc cette version qui sera utilisée lors de notre recherche.

La fidélité des trois dimensions de la DASS-21 a été vérifiée lors de cette étude, via le calcul de l'alpha de Cronbach. La dépression ($\alpha = .91$), l'anxiété ($\alpha = .86$) et le stress ($\alpha = .87$) ont tous obtenu des scores considérés comme « bons » (voir tableau 6). Les participants avaient pour consigne de répondre à la question : « Dans quelle mesure ces phrases reflètent-elles ton vécu depuis le début de l'année académique 2023-2024 (hormis la session d'examens) ? ». Ceux-ci ont pu y répondre sur une échelle de Likert allant de 1 « Ne s'applique pas du tout à moi » à 4 « S'applique entièrement à moi, ou la grande majorité du temps ».

Tableaux 6 : « Analyse factorielle confirmatoire de la DASS-21 »

	Analyse Factorielle de la DASS-21 Analyse Factorielle Confirmatoire à composantes principales	Dépression ($\alpha = .91$)	Anxiété ($\alpha = .86$)	Stress ($\alpha = .87$)
D1	J'ai eu l'impression de ne pas pouvoir ressentir d'émotion positive.	.87		
D2	J'ai eu des difficultés à initier de nouvelles activités.	.58		
D3	J'ai eu le sentiment de ne rien envisager avec plaisir.	.90		

D4	Je me suis senti·e triste et déprimé·e.	.85		
D5	J'ai eu l'impression d'avoir perdu goût à presque tout.	.87		
D6	J'ai eu le sentiment de ne pas valoir grand-chose comme personne.	.72		
D7	J'ai eu le sentiment que la vie n'en valait pas la peine.	.81		
A1	J'ai été conscient·e d'avoir la bouche sèche.		.67	
A2	J'ai eu des difficultés à respirer (par exemple, respiration excessivement rapide, essoufflement sans effort physique).		.82	
A3	Je me suis senti·e faible (par exemple, les jambes qui allaient se dérober sous moi).		.77	
A4	Je me suis trouvé·e dans des situations qui me rendaient tellement anxieux·se que j'ai été très soulagé·e lorsqu'elles ont pris fin.		.73	
A5	Je me suis senti·e étourdi·e.		.71	
A6	J'ai transpiré de façon perceptible (par exemple, les mains moites) en l'absence de températures élevées ou d'effort physique.		.68	
A7	J'ai eu peur sans bonne raison.		.79	
S1	Je me suis aperçu·e que des choses insignifiantes me troublaient.			.65
S2	J'ai eu tendance à réagir de façon exagérée.			.78
S3	J'ai eu des difficultés à me détendre.			.73
S4	Je me suis aperçu·e que j'étais facilement contrarié·e.			.83

S5	J'ai eu l'impression de dépenser beaucoup d'énergie nerveuse (d'être nerveux·se).		.83
S6	Je me suis aperçu·e que je devenais impatient·e lorsque j'étais retardé·e.		.71
S7	J'ai eu l'impression d'être assez susceptible.		.77

Note. DASS-21, Depression, Anxiety and Stress Scale ; D, Dépression ; A, Anxiété ; S, Stress ; α , Coefficient α

Le Maslach Burnout Inventory (MBI) (Maslach et al., 1997) a également été utilisé dans cette étude, afin d'évaluer le niveau de burnout chez les étudiants de master en médecine vétérinaire. Afin de limiter la longueur du questionnaire, la version raccourcie du MBI a été sélectionnée pour cette enquête. Cette échelle est composée de trois dimensions : l'épuisement émotionnel (3 items), la dépersonnalisation (3 items) et l'accomplissement personnel (3 items). Selon la méta-analyse de De Beer et al. (2024), la validité et la consistance interne du MBI sont considérées comme suffisantes dans la majorité des articles étudiés. Les auteurs expliquent également que les dimensions d'épuisement émotionnel et de dépersonnalisation ont généralement une bonne corrélation. Cependant, la dimension d'accomplissement personnel ne montrerait pas toujours une corrélation avec les deux autres dimensions, poussant ainsi certains auteurs à retirer cette dimension de leurs recherches.

Durant cette étude, la fidélité des trois dimensions du MBI a été vérifiée via le coefficient α . L'épuisement émotionnel ($\alpha = .81$), la dépersonnalisation ($\alpha = .70$) et l'accomplissement personnel ($\alpha = .61$) ont obtenu des scores considérés comme satisfaisants (voir tableau 7). Les participants avaient pour consigne de répondre à la question : « À quelle fréquence ressens-tu chacune de ces propositions depuis le début de l'année académique 2023-2024 (hormis session d'examen) ? ». Ceux-ci ont pu y répondre sur une échelle de Likert allant de 1 « Jamais » à 7 « Chaque jour ».

Tableaux 7 : « Analyse factorielle confirmatoire du MBI »

	Analyse Factorielle du MBI Analyse Factorielle Confirmatoire à composantes principales	Épuisement émotionnel ($\alpha = .81$)	Dépersonnalisation ($\alpha = .70$)	Accomplissement personnel ($\alpha = .61$)
EE1	Je me sens émotionnellement vidé·e par mes études.	.86		
EE2	Je me sens fatigué·e lorsque je me lève le matin et que j'ai à affronter une nouvelle journée à la Faculté.	.89		
EE3	Travailler avec des personnes tout au long de la journée me demande beaucoup d'efforts.	.82		
DEP1	Je suis devenu·e plus insensible aux personnes depuis que je suis à la Faculté.		.69	
DEP2	Je ne me soucie pas vraiment de ce qui arrive à certains de mes patients ou personnes de mon entourage.		.83	
DEP3	Je sens que je m'occupe de certains patients ou personnes de mon entourage de façon impersonnelle, comme s'ils étaient des objets.		.87	
PA1	Je me sens ragaillard·e (avoir plus d'entrain, de gaieté) lorsque dans mes études, j'ai été proche de patients ou personnes de mon entourage.			.68

PA2	J'ai l'impression, à travers mes études, d'avoir une influence positive sur les personnes.			.83
PA3	Je m'occupe très efficacement des problèmes de mes patients ou personnes de mon entourage.			.73

Note. MBI, Maslach Burnout Inventory ; EE, Épuisement émotionnel, DEP ;

Dépersonnalisation ; PA, Accomplissement Personnel ; α , Coefficient α

4.3. Description de la population et de l'échantillon concernés

La population étudiée est celle des étudiants de master en vétérinaire de l'université de Liège. Ce mémoire se concentre sur les étudiants de master car la Faculté de médecine vétérinaire de l'ULiège reprend l'entièreté des étudiant de master de la région Wallonie-Bruxelles. Les étudiants n'ont alors pas tous fait leur bachelier à l'ULiège. Certains sont à Liège pour la première fois, et cela à peut-être un impact sur leur qualité de vie.

Parmi les répondants, certains n'étaient pas allés plus loin que les questions socio-démographiques. Leurs réponses étant inutilisables dans les traitements statistiques, elles ont été supprimées, nous laissant avec un nombre de 191 réponses validées. Le nombre total d'étudiants inscrit en master dans la Faculté de médecine vétérinaire à l'ULiège est de 873. Nous avons donc obtenu un taux de réponses de 22,12% à notre étude.

