



Karina **Lapointe**  
Université de Sherbrooke (Canada)

Mylène **Leroux**  
Université du Québec en Outaouais (Canada)

Nancy **Goyette**  
Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

# Contribution d'expériences et de stratégies de régulation des émotions aux dimensions de bien-être de stagiaires finissantes

Contribution of experiences and strategies  
for regulating emotions to the well-being of graduating interns

<https://dx.doi.org/118162/fp.2025.978>

## Résumé

Dans le cadre d'une recherche doctorale, une étude exploratoire a été menée auprès de six stagiaires finissantes au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire pendant et après leur dernier stage. Les incidents critiques qu'elles ont vécus durant leur stage les ont amenées à mobiliser des stratégies fonctionnelles de régulation des émotions agréables et désagréables. Lors d'entrevues après le stage, les participantes ont précisé la contribution que les incidents critiques et les stratégies de régulation privilégiées avaient apportée à certaines dimensions de leur bien-être. Autant sur le plan des stratégies de régulation des émotions les plus mobilisées que du point de vue des dimensions de bien-être touchées, l'aspect relationnel semble avoir été omniprésent pour les stagiaires finissantes.

### Mots-clés

Régulation des émotions agréables et désagréables, stratégies fonctionnelles, dimensions de bien-être, stagiaires finissantes, formation initiale, formation initiale préscolaire et primaire, stage.

### Abstract

As part of doctoral research, an exploratory study was conducted with six interns completing their bachelor's degrees in preschool and elementary education before, during, and after their final internship. The critical incidents they experienced during their internship led them to mobilize functional strategies for regulating pleasant and unpleasant emotions. In interviews after the internship, the participants specified the contribution that critical incidents and preferred regulation strategies had on certain dimensions of their well-being. Both in terms of the emotion regulation strategies most frequently used, and the dimensions of well-being affected, the relational aspect seems to have been omnipresent for the graduating interns.

### Keywords

Regulation of pleasant and unpleasant emotions, functional strategies, dimensions of well-being, graduating trainees, initial training, early childhood and elementary education, internship.

## Contexte et problématique

En contexte québécois, les futures personnes enseignantes qui terminent un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BEPEP) suivent une formation qui propose des cours universitaires, ainsi qu'une formation en milieu de pratique divisée en quatre stages progressifs, d'une durée approximative de 700 heures (Gervais et al., 2008; ministère de l'Éducation, 2020). Les personnes stagiaires accordent beaucoup d'importance aux stages qui sont très marquants et riches comme lieux d'apprentissage (Araújo-Oliveira et al., 2022). Durant leur formation en milieu de pratique, elles sont amenées à développer treize compétences professionnelles prescrites par le ministère de l'Éducation (2020), qui touchent autant les activités liées à l'enseignement que les relations à développer en milieu de travail. Néanmoins, la dimension émotionnelle, qui s'avère pourtant essentielle au bien-être des personnes enseignantes (De Grandpré et Messier, 2021), est absente de ce référentiel.

### Défis du stage final

Lors du quatrième et dernier stage, les personnes stagiaires sont observées et évaluées pour le développement de leurs compétences professionnelles; elles sont également amenées à assumer une plus grande autonomie professionnelle en présence d'élèves (Malo, 2018). Elles vivraient alors un début de transition de la personne étudiante à la personne enseignante (Malo, 2018). Le dernier stage représenterait une source de stress pour les personnes stagiaires, puisqu'il exige un haut niveau d'autonomie et de contrôle (Almerico, 2018; Mansfield et al., 2016). Ce stress serait directement lié à l'expérience d'émotions désagréables par rapport à différents aspects de la profession qui nécessiteraient des efforts supplémentaires de la part des personnes

stagiaires pour maintenir leur équilibre personnel dans l'environnement externe (De Grandpré et Messier, 2021; Kyriacou, 2001). Il pourrait donc être entraîné par la maîtrise incomplète des aspects socioémotionnels liés à la tâche (Caires et al., 2012). Nonobstant les défis de la tâche enseignante, des expériences agréables, ainsi que des facteurs de protection individuels, comme l'adaptation au stress ou la capacité à rebondir, pourraient influencer positivement le vécu des futures personnes enseignantes (Théorêt et Leroux, 2014). En plaçant l'accent sur ces facteurs épanouissants, ainsi que sur les processus et les conditions qui permettent aux personnes stagiaires de persévérer malgré les difficultés rencontrées, il serait alors possible de les soutenir et de les accompagner en favorisant leur bien-être (Goyette et Martineau, 2018; Turner et Stough, 2020). D'ailleurs, les compétences émotionnelles influencent la santé mentale et physique, la performance au travail, ainsi que pour les relations sociales d'une personne (Mikolajczak, 2023a).

### ***Compétence de régulation des émotions pour favoriser le bien-être lors du stage final***

La compétence émotionnelle associée à la régulation des émotions agréables et désagréables amène une personne à gérer ses propres émotions (Mikolajczak, 2023b). La capacité d'une personne stagiaire à réguler ses émotions serait essentielle à l'amélioration de sa qualité de vie (Almerico, 2018). De plus, l'expérience émotionnelle et son analyse permettraient d'augmenter la confiance en soi, de favoriser les relations avec les autres et d'instaurer un climat positif en classe (Bleakley et al., 2020; Hen et Sarabi-Nov, 2014). La régulation des émotions permettrait également de prévenir une fatigue émotionnelle, d'établir une relation positive avec les élèves et de favoriser l'émergence d'émotions constructives, comme la satisfaction (Brackett et al., 2012). Afin de contribuer à un état de bien-être dès la formation initiale, il serait essentiel que les futures personnes enseignantes prennent conscience de leurs états émotionnels (Dumercy, 2016; Pelletier, 2019). De cette manière, elles pourraient utiliser des stratégies de régulation appropriées face aux situations rencontrées lors de leur stage.

Avant de viser le développement de compétences émotionnelles en formation initiale, il importerait de connaître et de comprendre ces expériences qui peuvent contribuer au développement des stratégies de régulation des émotions agréables et désagréables pour les personnes stagiaires finissantes (Bleakley et al., 2020). L'accent serait ainsi placé sur les facteurs qui peuvent soutenir les personnes stagiaires finissantes et leur permettre de s'épanouir dès la fin de leur formation initiale (Mansfield et al., 2016).

Dans le cadre d'une plus vaste étude doctorale, la nécessité de répondre à la question suivante s'est présentée : Quel est le portrait des expériences et des stratégies fonctionnelles de régulation des émotions agréables et désagréables mobilisées par des personnes stagiaires au BEPEP ?

## **Cadre conceptuel**

La compétence émotionnelle liée à la régulation des émotions permet à une personne de susciter et de faire durer les émotions agréables (Quoidbach, 2023), ainsi que de s'adapter aux émotions désagréables (Mikolajczak, 2023b). Différentes stratégies présentes dans la littérature scientifique peuvent être mobilisées par une personne pour réguler celles-ci.

