

RELATIONS ENTRE LES COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES ET LA QUALITÉ DES RELATIONS INTERPERSONNELLES EN CONTEXTE DE STAGE : LE CAS DES ÉTUDIANTS EN FORMATION EN ENSEIGNEMENT

RENÉ LANGEVIN
UNIVERSITÉ DE L'ALBERTA

ANGÉLIQUE LAURENT
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

MARTIN BLOUIN
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI.

Résumé

Pour les étudiants en formation initiale en enseignement, les compétences émotionnelles sont primordiales, car elles leur permettent de tisser des relations positives avec les élèves et les acteurs scolaires, en particulier en stage. À partir des modèles de Mikolajczak et al. (2020) sur les compétences émotionnelles et de Gross et John (2003) sur la régulation émotionnelle, nous avons exploré les compétences des étudiants à réguler leurs émotions et à développer des relations avec les élèves et l'équipe-école durant leur stage selon qu'ils présentent ou non des difficultés d'ordre alexithymique. L'alexithymie est un trait de personnalité qui est associé avec une difficulté à identifier, analyser et verbaliser ses émotions (Bagby et al., 2020). L'échantillon comportait 60 étudiants en quatrième année de leur parcours universitaire en enseignement dans une université canadienne située en Alberta. Les données ont été recueillies selon un devis descriptif corrélationnel par le biais de questionnaires d'autoévaluation. De façon générale, les résultats indiquent que les étudiants stagiaires ayant des lacunes sur le plan des compétences émotionnelles se manifestant par de l'alexithymie utilisent plus fréquemment la suppression expressive et moins fréquemment la réévaluation cognitive pour réguler leurs émotions comparativement à leurs pairs non alexithymiques. De plus, ils tissent des relations de moins bonne qualité à certains égards avec les élèves et les intervenants de l'équipe-école que leurs pairs non alexithymiques. Cette étude souligne l'importance de mettre en place, dès la première année de la formation initiale en enseignement, des mesures permettant aux futurs enseignants de développer leurs compétences émotionnelles afin d'atteindre le niveau de compétence attendu pour ce type de profession.

Mots-clés: futurs enseignants, stage, compétences émotionnelles, alexithymie

Abstract

The acquisition of emotional skills in pre-service teacher training is important as they are expected and formally assessed throughout their university curriculum in education. Drawing on Mikolajczak et al.'s (2020) model of emotional competence and Gross and John's (2003) model of emotional regulation, we explored the quality of students' relationships with

students and school team members during their placement, depending on whether or not they presented alexithymic difficulties. Alexithymia is a personality trait characterized by difficulties in identifying, analyzing, and verbalizing emotions (Bagby et al., 2020). The sample included 60 fourth-year students (63% female) attending a program at a Canadian university located in Alberta. Data were collected using a one-time correlational design through self-reported questionnaires. The results indicate that student trainees with emotional skill deficits manifested as alexithymia use more expressive suppression at the expense of cognitive reappraisal to regulate their emotions as compared to their non-alexithymic peers who do not have this type of deficiency. The results also suggest that alexithymic student trainees with deficient emotional skills develop lower quality relationships with students and school team stakeholders when compared to those without alexithymia, who have better emotional skills. This study highlights the importance of implementing measures in the first year of initial teacher training that will enable future teachers to develop their emotional competencies in order to reach the level of competence expected for this type of profession.

Keywords: pre-service teachers, practicum, emotional competencies, alexithymia

L'importance et le rôle des stages dans la formation initiale en enseignement ne sont plus à démontrer (Daele et al., 2022; Lei, 2023). En effet, les stages constituent des lieux privilégiés pour le développement professionnel et la construction identitaire des futurs enseignants (Schellings et al., 2023). Bien qu'habituellement, ces occasions de formation soient vécues sans obstacle majeur, certains futurs enseignants peuvent vivre des difficultés de différents ordres, à savoir organisationnel, psychologique et relationnel (Goyette et Martineau, 2019; Razzano, 2018). Les difficultés d'ordre organisationnel touchent en grande partie les éléments relatifs à la gestion de classe tels que la discipline, la planification et le pilotage d'une situation d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que l'établissement d'un climat de classe favorable aux apprentissages (Brown et al., 2019; Gaudreau, 2023). Les difficultés d'ordre psychologique, quant à elles, font référence au stress et à l'anxiété ressentis par les stagiaires et qui sont souvent dus aux facteurs de nouveauté, d'imprévisibilité, et au manque d'expérience sur le terrain (Danyluk, 2013; Eksi et Yakisik, 2016). Enfin, les difficultés d'ordre relationnel se manifestent de différentes manières. Il peut s'agir de difficultés à s'affirmer, à avoir des rapports harmonieux avec les autres ou à gérer ses émotions adéquatement lorsque des situations

conflituelles ou stressantes se présentent durant les stages (Chernet, 2019). Les difficultés relationnelles cachent souvent des failles sur le plan des compétences émotionnelles chez les futurs enseignants (Goyette et Martineau, 2019; Richard et al., 2021). Alors que les difficultés d'ordre organisationnel et psychologique ont fait l'objet de nombreuses recherches ces dernières années, les difficultés d'ordre relationnel demeurent, encore à ce jour, peu étudiées (Beaumont et Garcia, 2020; De Grandpré et Messier, 2021; Goyette et Martineau, 2020).

Un tel constat s'avère préoccupant dans la mesure où les compétences relatives à l'enseignement ne concernent pas seulement l'enseignement de savoirs disciplinaires et la gestion d'un groupe-classe, mais également le développement et le maintien de relations positives avec les élèves et l'ensemble des acteurs du milieu scolaire (Audrin, 2020; Biémar et Fisher, 2023). Le développement et le maintien de ces relations passent notamment par la mobilisation de compétences émotionnelles de la part des futurs enseignants (Gay et Genoud, 2020). Ainsi, pour les futurs enseignants, il est indispensable de recourir à leurs compétences émotionnelles pour faire face adéquatement aux nombreuses situations professionnelles qu'ils rencontrent, comme être en mesure de créer des liens et des interactions

de qualité avec les élèves ou résoudre un différend avec un collègue (Barbeau-Henault, 2022; Gay et al., 2022; Petiot et Visioli, 2022). À ce titre, il est peu probable qu'un enseignant novice qui ne possède pas un minimum de compétences émotionnelles puisse intervenir de façon optimale auprès d'élèves ayant des besoins particuliers et qui pourraient présenter eux-mêmes des défis à cet égard (Langevin et Laurent, 2021). Des difficultés de cette nature auraient des effets néfastes sur le bien-être et la réussite des élèves comme des enseignants débutants eux-mêmes (Nguï et Lay, 2020). De plus, cette faiblesse dans la formation initiale en éducation est soulignée par les futurs enseignants, notamment le besoin d'apprendre à réguler leurs émotions face à des situations stressantes et à forte charge émotionnelle (Pressley, 2021; Taxer et Gross, 2018). Enfin, les compétences émotionnelles font partie de l'ensemble de compétences professionnelles que doivent développer les futurs enseignants durant la formation initiale et sont l'objet d'une évaluation durant les stages (Beaumont et Garcia, 2020). Or, il apparaît qu'elles ne sont encore que très peu, voire pas du tout enseignées de façon formelle dans la majorité des programmes de formation initiale en enseignement au Canada, tout comme à l'échelle internationale (Espinosa, 2020; Goyette et Martineau, 2020).

