

## Perceptions des enseignants quant à leur rôle dans le soutien à la santé mentale des élèves : une étude par Q-méthodologie

*Mouna Zindine, PhD Student*

*Prof. Adil Ghazali*

Faculté des Lettres et Sciences Humaines,  
Université Hassan II, Mohammedia, Maroc

---

Approved: 08 May 2026

Posted: 10 May 2026

Copyright 2026 Author(s)

Under Creative Commons CC-BY 4.0

OPEN ACCESS

*Cite As:*

Zindine, M., & Ghazali, A. (2026). *Perceptions des enseignants quant à leur rôle dans le soutien à la santé mentale des élèves : une étude par Q-méthodologie*. ESI Preprints.

<https://doi.org/10.19044/esipreprint.5.2026.p338>

---

### Résumé

La santé mentale des élèves constitue aujourd'hui un enjeu croissant pour les systèmes éducatifs, en particulier dans les contextes où les dispositifs spécialisés demeurent limités. Au Maroc, les enseignants sont progressivement amenés à intervenir dans l'identification et l'accompagnement des difficultés socio-émotionnelles des élèves. Toutefois, leurs représentations de ce rôle et les ressources qu'ils mobilisent restent peu documentées. Cette étude mobilise la Q-méthodologie afin d'explorer les points de vue d'enseignants marocains concernant leur implication dans le soutien à la santé mentale des élèves. Cinquante enseignants du primaire et du secondaire, issus de milieux urbains et ruraux, ont classé quarante énoncés selon une distribution quasi-normale forcée. L'analyse factorielle par la méthode centroid, suivie d'une rotation varimax, a permis d'identifier trois configurations distinctes expliquant 90,4 % de la variance. Les résultats mettent en évidence des articulations différenciées entre l'engagement émotionnel, le soutien organisationnel perçu et la définition des frontières professionnelles. Si certains enseignants intègrent pleinement cette mission à leur identité professionnelle, d'autres privilégient une responsabilité individuelle dans un contexte de ressources institutionnelles limitées, ou encore une approche fondée sur l'orientation structurée et la responsabilité partagée. En dépassant les approches centrées sur les variables, cette recherche éclaire les structures subjectives de signification qui orientent

l'engagement enseignant et souligne l'importance de renforcer conjointement les ressources psychologiques et organisationnelles au sein d'un système éducatif en transformation.

---

**Mots clés :** Soutien organisationnel perçu ; capital psychologique ; identité professionnelle ; contexte marocain

---

## **Exploring Teachers' Perceptions of Their Role in Supporting Students' Mental Health: A Q-Methodology Study**

*Mouna Zindine, PhD Student*

*Prof. Adil Ghazali*

Faculty of Arts and Humanities,  
Hassan II University, Mohammedia, Morocco

---

### **Abstract**

Students' mental health has become an increasing responsibility within educational systems, particularly in contexts where specialized support services remain limited. In Morocco, teachers are progressively expected to play a frontline role in identifying and responding to students' socio-emotional difficulties. However, their subjective role representations and the ways they rely on personal and institutional resources remain insufficiently examined. This study employs Q methodology to explore Moroccan teachers' perceptions of their involvement in students' mental health support. Fifty primary and secondary school teachers from urban and rural settings sorted forty statements using a forced quasi-normal distribution. Centroid factor analysis with varimax rotation identified three distinct and interpretable viewpoints explaining 90.4 percent of the variance. The findings reveal differentiated configurations of emotional engagement, perceived institutional support, and role boundaries. While some teachers integrate mental health support into their core professional identity, others emphasize individual responsibility despite limited institutional resources, and a third group prioritizes structured referral mechanisms and shared responsibility. By moving beyond traditional variable-centered approaches, this study highlights the subjective meaning structures shaping teacher engagement and underscores the importance of strengthening both psychological and organizational support systems in evolving educational contexts.

---

**Keywords:** Perceived organisational support, psychological capital, professional identity, Moroccan context

## Introduction

La santé mentale des élèves est aujourd'hui reconnue comme une dimension constitutive du fonctionnement scolaire et non plus comme une préoccupation périphérique. Les travaux internationaux soulignent que l'école constitue un espace stratégique pour l'identification précoce et l'orientation des élèves présentant des difficultés psychosociales, en particulier dans les contextes où l'accès aux services spécialisés demeure limité (Organisation mondiale de la santé, 2022). Dans cette configuration, les enseignants occupent une position centrale : leur présence quotidienne auprès des élèves les place au croisement des exigences pédagogiques et des interactions socio-émotionnelles. Toutefois, la manière dont ils interprètent et délimitent leur rôle dans le soutien à la santé mentale des élèves reste insuffisamment analysée, notamment dans les systèmes éducatifs hors des contextes occidentaux à hauts revenus.

Le modèle Job Demands–Resources (JD-R) offre un cadre conceptuel pertinent pour appréhender cette complexité. Selon cette perspective, le fonctionnement professionnel résulte de l'articulation dynamique entre les exigences du travail et les ressources disponibles, qu'elles soient personnelles ou organisationnelles (Bakker & Demerouti, 2007). Appliqué au champ du soutien à la santé mentale des élèves, ce modèle suggère que les enseignants peuvent être confrontés à des demandes émotionnelles et relationnelles dépassant les frontières traditionnelles de l'enseignement disciplinaire. Leur engagement dans ce domaine dépend alors des ressources qu'ils perçoivent comme mobilisables. Parmi les ressources personnelles, le capital psychologique (Psychological Capital – PsyCap), comprenant l'auto-efficacité, l'espoir, l'optimisme et la résilience (Luthans et al., 2007), peut influencer la manière dont les enseignants abordent les situations émotionnellement exigeantes. Parallèlement, le soutien organisationnel perçu (Perceived Organizational Support – POS) renvoie au degré auquel les enseignants estiment que leur institution valorise leur contribution et soutient leur bien-être professionnel (Eisenberger et al., 1986). L'articulation de ces ressources personnelles et organisationnelles peut ainsi structurer la manière dont les enseignants construisent le sens et les limites de leur rôle en matière de soutien à la santé mentale des élèves.

