



©Auteur.e.s. Cette œuvre, disponible à <https://dx.doi.org/118162/fp.2025.982>, est distribuée sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

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

**Karina Lapointe**  
Université du Québec en Outaouais (Canada)

**Gilles Dupuis**  
Université du Québec à Montréal (Canada)

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

**Catherine Malboeuf-Hurtubise**  
Bishop's University (Canada)

# Se recentrer, réguler ses émotions et envisager l'avenir avec optimisme : aperçu de la contribution d'un dispositif de psychologie positive pour susciter le bien-être de futures et nouvelles enseignantes du préscolaire et primaire au Québec

Refocusing, regulating emotions and looking to the future with optimism: an overview of the contribution of a positive psychology device to fostering the well-being of future and new preschool and primary school teachers in Quebec

<https://dx.doi.org/118162/fp.2025.982>

## Résumé

Relativement peu d'initiatives permettent de soutenir psychologiquement les recrues en enseignement, en formation initiale et au cours de l'insertion professionnelle. Diverses études portant sur des interventions de psychologie positive menées auprès d'enseignant·es indiquent des bénéfices prometteurs pour favoriser la santé psychologique et le bien-être. Cet article décrit les retombées longitudinales d'un dispositif innovant de psychologie positive mis en œuvre auprès de futures et nouvelles enseignantes. L'analyse des questionnaires et entretiens révèle notamment que le dispositif a contribué au bien-être des participantes en atténuant le stress et la détresse psychologique, puis en stimulant l'optimisme, offrant ainsi des pistes pour bonifier l'accompagnement.

### Mots-clés

Psychologie positive; stages en enseignement; transition; insertion professionnelle; bien-être enseignant; accompagnement des stagiaires; stagiaires; novices; mesure de soutien.

### Abstract

There are relatively few initiatives to provide psychological support for future and novice teachers, both in initial training and during teacher induction. Various studies of positive psychology interventions among teachers show promising benefits for their psychological health and well-being. This article describes the longitudinal impact of an innovative positive psychology program carried out with future and new preschool and elementary teachers. Analysis of the questionnaires and interviews reveals that the program contributed to the participants' well-being by reducing stress and psychological distress, and by enhancing optimism, which suggests ways of improving support.

### Keywords

Positive psychology; internships; teacher induction; teacher well-being; novice teachers; student teachers; teacher support.

## Introduction

Pour les futures enseignantes, les stages représentent une composante primordiale de leur formation (Leroux et al., 2024). Ils peuvent néanmoins générer du stress et des inquiétudes (Birchinall et al., 2019). Par ailleurs, la période de transition entre l'université et le milieu scolaire est difficile pour ces novices, confrontées à plusieurs obstacles : ampleur de la tâche, manque de valorisation de leur profession, absence de dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle (IP) (Dufour et al., 2018). Même lorsqu'ils sont offerts, ces dispositifs ne répondent pas toujours aux besoins ; plusieurs débutant·es manifestent un besoin de soutien sur le plan personnel et psychologique, mais ne se sentent pas nécessairement appuyé·es à cet effet (Carpentier et al., 2019). Mukamurera et al. (2025) confirment la pertinence d'initiatives visant à répondre à ces besoins.

## Problématique

Globalement, le personnel enseignant semble rencontrer divers enjeux psychologiques. En effet, Houlfort et Sauvé soulignaient déjà en 2010 que près des deux tiers de leurs participant·es rencontraient des problèmes de santé mentale. Plus récemment, une large enquête de l'Institut national de santé publique du Québec - INSPQ (Pelletier et al., 2025) révèle que plus de la moitié des 12 220 enseignant·es répondant·es ressentent une détresse psychologique élevée ou très élevée, au moins partiellement associée à leur travail. Les principaux risques psychosociaux rencontrés seraient la surcharge de travail, une faible reconnaissance et latitude décisionnelle, de même que le harcèlement psychologique.

Du côté des futur·es enseignant·es, une autre enquête québécoise réalisée par Tardif et al. (2025), auprès de plus de 2 000 étudiant·es en formation initiale en enseignement (FIE), indique que 73,2 % d'entre eux·elles vivraient des entraves à leur santé psychologique. Nous disposons de peu de données concernant spécifiquement les stagiaires, mais selon Lapointe et al. (2024, p. 7), leurs principales sources de stress seraient : « la charge de travail exigé, l'ambiguïté des rôles, les interactions avec les personnes formatrices, l'équilibre entre la vie professionnelle et personnelle, le maintien d'un bon état de santé physique et psychologique, etc. ».

On peut ainsi entrevoir qu'un certain nombre de futur·es et de nouveaux·elles enseignant·es auraient besoin de soutien psychologique afin d'assurer leur bien-être. D'aucuns dénoncent par ailleurs, depuis au moins une dizaine d'années, qu'assez peu d'initiatives de la sorte ont été développées en FIE (Théorêt et Leroux, 2014), puis il semble que les données manquent toujours à cet effet (Bressoud, 2023). Certaines interventions ont néanmoins été développées pour les enseignants·es en exercice et divers effets bénéfiques ont été relevés, notamment sur leur bien-être (Klingbeil et Renshaw, 2018; Zarate et al., 2019).

Des études orientées sur le bien-être et la psychologie positive commencent à émerger pour les stagiaires et débutant·es en enseignement (Goyette, 2023; Langevin et Laurent, 2021; Leroux et al., 2024). Or, les résultats de recherche restent limités et indiquent un manque à combler dans le domaine de la FIE, en particulier lors des stages. Que peut-on donc faire concrètement, dès la FIE, pour favoriser la santé psychologique des stagiaires et quelles pourraient être les retombées d'une telle initiative ?

### ***Objectif***

L'objectif est ici de documenter les retombées longitudinales d'un dispositif de psychologie positive (DPP), y compris, entre autres, la présence attentive, sur le bien-être de stagiaires finissantes en enseignement (préscolaire et primaire), transitionnant vers l'IP. Nous présentons ici une partie des données quantitatives et qualitatives recueillies dans le cadre d'une étude financée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH).

### ***Assises conceptuelles***

#### **Psychologie positive**

La psychologie positive est un mouvement de promotion de la santé psychologique et des forces des individus, s'appuyant entre autres sur les travaux de Seligman et Csikszentmihalyi (2000). Pour Gable et Haidt (2005), la psychologie positive peut s'étendre à l'étude des processus et conditions favorisant le fonctionnement optimal des personnes, mais également des groupes et des institutions.

Quelques études documentent les effets positifs d'interventions de psychologie positive menées auprès des enseignant·es, notamment la réduction du stress ou de l'épuisement émotionnel, mais aussi l'amélioration du bien-être, de la satisfaction et de l'engagement au travail (Dreer, 2020; Rahm et Heise, 2019). Erylman (2015) montre que ce type d'interventions aurait contribué à améliorer le bien-être subjectif d'étudiant·es universitaires, leur engagement, leur apprentissage et leur réussite académique. Le bien-être semble ainsi être une des principales retombées de ces interventions, d'où notre intérêt à documenter cet aspect.

## Le bien-être des enseignants

Même si sa définition demeure matière à débats (Mamprin, 2021, 2025), nous avons initialement retenu le modèle de bien-être (PERMA) proposé par Seligman (2011), à l'instar d'autres études réalisées auprès d'enseignant·es (Bressoud, 2023; Goyette, 2023; Zhang et Fathi, 2024). Il comporte cinq dimensions : 1) les émotions agréables (*Positive emotions*); 2) l'engagement (*Engagement*); 3) les relations positives (*positive Relationships*); 4) le sens (*Meaning*) ; puis 5) l'accomplissement (*Accomplishment*). Plus tard, Donaldson et ses collaborateurs (2022) ont ajouté quatre dimensions (PERMA+4) ciblant le degré de bien-être lié au travail : la santé physique et psychologique (vitalité, saines habitudes de vie); l'état d'esprit (*mindset*, optimisme, persévérance, ténacité); l'environnement de travail; ainsi que la sécurité financière. C'est ce second modèle qui a été mobilisé pour les analyses qualitatives.

Cela dit, au moment d'amorcer notre étude en 2019, nous n'avions pas accès à une échelle validée en français pour mesurer le bien-être des participant·es selon ce modèle. Nous nous sommes donc tourné·es vers le modèle de bien-être psychologique au travail de Dagenais-Desmarais et Savoie (2012), aussi mobilisé en contexte éducatif (Mamprin, 2021). Ce modèle comporte cinq composantes du bien-être psychologique au travail, se rapprochant des dimensions du PERMA : 1) adéquation interpersonnelle au travail; 2) épanouissement dans le travail; 3) sentiment de compétence au travail; 4) reconnaissance au travail; et 5) volonté d'engagement au travail.