À la lumière des constats qui précèdent, il apparaît nécessaire de poursuivre l'avancement des connaissances sur les compétences émotionnelles des futurs enseignants en contexte authentique de formation. C'est ce que vise la présente étude en explorant les liens entre les compétences émotionnelles de ces derniers durant leur stage de fin de parcours universitaire et les relations qu'ils établissent avec les élèves et les membres de l'équipe-école. Le cadre conceptuel en appui à cette recherche abordera la notion de compétences émotionnelles, les lacunes liées à ce type de compétences, et sera présenté dans les lignes qui suivent. Il se terminera par l'objectif et les hypothèses de la présente recherche.

CADRE CONCEPTUEL

Le concept de compétences émotionnelles

Le concept de compétences émotionnelles apparaît pour la première fois dans les années 1990, sous le vocable d'« intelligence émotionnelle » (Kotsou, 2023). Si ce concept suscite dès ses débuts un engouement dans la communauté scientifique, il existe, à ce jour, peu de consensus sur la façon de le définir et de catégoriser les différentes compétences qui s'y rattachent (Kotsou, 2023). Tout comme Younes (2024), nous avons retenu la définition de Mikolajczak et al. (2020) pour la présente étude, car elle regroupe des compétences émotionnelles essentielles qui sont attendues chez les enseignants, qu'elles soient intrapersonnelles ou interpersonnelles. Les compétences émotionnelles de ce modèle sont au nombre de cinq : l'identification, la compréhension, l'expression, la régulation et l'utilisation des émotions. Pour compléter cette définition, il convient ici de décrire plus en détail les cinq compétences émotionnelles proposées par Mikolajczak et ses collaborateurs (2020).

L'identification des émotions

Identifier ses émotions se définit comme l'habileté à reconnaître les émotions qui se manifestent en soi. Cette compétence représente la fondation permettant l'accès aux autres compétences émotionnelles (Kotsou et al., 2022). En effet, prendre conscience de ses émotions et être capable de les reconnaître avec justesse donnerait lieu à une meilleure compréhension, expression, régulation et utilisation de ses émotions (Kotsou et al., 2022). Être en mesure d'identifier ses émotions activerait le processus de régulation émotionnelle puisque l'identification des émotions est la première étape à franchir si un individu aspire à réguler ses émotions (Mikolajczak et al., 2020). À ce propos, il a été démontré que lorsqu'une personne identifie une émotion déplaisante, cela a pour effet de diminuer de façon significative le stress qu'elle occasionne (Meurisse, 2021). C'est pour cette raison que Meurisse (2021)

avance que le fait d'avoir recours au langage afin de nommer une émotion favorise sa régulation. De plus, reconnaître l'émotion de façon précise donne de l'information sur le sens de celle-ci. Cette reconnaissance contribue à notre niveau de compréhension de l'émotion en jeu et, par conséquent, accroît notre degré d'adaptation à la situation vécue (Sander et Scherer, 2019).

L'expression des émotions

Exprimer ses émotions est un processus complexe qui prend en compte aussi bien le langage verbal que non verbal, comme les expressions faciales (Mikolajczak et al., 2020). En exprimant nos émotions, nous transmettons des informations utiles à une autre personne sur une situation donnée, sur notre manière de la percevoir et sur nos besoins qui sont source de satisfaction ou de frustration (Leboeuf, 2023). Par exemple, si nous exprimons notre frustration à un élève qui dérange le bon fonctionnement de la classe sans s'en rendre compte en la nommant, cela est susceptible de l'aider à comprendre la cause de notre frustration. De même, exprimer adéquatement ses émotions, notamment en contexte de travail ou en milieu scolaire, favoriserait le développement et le maintien de bonnes relations avec les autres (Petiot et Visoli, 2022). Enfin, exprimer sincèrement ses émotions, c'est aussi aider l'autre à exprimer ses émotions en mettant des mots sur ce que l'on perçoit (Larivey, 2021).

La compréhension des émotions

Cette compétence fait référence à la capacité de comprendre nos émotions et celles des autres et à leur donner du sens (Kotsou et al., 2022). En réalité, les émotions nous procurent des informations importantes sur notre environnement, sur nos besoins ainsi que sur notre façon de percevoir les gens et le monde qui nous entourent (Chernet, 2019). Comprendre ses émotions et celles des autres permet de mettre à profit ces informations afin de mieux se connaître, ce qui peut aider à faire des choix plus éclairés lorsqu'on interagit avec autrui (Luminet et Grynberg, 2021). Les recherches dans ce domaine suggèrent également que les émotions, même si elles sont désagréables,

ont une fonction d'information et d'adaptation (Luminet et Grynberg, 2021). Ces mêmes émotions peuvent être des indicateurs quant à la satisfaction ou non de nos besoins. Bref, comprendre nos émotions et celles des autres serait primordial pour notre survie, car, dans une situation de réel danger, la peur nous incite à nous protéger et à défendre les autres (Sander et Scherer, 2019).

La régulation des émotions

La régulation émotionnelle est une compétence qui fait référence au processus par lequel l'individu influence le genre d'émotions qu'il vit ainsi que la manière dont il les ressent et les exprime (Gross et Ford, 2024). La régulation émotionnelle permet de modifier les différentes composantes de l'émotion : sa nature, son intensité, sa durée, son temps de latence, sa progression, et ses réponses physiologiques, cognitives et comportementales (Gross et Ford, 2024). Bien qu'il existe plusieurs manières de réguler ses émotions (p. ex. la relaxation, la cohérence cardiaque ou la pleine conscience), Taxer et Gross (2018) soutiennent que les individus ont généralement recours à deux stratégies pour y parvenir : la réévaluation cognitive et la suppression expressive. Selon ces auteurs, la réévaluation cognitive consiste à choisir une façon d'interpréter une situation afin de discerner celle-ci en tenant compte des émotions qu'elle génère sur soi. Ainsi, la personne réinterprète une situation afin d'en apaiser ou d'en augmenter le caractère émotionnel, qu'il soit positif ou négatif. Cette stratégie peut être utilisée aussi bien de manière réactive que proactive. Dans le premier cas de figure, l'individu reconsidère un événement passé en relativisant ce qui s'est produit. Dans le second cas, l'individu cherche à mettre en avant les aspects positifs en anticipant les conséquences éventuelles qu'entraîne la situation. La suppression expressive, quant à elle, consiste plutôt à freiner l'expression des émotions de manière à ne pas communiquer d'informations aux autres sur son état émotionnel. Il est important de souligner que la suppression expressive et la réévaluation cognitive ne sont pas des stratégies contraires, c'est-à-dire que

l'utilisation de l'une est indépendante de l'autre (McRae et Gross, 2020). De plus, les recherches suggèrent que la réévaluation cognitive est corrélée à une diminution des émotions désagréables et à une augmentation des émotions agréables. A contrario, la suppression expressive est associée à une diminution des émotions agréables et désagréables (Gross, 2015). À ce titre, les personnes qui priorisent la suppression expressive aux dépens de la réévaluation cognitive manifestent plus de détresse psychologique (p. ex. anxiété et dépression), ce qui affecterait négativement leurs relations interpersonnelles (McRae et Gross, 2020). Enfin, toujours selon ces auteurs, la réévaluation cognitive permet non seulement de mieux moduler ses propres émotions, mais a aussi un impact sur celles des autres. Ainsi, réagir calmement lors d'une situation stressante impliquant une autre personne peut inciter cette dernière à garder son sang-froid (Chernet, 2019).

