

Université du Québec en Outaouais

La perception de la relation avec les enseignants par les élèves et son lien avec
leur santé mentale

Mémoire de maîtrise

Présenté au

Département de psychoéducation et de psychologie

Comme exigence partielle de la maîtrise en psychoéducation,

Profil stage-mémoire

Par

© Vincent Pomerleau

Avril 2026

Composition du Jury

La perception de soutien des enseignants et son lien avec la santé mentale

Par

Vincent Pomerleau

Ce mémoire de maîtrise a été évalué par un jury composé des personnes
suivantes :

Carl Bouchard, Ph. D., directeur de recherche, Département de psychologie et de
psychoéducation, Université du Québec en Outaouais.

Stéphanie Turgeon, Ph. D., codirectrice de recherche, Département de
psychologie et de psychoéducation, Université du Québec en Outaouais.

Geneviève Tardif, Ph. D., examinateur ou examinatrice interne et président ou
présidente du jury, Département de psychologie et de psychoéducation, Université du
Québec en Outaouais.

Annie Aimé, Ph. D., examinateur ou examinatrice interne/externe, Département
psychologie et de psychoéducation, Université du Québec en Outaouais.

Remerciements

Tout d'abord, j'aimerais commencer par remercier mes deux directeurs de recherche. En premier lieu, monsieur Carl Bouchard pour avoir cru en moi et en mon potentiel et pour avoir accepté de travailler avec moi. Ce mémoire et mon intérêt pour la recherche n'auraient pas vu le jour sans son soutien et sa confiance.

Un autre remerciement va à ma seconde directrice, Stéphanie Turgeon. La fin de ce projet n'aurait pas été atteinte sans son aide. Encore une fois, un énorme merci.

Je tiens également à remercier ma mère pour son soutien, tant sur le plan personnel qu'académique, que ce soit à travers ses plats préparés, ses appels hebdomadaires pour prendre de mes nouvelles ou encore pour son soutien ma démarche scolaire. Merci également à mon père et ma belle-mère pour leur soutien dans le processus et leur apport à l'énergie positive et à des stratégies pour tenir le cap. Malgré la distance, leur soutien a grandement aidé.

Un merci va également à Laurence Thibault et à Benoît Loyer pour leur précieuse aide dans la relecture et la correction linguistique de ce mémoire. Leur rigueur et leurs suggestions ont grandement contribué à améliorer la qualité de ce travail.

Et finalement, je tiens à remercier mes deux colocataires Vicky Lefebvre et Vincent Éthier pour leur soutien durant toute la maîtrise, notamment durant les périodes de stage et de rédaction.

Résumé

Ce mémoire par article examine la relation entre la perception *de soutien des enseignants* et *l'état de santé mentale* général chez des élèves du secondaire du Québec. La relation élève-enseignant constitue un déterminant central du développement socioémotionnel et de l'engagement scolaire, particulièrement dans un contexte où les écoles secondaires font face à une complexification des besoins et des réalités adolescentes. Un devis *quantitatif corrélationnel* a été utilisé auprès d'un échantillon de 318 élèves d'une école secondaire québécoise. Les données ont été recueillies en 2013 à l'aide d'un questionnaire maison autorapporté, comprenant des questions sociodémographiques, un questionnaire maison pour mesurer la perception de soutien des enseignants par les élèves basés sur le RAPS-SM et un outil mesurant l'état de santé mentale; *le strength ans difficulties questionnaire* (SDQ). Une analyse de *régression hiérarchique* en deux blocs a été effectuée. Le premier bloc était composé des variables sociodémographiques (sexe, âge) incluses dans le modèle comme variable de contrôle, tandis que le second ajoutait les deux dimensions de la perception de soutien des enseignants (c.-à-d., la perception positive de soutien de la part des enseignants et perception négative du soutien de la part des enseignants). Les résultats indiquent que les variables du bloc 1 expliquent 3,5 % de la variance de l'état de santé mentale ($R^2 = .035, p < .005$), tandis que l'ajout du bloc 2 augmente significativement la variance expliquée à 10,8 % ($\Delta R^2 = .074, p < .001$) de cette variable dépendante. Des analyses *post-hoc* suggèrent que la perception négative entretenait une relation statistiquement significative et positive avec la mesure d'état de santé mentale, tandis que la relation n'était pas statistiquement significative pour la perception positive de la relation élève-enseignant. Ces résultats suggèrent que plus la perception de la *relation élève-enseignant* est perçue négativement, plus l'état de santé mentale des élèves est négatif. La proportion non négligeable de variance attribuable à la perception de la relation élève-enseignant souligne l'importance d'intégrer systématiquement cette dimension dans les recherches portant sur la santé mentale au secondaire. Au plan de la pratique, les résultats suggèrent que les psychoéducateurs auraient intérêt à soutenir d'avantage les élèves ayant de fortes difficultés relationnelles avec leur enseignant, un groupe particulièrement vulnérable sur le plan de la santé mentale.

Mots-clés : perception de soutien des enseignants, santé mentale, régression hiérarchique, élèves du secondaire, relation élève-enseignant

Table des matières

Composition du Jury	ii
Remerciements	iii
Résumé.....	iv
Table des matières	v
Introduction.....	1
Chapitre 1 : Contexte théorique.....	2
1.1 La santé mentale chez les adolescents.....	3
1.2 La relation élève-enseignant.....	6
<i>1.2.1 Les effets de la relation élève-enseignant positivement perçus par les élèves.</i>	<i>7</i>
1.3 Les effets de la relation élève-enseignant perçue par les élèves et les élèves avec des difficultés associés à la santé mentale.	11
1.4 Revue de littérature	14
<i>1.4.1 Contextes théoriques potentiels applicables aux élèves et à la relation élève- enseignant.....</i>	<i>14</i>
<i>1.4.2 Conclusions et constats</i>	<i>15</i>
1.5 Énoncé du problème.....	17
Chapitre 2 : Méthodologie	19
2.1 Recrutement et échantillonnage	19
<i>2.1.1 Participants</i>	<i>19</i>
2.2 Mesures	20
<i>2.2.1 Questionnaire sociodémographique.....</i>	<i>20</i>
<i>2.2.2 Santé mentale des étudiants.....</i>	<i>21</i>
<i>2.2.3 Perception de la relation– élève-enseignant</i>	<i>22</i>
2.3 Analyses statistiques	23
2.4 Considérations éthiques.....	25
Chapitre 3 : Résultats	26
3.1 Analyse des données manquantes	26
3.2 Échantillon final	27
3.4 Vérification des postulats statistiques pour régression hiérarchique linéaire	27

3.5	Statistiques descriptives des variables	28
3.6	Résultats de la régression hiérarchique	29
Chapitre 4	: Discussion.....	31
4.1	Interprétation des résultats	31
4.1.1	<i>Le lien entre la relation élève-enseignant positivement perçue et le score de santé mentale.....</i>	<i>31</i>
4.1.2	<i>Le lien entre la relation perçue négativement et le score de santé mentale.....</i>	<i>33</i>
4.1.3	<i>Le lien entre le sexe et la santé mentale</i>	<i>33</i>
4.1.4	<i>Le lien entre l'âge et la santé mentale.....</i>	<i>34</i>
4.2	Implications théoriques	35
4.2.1	<i>Liens avec la littérature.....</i>	<i>36</i>
4.3	Discussion des limites et des forces	37
4.4	Implications pour la pratique psychoéducative.....	42
4.5	Perspectives pour les recherches futures	43
Conclusion	46
Références	47
ANNEXE A	: QUESTIONNAIRE UTILISÉ POUR LA COLLECTE.....	62
ANNEXE B	: CERTIFICATION ÉTHIQUE	70

Introduction

Actuellement, dans les écoles, plusieurs facteurs entrent en jeu pour aider ou nuire au bon fonctionnement d'un élève et à sa réussite scolaire (Berkowitz et al., 2016; Potvin et al., 2012). Notamment, les affects dépressifs, une faible organisation et cohésion familiale, un faible engagement de l'étudiant¹, une attitude négative des enseignants, une faible performance dans certaines matières ainsi que le sexe de l'élève sont des facteurs venant influencer l'expérience et le parcours des élèves (Fortin et al., 2004). Suite à la pandémie, plusieurs effets négatifs sur la santé mentale se sont manifestés et se sont maintenus dans le temps chez les élèves du secondaire (Wolf & Schmitz, 2024). Selon la méta-analyse de Wolf & Schmitz (2024) regroupant 69 études, les symptômes dépressifs et anxieux ainsi que les niveaux de stress seraient en hausse de manière générale, et ce, de façon amplifiée chez le sexe féminin (Wolf & Schmitz, 2024).

Plusieurs facteurs de protection entourant la santé mentale des élèves adolescents ont été documentés dans la littérature scientifique (Arango et al., 2021; Berkowitz et al., 2016; Cairns et al., 2014; Olives et al., 2013; Rueger et al., 2016). Étant en plein développement, les adolescents ont besoin de figures adultes soutenant autour d'eux pour assurer leur bon développement. Durant cette période développementale, les adolescents manifestent un besoin naturel de vouloir se distancier de leurs parents et de se rapprocher d'autres adultes et de leur cercle d'amis. Les autres adultes, par exemple les enseignants ou les entraîneurs, peuvent agir à titre de facteurs de protection contre les facteurs sociodémographiques nuisibles (p.ex. statut socioéconomique, difficulté d'attachement par le passé, historique de difficultés de santé mentale chez les parents,) (Bakadorova & Raufelder, 2018; Berkowitz et al., 2016 ; Nosek-Kozłowska, 2023).

¹ L'utilisation du genre masculin dans l'écriture vise à alléger le texte. Lorsqu'une distinction entre les sexes devra être faite, le féminin est utilisé afin de souligner les différences.

L'adolescence est également une période critique du développement où plusieurs difficultés associées à la santé mentale apparaissent (Donaldson et al., 2024). Ces défis peuvent avoir des impacts à long terme dans la vie de l'adolescent, pouvant s'étaler jusqu'à l'âge adulte (Leavey, 2005). Ainsi, mon mémoire s'intéresse au lien entre la perception de la relation élève-enseignant par les élèves du secondaire et le lien avec la santé mentale des élèves du secondaire.

Chapitre 1 : Contexte théorique

Actuellement, dans les écoles, plusieurs facteurs peuvent contribuer positivement ou négativement au bon fonctionnement d'un élève et à sa réussite scolaire (Berkowitz et al., 2016; Potvin et al., 2012). Notamment, les affects dépressifs, une faible organisation et cohésion familiale, un manque d'engagement de l'étudiant dans son parcours scolaire, une attitude négative des enseignants, une faible performance dans certaines matières ainsi que le sexe de l'élève sont des facteurs venant influencer l'expérience et le parcours des élèves (Arango et al., 2021; Fortin et al., 2004).

La pandémie de la COVID-19 a mené à plusieurs effets négatifs sur la santé mentale des élèves du secondaire, et ces conséquences semblent se maintenir dans le temps (Wolf & Schmitz, 2024). Selon la méta-analyse de Wolf & Schmitz (2024) regroupant 69 études, les symptômes dépressifs et anxieux ainsi que les niveaux de stress seraient en hausse de manière générale avec des symptômes plus prononcés chez le sexe féminin. Dans ce contexte d'accentuation des difficultés, il est important de dresser un portrait des difficultés avant cet événement perturbateur et de tenter de comprendre l'état des difficultés de santé mentale des adolescents avant les perturbations majeures induites par la COVID-19.

1.1 La santé mentale chez les adolescents

Les troubles de santé mentale à l'échelle mondiale touchent entre 10 et 20% des enfants et des adolescents (Kieling et al., 2011; Statistiques Canada, 2023). Dans les dernières années, durant une enquête canadienne sur la santé mentale des jeunes en 2019, 12% des adolescents de l'étude, qui étaient âgés de 12 à 17 ans, avaient qualifié leur santé mentale de « passable » ou de « mauvaise » (Statistiques Canada, 2023). Cette même cohorte, trois ans plus tard, a vu un bond de 26% de la proportion d'individus évaluant leur santé mentale de « passable » ou de « mauvaise » (Statistiques Canada, 2023). De manière générale, l'apparition d'une grande portion des troubles de santé mentale se produit après la fin de la puberté jusqu'au début de la vingtaine (Kessler et al., 2007). Les difficultés engendrées par ces difficultés peuvent affecter plusieurs sphères de la vie des élèves et venir altérer leur trajectoire développementale (Donaldson et al., 2024). Les troubles de santé mentale sont également associés à des défis pour l'adolescent et viennent s'ajouter aux tâches développementales associées à l'adolescence (p.ex. : le développement de l'identité et des valeurs, l'acquisition d'une qualification, la participation croissante à la société, la création de liens, les changements physiques et hormonaux) (Donaldson et al., 2024; Hurrelmann & Quenzel, 2018).