Plusieurs recensions des écrits soutiennent que le bien-être est un construit complexe, multidimensionnel et opérationnalisé suivant moult approches (Fox et al., 2023; Hascher et Waber, 2021; Mamprin, 2025). Si plusieurs études recourent à des échelles de bien-être générales, non spécifiques au contexte de l'enseignement, Fox et al. (2023) suggèrent de s'appuyer sur divers concepts traduisant à la fois des indicateurs positifs et négatifs relatifs au bien-être, pour bien cerner sa complexité. Parmi les indicateurs positifs souvent mobilisés dans les études recensées (Fox et al., 2023), on retrouve entre autres l'optimisme (attentes positives par rapport à une situation ou à la vie en général), qui est un indicateur prisé d'études en psychologie positive (Shankland et Martin-Krumm, 2012). La vitalité (niveau d'énergie), reprise notamment dans l'étude de Stoloff (2024) sur le bien-être d'enseignant·es en éducation physique et à la santé, permet aussi de compléter le PERMA. Du côté des indicateurs négatifs, nombre d'études sur le bien-être des enseignant·es intègrent des indicateurs tels que le stress, les symptômes de détresse psychologique ou l'épuisement professionnel (Fox et al., 2023). Nous inspirant d'Houffort et Sauvé (2010), nous avons retenu cinq facteurs de stress en contexte d'enseignement : la charge de travail, les problèmes de gestion de classe, les relations avec les parents, les collègues, puis l'administration (direction d'établissement). Quant à la détresse psychologique, elle regroupe quatre symptômes : l'anxiété, l'irritabilité, la dépression et les symptômes cognitifs (Houffort et Sauvé, 2010).

Plusieurs études permettent de documenter des effets du bien-être des enseignant·es, entre autres sur leur engagement et motivation ou leur rétention (Berger et al., 2022; Dreer, 2023), mais aussi sur la qualité de l'enseignement (Hascher et Waber, 2021). Par ailleurs, une recension des écrits sur le bien-être des enseignant·es révèle que les interventions basées sur la présence attentive semblent être les plus fréquentes et les plus efficaces (Berger et al., 2022). Cela explique le choix d'intégrer ce type d'intervention au dispositif élaboré.

## La présence attentive

La présence attentive (méditation pleine conscience ou *mindfulness*) consiste à « porter son attention au moment présent sans jugement. C'est être ici et maintenant » (Kabat-Zinn, 1994, p. 22, traduction libre).

Des méta-analyses d'études d'interventions menées auprès du personnel scolaire (Klingbeil et Renshaw, 2018; Zarate et al., 2019) ont révélé plusieurs effets bénéfiques : diminution du stress, de la détresse psychologique ou de l'épuisement professionnel; amélioration du bien-être, de la résilience et de la régulation émotionnelle, notamment. De Carvalho et al. (2021, p. 1719) indiquent que les enseignant·es ayant participé à une intervention de présence attentive auraient connu une amélioration de leurs compétences de régulation émotionnelle, leur auto-efficacité, leur bien-être et des symptômes d'épuisement. Des élèves et leurs parents auraient aussi observé des effets positifs, tels qu'une amélioration des comportements, de l'engagement et des compétences sociales des élèves, de même que des relations enseignant·es-élèves. Enfin, d'aucuns soutiennent que davantage d'interventions de ce type devraient être intégrées à la FIE (Birchinall et al., 2019; Zhang et Fathi, 2024; Zimmerman, 2019).

## Méthodologie

### *Approche*

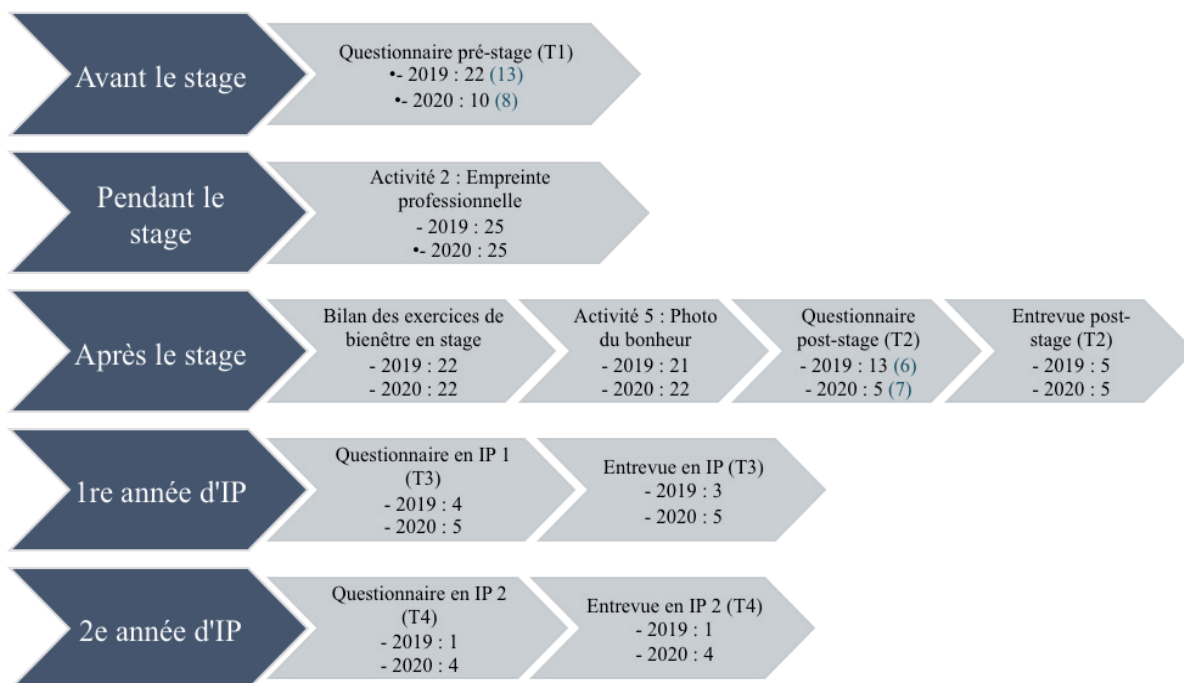
Cette étude privilégie une approche pragmatique mobilisant des méthodes de collecte et d'analyse de données mixtes (quantitatives et qualitatives), suivant un devis séquentiel explicatif (Creswell et Creswell, 2017). Une perspective longitudinale a permis un suivi avec certaines participantes au cours de la transition vécue de la fin de leur FIE à leurs premières années d'IP.

### *Participant·es*

À l'automne 2019, puis en 2020, l'ensemble des stagiaires finissants·es en enseignement dans une université régionale québécoise, inscrit·es au séminaire concomitant au dernier stage de la FIE, ont été invité·es à participer à un DPP incluant des activités variées. La figure 1 précise l'échantillon volontaire évolutif, selon les divers outils de collecte de données. Les nombres en couleur indiquent les échantillons du groupe contrôle lors des premières passations du questionnaire (T1 et T2).

Par esprit de concision, cet article présente les résultats des questionnaires remplis initialement par le groupe contrôle (n=10; 9 femmes et 1 homme) et le groupe expérimental (n=18; toutes des femmes) avant et après le stage, puis par ce dernier aux temps (T) 1, 2, 3 et 4, respectivement par 9, puis 5 participantes. Parmi les personnes ayant rempli le questionnaire au T1 et T2, 10 ont aussi pris part aux entretiens du T2, avec une attrition au T3 (n=8) et au T4 (n=5).