L'utilisation des émotions

Cette cinquième compétence peut se définir comme la capacité à utiliser nos émotions envers nous et envers les autres, et ce, en lien avec nos réflexions, nos décisions et nos actions (Kotsou et al., 2022). Il est possible d'utiliser nos émotions de plusieurs façons. À titre d'exemple, nous pouvons profiter de l'information reçue de nos émotions pour prendre soin de notre bien-être ou de celui des autres. Comme mentionné précédemment, nos émotions nous procurent des informations importantes sur nos besoins. Ce type d'information vaut également pour ceux avec qui nous interagissons. Nous pouvons également tirer avantage des changements physiologiques, cognitifs et comportementaux que suscitent nos émotions pour gérer plus efficacement des situations chargées émotionnellement (Petiot et Visoli, 2022). Par exemple, être conscients de l'accélération de nos battements cardiaques lorsque le directeur de l'école nous fait un commentaire sur le niveau de bruit de notre classe peut nous pousser à respirer plus profondément afin de réduire notre niveau d'anxiété et ainsi notre rythme cardiaque. Cette prise de conscience

d'un état émotionnel interne par la perception des sensations corporelles et de l'état interne du corps (Desmedt et al., 2022) est nommée l'intéroception par Saarni (1999). Pour leur part, Kotsou et al. (2022) soulignent que l'utilisation des émotions est une compétence émotionnelle peu étudiée, ce qui rend sa définition encore peu aboutie par rapport aux quatre autres compétences.

En résumé, la description des cinq compétences émotionnelles (tableau 1) issues du modèle de Mikolajczak et al. (2020) fait ressortir le rôle essentiel de ces dernières dans les relations que développent et entretiennent les personnes entre elles. On peut alors se demander si les futurs enseignants qui manifestent des lacunes sur le plan des compétences émotionnelles rencontrent des difficultés relationnelles lorsqu'ils sont en stage.

Comment expliquer que certains individus ont des lacunes sur le plan des compétences émotionnelles?

Comme déjà mentionné, avoir de bonnes compétences émotionnelles contribuerait au développement de relations interpersonnelles harmonieuses et satisfaisantes (Desseilles et Mikolajczak, 2013). En revanche, des lacunes à ce niveau seraient associées à des difficultés relationnelles et à un mal-être psychologique (Mikolajczak et al., 2020). Plusieurs hypothèses ont été avancées par les chercheurs afin d'expliquer ces manques chez certaines personnes. Par exemple, de telles lacunes seraient liées à des problèmes neurodéveloppementaux, comme les troubles du spectre de l'autisme (England-Mason, 2020), à des difficultés d'attachement durant la petite enfance (Gobin et al., 2021), à des pratiques éducatives défailtantes de la part des parents ayant eux-mêmes des lacunes en matière de compétences émotionnelles (Palama et al., 2017) ou encore à des traits de personnalité comme l'alexithymie (Luminet et Grynberg, 2021). L'alexithymie est une dimension transdiagnostique de la personnalité qui se caractérise par des difficultés à identifier et décrire ses émotions ainsi qu'une pensée opératoire, c'est-à-dire une pensée factuelle qui

Tableau 1
Les cinq compétences émotionnelles de base selon Mikolajczak et al. (2020)

	Versant intrapersonnel	Versant interpersonnel
Les personnes ayant des compétences émotionnelles élevées...		
Identification	... sont capables d'identifier leurs émotions	... sont capables d'identifier les émotions des autres
Compréhension	... comprennent les causes et les conséquences de leurs émotions	... comprennent les causes et les conséquences des émotions d'autrui
Expression	... sont capables d'exprimer leurs émotions de manière acceptable	... permettent aux autres d'exprimer leurs émotions
Régulation	... sont capables de gérer leur stress et leurs émotions (lorsque ceux-ci sont inadaptes au contexte)	... sont capables de gérer les émotions et le stress d'autrui
Utilisation	... utilisent leurs émotions pour accroître leur efficacité (en matière de réflexion, de décisions et d'actions)	... utilisent les émotions des autres pour accroître leur efficacité (en matière de réflexion, de décisions et d'actions)

Tiré de Mikolajczak et al. (2020, p. 7).

est collée sur la réalité et vide de sentiments et d'émotions (Bagby et al., 2020). Luminet et al. (2021) ont par exemple démontré que les personnes alexithymiques avaient des compétences émotionnelles limitées. Ce trait de personnalité, qui touche entre 5 et 15 % de la population générale (Luminet, 2019), serait présent à différents degrés chez les individus et ferait partie d'un continuum allant d'une absence d'alexithymie à la présence d'une alexithymie (Preece et Gross, 2023). Bien que les causes de l'alexithymie soient encore mal connues, l'héritabilité en serait une. À ce sujet, une étude impliquant 8 785 paires de jumeaux a mis en évidence une héritabilité modeste de l'alexithymie de 30 à 35 %, alors que le reste de la variance est expliqué par des effets environnementaux partagés (12 à 20 %) et non partagés (50 à 66 %). En d'autres mots, les résultats de cette étude impliquant un vaste échantillon suggèrent que les facteurs génétiques ont un impact non négligeable sur l'étiologie de l'alexithymie (Jørgensen et al., 2007).

OBJECTIF ET HYPOTHÈSE DE RECHERCHE

Les études recensées nous permettent de constater que les recherches sur les compétences émotionnelles des futurs enseignants en situation de stage sont plutôt rares. En outre, les compétences émotionnelles semblent mobilisées dans différentes situations professionnelles que rencontrent les futurs enseignants en contexte de stage. Par ailleurs, les écrits scientifiques sur le sujet convergent vers un modèle descriptif des compétences émotionnelles qui comporte cinq habiletés de base interreliées. Il est également admis par la communauté scientifique que des difficultés sur le plan de la régulation émotionnelle, notamment l'usage de la suppression expressive aux dépens de la réévaluation cognitive, auraient des effets délétères sur le bien-être psychologique et les relations interpersonnelles des individus. Enfin, les compétences émotionnelles peuvent être lacunaires pour plusieurs raisons, dont le fait d'avoir une personnalité alexithymique. Ces constats nous amènent à formuler l'objectif

suivant : explorer l'utilisation de la suppression expressive et de la réévaluation cognitive par les futurs enseignants pour réguler leurs émotions, ainsi que la qualité des relations qu'ils établissent avec les élèves et l'équipe-école durant leur stage selon le degré d'alexithymie qu'ils présentent. Trois hypothèses sont formulées à partir de cet objectif général. En premier lieu, nous faisons l'hypothèse que les étudiants stagiaires qui présentent un niveau d'alexithymie élevé auront davantage recours à la suppression expressive lors de la régulation de leurs émotions que leurs pairs qui présentent peu ou pas ce type de difficultés (H1). En revanche, ils devraient avoir moins recours à la réévaluation cognitive comparativement à ceux qui ne présentent pas ou qui ne manifestent que faiblement de l'alexithymie (H2). Enfin, concernant les relations interpersonnelles en stage, il est attendu que les étudiants stagiaires qui présentent un niveau élevé d'alexithymie établissent des relations de moins bonne qualité avec les élèves et les membres de l'équipe-école durant leur stage comparativement à leurs pairs qui ont un faible niveau d'alexithymie ou ceux qui n'en éprouvent pas, et ce, tant de leur propre point de vue que de celui de leur enseignant accompagnateur (H3).