### Stratégies fonctionnelles de régulation des émotions agréables et désagréables

La régulation des émotions agréables permet de les provoquer ou de les faire durer. Elle favorise l'amélioration de plusieurs aspects personnels chez une personne, tels que sa productivité, sa santé mentale et sa santé physique (Quoidbach, 2023). Le tableau 1 synthétise les stratégies fonctionnelles de régulation des émotions agréables relevées dans la littérature scientifique.

**Tableau 1**

*Stratégies fonctionnelles pour la régulation des émotions agréables*

Stratégies fonctionnelles pour la régulation des émotions agréables	Auteurs
• Relativiser certaines situations difficiles et offrir une perspective différente à celles-ci.	Mansfield et al., 2016
• Utiliser l'humour pour réduire la tension émotionnelle	Sun et al., 2017
• Réduire le stress à l'aide de la présence attentive/savourer le moment présent.	Mansfield et al., 2016; Quoidbach, 2023
• Pratiquer l'exercice physique.	Brackett, 2020; Gregerson et al., 2014; Quoidbach, 2023
• Écouter de la musique.	Gregerson et al., 2014
• Vivre des interactions sociales.	Brackett, 2020; Gregerson et al., 2014; Quoidbach, 2023
• S'encourager par des discours intérieurs positifs.	Gregerson et al., 2014
• Avoir des passe-temps agréables.	Brackett, 2020; Gregerson et al., 2014
• Avoir un sommeil de qualité.	Brackett, 2020
• Démontrer de la gratitude pour les personnes de l'entourage et les éléments positifs de sa journée.	Quoidbach, 2023; Seligman et al., 2005
• Savourer ses expériences agréables en tentant de les faire durer le plus longtemps possible.	Peterson, 2006
• Modifier son environnement en y installant des objets ou des citations appréciées.	Quoidbach, 2023
• Supprimer les petites contrariétés du quotidien de manière rapide et efficace.	
• Vivre des expériences de flow <sup>1</sup> , être complètement absorbé par une activité.	
• Pratiquer la méditation.	
• Agir comme quelqu'un d'heureux.	
• Voyager mentalement dans le temps.	

Sans les éviter ou les occulter, les émotions désagréables gagnent à être régulées afin de diminuer leur intensité, puis d'améliorer la santé mentale et physique à long terme (Mikolajczak, 2023b). Elles peuvent être régulées avant qu'elles ne se manifestent (a priori) ou après leur apparition (a posteriori). Le tableau 2 rassemble les diverses stratégies fonctionnelles de régulation des émotions désagréables issues de différentes études, selon la logique de Mikolajczak (2023b), qui les classe par familles.

## Tableau 2

*Familles de stratégies fonctionnelles pour la régulation des émotions désagréables (Brackett, 2020; Gay et Shankland, 2019; Mikolajczak, 2023b; Pharand et Moreau, 2017; Le Vigouroux et al., 2015)*

Familles de stratégies	Stratégies fonctionnelles
Régulation à priori	Anticiper des émotions que des situations prévisibles pourraient provoquer. Confronter les situations susceptibles d'apporter des bénéfices à court ou à long terme. Éviter des situations qui ne sont pas susceptibles d'apporter des bénéfices à court ou à long terme. S'éloigner ou développer ses propres ressources pour affronter un problème.
Régulation a posteriori/ Modification de la situation	Modifier directement la source de l'émotion désagréable. Modifier indirectement la source de l'émotion à l'aide d'une tierce personne.
Réorientation de l'attention	Se distraire de manière interne. Se distraire de manière externe.
Changement cognitif	Réévaluer la situation, user de stratégies de recadrage cognitif. Accepter la situation, percevoir la situation difficile comme une source d'apprentissage.
Expression des émotions	Partager socialement. Exprimer constructivement ses émotions et permettre à son interlocuteur de réagir en conséquence.
Techniques physio-relaxantes	Pratiquer la relaxation. Pratiquer la respiration en pleine conscience. Mettre de côté les émotions désagréables pour un moment. Exprimer à l'oral ou à l'écrit ses émotions.

## Modèles de bien-être

Seligman (2011) propose un cadre d'éléments constitutifs à prendre en compte afin de développer son bien-être selon une perspective plutôt eudémonique. Celui-ci s'appuie sur cinq dimensions fondamentales qui permettraient à une personne de s'épanouir. Ces dimensions sont : 1) les émotions agréables (*Positive emotion*); 2) l'engagement (*Engagement*); 3) les relations positives (*Positive Relationship*); 4) le sens (*Meaning*); et 5) l'accomplissement (*Accomplishment*). Les émotions agréables sont représentées par les plaisirs, comme la joie et le confort, puis la gratitude, qui sont associés à de belles expériences de vie. L'engagement renvoie aux activités qui apportent de la satisfaction et qui sont significatives, cette dimension étant rattachée au concept de flow abordé par Csikszentmihalyi (1990). Le flow représente un état mental qu'une personne atteint lorsqu'elle est totalement absorbée par une activité ou une occupation. Les relations positives reposent sur le maintien de relations basées sur la confiance, le soutien mutuel et la connexion avec les autres. Elles seraient mutuellement bénéfiques, puis caractérisées par des expériences d'amour et d'appréciation. Le sens repose sur une expérience qui permet une connexion à quelque chose de plus grand que soi afin de servir un objectif plus large (Seligman, 2011). Il amène à agir en cohérence avec ses valeurs et à orienter ses actions (Goyette, 2019). Enfin, l'accomplissement permet d'éprouver un sentiment de maîtrise et de compétence dans un domaine particulier ou encore d'atteindre des objectifs importants ou ambitieux dans la vie personnelle et professionnelle (Seligman, 2011).

Donaldson et ses collaborateurs (2022) se sont intéressés au bien-être au travail de plusieurs employés de divers domaines. Ils se sont appuyés sur le modèle PERMA de Seligman (2011) et ils ont ciblé quatre dimensions supplémentaires qui pourraient être incluses dans le modèle PERMA. Il s'agit du modèle PERMA+4.

Ils ont ajouté les dimensions de santé physique et psychologique, d'état d'esprit, d'environnement physique de travail et de sécurité financière. La santé physique et psychologique se concentre sur la combinaison de niveaux élevés d'atouts biologiques, fonctionnels et psychologiques pour la santé. La santé physique et psychologique peut dépendre de comportements sains, d'une attention cognitive constante ou d'un équilibre de vie (études/travail/vie personnelle). L'état d'esprit est caractérisé par une conviction pour une personne que ses capacités intellectuelles et ses talents peuvent se développer et s'améliorer avec le temps. Cette dimension s'appuie sur une vision optimiste et orientée vers l'avenir de la vie, où les défis sont considérés comme des possibilités de croissance. L'environnement physique de travail est considéré comme un système psychophysique qui repose à la fois sur des stimuli physiques, comme la qualité de l'environnement, les éléments spatio-temporels, tels que l'accès facile à son bureau, la lumière naturelle, ainsi que l'air frais, puis sur des éléments subjectifs ressentis, comme la perception de la sécurité physique. La sécurité financière est liée à la perception de la sécurité et de la stabilité financières nécessaires à la satisfaction des besoins physiologiques fondamentaux.