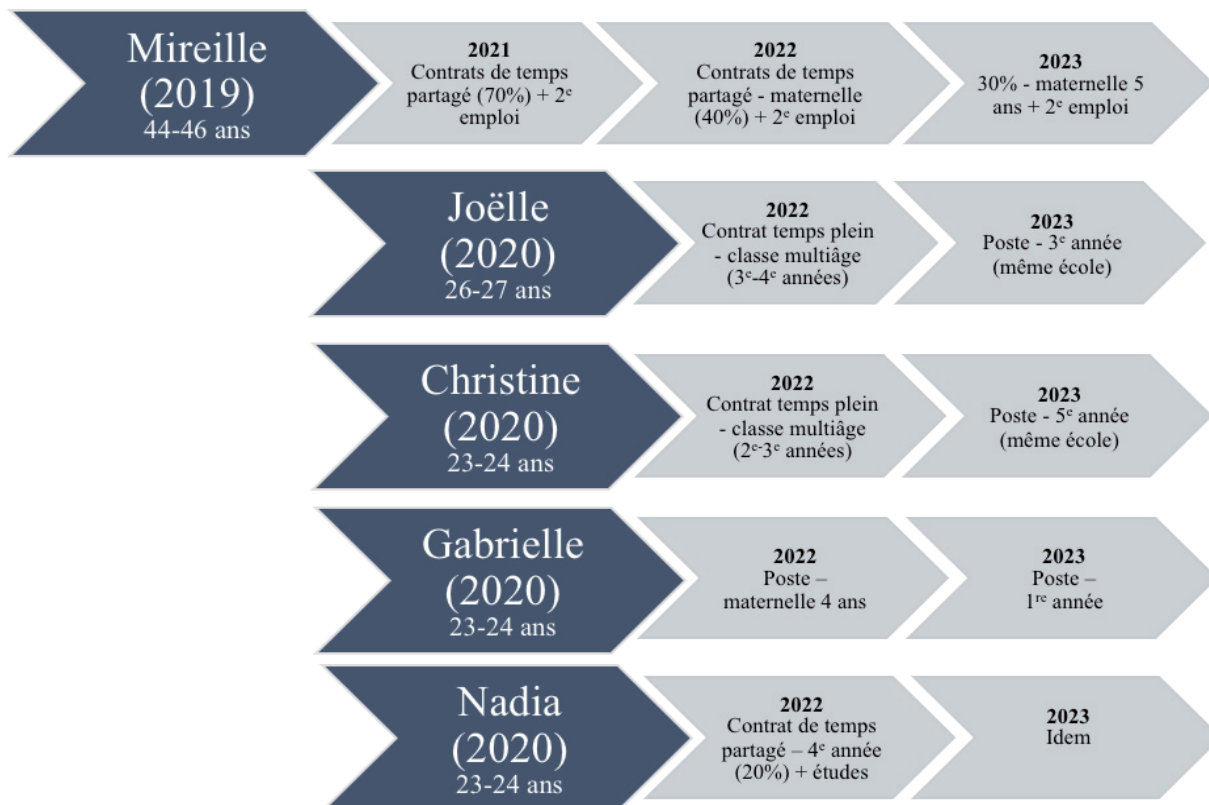
**Figure 1**  
*Échantillon évolutif*



L'analyse des entretiens cible les cinq participantes (prénoms fictifs) ayant répondu à l'ensemble des entretiens jusqu'au T4 et ayant vécu des contextes d'IP variés (figure 2).

**Figure 2**

*Évolution du contexte d'insertion des participantes*



### *Instruments de collecte des données*

Les retombées des activités du DPP ont été évaluées par un questionnaire, puis des entretiens individuels menés avec les cinq participantes susmentionnées.

La figure 3 présente les indicateurs et les échelles utilisées dans le questionnaire. Nous avons retenu une échelle de bien-être au travail, complétée avec des échelles de vitalité, d'optimisme, de stress et de détresse psychologique, en vue de rendre compte de la complexité du phénomène de bien-être dans le contexte spécifique de l'enseignement.

**Figure 3**  
*Indicateurs et échelles associées*

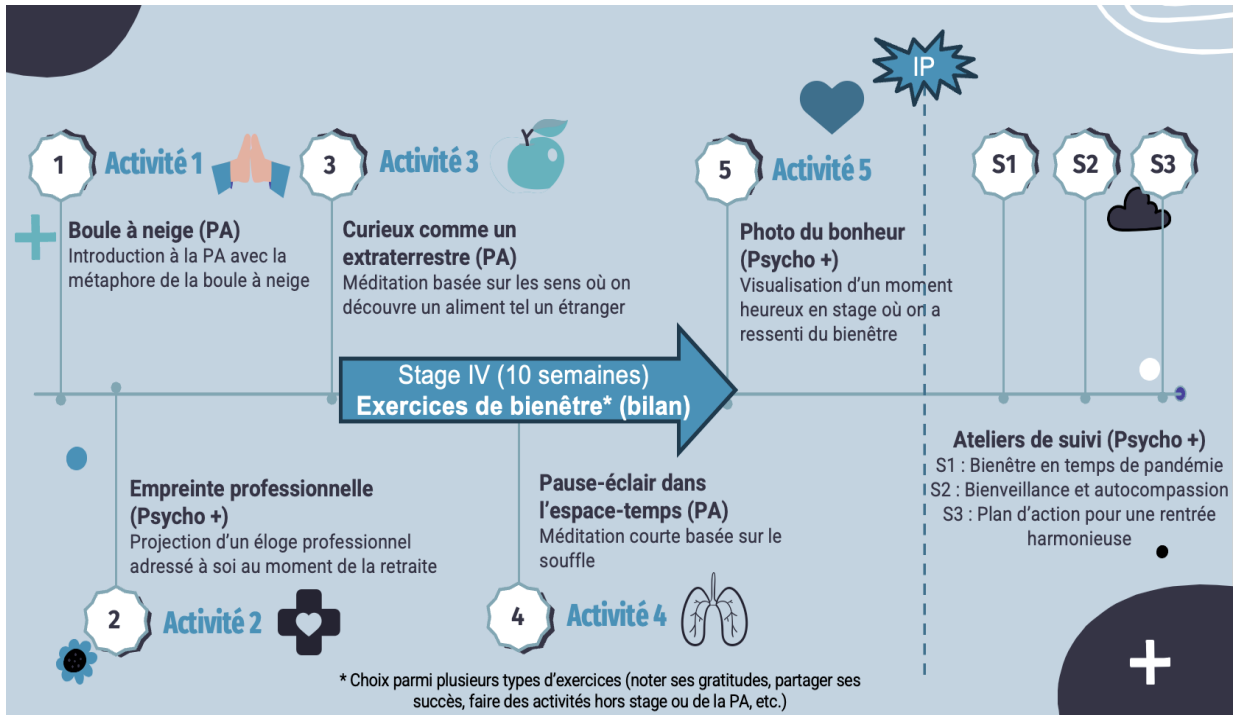
Bien-être psychologique au travail	Optimisme	Vitalité	Stress enseignant	Détresse psychologique
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Version française de l'<i>Index of Psychological Well-Being at Work</i> (Dagenais-Desmarais et Savoie, 2012)</li> <li>• 25 items → moyenne des items /7 (par dimension)                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dimensions : adéquation interpersonnelle au travail, épanouissement dans le travail, sentiment de compétence au travail, reconnaissance perçue au travail, volonté d'engagement au travail</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Version française du <i>Life Orientation Test-Revised : Échelle d'Orientation de Vie (LOT-R)</i> (Shankland et Martin-Krumm, 2012; Sheier et al., 1994; Trottier et al., 2008)</li> <li>• 10 items → somme des items /30</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Version française du <i>Subjective Vitality Scale</i> (Houlfort et Sauvé, 2010; Ryan et Frederick, 1997)                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• 7 items → moyenne des items /5</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Facteurs de stress occupationnel</i> (Houlfort et Sauvé, 2010)                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• 30 items → moyenne des items /5 (par dimension)</li> <li>• Dimensions : charge de travail, gestion de la classe, parents, collègues, administration/direction</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Version française de l'<i>échelle Psychiatric Symptom Index</i> (Houlfort et Sauvé, 2010; Ilfeld, 1976)                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• 14 items → moyenne des items/4 (par symptômes)</li> <li>• Symptômes : anxiété, symptômes cognitifs, irritabilité, dépression</li> </ul> </li> </ul>

L'article porte aussi sur des parties de l'entretien semi-dirigé abordant le contexte de stage ou d'IP, les retombées du DPP et sa pertinence, puis les résultats des questionnaires.

### ***Déroulement des activités du dispositif***

Au départ, deux professeures ont animé cinq ateliers (+/- 30 minutes) de présence attentive (PA), adaptés de Malboeuf-Hurtubise et Lacourse (2016), et plus globalement de psychologie positive (psycho +), adaptés de Théorêt et Leroux (2014), durant le séminaire ciblé. Puis, lors du stage, les stagiaires devaient expérimenter deux exercices de bien-être de leur choix parmi une liste proposée. Ensuite, durant les deux premières années d'IP, trois ateliers de suivi de psychologie positive ont été offerts aux participantes. Quelques précisions sont apportées à la figure 4. Leroux (2025) et Leroux et al. (2025) offrent plus de détails sur le dispositif.

**Figure 4**  
Représentation du déroulement du DPP



Pour ce qui est du groupe contrôle, les étudiant·es n'ont pas eu accès au DPP, mais participaient néanmoins au séminaire d'accompagnement du stage, permettant de réfléchir et d'échanger avec leur groupe sur divers sujets, dont leurs préoccupations et ressources au regard de l'IP.

### Stratégies d'analyse

Les données quantitatives des questionnaires ont d'abord fait l'objet d'analyses descriptives. Vu l'échantillon restreint, des analyses statistiques non paramétriques ont été réalisées (Larini et Barthes, 2018), avec les logiciels JASP (0.17.2.1) et SPSS (29.0.0.0). Les comparaisons groupe expérimental vs groupe contrôle ont été réalisées via des ANCOVA non paramétriques de Quade. Elles ont été suivies d'analyses intragroupes via des tests de Wilcoxon. Ensuite, pour les analyses longitudinales du groupe expérimental, des ANOVA à mesures répétées non paramétriques (Friedman), suivies de comparaisons post-hoc (tests de Conover), permettent de comparer les temps de passation T1-T2-T3 pour 9 participantes, puis T1-T2-T3-T4 pour 5 participantes. Considérant la nature exploratoire de l'étude, un seuil alpha ( $p$ ) de 0,10 a été choisi (Serdar et al., 2020). Par souci de concision, seules les variables atteignant ce seuil seront présentées. Une attention particulière sera donnée aux tailles d'effet. Pour les tests  $t$ , un  $d$  de Cohen sera utilisé et pour les ANOVA de Friedman, le  $W^1$ .