La distribution de l'échantillon selon les variables socio-démographiques est décrite dans le tableau 2. Les résultats sont synthétisés dans la suite du paragraphe. Parmi les répondants, 89,3% sont des femmes pour 10,7% d'hommes. L'âge moyen de ces répondants est de 24 ans. 64,2% des sujets ont la nationalité belge, 31,1% ont la nationalité française, et 7,8% ont une autre nationalité. Le pourcentage total des nationalités dépasse les 100% car certains des participants possédaient plusieurs nationalités. C'est également le cas pour d'autres variables dont il était possible de cocher plusieurs réponses en même temps : « Quelles sont les activités pratiques que tu as réalisées au Q1 ? » et « Quels sont les domaines dans lesquels tu as réalisé/ou souhaites réaliser ton stage ? ». Pour finir, 38,5% de l'échantillon a obtenu son

diplôme de bachelier à l'ULiège, 32,2% à l'UNamur, 13,9% à l'UCLouvain, 12% à l'ULB, et 3,4% l'ont obtenu ailleurs.

4.4. Types de données recueillies et traitement envisagé

Les données recueillies ont été traitées sur les logiciels IBM SPSS Statistics 20 et JAMOVI 2.3.28. Les statistiques descriptives ont été réalisées sur JAMOVI afin d'observer l'état actuel des étudiants sur chaque variable dépendante (dépression, anxiété, stress, épuisement émotionnel, dépersonnalisation et accomplissement personnel), et des variables prédictrices (environnement d'enseignement, approche de l'apprentissage, pensée critique, demandes psychologiques et support social). Ensuite, toujours via JAMOVI, une matrice de corrélation a été mise en place sur ces différentes variables, dans le but d'envisager les liens qu'elles peuvent avoir entre elles. Enfin, IBM SPSS Statistics 20 a été utilisé pour réaliser des régressions linéaires sur les six variables dépendantes (dépression, anxiété, stress, épuisement émotionnel, dépersonnalisation et accomplissement personnel), afin d'observer si les variables prédictrices (environnement d'enseignement, approche de l'apprentissage, pensée critique, demandes psychologiques et support social) ont un effet sur celles-ci.

5. Résultats

5.1. Tableau descriptif

Le tableau 8 permet de décrire les résultats obtenus aux différentes dimensions. Celui-ci reprend les statistiques descriptives : les moyennes, scores minimums et maximums et écart-types de chaque variable étudiée. De plus, il reprend une matrice de corrélation entre les différentes variables. En diagonale dans le tableau, nous pouvons observer les α de Cronbach de chaque dimension, ceux-ci se trouvent entre .55 et .91.

Tableau 8 : « Tableau descriptif »

	Dimensions	M	MIN	MAX	SD	r											
						1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
1	Environnement d'enseignement	2.79	1.41	3.88	0.39	.86 ^a											
2	Approche de l'apprentissage	2.81	1.9	3.60	0.32	.015	.55 ^a										
3	Pensée critique	2.73	1.00	4.00	0.50	.52***	.12	.73 ^a									
4	Demandes psychologiques	3.32	2.00	4.00	0.45	-.35***	.32***	-.19**	.72 ^a								
5	Support social	2.79	1.17	4.00	0.57	.64***	-.01	.36***	-.33***	.83 ^a							
6	Dépression	2.17	1.00	4.00	0.80	-.45***	.14	-.20**	.52***	-.44***	.91 ^a						
7	Anxiété	2.07	1.00	4.00	0.72	-.39***	.22**	-.14	.50***	-.38***	.79***	.86 ^a					
8	Stress	2.50	1.00	4.00	0.75	-.39***	.27***	-.22**	.60***	-.34***	.77***	.76***	.87 ^a				
9	Épuisement émotionnel	4.28	1.00	7.00	1.69	-.38***	.16*	-.16*	.51***	-.42***	.67***	.67***	.65***	.81 ^a			
10	Dépersonnalisation	2.16	1.00	6.67	1.31	-.96***	.11	-.20**	.24**	-.27***	.52***	.40***	.36***	.45***	.70 ^a		
11	Accomplissement personnel	4.17	1.00	7.00	1.43	.23**	.09	.17*	.02	.08	-.11	.09	.02	.05	-.149*	.61 ^a	

N=191, *p<.05, **p<.01, ***p<.001

^a Alpha de Cronbach

Moyenne (M), minimum (MIN), maximum (MAX), écart-type (SD), corrélation (r) et alpha de Cronbach (diagonale) des variables de l'étude ; N, Nombre de participants

5.2. Les moyennes

Nous pouvons observer dans le tableau 8 que les étudiants de master en médecine vétérinaire à l'ULiège se positionnent de façon neutre quant aux items évaluant l'environnement d'enseignement ($M = 2,79$), l'approche de l'apprentissage ($M = 2,81$), la pensée critique ($M = 2,73$), et le support social ($M = 2,79$) dont les échelles de réponses allaient de 1 à 4.

Par contre, ces étudiants décrivent percevoir des demandes psychologiques, étant donné que le score moyen obtenu à cette dimension est de 3.32, sur une échelle allant de 1 à 4.

Ces mêmes étudiants adoptent également une position neutre concernant les items évaluant leur bien-être. En effet, sur une échelle allant de 1 à 4, ils ont un score moyen en dépression de 2.17, un score moyen en anxiété de 2.07 et un score moyen en stress de 2.5.

Nous observons que la population étudiée a obtenu un score moyen de 4.28 en épuisement émotionnel et de 4.17 en accomplissements personnels. Ces scores étant évalués sur une échelle allant de 1 à 7, ils impliquent à nouveau une position neutre de la part des étudiants.

En revanche, les étudiants ne semblent pas ressentir de dépersonnalisation, car ils ont obtenu un score moyen de 2.16 sur une échelle allant de 1 à 7.

5.3. Les inter-corrélations

L'environnement d'enseignement semblent être corrélé positivement et significativement à la pensée critique ($r = .52$), au support social ($r = .64$) et à l'accomplissement personnel ($r = .23$). Ce qui signifie que plus les étudiants de master en médecine vétérinaire à l'ULiège perçoivent leur environnement d'enseignement comme étant adéquat, plus ils considèrent pouvoir développer leur pensée critique, avoir du support social et réaliser des accomplissements personnels. En revanche, l'environnement d'enseignement est corrélé négativement aux demandes psychologiques ($r = -.35$). Cela veut dire que plus les étudiants estiment que leur environnement d'enseignement est adéquat, moins ils perçoivent de demandes psychologiques. L'environnement d'enseignement est également négativement corrélé à la dépression ($r = -.45$), à l'anxiété ($r = -.39$), au stress ($r = -.39$), à l'épuisement émotionnel ($r = -.38$) et à la dépersonnalisation ($r = -.96$). Ce qui indique que plus

l'environnement d'enseignement est perçu comme adéquat par les étudiants, moins ils souffrent de dépression, d'anxiété, de stress, d'épuisement émotionnel et de dépersonnalisation.

Selon le tableau 8 l'approche de l'apprentissage est corrélée positivement avec les demandes psychologiques ($r = .32$), l'anxiété ($r = .22$), le stress ($r = .27$) et l'épuisement émotionnel ($r = .16$). Cela signifie que plus les étudiants de cette étude ont une méthode d'apprentissage approfondie et organisée, plus ils perçoivent des demandes psychologiques et souffriront d'anxiété, de stress et d'épuisement émotionnel.

Nous pouvons également observer que la pensée critique est corrélée positivement au support social ($r = .36$) et à l'accomplissement personnel ($r = .17$). Ce qui veut dire que plus les étudiants considèrent pouvoir développer leur esprit critique plus ils se sentent soutenu socialement et réalisent des accomplissements personnels. La pensée critique est en revanche corrélée négativement avec les demandes psychologiques ($r = -.19$), la dépression ($r = -.20$), le stress ($r = -.22$), l'épuisement émotionnel ($r = -.16$) et la dépersonnalisation ($r = -.20$). Cela signifie que plus les sujets estiment pouvoir développer leur esprit critique, moins ils ressentent de demandes psychologiques, de la dépression, du stress, de l'épuisement émotionnel et de la dépersonnalisation.