Selon Dagenais-Desmarais (2010), les facteurs essentiels du bien-être psychologique au travail sont : 1) les relations interpersonnelles au travail, qui reposent sur la perception d'avoir des interactions sociales positives, constructives, plaisantes et de confiance; 2) l'épanouissement au travail, qui est lié à la perception d'accomplir un travail significatif et intéressant, qui amène la réalisation de soi; 3) le sentiment de compétence au travail, qui repose sur la capacité à réaliser les tâches liées au travail; 4) la reconnaissance perçue au travail, qui offre l'impression que son travail est reconnu; et 5) le désir d'implication au travail se manifeste par le désir de s'impliquer activement au bon fonctionnement de son organisation et à la réalisation d'objectifs à l'aide de ses compétences et de ses talents.

### ***Bien-être en contexte de stage final***

Afin de couvrir l'ensemble des dimensions de bien-être essentielles à décrire en contexte de stage final, les neuf dimensions du modèle de bien-être PERMA+4 de Donaldson et ses collègues (2022) ont été combinées aux cinq dimensions du modèle de Dagenais-Desmarais (2010).

La dimension de relations positives, qui repose sur la capacité à maintenir des relations basées sur la confiance, le soutien mutuel et la connexion avec les autres, rejoint l'adéquation interpersonnelle au travail, qui repose sur des relations positives, constructives, agréables et de confiance.

Le sens, qui permet de servir un large objectif, puis d'agir en cohérence avec ses valeurs, converge avec la dimension d'épanouissement au travail, qui est liée à la perception que le travail réalisé est signifiant, stimulant, puis qu'il permet une réalisation de soi.

La dimension d'accomplissement permet d'éprouver un sentiment de maîtrise et de compétence dans un domaine particulier ou encore d'atteindre des objectifs importants ou ambitieux dans la vie personnelle et professionnelle. Elle peut s'apparenter à la dimension de sentiment de compétence au travail où une maîtrise des tâches est à réaliser. On peut aussi percevoir le lien avec la dimension de reconnaissance au travail où un sentiment d'appréciation est ressenti pour son travail et sa personne.

La dimension d'engagement repose sur la pratique d'activités qui répondent à ses besoins et qui sont motivantes. Elle peut être complétée par la dimension d'engagement au travail, puisqu'elle renvoie au désir de s'engager activement dans son organisation et de contribuer à son bon fonctionnement, puis à son succès.

Les dimensions d'émotions agréables, de santé physique et psychologique, d'état d'esprit, d'environnement physique de travail, ainsi que de sécurité financière du modèle PERMA+4 présentent des éléments spécifiques qui ne permettent pas une combinaison avec les dimensions du modèle de Dagenais-Desmarais (2010).

Le tableau 3 résume la combinaison des dimensions des deux modèles de bien-être.

### **Tableau 3**

*Combinaison des dimensions de bien-être des modèles de Dagenais-Desmarais (2010 et de Donaldson et al. (2022)*

---

<b>Dimensions de bien-être (Dagenais-Desmarais, 2010; Donaldson et al., 2022)</b>
Relations positives/Adéquation interpersonnelle au travail
Sens/Épanouissement dans le travail
Accomplissement/Sentiment de compétence au travail/Reconnaissance au travail
Engagement/Volonté d'engagement au travail
Émotions agréables
Santé physique et psychologique
État d'esprit
Environnement physique de travail
Sécurité financière

---

### ***Objectifs spécifiques de l'article***

Les deux premières sections de cet article ont exposé le contexte de stage final pour des personnes stagiaires au BEPEP, les différentes stratégies fonctionnelles de régulation des émotions agréables et désagréables qui pourraient les soutenir lors de cette importante phase de leur formation initiale, ainsi que les dimensions de bien-être. Les deux objectifs spécifiques de cet article qui découlent de cette problématique et de ce cadre conceptuel sont de : 1) décrire les incidents critiques vécus par les stagiaires en contexte de stage final, ainsi que les stratégies fonctionnelles de régulation des émotions agréables et désagréables qu'elles ont mobilisées; et 2) explorer la contribution des incidents critiques et des stratégies de régulation des émotions aux dimensions de leur bien-être.

### **Démarche méthodologique**

La recherche exploratoire a été menée selon une posture interprétative/qualitative et sous la forme d'une étude multicas (Karsenti et Demers, 2018). Selon Merriam (1988), le potentiel de généralisation analytique et l'interprétation des résultats sont augmentés lorsque plusieurs cas sont étudiés.

### ***Considérations éthiques et stagiaires participantes***

Après l'obtention de la certification éthique à l'université de la chercheuse principale, le projet de recherche doctoral a été diffusé sur les réseaux sociaux *Facebook*, *LinkedIn* et *Instagram* entre décembre 2023 et janvier 2024, afin de recruter des personnes stagiaires de stage IV du Québec inscrites au BEPEP qui allaient réaliser leur stage à l'hiver 2024. Nous avons adopté une approche non probabiliste de type accidentel (Fortin et Gagnon, 2016). Toutes les personnes stagiaires intéressées à participer à la recherche devaient simplement être prêtes à accorder du temps durant et après la période de stage. Six stagiaires finissantes de deux universités et régions administratives du Québec (grand centre urbain et région plus éloignée) ont accepté de participer à la recherche. Des échanges écrits ont alors permis de répondre à l'ensemble de leurs questions, puis lorsqu'elles ont accepté de participer à la recherche, elles ont signé un formulaire de consentement et de confidentialité.

### ***Outils de collecte de données et déroulement***

Trois outils de collecte de données ont été utilisés durant et après le stage final des stagiaires (stage IV). De trois à cinq incidents critiques relatant des expériences vécues en stage ont été rédigés par chacune des participantes entre janvier et avril 2024 dans un canevas qui leur a été fourni. Les incidents critiques étaient choisis par les stagiaires finissantes et pouvaient être associés à toute tâche ou situation de la profession enseignante qui avait fait émerger des émotions agréables et/ou désagréables chez elles. Chacun des canevas contenait : 1) la description d'une expérience vécue, 2) les stratégies de régulation des émotions mobilisées, 3) la pertinence des stratégies utilisées, ainsi que 4) la contribution des expériences et des stratégies sur leur bien-être. Les participantes ont rédigé leurs incidents critiques selon leur compréhension des concepts impliqués et de leur vocabulaire personnel, afin de respecter la démarche semi-inductive de la recherche.