Pour les entretiens individuels, une transcription intégrale a d'abord été réalisée. Puis, un codage thématique a été mené par « induction dite délibératoire » (Anadón et Savoie-Zajc, 2009), soit à l'aide d'une grille d'analyse reprenant les dimensions du PERMA+4, afin d'évaluer la contribution du

DPP au bien-être des participantes. Ensuite, l'équipe de recherche a procédé à un contre-codage et à des discussions pour l'ensemble du corpus, avant de cibler des extraits exemplaires, pour expliquer les résultats quantitatifs, dans un souci d'intégration des données.

## Principaux résultats

### Comparaison entre groupe contrôle et groupe expérimental

Nous avons premièrement réalisé des ANCOVA et des tests  $t$  sur l'ensemble des dimensions des indicateurs de bien-être, vitalité, optimisme, stress et détresse psychologique.

#### ANCOVA

Pour les ANCOVA, les variables significatives, avec des tailles d'effet assez importantes, sont la volonté d'engagement ( $F(1,26)=7,50, p=0,011, d=-1,07$ ) et l'irritabilité ( $F(1,26)=3,77, p=0,062, d=-0,72$ ). Le groupe contrôle présente un score plus élevé pour la volonté d'engagement au T2 : moyennes des rangs=18,41, contre 12,33 pour le groupe expérimental. Pour l'irritabilité, le groupe expérimental a un score plus bas que le groupe contrôle : moyenne des rangs de 13,97 vs 18,81. Les moyennes (et écarts-types) pour la volonté d'engagement sont respectivement de 5,48 (0,76) et de 5,9 (0,59), et pour l'irritabilité, de 1,63 (0,38) et de 1,90 (0,65).

#### Comparaisons intragroupe (tests $t$ appariés)

Bien que les deux groupes aient été évalués à partir des mêmes échelles (Figure 3), on peut noter au tableau 1 que, pour le groupe contrôle, les variables dont les résultats sont significatifs, avec de grandes tailles d'effet (0,80 ou près), sont la reconnaissance perçue et la volonté d'engagement, qui augmentent au T2, puis l'anxiété et la dépression, diminuant toutes deux au T2.

**Tableau 1**

Résultats des tests  $t$  et tailles d'effet ( $d$  de Cohen) pour le groupe contrôle et expérimental

Contrôle (N=10)					
Variables		Moyenne T1 (T2)	Écart-type T1 (T2)	$p$	Taille d'effet
Bien-être	Reconnaissance	4,46 (5,54)	1,46 (1,11)	0,033	-0,822
	Volonté	5,44 (5,90)	0,92 (0,59)	0,058	-0,733
Détresse	Anxiété	3,13 (2,57)	0,79 (0,74)	0,032	0,822
	Dépression	2,36 (1,82)	0,84 (0,54)	0,041	0,745
Expérimental (N=18)					
Vitalité		3,03 (3,29)	0,74 (0,55)	0,014	-0,752
Stress	Gestion	3,27 (2,73)	0,41 (0,54)	0,009	0,750
	Parents	2,85 (2,06)	0,88 (0,61)	0,006	0,794
	Charge	3,60 (3,33)	0,95 (0,63)	0,064	0,516
	Collègues	2,98 (1,84)	0,82 (0,85)	<0,001	0,906
	Direction	2,86 (1,74)	1,00 (0,67)	0,001	0,895
Détresse	Anxiété	3,15 (2,48)	0,75 (0,43)	0,002	0,917
	Irritabilité	2,11 (1,63)	0,68 (0,38)	0,003	0,789
	Dépression	2,38 (1,90)	0,69 (0,51)	0,007	0,800

Pour le groupe expérimental, les variables significatives avec des tailles d'effet élevées sont la vitalité (plus élevée au T2), puis le stress lié à la gestion de classe, aux parents, aux collègues et à l'administration, de même que l'anxiété, l'irritabilité et la dépression, qui diminuent toutes au T2. Il en est de même pour le stress lié à la charge de travail, mais avec une taille d'effet moyenne.

Globalement, on remarque plus d'effets positifs pour le groupe expérimental, particulièrement pour les indicateurs de stress, de détresse psychologique et de vitalité.

### Suivi longitudinal des participantes du groupe expérimental

Les analyses non paramétriques d'ANOVA (Friedman) et post hoc (Conover) concernent d'abord les 9 participantes ayant rempli le questionnaire aux T1-T2-T3, puis les 5 participantes ayant effectué les quatre passations (T1-T2-T3-T4).

Les ANOVA du T1-T3 (n=9) s'avèrent significatives, avec des tailles d'effet modérées, pour le stress relatif à la gestion de classe ( $p=0,012$   $W=0,493$ ), aux collègues ( $p=0,015$ ,  $W=0,467$ ), puis à la direction ( $p=0,032$ ,  $W=0,384$ ). De leur côté, l'optimisme ( $p=0,089$ ,  $W=0,0269$ ) et la dépression ( $p=0,069$ ,  $W=0,297$ ) présentent des tailles d'effet plus faibles.

Les analyses post hoc (tableau 2) révèlent des baisses significatives entre le T1 et le T2, puis entre le T1 et le T3 pour le stress lié à la gestion de classe et aux collègues. Le stress associé à la direction diminue significativement au T2, mais remonte au T3, indiquant que quelque chose semble influencer au moment de l'IP. Les scores de dépression baissent entre T1 et T2, mais demeurent relativement similaires entre le T2 et T3. Puis, pour l'optimisme, on note une augmentation seulement à partir du T3. Toutes les tailles d'effet pour ces résultats sont élevées.

**Tableau 2**

*Statistiques descriptives, valeurs de p (et de p corrigé) et tailles d'effet<sup>d</sup> pour les 9 participantes*

Variables	Optimisme	Stress			Détresse
		Gestion	Collègues	Direction	Dépression
T1 M(ET)	21,33(4,77)	3,33(0,43)	2,76(0,81)	2,69(0,90)	2,34(0,93)
T2 M(ET)	21,44(3,49)	2,61(0,96)	1,85(1,05)	1,75(0,77)	1,72(0,41)
T3 M(ET)	23,22(2,73)	2,48(0,57)	1,7(0,79)	2,11(0,81)	1,87(0,55)
<b>T1 T2 p</b>	<b>1,000</b>	<b>0,034</b>	<b>0,020</b>	<b>0,020</b>	<b>0,030</b>
<i>p</i> (TE)	1,00 (0,00)	0,069 (1,16)	0,069 (1,26)	0,054 (1,32)	0,103 (1,16)
<b>T1 T3 p</b>	<b>0,072</b>	<b>0,013</b>	<b>0,020</b>	<b>0,210</b>	<b>0,200</b>
<i>p</i> (TE)	0,22 (0,96)	0,039 (1,40)	0,069 (1,26)	0,413 (0,66)	0,399 (0,67)
<b>T2 T3 p</b>	<b>0,072</b>	<b>0,633</b>	<b>1,00</b>	<b>0,210</b>	<b>0,350</b>
<i>p</i> (TE)	0,22 (0,96)	0,633 (0,24)	1,00 (0,00)	0,413 (0,66)	0,39 (0,49)

*Note.* T=temps de mesure, M=moyenne, ET=Écart-type,  $p$ =seuil alpha non corrigé,  $p$ =seuil alpha Bonferroni-Holm, TE=taille d'effet (d de Cohen)

Pour les ANOVA entre le T1 et le T4 ( $n=5$ ), des résultats significatifs sont observés pour l'optimisme ( $p=0,004$ ,  $W=0,878$ ), le stress associé à la gestion de la classe ( $p=0,029$ ,  $W=0,60$ ), la volonté d'engagement (bien-être) ( $p=0,074$ ,  $W=0,463$ ), le stress relatif aux collègues ( $p=0,054$ ,  $W=0,510$ ), l'anxiété ( $p=0,062$ ,  $W=0,489$ ) et la dépression ( $p=0,076$ ,  $W=0,458$ ). Les deux premières présentent de grandes tailles d'effet, alors que les autres sont d'ampleur modérée.

Les analyses post hoc (Tableau 3) indiquent pour leur part que l'optimisme est sans doute la variable où les écarts sont les plus significatifs (T1 avec T3 et T4 ; T2 avec T3 et T4), considérant une amélioration constante de cet indicateur. Le stress lié à la gestion de la classe et aux collègues, puis la dépression diminuent de manière significative au T2. Pour la volonté d'engagement, le stress lié à la gestion et aux collègues, puis l'anxiété, on remarque une amélioration au T2, mais une certaine détérioration au T3, ce qui pourrait révéler des enjeux en début d'IP. Néanmoins, la situation semble globalement s'améliorer au T4, alors que c'est entre le T1 ou T2 et le T4 que des écarts significatifs apparaissent pour la volonté d'engagement, le stress relatif aux collègues et l'anxiété, les deux derniers indicateurs s'améliorant. Pour sa part, la volonté d'engagement diminue progressivement entre le T2, le T3 et le T4, ce que nous tenterons d'expliquer avec les données qualitatives. De nouveau, les tailles d'effet associées sont toutes importantes.