Ensuite, nous pouvons voir que les demandes psychologiques sont corrélées négativement avec le support social ($r = -.33$). Ce qui indique que plus les étudiants étudiés dans cette recherche perçoivent des demandes psychologiques, moins ils estiment bénéficier de support social. Par contre, les demandes psychologiques sont corrélées positivement avec la dépression ($r = .52$), l'anxiété ($r = .50$), le stress ($r = .60$), l'épuisement émotionnel ($r = .51$) et la dépersonnalisation ($r = .24$). Au plus ils considèrent être confrontés à des demandes psychologiques élevées, au plus ils souffrent de dépression, d'anxiété, de stress, d'épuisement émotionnel et de dépersonnalisation.

Le tableau 8 nous informe également que le support social est corrélé négativement avec la dépression ($r = -.44$), l'anxiété ($r = -.38$), le stress ($r = -.34$), l'épuisement émotionnel ($r = -.42$), et la dépersonnalisation ($r = -.27$). Au moins les étudiants de l'étude considèrent être soutenus socialement, au plus ils ressentent de la dépression, de l'anxiété, du stress, de l'épuisement émotionnel et de la dépersonnalisation.

De plus, la dépression est corrélée positivement avec l'anxiété ($r = .79$), le stress ($r = .77$), d'épuisement émotionnel ($r = .67$) et la dépersonnalisation ($r = .52$). Ce qui veut dire que

plus les étudiants de master en médecine vétérinaire à l'ULiège souffrent de dépression, plus ils souffrent d'anxiété, de stress, d'épuisement émotionnel et de dépersonnalisation.

Nous pouvons également observer que l'anxiété est corrélée positivement avec le stress ($r = .76$), l'épuisement émotionnel ($r = .67$) et la dépersonnalisation ($r = .40$). Plus les sujets souffrent d'anxiété, plus ils souffrent de stress, d'épuisement émotionnel et de dépersonnalisation.

Le stress est corrélé positivement à l'épuisement émotionnel ($r = .65$), et à la dépersonnalisation ($r = .36$). Ce qui signifie que plus les étudiants de l'étude ressentent du stress, plus ils ressentent de l'épuisement émotionnel et de la dépersonnalisation également.

Pour finir, l'épuisement émotionnel est positivement corrélé avec la dépersonnalisation ($r = .45$). Ainsi, plus les étudiants étudiés dans ce mémoire ressentent de l'épuisement émotionnel, plus ils perçoivent de la dépersonnalisation.

5.4. Régressions linéaires

Après avoir mis en évidence les corrélations qui ont lieu entre nos différentes variables, plusieurs régressions linéaires ont été réalisées. Celles-ci ont pour but de prédire les scores aux variables dépendantes via les variables indépendantes. Le tableau 9 reprend les coefficients de régressions obtenus lors des diverses régressions linéaires.

Tableau 9 : « Régressions linéaires »

VI → VD	B	95% IC		β	t	p
		LI	LS			
TE → D	-0.44	-0.78	-0.11	-.217	-2.63	.01*
TE → A	-0.36	-0.67	-0.05	-.20	-2.30	.02*
TE → S	-0.31	-0.61	-0.00	-.16	-2.00	.05*
TE → EE	-0.45	-1.16	0.26	-.11	-1.25	.21
TE → DEP	-0.48	-1.12	0.17	-.15	-1.47	.14
TE → PA	1.01	0.30	1.73	.28	2.79	.01*
LA → D	0.01	-0.29	0.32	.004	0.06	.95
LA → A	0.20	-0.08	0.49	.09	1.42	.16

LA → S	0.28	-0.00	0.55	.12	1.96	.05
LA → EE	0.06	-0.59	0.71	.01	0.17	.86
LA → DEP	0.34	-0.24	0.93	.09	1.16	.25
LA → PA	0.22	-0.44	0.87	.05	0.65	.52
CT → D	0.10	-0.12	0.32	.06	0.91	.37
CT → A	0.11	-0.09	0.31	.08	1.08	.28
CT → S	-0.05	-0.25	0.14	-.04	-0.53	.60
CT → EE	0.25	-0.21	0.72	.08	1.08	.28
CT → DEP	-0.18	-0.60	0.24	-.67	-0.84	.40
CT → PA	0.19	-0.28	0.66	.07	0.81	.42
DP → D	0.70	0.46	0.95	.39	5.79	.00*
DP → A	0.59	0.36	0.81	.36	5.17	.00*
DP → S	0.80	0.57	1.02	.47	7.18	.00*
DP → EE	1.51	0.99	2.02	.40	5.79	.00*
DP → DEP	0.31	-0.15	0.78	.11	1.33	.19
DP → PA	0.27	-0.25	0.79	.09	1.04	.30
SS → D	-0.28	-0.49	-0.07	-.20	-2.62	.01*
SS → A	-0.21	-0.41	-0.02	-.17	-2.15	.03*
SS → S	-0.10	-0.29	0.09	-.07	-1.01	.32
SS → EE	-0.74	-1.19	-0.29	-.025	-3.25	.00*
SS → DEP	-0.28	-0.68	0.13	.12	-1.34	.18
SS → PA	-0.23	-0.68	0.22	-.09	-1.00	.32

Note. VI, Variable Indépendante ; VD, Variable Dépendante ; B, Coefficient de régression non standardisé ; 95% IC, Intervalle de confiance à 95% ; LI, Limite Inférieur ; LS, Limite Supérieur ; β , Coefficient de régression standardisé ; t, Statistique t ; p, Valeur p ; TE, Environnement d'enseignement ; LA, Approche de l'apprentissage ; CT, Pensée critique ; DP, Demandes psychologiques ; SS, Support social ; D, Dépression ; A, Anxiété ; S, Stress ; EE, Épuisement émotionnel ; DEP, Dépersonnalisation ; PA, Accomplissement personnel.
*p<.05

Les résultats décrits dans le tableau 9 sont en faveur de l'hypothèse 1. Ceux-ci indiquent que le niveau d'environnement d'enseignement permet partiellement de prédire le niveau de dépression. Le coefficient de régression ($B = -0.44$, $IC [-0.78 ; -0.11]$) signifie qu'augmenter le

score d'environnement d'enseignement d'un point, correspond en moyenne à une diminution de 0.44 point du score de dépression. L'environnement d'enseignement permet également de prédire une partie significative de la variance de l'anxiété. Le coefficient de régression ($B = -0.36$, $IC [-0.67 ; -0.05]$) indique qu'une augmentation d'un point au score d'environnement d'enseignement implique en moyenne une diminution de 0.36 point au score d'anxiété. Ensuite, le niveau de stress peut lui aussi être partiellement prédit par le niveau d'environnement d'enseignement. Le coefficient de régression ($B = -0.31$, $IC [-0.61 ; -0.00]$) signifie que le score de stress diminuera de 0.31 point si nous augmentons le score d'environnement d'enseignement d'un point.

De plus, l'environnement d'enseignement explique également une partie significative de la variance de l'accomplissement personnel. Le coefficient de régression ($B = 1.01$, $IC [0.30 ; 1.73]$) indique qu'une augmentation d'un point au score d'environnement d'enseignement correspond à une augmentation de 1.01 point au score d'accomplissement personnel. Ceci est en faveur de l'hypothèse 2.