MÉTHODE

Participants et procédure

Nous avons choisi de retenir un échantillon intentionnel (Fortin et Gagnon, 2016) composé de soixante (N = 60) futurs enseignants, soit 38 femmes et 22 hommes (âge moyen : 24 ans et 4 mois, écart-type : 1,93). Lors de la réalisation de cette étude, tous les participants étaient inscrits dans un programme de formation initiale en enseignement offert par une université située dans la province de l'Alberta au Canada. Ils en étaient au premier semestre de leur quatrième année d'études. Le recrutement s'est fait à l'aide d'affiches visibles dans des endroits ciblés de cette université (bureau de la pratique, babillards, salles de classes, bibliothèque, etc.). Tous les participants ont été recrutés sur une base volontaire et ont donné leur consentement

écrit avant de participer à cette étude. Pour participer, ils devaient accepter de remplir deux questionnaires standardisés portant sur les émotions. Ces deux questionnaires leur ont été envoyés à leur adresse courriel de l'université, et ils avaient trois jours pour les remplir et les retourner au chercheur principal via son adresse courriel professionnelle. Avant de répondre aux deux questionnaires, les participants ont dû remplir et signer un formulaire d'information et de consentement éclairé conçu pour cette étude. Les participants ont également dû donner l'autorisation au chercheur principal de consulter les grilles d'évaluation de leur dernier stage, qui furent notamment remplies par eux-mêmes et leurs enseignants accompagnateurs, c'est-à-dire les personnes formatrices du milieu scolaire, durant ce même semestre. Ces grilles d'évaluation nous ont permis d'apprécier le niveau de qualité des relations que les participants ont établies avec les élèves, les parents et les membres de l'équipe-école durant leur stage.

Instruments de mesure

Le Toronto Alexithymia Scale-20 items (Bagby et al., 1994)

Tous les participants ont rempli la version française du *Toronto Alexithymia Scale-20 items (TAS-20)* de Bagby et al. (1994) afin d'évaluer leur degré d'alexithymie. Le TAS-20 a été traduit et validé par Loas et al. (1996). Cet instrument d'autoévaluation se compose de trois échelles, soit la difficulté à identifier ses états émotionnels (7 items, par exemple « *Souvent, je ne vois pas clair dans mes sentiments* »), la difficulté à décrire ses états émotionnels (5 items, par exemple « *J'ai du mal à trouver les mots qui correspondent à mes sentiments* ») et une pensée concrète tournée vers les aspects extérieurs (8 items, par exemple « *Je préfère parler aux gens de leurs activités quotidiennes plutôt que de leurs sentiments* »). Les 20 items sont évalués sur une échelle de type Likert graduée en cinq points allant de 1 « *Totalement en désaccord* » à 5 « *Totalement en accord* ». Le score global varie de 20 à 100, indiquant que plus le score est

élevé, plus la personne est considérée comme présentant des manifestations d'alexithymie. Selon les recommandations de Bagby et al. (1994), ce score est interprété comme suit : quand il est inférieur ou égal à 44, le participant est considéré comme non alexithymique; quand il se situe entre 45 et 55, il est question d'une faible alexithymie; quand il est supérieur ou égal à 56, le participant présente une alexithymie. Enfin, la fiabilité de la version française du TAS-20 atteste une bonne cohérence interne ($\alpha = 0,86$) (Loas et al., 1996).

Le Emotion Regulation Questionnaire (Gross et John, 2003)

La version française du *Emotion Regulation Questionnaire* (ERQ) de Gross et John (2003), traduite et validée par Christophe et al. (2009), a été soumise à tous les participants afin d'évaluer la façon dont ils régulent leurs émotions. Ce questionnaire d'autoévaluation a été spécifiquement développé dans le but de mesurer deux stratégies de régulation des émotions, soit la réévaluation cognitive (6 items, par exemple « *Quand, je veux ressentir moins d'émotions négatives, je change ma façon de voir la situation* ») et la suppression expressive (4 items, par exemple « *Je contrôle mes émotions en ne les exprimant pas* »). Les 10 items sont évalués sur une échelle de type Likert allant de 1 « Pas du tout d'accord » à 7 « Tout à fait d'accord », les scores s'étalant ainsi de 10 à 70. Les coefficients de cohérence interne sont de 0,76 pour l'échelle de réévaluation cognitive et de 0,72 pour l'échelle de suppression expressive (Christophe et al., 2009). Dans la présente étude, ils sont de 0,84 pour l'échelle de réévaluation cognitive et de 0,71 pour l'échelle de suppression cognitive.

La grille d'évaluation sur la qualité des relations interpersonnelles des stagiaires

Pour évaluer la qualité des relations interpersonnelles des participants durant leur stage, nous avons eu recours à une grille d'évaluation développée par le bureau de la pratique rattaché à l'université dans laquelle les participants étaient inscrits au moment de cette

étude. Les fondements théoriques de cette grille se basent principalement sur la norme n° 1 de qualité pour l'enseignement, « Favoriser les relations efficaces », selon le document *Norme de qualité pour l'enseignement* publié par Alberta Education en 2023. Une rubrique de cette grille porte spécifiquement sur la compétence des futurs enseignants à développer et maintenir des relations positives avec les élèves et l'équipe-école. Elle se décline en huit indicateurs de compétence : 1) faire preuve d'un sens de l'équité et de l'intégrité; 2) faire preuve de respect envers les élèves et tous les intervenants de l'équipe-école; 3) établir et maintenir une relation positive avec les élèves; 4) collaborer efficacement avec l'enseignant accompagnateur; 5) s'informer des nuances culturelles de l'école; 6) être à l'écoute des élèves, des parents et des intervenants; 7) démontrer une intégration avec le personnel de l'école; 8) être conscient de l'effet de ses actions sur les autres. Chaque indicateur est pondéré de la façon suivante : 4 « Très autonome, un modèle pour les autres »; 3 « Pas de besoin particulier, affiche un comportement convenable »; 2 « Besoin de rappels, s'améliore avec du soutien »; et 1 « Besoin d'amélioration, nécessite beaucoup de soutien ». Le score total à cette rubrique varie entre 8 et 32 points. Plus le score est bas, plus le futur enseignant manifeste des difficultés relationnelles dans son milieu de stage. Cette grille d'évaluation a, entre autres, été remplie par le stagiaire et l'enseignant accompagnateur. Ainsi, deux scores, l'un provenant du stagiaire et l'autre de l'enseignant accompagnateur, ont pu être utilisés pour la présente étude.