Les troubles de santé mentale diagnostiqués à l'enfance et à l'adolescence persistent et impactent plusieurs sphères de leur vie ainsi que leur fonctionnement (Leavey, 2005; Oldehinkel & Ormel, 2023). Ces défis au niveau du fonctionnement adaptatif peuvent engendrer de la détresse psychologique qui peut se traduire par des difficultés relationnelles, une moins bonne gestion des émotions et une difficulté à s'intégrer dans de nouveaux milieux (emplois, activités, école) (Leavey, 2005; Oldehinkel & Ormel, 2023). À l'âge adulte, les individus ayant reçu un diagnostic à l'enfance ou à l'adolescence sont également plus à risque de développer un trouble

de l'abus de substances ou des comportements suicidaires après leur adolescence (Copeland et al., 2015). Les trajectoires peuvent varier d'une personne à l'autre plus tard dans la vie de l'individu et inclure le retrait, le changement ou l'ajout d'un ou plusieurs diagnostics (c.-à-d. troubles concomitants) (Copeland et al., 2015; Girela-Serrano et al., 2024).

L'annonce du diagnostic est susceptible d'entraîner chez les adultes significatifs de l'adolescent des changements de comportements, se traduisant par une propension accrue à limiter son autonomie et à intervenir dans ses choix (Leavey, 2005). Les pairs ainsi que les adultes apprenant la nouvelle du diagnostic seront portés à être plus condescendants malgré le fait que la pose d'un diagnostic n'amène pas nécessairement de changement apparent en comparaison à la période avant la formalisation du diagnostic (Dinos et al., 2004; Leavey, 2005)

La conséquence ultime dans le milieu scolaire de l'accumulation de défis pour ces élèves est le décrochage scolaire (Berkowitz et al., 2016; Donaldson et al., 2024; Gutman & Codioli McMaster, 2020 ; Rutter, 1989). Les recherches indiquent que les adolescents diagnostiqués avec des troubles de santé mentale ou manifestant des comportements associés à ces troubles ont, en moyenne, une probabilité accrue de quitter prématurément le système scolaire (Kang-Yi et al., 2023). De ce fait, la santé mentale est un des facteurs les plus corrélés au décrochage scolaire (Olivier et al., 2020).

Les difficultés de santé mentale chez les élèves du secondaire au Québec constituent souvent un facteur significatif du décrochage scolaire (Dupéré et al., 2018). Selon le Ministère de l'Éducation du Québec (2023), durant l'année scolaire 2020-2021, le taux de sorties sans diplôme ou qualification était de 17,1% pour les personnes de sexe masculin et de 10,6% pour les personnes de sexe féminin. En comparaison, le taux moyen de diplomation dans le reste du Canada est de 84%, tandis qu'au Québec, il est de 79% (Statistiques Canada, 2022). La littérature

indique qu'une relation bidirectionnelle existe entre l'état de santé mentale et le décrochage scolaire, contribuant ainsi aux statistiques mentionnées précédemment (Fergusson et al., 2015).

En contraste, plusieurs facteurs de protection peuvent modérer cette relation et réduire le risque d'une trajectoire future négative. Bien que les élèves du secondaire développent une quête d'indépendance et d'autonomie accrue, les adolescents continuent de nécessiter le soutien des adultes de leur entourage, lesquels demeurent une source d'influence significative sur leur développement (Allen & Loeb, 2015). Au-delà des parents, les enseignants font partie des adultes qui sont les plus significatifs pour les adolescents, tant dans le développement académique, comportemental, émotionnel et social (McGrath & Van Bergen, 2015; Roorda et al., 2011; 2017). Les dimensions positives de la relation élève-enseignant semblent avoir une importance plus grande auprès des élèves du secondaire concernant leur développement et leur fonctionnement dans le système scolaire que les élèves du primaire potentiellement de par le développement de l'indépendance des adolescents et de la diminution de l'importance des parents (McGrath & Van Bergen, 2015; Roorda et al., 2011; 2017).

La perception de la relation élève-enseignant semble influencer la rétention à l'école, l'engagement et l'autonomie chez les élèves du secondaire tout au long du parcours dans le système scolaire (Bakadorova & Raufelder, 2018). Développer un ou plusieurs liens significatifs avec les enseignants de leur milieu permet aux adolescents d'avoir un meilleur engagement au sein de l'école, une meilleure adaptation scolaire, un meilleur fonctionnement social, des changements dans les comportements d'engagements scolaires (p.ex., une participation accrue dans les activités d'apprentissage et une collaboration aux tâches de la classe) et une plus grande réussite scolaire (Pianta, 1999; Roorda et al., 2011; 2017).

1.2 La relation élève-enseignant

Comme nous voulons mesurer la perception des élèves de la relation élève-enseignant, la recension visera donc à établir les différents effets qu'a la perception de cette relation sur les élèves, tant positifs que négatifs. Comme le questionnaire utilisé vise également à voir les dimensions positives et négatives des relations élève-enseignant, la recension sera donc divisée en trois sections : (a) effets positifs répertoriés, (b) les effets négatifs et (c) les effets sur les élèves avec des difficultés de santé mentale.

Plusieurs auteurs ont tenté de définir la relation élève-enseignant (Brinkworth et al., 2018). Ces définitions incluent de multiples dimensions (Hagenauer & Volet, 2014; Pianta, 1999; Murray, 2009). Par exemple, la définition de Pianta (1999) divise la relation entre les élèves et l'enseignant en trois dimensions : la dépendance, le niveau de conflits et la dimension de la proximité. La dépendance est définie comme le niveau de dépendance inadéquat qu'à un élève face à son enseignant. La proximité est la combinaison de la bienveillance qu'à un enseignant envers un élève ainsi que la communication ouverte que l'enseignant et l'élève peuvent avoir l'un envers l'autre. Le niveau de conflits est la fréquence à laquelle l'enseignant et l'élève sont en désaccord. La somme de ces trois dimensions permet d'évaluer la qualité de cette relation élève-enseignant (Pianta, 1999).

Une autre définition souvent retenue dans les études est celle de Murray (2009). Cette définition de la perception des élèves de la relation élève-enseignant se compose de quatre dimensions : la bienveillance de l'enseignant, la confiance, les attentes et l'implication des enseignants. La bienveillance et la confiance de l'enseignant font référence au lien avec l'attitude et le respect qu'a un enseignant envers ses élèves. L'implication est la perception des élèves du soutien au niveau scolaire et le sentiment que l'enseignant tient à la réussite de l'élève.

Finalement, les attentes réfèrent à la clarté des attentes établies par les enseignants et l'école dans quant aux comportements attendus. La définition de Murray sera celle utilisée lorsque nous aborderons la relation élève enseignant.

1.2.1 Les effets de la relation élève-enseignant positivement perçus par les élèves.

Les effets positifs les plus souvent rapportés des relations élève-enseignant sont l'augmentation de la motivation, de la réussite scolaire et la prévention du décrochage pour les élèves. La méta-analyse de Roorda et al. (2017) a analysé 189 études concernant les impacts de la relation élève-enseignant sur la motivation et l'engagement scolaire. Les résultats pour la majorité des études relient significativement la relation élève-enseignant de manière positive à la motivation et à l'engagement scolaire. Cette méta-analyse est la mise à jour d'une autre faite par Roodra et al. (2011) où 99 articles avaient été analysés et où l'association entre les relations élève-enseignant, l'engagement scolaire et la réussite était substantielle. Les relations positives élève-enseignant étaient positivement reliées à une plus grande motivation et à un meilleur engagement scolaire chez les adolescents (Roorda et al., 2011).

Un autre effet positif rapporté dans la littérature est l'impact positif entre la relation élève-enseignant sur la réussite scolaire de l'élève. Toutefois, la relation entre ces deux variables n'est pas toujours significative selon les différentes études (Roorda et al., 2011; 2017). Une explication potentielle de ces résultats est que d'autres facteurs comme le contexte dans lequel le jeune évolue hors de l'école ainsi que le climat à l'intérieur de l'école pourraient venir influencer la réussite scolaire (Contreras et al., 2022; García-Moya, 2020). La taille d'effet de cette relation varie de faible à modéré et est également plus grande chez les élèves du secondaire que chez les élèves du primaire (García-Moya, 2020; Roorda et al., 2011).

La revue systématique de la littérature de McGrath & Van Bergen (2015) vient également soutenir l'hypothèse que les élèves en général bénéficient grandement des relations positives avec un enseignant qui lui offre un contexte et des opportunités sociaux positifs qu'il ne peut pas nécessairement aller chercher dans son milieu de vie.

Les relations positives avec les enseignants telles que perçues par les élèves contribuent à générer une perception plus positive du climat à l'intérieur de l'école. Cette perception positive du climat est une composante importante au bien-être de l'élève et peut contribuer à la réussite scolaire (García-Moya, 2020). Cette perception du climat pourrait être influencée par la relation perçue avec les enseignants (Scales et al., 2019). La recherche menée par Scales et al. (2019) a examiné les divers impacts des relations élève-enseignant sur un échantillon de 1 274 élèves âgés de 11 à 18 ans. Les résultats soutiennent que la relation positive perçue des élèves avec leurs enseignants serait reliée à une multitude d'effets sur leurs résultats scolaires, leur engagement et leur perception du climat dans l'école.

Les élèves du secondaire ayant une perception positive de leur enseignant ont une propension à voir leurs relations plus positivement tant avec leurs pairs qu'avec les autres adultes dans leur vie (García-Moya, 2020). Par les interactions positives vécues en classe, les autres élèves, ainsi que les enseignants, valident les comportements d'un élève se comportant bien, ce qui vient soutenir et encourager de futures interactions positives (Magro et al., 2023; Wentzel, 2022). La perception de soutien perçue par l'élève entraînerait une plus grande participation positive en classe, ce qui contribuerait à un apprentissage de compétences sociales chez les jeunes qui pourrait être généralisable à l'école (Hu & Talib, 2023). Cet effet dyadique de la perception d'une relation positive avec l'enseignant améliore le climat scolaire et favorise l'établissement de relations positives entre les élèves de la classe (Horner & Sugai, 2002).

La perception de la relation qu'a un élève avec son enseignant influencerait également son sentiment de compétence et d'autonomie qui sont une partie intégrante du développement des adolescents (Bakadorova & Raufelder, 2018; Scales et al., 2019). En fournissant un environnement adéquat avec des défis appropriés et un soutien aux élèves, l'engagement de ces derniers dans les cours et au sein de l'école évolue positivement avec le temps (Scales et al., 2019). Au fil des années scolaires, les besoins des élèves changent et doivent être pris en compte pour favoriser leur bon fonctionnement (Deci & Ryan, 2000; 2014). À l'adolescence, les besoins de créer des relations, de développer des compétences et de se sentir autonome font leur apparition (Deci & Ryan, 2000; 2014).

1.2.2 Les effets de la relation élève-enseignant négativement perçue par les élèves

Lorsque les élèves passent du primaire au secondaire, les études constatent un changement dans la perception de l'importance des relations élève-enseignant par les adultes de l'école (Benner, 2011). Le fonctionnement différent des classes au secondaire amène lui aussi des défis dans la perception de la relation élève-enseignant par l'élève (Roorda et al., 2017). Considérant les changements de fonctionnement et la diminution de soutien direct des différents adultes du milieu, une grande adaptation est requise pour la plupart des élèves (Benner, 2011; Eccles & Roeser, 2009). Néanmoins, les relations positives demeurent un facteur clé qui est moins pris en compte lorsque les élèves vieillissent et passent au secondaire (Benner, 2011; Roorda et al., 2011; Yu et al., 2018).

La perception des élèves d'un soutien négatif de la part de leurs enseignants entretient un lien bidirectionnel avec leurs comportements. Plus un élève a des comportements inappropriés pour la classe et plus la relation avec l'enseignant sera mise à l'épreuve et perçue négativement, ce qui aura pour effet d'augmenter la présence de comportements (p. ex. Déranger la classe,

parler, s'opposer aux consignes) (McGrath & Van Bergen, 2015; Sugai & Horner, 2002). En contraste, plus l'élève répond aux attentes comportementales en classe (écouter les consignes, faire les travaux, participer en classe, ne pas déranger durant les périodes de travail), plus il aura une bonne relation perçue avec son enseignant et plus l'enseignant aura tendance à renforcer ces comportements.

Les relations avec les pairs pour les élèves qui perçoivent négativement leur relation élève-enseignant sont également plus difficiles. Les autres jeunes de la classe peuvent percevoir l'étudiant qui a une moins bonne relation comme étant moins bon académiquement et comme étant un étudiant causant des problèmes (Hughes & Chen, 2011).

La perception négative de la relation élève-enseignant par l'élève peut également venir influencer les sentiments de compétence, d'appartenance et d'autonomie (Bakadorova & Raufelder, 2018; Scales et al., 2019). Les enseignants qui utilisent des pratiques pédagogiques qui favorisent la compétition et la comparaison, ou qui reposent sur les récompenses et les punitions plutôt que sur le dialogue, conduisent les élèves à se percevoir comme moins compétents et autonomes, tout en diminuant leur sentiment d'appartenance à l'école et à leur classe. (Bissonnette & St-Georges ; 2014 Sugai & Horner, 2002).