Selon le tableau 9 l'approche de l'apprentissage et la pensée critique ne permettent d'expliquer significativement la variance d'aucune variables dépendantes étudiées dans ce mémoire. Les scores retrouvés dans cette étude ne vont alors pas dans le sens des hypothèse 3, hypothèse 4, hypothèse 5 et hypothèse 6.

Du côté des demandes psychologiques, celles-ci permettent d'expliquer une partie significative de la variance de la dépression. Le coefficient de régression ($B = 0.70$, $IC [0.46 ; 0.95]$) indique qu'ajouter un point au score des demandes psychologiques ajoute également en moyenne 0.70 point au score de dépression. Les demandes psychologiques expliquent également une partie significative de la variance de l'anxiété. Le coefficient de régression ($B = 0.59$, $IC [0.36 ; 0.81]$) permet de dire qu'une augmentation d'un point au score de demandes psychologiques équivaut à augmenter de 0.59 point le score d'anxiété. Toujours dans ce même tableau, nous pouvons observer que les demandes psychologiques permettent aussi d'expliquer une partie significative de la variance du stress. Le coefficient de régression ($B = 0.80$, $IC [0.57 ; 1.02]$) signifie que l'ajout d'un point au score des demandes psychologiques correspond à l'ajout de 0.80 point au score de stress. Ces résultats sont tous en faveur de l'hypothèse 7.

Les résultats obtenus lors de cette étude vont partiellement dans le sens de l'hypothèse 8. En effet, les demandes psychologiques expliquent une partie significative de la variance de l'épuisement émotionnel. Le coefficient de régression ($B = 1.51$, $IC [0.99 ; 2.02]$) implique

qu'une augmentation d'un point au score des demandes psychologiques signifie une augmentation en moyenne de 1.51 point au score d'épuisement émotionnel. Cependant, nous n'avons pas pu mettre en évidence suffisamment de preuves pour affirmer l'impact des demandes psychologiques sur la dépersonnalisation et l'accomplissement personnel.

En ce qui concerne la variance de la dépression, celle-ci est partiellement expliquée par le support social. Le coefficient de régression ($B = -0.28$, $IC [-0.49 ; -0.07]$) décrit que le score de dépression diminue de 0.28 point lorsque nous ajoutons un point au score de support social. Le support social permet également d'expliquer une partie significative de la variance de l'anxiété. Le coefficient de régression ($B = -0.21$, $IC [-0.41 ; -0.02]$) indique qu'une augmentation d'un point au score de support social correspond à une diminution de 0.21 point du score d'anxiété. Ce sont des résultats qui sont en faveur de l'hypothèse 9.

Pour finir, le support social explique aussi une partie de la variance de l'épuisement émotionnel. Le coefficient de régression ($B = -0.74$, $IC [-1.19 ; -0.29]$) signifie qu'ajouter un point au score de support social équivaut à diminuer le score d'épuisement émotionnel de 0.74 point. Ces résultats vont dans le sens de l'hypothèse 10.

Une synthèse des résultats obtenus en fonction des hypothèses préalablement posées lors de ce mémoire est reprise dans le tableau 10. Celui-ci reprend les hypothèses de ce mémoire et montre si les résultats obtenus permettent de confirmer l'hypothèse, partiellement confirmer l'hypothèse, ou si nous n'avons pas pu mettre en avant assez de preuves que pour confirmer l'hypothèse.

Tableau 10 : « Synthèse des hypothèses »

Hypothèses	Description	Résultats
Hypothèse 1 TE → D* TE → A* TE → S*	Au plus les étudiants de master en médecine vétérinaire à l'ULiège auront un environnement d'enseignement adéquat, au plus leur niveau de bien-être sera élevé.	Hypothèse confirmée (D, A, S)
Hypothèse 2 TE → EE TE → DEP TE → PA*	Au plus les étudiants de master en médecine vétérinaire à l'ULiège auront un environnement d'enseignement adéquat, au plus leur niveau de burnout sera faible.	Hypothèse partiellement confirmée (PA)
Hypothèse 3 LA → D LA → A LA → S	Au plus les étudiants de master en médecine vétérinaire à l'ULiège auront une méthode d'apprentissage approfondie et organisée, au plus leur niveau de bien-être sera élevé.	Hypothèse non-confirmée
Hypothèse 4 LA → EE LA → DEP LA → PA	Au plus les étudiants de master en médecine vétérinaire à l'ULiège auront une méthode d'apprentissage approfondie et organisée, au plus leur niveau de burnout sera faible.	Hypothèse non-confirmée
Hypothèse 5 CT → D CT → A CT → S	Au plus les étudiants de master en médecine vétérinaire à l'ULiège considèreront pouvoir développer leur esprit critique, au plus leur niveau de bien-être sera élevé.	Hypothèse non-confirmée
Hypothèse 6 CT → EE CT → DEP CT → PA	Au plus les étudiants de master en médecine vétérinaire à l'ULiège considèreront pouvoir développer leur esprit critique, au plus leur niveau de burnout sera faible.	Hypothèse non-confirmée
Hypothèse 7 DP → D* DP → A* DP → S*	Au plus les étudiants de master en médecine vétérinaire à l'ULiège percevront de demandes psychologiques, au plus leur niveau de bien-être sera faible.	Hypothèse confirmée (D, A, S)
Hypothèse 8 DP → EE* DP → DEP	Au plus les étudiants de master en médecine vétérinaire à l'ULiège percevront de demandes psychologiques, au plus leur niveau de burnout sera élevé.	Hypothèse partiellement confirmée

DP → PA		(EE)
Hypothèse 9 SS → D* SS → A* SS → S	Au plus les étudiants de master en médecine vétérinaire à l'ULiège bénéficieront de support social, au plus leur niveau de bien-être sera élevé.	Hypothèse partiellement confirmée (D, A)
Hypothèse 10 SS → EE* SS → DEP SS → PA	Au plus les étudiants de master en médecine vétérinaire à l'ULiège bénéficieront de support social, au plus leur niveau de burnout sera faible.	Hypothèse partiellement confirmée (EE)

Note. TE, Environnement d'enseignement ; LA, Approche de l'apprentissage ; CT, Pensée critique ; DP, Demandes psychologiques ; SS, Support social ; D, Dépression ; A, Anxiété ; S, Stress ; EE, Épuisement émotionnel ; DEP, Dépersonnalisation ; PA, Accomplissement personnel.
*p<.05, l'hypothèse est confirmée

6. Discussion

Par ce mémoire nous tentons d'enrichir la littérature concernant le bien-être des étudiants de master en médecine vétérinaire. À l'heure actuelle, il existe de la littérature concernant la qualité de vie des étudiants en vétérinaire (McLennan & Sutton, 2005 ; Nahm & Chun, 2021 ; Weston et al., 2017), cependant, la question n'est pas encore bien étudiée.

Plus précisément, ce mémoire a pour but d'analyser les risques psychosociaux chez les étudiants de master en médecine vétérinaire à l'ULiège, car la littérature concernant le bien-être des étudiants en vétérinaire est peu développée en Europe et encore moins en Belgique. De plus, cette littérature se concentre principalement sur les causes personnelles du bien-être, tel que dans l'étude de McArthur et al. (2017), sans prendre en compte les risques psychosociaux qui s'établissent par les différentes composantes du travail. Nous nous demandons alors dans ce mémoire si les risques psychosociaux vécu par les étudiants de master en médecine vétérinaire impactent leur bien-être et leur risque de burnout.