Stratégies d'analyse

Pour répondre aux trois hypothèses mentionnées précédemment, des analyses de variance ont été effectuées. Elles ont été menées en comparant les groupes d'étudiants stagiaires quant à leur possibilité d'alexithymie selon les variables dépendantes sélectionnées (suppression expressive, réévaluation cognitive et huit indicateurs de compétence des relations interpersonnelles selon le point de vue de l'étudiant stagiaire lui-même et de son enseignant accompagnateur). Trois groupes d'étudiants ont ainsi

été constitués : 1) les participants non alexithymiques, soit ceux qui ne présentent aucun signe d'alexithymie (N = 29); 2) les participants faiblement alexithymiques, c'est-à-dire ceux qui démontrent un faible niveau d'alexithymie (N = 15) et 3) les participants alexithymiques, soit ceux qui présentent un fort niveau d'alexithymie (N = 16). L'âge et le sexe n'ont pas été inclus comme variables de contrôle dans les analyses compte tenu du fait qu'ils ne sont pas associés aux variables dépendantes à l'étude.

RÉSULTATS

Relativement à l'hypothèse portant sur la suppression expressive (H1), les résultats, présentés dans le tableau 2, montrent un effet du groupe sur les scores à l'échelle de suppression expressive. Plus précisément, les étudiants stagiaires du groupe alexithymique rapportent utiliser la suppression expressive dans une proportion significativement plus élevée que leurs pairs non alexithymiques ($p < 0,05$). Un effet de groupe est également observé pour la réévaluation cognitive (H2), indiquant une plus grande fréquence d'utilisation de cette dernière par les participants non alexithymiques lorsqu'ils évaluent leur façon de réguler leurs émotions par rapport à leurs pairs alexithymiques ($p < 0,05$).

Les résultats qui concernent la deuxième hypothèse sont présentés dans le tableau 3 en ce qui a trait au point de vue des étudiants

stagiaires eux-mêmes et dans le tableau 4 pour ce qui est du point de vue de leur enseignant accompagnateur. Cette hypothèse suggérerait que les étudiants stagiaires du groupe alexithymique pourraient avoir des relations de moins bonne qualité avec les élèves et les membres de l'équipe-école durant leur stage comparativement à leurs pairs faiblement ou non alexithymiques. Pour les résultats du point de vue des étudiants stagiaires, les analyses montrent que le groupe non alexithymique obtient des moyennes statistiquement plus élevées que le groupe faiblement alexithymique et que le groupe alexithymique pour cinq indicateurs de compétence sur huit. Plus précisément, le groupe non alexithymique tisse des relations plus positives et plus productives que les groupes faiblement alexithymique et alexithymique lorsqu'il s'agit de : 1- établir et maintenir une relation positive avec les élèves (respectivement $p < 0,01$ et $p < 0,001$); 2- collaborer efficacement avec l'enseignant accompagnateur ($p < 0,001$ et $p < 0,001$); 3- être à l'écoute des élèves, des parents et des intervenants ($p < 0,01$ et $p < 0,01$); 4- démontrer une intégration avec le personnel de l'école ($p < 0,001$ et $p < 0,01$); et 5- être conscient de l'effet de ses actions sur les autres ($p < 0,001$ et $p < 0,01$). De plus, le groupe non alexithymique se distingue seulement du groupe alexithymique pour l'indicateur qui porte sur le fait de s'informer sur les nuances culturelles de l'école ($p < 0,001$).

Tableau 2

Moyennes (et écarts-types) aux deux échelles du Emotion Regulation Questionnaire (Gross et John, 2003)

Échelles	Moyennes (et écarts-types)			Résultats des ANOVA	Différences significatives
	Groupes	Groupe non alexithymique (NA)	Groupe faiblement alexithymique (FA)		
Suppression expressive		12,97 (4,35)	14,93 (4,23)	16,56 (4,23)	F (1,57) = 3,36; $p < 0,05$; A > NA*
Réévaluation cognitive		33 (6,52)	29,27 (6,3)	27,88 (7,4)	F (1,57) = 3,08; $p < 0,05$; A < NA*

Note : * $p < 0,05$.

Tableau 3

Moyennes (et écarts-types) aux indicateurs de compétence de la grille d'évaluation des relations interpersonnelles selon le point de vue de l'étudiant stagiaire

Indicateurs de compétence	Moyennes (et écarts-types)			Résultats des ANOVA	Différences significatives	
	Groupes	Groupe non alexithymique (NA)	Groupe faiblement alexithymique (FA)			Groupe alexithymique (A)
Fait preuve d'un sens de l'équité et de l'intégrité		4 (0)	3,93 (0,26)	3,88 (0,34)	F (1,57) = 1,78; p = 0,18	
Fait preuve de respect envers les élèves et tous les intervenants de l'équipe-école		3,93 (0,26)	3,88 (0,35)	3,75 (0,45)	F (1,57) = 1,36; p = 0,24	
Établit et maintient une relation positive avec les élèves		3,83 (0,38)	3,33 (0,49)	3,37 (0,5)	F (1,57) = 8,54; p < 0,001	NA > FA**; NA > A**
Collabore efficacement avec l'enseignant accompagnateur		3,62 (0,49)	3,13 (0,35)	3,06 (0,25)	F (1,57) = 12,46; p < 0,01	NA > FA**; NA > A**
S'informe des nuances culturelles de l'école		2,76 (0,51)	2,53 (0,64)	2,19 (0,75)	F (1,57) = 4,47; p < 0,05	NA > A**
Est à l'écoute des élèves, des parents et des intervenants		3,21 (0,56)	2,67 (0,62)	2,63 (0,5)	F (1,57) = 7,58; p < 0,001	NA > FA**; NA > A**
Démontre une intégration avec le personnel de l'école		3,03 (0,73)	2,47 (0,74)	2,19 (0,4)	F (1,57) = 9,29; p < 0,001	NA > FA**; NA > A**
Est conscient de l'effet de ses actions sur les autres		3,34 (0,67)	2,73 (0,59)	2,38 (0,5)	F (1,57) = 14,09; p < 0,001	NA > FA**; NA > A**

Note : ** p < 0,01.

Tableau 4

Moyennes (et écarts-types) aux indicateurs de compétence de la grille d'évaluation des relations interpersonnelles selon le point de vue de l'enseignant accompagnateur

Indicateurs de compétence	Moyennes (et écarts-types)			Résultats des ANOVA	Différences significatives	
	Groupes	Groupe non alexithymique (NA)	Groupe faiblement alexithymique (FA)			Groupe alexithymique (A)
Fait preuve d'un sens de l'équité et de l'intégrité		3,9 (0,31)	3,67 (0,49)	3,44 (0,51)	F (1,57) = 6,36; p < 0,01	NA > A**
Fait preuve de respect envers les élèves et tous les intervenants de l'équipe-école		3,79 (0,41)	3,33 (0,49)	3 (0,52)	F (1,57) = 16,13; p < 0,001	NA > FA**; NA > A**; FA > A*
Établit et maintient une relation positive avec les élèves		3,49 (0,51)	2,73 (0,46)	2,44 (0,51)	F (1,57) = 26; p < 0,001	NA > FA**; NA > A**
Collabore efficacement avec l'enseignant accompagnateur		3,38 (0,68)	2,53 (0,52)	2,25 (0,48)	F (1,57) = 22,4; p < 0,001	NA > FA**; NA > A**
S'informe des nuances culturelles de l'école		2,76 (0,74)	2,33 (0,49)	2,06 (0,93)	F (1,57) = 4,83; p < 0,05	NA > A**
Est à l'écoute des élèves, des parents et des intervenants		3,14 (0,7)	2,33 (0,49)	2 (0,52)	F (1,57) = 20,78; p < 0,001	NA > FA**; NA > A**
Démontre une intégration avec le personnel de l'école		3,31 (0,67)	2,53 (0,52)	2,13 (0,34)	F (1,57) = 25,63; p < 0,001	NA > FA**; NA > A**; FA > A*
Est conscient de l'effet de ses actions sur les autres		3 (0,6)	2,2 (0,41)	1,94 (0,57)	F (1,57) = 22,43; p < 0,001	NA > FA**; NA > A**

Note : * p < 0,05; ** p < 0,01.