De ce fait, les élèves du secondaire ayant des relations perçues négativement avec leurs enseignants ont également plus de difficultés à créer d'autres relations positives au sein de l'école (Elledge et al., 2016). Lorsque les élèves identifient avoir de mauvaises relations avec leurs pairs, ils sont plus enclins à se désengager de l'école (Hu & Talib, 2023). Ils tendent à évoluer vers d'autres pairs avec une influence plus négative pour tout de même combler le besoin d'appartenance (Furrer & Skinner, 2003). La façon dont les adolescents sont traités par

les adultes de leur entourage a un grand impact sur les relations qu'ils vont créer et vouloir créer; ainsi il est important que celles avec les enseignants soient positives (Allen & Loeb, 2015).

La perception d'un manque de liens positifs avec les enseignants est associée à une perception négative du climat de l'école et à un moindre sentiment d'appartenance et de sécurité à l'école (Joyce, 2015). Les élèves, en raison de leurs perceptions négatives, présentent une moins grande assiduité à l'école découlant ultimement de leur perception négative de la relation élève-enseignant (Joyce, 2015).

Un des effets les plus souvent rapportés de la relation élève-enseignant perçue est la trajectoire vers le décrochage scolaire. L'étude longitudinale de Contreras et al. (2022) menée auprès de 226 685 élèves chiliens, et réalisée en deux temps de mesure, a évalué l'influence des relations entre enseignants et élèves, ainsi qu'entre élèves, sur le décrochage scolaire. L'étude a conclu que les relations négatives perçues tant entre élèves qu'envers les enseignants dans la classe augmentent les probabilités de 11% qu'un jeune décroche; cette probabilité augmentant à 24% lorsque l'élève restait dans la même école les années subséquentes (Contreras et al., 2022). La méta-analyse de Roorda et al. (2011) a trouvé des résultats similaires. Par contre, contrairement aux relations positives et à la réussite, les relations négatives avec les enseignants sont modérément à faiblement corrélées au décrochage (Roorda et al., 2011). La relation négative avec l'enseignant ne serait pas un facteur unique menant au décrochage, mais serait plus un facteur s'ajoutant à d'autres vulnérabilités (Lessard et al., 2014).

1.3 Les effets de la relation élève-enseignant perçue par les élèves et les élèves avec des difficultés associés à la santé mentale.

Les difficultés de santé mentale peuvent se manifester de plusieurs façons comme par des comportements pouvant nuire au fonctionnement normal de l'élève à l'école comme à l'extérieur

de celle-ci (Greenberg et al., 2005). Ces défis et comportements peuvent se manifester par de l'opposition, de l'anxiété, des comportements à risque, dont la consommation de substances et des relations sexuelles non protégées (Greenberg et al., 2005). Un schéma récurrent pour les élèves ayant des difficultés de santé mentale est qu'il est généralement plus difficile de créer des relations positives avec les enseignants (Levine et al., 2023). L'attribution d'un diagnostic spécifique à un élève peut avoir des effets défavorables sur ses relations avec ses pairs, celles-ci pouvant évoluer en raison de différences réelles ou simplement perçues (Leavey, 2005). Le diagnostic en soi amène une étiquette attachée aux manifestations du trouble et le traitement des gens autour des individus sera différent (Dinos et al., 2004; Leavey, 2005). Les adolescents présents dans l'environnement de l'individu diagnostiqué seront portés à se distancer afin d'éviter d'être eux-mêmes stigmatisés ou associés à ce diagnostic, ce qui peut conduire à un isolement social (Leavey, 2005).

La difficulté à établir des relations avec autrui tend à persister dans le temps, principalement pour les personnes qui ont un trouble avec manifestations extériorisées (Levine et al., 2023). Dans le cas des élèves avec un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H), leur perception de la relation avec leur enseignant est qu'ils ont l'impression d'avoir une moins bonne relation avec eux que leurs pairs (Ewe, 2019). La revue systématique de Ewe (2019) portant sur la perception de la relation élève-enseignant chez les élèves présentant un TDA/H met en évidence que, en raison de comportements tels que les perturbations en classe, l'inattention lors des consignes ou l'agitation physique durant les enseignements magistraux, les enseignants manifestent un intérêt plus faible à investir dans la relation et à tenter de développer un lien positif (Ewe, 2019).

La perception des relations élève-enseignant a également un effet sur les troubles présentant des manifestations internalisées chez des élèves. L'anxiété est un obstacle pour les élèves à percevoir la relation avec leur enseignant comme étant positive (Salter et al., 2024). Aussi, une analyse excessive des réactions et expressions faciales négatives faites par les enseignants serait un des obstacles potentiels à la perception d'une relation positive (Raufelder et al., 2016). Les relations positives et perçues comme offrant un soutien à l'élève seraient les plus bénéfiques et contribueraient à leur mieux-être dans leurs classes (Salter et al., 2024).

En ce qui concerne la dépression, la méta-analyse de Rueger et al. (2016) explore les différentes sources de soutien perçues par les adolescents dépressifs. Les relations et les interactions positives avec les enseignants en termes de soutien perçu par les jeunes auraient un impact positif sur leur bien-être (Rueger et al., 2016). Plus précisément, une meilleure perception de soutien serait associée à un meilleur fonctionnement émotionnel et à un plus faible niveau de symptômes dépressifs (Fredriksen & Rhodes, 2004).

Les résultats de la littérature suggèrent que les difficultés de santé mentale peuvent être palliées en partie à l'aide d'une relation élève-enseignant positive (García-Moya, 2020; Lei et al., 2016; Roorda et al., 2017). Même si des difficultés relationnelles et comportementales engendrées par les troubles de santé mentale sont un enjeu, la littérature soutient que des relations positives avec leurs enseignants peuvent exercer une influence sur leur bien-être (Lei et al., 2016). De ce fait, les études suggèrent que des relations élève-enseignant positives peuvent atténuer les problèmes de santé mentale et améliorer le bien-être des étudiants, malgré les difficultés comportementales engendrées par ces troubles (García-Moya, 2020; Lei et al., 2016; Roorda et al., 2017).

1.4 Revue de littérature

1.4.1 Contextes théoriques potentiels applicables aux élèves et à la relation élève-enseignant

La théorie de l'autodétermination de Ryan & Deci (2000 ; 2014) est au centre du développement de l'individu et inclut les besoins nécessaires au développement de tous, et ce, à tous âges (Deci & Ryan, 2014). Une personne ayant comblé ses trois besoins psychologiques de base intègre son contrôle interne et ne l'attribue pas à des facteurs externes (Deci & Ryan, 2000 ; 2014). La plupart du temps, ce contrôle se développe avec l'âge et avec de l'enseignement fait dans les différents contextes sociaux dans lesquels une personne évolue (Deci & Ryan, 2000 ; 2014). Et donc, en établissant une bonne relation avec l'enseignant qui soutient l'autonomie et le développement du jeune, celui-ci pourra développer sa capacité d'autodétermination et son sentiment de compétence (Deci & Ryan, 2000).

La théorie de l'autodétermination cible spécifiquement les perceptions des élèves ainsi que les besoins qu'ils doivent avoir comblés pour leur permettre de bien se développer. L'enseignant, étant également la personne adulte ayant le plus de contrôle sur l'environnement dans la salle de classe, a un impact sur les conditions nécessaires à l'atteinte des besoins des adolescents dans ce contexte (Deci & Ryan, 2000 ; 2014). Les impacts d'une relation négative qui ne comble pas les besoins d'un individu affectent directement le bien-être de l'étudiant. Le fait que ces besoins demeurent insatisfaits peut contribuer à l'apparition ou à l'aggravation de symptômes liés à la dépression et à l'anxiété (Deci & Ryan, 2000 ; 2014; Ryan et al., 2016).

La satisfaction durable des trois besoins psychologiques fondamentaux, à savoir le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin de relation, favorise le développement d'une autorégulation émotionnelle. Cette capacité permet à l'individu de mieux gérer les situations où

ses besoins sont momentanément frustrés, tels que des conflits interpersonnels, des échecs scolaires ou des environnements contraignants. L'autorégulation émotionnelle développée grâce à la satisfaction durable des besoins psychologiques fondamentaux, tels que les besoins d'autonomie, de compétence et de relation, joue un rôle protecteur face aux aléas de la vie quotidienne (Deci & Ryan, 2000 ; 2014). Elle permet à l'individu de mieux faire face à des difficultés telles que le stress, l'anxiété ou les sentiments d'exclusion, en mobilisant des ressources internes pour maintenir un équilibre émotionnel (Deci & Ryan, 2000 ; 2014). Dans les moments de déséquilibre, cette régulation peut être renforcée par le fait de se référer à des relations significatives, passées ou présentes, qui ont contribué à nourrir ces besoins. Ces relations agissent comme des repères émotionnels, offrant à la personne un sentiment de sécurité et une source de résilience face aux défis rencontrés (Deci & Ryan, 2000 ; 2014).

La relation élève-enseignant peut venir nuire ou aider à l'atteinte des besoins psychologiques. Les élèves ayant déjà des prédispositions en lien avec la santé mentale ou venant de milieux où leurs besoins ne sont pas comblés sont davantage susceptibles à avoir des difficultés à s'autoactualiser et à vouloir s'améliorer dans les différentes sphères de leur vie. Par exemple, à l'école, dans un sport, au travail et à la maison (Deci & Ryan, 2014).

1.4.2 Conclusions et constats

La revue de la littérature permet de constater que peu d'études se penchent sur la perception qu'ont les élèves du soutien qu'offrent leurs enseignants tout en vérifiant si des enjeux de santé mentale sont présents. De plus, peu d'études mesurent l'impact qu'a cette perception sur ces défis. Les études qui s'intéressent à cette relation étudient principalement des troubles spécifiques (p.ex. : trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité, troubles anxieux, dépression) (Ewe, 2019; Levine et al., 2023; Rueger et al., 2016; Tvedt et al., 2025; Wit

et al., 2011). L'état de santé mentale générale des élèves, qui est un concept peu exploré par les études, est au centre de ce mémoire. Ce qui veut dire que nous n'examinons pas des troubles (au sens psychopathologique), mais plus des difficultés rencontrées par les élèves. La définition de la santé mentale de Keyes (2002) est celle qui se prête le mieux au contexte de la recherche. La santé mentale est définie comme deux continuums distincts. Le premier étant la présence ou l'absence de maladie mentale et le deuxième décrit la santé mentale générale par le bien-être (allant de l'épanouissement à la langueur) (Keyes, 2002). Un principe important de cette définition est l'indépendance des deux continuums. C'est-à-dire qu'un bon état de santé mental n'est pas garant de l'absence de maladie mentale ou à l'inverse qu'un mauvais état de santé mental n'est pas garant de la présence d'une maladie mentale (Keyes, 2002).

Les facteurs sociodémographiques dans les études sont souvent utilisés pour définir la population ou sont une des centrations de l'étude (Roorda et al., 2011 ; 2017). Cette réalité s'applique autant pour les études concernant la santé mentale que la relation élève-enseignant. Les différences entre le sexe et l'âge sont soulevées dans la littérature depuis plus d'une décennie comme des facteurs influençant la santé mentale des élèves du secondaire ainsi que leurs relations avec les enseignants. Par contre, aucune étude à notre connaissance n'a mis en relation les données démographiques et la perception du soutien des enseignants en lien avec la santé mentale des étudiants.

Il y a également peu d'études qui ciblent les effets qu'ont les relations négatives perçues sur les étudiants. De ce fait, les quelques études recensées qui considèrent cet aspect de la relation mentionnent que rarement les conséquences sur l'état de santé mentale des élèves (Wit et al., 2011). La centration principale est généralement la perception positive de la relation avec l'enseignant et ses impacts positifs sur le développement des élèves. Le rôle de protection qu'a la

relation perçue positivement est la plupart du temps la centration des études et des méta-analyses (Roorda et al., 2017; Wang et al., 2020).

1.5 Énoncé du problème

La littérature est claire quant aux influences positives qu'ont les relations positives sur les élèves sans diagnostic ainsi que ceux ayant des enjeux de santé mentale. Par contre, peu d'études se sont penchées sur les effets que peut avoir qu'à la perception de ces relations chez les élèves vulnérables sur le plan de la santé mentale. La population des élèves québécois est également peu présente dans la littérature prédominante. De plus, peu d'études incluant cette population et s'intéressant aux effets d'une relation négativement perçue par l'élève comme variable principale de l'étude. Ainsi, la présente étude est guidée par la question de recherche suivante : quel est le lien entre la qualité de la relation élève-enseignant perçue par l'élève sur l'état de santé mentale des élèves du secondaire au Québec en contrôlant les variables du sexe et de l'âge ? Deux hypothèses principales découlent de cette question seront vérifiées :

H0 : les relations élève-enseignant perçues ne sont pas corrélées avec l'état de santé mentale des élèves du secondaire au Québec lorsque l'on contrôle les variables du sexe et de l'âge des participants.

H1a : les relations élève-enseignant perçues positivement sont corrélées positivement avec l'état de santé mentale des élèves du secondaire au Québec lorsque l'on contrôle les variables du sexe et de l'âge des participants.

H1b : les relations élève-enseignant perçues négativement sont corrélées négativement avec l'état de santé mentale des élèves du secondaire au Québec lorsque l'on contrôle les variables du sexe et de l'âge des participants.