La littérature existante a principalement abordé ces dimensions selon des approches centrées sur les variables, en examinant les relations prédictives entre ressources psychologiques, conditions organisationnelles et issues professionnelles telles que l'épuisement, l'engagement ou la satisfaction au travail. Si ces travaux ont permis d'identifier des associations significatives, ils tendent à considérer les enseignants comme un ensemble relativement homogène au sein de modèles corrélationnels. En revanche, les configurations subjectives à travers lesquelles les enseignants organisent et

interprètent leur rôle professionnel demeurent peu explorées. Autrement dit, les recherches disponibles renseignent davantage sur les relations statistiques entre variables que sur les structures de signification qui sous-tendent les représentations professionnelles.

Cette limite apparaît particulièrement saillante dans des contextes encore peu représentés dans la littérature internationale. Au Maroc, les réformes éducatives récentes ont mis l'accent sur l'inclusion scolaire et le bien-être des élèves. Néanmoins, les recherches empiriques portant sur la manière dont les enseignants marocains conçoivent leur implication dans le soutien à la santé mentale des élèves restent rares. De plus, l'influence des ressources personnelles et organisationnelles perçues sur ces représentations professionnelles demeure peu documentée, notamment dans un système marqué par des disparités structurelles entre milieux urbains et ruraux. L'exploration de ces dimensions ne vise pas une généralisation statistique, mais l'enrichissement d'une compréhension comparative des modalités de construction du rôle enseignant dans des environnements institutionnels différenciés.

Afin de dépasser les approches centrées sur les variables et de saisir les structures subjectives organisant les points de vue des enseignants, la présente étude mobilise la Q-methodology. Cette approche, qui corrèle des personnes plutôt que des variables (Stephenson, 1935 ; Watts & Stenner, 2012), permet d'identifier des configurations partagées de signification. Le PsyCap et le POS ne sont pas ici mesurés comme variables quantitatives indépendantes ; ils constituent des cadres analytiques permettant d'interpréter les représentations professionnelles exprimées par les participants. Cette perspective centrée sur le sens (meaning-centered) offre ainsi la possibilité d'identifier des points de vue structurés reflétant différentes manières d'articuler ressources perçues et responsabilités professionnelles.

L'objectif de cette étude est donc d'identifier et d'interpréter les représentations subjectives des enseignants marocains concernant leur rôle dans le soutien à la santé mentale des élèves, et d'examiner comment ces représentations s'organisent à la lumière de récits cohérents avec les ressources personnelles et organisationnelles conceptualisées dans le cadre du modèle JD-R. Ce travail entend contribuer à la littérature à un double niveau : d'une part, en apportant des données issues d'un contexte national encore peu exploré ; d'autre part, en proposant un déplacement analytique d'une logique prédictive centrée sur les variables vers une compréhension structurée des configurations de sens qui organisent l'engagement professionnel des enseignants.

## Contexte de l'étude

Au cours des deux dernières décennies, le système éducatif marocain a connu d'importantes réformes visant à améliorer l'équité, l'accès et la qualité des apprentissages. Les orientations récentes insistent davantage sur l'inclusion scolaire et la prise en compte du bien-être des élèves, traduisant une conception élargie de la mission éducative. Toutefois, la mise en œuvre de ces orientations s'inscrit dans un environnement institutionnel marqué par des disparités structurelles persistantes.

Des écarts significatifs subsistent entre les établissements urbains et ruraux en termes d'infrastructures, de stabilité des équipes pédagogiques et d'accès aux services spécialisés. Les écoles situées en milieu urbain bénéficient plus fréquemment de partenariats, de dispositifs d'accompagnement ou d'une proximité avec des ressources externes, tandis que de nombreux établissements ruraux fonctionnent dans un contexte de rareté des ressources et d'accès limité à des professionnels spécialisés, tels que les psychologues scolaires ou les assistants sociaux. Par ailleurs, la taille des classes varie fortement selon les contextes, ce qui influe directement sur la possibilité pour les enseignants d'accorder une attention individualisée aux besoins socio-émotionnels des élèves.

La formation professionnelle constitue également un élément structurant. Si la formation initiale inclut des modules relatifs à la pédagogie et à la gestion de classe, les contenus spécifiquement dédiés à la santé mentale, à la reconnaissance des signes de détresse psychologique ou aux pratiques informées par le trauma demeurent limités. Les enseignants peuvent ainsi être amenés à mobiliser principalement leur expérience personnelle, leurs échanges entre pairs ou des stratégies informelles pour répondre aux difficultés émotionnelles rencontrées en classe.

Le contexte culturel joue enfin un rôle non négligeable. La santé mentale demeure un sujet sensible dans l'espace social marocain, parfois entouré de représentations stigmatisantes ou d'une faible formalisation institutionnelle des procédures d'accompagnement. Ces éléments peuvent influencer la manière dont les problématiques émotionnelles sont abordées au sein des établissements scolaires.

La présente étude ne vise pas à évaluer les politiques éducatives en tant que telles, mais à situer les représentations professionnelles des enseignants dans un environnement caractérisé par des attentes institutionnelles évolutives et une distribution inégale des ressources. Elle s'attache à analyser la manière dont les enseignants construisent le sens de leur rôle en matière de soutien à la santé mentale des élèves, à la lumière des ressources personnelles et organisationnelles qu'ils perçoivent comme mobilisables.