En mai 2024, à la suite du stage final, un entretien semi-dirigé individuel en mode virtuel d'environ une heure a été mené avec chacune des stagiaires. Le protocole d'entretien s'est appuyé sur des questions déjà formulées à partir du cadre conceptuel de la recherche, plus précisément sur la synthèse des stratégies fonctionnelles de régulation des émotions agréables et désagréables, ainsi que sur les dimensions de bien-être des modèles complémentaires de Donaldson et ses collègues (2022), ainsi que de Dagenais-Desmarais (2010). Selon les informations reçues de la part des stagiaires, d'autres questions ont émergé afin de leur permettre d'approfondir certaines idées, pensées, émotions et conceptions (Prud'homme et Guay, 2011).

Un entretien de groupe semi-dirigé en mode virtuel d'environ 90 minutes a eu lieu en août 2024 avec les participantes pour recueillir leurs commentaires sur une analyse préliminaire des données. Il visait à valider l'amorce d'une catégorisation d'expériences de régulation des émotions selon les compétences enseignantes prescrites par le ministère de l'Éducation (2020), ainsi que des stratégies fonctionnelles de régulation des émotions mobilisées. De plus, les stagiaires ont été invitées à observer et à commenter les dimensions de bien-être qui semblaient avoir été sollicitées.

### ***Stratégies d'analyse***

Une triangulation des outils de collecte de données a été réalisée par l'analyse de trois à cinq incidents critiques/expériences de régulation des émotions par stagiaire ( $n = 21$ ), d'un entretien individuel semi-dirigé avec six participantes, puis d'un entretien de groupe composé des six stagiaires (Savoie-Zajc, 2018). Une analyse des données semi-inductive à l'aide d'une stratégie de codage thématique mixte a été menée pour l'ensemble des données recueillies (Paillé et Muchielli, 2012). Les données ont donc été codées selon des catégories d'analyse provenant du cadre conceptuel (stratégies fonctionnelles de régulation des émotions et dimensions de bien-être), tout en laissant émerger de nouvelles catégories, comme la stratégie de visualisation mobilisée par une stagiaire pour la régulation de ses émotions agréables. À la suite de l'analyse préliminaire des données, une fiabilité de 90 % d'intracodage a permis d'assurer la fidélité de l'intégralité des données (Miles et Huberman, 2003). De plus, une révision du tiers des données a été effectuée par une personne possédant un doctorat en éducation où les accords interjuges étaient de 90 %.

### ***Contexte de stage des six stagiaires***

Dans une étude multicas, il importe de clairement établir le contexte de recherche des personnes participantes (Karsenti et Demers, 2018). Le tableau 4 détaille le contexte de stage de chacune des stagiaires finissantes durant leur stage final selon leur perception. Un prénom fictif a été attribué à chacune des stagiaires.

**Tableau 4***Contexte de stage des participantes*

Cas/participante	Contexte du stage
Cas 1 : Cindy	Cindy a vécu un stage en contexte d'emploi dans une classe de sixième année composée de 26 élèves, dont une dizaine possédait un plan d'intervention pour des difficultés de comportements et/ou d'apprentissage. Elle manquait de soutien pour les élèves qui présentaient de graves difficultés de comportement.
Cas 2 : Cassandra	Cassandra a réalisé son quatrième stage dans une école défavorisée d'un milieu urbain. Elle enseignait dans une classe de préscolaire 4 ans d'élèves qui présentaient plusieurs besoins affectifs. Une personne aide à la classe était présente tous les jours dans la classe.
Cas 3 : Éliane	Éliane a vécu son quatrième stage dans une petite école favorisée d'un milieu rural. Elle avait une classe de troisième année composée de 26 élèves qui ne présentaient pas de difficultés de comportement, mais dont certains avaient des plans d'intervention pour des difficultés d'apprentissage.
Cas 4 : Fanny	Fanny a vécu son quatrième stage dans un milieu urbain d'une école très favorisée dans une classe flexible de quatrième année composée de 20 élèves. La classe était facile du point de vue du comportement des élèves, mais certains enfants possédaient un plan d'intervention.
Cas 5 : Mia	Mia a réalisé son stage dans une école assez favorisée d'un milieu urbain dans une classe de cinquième année de 25 élèves. Plusieurs élèves présentaient des difficultés d'apprentissage et treize élèves possédaient des plans d'intervention.
Cas 6 : Noémie	Noémie a effectué son quatrième stage dans une école défavorisée et multiethnique d'un milieu urbain. Elle enseignait dans une classe d'accueil de première année. Plusieurs élèves présentaient des besoins d'un point de vue linguistique, mais aucun n'avait encore reçu de diagnostic.

**Résultats**

Dans un canevas écrit et lors de leur entretien individuel, les stagiaires ont été invitées à relater les incidents critiques qu'elles ont vécus durant le stage. Elles ont également relevé les stratégies de régulation des émotions qu'elles ont mobilisées pendant ou après les expériences vécues. Enfin, elles ont identifié la contribution de leur contexte de stages, de leurs expériences et des stratégies de régulation des émotions qu'elles ont utilisées sur les dimensions de leur bien-être. La section des résultats présente donc la description de l'ensemble de ces éléments.

### *Incidents critiques et stratégies fonctionnelles de régulation des émotions agréables et désagréables*

Le tableau 5 résume les incidents critiques qui ont été vécus par les six participantes durant leur stage, ainsi que les stratégies fonctionnelles de régulation des émotions agréables et désagréables qu'elles ont mobilisées.

**Tableau 5**

*Résumés des incidents critiques et des stratégies de régulation des émotions mobilisées*

<b>Stagiaire</b>	<b>Résumés des incidents critiques</b>	<b>Stratégies fonctionnelles de régulation des émotions agréables</b>	<b>Stratégies fonctionnelles de régulation des émotions désagréables</b>
Cindy	<p>1. Graves difficultés de comportement d'un élève lors du pilotage d'une activité d'enseignement.</p> <p>2. Dévoilement d'une identité de genre de la part d'un élève dans un texte.</p> <p>3. Rencontre de parents difficile, opposition de la part de la mère par rapport au cheminement de sa fille au secondaire.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interactions sociales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anticiper</li> <li>• Modifier directement</li> <li>• Se distraire de manière interne</li> <li>• Réévaluer</li> <li>• Accepter</li> <li>• Partager</li> <li>• Exprimer constructivement</li> <li>• Mettre de côté</li> </ul>
Cassandra	<p>1. Pilotage difficile d'une activité d'enseignement lors de la première prise en charge.</p> <p>2. Élèves excités et énergiques lors de la première observation de la superviseure de stage.</p> <p>3. Élève qui a fait un besoin dans ses pantalons, gestion du groupe difficile au même moment.</p> <p>4. Élève qui ignore la stagiaire et qui n'écoute pas les consignes lors du pilotage d'une situation d'enseignement.</p> <p>5. Dernière visite de la superviseure de stage, beaucoup d'aide de la part des collègues.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relativiser</li> <li>• Réduire stress</li> <li>• Exercice physique</li> <li>• Musique</li> <li>• Interactions sociales</li> <li>• Encourager</li> <li>• Savourer</li> <li>• Méditation</li> <li>• Agir comme quelqu'un d'heureux</li> <li>• Voyager mentalement</li> <li>• Visualiser</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se distraire de manière externe</li> <li>• Accepter</li> <li>• Partager</li> <li>• Mettre de côté</li> </ul>