En résumé, les hypothèses alternatives suggèrent que la perception positive des relations élève-enseignant est positivement associée à une amélioration de la santé mentale en général, tandis qu'une perception négative de ces relations est corrélée à une détérioration du bien-être psychologique, et ce lorsque l'on contrôle les variables du sexe et de l'âge.

Chapitre 2 : Méthodologie

2.1 Recrutement et échantillonnage

La population ciblée est les élèves d'une école secondaire de Gatineau. Un échantillonnage non probabiliste de type accidentel a été employé, ce qui veut dire que l'échantillon a été sélectionné en fonction de la disponibilité des élèves durant la période de cueillette, plutôt que par des méthodes de sélection aléatoires. Cette approche est souvent utilisée en recherche exploratoire, mais peut introduire des biais en raison de la non-représentativité de la population cible. Dans le cas du présent échantillon, ce sont les élèves qui étaient prêts à participer lors de la période de collecte du 2 au 8 octobre 2013 qui ont été retenus pour la présente étude. Les élèves recrutés étaient âgés de 13 à 17 ans. Un formulaire de consentement était signé avant la passation du questionnaire pour les élèves âgés de 14 ans et plus. Un second formulaire de consentement a été transmis aux parents des élèves âgés de moins de 14 ans afin de les informer des modalités de l'étude et de solliciter leur accord concernant la participation de leur enfant.

2.1.1 *Participants*

Quatre-cent-dix-huit élèves ont rempli le questionnaire. Trois participants ont dû être retirés de l'échantillon en raison d'un biais de complétion intentionnel. Plus spécifiquement, ces questionnaires avaient des patrons de réponses qui sous-tendent que la personne a volontairement choisi de ne pas répondre aux questions avec des données qui traduisent ses perceptions (p.ex. : 1,2,3,4,5,4,3,2,1... ou 1,1,1,1,1...). Quatre autres questionnaires ont été rejetés, car ils ont seulement répondu aux questions démographiques et 12 participants ont été retirés de l'étude, car il manquait plus de la moitié des réponses aux questionnaires utilisés pour mesurer la variable dépendante ou les variables indépendantes. Deux questionnaires qui avaient des échelles de

mesure différentes pour le SDQ ont également été rejetés. De ce fait, plutôt qu'avoir une échelle à cinq points d'ancrage, les questionnaires ces deux questionnaires comportaient une échelle à sept points d'ancrage. Enfin, neuf personnes n'ont pas rapporté leur sexe et/ou leur âge (des données utilisées comme variables de contrôle dans l'analyse principale) et n'ont pas pu être incluses dans les analyses. L'échantillon final avant les analyses comprend donc 382 étudiants.

2.2 Mesures

Les élèves étaient invités à remplir un questionnaire papier maison pour l'étude initiale de Bouchard & Yelle portant sur les délits chez les adolescents et ce qui les motive lors d'une période dédiée à cet effet. Le questionnaire comprenait 16 sections : (1) La section démographique, (2) « As-tu commis des délits ? », (3) « Pourquoi adoptes-tu ce comportement ? », (4) « As-tu l'intention de continuer à faire des délits ? », (5) « T'arrive-t-il de ne pas avoir envie d'aller à l'école ou de faire tes devoirs ? », (6) « Il m'arrive de ne pas avoir envie d'aller à l'école parce que... », (7) « Te sens-tu appuyé par tes parents à l'école ? », (8) « Te sens-tu appuyé par tes enseignants ? », (9) « En général, dans ta vie, te sens-tu appuyé par tes parents ? », (10) les interdits familiaux, (11) tes réussites, (12) « Te sens-tu appuyé par tes amis ? », (13) la perception de mon école, (14) croyances personnelles, (15) la façon dont je me perçois et (16) mes points forts et mes points faibles (SDQ). Les sections retenues pour les analyses feront l'objet d'une explicitation dans les paragraphes subséquents. Le questionnaire complet est en dans l'annexe A.

2.2.1 Questionnaire sociodémographique

Le questionnaire sociodémographique comprenait des questions portant sur l'âge, le sexe, le niveau d'étude des deux parents, la langue maternelle parlée à la maison, le salaire des deux parents ainsi que des questions en lien avec la pratique d'un sport. Les questions en lien avec le

sport concernent la pratique ou non d'un sport. Si oui, elles portent sur le niveau de pratique d'un sport (récréatif, compétitif, classification, niveau, lettre, etc.), le nombre de pratiques par semaine et le nombre d'heures de pratique par semaine. Les questions de cette section sont principalement à réponse courte ou nominale, à l'exception de trois items : « Quel est le plus haut niveau d'étude atteint par ton père ? », « Quel est le plus haut niveau d'étude atteint par ta mère ? » et « Quel est le revenu total de tes parents ? ». Le questionnaire est présenté en Annexe A.

2.2.2 Santé mentale des étudiants

La mesure pour l'état de santé mentale des jeunes qui a été utilisée est le *Strength and Difficulties Questionnaire* (SDQ), aussi nommée le Questionnaire sur les forces et les difficultés de l'enfant en français (Goodman et al., 1998; Shojaei et al., 2009). Ce questionnaire de dépistage permet de dresser un portrait des forces et les défis des élèves dans cinq sous-échelles différentes : symptômes émotionnels, problèmes de conduites, hyperactivité/inattention, problèmes relationnels avec les pairs et comportements prosociaux. Ce questionnaire comporte 25 items avec une échelle de fréquence à sept points d'ancrage allant de « tout à fait en désaccord » à « tout à fait en accord ». Ces cinq sous-échelles peuvent être regroupées en trois échelles dans une population ne présentant pas de troubles de santé mentale connus: difficultés internalisées, difficultés externalisées et comportements prosociaux (Goodman et al., 2010). Un score global peut également servir à indiquer si un individu présente des difficultés significatives liées à des enjeux de santé mentale (Goodman et al., 2010). Un score élevé dans une sous-échelle indique que davantage de difficultés y sont associées. Par exemple, un score plus élevé dans la sous-échelle de l'hyperactivité signale une présence plus grande de difficultés associées à l'hyperactivité. (Goodman et al., 1998). Une version en français du questionnaire a été validée

auprès d'une population francophone (Shojaei et al., 2009). L'instrument a également été comparé au *Child Behavior Checklist* (CBCL) d'Achenbach avec une validité de critères et des construits qui étaient corrélés (Goodman et Scott, 1999). Pour la fidélité, les scores du alpha de Cronbach sont de $\alpha = .655$ pour l'échelle problèmes internalisés et de $\alpha = .734$ pour l'échelle de problèmes externalisés (Shojaei et al., 2009). Dans le cadre de la présente étude, les items de la sous-échelle des difficultés internalisées et externalisées ont été combinés pour créer un score de « difficulté ». Une analyse de fidélité suggère une excellente cohérence interne pour ce questionnaire avec $\alpha = .765$. Le questionnaire est présenté en Annexe A sous le nom *Tes points forts - Tes points faibles*.

2.2.3 Perception de la relation– élève-enseignant

Un questionnaire maison, développé par Bouchard & Yelle (2013) lors de la recherche initiale qui n'a pas été publiée, a servi à mesurer la perception qu'ont les élèves de leur relation avec leurs enseignants. L'étude initiale de Bouchard & Yelle portait sur les délits chez les adolescents et ce qui les motive à continuer de commettre des délits. Ce questionnaire comporte plusieurs items qui sont tirés d'autres questionnaires validés. Plus spécifiquement, du *Research Assessment Package for Schools - Student Self-Report for Middle-Schools* (RAPS-SM ; Institute for Research Reform in Education, 1998), un questionnaire venant recueillir la perception des élèves au sujet de leur engagement dans les différentes sphères de leur vie. Les croyances qu'ils ont envers eux-mêmes ainsi que leur expérience de soutien interpersonnel sont d'autres aspects qui sont mesurés (Institute for Research Reform in Education, 1998). Ce questionnaire validé constitue un outil pertinent permettant aux écoles de recueillir des données sur ces trois dimensions chez les élèves (Ryan et al., 1994). La validation a été effectuée par comparaison avec le *Student performance and commitment index*, révélant des corrélations suffisantes entre

les sous-échelles (Institute for Research Reform in Education, 1998). Pour la fidélité des trois grandes sous échelles mentionnées plus haut, les alphas de Cronbach se situent à $\alpha = .77$ pour l'échelle de l'engagement, à $\alpha = .87$ pour l'échelle des croyances personnels et à $\alpha = .88$ pour l'échelle de la perception de soutien interpersonnelle (Institute for Research Reform in Education, 1998).

Afin de créer un outil permettant de mesurer la perception de la relation enseignant, 30 items de la section relation élève-enseignant du RAPS-SM ont été sélectionnés pour le questionnaire maison, créant deux dimensions (une positive et une négative). Afin de vérifier la structure factorielle théorique de ces mesures à deux dimensions, une analyse exploratoire par équations structurelles (*exploratory structural equation modelling*) a été réalisée dans à l'aide du logiciel Mplus (Marsh et al., 2014). Dans le cadre de cette analyse, trois items ont été retirés du questionnaire, car ils n'atteignaient pas le seuil d'acceptation jugées (c.-à-d., un coefficient de saturation $\geq .32$ sur la sous-échelle d'appartenance et un coefficient de saturation $< .32$ sur l'autre sous-échelle). Suivant le retrait de ces items, la structure factorielle a été jugée acceptable basé sur les critères suivants ($\chi^2/ddf \leq 5$), *root mean square error of approximation* (RMSEA) $\leq .05$, *standardized root mean residual* (SRMR) $\leq .08$, *comparative fit index* (CFI) $\geq .90$, *Tucker Lewis index* (TLI) $\geq .90$ (Hair et al., 2010). La structure factorielle à deux facteurs a ensuite été validée avec une analyse factorielle confirmatoire ($\chi^2/ddf = 2.1$), RMSEA = 0.05, SRMR = 0.044, CFI = 0.893, TLI = 0.875 (Hair et al., 2010). La cohérence interne de l'outil est de $\alpha = .882$.

2.3 Analyses statistiques

Avant de procéder aux analyses statistiques principales, des analyses descriptives seront réalisées. Une analyse des données manquantes sera également effectuée à l'aide du test de

Little's MCAR (*Missing completely at random*), et ce, pour la variable indépendante et les variables dépendantes. Cette analyse, si non significative, permet de rejeter l'hypothèse qu'il y a un patron de données qui n'est pas complètement aléatoire. Advenant les conditions suivantes : (a) une proportion de données manquantes inférieure à 5% et (b) un test de Little non significatif, l'imputation des données sera conduite via l'imputation multiple dans IBM® SPSS® version 29. Aucune imputation n'a été effectuée pour les données sociodémographiques.

L'analyse principale sera une régression linéaire hiérarchique. Cette analyse permet de voir si nos variables actuelles permettent d'expliquer la variance de notre variable dépendante, dans le cas présent, l'état de santé mentale générale des élèves. Dans le cadre de cette étude, les variables contrôle seront le sexe des participants et l'âge des participants. Les deux variables indépendantes seront la perception positive de soutien de leurs enseignants, et la perception négative de soutien de leurs enseignants. Les variables de contrôle ont été sélectionnées en raison de leur relation avec la variable dépendante qui a été documentée dans la littérature scientifique et qui est décrite dans le contexte théorique de ce mémoire. Les postulats sous-jacents à la régression linéaire seront évalués avant de procéder à l'analyse hiérarchique. Plus spécifiquement, les postulats suivants seront vérifiés : (a) la linéarité des résultats qui sera observé à l'aide d'un nuage de points des valeurs (b) la normalité des résidus qui sera observé à l'aide d'un Q-Q plot et du test Kolmogorov-Smirnov ($p \leq ,05$), (c) l'homoscédasticité à l'aide d'un graphique des résidus (d) l'absence d'autocorrélation entre les variables indépendantes à l'aide du test de Durbin-Watson ($1.5 < \beta < 2.5$) et (e) l'absence de multi colinéarité à l'aide du facteur d'inflation de variance (VIF) ($VIF < 10$).

2.4 Considérations éthiques

Le projet de recherche a été soumis au comité d'éthique de l'UQO en date du 25 septembre 2024. Un formulaire de consentement était signé avant la passation du questionnaire pour les élèves âgés de 14 ans et plus leur permettant de donner leur consentement libre et éclairé. Un second formulaire de consentement a été transmis aux parents des élèves âgés de moins de 14 ans afin de les informer des modalités de l'étude et de solliciter leur accord concernant la participation de leur enfant. Le numéro de projet étant # : 2025-3308. Le certificat est présenté à l'Annexe B.

Chapitre 3 : Résultats

3.1 Analyse des données manquantes

Tout d'abord, cinq personnes n'ont pas rapporté leur sexe, trois n'ont pas rapporté leur âge et une n'a rapporté ni son sexe et son âge. Ces participants ont été retirés de l'échantillon final, car il n'était pas possible d'imputer ces données démographiques en raison de leur nature (catégorielle ou ordinale).