## **Cadre conceptuel**

### **Le soutien à la santé mentale des élèves comme extension des demandes professionnelles**

La littérature internationale reconnaît de plus en plus les enseignants comme des acteurs clés dans l'identification précoce des difficultés émotionnelles et comportementales des élèves (Graham et al., 2021 ; Weare, 2015). Leur présence quotidienne auprès des élèves leur permet d'observer des changements subtils dans les comportements, l'engagement ou les interactions sociales susceptibles de signaler des vulnérabilités émergentes (Reinke et al., 2011). Cette proximité les situe à l'interface entre la transmission des savoirs et l'accompagnement socio-émotionnel.

Cependant, l'élargissement implicite de leur rôle introduit de nouvelles exigences professionnelles. Les enseignants peuvent être amenés à détecter des situations de détresse, à offrir un premier soutien relationnel ou à orienter les élèves vers des dispositifs spécialisés (Loades & Mastroyannopoulou, 2010). Ces responsabilités dépassent parfois les contours traditionnels du métier et soulèvent des questions relatives aux limites du rôle, à la préparation professionnelle et au soutien institutionnel disponible.

Plutôt que de qualifier cette extension comme intrinsèquement positive ou problématique, il est analytiquement pertinent de la considérer comme une composante des demandes professionnelles auxquelles les enseignants sont confrontés.

### **Le modèle Job Demands–Resources (JD-R) comme cadre intégrateur**

Le modèle Job Demands–Resources (JD-R) propose une lecture structurée du fonctionnement professionnel en distinguant les exigences du travail (job demands) et les ressources disponibles (job resources) (Bakker & Demerouti, 2007 ; Bakker et al., 2014). Les exigences renvoient aux aspects du travail nécessitant un effort soutenu, notamment sur le plan émotionnel ou relationnel. Les ressources, quant à elles, contribuent à soutenir l'engagement, à réguler l'impact des demandes et à préserver le fonctionnement professionnel.

Appliqué au soutien à la santé mentale des élèves, ce cadre suggère que l'implication des enseignants dépend non seulement des exigences émotionnelles associées à ce rôle, mais également des ressources qu'ils perçoivent comme accessibles. Ces ressources peuvent être personnelles, liées aux capacités psychologiques individuelles, ou organisationnelles, liées aux conditions institutionnelles.

Dans la présente étude, le modèle JD-R constitue une architecture interprétative permettant d'examiner la manière dont les enseignants articulent demandes et ressources dans leurs représentations professionnelles.

Il ne s'agit pas de tester un modèle prédictif, mais d'analyser la structuration subjective du rôle enseignant dans ce domaine.

### **Les ressources personnelles : le capital psychologique comme grille d'analyse**

Le capital psychologique (Psychological Capital – PsyCap) est conceptualisé comme un ensemble de ressources positives comprenant l'auto-efficacité, l'espoir, l'optimisme et la résilience (Luthans et al., 2007). Dans le champ éducatif, ces dimensions ont été associées à une meilleure adaptation aux contraintes professionnelles et à une moindre vulnérabilité à l'épuisement (Avey et al., 2011 ; Cheung et al., 2011).

Dans cette étude, le PsyCap n'est pas mesuré comme variable quantitative indépendante. Il est mobilisé comme grille interprétative permettant d'analyser certains éléments discursifs présents dans les représentations des enseignants. Certaines positions peuvent mettre l'accent sur la confiance dans la capacité à gérer des situations émotionnellement exigeantes, sur la persévérance face aux contraintes ou sur des attentes positives concernant les effets de l'accompagnement. Ces éléments peuvent être interprétés à la lumière des composantes du PsyCap, sans pour autant inférer des niveaux mesurés de ressources psychologiques.

Cette approche permet d'intégrer les ressources personnelles dans une analyse centrée sur le sens plutôt que sur la quantification.

### **Les ressources organisationnelles : le soutien organisationnel perçu**

Le soutien organisationnel perçu (Perceived Organizational Support – POS) renvoie à la croyance selon laquelle l'institution valorise la contribution des enseignants et se soucie de leur bien-être (Eisenberger et al., 1986). Dans le contexte scolaire, il peut se traduire par la clarté des procédures, l'accès à des formations, la disponibilité de dispositifs de référence ou la reconnaissance du travail accompli.

Les recherches montrent que le soutien organisationnel perçu peut jouer un rôle protecteur face au stress professionnel et contribuer à la stabilité de l'engagement (Collie et al., 2012 ; Skaalvik & Skaalvik, 2017). Dans le champ du soutien à la santé mentale, la perception d'un cadre institutionnel structuré peut influencer la manière dont les enseignants définissent les frontières et la légitimité de leur intervention.

Comme pour le PsyCap, le POS n'est pas ici opérationnalisé comme prédicteur mesuré. Il constitue un cadre conceptuel permettant d'interpréter la place accordée par les enseignants aux dimensions institutionnelles dans leurs représentations du rôle.

## **D'une approche centrée sur les variables à une approche centrée sur les significations : justification de la Q-methodology**

La majorité des recherches sur le bien-être enseignant et les ressources professionnelles s'inscrivent dans une logique centrée sur les variables, cherchant à établir des relations statistiques entre ressources, exigences et issues professionnelles. Si ces approches sont éclairantes, elles rendent moins visibles les structures subjectives à travers lesquelles les enseignants organisent leur compréhension du rôle.

Afin d'explorer ces configurations de sens, la présente étude mobilise la Q-methodology (Stephenson, 1935 ; Watts & Stenner, 2012). Cette approche corrèle des personnes plutôt que des variables et permet d'identifier des points de vue partagés reflétant des structures cohérentes de signification. Elle est particulièrement adaptée à l'analyse de questions professionnelles complexes, où coexistent des interprétations potentiellement divergentes.