Lors de cette étude, nous avons pu démontrer qu'un environnement d'enseignement adéquat permettait de diminuer le niveau de dépression, d'anxiété et de stress des étudiants de master en médecine vétérinaire à l'ULiège. Nous pouvons conclure qu'un meilleur environnement de travail leur procure un meilleur bien-être. Nous avons également pu mettre en lumière que l'accroissement des demandes psychologiques diminue le bien-être de ces mêmes étudiants.

Dans ce mémoire, la dimension des demandes psychologiques reprend notamment la charge de travail et les contraintes temporelles. Ces deux contraintes font partie des risques psychosociaux les plus souvent mentionnés dans notre revue de la littérature (Nahm & Chun, 2021 ; Reisbig et al., 2012 ; Weston et al., 2017). Dans notre étude nous avons démontré que l'augmentation des demandes psychologiques diminue le bien-être des étudiants de master en médecine vétérinaire à l'ULiège. Ces résultats sont en accord avec ceux trouvés dans la littérature scientifique. En effet, Weston et al. (2017) expliquent dans leur article qu'une tâche non claire sera plus complexe à réaliser, augmentant ainsi la charge de travail. Une plus lourde charge de travail demandera plus de temps de travail. Or, tel qu'expliqué par Cardwell et Lewis (2017) dans leur étude, pour pouvoir construire des amitiés, il faut pouvoir y consacrer du temps. Ainsi, la trop grande charge de travail empêcherait les étudiants de développer des amitiés et de participer à leurs loisirs, diminuant ainsi leur bien-être.

La littérature scientifique a certes déjà pu mettre en évidence l'impact des demandes psychologiques sur le bien-être des étudiants en vétérinaire, mais elle s'est moins intéressée à l'impact de ces demandes psychologiques sur le risque de burnout des étudiants. Dans notre étude, nous n'avons que partiellement pu mettre en évidence ce lien car nous n'avons pas rencontré assez de preuves que pour prouver l'impact des demandes psychologiques sur la dépersonnalisation et sur l'accomplissement personnel. La seule conclusion que nous avons pu faire à ce sujet, c'est que la variance de l'épuisement émotionnel est partiellement prédite par les demandes psychologiques. La prédiction du risque de burnout chez les étudiants vétérinaire par les demandes psychologiques n'étant que partiellement prouvée dans notre étude et celle-ci étant également peu étudié dans le reste de la littérature, il semble opportun de questionner si ces deux dimensions sont réellement liées. Un approfondissement de la question dans des recherches futures est conseillé.

Une même incertitude plane quant à la capacité de la dimension de l'environnement d'enseignement à prédire le risque de burnout chez les étudiants en vétérinaire. En effet, tout comme la dimension des demandes psychologiques, la dimension de l'environnement d'enseignement est peu étudiée dans la littérature scientifique quant à son rapport au risque de burnout. De notre côté, notre recherche n'a que partiellement pu établir en lien entre ces deux dimensions. En effet, nous avons pu prouver que l'environnement d'enseignement prédit une part significative de la variance de l'accomplissement personnel, mais cette composante du burnout est la seule que nous avons réussi à prédire. Il serait donc également intéressant de continuer les recherches sur la prédiction du risque de burnout par l'environnement d'enseignement.

Pour rappel, la dimension de l'environnement d'enseignement est composée notamment de la clarté de la tâche, de la qualité du feedback et de la qualité des relations avec les étudiants et les membres du personnel universitaire. Lorsque les résultats de notre étude nous montrent que l'environnement d'enseignement explique une partie significative de la variance du bien-être des étudiants de master en médecine vétérinaire à l'ULiège, ceux-ci soutiennent les résultats trouvés dans d'autres études. En effet, Weston et al. (2017) concluent leur article en expliquant que la clarté de la tâche, la qualité du feedback et le support social venant des professeurs et des autres étudiants est un facteur de protection du bien-être des étudiants. Et ce ne sont pas les seuls. Drake et al. (2017) expliquent dans leur recherche réalisée sur 142 étudiants américains en vétérinaire que la variance de la dépression et de l'anxiété sont partiellement expliquées par les difficultés de se lier à ses comparses et par les attentes non-claires des professeurs.

Parmi nos résultats, nous pouvons constater que le niveau de dépersonnalisation est assez faible. Les étudiants ne semblent pas être fortement impactés sur cette dimension-là. Nous pouvons également observer qu'aucune des variables prédictrices n'a obtenu assez de preuves que pour prouver son impact sur la dépersonnalisation lors des régressions linéaires. Pourtant dans l'étude de Živojinović et al. (2020) réalisée sur 496 étudiants serbes en vétérinaire, la dépersonnalisation représente justement la dimension du burnout dont souffrent le plus les étudiants. La recherche de Živojinović et al. (2020) ainsi que la nôtre utilisent le Maslach Burnout Inventory pour analyser le niveau de dépersonnalisation des étudiants. Par contre, nous utilisons la version raccourcie du questionnaire tandis que Živojinović et al. (2020) utilisent sa version intégrale. Cette différence de version est peut-être à l'origine de notre différence de résultats. D'autres différences sont également à noter entre nos deux études. Dans l'enquête de Živojinović et al. (2020), 66,3 % des répondants étaient des hommes et leur enquête portait sur toutes les années d'études en vétérinaire. De notre côté, seuls 10,7% des répondants sont des hommes, et notre recherche ne porte que sur les étudiants de master. Cependant, dans leur article, Živojinović et al. (2020) expliquent que le genre et l'année d'étude n'ont pas eu d'impact sur le niveau de burnout de leurs sujets. En revanche, les auteurs expliquent que le fait d'être fumeur augmente leur risque de burnout. Bien que nous n'ayons pas étudié l'impact de la consommation de tabac, nous pouvons envisager que cette variable puisse expliquer la différence entre les résultats des deux études. Pour finir, L'étude de Živojinović et al. (2020) a été réalisée en Serbie en 2014, ce qui n'est pas le cas de notre étude. La localisation temporelle et géographique est alors un potentiel prédicteur de la dépersonnalisation chez les étudiants en vétérinaire.

Concernant le support social, nos résultats confirment certaines observations menées dans la littérature scientifique. En effet, tout comme dans l'article de Reisbig et al. (2012), nous concluons notre recherche en expliquant que le support social permet de prédire une part significative de la dépression et de l'anxiété des étudiants en vétérinaire. Cependant, contrairement à l'étude de Nahm et Chun (2021), nous n'avons pas réussi à mettre en avant suffisamment de preuves nous permettant d'affirmer qu'il existe un effet du support social sur le stress. Notre enquête et celle de Nahm et Chun (2021) ont toutes les deux utilisées le Depression Anxiety and Stress Scale (DASS) pour mesurer le niveau de stress des étudiants. Cependant la mesure du support social a été réalisée de façon différente dans les deux études. Dans ce mémoire, nous avons utilisé le Demand Control Support Questionnaire (DCSQ) pour évaluer cette dimension, tandis que dans leur recherche, Nahm et Chun (2021) ont utilisé le

medical student stress scale spécifiquement utilisé en Corée. De plus, l'étude de Nahm et Chun (2021) porte sur l'entièreté des étudiants en vétérinaire. Là-bas, les étudiants commencent par deux ans de « pré-vet », ils poursuivent par deux ans de « pré-clinique » et terminent par deux ans de « clinique ». Les auteurs expliquent que ces différents stades d'études permettent de partiellement prédire le score de stress des étudiants. Les années d'étude à l'ULiège ne sont pas segmentées de la même façon. Cette différence représente potentiellement la raison de la différence de résultats entre l'étude de Nahm et Chun (2021) et la nôtre. Enfin, la culture coréenne est différente de la nôtre. Le contexte géographique pourrait également expliquer cette différence de résultats.