**Tableau 3**

*Statistiques descriptives, valeurs de  $p$  (et de  $p$  corrigé) et tailles d'effet<sup>1</sup> pour les 5 participantes*

Variables	Bien-être		Stress		Détresse	
	Optimisme	Volonté	Gestion	Collègues	Anxiété	Dépression
T1 M (ET)	19,80 (5,933)	5,32 (1,13)	3,40 (0,56)	2,80 (0,77)	3,53 (0,51)	2,74 (0,89)
T2 M (ET)	20,80 (3,11)	5,50 (1,05)	2,40 (0,58)	1,67 (0,66)	2,67 (0,47)	1,87 (0,42)
T3 M (ET)	23,20 (3,35)	4,80 (0,69)	2,57 (0,40)	1,87 (1,99)	3,47 (0,51)	2,16 (0,41)
T4 M (ET)	23,60 (3,05)	4,60 (0,69)	2,67 (0,56)	1,47 (0,43)	2,53 (0,51)	1,92 (0,42)
<b>T1 T2 <math>p</math></b>	<b>0,807</b>	<b>0,295</b>	<b>0,014</b>	<b>0,064</b>	<b>0,110</b>	<b>0,033</b>
$p$ (TE)	1,000 (0,14)	0,884 (0,63)	0,086 (1,65)	0,318 (1,18)	0,440 (1,00)	0,200 (1,39)
<b>T1 T3 <math>p</math></b>	<b>0,028</b>	<b>0,479</b>	<b>0,075</b>	<b>0,118</b>	<b>0,904</b>	<b>0,393</b>
$p$ (TE)	0,140 (1,44)	0,958 (0,42)	0,375 (1,13)	0,472 (0,97)	1,000 (0,07)	1,000 (0,51)
<b>T1 T4 <math>p</math></b>	<b>0,018</b>	<b>0,205</b>	<b>0,075</b>	<b>0,027</b>	<b>0,058</b>	<b>0,102</b>
$p$ (TE)	0,106 (1,59)	0,822 (0,77)	0,375 (1,13)	0,160 (1,46)	0,348 (1,21)	0,510 (1,02)

T2 T3 <i>p</i>	<b>0,044</b>	<b>0,093</b>	<b>0,381</b>	<b>0,725</b>	<b>0,135</b>	<b>0,155</b>
<i>p</i>	0,140	0,464	1,000	1,000	0,440	0,620
(TE)	(1,30)	(1,05)	(0,53)	(0,21)	(0,92)	(0,88)
T2 T4 <i>p</i>	<b>0,028</b>	<b>0,031</b>	<b>0,381</b>	<b>0,639</b>	<b>0,718</b>	<b>0,539</b>
<i>p</i>	0,140	0,189	1,000	1,000	1,000	1,000
(TE)	(1,44)	(1,41)	(0,53)	(0,28)	(0,21)	(0,36)
T3 T4 <i>p</i>	<b>0,807</b>	<b>0,554</b>	<b>1,00</b>	<b>0,416</b>	<b>0,072</b>	<b>0,393</b>
(TE)	1,000	0,958	1,000	1,000	0,361	1,000
	(0,14)	(0,35)	(0,00)	(0,49)	(1,14)	(0,51)

*Note.* T=temps de mesure, M=moyenne, ET=Écart-type, *p*=seuil alpha non corrigé, *p*=seuil alpha Bonferroni-Holm, TE=taille d'effet, d de Cohen

Cela dit, ces résultats, bien que relativement prometteurs, ne permettent pas de garantir que notre dispositif soit directement à la source des améliorations observées ou du moins, qu'il en soit le seul facteur influant. Ainsi, pour mieux saisir les retombées du DPP, nous explorons à présent ce que les participantes en ont dit lors des entretiens.

### ***Retombées relevées dans les entretiens***

Les entretiens menés après le stage (T2), puis au cours des premières années d'IP (T3, T4), permettent de dégager des pistes d'explication des résultats exposés.

### **Régulation du stress et de l'anxiété**

D'abord, plusieurs participantes expliquent comment les activités du DPP, notamment la présence attentive, ont contribué à atténuer le stress lié à la gestion de la classe et l'irritabilité. Mireille illustre comment le fait de prendre un moment d'arrêt pour respirer profondément peut l'aider à demeurer calme pour intervenir de façon plus judicieuse.

Il y a eu une journée où c'était extrêmement stressant [...], puis je me suis arrêtée pour respirer, ce que je ne fais jamais habituellement. J'étais debout devant la classe, [...] j'ai pris 4-5 respirations en profondeur dans le ventre. C'était [une situation avec] un élève qui a des troubles de comportement, puis un moment donné ça nous arrive d'être un petit peu plus dépassés par la situation... [...] Bien avant d'intervenir, de réagir de manière inadéquate, j'essaye de me recentrer, de trouver une intervention que je trouve plus adéquate en fait. (Mireille, T2)

Au sujet du stress et de l'anxiété, plusieurs participantes évoquent le fait qu'elles sont anxieuses, qu'elles anticipent les défis à venir, puis elles décrivent comment la présence attentive, entre autres, leur a permis de se recentrer, s'apaiser, rester dans le moment présent. Elles évoquent des effets sur leur santé physique et psychologique, voire leur productivité.

Pour ma part, ça diminue vraiment le stress. [...] des fois j'arrête de la pratiquer quotidiennement, puis je le remarque tout de suite, puis mon entourage le remarque aussi. Je deviens plus nerveuse, j'ai de la difficulté même à me concentrer sur mes tâches. [...] comme effets positifs, je trouve que j'arrive à me concentrer, j'arrive à être plus productive [...] puis moi j'ai des problèmes de maux de dos, puis ça m'aide beaucoup la méditation, la respiration pleine conscience, parce que je me concentre où j'ai des douleurs fréquentes, puis j'amène ma respiration à ces endroits-là. (Christine, T2)

Joëlle précise elle aussi les apports de la présence attentive pour l'aider à réguler son anxiété, mais regrette d'appliquer cette stratégie uniquement en réaction et non pas de manière préventive.

Je suis quelqu'un qui fait de l'anxiété. Donc, chaque fois que je me mets à paniquer un peu, j'essaie de me rappeler les ateliers de présence attentive [...] Donc, généralement, ça diminue, par exemple mon rythme cardiaque [...] j'essaie de les appliquer souvent en mode réactif, mais ce que je n'arrive pas à faire, c'est en mode préventif. (Joëlle, T4)

### **Contribution à certaines dimensions du bien-être**

Bon nombre de ces extraits pointent vers des retombées en lien avec certaines dimensions du bien-être (PERMA+4), ce que les résultats quantitatifs ne confirment pas toujours. Bien que ces extraits portent sur la présence attentive, certains évoquent les apports d'autres activités du DPP.

Plusieurs participantes notent la contribution positive de l'exercice de consignation des moments de gratitude ou bien de partage des succès avec leurs collègues ou proches. Elles indiquent comment cela a pu générer des émotions positives, renforcer le sentiment d'accomplissement, le sens et l'optimisme (état d'esprit), pour ne nommer que ces aspects du bien-être.

Chaque jour de mon stage je notais trois bons coups ou des gratitudes. [...] j'avais apprécié parce que ça me permettait de voir que les succès c'est partout, puis c'est au quotidien, puis c'est dans les petites choses. Ça me permettait de ne pas seulement ramener justement le négatif [...] Mais là vraiment de parler positivement, puis ça a paru dans mon enseignement, mon enseignante associée me le disait à la fin : « je te sens positive ! » Parce que j'apportais même à la fin des : « ah ça, ça s'est bien passé ». (Christine, T2)

Écrire des choses positives, parce que tu sais, parfois le soir je [me dis] : « il me semble qu'aujourd'hui, ça a été une mauvaise journée ». Puis parfois, je prends le temps, je ressors mon journal que j'avais quand j'étais en stage IV [...], puis je note deux ou trois moments [où je me dis] : « Oui c'est vrai, finalement, il y a eu des moments positifs dans ma journée ». Puis je suis toujours capable d'en trouver. Ça fait que ça m'encourage aussi de dire que [...] même dans les mauvaises journées, il y a quand même de bons moments que je suis capable de ressortir. (Gabrielle, T3)

Une autre activité particulièrement appréciée a été celle de la photo du bonheur. Joëlle explique comment cela a pu l'aider concrètement à chasser les idées ou états d'esprit plus négatifs pour faire de la place à ce qui est beau et en ressortir avec plus d'optimisme.