Dans le contexte marocain, caractérisé par une distribution inégale des ressources et des attentes institutionnelles évolutives, cette approche permet de saisir la diversité des manières dont les enseignants articulent demandes professionnelles et ressources perçues. L'objectif n'est pas de mesurer le capital psychologique ou le soutien organisationnel, mais d'identifier les configurations de sens à travers lesquelles ces dimensions sont intégrées dans les représentations du rôle enseignant

## **Méthodologie**

### **Plan de recherche**

La présente étude mobilise la Q-methodology afin d'explorer les représentations subjectives des enseignants marocains concernant leur rôle dans le soutien à la santé mentale des élèves. Développée par Stephenson (1935), la Q-methodology constitue une approche systématique d'analyse de la subjectivité qui combine une exploration qualitative des points de vue avec une structuration quantitative par analyse factorielle. Contrairement aux approches dites « R-methodology », centrées sur les relations entre variables, la Q-methodology corrèle des personnes plutôt que des variables, permettant ainsi d'identifier des configurations partagées de significations au sein d'un groupe (Watts & Stenner, 2012).

Cette approche est particulièrement adaptée à l'étude de questions professionnelles complexes, dans lesquelles coexistent des interprétations multiples et parfois divergentes. Elle permet de mettre au jour des structures de pensée cohérentes sans présupposer l'existence de catégories prédéfinies ni réduire les positions individuelles à des scores sur des dimensions isolées. Dans le cadre de cette recherche, la Q-methodology ne vise pas à mesurer des niveaux de capital psychologique ou de soutien organisationnel perçu,

mais à identifier des points de vue structurés à travers lesquels ces dimensions sont intégrées dans les représentations du rôle enseignant.

L'étude a suivi les cinq étapes procédurales classiquement décrites par Watts et Stenner (2012) :

- Élaboration du Q-sample (sélection des énoncés)
- Sélection du P-set (participants)
- Procédure de tri (Q-sort)
- Analyse des données (extraction et rotation factorielle)
- Interprétation des facteurs

Cette structuration garantit la cohérence méthodologique et la transparence du processus analytique

### **Élaboration du Q-sample**

La construction du Q-sample s'est appuyée sur la constitution d'un « concours », c'est-à-dire un ensemble large et diversifié d'énoncés reflétant le discours existant autour du rôle des enseignants dans le soutien à la santé mentale des élèves. Un total initial de 60 énoncés a été élaboré à partir de trois sources complémentaires :

1. La littérature scientifique internationale portant sur le rôle des enseignants en matière de santé mentale, le capital psychologique (PsyCap) et le soutien organisationnel perçu (POS) (e.g., Luthans et al., 2007 ; Eisenberger et al., 1986 ; Reinke et al., 2011).
2. Des documents officiels du système éducatif marocain, notamment la Vision Stratégique de la Réforme 2015–2030, afin d'intégrer les attentes institutionnelles formalisées concernant le bien-être des élèves.
3. Dix entretiens semi-directifs réalisés auprès d'enseignants marocains (six exerçant en milieu urbain et quatre en milieu rural), centrés sur leurs expériences et perceptions relatives au soutien aux élèves en difficulté émotionnelle.

Les énoncés retenus couvraient différentes dimensions : représentations du rôle, éléments discursifs cohérents avec les composantes du PsyCap (auto-efficacité, optimisme, espoir, résilience), références au soutien organisationnel perçu, ainsi que contraintes contextuelles. Il convient de souligner que ces dimensions ont été intégrées comme cadres conceptuels guidant la diversité des énoncés, et non comme sous-échelles destinées à produire des scores.

Un comité composé de trois experts en psychologie de l'éducation et de deux spécialistes du système éducatif marocain a procédé à une évaluation critique des énoncés en termes de clarté, de pertinence culturelle et de couverture conceptuelle. À l'issue de cette procédure, les énoncés

redondants, ambigus ou insuffisamment discriminants ont été éliminés, conduisant à une version finale de 40 items.

Les énoncés ont ensuite été traduits en arabe standard et en français afin de garantir leur accessibilité linguistique. Un pré-test auprès de cinq enseignants a permis d'ajuster certaines formulations pour assurer la compréhension et la neutralité des propositions.

Ce processus vise à garantir que le Q-sample représente une diversité équilibrée de positions possibles, condition essentielle pour l'identification ultérieure de points de vue structurés par analyse factorielle.

**Tableau 1 :** Matrice du Q-Sample

Dimension	Description	Item IDs	N
PsyCap – Auto-efficacité	Énoncés reflétant la confiance des enseignants dans leur capacité à identifier, traiter et soutenir efficacement les besoins en santé mentale des élèves.	1–5	5
PsyCap – Optimisme	Énoncés capturant les attentes positives des enseignants concernant les résultats de leurs efforts de soutien à la santé mentale.	6–9	4
PsyCap – Espoir	Énoncés reflétant l'énergie orientée vers les objectifs et la planification visant à atteindre des objectifs liés au bien-être des élèves.	10–13	4
PsyCap – Résilience	Énoncés portant sur la gestion des défis, la capacité à rebondir après des difficultés et le maintien des efforts dans le soutien à la santé mentale.	14–18	5
Soutien organisationnel perçu (POS)	Énoncés relatifs au sentiment d'être valorisé, de disposer de ressources adéquates et de bénéficier d'un appui institutionnel pour les initiatives liées à la santé mentale.	19–26	8
Représentations du rôle – Engagement proactif	Énoncés mettant l'accent sur l'empathie, la construction de relations et l'implication directe dans les problématiques psychosociales des élèves.	27–31	5
Représentations du rôle – Soutien structuré/orienté vers le référencement	Énoncés relatifs aux procédures formelles, aux systèmes d'orientation et au travail en collaboration avec des conseillers ou des spécialistes.	32–35	4
Contraintes contextuelles	Énoncés soulignant les obstacles systémiques, culturels et logistiques (par exemple, manque de formation, rareté des ressources, surcharge de travail).	36–40	5

### Sélection des participants (P-set)

La Q-methodology s'appuie sur un échantillonnage intentionnel visant à maximiser la diversité des points de vue plutôt que la représentativité statistique d'une population (Brown, 1980 ; Watts & Stenner, 2012). Dans cette perspective, la sélection des participants repose sur la pertinence théorique et la variété des expériences professionnelles susceptibles d'enrichir le champ des positions subjectives.