Pour finir, dans leur article, Parkinson et al. (2006) ont pu mettre en évidence l'importance d'un apprentissage en profondeur de la matière. Dans ce mémoire, nous ne sommes pas parvenus à mettre en évidence de tels résultats. L'étude de Parkinson et al. (2006) est une étude qualitative. Cela signifie qu'ils ont questionnés peu de sujets mais qu'ils ont permis aux sujets de s'exprimer et de développer leurs réponses. Nous n'avons pas utilisé la même approche, nous avons préféré questionner un plus grand nombre de participants, afin d'avoir une meilleure représentation de la population étudiée, même si cela impliquait de ne pas laisser la place aux étudiants d'élaborer sur leurs réponses. Une telle différence de méthodologie peut expliquer la différence de résultats qui se trouve entre nos deux recherches. De plus, lors de notre étude, nous avons réalisé une analyse factorielle confirmatoire pour vérifier la validité de nos échelles. La dimension de l'approche de l'apprentissage a obtenu un α de Cronbach plus faible que les autres dimensions utilisées dans ce mémoire. C'est peut-être la raison pour laquelle nous n'avons pas pu mettre en évidence les mêmes résultats que ceux de Parkinson et al. (2006).

6.1. Implications et perspectives

La littérature scientifique préexistante sur le sujet est maigre. Pour qu'un postulat soit scientifiquement solide, il doit être répliqué lors de différentes études. Les résultats que nous avons obtenu durant ce mémoire ont permis d'appuyer certaines conclusions faites préalablement dans la littérature. Ainsi nous avons pu contribuer à un processus important dans la démarche scientifique : celui de la confirmation des résultats.

Le faible taux de littérature sur notre thème n'implique pas seulement un manque d'études confirmatoire. Cela implique également un manque de diversité dans les approches et dans les populations étudiées. Certaines études avaient déjà été réalisées sur le bien-être des

étudiants, mais peu d'entre elles se concentrent sur des étudiants de médecine vétérinaire, encore moins sur des étudiants en master. De plus, les articles publiés sur le sujet s'intéressent peu aux risques psychosociaux et ceux-ci sont rarement réalisés en Europe, encore moins en Belgique. Ce mémoire permet, alors de mettre en évidence plusieurs éléments encore peu étudiés tels que les risques psychosociaux, ainsi qu'une population encore peu étudiée, en l'occurrence, les étudiants de master en médecine vétérinaire dans une université belge et plus précisément liégeoise. Désormais, nos résultats pourront être repris pour être utilisés comme références afin de réaliser des comparaisons lors d'études futures sur le sujet.

Jusqu'alors, plusieurs démarches éparses regardant la qualité de vie des étudiants de la Faculté de médecine vétérinaire existaient. Cependant, les démarches n'étaient pas systématiquement scientifiquement validées et les acteurs ne collaboraient pas toujours entre eux. Ce mémoire a alors eu pour objectif de joindre différents acteurs (en l'occurrence la cellule créée entre la Faculté de médecine vétérinaire et celle de psychologie) afin de mettre en place un projet commun qui suivrait au plus près la démarche scientifique. L'idéal serait que cette cellule se maintienne d'année en année afin de continuer à s'intéresser au sujet de ce mémoire.

Le présent mémoire ouvre les portes à de potentielles futures recherches. En effet, Cette année représente l'inauguration de ce questionnaire. L'un des objectifs de cette étude était de créer un questionnaire scientifiquement valide afin de réitérer l'expérience et ainsi évaluer l'évolution du bien-être des étudiants de master en médecine vétérinaire à l'ULiège. Ces futures études permettraient également de confirmer ou de nuancer les résultats obtenus lors cette recherche.

Durant ce travail, de nombreuses données socio-démographiques ont été collectées, mais n'ont pas été utilisées lors des régressions linéaires. Ces données ont été sollicitées dans le but de faire place à de nouvelles études basées sur celles-ci. En effet, un avantage de ce type de données est de pouvoir évaluer les groupes d'étudiants qui sont le plus à risque concernant le manque de bien-être, le burnout et les risques psychosociaux. Ainsi, des focus-groupes pourraient être mis en place à partir de ces groupes à risques mis en évidence. Ceci donnerait accès à des études qualitatives durant lesquelles des groupes d'étudiants à risque pourraient aller plus loin dans leurs réponses et élaborer sur leur vécu du master en médecine vétérinaire à l'ULiège. Les chercheurs pourraient alors analyser la situation des étudiants de façon plus précise et ainsi proposer des pistes de solutions plus adaptées si celles-ci peuvent être discutées avec la population directement concernée.

6.2. Limites

Nous avons tenté de maintenir une rigueur scientifique durant chaque étape de la recherche, cependant, certains obstacles se sont présentés à nous. C'est pourquoi cette partie sera utilisée pour mettre en lumière les différentes limites de l'étude.

Pour commencer, bien que les échelles utilisées dans ce mémoire soient originalement validées scientifiquement, plusieurs adaptations du questionnaire ont dû être réalisées afin que celui-ci corresponde à la population ciblée. Pour ce faire, plusieurs mots venant des outils initialement validés ont été modifiés. De plus, une traduction de certains outils a dû être mise en place, cependant, cette traduction n'a pas encore été validée scientifiquement. En conséquence, les multiples manipulations des outils réalisées dans le cadre de ce mémoire ont potentiellement réduit la validité du questionnaire.

Les outils utilisés lors de ce mémoire possèdent également une autre faiblesse. Une analyse factorielle a été mise en place afin de vérifier la validité des dimensions de chaque échelle. Nous avons également réalisé un calcul du poids factoriel de chaque item. Les résultats obtenus à ces tests ont montré quelques défauts dans les outils, c'est notamment la raison pour laquelle la dimension latitude de décision du Demand Control Support Questionnaire (DCSQ) a été retirée.

Il est également intéressant de préciser que les outils utilisés pour mesurer les risques psychosociaux durant ce mémoire n'ont pas été conçus spécifiquement pour cette tâche. Certes, le contenu du DCSQ et de l'ETLQ se croise grandement avec les risques psychosociaux, mais ils ont été créés pour évaluer des facteurs de stress au sens large. Ils ne suivent pas les définitions de la législation belge concernant les risques psychosociaux et n'ont pas pu évaluer l'intégralité des risques repris dans l'arrêt royal belge de 2014. D'autres questionnaires concernant les risques psychosociaux existent tel que le questionnaire mis en place par le Service Public Fédéral Emploi, Travail et Concertation sociale (*Analyse des Risques Psychosociaux Liés Au Travail - Méthode Par Questionnaire / SPF Emploi, Travail et Concertation Sociale*, s. d.) ou le Working Conditions and Control Questionnaire (WOCCQ) (Hansez et al., 2004). Cependant ces questionnaires sont axés sur le contexte spécifique des travailleurs et leur contenu s'adapte difficilement au cadre des étudiants. Il pourrait être intéressant de créer un questionnaire évaluant les risques psychosociaux tels qu'ils le sont mentionnés dans l'arrêt royal de 2014 et qui serait spécifique au contexte des étudiants.