Un matin, je suis arrivée à l'école et je ne me sentais pas trop bien, mais il y avait un super beau lever de soleil où j'étais, donc je l'ai « pris en photo » littéralement, avant de descendre de mon auto, puis de sortir. J'ai pris cinq minutes pour juste apprécier ce moment-là, puis on dirait que ma journée s'est mieux déroulée par la suite. Ça m'est venu en tête de faire cet exercice-là à ce moment-là. (Joëlle, T2)

Dans les exercices à expérimenter en stage, certaines participantes ont intégré des activités physiques régulières pour prendre soin d'elles-mêmes, notant les bienfaits observés, en particulier sur leur santé physique et psychologique, comme en témoigne Nadia. Cela pourrait expliquer en partie les résultats obtenus au T2 pour l'indicateur de vitalité.

Donc la course ça m'a beaucoup aidée à dépenser mon stress, puis ça c'est une stratégie que j'utilise depuis que je suis au secondaire, je vais courir, puis ça m'aide vraiment beaucoup. Ça libère mes pensées, puis c'est aussi au niveau physique, t'sais je le sens que ça aide à diminuer mon anxiété [...] (Nadia, T2)

Pour revenir sur la volonté d'engagement (dimension du bien-être), dont les résultats longitudinaux diminuent progressivement pour le groupe expérimental, alors qu'ils s'améliorent pour le groupe contrôle (T2), Joëlle (T2) offre une piste d'explication potentielle. Elle précise comment le fait de laisser aller un certain perfectionnisme représente pour elle une forme de désengagement, mais que c'est finalement positif pour elle, car ça lui a permis d'avoir des attentes plus réalistes et de retrouver le goût à la profession.

J'ai fini par croire que je pouvais devenir enseignante, par voir les côtés positifs de la profession, donc je me suis comme détachée du fait que c'était impossible pour moi à atteindre. J'ai comme lâché prise là-dessus [...] Mais en même temps, pour moi c'était comme *botché*, c'était comme « j'en fais moins », mais c'était positif. [...] je reviens au lâcher-prise, c'est vraiment ça qui m'a fait aimer la profession, puis qui m'a justement donné le goût d'enseigner. J'ai vu qu'enseigner ce n'est pas une montagne, j'étais capable de le faire. [...] C'est vraiment le fait de lâcher prise, le fait que j'ai retrouvé ma passion pour l'enseignement.

Une autre piste d'explication de la baisse de volonté d'engagement pour certaines participantes au T3 est le fait que certaines, comme Mireille et Nadia, ont choisi de ne pas enseigner à temps plein, ce qui n'a toutefois aucun lien avec le dispositif. Cette dernière indique au T3 :

étant donné que cette année j'ai été comme moins en contact avec des élèves, j'ai été moins présente dans le milieu scolaire à pouvoir faire une différence dans la vie des élèves. [...] si j'étais à temps plein, je suis certaine que ça aurait été différent.

Quelques personnes abordent aussi les ateliers de suivi qui ont été réalisés au cours de l'IP. Par exemple, Joëlle détaille quelques apports du dernier atelier qui visait à préparer une rentrée scolaire harmonieuse, notamment en matière d'optimisme (état d'esprit).

Le dernier sur la rentrée scolaire, ça m'avait mise en confiance pour ma rentrée scolaire. Donc, je dirais que ça m'a déstressée un peu par rapport à ma rentrée. [...] on dirait que j'abordais les situations plus positivement ou justement avec confiance. [...] je me sentais mieux, puis plus prête [...] je me sentais à l'aise, correcte. (Joëlle, T4)

### ***Quelques limites ou enjeux soulevés***

En dépit de ces divers bénéfices perçus, rappelons d'abord que les résultats quantitatifs montrent que certains effets semblent s'atténuer dans le temps (données du T3). Christine (T3) offre une piste explicative quand elle précise : « Mais tu sais, on dirait que des fois oui, tu le fais, puis oups, ça disparaît un peu parce que tu te laisses submerger par toutes les autres affaires que tu as à faire. » Cela souligne les conséquences de la surcharge de travail, mais aussi l'importance de proposer des ateliers de suivi d'une telle initiative pour faire perdurer les bienfaits.

D'ailleurs, au sujet de la surcharge de travail, Joëlle (T4) témoigne de sa difficulté à décrocher, puis à prendre soin de sa santé physique et psychologique en raison de la lourdeur de sa tâche, mais aussi peut-être des attentes qu'elle entretient envers elle-même, comme si le lâcher-prise atteint à la fin du stage s'était estompé dans le temps.

À la fin de la journée, je suis très fatiguée et déçue parce que je trouve que je n'ai jamais le temps de faire ce que je veux faire. [...] c'est décevant. J'ai beau travailler les soirs, le dimanche, parce que je m'accorde le samedi de congé, mais je suis tout le temps déçue. Pour vrai, je n'ai jamais le temps de finir, je ne comprends pas comment les gens font pour le faire à l'école. Parce que je travaille, [...] je finis ma journée avec les élèves, je suis fatiguée, je viens faire une petite sieste à la maison, puis je repars pour le reste de la soirée. On dirait que la fin avec les élèves, c'est le 2/3 de ma journée.

Christine (T3) illustre bien elle aussi les obstacles inhérents à la recherche d'un équilibre entre le travail et la vie personnelle.

C'est sûr que pendant ma première année d'enseignement, je n'ai pas trouvé l'équilibre entre mon travail puis ma vie personnelle, ça, c'est certain. Je trouve que je passe beaucoup trop de temps à l'école. J'essaie de me mettre des limites que je ne respecte pas toujours.

De son côté, Mireille (T4) raconte comment le contrat qu'on lui a offert en tant que débutante présentait de nombreux défis et que de telles conditions de travail peuvent entraver son IP.

L'an dernier, il y a un groupe pour lequel j'ai signé un contrat... En fait, c'est un projet qu'ils ont parti dans l'école, avec une classe d'élèves très performants, puis [...] une classe où ils regroupaient les élèves [...] qui avaient des difficultés d'apprentissage ou comportementales. Dans le fond, on se ramassait avec une classe d'adaptation scolaire, mais sans service, à 17 élèves. [...] C'était une classe très difficile. [...] c'était suffisamment envahissant pour peut-être me dire « je ne suis pas sûre que je vais continuer en éducation ». C'était à ce point-là.

Ainsi, bien que nous ayons pu relever plusieurs retombées positives du DPP mis en œuvre en matière de bien-être, ces quelques extraits rappellent qu'il est impossible de pallier toutes les conditions de travail défavorables des contextes d'IP des participantes.

## Discussion conclusive

Les résultats présentés permettent globalement de dégager plusieurs aspects encourageants. Les analyses statistiques révèlent des écarts significatifs avec des tailles d'effet globalement modérées à élevées pour plusieurs indicateurs de stress (surtout relatif à la gestion de classe) et de détresse psychologique (anxiété et irritabilité notamment) qui diminuent pour le groupe expérimental, mais aussi pour la vitalité et l'optimisme (bien-être) qui s'améliorent. Le seul indicateur qui semble réellement favorable pour le groupe contrôle est la volonté d'engagement (bien-être). Or, l'exploration des entretiens permet non seulement d'identifier des pistes explicatives de ces résultats, mais aussi de mettre en lumière les apports spécifiques perçus des activités du DPP au regard du bien-être des participantes.

Plusieurs études sur les interventions basées sur la présence attentive menées auprès du personnel scolaire révèlent elles aussi des effets positifs sur la diminution du stress ou de la détresse psychologique (Berger et al., 2022; Zarate et al., 2019). D'autres indiquent également des bénéfices quant à l'amélioration des compétences et des interventions avec les élèves (Berger et al., 2022; de Carvalho et al., 2021; Klingbeil et Renshaw, 2018), et de l'optimisme (Berger et al., 2022). Or, assez peu d'initiatives s'adressent comme la nôtre à des futures enseignantes (Birchinall et al., 2019; Zimmerman, 2018). Il s'agit là d'une contribution intéressante qui permet de renforcer la pertinence de valoriser des approches basées sur les forces plutôt qu'uniquement sur les déficits en FIE (He, 2009). Les extraits d'entretiens ont révélé comment les participantes ont mobilisé certaines stratégies acquises via le dispositif (ex. : présence attentive, valorisation des succès, photo du bonheur) pour réguler leur émotions (stress et anxiété), mieux intervenir auprès des élèves, puis envisager l'avenir avec plus d'optimisme, en se focalisant sur leurs réussites. Concernant la volonté d'engagement (une dimension du bien-être), les nuances apportées permettent d'entrevoir que pour certaines participantes, cette baisse d'engagement pourrait en réalité être associée au fait d'entretenir une passion plus harmonieuse avec la profession, plutôt qu'une passion obsessionnelle (Goyette, 2018). Une participante évoque notamment l'idée de lâcher-prise sur un certain perfectionnisme, indiquant des attentes plus réalistes à l'égard de la profession, un facteur jugé fondamental pour expliquer l'intention de persévérer dans la profession selon De Stercke et al. (2014). On pourrait également percevoir là des liens avec le concept d'autocompassion qui consiste globalement à faire preuve de gentillesse et de bienveillance envers soi-même lors de moments difficiles (Neff, 2003; Zhang et Fathi, 2024). Cela dit, pour quelques-unes, les visées d'équilibre entre travail et vie personnelle demeurent fragiles au moment de l'insertion, indiquant qu'un soutien serait nécessaire en ce sens.