De plus, 70 participants avaient des réponses manquantes à des items manquants permettant de calculer le score de santé mentale (score dans les sous-échelles autres que celle des comportements prosociaux). En tout, ces participants avaient en moyenne 17.63% de leurs données qui étaient manquantes au SDQ. Les résultats du test de Little au SDQ étaient significatifs, $\chi^2 = 767,817$, degrés de liberté = 674, $p = ,007$, suggérant que la distribution des données manquantes n'était pas complètement aléatoire. Ainsi, en raison du haut pourcentage de données manquantes pour cette variable (17,63%) et du résultat significatif au test de Little's, nous n'avons pas procédé à l'imputation pour les données du SDQ. Ainsi, ces 70 participants ont également été retirés de l'échantillon final pour les analyses.

Pour ce qui est des variables de la relation positivement et négativement perçue par les élèves, nous avons pris la décision d'imputer les données manquantes comme les tests de Little n'étaient pas significatifs et que les données représentaient moins de 5% de données manquantes. Les résultats pour la perception de la relation positive sont de $\chi^2 = 20,288$, degrés de liberté = 16, $p = ,208$ et pour la perception de la relation négative, $\chi^2 = 18,467$, degrés de liberté = 11, $p = ,071$. Les résultats n'étant pas significatifs, nous avons pu procéder à l'imputation des données manquantes.

3.2 Échantillon final

L'échantillon final comprenait ainsi 318 élèves d'une école secondaire de Gatineau âgés de 13 à 17 ans. L'échantillon est composé de 49,8 % de personnes de sexe masculin et de 50,2% de sexe féminin. La langue maternelle des participants était le français pour la majorité des élèves (85,4%, $n = 272$), l'anglais pour 2,2% des élèves ($n = 7$) et une autre langue pour 12,4% des élèves ($n = 39$).

3.4 Vérification des postulats statistiques pour régression hiérarchique linéaire

Pour la linéarité des résidus, nous avons utilisé le graphique de dispersion des résidus standardisé et leurs valeurs prédites et avons constaté que la relation entre les variables suit une forme linéaire. Nous pouvons constater que la dispersion des résidus entre les variables indépendante et la santé mentale suivent une forme linéaire et vont dans un sens ou dans l'autre lorsque la variable indépendante augmente et diminue. Selon notre analyse, ce postulat est respecté.

En ce qui concerne la distribution normale des résidus, l'analyse de l'histogramme et du Q-Q plot, nous pouvons constater que les résidus sont normalement distribués. En contraste, le test de Kolmogorov-Smirnov, qui est significatif ($p = 0,01$) suggère que les données ne sont pas normalement distribuées. Ainsi, considérant la taille de notre échantillon ($n \geq 300$) et que l'analyse du Q-Q plot semble soutenir la normalité des données, nous considérons que ce postulat est respecté tout en présentant une légère asymétrie négative dans la courbe normale des résidus (Knief & Frostmeier, 2021).

Le postulat de l'homoscédacité des variables indépendantes a été évalué à l'aide du graphique des résidus des variables indépendantes. Nous observons que la plupart des résidus se répartissent conformément aux données, couvrant l'essentiel de la dispersion, à l'exception de

deux identifiés comme « valeurs extrêmes. Étant donné que les scores constituent des indicateurs de santé mentale chez les élèves, nous avons privilégié une stratégie de traitement des deux données extrêmes plutôt que leur suppression. Ainsi, afin de garder ces participants dans l'échantillon final tout en limitant l'impact des données extrêmes lors des analyses, la méthode de *winsorizing* (Wilcox, 2017) a été appliquée. Cette méthode réduit l'impact des valeurs extrêmes en les ajustant à 1,96 écart-type autour de la moyenne de l'échantillon. Nous avons utilisé le test de Durbin-Watson pour détecter l'autocorrélation entre les variables indépendantes, soit le score de perception négative et positive de la relation élève-enseignant. Dans notre cas, le score ($\beta = 1,97$) est dans le seuil acceptable indiquant qu'il n'y a pas d'autocorrélation au sein des différentes variables dépendantes et indépendantes.

Enfin, en ce qui concerne la colinéarité des variables, le Facteur d'inflation de variance (VIF) a été utilisé pour évaluer la présence de multi colinéarité entre les deux variables indépendantes continues du modèle de régression. Les scores entre les variables se situent entre un et cinq. Ce qui est le seuil acceptable. Ainsi, il est conclu qu'il y a absence de multicollinéarité entre les variables indépendantes et que ce postulat est respecté.

3.5 Statistiques descriptives des variables

L'échantillon final est composé de 318 participants, dont 161 participants de sexe féminin et 157 de sexe masculin. Les statistiques descriptives indiquent un score moyen de 52,92 (écart-type = 14,19) pour le soutien positivement perçu, de 44,60 (écart-type = 7,84) pour le soutien négativement perçu et de 75,14 (écart-type = 11,75) pour le score de défis en santé mentale. Lorsque les données sont examinées selon le sexe, les élèves de sexe féminin présentent un score moyen de 53,20 (écart-type = 14,53) pour le soutien positif, de 44,64 (écart-type = 8,24) pour le soutien négatif, et de 73,08 (écart-type = 11,26) pour les défis en santé mentale. Les élèves du

sexe masculin, quant à eux, obtiennent un score moyen de 52,63 (écart-type = 13,88) pour le soutien positivement perçu, de 44,56 (écart-type = 7,43) pour le soutien négativement perçu, et de 77,26 (écart-type = 11,89) pour les défis en santé mentale.

3.6 Résultats de la régression hiérarchique

La validité des modèles ainsi que l'interprétation des résultats s'appuient sur une régression linéaire hiérarchique en deux étapes. Dans le premier bloc, seules les variables sociodémographiques (le sexe et l'âge des participants) ont été introduites; celles-ci serviront ensuite des variables de contrôle pour modèle du deuxième bloc. Le modèle inclut donc le sexe et l'âge des participants mis en relation avec le score de difficulté du SDQ. Ce modèle explique 3.5% de la variance observée dans la variable dépendante (score de santé mentale), $F(2,315) = 5.63, p = .004, R^2 = .035$. Parmi ces variables, le sexe apparaît comme prédicteur significatif ($\beta = -4.235, p = .001$), tandis que l'âge ne présente pas d'effet statistiquement significatif ($p > .05$). Une relation statistiquement significative et négative a été trouvée entre le sexe et le score de difficultés du SDQ, $t = -3,21, p < .001$. Les résultats indiquent une différence selon le sexe, les élèves de sexe masculin présentant davantage de difficultés en matière de santé mentale que les élèves de sexe féminin.

Le modèle est également significatif avec l'ajout du deuxième bloc, lequel ajoute les deux variables indépendantes, soit la perception positive et la perception négative de la relation élève-enseignant aux variables sociodémographiques (sexe et âge des participants), $F(2,315) = 12.9, p < 0.001, R^2 = .108$. Ce modèle explique 10,9% de la variance de la variable difficulté de santé mentale mesurée par le SDQ. Les deux variables mesurant la relation élève-enseignant entretiennent une relation significative avec la variable dépendante, et ce, en contrôlant les facteurs démographiques. Les mesures de la relation perçue positivement et négativement

expliquent à elles seules 7,4% de la variance du score de difficulté du SDQ, $\Delta F(2,315) = 12.9$, $p < .001$, $\Delta R^2 = .074$. Suivant cette analyse principale, des analyses post-hoc ont été réalisées pour comprendre la relation entre les variables indépendantes du modèle deux et la variable dépendante. En ce qui concerne la relation entre le soutien positif perçu des enseignants et le score au SDQ en contrôlant pour le sexe et l'âge, elle n'était pas significative, $\beta = 0.08$, $p = .089$, $t = 1.704$, $p = .089$. En contraste, la perception du soutien négatif en contrôlant pour le sexe et l'âge a une relation significative et positive avec le score de difficulté du SDQ, $\beta = 0.341$, $p < .001$, $t = 4.055$, $p < .001$. Ce résultat signifie qu'en contrôlant pour l'âge et le sexe, plus la relation avec l'enseignant est négativement perçue par l'étudiant, plus cette personne rapporte avoir des difficultés internalisées et externalisées de santé mentale.

Les résultats permettent de rejeter l'hypothèse nulle, soit qu'il n'y a pas de lien entre la perception de soutien (positif ou négatif) et l'état de santé mentale. Nous pouvons rejeter l'hypothèse nulle, car il y a corrélation entre le soutien perçu et l'état de santé mentale des étudiants. L'hypothèse un selon laquelle le soutien positif perçu augmente l'état de santé mentale doit également être rejeté. L'effet du soutien positif perçu sur le score de santé mentale n'est pas significatif.

Finalement, la seconde hypothèse qui était que la perception de soutien négatif de l'enseignant a un impact négatif sur l'état de santé mentale des élèves a été confirmée. Lorsque la perception de soutien négatif augmente, le score de santé mentale augmente dans la même direction, mais à une intensité plus faible.

Chapitre 4 : Discussion

L'objectif principal de ce mémoire consistait à évaluer l'association entre la perception du soutien positif et négatif des enseignants par les élèves du secondaire et leur état de santé. Pour ce faire, un total de 318 élèves du secondaire ont participé à l'étude, menée en 2013. Les données ont été recueillies à l'aide de questionnaires autorapportés. Les résultats de l'analyse de régression hiérarchique ont permis de répondre à la question de recherche et de valider une partie des hypothèses de recherche : les hypothèses étant que le soutien positif a un impact négatif sur le score de santé mentale et que le soutien négatif a un impact positif sur le score de santé mentale lorsque l'on contrôle pour le sexe et l'âge. Les résultats montrent qu'il y a un lien entre la perception de soutien négatif et les difficultés de santé mentale et qu'il n'y en a pas concernant le score de la relation perçue positivement. Les résultats suggèrent qu'il y a une différence entre les sexes montrant plus de défis de santé mentale chez les élèves du sexe masculin que les élèves de sexe féminin, mais pas selon l'âge des participants.

4.1 Interprétation des résultats

4.1.1 Le lien entre la relation élève-enseignant positivement perçue et le score de santé mentale

Dans le cadre de la recherche, nous avons trouvé que la relation positivement perçue n'était pas corrélée à l'état de santé mentale des jeunes du secondaire. Plusieurs études suggèrent que les relations avec les enseignants ont un effet positif sur plusieurs sphères du parcours des élèves (Bakadorova & Raufelder, 2018; Furrer & Skinner, 2003; García-Moya, 2020; Irena Puțaru & Rusu, 2022; Li, 2018). Par contre, cet effet est très variable d'une étude à l'autre allant d'un lien nul à un lien modéré (Roorda et al., 2011; 2017). Comme nommé dans d'autres études, certains facteurs médiateurs, qui n'ont pas pu être pris en compte dans nos analyses, peuvent

venir expliquer cette différence. La perception qu'a l'enseignant de son élève, le style interpersonnel de l'enseignant, le climat perçu dans la classe en sont des exemples (Wang et al., 2020; Zheng, 2022). De plus, certains éléments de la méthodologie utilisée pourraient expliquer cette différence avec la littérature. D'abord, la passation du questionnaire en début d'année scolaire, soit au mois d'octobre, pourrait ne pas avoir laissé assez de temps aux élèves et aux enseignants pour créer un lien significatif, influençant ainsi la perception de soutien de ces derniers. L'établissement d'une relation élève-enseignant positive nécessite un investissement temporel significatif, particulièrement au niveau secondaire (Contreras et al., 2022; Van Houtte & Demanet, 2016). Au secondaire, le cadre institutionnel est généralement plus impersonnel et les interactions entre les enseignants et leurs élèves sont généralement plus limitées en durée et en fréquence qu'au primaire (Contreras et al., 2022; Van Houtte & Demanet, 2016).

Ensuite, une autre explication potentielle serait que les adultes comme les élèves ont une propension générale à créer une première impression plus négative même lorsque les indices positifs et négatifs sont présents en proportions équivalentes. (Aloise, 1993). Cette perception négative dure plus longtemps dans le temps malgré la présence de plusieurs autres événements positifs après la rencontre initiale (Aloise, 1993; Vaish et al., 2008).

Le climat présent dans l'école ainsi que les règles de vie associées au milieu peuvent également influencer la relation mesurée (Romanovska & Novak, 2024). Le soutien institutionnel et les normes établies par la direction et le centre de services scolaire influencent directement la capacité de l'enseignant à instaurer un milieu de classe propice à l'apprentissage. Par ailleurs, la formation professionnelle de l'enseignant, en particulier sa qualification légale selon les critères du ministère de l'Éducation du Québec, constitue un facteur déterminant dans la qualité de son intervention pédagogique. En l'absence de ce soutien structurel, les enseignants

peuvent éprouver un sentiment d'isolement professionnel, les amenant à percevoir la gestion de la discipline comme une responsabilité individuelle plutôt que partagée au sein de l'organisation scolaire (Lewno-Dumdie et al., 2020).