Stagiaire	Résumés des incidents critiques	Stratégies fonctionnelles de régulation des émotions agréables	Stratégies fonctionnelles de régulation des émotions désagréables
Éliane	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Graves difficultés de comportement d'un élève, tentative d'avoir de l'aide, mais la secrétaire ne répond pas.</li> <li>2. Participation active à l'organisation d'une campagne de financement.</li> <li>3. Situation désagréable avec une membre du personnel de l'école qui s'intègre, sans y être invitée, à une discussion importante avec une élève dans le corridor.</li> <li>4. Correction d'une activité d'écriture, adaptation et confection d'une autre grille d'évaluation.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réduire stress</li> <li>• Exercice physique</li> <li>• Interactions sociales</li> <li>• Voyager mentalement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réévaluer</li> <li>• Partager</li> <li>• Exprimer constructivement</li> <li>• Respirer</li> </ul>
Fanny	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Perte de voix en lien avec un virus, besoin d'aide de la part des élèves.</li> <li>2. Parents en désaccord avec les actions posées par la stagiaire et son enseignante associée avec leur enfant.</li> <li>3. Oubli de la part de la direction d'établissement de remplir l'évaluation de la stagiaire avant de quitter pour un voyage.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relativiser</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se distraire de manière interne</li> <li>• Se distraire de manière externe</li> <li>• Réévaluer</li> <li>• Partager</li> <li>• Exprimer constructivement</li> </ul>
Mia	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Première visite en classe du superviseur de stage qui lui indique avoir remarqué un manque d'assurance de sa part lors de la première rencontre de séminaire.</li> <li>2. Journée stressante, mais tellement agréable et surprenante de l'éclipse solaire.</li> <li>3. Accompagnement des élèves à leur spectacle de musique de fin d'année.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interactions sociales</li> <li>• Savourer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anticiper</li> <li>• Partager</li> </ul>
Noémie	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Accueil chaleureux de la part de l'équipe école</li> <li>2. Intégration de quatre nouveaux élèves présentant de grands besoins dans la classe</li> <li>3. Plainte d'un parent à l'égard de l'école, car son enfant aurait été négligé.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gratitude</li> <li>• Interactions sociales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anticiper</li> <li>• Réévaluer</li> <li>• Partager</li> </ul>

Du côté des stratégies fonctionnelles de régulation des émotions agréables, la stratégie qui consiste à vivre des interactions sociales a été celle qui a été mobilisée par le plus grand nombre de stagiaires ( $n = 5$ ). Les interactions sociales reposent sur la collaboration, l'implication et le partage d'expériences positives avec les autres.

Les participantes ont fréquemment souligné les relations positives qu'elles ont vécues avec leurs enseignantes associées, leurs personnes superviseuses de stage, leurs élèves, leurs collègues et les parents des élèves. Cela leur a permis de développer un sentiment d'appartenance à leur milieu scolaire. À ce sujet, Cassandra a mis l'accent sur la belle relation qu'elle avait développée avec son enseignante associée lors de l'entretien de groupe : « C'est important pour moi d'avoir un bon lien avec mon enseignante associée, d'être capable de discuter, puis d'avoir cette relation de confiance. J'étais capable de m'épanouir davantage [avec elle] que lorsque j'étais plus gênée avec mes autres enseignantes associées. » Mia a indiqué lors de l'entretien de groupe à quel point une discussion peut favoriser la régulation émotionnelle : « Je réalise qu'il y a beaucoup de solutions qui demandent une discussion avec d'autres personnes. Donc on en arrive un peu à la conclusion que les relations interpersonnelles sont vraiment importantes, peu importe que ce soit dans les émotions agréables que dans les émotions désagréables. »

Pour les stratégies fonctionnelles de régulation des émotions désagréables, celle qui consiste à partager socialement ses émotions, à obtenir du soutien social, des conseils, ainsi que de l'aide de ses collègues a été la plus fréquemment utilisée par les participantes (n = 6).

Les discussions avec l'enseignante associée ont aidé plusieurs stagiaires. Ces discussions permettaient de partager des situations personnelles difficiles, de réaliser un retour sur des situations d'enseignement ou encore de partager des situations difficiles vécues auprès d'élèves, de parents, de collègues ou de la personne superviseuse de stage. À ce sujet, Noémie a indiqué lors de l'entretien de groupe : « Je trouve important de partager et de demander de l'aide en cas de doute. Ça m'aide beaucoup des enseignants d'expérience à qui je demande de l'aide pour trancher. »

Le fait de partager ses difficultés avec ses collègues a permis à Mia de se rapprocher d'eux.

Les événements plus négatifs qui se sont passés, ce sont des choses que j'ai pu vraiment partager avec mes collègues. Ils m'ont tellement, parce qu'ils avaient la même vision que moi sur la situation, fait que ça faisait du bien [...] Puis, parfois, ça nous rapproche en tant que collègues aussi de vivre des choses comme ça, parce que tu vas les voir, tu demandes conseil, puis ils en profitent pour te prodiguer un conseil. Ils en profitent aussi pour faire un petit moment de validation, comme : « C'était la bonne décision. » Donc ça nous rapproche aussi. Puis ça nous aide à créer des meilleurs liens. (Mia, entretien de groupe)

Les stratégies fonctionnelles de régulation des émotions agréables et désagréables les plus mobilisées reposent toutes les deux sur les relations sociales vécues par les stagiaires. L'aspect relationnel semble donc avoir joué un rôle important dans la régulation des émotions des participantes durant leur stage.

### ***Contribution des contextes de stage, des incidents critiques et des stratégies de régulation des émotions aux dimensions de bien-être***

Les contextes de stage, ainsi que les incidents critiques, ont contribué à certaines dimensions de bien-être pour chacune des stagiaires. Dans l'ensemble, toutes les dimensions retenues et évoquées dans le cadre conceptuel de l'article ont été touchées. Or, les trois dimensions de bien-être pour lesquelles il semble y avoir eu des apports pour l'ensemble des stagiaires sont celles : 1) de relations positives et d'adéquation interpersonnelle au travail; 2) d'accomplissement, de sentiment de compétence au travail et de reconnaissance au travail, et; 3) d'émotions agréables.