Un autre biais important à mettre en évidence est le biais de participation. En effet la participation à l'enquête a été faite de façon volontaire. Nous avons obtenu un taux de participation à notre enquête de 22,12% et nous pouvons nous intéresser à qui sont ces participants. Les étudiants satisfaits de leur environnement de travail ont tendance à être moins motivés à répondre au questionnaire. En revanche les étudiants vivant un mal-être causé par leurs études auront plus tendance à y répondre. Nous pouvons alors faire la spéculation d'une potentielle surestimation du mal-être vécu par les étudiants.

Ensuite, tous les étudiants de master en médecine vétérinaire à l'ULiège n'ont pas le même horaire. Pour augmenter le taux de réponses des étudiants, il a été décidé que ceux-ci pourraient participer à l'enquête durant les mois de janvier et février. Cependant, cette période correspond à la session d'examen, période durant laquelle les étudiants sont spécialement stressés, ce qui pourrait biaiser les résultats.

De plus, l'étape de la clinique a été identifiée par les membres de la Faculté de médecine vétérinaire comme étant un facteur de stress. Cependant, au moment où les participants ont pu répondre à l'enquête, seule la moitié des étudiants de dernière année de master avaient eu accès à cette clinique. Cela représente donc un élément important du parcours universitaire que nous n'avons pas su étudier durant ce mémoire.

Pour finir, cette étude a été réalisée sous forme exploratoire. Le but n'étant pas de confirmer un effet déjà analysé, mais plutôt de faire ressortir des effets non-observés jusqu'alors, aucune correction du risque d'erreur de première espèce via le modèle de Dunn-Bonferroni n'a été réalisée lors de ce mémoire.

7. Conclusion

En conclusion, la littérature établie autour du bien-être des étudiants en vétérinaire est maigre. Celle-ci s'intéresse encore plus rarement à la question des risques psychosociaux et ne se développe que rarement en Europe. C'est pourquoi ce mémoire vise à étoffer la littérature scientifique concernant l'impact des risques psychosociaux sur le bien-être des étudiants de master en médecine vétérinaire.

Le bien-être étant traditionnellement évalué par le niveau de dépression, d'anxiété et de stress dans la littérature scientifique, nous avons utilisé la Depression Anxiety and Stress Scale (DASS-21) pour mesurer celles-ci. Ensuite, nous avons évalué les trois dimensions du burnout chez les étudiants via la version raccourcie du Maslach Burnout Inventory (MBI). Les risques psychosociaux ont quant à eux été mesurés via les dimensions de l'environnement d'enseignement, l'approche de l'apprentissage et la pensée critique de l'Experiences of Teaching and Learning Questionnaire (ETLQ), ainsi que les dimensions des demandes psychologiques et du support social du Demand Control and Support Questionnaire (DCSQ).

L'étude a été partagée par l'apparitorat de la Faculté de médecine vétérinaire et sur les réseaux sociaux. Les étudiants ont pu répondre de façon anonyme et leurs données sont restées confidentielles. Nous avons ainsi collecté 191 réponses valides.

Pour traiter nos données, nous avons utilisé les logiciels JAMOVI 2.3.28 et IBM SPSS Statistics 20. Via ces logiciels nous avons réalisé des statistiques descriptives, une matrice de corrélation et des régressions linéaires.

Parmi nos résultats nous avons pu affirmer que l'environnement d'enseignement est associé à un meilleur bien-être, contrairement aux demandes psychologiques qui y sont liées négativement. Ces deux résultats vont dans le sens de la littérature préexistante. Mais ce n'est pas tout, ces deux dimensions sont également liées chacune à une dimension du burnout, indiquant ainsi un lien partiel entre l'environnement d'enseignement et le burnout ainsi qu'un autre lien partiel entre les demandes psychologiques et le burnout. Nous avons également pu prouver une association négative entre le support social et la dépression ainsi qu'un autre lien négatif entre le support social et l'anxiété, mais nous n'avons pas pu prouver ce même lien entre le support social et le stress. Le support social a lui aussi un lien partiel avec le burnout puisque nous n'avons pu démontrer son association qu'avec la dimension de l'épuisement émotionnel.

Enfin, nos régressions linéaires ne nous ont pas permis de prouver un effet de l'approche de l'apprentissage et de la pensée critique sur nos variables dépendantes.

Grâce à ces résultats, nous avons pu confirmer certaines conclusions faites dans la littérature scientifique et nous avons pu également apporter des données sur une population encore peu étudiée. Pour le futur, l'objectif serait de répéter cette analyse dans les années qui suivent afin de constater l'évolution de la situation des étudiants de master en médecine vétérinaire à l'ULiège et ainsi de confirmer ou réfuter les résultats rencontrés lors de ce mémoire. Il serait également intéressant de pouvoir utiliser les variables socio-démographiques collectées durant ce mémoire, afin de mettre en place des focus groupes reprenant les populations d'étudiants les plus à risques et de les solliciter dans une démarche qualitative cette fois-ci. Ces données qualitatives pourraient être exploitées pour mettre en place des pistes de solutions concrètes et adaptées au contexte des étudiants de master en médecine vétérinaire à l'ULiège.

8. Bibliographie

- *Analyse des risques psychosociaux liés au travail - Méthode par questionnaire* / SPF Emploi, Travail et Concertation sociale. (s. d.).
<https://emploi.belgique.be/fr/publications/analyse-des-risques-psychosociaux-lies-au-travail-methode-par-questionnaire>
- *Anxiété* - Association des médecins psychiatres du Québec. (2024, 29 février). Association des Médecins Psychiatres du Québec. <https://ampq.org/info-maladie/anxiete/>
- Asikainen, H., Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Vanthournout, G., & Coertjens, L. (2014). The Development of Approaches to Learning and Perceptions of the Teaching-Learning Environment During Bachelor Level Studies and Their Relation to Study Success. *Higher Education Studies*, 4(4). <https://doi.org/10.5539/hes.v4n4p24>
- Brislin, R. W. (1980). Translation and content analysis of oral and written material. In H. C. Triandis & J. W. Berry (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology* (pp. 398-444). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Cardwell, J. M., & Lewis, E. G. (2017). Vocation, Belongingness, and Balance : A Qualitative Study of Veterinary Student Well-Being. *Journal of Veterinary Medical Education*, 44(1), 29-37. <https://doi.org/10.3138/jvme.0316-055r>
- Chen, Z., Doorn, K. A., & Békés, V. (2024). Therapists' teletherapy experiences during the pandemic in China and the United States. *Asia Pacific Journal Of Counselling And Psychotherapy*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/21507686.2024.2341336>
- Chigerwe, M., Boudreaux, K. A., & Ilkiw, J. E. (2020). Assessment of burnout in veterinary medical students using the Maslach Burnout Inventory-Educational Survey : a survey during two semesters. *BMC Medical Education*, 14(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-014-0255-4>
- Chowdhury, R., Mukherjee, A., Mitra, K., Naskar, S., Karmakar, P., & Lahiri, S. K. (2017). Perceived psychological stress among undergraduate medical students : Role of academic factors. *Indian Journal of Public Health*, 61(1), 55. <https://doi.org/10.4103/0019-557x.200253>