Bien sûr, les limites de l'étude rappellent que les résultats doivent être considérés avec les nuances qui s'imposent. D'abord, même si les résultats quantitatifs sont encourageants, l'échantillon restreint limite les possibilités de généralisation, mais pas nécessairement la transférabilité. Ajoutons que nous n'avons pas procédé à l'étude de liens de causalité ou de modèles explicatifs permettant de relier directement notre dispositif aux résultats obtenus. Cependant, le devis séquentiel mixte incluant des entretiens offre de mieux cerner l'apport du DPP et d'expliquer divers résultats quantitatifs. Cela, tout comme la perspective longitudinale, permet d'atténuer ces limites et d'approfondir la compréhension des résultats. Néanmoins, le portrait brossé demeure partiel et ne permet pas de rendre compte de l'ampleur du corpus de données recueillies (pour approfondir, voir Leroux et al., 2024 et Leroux et al., 2025).

Malgré tout, cette étude peut fournir diverses pistes de réflexion, tant pour l'accompagnement des futures et nouveaux·elles enseignant·es, que pour les milieux scolaires qui voudraient offrir des conditions favorables à une IP plus harmonieuse.

En ce qui concerne d'abord la *FIE*, en cohérence avec nos résultats, d'aucuns soutiennent l'importance de promouvoir les forces et les ressources personnelles et sociales des étudiant·es, puis de renforcer leur motivation pour susciter leur bien-être (Kassis et al., 2019). Les approches basées sur les forces contribueraient à la satisfaction émotionnelle dans le présent, puis aideraient à stimuler l'optimisme pour le futur (He, 2009). Gay et Shankland (2019) ajoutent qu'il faut trouver des moyens de générer des émotions positives, ce qui pourrait contribuer à la motivation et au bien-être (Donaldson et al., 2022). Plus globalement, certain·es proposent de travailler au développement des compétences émotionnelles (notamment la régulation des émotions), afin d'aider les étudiant·es et stagiaires à diminuer le stress et à favoriser leur bien-être (Langevin et Laurent, 2021). Des activités centrées sur la présence attentive, la gratitude, le bien-être, l'identification des forces des stagiaires, telles que proposées dans le dispositif étudié, peuvent leur permettre d'apprendre à se recentrer, à réguler le stress et l'anxiété, puis à cultiver davantage d'optimisme, contribuant ainsi au développement de représentations positives de soi et de la profession (Goyette, 2023).

En matière d'accompagnement durant l'*IP*, nos résultats offrent de répondre aux besoins de soutien sur le plan personnel et psychologique des débutant·es, des besoins actuellement assez peu considérés (Carpentier et al., 2019). D'ailleurs, Mukamurera et al. (2025) révèlent certaines limites des programmes de soutien à l'*IP* déployés au Québec et invitent à mettre en place des dispositifs stimulant l'engagement et la recherche de sens au travail, puis diminuant le stress. De plus, la durée limitée des effets positifs des interventions de psychologie positive (Berger et al., 2022; Dreer, 2020), en particulier au moment de la transition entre la *FIE* et l'*IP*, générant parfois plus de détresse psychologique, accentue l'importance d'assurer un accompagnement lors de cette transition. Cet accompagnement devrait valoriser l'importance de maintenir des attentes réalistes envers soi-même et envers la profession, puis d'établir un certain équilibre entre travail et vie personnelle, des aspects identifiés comme des facteurs de résilience et de bien-être chez les novices (Kutsyuruba et al. 2019; Théorêt et Leroux, 2014). Pour atténuer le perfectionnisme souvent observé chez les débutant·es, Sadraei et al. (2024) suggèrent de les aider à développer des habiletés de régulation émotionnelle et de voir à réduire les pressions sociales qui peuvent s'exercer sur eux·elles, car de telles habiletés peuvent aider à contrer les conséquences négatives du stress (Farhi et Rubinsten, 2024).

Cependant, ce type d'initiatives axé sur la formation des enseignant·es ne peut suffire à faire contrepoids à des conditions de travail (trop) difficiles (Berger et al., 2022). Comme l'indiquent Odina et Semjonova (2022, p. 444, traduction libre inspirée de DeepL) : « Aucune quantité de pensée positive, de capacité d'adaptation ou d'amour pour son travail n'arrive à compenser le fait que les enseignants sont systématiquement sous-estimés, sous-payés et surchargés de travail ». La pénibilité des conditions de travail constitue souvent un motif d'abandon de la profession (Mukamurera et al., 2025). Pelletier et al. (2025) montrent bien que la surcharge de travail et les pressions relatives au temps représentent des contraintes importantes ayant une incidence négative sur la santé psychologique des enseignant·es. Il importe donc d'offrir des environnements qui, non seulement visent à atténuer les obstacles, mais offrent aussi des contextes soutenant et des conditions adéquates (Fox et al., 2023), en vue de favoriser l'épanouissement et la rétention des enseignant·es, qu'ils·elles soient novices ou chevronnés.

## Note

- <sup>1</sup> La valeur du  $d$  est dérivée de la formule  $d=2*t/\text{racine}(\text{degré liberté})$  (Rosenthal et Rosnow, 2008). Les valeurs de 0,25, 0,50 et 0,80 circonscrivent les tailles d'effet petite, moyenne et large, puis les valeurs  $W$  sont : 0,10-0,29; 0,30-0,49; et 0,50 et plus.

## Références

- Berger, E., Reupert, A., Campbell, T.C.H. et al. (2022). A systematic review of evidence-based wellbeing initiatives for schoolteachers and early childhood educators. *Educ Psychol*, 34, 2919–2969. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09690-5>
- Birchinall, L., Spendlove, D. et Buck, R. (2019). In the moment: Does mindfulness hold the key to improving the resilience and wellbeing of pre-service teachers? *Teaching and Teacher Education*, 86, 102919. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102919>
- Bressoud, N. (2023). Le bonheur d'enseigner est-il enseignable ? Réflexions et propositions issues de la formation à l'enseignement en Suisse Romande. *Phronesis*, 12(2-3), 114–129. <https://doi.org/10.7202/1097140ar>
- Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M. et Lakkhal, S. (2019). Pourquoi les enseignants débutants ne se sentent-ils pas assez soutenus ? *Phronesis*, 8(3-4), 5–18. <https://doi.org/10.7202/1067212ar>
- Creswell, J. W. et Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Dagenais-Desmarais, V. et Savoie, A. (2012). What is psychological well-being, really? A grassroots approach from organizational sciences. *Journal of Happiness Studies*, 13 (4), 659–668.
- de Carvalho, J. S., Oliveira, S., Roberto, M. S. et al. (2021). Effects of a mindfulness-based intervention for teachers: A study on teacher and student outcomes. *Mindfulness*, 12, 1719–1732. <https://doi.org/10.1007/s12671-021-01635-3>
- De Stercke, J., Temperman, G. et De Lièvre, B. (2014). Analyse quantitative de l'intention de persister des professeurs entrants : une approche prospective de la persévérance précoce en enseignement. *Formation et profession*, 22(2), 1-12. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.93>
- Donaldson, S.I., Donaldson, S.I., McQuaid, M. et al. (2022). The PERMA+4 Short Scale: A cross-cultural empirical validation using item response theory. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 8, 555–569. <https://doi.org/10.1007/s41042-023-00110-9>
- Dreer, B. (2020). Positive psychological interventions for teachers: A randomised placebo- controlled field experiment investigating the effects of workplace-related positive activities. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 5, 77-97.
- Dreer, B. (2023). On the outcomes of teacher wellbeing: A systematic review of research. *Frontiers in psychology*, 14, 1205179. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1205179>
- Dufour, F., Portelance, L., Pellerin, G. et Boisvert, G. (2018). Préparer les futurs enseignants à leur insertion. Dans F. Dufour, L. Portelance, C. Van Nieuwenhoven et I. Vivegnis (dir.), *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement* (p. 169-186). Presses de l'Université du Québec.
- Eryilmaz, A. (2015). Positive psychology in the class: The effectiveness of a teaching method based on subjective well-being and engagement increasing activities. *International Journal of Instruction*, 8(2), 17- 32.
- Farhi, M. et Rubinsten, O. (2024). Emotion regulation skills as a mediator of STEM teachers' stress, well-being, and burnout. *Scientific Reports*, 14(1), 15615. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-63228-z>
- Fox, H. B., Walter, H. L. et Ball, K. B. (2023). Methods used to evaluate teacher well-being: A systematic review. *Psychology in the Schools*, 60(10), 4177-4198. <https://doi.org/10.1002/pits.22996>
- Gable, S. L. et Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of general psychology*, 9(2), 103-110. <https://doi.org/10.1037%2F1089-2680.9.2.103>