Un total de 50 enseignants marocains a été recruté selon les critères suivants :

- Expérience professionnelle : un minimum de trois années d'enseignement a été requis afin de s'assurer que les participants disposent d'une identité professionnelle relativement stabilisée et d'une exposition suffisante aux situations impliquant des enjeux de santé mentale des élèves.
- Type d'établissement : inclusion d'enseignants issus d'établissements publics et privés, afin de refléter des environnements institutionnels différenciés.
- Niveau d'enseignement : participation d'enseignants du primaire et du secondaire, permettant d'intégrer des contextes pédagogiques variés.
- Contexte géographique : 68 % des participants exerçaient en milieu urbain (n = 34) et 32 % en milieu rural (n = 16), afin de tenir compte des disparités structurelles susceptibles d'influencer les conditions d'exercice.
- Âge : les participants étaient âgés de 24 à 60 ans, couvrant des enseignants en début, milieu et fin de carrière, et permettant ainsi l'intégration de trajectoires professionnelles diverses.

Les participants ont été recrutés par contact direct avec les chefs d'établissement, qui ont facilité la mise en relation avec les enseignants éligibles. La participation était volontaire et l'ensemble des répondants a signé un formulaire de consentement éclairé conformément aux principes éthiques encadrant la recherche scientifique.

Cette stratégie de sélection visait à assurer une hétérogénéité suffisante du P-set afin de favoriser l'émergence de configurations distinctes de représentations lors de l'analyse factorielle, conformément aux principes de la Q-methodology.

**Tableau 2 :** Informations démographiques du P-set en relation avec les saturations factorielles

	F-1	F-2	F-3	Total / Détails démographiques
Genre	F = 10 M = 8	F = 8 M = 6	F = 6 M = 12	N = 50 68% urbain (n = 34), 32% rural (n = 16)
Âge (Moyenne)	38	40	42	Intervalle : 24–60 ans
Expérience (Moyenne)	12	14	15	Minimum : 3 ans
Type d'établissement	-	-	-	Public = 30, Privé = 20
Niveau d'enseignement	-	-	-	Primaire = 28, Secondaire = 22

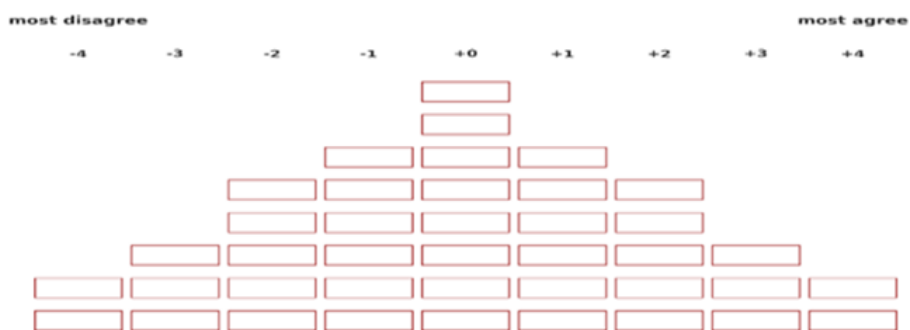
**Note.** F = Femme, M = Homme. Les pourcentages et effectifs relatifs au milieu urbain/rural, au type d'établissement et au niveau d'enseignement sont calculés sur l'ensemble des participants (P-set).

### Procédure de tri

Les 40 énoncés ont été imprimés sur des cartes individuelles et présentés aux participants à l'aide d'une grille de distribution forcée quasi-normale allant de  $-4$  (« Tout à fait en désaccord ») à  $+4$  (« Tout à fait d'accord ») (Figure 1). La distribution imposait un nombre fixe d'énoncés par colonne selon une structure symétrique (2-4-6-8-8-6-4-2), conformément aux standards de la Q-methodology, afin d'encourager une hiérarchisation relative des positions plutôt qu'une approbation globale non discriminante.

Les participants ont d'abord effectué un tri préliminaire en trois catégories (accord, neutre, désaccord), facilitant une première structuration cognitive des énoncés. Ils ont ensuite placé les cartes dans la grille en respectant la contrainte de distribution forcée, ce qui les amenait à comparer les énoncés entre eux et à prioriser ceux jugés les plus représentatifs de leur point de vue. Les consignes étaient disponibles en arabe marocain et en français afin de limiter tout biais linguistique. La procédure individuelle durait en moyenne 30 à 45 minutes.

À l'issue du tri, un court entretien post-tri a été réalisé. Les participants étaient invités à expliciter leur raisonnement concernant les énoncés placés aux positions extrêmes ( $-4$  et  $+4$ ), considérées comme les plus révélatrices de la structure du point de vue (Watts & Stenner, 2012). Ces échanges ont été consignés sous forme de notes analytiques et ont servi exclusivement d'appui interprétatif lors de l'analyse factorielle. Ils ne constituent pas une analyse qualitative autonome.



**Figure 1** : Grille de distribution forcée quasi-normale utilisée lors du Q-sort

Les consignes de tri étaient disponibles en arabe marocain et en français afin de prendre en compte les préférences linguistiques des participants. Une fois le tri complété, un court entretien post-tri a été réalisé afin que les participants puissent expliciter les raisons ayant motivé le positionnement des énoncés aux extrêmes ( $-4$  et  $+4$ ). Ces éléments qualitatifs ont servi d'appui à l'interprétation ultérieure des facteurs.

## Analyse des données

Les Q-sorts complétés ont été codés et analysés à l'aide du logiciel PQMethod (Schmolck, 2014), conformément aux standards de la Q-methodology. Une extraction factorielle par méthode centroid a été privilégiée. Ce choix s'inscrit dans la tradition épistémologique de la Q-methodology, dont la logique est essentiellement abductive : il s'agit d'identifier des structures potentielles de signification plutôt que d'optimiser mécaniquement la variance expliquée, comme dans une analyse en composantes principales (Brown, 1980 ; Watts & Stenner, 2012).