Le point de vue des enseignants accompagnateurs quant aux relations interpersonnelles des étudiants stagiaires se rapproche à certains égards de celui des étudiants stagiaires eux-mêmes. Ainsi, toutes les différences observées pour les trois groupes d'étudiants stagiaires ressortent selon le point de vue des enseignants accompagnateurs (voir tableau 3 pour les seuils de significativité). Toutefois, d'autres différences s'ajoutent à celles-ci. En effet, les enseignants accompagnateurs indiquent que les étudiants stagiaires du groupe non alexithymique paraissent faire preuve d'un plus grand sens de l'équité et de l'intégrité que ceux du groupe alexithymique ($p < 0,001$). Aussi, selon les enseignants, les trois groupes se distinguent quand il s'agit de faire preuve de respect envers les élèves et tous les intervenants de l'équipe-école, le groupe alexithymique faisant moins preuve de respect que les groupes faiblement alexithymique ($p < 0,05$) et non alexithymique ($p < 0,001$), et le groupe faiblement alexithymique faisant moins preuve de respect que le groupe non alexithymique ($p < 0,01$). Enfin, les enseignants accompagnateurs considèrent que le groupe faiblement alexithymique semble démontrer une meilleure intégration avec le personnel de l'école que le groupe alexithymique ($p < 0,05$).

DISCUSSION

L'objectif général de la présente étude était d'explorer l'utilisation de la suppression expressive et de la réévaluation cognitive par les futurs enseignants en contexte de stage, ainsi que la qualité des relations établies par ces derniers avec les élèves et l'équipe-école. Trois hypothèses ont été formulées par rapport à chaque variable d'intérêt. La première hypothèse de l'étude, relative à une utilisation potentiellement plus grande de la suppression expressive par les futurs enseignants alexithymiques, s'avère confirmée par nos résultats, puisque ces derniers indiquent que le groupe des participants alexithymiques a davantage recours à la suppression expressive que le groupe non alexithymique. Ces résultats sont cohérents avec ceux rapportés par Laloyaux et al. (2015) auprès

de 255 participants qui provenaient de différents programmes universitaires. Les participants qui présentent un niveau faible d'alexithymie ne se distinguent pas d'un groupe ou de l'autre par rapport à l'utilisation de cette stratégie.

Les résultats confirment également la deuxième hypothèse, selon laquelle le groupe présentant un niveau élevé d'alexithymie aurait moins recours à la réévaluation cognitive que les deux autres groupes. Ces résultats sont intéressants puisqu'ils suggèrent que ce groupe a du mal à réfléchir sur ses actions en situation de stage, ce qui n'est pas le cas pour le groupe non alexithymique. Cette difficulté à réfléchir sur leurs comportements est susceptible d'avoir une incidence sur les activités professionnelles de ces futurs enseignants. Nous pensons ici au lien qui existe entre la réévaluation cognitive et la pratique réflexive en éducation. Malgré le fait qu'il s'agisse de deux concepts distincts, ils partagent des caractéristiques communes en raison de la nature réflexive qu'ils impliquent. En effet, on se souviendra que la réévaluation cognitive est un processus réflexif qui implique une réinterprétation d'une situation afin d'en modifier les composantes émotionnelles négatives vécues par un individu (McRae et Gross, 2020). La pratique réflexive, quant à elle, est un processus permettant d'associer actions et émotions qui se produisent avant, pendant et après une situation à laquelle un enseignant ou futur enseignant est confronté (Rege-Colet et Rovero, 2014). Ces auteurs vont plus loin en affirmant que la pratique réflexive est un élément indispensable du développement professionnel. Sachant à quel point le développement professionnel est important tout au long de la carrière et en particulier pendant les premières années, nous aurions tout intérêt à former les étudiants en éducation, notamment ceux qui ont des difficultés sur le plan des compétences émotionnelles, à la pratique de la réévaluation cognitive. Ce faisant, il y a de fortes chances que leur pratique réflexive s'en trouve bonifiée.

Enfin, la troisième hypothèse, portant sur la qualité des relations interpersonnelles en stage, se trouve en partie confirmée par nos résultats. En réalité, mis à part deux indicateurs de compétence, soit faire preuve

d'un sens de l'équité et de l'intégrité et faire preuve de respect envers les élèves et tous les intervenants de l'équipe-école, les futurs enseignants qui manifestent un haut niveau d'alexithymie tissent des relations de moins bonne qualité avec les élèves et l'équipe-école durant leur stage que leurs pairs qui n'éprouvent pas ces difficultés si on s'appuie sur leur point de vue. Quand on considère la perspective de l'enseignant accompagnateur, des différences entre ces deux groupes sont observées pour tous les indicateurs de compétence. Les résultats ont fait ressortir le même phénomène chez le groupe d'étudiants qui sont faiblement alexithymiques. Pourquoi y a-t-il une divergence de points de vue sur le sens de l'équité, de l'intégrité et du respect des élèves et des intervenants de l'équipe-école chez ces deux groupes? La réponse à cette question pourrait s'expliquer par le fait que les personnes alexithymiques manquent d'empathie (Luminet et al., 2013). Or, les personnes qui manquent d'empathie parviennent plus difficilement à adhérer à certains principes philosophiques tels que l'équité et le respect (Hoffman, 2008). Vu sous cet angle, il est possible qu'un tel déficit au niveau de l'empathie ait fait en sorte que les futurs enseignants franchement alexithymiques et faiblement alexithymiques se soient surévalués en ce qui a trait à ces deux indicateurs de compétence comparativement à l'appréciation qui a été formulée par leurs enseignants accompagnateurs.

Par ailleurs, hormis les deux indicateurs de compétence déjà mentionnés, ces résultats sont intéressants en ce sens que, même dans un contexte d'évaluation formelle, les étudiants stagiaires semblent avoir une certaine conscience de leurs difficultés pour développer et maintenir des relations positives avec les élèves et les intervenants de l'équipe-école. Ce qui nous semble problématique en revanche, du moins à l'université où ces étudiants ont reçu leur formation en éducation, c'est que rien n'est mis en place afin de les aider à développer leurs compétences émotionnelles et ainsi les soutenir dans le développement de relations de qualité en stage. Comme déjà mentionné, ce manque de soutien serait courant dans plusieurs programmes de formation initiale

en enseignement (Espinosa, 2020; Goyette et Martineau, 2020). Cela dit, il y a de plus en plus d'universités qui sont conscientes de ce problème et tentent de corriger la situation en offrant à leurs étudiants des ateliers ou des mini-formations sur le sujet (Lord Black, 2021). Par exemple, dans le contexte canadien, l'Université Laval, au Québec, offre un nanoprogramme qui porte sur l'apprentissage des compétences sociales et émotionnelles et qui est destiné aux futurs enseignants et aux enseignants en exercice.