- Clot, Y. (2015). *Le travail à coeur : Pour en finir avec les risques psychosociaux*. La Découverte.
- De Beer, L. T., Van Der Vaart, L., Escaffi-Schwarz, M., De Witte, H., & Schaufeli, W. B. (2024). Maslach Burnout Inventory – General Survey. *European Journal Of Psychological Assessment*. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000797>
- Entwistle N, McCune V, Hounsell J. Investigating ways of enhancing university teaching-learning environments: Measuring students' approaches to studying and perceptions of teaching. Edinburgh: Universities of Edinburgh, Coventry and Durham; 2003.
- Drake, A. A. S., Hafen, M., & Rush, B. R. (2017). A Decade of Counseling Services in One College of Veterinary Medicine : Veterinary Medical Students' Psychological Distress and Help-Seeking Trends. *Journal of Veterinary Medical Education*, 44(1), 157-165. <https://doi.org/10.3138/jvme.0216-045r>
- Etaamb.Openjustice.Be. (2014, 28 avril). *Arrete Royal du 10/04/2014 arrete royal relatif a la prevention des risques psychosociaux au travail*. https://etaamb.openjustice.be/fr/arrete-royal-du-10-avril-2014_n2014202445.html
- Gazzaz, Z. J., Baig, M., Alhendi, B. S. M. A., Suliman, M. A., Alhendi, A. S. A., Al-Grad, M. S. H., & Qurayshah, M. A. A. (2018). Perceived stress, reasons for and sources of stress among medical students at Rabigh Medical College, King Abdulaziz University, Jeddah, Saudi Arabia. *BMC Medical Education*, 18(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1133-2>
- Grakh, K., Panwar, D., Jadhav, V. J., Khurana, R., Yadav, D. B., Bangar, Y. C., Singh, L. C., Chahal, N., & Kumar, K. (2022). Identification and assessment of stress and associated stressors among veterinary students in India using a cross-sectional questionnaire survey. *Frontiers in Public Health*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.1059610>
- Hafen, M., Ratcliffe, G. C., & Rush, B. R. (2013). Veterinary Medical Student Well-being : Depression, Stress, and Personal Relationships. *Journal of Veterinary Medical Education*, 40(3), 296-302. <https://doi.org/10.3138/jvme.1112-101r>

- Hansez, I., Mahy, A., Grisard, A., & De Keyser, V. M. (2004). Le WOCCQ, un outil de diagnostic des risques psychosociaux liés au travail. Création de normes et développement d'une base de données *ResearchGate*.
https://www.researchgate.net/publication/277191332_Le_WOCCQ_un_outil_de_diagnostic_des_risques_psychosociaux_lies_au_travail_Creation_de_normes_et_developpement_d%27une_base_de_donnees
- Hosseini, M., Jalali, A. & Salari, N. Assessment of psychometric properties of the modified experiences of teaching–learning questionnaire in Iranian nursing students. *BMC Med Educ* **22**, 314 (2022). <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03365-z>
- Hutin, P. C. (2022, 30 novembre). *Le Soir*. <https://www.lesoir.be/art/d-20221130-3ZE5X2>
- Labbafinejad, Y., Danesh, H., & Imanizade, Z. (2016). Comparison of the Perceived Quality of Life between Medical and Veterinary Students in Tehran. *Journal of Veterinary Medical Education*, *43*(1), 41-46. <https://doi.org/10.3138/jvme.0515-083r1>
- Lovibond, S. H., & Lovibond, P. F. (1995). *Depression Anxiety Stress Scales (DASS--21, DASS--42)* [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t01004-000>
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1997). Maslach Burnout Inventory: Third edition. In C. P. Zalaquett & R. J. Wood (Eds.), *Evaluating stress: A book of resources* (pp. 191–218). Scarecrow Education.
- Mauss, D., Herr, R. M., Theorell, T., Angerer, P., & Li, J. (2018). Validating the Demand Control Support Questionnaire among white-collar employees in Switzerland and the United States. *Journal of Occupational Medicine and Toxicology*, *13*(1). <https://doi.org/10.1186/s12995-018-0188-7>
- McArthur, M. L., Mansfield, C. F., Matthew, S. M., Zaki, S., Brand, C. P. B., Andrews, J., & Hazel, S. J. (2017). Resilience in Veterinary Students and the Predictive Role of Mindfulness and Self-Compassion. *Journal of Veterinary Medical Education*, *44*(1), 106-115. <https://doi.org/10.3138/jvme.0116-027r1>
- McLENNAN, M., & Sutton, R. (2005). Stress in Veterinary Science Students : A Study at the University of Queensland. *Journal of Veterinary Medical Education*, *32*(2), 213-218. <https://doi.org/10.3138/jvme.32.2.213>

- Montero-Marín, J., García-Campayo, J., Mera, D. M., & Del Hoyo, Y. L. (2009). A new definition of burnout syndrome based on Farber's proposal. *Journal Of Occupational Medicine And Toxicology*, 4(1). <https://doi.org/10.1186/1745-6673-4-31>
- Nahm, S., & Chun, M. (2021). Stressors Predicting Depression, Anxiety, and Stress in Korean Veterinary Students. *Journal of Veterinary Medical Education*, 48(4), 470-476. <https://doi.org/10.3138/jvme-2019-0031>
- Parpala A, Lindblom-Ylänne S, Komulainen E, Entwistle N. Assessing students' experiences of teaching–learning environments and approaches to learning: Validation of a questionnaire in different countries and varying contexts. *Learning Environ Res*. 2013;16(2):201–15. <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9128-8>.
- Parkinson, T., Gilling, M. L., & Suddaby, G. (2006). Workload, Study Methods, and Motivation of Students within a BVSc Program. *Journal of Veterinary Medical Education*, 33(2), 253-265. <https://doi.org/10.3138/jvme.33.2.253>
- Reisbig, A. M. J., Danielson, J. A., Wu, T., Hafen, M., Krienert, A., Girard, D., & Garlock, J. S. (2012). A Study of Depression and Anxiety, General Health, and Academic Performance in Three Cohorts of Veterinary Medical Students across the First Three Semesters of Veterinary School. *Journal of Veterinary Medical Education*, 39(4), 341-358. <https://doi.org/10.3138/jvme.0712-065r>
- Richardson, J. T. E. (2014). Critical Synthesis Package : Experiences of Teaching and Learning Questionnaire (ETLQ). *MedEdPORTAL*, 10(1). https://doi.org/10.15766/mep_2374-8265.9857
- *Risques psychosociaux au travail | Service public fédéral Emploi, Travail et Concertation sociale.* (s. d.). <https://emploi.belgique.be/fr/themes/bien-etre-au-travail/risques-psychosociaux-au-travail>
- Sanne, B., Torp, S., Mykletun, A., & Dahl, A. A. (2005). Demand–Control–Support Questionnaire--English version [Base de données]. Dans *PsycTESTS Dataset*. <https://doi.org/10.1037/t15001-000>
- Utriainen, J., Tynjälä, P., Kallio, E., & Marttunen, M. (2018). Validation of a modified version of the Experiences of Teaching and Learning Questionnaire. *Studies In Educational Evaluation*, 56, 133-143. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.12.007>

- Weston, J. F., Gardner, D., & Carryer, J. (2017). Stressors and Protective Factors among Veterinary Students in New Zealand. *Journal of Veterinary Medical Education*, 44(1), 22-28. <https://doi.org/10.3138/jvme.0116-014r1>
- World Health Organization : WHO. (2019, 29 novembre). *Dépression*. https://www.who.int/fr/health-topics/depression#tab=tab_1
- World Health Organization : WHO. (2022, 28 septembre). *La santé mentale au travail*. <https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-at-work>
- World Health Organization : WHO. (2023, 21 février). *Stress*. <https://www.who.int/fr/news-room/questions-and-answers/item/stress>
- World Health Organization : WHO. (2022). Troubles mentaux. *www.who.int*. <https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/mental-disorders>
- Živojinović, J. I., Backović, D., Belojević, G., Valčić, O., Soldatović, I., & Janković, J. (2020). Predictors of burnout among Belgrade veterinary students : A cross-sectional study. *PloS One*, 15(3), e0230685. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0230685>