Une rotation varimax a ensuite été appliquée afin d'obtenir une structure factorielle simple et interprétable.

Les facteurs ont été retenus sur la base des critères suivants :

- Valeur propre (eigenvalue) supérieure à 1,0 ;
- Saturations significatives au seuil  $p < .01$ , calculées selon la formule de Brown :  $2,58 \times (1/\sqrt{40})$ , soit un seuil de  $\pm 0,41$  ;
- Cohérence conceptuelle et interprétabilité des factor arrays ;
- Nombre suffisant de Q-sorts définissant chaque facteur.

Une solution à quatre facteurs a été explorée lors des analyses initiales. Toutefois, en raison d'une stabilité limitée et d'une interprétabilité insuffisante, la solution à trois facteurs a été retenue. Les résultats quantitatifs de cette solution sont présentés dans la section suivante.

Quatre Q-sorts ont été identifiés comme *null cases*, c'est-à-dire ne présentant pas de saturation significative sur un facteur unique ou étant confondus entre plusieurs facteurs. Conformément aux principes de la Q-methodology, ces cas ont été exclus de la construction des factor arrays tout en restant inclus dans la description globale du P-set.

## Résultats

L'analyse factorielle a permis d'identifier trois facteurs distincts, expliquant 90,4 % de la variance totale (Tableau 3). Ce pourcentage, relativement élevé, reflète la cohérence des points de vue au sein du P-set sélectionné ainsi que la structuration marquée des représentations professionnelles examinées.

**Tableau 3** : Résumé quantitatif des facteurs émergents

Facteur	F-1	F-2	F-3	Null Cases
Nombre de saturations	18	16	12	4
Variance expliquée (%)	37.5	29.8	23.1	—
Valeur propre	8.45	6.72	5.33	—
% cumulée	37.5	67.3	90.4	—

**Note.** F-1 = Facteur 1 ; F-2 = Facteur 2 ; F-3 = Facteur 3. Les valeurs propres et les pourcentages de variance expliquée sont issus d'une extraction centroid suivie d'une rotation varimax. Le seuil de saturation significative était fixé à  $\pm 0,41$  ( $p < .01$ ). Les *null cases* correspondent aux Q-sorts ne présentant pas de saturation significative sur un facteur unique.

Les facteurs ont été interprétés à partir des énoncés occupant les positions extrêmes (-4 et +4), des énoncés distinctifs différenciant les facteurs, ainsi que des éléments de convergence (énoncés consensus). Les commentaires recueillis lors des entretiens post-tri ont été mobilisés à titre d'appui interprétatif afin d'ancrer l'analyse dans la logique subjective exprimée par les participants et d'éviter toute surinterprétation statistique.

Il convient de souligner que cette analyse ne vise pas à mesurer des niveaux de capital psychologique (PsyCap) ou de soutien organisationnel perçu (POS). Ces dimensions sont mobilisées comme cadres conceptuels permettant d'éclairer les configurations discursives mises en évidence par l'analyse factorielle..

### **Facteur 1 : Défenseurs résilients**

Le Facteur 1, expliquant 37,5 % de la variance, correspond à un point de vue caractérisé par une forte centralité accordée à la dimension relationnelle et émotionnelle du métier d'enseignant. Les participants définissant ce facteur placent aux positions les plus positives les énoncés relatifs à la détection précoce des difficultés émotionnelles et à l'importance d'un climat scolaire sécurisant.

Dans cette configuration, le soutien à la santé mentale est perçu comme constitutif du rôle enseignant plutôt que comme une responsabilité périphérique. Les énoncés minimisant l'implication directe de l'enseignant dans ce domaine tendent à occuper des positions négatives.

Les commentaires issus des entretiens post-tri confirment cette orientation : plusieurs participants soulignent l'importance de la disponibilité émotionnelle et de l'accompagnement relationnel, même en contexte contraint.

Cette configuration discursive apparaît cohérente avec une mobilisation de ressources personnelles face aux demandes émotionnelles du rôle, sans que cela ne renvoie à un niveau mesuré de capital psychologique.

### **Facteur 2 : Mentors autonomes**

Le Facteur 2, expliquant 29,8 % de la variance, reflète un point de vue dans lequel l'engagement dans le soutien aux élèves s'accompagne d'une perception d'insuffisance du soutien institutionnel.

Les participants définissant ce facteur expriment un fort sentiment de responsabilité personnelle dans l'accompagnement des élèves, tout en plaçant négativement les énoncés relatifs à la présence d'un appui organisationnel structuré. L'idée de devoir « se débrouiller seul » face aux situations complexes est centrale dans cette configuration.

Les entretiens post-tri révèlent un discours marqué par la responsabilité morale et l'initiative individuelle, mais également par une certaine tension liée à l'absence perçue de dispositifs formalisés.

Cette configuration met en évidence une articulation particulière entre demandes professionnelles élevées et perception limitée de ressources organisationnelles, structurée au niveau des représentations.

### **Facteur 3 : Facilitateurs ancrés dans le système**

Le Facteur 3, expliquant 23,1 % de la variance, correspond à une conception plus structurée et institutionnalisée du rôle enseignant en matière de santé mentale.

Les participants définissant ce facteur accordent une importance élevée aux procédures formelles de référencement et au travail en collaboration avec des spécialistes. Les énoncés valorisant une prise en charge autonome et directe des problématiques psychologiques par l'enseignant occupent, en revanche, des positions négatives.

Les commentaires associés mettent en avant la nécessité de respecter les frontières professionnelles et de s'appuyer sur des dispositifs coordonnés. Dans cette configuration, le rôle de l'enseignant est centré sur la détection et l'orientation plutôt que sur l'intervention directe.