Les relations positives et d'adéquation interpersonnelle au travail reposent sur le développement d'un sentiment d'appartenance à son milieu de travail, sur le maintien de relations sociales positives, sur le soutien des collègues, ainsi que sur le sentiment que son travail est reconnu. Par rapport à cette dimension, Noémie a indiqué lors de l'entretien de groupe que les collègues qui émettent des petits commentaires positifs sur ses interventions lui faisaient du bien. Éliane a ajouté que les collègues pouvaient aussi lui apporter du réconfort : « Ça fait du bien quand une crise arrive, puis que tu es fatiguée, que ta collègue te dise : "C'est correct, c'est normal." C'est un genre de réconfort. »

Noémie a aussi indiqué lors de l'entretien de groupe l'importance de développer des relations professionnelles de qualité pour obtenir de l'aide : « Moi, j'ai eu de la chance. Je me suis fait un réseau d'amis enseignants au cours de ma courte carrière. Donc ça m'aide beaucoup des enseignants d'expérience et à qui je demande souvent de l'aide pour trancher. »

Fanny a indiqué à quel point le retour positif de l'ensemble des personnes gravitant autour de son rôle de stagiaire avait une grande importance pour elle, en plus de favoriser des émotions agréables.

Tout ce qui est en lien avec l'équipe école, les parents, on veut avoir la validation de nos collègues, de notre directrice, de notre directeur, parce que tu sais, c'est avec eux qu'on travaille le plus souvent. Puis après, les parents, c'est avec leur enfant qu'on travaille. On veut que leur enfant raconte du positif, qu'il apprend des choses. On veut qu'ils soient satisfaits de l'éducation qu'on apporte à leurs enfants. Je pense que de recevoir un retour positif de leur part, c'est dans les émotions les plus agréables. (Fanny, entretien de groupe)

Cassandra a aussi indiqué à quel point il était important pour elle de développer des relations sociales agréables dans son milieu de stage afin de vivre des émotions agréables et formatrices. Plusieurs stagiaires ont d'ailleurs nommé que le fait de s'impliquer dans le milieu de stage leur avait fait vivre des émotions agréables.

La dimension d'accomplissement, de sentiment de compétence et de reconnaissance au travail, implique un sentiment de maîtrise et de compétence dans son domaine, en plus de se sentir apprécié-e dans son milieu de travail. À propos de cette dimension, les encouragements reçus de la part de leurs collègues, de leurs formateurs, des parents des élèves et de leur direction d'établissement ont joué un rôle important dans le développement du sentiment d'appartenance des stagiaires à leur milieu de stage.

Mia a indiqué au sujet de cette dimension que le fait de vivre de la reconnaissance avait contribué à valider ses actions.

Les réussites mènent à la reconnaissance d'un certain point de vue. C'est quand on vit des belles réussites que souvent, ça vient avec une certaine reconnaissance de soi. C'est une validation de la part des autres sur ce qu'on fait, on sait alors qu'on s'en va dans la bonne direction. Je pense que c'est ça que chaque stagiaire a le goût d'avoir dans le fond, une validation que ce qu'elle fait est bien, puis qu'elle se dirige vers la bonne affaire. (Mia, entretien de groupe)

Pour Cassandra, cette dimension était liée au fait de « se sentir bien » et pour Cindy, elle était associée au fait de se sentir à sa place, comme elle l'a indiqué dans l'entretien de groupe : « C'est le fait d'avoir sa place avec eux [les collègues] dans l'organisation. »

De point de vue de la dimension de bien-être des émotions agréables, l'ensemble des stagiaires ont nommé avoir vécu des émotions agréables à plusieurs moments durant leur stage. De plus, plusieurs ont mis l'accent sur la gratitude qu'elles avaient éprouvée à l'égard de leur personne enseignante associée, de leurs collègues et de leurs élèves. À ce propos, Noémie a d'ailleurs indiqué dans son entretien individuel : « J'ai eu une belle expérience, j'étais très contente de faire mon stage dans ce milieu. J'ai eu des belles expériences et des beaux souvenirs avec ce groupe d'élèves que j'aime tant. » De son côté, Cassandra a régulièrement ressenti de la gratitude pour les personnes de son entourage professionnel. Dans la rédaction de son cinquième incident critique, elle a noté : « Lors de ma discussion auprès de ma superviseure de stage, nous avons discuté de l'esprit collaboratif. J'ai expliqué comment nous étions très chanceuses mon enseignante associée et moi de pouvoir travailler ensemble. J'exprime fréquemment ma gratitude envers mes collègues. »

## Discussion

Les stratégies de régulation des émotions agréables et désagréables les plus mobilisées par les stagiaires sont celles qui consistent à vivre des interactions sociales et à partager socialement. De plus, deux des dimensions de bien-être pour lesquelles les stagiaires ont observé le plus de contribution sont celles de relations positives et d'adéquation interpersonnelle au travail, ainsi que d'accomplissement, de sentiment de compétence au travail et de reconnaissance au travail. L'aspect relationnel fréquemment présent dans les résultats de la recherche sera donc discuté dans cette section.

### *Aspect relationnel*

Pour l'ensemble des stagiaires, la relation collaborative et de confiance développée auprès de leur enseignante associée ou de leur mentore a facilité leur période de stage. Portelance et Durant (2006) indiquent que, pour une personne stagiaire, la collaboration étroite avec une personne enseignante associée représente le premier pas vers un travail en concertation au sein d'une équipe pédagogique. Cette collaboration ouverte permet à une personne stagiaire de développer progressivement sa confiance à offrir son opinion, puis à argumenter. Les stagiaires ont apprécié les conseils prodigués par leur personne enseignante associée, en plus de leur accorder une grande crédibilité. Elles se sentaient soutenues dans leurs choix pédagogiques, ainsi que dans les modifications à apporter à leur enseignement. Contrairement à la recherche menée par Vanderclayen et Boudreau (2022) auprès d'une dyade composée d'un stagiaire et de son enseignant associé, les stagiaires ne semblent pas avoir

été trop influencées par le fait que leur personne enseignante associée était en position d'autorité, puis qu'elle portait un jugement évaluatif sur leur stage. Leur désir de satisfaire les exigences de la personne enseignante associée a tout de même parfois pu être observé (Besse, 2011). En effet, lors de son troisième incident critique, Éliane a modifié sa grille d'évaluation lorsqu'elle a constaté que son enseignante associée ne la trouvait pas adaptée à la tâche d'écriture réalisée par les élèves. Cet exercice lui a tout de même permis de réfléchir à une nouvelle grille dont elle était fière et satisfaite.