4.1.2 Le lien entre la relation perçue négativement et le score de santé mentale

Les résultats indiquent que la relation négativement perçue augmente le score de santé mentale. Il faut tout de même souligner que, selon la littérature, une relation élève-enseignant perçue négativement par les élèves est associée à des répercussions significatives sur d'autres dimensions de leur expérience scolaire, notamment le sentiment de sécurité, le niveau d'engagement et le bien-être psychologique (Roorda et al., 2011; 2017). Il est tout de même rare de voir la santé mentale, un concept généralement associé au bien-être, comme étant au centre des analyses associées aux élèves. De ce fait, on retrouve surtout l'évaluation de la relation inverse dans la littérature (Roorda et al., 2011; 2017), soit que les difficultés de santé mentale sont reliées à une perception plus négative des enseignants (Levine et al., 2023). Les résultats de cette étude soulignent l'importance que des études futures portent sur la perception de la relation négative et l'identification d'intervention efficace pour réduire ce type de relation perçue par les élèves. Les résultats de cette recherche mettent en évidence la nécessité que les travaux futurs s'intéressent à la perception des relations négatives ainsi qu'à l'identification d'interventions efficaces visant à réduire ce type de relation perçue par les étudiants.

4.1.3 Le lien entre le sexe et la santé mentale

Les résultats de ce mémoire permettent de constater que les personnes de sexe masculin semblent avoir plus de difficultés de santé mentale que les personnes de sexe féminin. Ce résultat est en contradiction avec la littérature qui suggère que les personnes de sexe féminin ont plus de difficultés de santé mentale à l'adolescence, mais les personnes de sexe masculin éprouvent plus

de difficultés de santé mentale avec le temps (Abrams, 2023; Wit et al., 2011). En vieillissant, les personnes de sexe masculin semblent moins ressentir le soutien des enseignants et des autres élèves (Abrams, 2023 ; Wit et al., 2011). Étant donné la nature homogène du score global, il n'est pas possible d'identifier les types de troubles les plus fortement associés à chaque sexe. Or, les données issues de la littérature suggèrent que les personnes étudiantes de sexe masculin présentent généralement davantage de troubles externalisés et d'abus de substance, tandis que les personnes de sexe féminin sont plus susceptibles de manifester des troubles internalisés comme la dépression et l'anxiété (Abrams, 2023; Wit et al., 2011). Comme le SDQ mesure l'hyperactivité et l'inattention, les difficultés émotionnelles, les problèmes relationnels et les difficultés comportementales, il est donc plausible que cette distinction ait été atténuée par l'utilisation d'un score global de ces dimensions, réduisant ainsi la sensibilité aux nuances liées au sexe.

4.1.4 Le lien entre l'âge et la santé mentale.

Contrairement aux résultats antérieurs qui identifient l'âge comme un facteur explicatif partiel de la variance dans la qualité de la relation élève-enseignant (Bakadorova & Raufelder, 2018). Les données actuelles ne révèlent aucun lien significatif entre l'âge des élèves et leur perception de leur relation avec les enseignants, même lorsque cette variable est analysée conjointement avec d'autres facteurs (Contreras et al., 2022; McGrath & Van Bergen, 2015; Midgley et al., 1989). Une explication potentielle serait que l'échantillon est composé d'une grande proportion d'élèves du même âge, soit 15 ans (42,7%), limitant ainsi la généralisation de ce résultat.

4.2 Implications théoriques

Les résultats de notre étude s'inscrivent également dans la continuité des postulats de la théorie de l'autodétermination développée par Ryan & Deci (2016), en mettant en évidence des dynamiques compatibles avec les principes fondamentaux des besoins psychologiques de bases et le fait que ces besoins sont nécessaires pour un bon développement. Dans le cadre de ce mémoire, une perception défavorable de la qualité de la relation et du soutien offert par l'enseignant est susceptible d'altérer la satisfaction des trois besoins psychologiques fondamentaux (compétence, autonomie et appartenance sociale) identifiés par la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000 ; 2014), compromettant ainsi le développement d'une santé mentale positive et de la motivation chez l'individu. En s'assurant d'être un acteur bienveillant dans la vie d'un adolescent, les enseignants peuvent être un adjuvant à l'autodétermination des élèves du secondaire.

L'autodétermination étant une des forces centrales d'un jeune en développement, une relation négativement perçue sur une longue durée peut venir influencer négativement l'autodétermination d'un individu et une multitude d'autres facettes comme l'estime de soi ainsi que son bien-être général (Black & Deci, 2000; Deci & Ryan, 2014). Dans le prolongement de cette réflexion, lorsqu'un élève ne comprend pas les raisons sous-jacentes à un comportement (p.ex. : une réprimande) d'un enseignant, il risque de ne pas les intégrer pleinement et de les reproduire de manière purement performative (Deci & Ryan, 2000; 2014). L'application des règles, en l'absence d'une adhésion et d'une compréhension suffisantes de celles-ci par les élèves, tend à engendrer du ressentiment et à diminuer leur engagement, particulièrement dans les contextes où les enseignants manquent de cohérence (Deci & Ryan, 2014 ;Wentzel, 2016)

4.2.1 Liens avec la littérature

La présente étude permet de brosser un portrait en cohérence et en contradiction avec la littérature. Les études récentes sont en grande partie des méta-analyses tentant de regrouper une multitude d'études et d'en tirer des résultats, de retourner aux fondements et tentant de présenter et d'arriver avec une définition commune de la relation perçue avec les enseignants.

Dans le cadre de cette étude, il est particulièrement étonnant de constater l'absence de corrélation significative entre la relation élève-enseignant positivement perçue et l'état de santé mentale des adolescents du niveau secondaire, et ce, malgré les attentes théoriques fondées sur plusieurs recherches antérieures. Dans la littérature, il est démontré dans plusieurs études que les relations positivement perçues avec les enseignants au secondaire ont un effet positif sur une multitude de sphères de leur fonctionnement (par exemple : le bien-être, le sentiment d'appartenance à l'école, les relations positives avec les pairs) (Assali & Riskus, 2023; Bakadorova & Raufelder, 2018; García-Moya, 2020).

Il importe de souligner que les études portant sur la relation élève-enseignants présentent des résultats hétérogènes lorsque cette variable est mise en relation avec d'autres variables. Par exemple, la force de la relation découlant des études mettant en relation le soutien des enseignants et le décrochage scolaire fluctuent grandement (Roorda et al., 2011; 2017). Ces résultats suggèrent qu'il est essentiel, dans les recherches futures, de prendre en compte des variables supplémentaires susceptibles de modérer ou de la relation élève-enseignant, afin d'en affiner la compréhension. Par exemple nous pourrions prendre en compte, le climat scolaire, les caractéristiques des enseignants comme leur style pédagogique, l'expérience passée de l'élève avec le milieu scolaire. De plus, la méthode de mesure utilisée, notamment l'emploi d'un outil maison dans le cadre de cette étude, pourrait influencer la nature des résultats obtenus, soulignant

ainsi l'importance d'une étude approfondie des propriétés psychométriques des outils utilisés par les chercheurs et leur impact potentiel sur l'interprétation des données.

Dans un contexte où l'état de santé mentale des élèves du secondaire est influencé par une multitude de facteurs, une proportion de la variance expliquée de 7,4 % par la relation perçue avec les enseignants demeure loin d'être négligeable. Étant donné la nature multifactorielle de cette problématique, l'investissement dans l'amélioration de la relation demeure pertinent et constitue une avenue offrant un réel levier d'action pour les enseignants et les établissements scolaires. Dans cette perspective, les psychoéducateurs jouent un rôle stratégique, notamment par leur fonction conseil, en soutenant les équipes-écoles dans l'analyse des dynamiques relationnelles et dans l'identification de pratiques favorisant un climat pédagogique plus sécurisant et plus soutenant. Leur expertise permet non seulement de repérer les élèves présentant des difficultés relationnelles importantes, mais aussi d'accompagner les enseignants dans l'adaptation de leurs interventions, renforçant ainsi la capacité du milieu scolaire à agir de manière préventive et concertée.

4.3 Discussion des limites et des forces

Ce mémoire, comme tout projet de recherche, comporte des forces et des faiblesses. Ce travail se distingue par sa contribution originale à l'étude du lien entre la santé mentale des adolescents et la dynamique relationnelle élève-enseignant dans le contexte scolaire québécois. Cette population étant peu étudiée, dans ce contexte, ce mémoire peut servir de base pour poursuivre la recherche portant sur cette relation afin de mieux la comprendre. Les résultats de ce mémoire contribuent également à la littérature scientifique sur la perception de soutien des enseignants. En soi, les élèves sont les mieux placés pour parler de leurs perceptions de la relation élève-enseignant dans le contexte actuel, puisqu'il s'agit d'évaluer leur état de santé

mentale général. Leur point de vue constitue donc une source d'information essentielle, directement liée à l'expérience subjective qui influence précisément les indicateurs étudiés.

Cette étude enrichit également le champ de recherche relatif à la conceptualisation des relations élève-enseignant, en mettant en lumière tant leurs dimensions positives que négatives. En utilisant une approche méthodologique fondée sur une analyse exploratoire par équations structurelles, nous avons identifié les structures sous-jacentes à ces interactions relationnelles. L'analyse factorielle réalisée à partir du questionnaire maison a révélé la présence de deux dimensions distinctes de la relation élève-enseignant; soit une positive et une négative. Cette démarche permet non seulement de clarifier les composantes constitutives de ces relations, mais également de proposer une modélisation susceptible de servir de référence dans les recherches futures.

Toutefois, malgré les démarches effectuées pour évaluer la structure factorielle et établir des propriétés psychométriques préliminaires de l'outil quant à la perception de la relation élève-enseignant, davantage d'études sont nécessaires pour assurer la validité et la fidélité de l'outil proposé dans différents contextes.

Dans la littérature scientifique actuelle, les relations élève-enseignant sont souvent abordées de manière fragmentaire, avec des définitions variables selon les disciplines et les cadres théoriques sélectionnés. L'absence de consensus terminologique et conceptuel nuit à la comparabilité des études et à la consolidation des connaissances. En ce sens, notre contribution vise à soutenir la conceptualisation en proposant une structuration plus robuste et validée de ces concepts, facilitant ainsi leur opérationnalisation dans les recherches quantitatives et qualitatives. Il demeure toutefois nécessaire que les études futures poursuivent l'examen des propriétés psychométriques de l'outil afin d'en consolider la validité et la fiabilité. Par ailleurs, le fait que

l'outil soit conçu en français constitue un atout majeur pour son implantation dans les milieux scolaires québécois, en assurant une meilleure accessibilité et une pertinence linguistique et culturelle accrue.

Pour ce qui est des limites, en raison du caractère transversal du devis de recherche et des données disponibles, il n'est pas possible d'établir une relation causale entre les variables étudiées. Les données utilisées dans cette étude datant de 2013 sont également un facteur qui pourrait affecter la pertinence des conclusions dans le contexte actuel. Nous pouvons établir qu'un lien corrélationnel existe entre nos variables, mais pas de causalité dans cette relation. À ce jour, les travaux scientifiques n'ont pas permis d'établir de manière concluante l'influence réciproque entre la perception de la relation élève-enseignant et la santé mentale. L'absence de consensus empêche de déterminer si l'un de ces facteurs exerce une influence directionnelle sur l'autre.

L'absence de la connaissance des antécédents de santé mentale des participants peut venir potentiellement influencer l'échantillon et les résultats. Il aurait été judicieux d'inclure cette variable comme facteur de contrôle dans l'analyse. Cette limitation pourrait être atténuée dans de futures études par la collecte de données démographiques supplémentaires concernant l'historique de santé mentale. Ce questionnaire pourrait être rempli par les élèves ou envoyé au domicile, permettant aux parents de fournir des informations détaillées sur les antécédents de services reçus par leur enfant ainsi que sur les diagnostics établis. L'administration de ce questionnaire, qui mesure des variables susceptibles d'influencer à la fois les variables indépendantes et la variable dépendante, permettrait également de recueillir des données démographiques supplémentaires. Cela favoriserait un meilleur contrôle des variables

confondantes et offrirait la possibilité d'expliquer une part plus importante de la variance dans le cadre de modèles statistiques ultérieurs.

Une autre limite de cette étude concerne la manière dont les élèves du secondaire ont évalué leur relation avec leurs enseignants. En effet, ils devaient fournir une interprétation globale de leur perception de la relation qu'ils entretiennent avec l'ensemble de leurs enseignants, plutôt que d'évaluer chaque relation de manière distincte. Cette approche, bien qu'opérationnellement plus simple, risque d'atténuer la précision des données en homogénéisant des relations potentiellement très variées d'un enseignant à l'autre. En regroupant ces perceptions en un seul score global, certaines nuances importantes risquent d'être perdues, ce qui peut atténuer la sensibilité des analyses et limiter la capacité du modèle à refléter fidèlement la complexité des expériences relationnelles vécues par les adolescents.

Une autre limite de l'étude est le fait de ne pas avoir accès à la perception des enseignants quant au lien qu'ils ont envers les élèves (Brinkworth et al., 2018). Les relations étant des dyades, l'absence de la perception des deux côtés sur cette relation nous fournit une vision unilatérale de la dynamique. Comparer les perceptions des élèves et des enseignants permettrait d'identifier les zones de dissonance ou de convergence, ce qui est précieux pour intervenir de manière ciblée. Les enseignants pourraient également fournir des informations sur leurs intentions, leurs stratégies relationnelles, et leur perception du lien avec les élèves, permettant une triangulation des données avec la perception des élèves.