- Gay, P. et Shankland, R. (2019). Quel rôle donner aux émotions dans la formation et l'enseignement ? Des pistes pour favoriser la réflexivité, la verbalisation et l'apprentissage. *Revue des HEP*, 24, 7-15.
- Goyette, N. (2018). La passion de l'enseignement et la préparation des futurs enseignants à la construction d'une identité professionnelle positive. Dans F. Dufour, Portelance, L., C. Van Nieuwenhoven et I. Vivegnis (dir.), *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement* (p. 111-128). Presses de l'Université du Québec.
- Goyette, N. (2023). Améliorer l'insertion professionnelle d'enseignantes novices par le développement d'une identité professionnelle positive prenant appui sur la psychopédagogie du bien-être. *Phronesis*, 12(2-3), 130-149. <https://doi.org/10.7202/1097141ar>
- Hascher, T. et Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000-2019. *Educational research review*, 34, 100411. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- He, Y. (2009) Strength-based mentoring in pre-service teacher education: A literature review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 17(3), 263-275. <https://doi.org/10.1080/13611260903050205>
- Houffort, N. et Sauvé, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*. École nationale d'administration publique. <https://depot.erudit.org/bitstream/003212dd/1/30129826.pdf>
- Ilfeld, F. W. (1976). Further validation of a psychiatric symptom index in a normal population. *Psychological Reports*, 39, 1215-1228.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. Hyperion.
- Kassis, W., Graf, U. et al. (2019). The role of received social support and self-efficacy for the satisfaction of basic psychological needs in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 42, 1-19. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1576624>
- Klingbeil, D. A. et Renshaw, T. L. (2018). Mindfulness-based interventions for teachers: A meta-analysis of the emerging evidence base. *School Psychology Quarterly*, 33(4), 501-511. <https://doi.org/10.1037/spq0000291>
- Kutsyuruba, B., Walker, K. D., Stasel, R. S. et Makhamreh, M. A. (2019). Developing resilience and promoting well-being in early career teaching: Advice from the Canadian beginning teachers. *Canadian Journal of Education*, 42(1), 285-321. <https://www.jstor.org/stable/26756663>
- Lapointe, K., Araújo-Oliveira, A. et Amamou, S. (2024). Connaitre les facteurs de stress chez les futures personnes enseignantes en contexte de stage: soutenir leur bien-être. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 13(2), 7-12. <https://doi.org/10.7202/1111355ar>
- Langevin, R. et Laurent, A. (2021). Développer les compétences émotionnelles des futur.e.s enseignant.e.s en stage et diminuer leur stress perçu grâce à un programme d'intervention : une étude exploratoire. *Revue hybride de l'éducation*, 5(1), 56-83. <https://doi.org/10.1522/rhe.v5i1.1258>
- Larini, M. et Barthes, A. (2018). *Statistiques et traitement de données quantitatives en éducation: de la collecte au traitement des données* (vol. 2). ISTE Group.
- Leroux, M. (2025, 10 avril). Dispositif de psychologie positive destiné aux futurs et nouveaux membres du personnel enseignant. *CTREQ*. <https://rire.ctreq.qc.ca/dispositif-de-psychologie-positive-destine-aux-futurs-et-nouveaux-membres-du-personnel-enseignant/>
- Leroux, M., Kirouac, C., Goyette, N. et Malboeuf-Hurtubise, C. (2024). L'empreinte professionnelle : une activité d'écriture réflexive prospective pour accéder au processus de construction identitaire professionnelle de stagiaires en enseignement. *Phronesis*, 13, 65-82. <https://www.cairn.info/revue--2024-2-page-65.htm>
- Leroux, M., Lapointe, K. et Lafleur, T. (2025). Outiller les futures et les nouvelles personnes enseignantes pour mieux cultiver leur bien-être, sans occulter l'importance des conditions d'entrée dans la profession. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 27(2), 12-39.
- Malboeuf-Hurtubise, C. et Lacourse, E. (2016). *Mission Méditation : La présence attentive à l'école pour des élèves épanouis, concentrés et ouverts*. Éditions Midi Trente.

- Mamprin, C. (2021). *Étude du soutien social mis en oeuvre lors d'activités collectives conçues et menées pour favoriser le développement du bien-être au travail chez les enseignants* Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/25995>
- Mamprin, C. (2025). Vers une meilleure compréhension de l'ancrage conceptuel du « bien-être au travail chez les enseignant.e.s » : une revue critique de la littérature. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*. <https://mje.mcgill.ca/article/view/10152>
- Mukamurera, J., Lakhali, S., Paris, J., Coppe, T., Leroux, M., Desbiens, J.-F. et Niyubahwe, A. (2025). Entre programmes d'insertion professionnelle et facteurs personnels et psychoprofessionnels : quelle incidence sur la persévérance dans la carrière chez les enseignants débutants ? *Formation et profession*, 33(1), 1-19. <https://dx.doi.org/10.8162/fp.2025.972>
- Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2(3), 223–250. <https://doi.org/10.1080/15298860309027>
- Odiña, I. et Semjonova, S. (2022). Promoting teacher resilience to remain in the profession. *Human, Technologies and Quality of Education*, 435-448. <https://doi.org/10.22364/htqe.2022>
- Pelletier, M., Lafantaisie, M., Nicolakakis, N., Perron, S., Sylvain-Morneau, J., Jauvin, N., Viviers, S., Chevrier, A. A. et Vézina, M. (2025). *Étude menée auprès du personnel scolaire du Québec sur l'état de santé mentale et l'exposition aux risques psychosociaux du travail*. Institut national de santé publique du Québec. <https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/3613-sante-mentale-risques-psychosociaux-travail-enseignement-public.pdf>
- Rahm, T. et Heise, E. (2019). Teaching happiness to teachers - development and evaluation of a training in subjective well-being. *Frontiers in Psychology*, 3(10). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02703>
- Rosenthal, R. et Rosnow, R. L. (2008). *Essentials of behavioral research: Methods and data analysis*. Third Edition. McGraw-Hill.
- Ryan, M. R. et Frederick, C. (1997). On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, 65(3), 529-565.
- Sadraei, F. S., Ebrahimi, Z. et Xodabande, I. (2024). Perfectionism, emotion regulation, and teacher retention: An examination of Iranian early career language teachers' well-being. *Heliyon*, 10(16). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e36444>
- Scheier, M.F., Carver, C. S. et Bridges, M.W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A reevaluation of the life orientation test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1063–1078.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Seligman, M. E. P. et Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Serdar, C. C., Cihan, M., Yücel, D. et Serdar, M. A. (2021). Sample size, power and effect size revisited: simplified and practical approaches in pre-clinical, clinical and laboratory studies. *Biochemia medica*, 31(1), 27-53. <https://doi.org/10.11613/BM.2021.010502>
- Shankland, R. et Martin-Krumm, C. (2012). Évaluer le fonctionnement optimal: échelles de psychologie positive validées en langue française. *Pratiques psychologiques*, 18(2), 171-187.
- Stoloff, S. (2024). La vitalité comme déterminant du bien-être au travail. Spécificités en enseignement de l'éducation physique et à la santé au Québec. *Recherches & éducations*, (27). <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.15435>
- Tardif, M., Lakhali, S., Sirois, G., Voyer, B., Mukamurera, J., Morales-Perlaza, A., Dembélé, M., Wentzel, B. et Borges, C. (2025). *Enquête nationale auprès des étudiantes et étudiants en formation à l'enseignement dans les universités québécoises*. CRIFPE.
- Théorêt, M. et Leroux, M. (2014). *Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants ? Des ressources pour la résilience éducationnelle*. De Boeck Supérieur.
- Trottier, C., Mageau, G., Trudel, P. et Halliwell, W. R. (2008). Validation de la version canadienne française du life orientation test-revised. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement* 40, 238–243.

Zarate, K., Maggin, D. et Passmore, A. (2019). Meta-analysis of mindfulness training on teacher well-being. *Psychology in the Schools*, 56. <https://doi.org/10.1002/pits.22308>

Zhang, L. J. et Fathi, J. (2024). The mediating role of mindfulness and emotion regulation in the relationship between teacher self-compassion and work engagement among EFL teachers: A serial mediation model. *System*, 125, 103433. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103433>

Zimmerman, A. (2018). Considering the prospect of cultivating mindfulness in teacher education. *Issues in Teacher Education*, 27(1), 57-72. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1174903>

## Pour citer cet article

Leroux, M., Lapointe, K., Dupuis, G., Goyette, N. et Malboeuf-Hurtubise, C. (2026). Se recentrer, réguler ses émotions et envisager l'avenir avec optimisme : aperçu de la contribution d'un dispositif de psychologie positive pour susciter le bien-être de futures et nouvelles enseignantes du préscolaire et primaire au Québec. *Formation et profession*, 33(3), 1-21. <https://dx.doi.org/118162/fp.2025.982>