En ce qui concerne les interactions, le partage et les relations positives, diverses stagiaires ont évoqué l'importance de la coopération, de la reconnaissance, ainsi que du soutien et du réconfort apportés par les collègues. Il est en effet crucial pour les personnes enseignantes de bénéficier d'un soutien social, car elles aspirent à s'intégrer harmonieusement à leur équipe pédagogique, et souhaitent être encouragées, assistées et reconnues par leurs pairs pour leurs compétences professionnelles (Lussier, 2021; Mamprin, 2019; Mukamurera, 2011). La présence, les conseils et les encouragements des collègues peuvent constituer une forme de soutien émotionnel important dans leur travail quotidien (Soini et al., 2010). En effet, les résultats de l'étude de Ghanizadeh et Royaei (2015) réalisée auprès de 153 personnes enseignantes de l'anglais langue étrangère en Iran ont également révélé que les relations interpersonnelles, l'empathie et la collaboration avaient représenté des éléments indispensables pour assurer la régulation des émotions des personnes participantes.

À la suite de la formation initiale, durant la phase d'insertion professionnelle, le réseau social peut favoriser un sentiment de bien-être chez les personnes enseignantes débutantes, en particulier lorsque la collaboration et les échanges avec leurs pairs sont authentiques et réciproques (März et Van Nieuwenhoven, 2020). L'aspect relationnel semble donc jouer un rôle central dans la régulation des émotions et le bien-être des personnes enseignantes à différents moments de leur développement professionnel.

## Conclusion

En somme, six stagiaires finissantes du BEPEP qui ont évolué dans des contextes de stage diversifiés ont décrit un total de vingt et un incidents critiques qui ont fait émerger des émotions agréables et/ou désagréables durant leur stage. Elles ont spontanément mobilisé diverses stratégies fonctionnelles de régulation des émotions agréables et désagréables. Pour les émotions agréables, celle qui a le plus largement été sollicitée consiste à vivre des interactions sociales. Du côté des émotions désagréables, c'est celle qui repose sur le partage social qui a été la plus mobilisée. Enfin, les expériences et les stratégies de régulation des émotions ont principalement contribué aux dimensions de bien-être de relations positives et d'accomplissement au travail des stagiaires. Ces résultats soulignent l'importance que l'aspect relationnel semble avoir eue pour les participantes durant leur stage final.

Cette étude multicas ne s'appuie que sur les propos, les contextes de stage, les incidents critiques et les stratégies de régulation mobilisées de six stagiaires finissantes. Les expériences, les stratégies de régulation des émotions utilisées et la contribution de celles-ci aux dimensions de bien-être pourraient alors varier dans un autre contexte de recherche. En effet, divers facteurs pourraient influencer les résultats, tels que les contextes de stage, l'accompagnement reçu, ou encore la capacité à réguler les émotions des personnes participantes. Néanmoins, les résultats de cette recherche constituent un point

de départ intéressant à exploiter dans le cadre de la formation initiale et pratique des futures personnes enseignantes. Elles pourraient, entre autres, permettre aux personnes stagiaires de se questionner tout au long de leur stage par rapport aux expériences et aux stratégies de régulation des émotions qui contribuent aux dimensions de leur bien-être. Les personnes formatrices pourraient également accompagner les personnes stagiaires en s'informant de l'évolution des différentes dimensions de leur bien-être psychologique, puis les encourager à relater les expériences émotionnelles ou autres qui les soutiennent. L'accent serait alors placé sur les facteurs qui permettent aux personnes stagiaires de persévérer, puis de s'épanouir dans leur contexte de stage.

## Notes

<sup>1</sup> Le concept de *flow* sera présenté plus loin.

## Références

- Almerico, G. M. (2018). Infusing SEL into the Final Internship Experience for Future Teachers. *Journal of Instructional Pedagogies*, 20. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1178736.pdf>
- Araújo-Oliveira, A., Barroso Da Costa, C., Dumouchel, M. et Messier, G. (2022, 9-13 mai). Formation initiale, développement professionnel et bien-être en enseignement : regard sur l'expérience de stage en milieu de pratique de futurs enseignants. Communication proposée au 89e congrès (virtuel) de l'ACFAS, QC, Canada. <https://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/89/500/535/c>
- Besse, M. (2011). Prêt-à-penser, attention! Le piège du conformisme. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 2(85-86), 47-54. <https://doi.org/10.3917/lett.085.0047>
- Bleakley, J., Woolcott, G., Yeigh, T. et Whannell, R. (2020). Reflecting on emotions during teaching: developing affective-reflective skills in novice teachers using a novel critical moment protocol. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(10). <https://doi.org/10.14221/ajte.2020v45n10.4>
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R. et Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the ruler feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22, 218-224. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002>
- Caires, S., Almeida, L. et Vieira, D. (2012). Becoming a teacher: student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 35(2), 163-178. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.643395>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper and Row.
- Dagenais-Desmarais, V. (2010) *Du bien-être psychologique au travail : fondements théoriques, conceptualisation et instrumentation du construit*. [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/3916>
- De Grandpré, M. et Messier, G. (2021). Quelle est la compétence émotionnelle d'étudiants qui s'initient à la pratique de l'enseignement au secondaire ? *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 56(2-3), 142-160. <https://doi.org/10.7202/1096449ar>
- Donaldson, S. I., van Zyl, L. E. et Donaldson, S. I. (2022). PERMA+4: A framework for work-related wellbeing, performance and positive organizational psychology 2.0. *Front Psychol.*, 24(12), 1-16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.817244>
- Dumercy, S. (2016). *Relations entre la compétence émotionnelle et le flow chez des enseignants du collégial*. [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/19855/Dumercy\\_Severine\\_2016\\_memoire.pdf?sequence=8&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/19855/Dumercy_Severine_2016_memoire.pdf?sequence=8&isAllowed=y)
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3e éd.). Chenelière éducation.