Une des limites de cette étude est le manque d'informations sur le contexte et sur l'écosystème dans lequel le jeune évolue mis à part quelques données démographiques. La qualité de la relation élève-enseignant perçue ne constitue que l'un des facteurs qui contribuent à prédire les difficultés en lien avec la santé mentale. Bien que, par cette étude, nous ayons mis en

lumière l'importance d'une telle relation, il importe de remettre cette relation dans le contexte multidimensionnel de la problématique des difficultés associées à la santé mentale à l'adolescence. Des exemples de facteurs ayant une influence sont une combinaison de facteurs biologiques (puberté, prédispositions génétiques), psychologiques (estime de soi, expériences de vie), familiaux (qualité de la relation avec les parents), ainsi que sociaux et environnementaux (inégalités socioéconomiques, climat scolaire).

Étant donné que la collecte de données de la présente étude a été effectuée principalement en octobre, soit au début de l'année scolaire, et que le devis méthodologique est de nature transversale, il n'est pas possible d'observer l'évolution temporelle de la perception de la relation élève-enseignant ni son influence sur la santé mentale des élèves au fil de l'année. Dans le cadre d'un devis transversal, effectuer la mesure en mai, période précédant la fin de l'année scolaire et les examens, aurait pu constituer un moment stratégique pour capter une perception plus révélatrice de la relation élève-enseignant et de ses effets sur l'état de santé mentale des élèves.

Enfin, la méthode d'échantillonnage ainsi que le fait que les données proviennent d'une seule école secondaire située en milieu urbain au Québec limitent également la portée des généralisations possibles. Ces derniers relèvent un portrait du lien entre la perception de soutien sans toutefois permettre d'établir une règle claire qui peut être émise à l'entière de la population cible. Les résultats permettent de contribuer à un champ de recherche peu développé (surtout entourant la perception négative de la relation); d'autres études sont toutefois nécessaires pour mieux comprendre la relation entre les variables étudiées.

4.4 Implications pour la pratique psychoéducative

La réalisation de ce mémoire permet d'outiller davantage les psychoéducateurs œuvrant dans le milieu scolaire dans la compréhension de l'importance des relations positives pour le bon fonctionnement des élèves du secondaire. En comprenant le lien entre les relations perçues négativement et les difficultés de santé mentale, les psychoéducateurs pourront faire preuve de plus de compréhension face aux élèves et utiliser le rôle-conseil dans le but d'accompagner les enseignants à favoriser une relation positive avec les élèves et limiter une relation pouvant être perçue négativement par l'étudiant. Dans ce même ordre d'idées, la responsabilité de soutien positif ne doit pas obligatoirement reposer seulement sur l'enseignant et peut être partagée entre les différents acteurs ou les enseignants significatifs aux yeux de l'élève (Archambault et al., 2018; Scholte et al., 2001; Waters et al., 2014; Woolley & Bowen, 2007).

Dans une perspective psychoéducative, le schème de la considération devrait constituer un pilier central de l'intervention auprès des jeunes, en particulier ceux présentant des comportements perturbateurs ou en détresse. Plutôt que de se limiter à une lecture comportementale superficielle, il est essentiel de dépasser l'acte observable pour en explorer les fonctions sous-jacentes, en tenant compte du vécu, de l'histoire développementale et du contexte relationnel de l'élève (Gendreau, 2001). Cette approche permet de reconnaître le comportement comme une forme de communication, souvent enracinée dans des besoins non exprimés ou des stratégies d'adaptation inadéquates. En valorisant la compréhension empathique et en adoptant une posture éducative bienveillante, l'intervenant psychoéducateur favorise un climat propice à la restauration du lien social et à la promotion de la santé mentale.

Des difficultés relationnelles réelles ou perçues entre un élève et ses enseignants peuvent être considérées comme un indicateur précoce de possibles enjeux en santé mentale. Ces tensions

peuvent refléter des problématiques sous-jacentes. Utiliser ces signes comme point de départ pour un suivi plus ciblé permettrait d'intervenir rapidement et de mieux soutenir l'élève dans son parcours scolaire et personnel. Pour le psychoéducateur, comprendre et travailler à défaire la croyance qu'a un élève face à son enseignant ou vice versa en raison de leur inadaptation est au centre de la démarche psychoéducative. Le psychoéducateur devra investir davantage d'efforts dans l'établissement et le maintien du lien thérapeutique avec ces élèves. Cette complexité relationnelle ne constitue pas uniquement un obstacle clinique, mais agit également comme un indicateur pertinent de la nécessité d'intervenir spécifiquement sur la qualité de cette alliance. En ce sens, la difficulté observée avec d'autres adultes devient un signal diagnostique révélateur de l'importance du lien thérapeutique dans le processus d'accompagnement psychoéducatif de cet élève.

Somme toute, cette étude contribue à éclairer le travail des psychoéducateurs en milieu scolaire en leur fournissant des pistes concrètes pour soutenir les enseignants dans le développement de relations positives avec leurs élèves, tout en les aidant à prévenir ou atténuer les relations négatives susceptibles d'entraver le climat éducatif.

4.5 Perspectives pour les recherches futures

Compte tenu des résultats actuels, il serait pertinent d'explorer des interventions pédagogiques ciblées pouvant être mises en œuvre en classe afin de renforcer la relation élève-enseignant et le soutien perçu par les élèves. Par ailleurs, une conceptualisation plus précise des dimensions constitutives des relations positives et négatives entre enseignants et élèves permettrait de mieux orienter les pratiques professionnelles, en particulier dans le contexte du secondaire, où les besoins relationnels des élèves sont souvent complexes et moins explicitement exprimés.

Un portrait plus clair de l'impact de la relation élève-enseignant peut venir aider les recherches futures à comprendre plus en détail le lien et le rôle que peut jouer la relation élève-enseignant sur la santé mentale des élèves du secondaire au Québec. Cette population demeure relativement peu étudiée dans le contexte spécifique où la qualité perçue de la relation éducative est mise en lien avec des indicateurs de santé mentale tels que l'anxiété, la dépression et le sentiment d'efficacité personnelle. Une telle investigation pourrait éclairer les pratiques pédagogiques et les politiques scolaires en matière de prévention et de promotion de la santé mentale.

Les recherches futures profiteraient à utiliser un devis longitudinal afin d'obtenir une vision globale et évolutive de la vie des élèves du secondaire en examinant les différentes sphères de leur quotidien et en ciblant les facteurs susceptibles d'influencer leur santé mentale. Une collecte de données à plusieurs moments clés de l'année scolaire permettrait d'observer la progression des relations interpersonnelles et l'évolution de la perception de la relation du soutien reçu, notamment en comparant les mesures prises au début, au milieu et à la fin de l'année. Cette approche offrirait une meilleure compréhension de l'impact du temps et des dynamiques relationnelles perçues par les élèves sur les indices de santé mentale, et contribuerait à identifier les interventions les plus efficaces pour favoriser le bien-être psychologique des étudiants.

Bien que les relations perçues négativement dans le contexte scolaire soient généralement considérées comme défavorables, les effets spécifiques d'une perception négative du soutien demeurent peu explorés dans la littérature. Cette lacune limite la compréhension des impacts concrets que ces perceptions peuvent avoir sur les élèves, tant sur le plan académique que socio-émotionnel, et sur les différentes sphères de leur développement. La réalisation d'une étude

quantitative portant sur les impacts associés à une perception négative du soutien enseignant permettrait de mieux cerner les pratiques pédagogiques susceptibles d'être nuisibles, et ainsi de contribuer à l'élaboration de lignes directrices visant à améliorer le climat relationnel en milieu scolaire. Cette étude pourrait également permettre de baliser une définition ou du moins des dimensions plus claires de la relation élève-enseignant négative, cette définition étant souvent limitée à une relation qui ne répond pas aux besoins des élèves et des enseignants (Contreras et al., 2022).

Une étude future pourrait également s'avérer pertinente pour observer l'impact de l'implantation d'un programme de prévention en santé mentale et son impact sur la perception de soutien des enseignants. Bien que des programmes visent généralement le climat de l'école, un programme visant principalement la santé mentale des élèves et leur bien-être au-delà du contexte scolaire (p.ex. un programme pour l'anxiété de performance ou pour les difficultés de comportements en classe) pourrait être une avenue pour diminuer les difficultés dans tout l'écosystème d'une école.

Il importe également de développer et d'évaluer des interventions précises ou des modalités pragmatiques pour les enseignants dans le but de créer un lien positif avec leurs élèves et réduire les comportements menant à une relation négativement perçue par l'étudiant. Certains programmes existent et bénéficieraient d'une adaptation et d'une validation auprès de populations francophones et québécoises comme celles des élèves du secondaire au Québec (Rickard et al., 2024; Romanovska & Novak, 2024; Sugai & Horner, 2002). Dans ce même ordre d'idées, créer un programme pour cibler et remplacer les comportements qui nuisent à l'établissement d'une bonne relation par les enseignants pourrait également être une avenue envisageable dans le futur.

Conclusion

En conclusion, ce mémoire poursuivait l'objectif d'étudier la relation entre la perception de la relation élève-enseignant et l'état de santé mentale des élèves du secondaire. Les résultats mettent en lumière les effets de la perception de la relation élève-enseignant par l'adolescent sur l'état de santé mentale général des élèves et offrent des pistes de compréhension quant aux facteurs susceptibles d'influencer l'état de santé mentale des jeunes de façons plus positives. Spécifiquement, les résultats suggèrent qu'une relation élève-enseignant perçue positivement par les élèves du secondaire ne semble pas avoir de lien significatif avec les enjeux de santé mentale. En contraste, la relation négativement perçue a un lien avec de plus grands enjeux de santé mentale chez les élèves du secondaire.

Les résultats présentés dans cette étude comportent des implications significatives pour diverses instances œuvrant dans le domaine de l'éducation secondaire au Québec. Ils conduisent à formuler des recommandations orientées vers la mise en place d'interventions ciblées, dont l'objectif principal est de réduire la perception négative des relations entre élèves et enseignants telle qu'elle est rapportée par les élèves du secondaire. Une telle démarche apparaît essentielle afin de limiter les effets potentiellement délétères que ces relations perçues comme négatives peuvent exercer sur la santé mentale des jeunes, en favorisant ainsi un climat scolaire plus propice au bien-être psychologique et à la réussite éducative.

Références

- Abrams, Z. (2023). Kids' mental health is in crisis. Here's what psychologists are doing to help. *Monitor on Psychology*, 54(1), 63.
- Aloise, P. A. (1993). Trait confirmation and disconfirmation: The development of attribution biases. *Journal of Experimental Child Psychology*, 55(2), 177–193.
<https://doi.org/10.1006/jecp.1993.1010>
- Allen, J. P., & Loeb, E. L. (2015). The autonomy-connection challenge in adolescent–peer relationships. *Child Development Perspectives*, 9(2), 101–105.
<https://doi.org/10.1111/cdep.12111>
- Arango, C., Dragioti, E., Solmi, M., Cortese, S., Domschke, K., Murray, R. M., Jones, P. B., Uher, R., Carvalho, A. F., Reichenberg, A., Shin, J. I., Andreassen, O. A., Correll, C. U., & Fusar-Poli, P. (2021). Risk and protective factors for mental disorders beyond genetics: An evidence-based atlas. *World Psychiatry*, 20(3), 417–436.
<https://doi.org/10.1002/wps.20894>
- Archambault, I., Mc Andrew, M., Audet, G., Borri-Anadon, C., Hirsch, S., Amiraux, V., & Tardif-Grenier, K. (2018). Vers une conception théorique multidimensionnelle du climat scolaire interculturel. *Alterstice*, 8(2), 117-132. <https://doi.org/10.7202/1066957ar>
- Assali, D. M. A., & Riskus, D. A. (2023, 12 février). Review of literature on teacher emotional intelligence and its impact on student-teacher rapport. *Migration Letters*, 20(S11), 605-628. <https://doi.org/10.59670/ml.v20iS11.5715>

- Bakadorova, O., & Raufelder, D. (2018). The essential role of the teacher-student relationship in students' need satisfaction during adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology, 58*, 57–65. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.08.00>
- Benner, A. D. (2011). The transition to high school: Current knowledge, future directions. *Educational Psychology Review, 23*(3), 299–328. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9152-0>
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2017). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research, 87*(2), 425–469. <https://doi.org/10.3102/0034654316669821>
- Bissonnette, S., & St-Georges, N. (2014). *Implantation du Soutien au comportement positif (SCP) dans les écoles québécoises : Influence des directions d'écoles*. *Canadian Journal of School Psychology, 29*(3), 177–194. <https://doi.org/10.1177/0829573514542219>
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education, 84*(6), 740-756. [https://doi.org/10.1002/1098-237X\(200011\)84:63.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/1098-237X(200011)84:63.0.CO;2-3)
- Brinkworth, M. E., McIntyre, J., Juraschek, A. D., & Gehlbach, H. (2018). Teacher-student relationships: The positives and negatives of assessing both perspectives. *Journal of Applied Developmental Psychology, 55*, 24–38. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.09.00>

Cairns, K. E., Yap, M. B. H., Pilkington, P. D., & Jorm, A. F. (2014). Risk and protective factors for depression that adolescents can modify: A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Affective Disorders, 169*, 61-75.