En outre, cette étude présente différentes limites à considérer. Premièrement, toutes les données recueillies sont des données autodéclarées, sauf pour la grille d'évaluation des relations interpersonnelles remplie par l'enseignant accompagnateur, ce qui peut être sujet à des biais de désirabilité sociale. Deuxièmement, un plus grand nombre de participants aurait été souhaitable afin d'augmenter la puissance statistique des analyses pour s'assurer de relever les différences potentielles entre les trois groupes. Contourner cette limite analytique avec un plus grand échantillon aurait permis de réduire l'effet d'inflation, en particulier pour les deux grilles d'évaluation des relations interpersonnelles. Troisièmement, ces grilles, développées par le bureau de la pratique et conçues pour évaluer la qualité des relations que forment les étudiants stagiaires, comportent seulement huit indicateurs de compétence, et certains de ces indicateurs ne se rapportent pas aux compétences de base suggérées par Mikolajczak et al. (2020). Cela fait en sorte que nous n'avons eu accès qu'à un portrait limité des compétences émotionnelles des étudiants durant leur stage. Afin de contourner cette limite méthodologique, il serait pertinent, dans de futures recherches, d'adapter au contexte scolaire le questionnaire du profil des compétences émotionnelles de Brasseur et al. (2013), qui ne s'adresse pas spécifiquement aux futurs enseignants en stage. Dans le même ordre d'idées, une adaptation du questionnaire de régulation émotionnelle de Gross et John (2013) à la réalité du milieu scolaire viendrait enrichir les prochaines recherches dans ce domaine. Ce type d'adaptation a d'ailleurs

déjà été réalisé avec le questionnaire de Gross et John (2003) afin d'évaluer comment les étudiants universitaires régulent leurs émotions en situation d'examen (Leroy et al., 2013). Enfin, le recours à un devis mixte comportant des entrevues semi-structurées apporterait un meilleur éclairage à ces premiers résultats. De façon générale, de telles considérations permettraient de spécifier encore davantage le rôle que jouent les compétences émotionnelles chez les futurs enseignants durant leur stage.

CONCLUSION

En conclusion, cette étude contribue à enrichir les connaissances actuellement disponibles sur le rôle que jouent les lacunes sur le plan des compétences émotionnelles, et par prolongement l'alexithymie, sur la régulation des émotions et la qualité des relations que forment les futurs enseignants avec les élèves et l'équipe-école lorsqu'ils sont en stage. Les résultats de celle-ci indiquent clairement que de telles lacunes ont des effets délétères sur des compétences qui sont attendues et évaluées chez les futurs enseignants, qu'il s'agisse de compétences intrapersonnelles ou interpersonnelles. Des mesures ayant pour but de parfaire les compétences émotionnelles des futurs enseignants durant leur formation initiale devraient être considérées sérieusement par les universités qui les forment, et ce, dès la première année de leur cursus universitaire.

RÉFÉRENCES

- Alberta Education. (2023). *Norme de qualité pour l'enseignement*. <https://open.alberta.ca/dataset/6793a579-34e7-441c-a5e5-ab44b6bfa8a9/resource/5fb4a865-b724-4d14-9a6d-eae215ee0add/download/educ-teaching-quality-standard-french-2023.pdf>
- Audrin, C. (2020). Les émotions dans la formation enseignante : une perspective historique. *Recherches en éducation*, 41, 5-19. <https://doi.org/10.4000/ree.541>
- Bagby, R. M., Parker, J. D., et Taylor, G. J. (2020). Twenty-five years with the 20-item Toronto alexithymia scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 131, 449-487. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2020.109940>
- Bagby, R. M., Taylor, G. J., et Parker, J. D. (1994). The Twenty item Toronto Alexithymia Scale: Convergent, discriminant, and concurrent validity. *Journal of Psychosomatic Research*, 38(1), 33-40. [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(94\)90006-X](https://doi.org/10.1016/0022-3999(94)90006-X)
- Barbeau-Henault, G. (2022). Une perspective cognitive de la relation enseignant-élève. Dans C. Beaudoin (dir.), *La relation enseignant-élève. Perspective affective, humaniste, cognitive et sociale* (p. 33-44). Presses de l'Université du Québec.
- Beaumont, C. et Garcia, N. (2020). L'apprentissage socioémotionnel à l'école primaire : compétences attendues des enseignants et formation initiale. *Recherches en éducation*, (41), 60-73. <https://doi.org/10.4000/ree.544>
- Biémar, S. et Fishers, L. (2023). Former les (futur·e·s) enseignant·e·s aux aspects relationnels et émotionnels du métier. *Éducation et socialisation*, 67. <https://doi.org/10.4000/edso.22469>
- Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu R., et Mikolajczak, M. (2013). The Profile of Emotional Competence (PEC): Development and validation of a self-reported measure that fits dimensions of emotional competence theory. *PLoS ONE*, 8(5). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0062635>
- Brown, A. L., Myers, J., et Collins, D. (2019). How pre-service teachers' sense of teaching efficacy and preparedness to teach impact performance during student teaching. *Educational Studies*, 47(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1651696>

- Chernet, D. (2019). *Colère, peur, tristesse, joie... Coacher les émotions*. Eyrolles.
- Christophe, V., Antoine, P., Leroy, T., et Dellis, G. (2009). Évaluation de deux stratégies de régulation émotionnelle : la suppression expressive et la réévaluation cognitive. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 59(1), 59-67. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2008.07.001>
- Daele, A., Rossier, A., et Sá, S. (2022). Construction de l'identité professionnelle des formateurs d'enseignants : études de cas en formation continue diplômante. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 38(2), 1-20. <http://journals.openedition.org/ripes/4074>
- Danyluk, P. (2013). The role of the pre-practicum in lessening student teacher stress: Student teachers' perceptions of stress during practicum. *Action in Teacher Education*, 35(6), 323-334. <https://doi.org/10.1080/01626620.2013.846148>
- 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>
- Desmedt, O., Heeren, A., Corneille, O., et Luminet, O. (2022). What do measures of self-report interoception measure? Insights from a systematic review, latent factor analysis, and network approach. *Biological Psychology*, 169. <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2022.108289>
- Desseilles, M. et Mikolajczak, M. (2013). *Mieux vivre avec ses émotions*. Odile Jacob.
- Ekşi, G. et Yakışık, B. (2016). To be anxious or not: Student teachers in the practicum. *Universal Journal of Educational Research*, 4(6), 1332-1339. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040610>
- England-Mason, G. (2020). Emotion regulation as a transdiagnostic feature in children with neurodevelopmental disorders. *Current Developmental Disorders Reports*, 7, 130-138. <https://doi.org/10.1007/s40474-020-00200-2>
- Espinosa, G. (2020). De la question des émotions de l'élève dans la formation enseignante en France. *Recherches en éducation*, 41, 20-30. <https://doi.org/10.4000/ree.529>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière Éducation.
- Gaudreau, N. (2023). *Gérer efficacement sa classe. Les ingrédients essentiels* (2e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Gay, P. et Genoud, P. A. (2020). Quelles compétences émotionnelles protègent des différentes dimensions du burnout chez les enseignants du primaire? *Recherches en éducation*, 41, 74-91. <https://doi.org/10.4000/ree.572>
- Gay, P., Genoud, P. A., Kappeler, G., Cuozzo, M., Gomez, J.-M., Bapst, M. S., et Fiori, M. (2022). On the rocky road to efficient behavior management. Can emotional competencies signal the better way? *Frontiers in Psychology*, 13, Article 1049617. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1049617>
- Gobin, P., Baltazart, V., Simoës-Perlant, A., et Stefaniak, N. (2021). *Émotions et apprentissage*. Dunod.
- Goyette, N. et Martineau, S. (2019). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronesis*, 7(4), 4-19. <https://id.erudit.org/iderudit/1056316ar>
- Goyette, N. et Martineau, S. (2020). *Le bien-être en enseignement. Tensions entre espoirs et déceptions*. Presses de l'Université du Québec.