### **Énoncés distinctifs et consensus**

L'examen comparatif des positions extrêmes permet d'identifier des énoncés distinctifs, propres à chaque facteur, révélant des orientations différenciées dans la structuration du rôle enseignant.

**Tableau 4 : Énoncés distinctifs par facteur**

<b>Facteur</b>	<b>Thématique distinctive</b>	<b>Orientation observée</b>	<b>Interprétation synthétique</b>
F-1 (Resilient Advocates)	Détection précoce des difficultés émotionnelles	Position fortement positive	Intégration du soutien émotionnel au rôle enseignant
F-1	Disponibilité relationnelle malgré contraintes	Position positive élevée	Engagement assumé face aux exigences émotionnelles
F-2 (Self-Reliant Mentors)	Insuffisance du soutien institutionnel	Position fortement négative	Perception d'un cadre organisationnel peu soutenant
F-2	Responsabilité individuelle dans l'accompagnement	Position fortement positive	Centralité de l'initiative personnelle
F-3 (System-Anchored Facilitators)	Importance des procédures de référencement	Position fortement positive	Rôle centré sur détection et orientation
F-3	Rejet d'une prise en charge autonome	Position négative	Délimitation explicite des frontières professionnelles

Par ailleurs, certains énoncés occupent des positions similaires à travers les trois facteurs. Ces énoncés consensus traduisent des points d'accord transversaux relatifs notamment aux contraintes contextuelles et à l'importance du climat émotionnel scolaire.

**Tableau 5** : Énoncés consensus entre facteurs

<b>Thématique commune</b>	<b>Orientation générale</b>
Reconnaissance du rôle de détection	Accord modéré transversal
Influence des contraintes structurelles	Reconnaissance partagée
Importance d'un climat scolaire sécurisant	Position positive commune
Manque de formation spécifique en santé mentale	Accord transversal

## Discussion

Ces éléments permettent d'affiner l'interprétation des configurations factorielles en mettant en évidence à la fois les divergences structurantes et les convergences partagées.

Il convient de rappeler que ces facteurs représentent des structures de signification et non des niveaux mesurés de capital psychologique ou de soutien organisationnel perçu. Les dimensions théoriques mobilisées dans l'analyse servent de cadres interprétatifs permettant d'éclairer les configurations discursives identifiées

La présente étude visait à explorer les représentations subjectives des enseignants marocains concernant leur rôle dans le soutien à la santé mentale des élèves, à l'aide d'une approche centrée sur les significations fondée sur la Q-methodology (Stephenson, 1935 ; Watts & Stenner, 2012). L'identification de trois configurations distinctes de points de vue met en évidence que ce rôle ne fait pas l'objet d'une interprétation homogène, mais s'organise autour de logiques différenciées articulant exigences professionnelles et ressources perçues.

## Diversité des représentations du rôle enseignant

Les trois facteurs identifiés — *Resilient Advocates*, *Self-Reliant Mentors* et *System-Anchored Facilitators* — illustrent différentes manières d'intégrer la dimension socio-émotionnelle au métier d'enseignant. Ces résultats rejoignent les travaux soulignant que l'enseignement constitue une profession à forte composante relationnelle et émotionnelle (Hargreaves, 2000 ; Day & Gu, 2010). La littérature récente sur la santé mentale scolaire montre également que les enseignants sont de plus en plus sollicités dans la détection et l'orientation des élèves en difficulté (Graham et al., 2021 ; Reinke et al., 2011).

Toutefois, la présente étude montre que cette implication n'est pas vécue de manière uniforme. Certains enseignants intègrent pleinement le soutien socio-émotionnel à leur mission pédagogique (*les Défenseurs-Résilients*), tandis que d'autres insistent sur la responsabilité individuelle

dans un contexte perçu comme faiblement soutenant (*Mentors-Autonomes*). À l'inverse, une troisième configuration (*Facilitateurs Ancrés dans le Système*) privilégie une conception plus institutionnalisée et structurée du rôle, centrée sur la détection et le référencement.

Ces différences doivent être comprises comme des structurations discursives distinctes plutôt que comme des niveaux différenciés de ressources individuelles.

### **Lecture à la lumière du modèle Job Demands–Resources**

Le modèle Job Demands–Resources (JD-R) offre un cadre pertinent pour interpréter ces configurations (Bakker & Demerouti, 2007 ; Bakker et al., 2014 ; Schaufeli & Taris, 2014). Selon ce modèle, l'équilibre entre exigences professionnelles et ressources disponibles influence le fonctionnement professionnel et la qualité de vie au travail.

Dans le contexte du soutien à la santé mentale des élèves, les demandes émotionnelles et relationnelles peuvent être considérées comme des *job demands*. Les trois facteurs identifiés illustrent différentes manières d'articuler ces demandes avec des ressources perçues.

La configuration des *Défenseurs Résilients* apparaît cohérente avec une mobilisation active de ressources personnelles, telles que conceptualisées dans le cadre du capital psychologique (Luthans et al., 2007 ; Avey et al., 2011). À l'inverse, les *Mentors Autonomes* mettent en avant un engagement fort dans un contexte marqué par une perception limitée de soutien organisationnel, dimension conceptualisée dans la théorie du soutien organisationnel perçu (Eisenberger et al., 1986 ; Rhoades & Eisenberger, 2002). Enfin, les *Facilitateurs Ancrés dans le Système* soulignent l'importance des ressources structurelles et procédurales, ce qui rejoint les travaux montrant que la clarté des rôles et la cohérence organisationnelle peuvent agir comme facteurs protecteurs face à l'épuisement professionnel (Skaalvik & Skaalvik, 2017 ; Collie et al., 2018).

Il convient toutefois de rappeler que ces dimensions ne sont pas ici mesurées comme variables prédictives. Elles servent de cadres interprétatifs permettant de comprendre la structuration des points de vue.