- Gay, P. et Shankland, R. (2019). Quel rôle donner aux émotions dans la formation à l'enseignement ? *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 24, 7-15. <https://www.researchgate.net/publication/343639141>
- Gervais, C., Correa Molina, E. et Lepage, M. (2008). Comment se construisent les compétences liées à l'acte d'enseigner ? Dans E. Correa Molina, et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques* (153-175). Presses de l'Université du Québec.
- Ghanizadeh, A. et Royaei, N. (2015). Emotional facet of language teaching: emotion regulation and emotional labor strategies as predictors of teacher burnout. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 10(2), 139-150. <http://dx.doi.org/10.1080/22040552.2015.1113847>
- Goyette, N. (2019). Expérimentation d'un dispositif d'accompagnement axé sur les forces afin de former des stagiaires selon la psychopédagogie du bien-être. *Phronesis*, 8(1-2), 35-47. <https://doi.org/10.7202/1066583ar>
- Goyette, N. et Martineau, S. (2018). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronesis*, 7(4), p. 4-19. <https://id.erudit.org/iderudit/1056316ar>
- Gregerson, T., MacIntyre, P. D., Hein Finegan, K., Read Talbot, K. et Claman, S. L. (2014). Examining emotional intelligence within the context of positive psychology interventions. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 327-353. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1134781.pdf>
- Hen, M. et Sharabi-Nov, A. (2014). Teaching the teachers: emotional intelligence training for teachers. *Teaching Education*, 25, 375-390. <http://dx.doi.org/10.1080/10476210.2014.908838>
- Karsenti, T. et Demers, S. (2018). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et Approches* (4e éd., p.289-316). Presses de l'Université de Montréal.
- Le Vigouroux, S., Dauvier, B., Congard, A., Kop, J., Pavani, J. et Gilles, P. (2015). Le développement des stratégies de régulation affective au cours de l'âge adulte. *L'Année psychologique*, 115, 351-383. [https://doi.org/10.3917/anpsy.153.0351#xd\\_co\\_f=OTkyNGM0MzMtN2Q0ZC00ZjY1LTlhYmItYTVkOWIxZTQxYWJl~](https://doi.org/10.3917/anpsy.153.0351#xd_co_f=OTkyNGM0MzMtN2Q0ZC00ZjY1LTlhYmItYTVkOWIxZTQxYWJl~)
- Lussier, M. (2021). *Élaboration collaborative à un programme en insertion professionnelle des enseignants novices à une école secondaire rurale*. [essai de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement. <https://cnipe.ca/Collaboration>
- Malo, A. (2018). Le processus d'insertion professionnelle en formation initiale à la lumière des apprentissages réalisés lors du stage final en enseignement au secondaire. Dans F. Dufour, L. Portelance, C. Van Nieuwenhoven et I. Vivegnis, (dir.), *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement*, (p.129-146). Presses de l'Université du Québec.
- Mamprin, C. (2019). Entre partage de vécus, soutien social et bien-être au travail : l'expérience d'un groupe de parole mené auprès d'enseignants. *Revue québécoise de psychologie*, 40(3), 145-167. <https://doi.org/10.7202/1067553ar>
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T. et Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77-87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016>
- März, V. et Van Nieuwenhoven, C. (2020) Les enseignants débutants en tant que ressources : une étude sur la mobilisation des réseaux sociaux comme levier de socialisation organisationnelle. Dans N. Goyette et S. Martineau, (dir.), *Le bien-être en enseignement. Tensions entre espoirs et déceptions*, (p. 61-85). Presses de l'Université du Québec.
- Merriam, S.B. (1988). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. De Boeck Université.
- Ministère de l'Éducation. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante*. Gouvernement du Québec. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel\\_compétences\\_professionnelles\\_profession\\_enseignante.pdf?1606848024Ministère de l'éducation](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_compétences_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024Ministère de l'éducation)
- Mikolajczak, M. (2023a). Les compétences émotionnelles : historique et conceptualisation. Dans M. Mikolajczak, J. Quoidbach, I. Kotsou et D. Nélis (dir.), *Les compétences émotionnelles* (p. 1-9). Dunod.
- Mikolajczak, M. (2023b). La régulation des émotions négatives. Dans M. Mikolajczak, J. Quoidbach, I. Kotsou et D. Nélis (dir.), *Les compétences émotionnelles* (p.153-191). Dunod.
- Mukamurera, J. (2011). Les multiples dimensions de l'insertion professionnelle : portrait, expériences et significations d'enseignants. Dans B. Wentzel, A. Akkari, P-F Coen et N. Changkakoti (dir.), *Insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspectives internationales* (p.17-39). Éditions BEJUNE.

- Paillé, P. et Muchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Pelletier, M.-A. (2015). La gestion des émotions face aux situations stressantes à l'école : les finissants stagiaires en éducation préscolaire et enseignement primaire se sentent-ils prêts ? *Éducation et francophonie*, 43(2), 201-218. <https://doi.org/10.7202/1034492ar>
- Pelletier, M.-A. (2019). Importance du bien-être psychologique en enseignement : pistes de réflexion aux formateurs. *Education Canada*, 59(4), 28-30. [https://r-libre.telug.ca/1995/1/index.html\\_lang%3Dfr](https://r-libre.telug.ca/1995/1/index.html_lang%3Dfr)
- Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. Oxford University Press.
- Pharand, J. et Moreau, A.C. (2017). La littératie émotionnelle : lire et comprendre les émotions pour mieux vivre. *Psychologie préventive*, 50, 30-38. <https://sroh.org/images/stories/psy-prev/pp-no50/la-litteratie-emotionnelle lire-et-comprendre-les-emotions-pour-mieux-vivre-pp-no50.pdf>
- Portelance, L. et Durant, N. (2006). La collaboration au sein d'une équipe pédagogique, une compétence à développer au cours des stages. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*. [10.25071/1916-4467.17006](https://doi.org/10.25071/1916-4467.17006)
- Prud'homme, L. et Guay, M.-H. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (3e éd.) (p. 235-268). ERPI.
- Quoidbach, J. (2023). Chapitre 9. La régulation des émotions positives. Dans M. Mikolajczak, J. Quoidbach, I. Kotsou et D. Nélis *Les compétences émotionnelles* (p. 193-219). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.mikol.2023.01.0193>.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et Approches* (4e éd., p.191-218). Presses de l'Université de Montréal.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Seligman, M.E.P. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 3333-335. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>
- Seligman, M., Steen, T., Park, N. et Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *The American psychologist*, 60(5), 410, 421.
- Soini, T., Pyhalto, K. et Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching*, 16(6), 735-751.
- Sun, P., Chen, J. J., et Jiang, H. (2017). Coping humor as a mediator between emotional intelligence and job satisfaction: A study on Chinese primary school teachers. *Journal of Personnel Psychology*, 16(3), 155-159. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1027/1866-5888/a000185>
- Théorêt, M. et Leroux, M. (2014). *Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants? : des ressources pour la résilience éducationnelle*. De Boeck.
- Turner, K. et Stough, C. (2020). Pre-service teachers and emotional intelligence: A Scoping Review. *Australian Educational Researcher*, 47(2), 283-305. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00352-0>
- Vanderclayen, F. et Boudreau, P. (2022). Structure, enjeux et évolution de la relation d'accompagnement entre une enseignante associée et un stagiaire. *Formation et profession*, 30(2), 1-13. <https://doi.org/10.18162/fp.2022.671>

## Pour cet article

- Lapointe, K., Leroux, M. et Goyette, N. (2026). Contribution d'expériences et de stratégies de régulation des émotions aux dimensions de bien-être de stagiaires finissants. *Formation et profession*, 33(3), 1-18. <https://dx.doi.org/118162/fp.2025.978>