- Gross, J. J. (2015). The extended process model of emotion regulation: Elaborations, applications, and future directions. *Psychological Inquiry*, 26, 130-137. <https://doi.org/10.1080/1047840x.2015.989751>
- Gross, J. J. et Ford, B. Q. (2024). *Handbook of emotion regulation* (3rd ed.). The Guilford Press.
- Gross, J. J. et John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Hoffman, M. (2008). *Empathie et développement moral. Les émotions morales et la justice*. Presses universitaires de Grenoble.
- Jørgensen, M. M., Zachariae, R., Skytthe, A., et Kyvik, K. (2007). Genetic and environmental factors in alexithymia: A population-based study of 8,785 Danish twin pairs. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 76, 369-375. <https://doi.org/10.1159/000107565>
- Kotsou, I. (2023). *Manager grâce à notre intelligence émotionnelle. Utiliser la force de ses émotions*. De Boeck Supérieur.
- Kotsou, I., Farnier, J., Skankland, R., Mikolajczak, M., Quoidbach, J., et Leys, C. (2022). *Développer les compétences émotionnelles en 8 séances*. Dunod.
- Laloyaux, J., Fantini, C., Lemaire, M., Luminet, O., et Larøi, F. (2015). Evidence of contrasting patterns for suppression and reappraisal emotional regulation strategies in alexithymia. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 203(9), 709-717. <https://doi.org/10.1097/NMD.0000000000000353>
- 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), 56-78. <https://doi.org/10.1522/rhe.v5i1.1258>
- Larivey, M. (2021). *La puissance des émotions. Comment distinguer les vraies des fausses*. Les Éditions de l'Homme.
- Lebœuf, I. (2023). *Réparer les blessures relationnelles*. Dunod.
- Lei, H. (2023). Teaching practicum: A study exploring student-teachers' experiences during the pandemic. *International Journal of Research in Teacher Education*, 14(1), 24-37. <https://doi.org/10.29329/ijrte.2023.523.2>
- Leroy, V., Boudrenghien, G., et Grégoire, J. (2013). Une adaptation française du Questionnaire de Régulation Émotionnelle à la situation d'apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 36(1), 27-48. <https://doi.org/10.7202/1024464ar>
- Loas, G., Otmani, O., Verrier, A., Fremaux, D., et Marchand, M. P. (1995). Factor analysis of the French version of the 20-item Toronto Alexithymia Scale (TAS-20). *Psychopathology*, 29, 139-144. <https://doi.org/10.1159/000284983>
- Lord Black, D. (2021). *Essentials of Social Emotional Learning (SEL)*. Wiley.
- Luminet, O. (2019). Alexithymie, l'émotion indéchiffrable. *Sciences Humaines*, 317, 40-41.
- Luminet, O. et Grynberg, D. (2021). *Psychologie des émotions*. De Boeck Supérieur.
- Luminet, O., Nielson, K. A., et Ridout, N. (2021). Cognitive-emotional processing in alexithymia: an integrative review. *Cognition and Emotion*, 35(3), 449-487. <https://doi.org/10.1080/02699931.2021.1908231>

- Luminet, O., Vermeulen, N. et Grynberg, D. (2013). *Comment le manque d'émotions peut affecter notre santé*. De Boeck Supérieur.
- McRae, K. et Gross, J. J. (2020). Emotion regulation. *Emotion*, 20(1), 1-9. <https://doi.org/10.1037/emo0000703>
- Meurisse, T. (2021). *Maîtrisez vos émotions : Guide pratique pour vaincre la négativité et mieux gérer vos émotions*. Paperbacks.
- Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I. et Nélis, D. (2020). *Les compétences émotionnelles*. Dunod.
- Ngui, G. K. et Lay, Y. F. (2020). The effect of emotional intelligence, self-efficacy, subjective well-being and resilience on student teachers' perceived practicum stress: A Malaysian case study. *European Journal of Educational Research*, 9(1), 277-291. <https://doi.org/10.12973/eujer.9.1.277>
- Palama, A., Theurel, A., et Gentaz, E. (2017). Le développement des émotions primaires durant l'enfance. *Médecine & Enfance*, 10, 195-201.
- Petiot, O. et Visioli, J. (2022). *Les émotions en contexte scolaire*. De Boeck Supérieur.
- Preece, D. A. et Gross, J. J. (2023). Conceptualizing alexithymia. *Personality and Individual Differences*, 215, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112375>
- Pressley, T. (2021). Factors contributing to teacher burnout during COVID-19. *Educational Researcher*, 50(5), 325-327. <https://doi.org/10.3102/0013189X211004138>
- Razzano, S. (2018). *Practicum student handbook. How to successfully begin your journey to become a teacher*. Paperback.
- Rege-Colet, N. et Rovero, P. R. (2014). Explorer les apports de la pratique réflexive. Dans N. Rege-Colet et D. Berthiaume (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : Repères théoriques et applications pratiques : Tome 2. Se développer au titre d'enseignant*. Peter Lang.
- Richard, S., Gay, P., et Gentaz, E. (2021). Pourquoi et comment soutenir le développement des compétences émotionnelles chez les élèves âgés de 4 à 7 ans et chez leur enseignant.e? Apports des sciences cognitives. *Raisons éducatives*, 25(1), 261-287. <https://doi.org/10.3917/raised.025.0261>
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford.
- Sander, D. et Scherer, K. R. (2019). *Traité de psychologie des émotions*. Dunod.
- Schellings, G., Koopman, M., Beijaard, D., et Mommers, J. (2023). Constructing configurations to capture the complexity and uniqueness of beginning teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 46(3), 372-396. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1905793>
- Taxer, J. L. et Gross, J. J. (2018). Emotion regulation in teachers: The "why" and "how". *Teaching and Teacher Education*, 74, 180-189. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.008>
- Younes, C. M. T. M. (2024). L'impact du mentorat réciproque par les pairs sur le développement de la pratique réflexive et des compétences émotionnelles chez les futurs enseignants de FLE. *Sohag University International Journal of Educational Research*, 9(9), 347-395. <https://doi:10.21608/suijer.2024.339403>