### **Apport méthodologique : au-delà des approches centrées sur les variables**

La majorité des recherches sur le bien-être enseignant et la santé mentale scolaire adopte une approche centrée sur les variables, examinant les relations entre ressources, stress et issues professionnelles telles que le burnout ou l'engagement (Bakker et al., 2014 ; Collie et al., 2018). Ces travaux ont montré l'importance du capital psychologique (Avey et al., 2011)

et du soutien organisationnel (Rhoades & Eisenberger, 2002) dans la régulation des exigences professionnelles.

La présente étude adopte une perspective complémentaire en mobilisant la Q-methodology, dont l'objectif est d'identifier des structures partagées de signification plutôt que d'estimer des relations causales (Brown, 1980 ; Watts & Stenner, 2012). Ce déplacement analytique permet de rendre visibles les cadres interprétatifs à travers lesquels les enseignants définissent les frontières et la légitimité de leur implication dans le soutien à la santé mentale des élèves.

Ainsi, plutôt que de se demander si davantage de ressources individuelles ou organisationnelles réduisent l'épuisement, l'étude interroge la manière dont ces ressources sont intégrées dans des systèmes de sens cohérents.

### **Spécificité contextuelle et contribution internationale**

Inscrite dans le contexte marocain, cette recherche contribue à combler un déficit empirique concernant les systèmes éducatifs non occidentaux. La littérature sur la santé mentale scolaire reste majoritairement ancrée dans des contextes à hauts revenus (Graham et al., 2021). En documentant les configurations de rôle dans un système marqué par des disparités structurelles entre milieux urbains et ruraux, cette étude enrichit la compréhension comparative des dynamiques professionnelles.

Cependant, les configurations identifiées ne doivent pas être interprétées comme spécifiques à un contexte national unique. Elles illustrent plus largement les tensions contemporaines liées à l'élargissement du rôle enseignant dans les systèmes éducatifs confrontés à des attentes accrues en matière de bien-être des élèves.

### **Implications théoriques et pratiques**

Sur le plan théorique, les résultats invitent à concevoir le soutien à la santé mentale des élèves comme une dimension du rôle enseignant sujette à des interprétations multiples, structurées par l'articulation entre exigences et ressources. Cette approche s'inscrit dans une perspective intégrative compatible avec le modèle JD-R.

Sur le plan pratique, les résultats suggèrent que les politiques éducatives visant à renforcer l'implication des enseignants dans la promotion du bien-être scolaire devraient tenir compte de la diversité des positions subjectives. Les interventions exclusivement centrées sur le développement des compétences individuelles ou, inversement, sur la structuration organisationnelle pourraient ne pas répondre uniformément aux besoins perçus.

## Conclusions

Cette étude met en évidence la diversité des représentations professionnelles des enseignants concernant leur rôle dans le soutien à la santé mentale des élèves. Les résultats montrent que les enseignants articulent différemment les exigences psychosociales du métier et les ressources personnelles et organisationnelles perçues. Ces configurations traduisent les transformations contemporaines du travail enseignant dans des contextes institutionnels en évolution. Le renforcement des dispositifs de formation et du soutien organisationnel apparaît comme un levier essentiel pour accompagner ces nouvelles responsabilités. Ces résultats peuvent éclairer les politiques éducatives et les initiatives de développement professionnel dans des contextes similaires.

**Conflit d'intérêts :** Les auteurs n'ont signalé aucun conflit d'intérêts.

**Disponibilité des données :** Toutes les données sont incluses dans le contenu de l'article.

**Déclaration de financement :** Les auteurs n'ont obtenu aucun financement pour cette recherche.

## References:

1. Avey, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F., & Mhatre, K. H. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. *Human Resource Development Quarterly*, 22(2), 127–152. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20070>
2. Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands–Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
3. Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and work engagement: The JD–R approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 389–411. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235>
4. Brown, S. R. (1980). *Political subjectivity: Applications of Q methodology in political science*. Yale University Press.
5. Cheung, F., Tang, C. S., & Tang, S. (2011). Psychological capital as a moderator between emotional labor, burnout, and job satisfaction among school teachers in China. *International Journal of Stress Management*, 18(4), 348–371. <https://doi.org/10.1037/a0025787>
6. Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction,

- and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
7. Collie, R. J., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2018). Teachers' psychological functioning in the workplace. *Journal of Educational Psychology*, 110(4), 535–550. <https://doi.org/10.1037/edu0000233>
  8. Day, C., & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. Routledge.
  9. Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 500–507. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.71.3.500>
  10. Graham, A., Phelps, R., Maddison, C., & Fitzgerald, R. (2021). Supporting children's mental health in schools: Teacher perspectives. *Children and Youth Services Review*, 120, 105765. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105765>
  11. Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811–826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
  12. Loades, M. E., & Mastroyannopoulou, K. (2010). Teachers' recognition of children's mental health problems. *Child and Adolescent Mental Health*, 15(3), 150–156. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2009.00551.x>
  13. Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford University Press.
  14. Organisation mondiale de la santé. (2022). *World mental health report: Transforming mental health for all*. World Health Organization.
  15. Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Puri, R., & Goel, N. (2011). Supporting children's mental health in schools. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 1–13. <https://doi.org/10.1037/a0022714>
  16. Rhoades, L., & Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 698–714. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.4.698>
  17. Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2014). A critical review of the Job Demands–Resources model. In G. F. Bauer & O. Hämmig (Eds.), *Bridging occupational, organizational and public health* (pp. 43–68). Springer.
  18. Schmolck, P. (2014). *PQMethod (Version 2.35) [Computer software]*.
  19. Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivation and burnout in teachers. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152–160. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.005>

20. Stephenson, W. (1935). Technique of factor analysis. *Nature*, *136*, 297–297. <https://doi.org/10.1038/136297a0>
21. Watts, S., & Stenner, P. (2012). *Doing Q methodological research*. Sage.
22. Weare, K. (2015). *What works in promoting social and emotional well-being in schools?* Partnership for Well-Being and Mental Health in Schools