<https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.08.006>

Contreras, D., González, L., Láscar, S., & López, V. (2022). Negative teacher–student and student–student relationships are associated with school dropout: Evidence from a large-scale longitudinal study in Chile. *International Journal of Educational Development, 91*, 102576. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102576>

Copeland, W. E., Wolke, D., Shanahan, L., & Costello, E. J. (2015). Adult functional outcomes of common childhood psychiatric problems: A prospective, longitudinal study. *JAMA Psychiatry, 72*(9), 892–899. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2015.0730>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268.

https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2014). Autonomy and need satisfaction in close relationships: Relationships motivation theory. In N. Weinstein (Ed.), *Human motivation and interpersonal relationships: Theory, research, and applications* (pp. 53–73). Springer.

https://doi.org/10.1007/978-94-017-8542-6_3

Dinos, S., Stevens, S., Serfaty, M., Weich, S., & King, M. (2004). Stigma: The feelings and experiences of 46 people with mental illness: Qualitative study. *British Journal of Psychiatry, 184*(2), 176–181. <https://doi.org/10.1192/bjp.184.2.176>

- Donaldson, C., Hawkins, J., Rice, F., & Moore, G. (2024). Trajectories of mental health across the primary to secondary school transition. *JCPP Advances*, 4(2), e12244.
<https://doi.org/10.1002/jcv2.12244>
- Dupéré, V., Dion, E., Nault-Brière, F., Archambault, I., Leventhal, T., & Lesage, A. (2018). *Revisiting the link between depression symptoms and high school dropout: Timing of exposure matters*. *Journal of Adolescent Health*, 62(2), 205–211.
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.09.024>
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2009). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. In *Handbook of adolescent psychology*.
<https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy001013>
- Elledge, L. C., Elledge, A. R., Newgent, R. A., & Cavell, T. A. (2016). Social risk and peer victimization in elementary school children: The protective role of teacher-student relationships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(4), 691-703.
<https://doi.org/10.1007/s10802-015-0074-z>
- Ewe, L. P. (2019). ADHD symptoms and the teacher–student relationship: A systematic literature review. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(2), 136–155.
<https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1597562>
- Fredriksen, K., & Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New Directions for Youth Development*, 2004(103), 45–54. <https://doi.org/10.1002/yd.90>
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148–162.

- García-Moya, I. (2020). The importance of student-teacher relationships for wellbeing in schools. In I. García-Moya (Ed.), *The importance of connectedness in student-teacher relationships: Insights from the Teacher Connectedness Project* (pp. 1–25). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-43446-5_1
- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Éditions Sciences et culture.
- Girela-Serrano, B., Miguélez-Fernández, C., Abascal-Peiró, S., Peñuelas-Calvo, I., Jiménez-Muñoz, L., Moreno, M., Delgado-Gómez, D., Bello, H. J., Nicholls, D., Baca-García, E., Carballo, J. J., & Porrás-Segovia, A. (2024). Diagnostic trajectories of mental disorders in children and adolescents: A cohort study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 33(5), 1481-1494. <https://doi.org/10.1007/s00787-023-02254-0>
- Goodman, R., Meltzer, H., & Bailey, V. (1998). The strengths and difficulties questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 7(3), 125-130. <https://doi.org/10.1007/s007870050057>
- Goodman, R., & Scott, S. (1999). Comparing the Strengths and Difficulties Questionnaire and the Child Behavior Checklist: Is small beautiful? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27(1), 17-24. <https://doi.org/10.1023/a:1022658222914>
- Goodman, A., Lamping, D. L., & Ploubidis, G. B. (2010). When to use broader internalising and externalising subscales instead of the hypothesised five subscales on the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): Data from British parents, teachers and children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(8), 1179–1191. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9434-x>

Greenberg, M., Domitrovich, C., Graczyk, P., & Zins, J. (2005). *The study of implementation in school-based preventive interventions: Theory, research, and practice.*

Gutman, L. M., & Codiroli McMaster, N. (2020). Gendered pathways of internalizing problems from early childhood to adolescence and associated adolescent outcomes. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 48(5), 703-718. <https://doi.org/10.1007/s10802-020-00623-w>

Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2014). Teacher–student relationship at university: An important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, 40(3), 370–388. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.921613>

Hair, J. F., Black, W. C., & Babin, B. J. (2010). *Multivariate data analysis: A global perspective.* Pearson Education. <https://books.google.ca/books?id=SLRPLgAACAAJ>

Hu, Y., & Talib, M. B. A. (2023). Student engagement and its association with peer relation and student-teacher relation: A systematic review. *Educational Administration: Theory and Practice*, 29(4).

Hurrelmann, K., & Quenzel, G. (2018). *Developmental tasks in adolescence.* Routledge.

Hughes, J. N., & Chen, Q. (2011). Reciprocal effects of student–teacher and student–peer relatedness: Effects on academic self-efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 278–287. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.03.005>

Institute for Research Reform in Education. (1998). *Research assessment package for schools: RAPS.*

- Joyce, H. D. (2015). School connectedness and student–teacher relationships: A comparison of sexual minority youths and their peers. *Children & Schools, 37*(3), 185–192.
<https://doi.org/10.1093/cs/cdv012>
- Kang-Yi, C. D., Arnold, K. T., Tieu, T., Olubiyi, O., Xie, M., Lawson, G. M., Locke, J., & Pisciella, A. E. (2023). The relationship between school mental health service use in high school and educational outcomes of adolescents with psychiatric disorders. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 29*(1), 103–115. <https://doi.org/10.1177/13591045231190852>
- Kessler, R. C., Amminger, G. P., Aguilar-Gaxiola, S., Alonso, J., Lee, S., & Ustün, T. B. (2007). Age of onset of mental disorders: A review of recent literature. *Current Opinion in Psychiatry, 20*(4), 359–364. <https://doi.org/10.1097/YCO.0b013e32816ebc8c>
- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior, 43*(2), 207–222
- Kieling, C., Baker-Henningham, H., Belfer, M., Conti, G., Ertem, I., Omigbodun, O., Rohde, L. A., Srinath, S., Ulkuer, N., & Rahman, A. (2011). Child and adolescent mental health worldwide: Evidence for action. *The Lancet, 378*(9801), 1515-1525.
[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)60827-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60827-1)
- Knief, U., & Forstmeier, W. (2021). Violating the normality assumption may be the lesser of two evils. *Behavior Research Methods, 53*(6), 2576–2590. <https://doi.org/10.3758/s13428-021-01587-5>
- Leavey, J. E. (2005). Youth experiences of living with mental health problems: Emergence, loss, adaptation and recovery (Elar). *Canadian Journal of Community Mental Health, 24*(2), 109–126. <https://doi.org/10.7870/cjcmh-2005-0018>

- Lei, H., Cui, Y., & Chiu, M. M. (2016). Affective teacher–student relationships and students' externalizing behavior problems: *A meta-analysis. Frontiers in Psychology, 7*, 1311. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01311>
- Lessard, A., Butler-Kisber, L., Fortin, L., & Marcotte, D. (2014). Analyzing the discourse of dropouts and resilient students. *The Journal of Educational Research, 107*(2), 103–110. <https://doi.org/10.1080/00220671.2012.753857>
- Levine, R. S., Smith, K., & Wagner, N. J. (2023). The impact of callous-unemotional traits on achievement, behaviors, and relationships in school: A systematic review. *Child Psychiatry & Human Development, 54*(6), 1546–1566. <https://doi.org/10.1007/s10578-022-01344-5>
- Lewno-Dumdie, B. M., Mason, B. A., Hajovsky, D. B., & Villeneuve, E. F. (2020). Student-report measures of school climate: A dimensional review. *School Mental Health, 12*(1), 1-21. <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09340-2>
- Li, Y. (2018). Teacher–student relationships, student engagement, and academic achievement for non-Latino and Latino youth. *Adolescent Research Review, 3*(4), 375-424. <https://doi.org/10.1007/s40894-017-0069-9>
- Magro, S. W., Hobbs, K. A., Li, P. H., Swenson, P., Riegelman, A., Rios, J. A., & Roisman, G. I. (2023). Meta-analytic associations between the Student-Teacher Relationship Scale and students' social competence with peers. *School Psychology Review, 1–27*. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2023.2258767>
- McGrath, K. F., & Van Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student–teacher

- relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, 14, 1–17.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.12.001>
- Marsh, H. W., Morin, A. J. S., Parker, P. D., & Kaur, G. (2014). Exploratory structural equation modeling: An integration of the best features of exploratory and confirmatory factor analysis. *Annual Review of Clinical Psychology*, 10, 85–110.
<https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032813-153700>
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Student/teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to junior high school. *Child Development*, 60(4), 981-992. <https://doi.org/10.2307/1131038>
- Puțaru, A. I., & Rusu, A. S. (2022). Qualitative literature review concerning psycho-social factors of the student–teacher relationship. *European Proceedings of Educational Sciences*.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2023). *Taux de sorties sans diplôme ni qualification au secondaire*. <https://www.quebec.ca>
- Murray, C. (2009). Parent and teacher relationships as predictors of school engagement and functioning among low-income urban youth. *The Journal of Early Adolescence*, 29(3), 376–404. <https://doi.org/10.1177/0272431608322940>
- Nosek-Kozłowska, K. (2023). The role of a teacher in the process of supporting mental health of both children and teenagers. *Prima Educatione*, 7(1), 75–88

Oldehinkel, A. J., & Ormel, J. (2023). Annual research review: Stability of psychopathology:

Lessons learned from longitudinal population surveys. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 64(4), 489–502. <https://doi.org/10.1111/jcpp.1373>

Olives, E. V., Forero, C. G., Maydeu-Olivares, A., Almansa, J., Palacio Vieira, J. A., Valderas, J.

M., Ferrer, M., Rajmil, L., & Alonso, J. (2013). Environmental risk and protective factors of adolescents' and youths' mental health: Differences between parents' appraisal and self-reports. *Quality of Life Research*, 22(3), 613-622. <https://doi.org/10.1007/s11136-012-0167-x>

Olivier, E., Morin, A. J. S., Langlois, J., Tardif-Grenier, K., & Archambault, I. (2020).

Internalizing and externalizing behavior problems and student engagement in elementary and secondary school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(11), 2327–2346. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01295-x>

Pianta, R. C. (1999). Assessing child-teacher relationships. In *Enhancing relationships between children and teachers* (pp. 85–104). American Psychological Association.

<https://doi.org/10.1037/10314-005>

Potvin, P., Dimitri, M., & de École, T. (2012). Les déterminants de la réussite et du décrochage scolaires et les types d'élèves à risque. *Écoles et stratégies*, Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec.

Raufelder, D., Hoferichter, F., Romund, L., Golde, S., Lorenz, R. C., & Beck, A. (2016).

Adolescents' socio-motivational relationships with teachers, amygdala response to

- teacher's negative facial expressions, and test anxiety. *Journal of Research on Adolescence*, 26(4), 706–722. <https://doi.org/10.1111/jora.12220>
- Rickard, N. S., Chin, T.-C., Cross, D., Hattie, J., & Vella-Brodrick, D. A. (2024). Effects of a positive education programme on secondary school students' mental health and wellbeing; Challenges of the school context. *Oxford Review of Education*, 50(3), 309-331. <https://doi.org/10.1080/03054985.2023.2211254>
- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Koomen, H. M. Y. (2017). Affective teacher–student relationships and students' engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review*, 46(3), 239–261. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0035.V46-3>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Romanovska, L., & Novak, M. (2024). The role of teacher-student relationships in providing social and psychological support to participants of the educational process. *Social Work and Education*, 11(2), 308-319. <https://doi.org/10.25128/2520-6230.24.2.11>
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., Pyun, Y., Aycock, C., & Coyle, S. (2016). A meta-analytic review of the association between perceived social support and depression in childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 142(10), 1017–1067. <https://doi.org/10.1037/bul0000058>

- Ryan, R. M., Stiller, J. D., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *The Journal of Early Adolescence*, *14*(2), 226–249. <https://doi.org/10.1177/027243169401400207>
- Ryan, R. M., Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2016). Autonomy and autonomy disturbances in self-development and psychopathology: Research on motivation, attachment, and clinical process. Dans D. Cicchetti (Éd.), *Developmental psychopathology* (p. 1-54). <https://doi.org/10.1002/9781119125556.devpsy109>
- Salter, D., Neelakandan, A., & Wuthrich, V. M. (2024). Anxiety and teacher-student relationships in secondary school: A systematic literature review. *Child Psychiatry & Human Development*. <https://doi.org/10.1007/s10578-024-01665-7>
- Scales, P. C., Pekel, K., Sethi, J., Chamberlain, R., & Van Boekel, M. (2020). Academic year changes in student-teacher developmental relationships and their linkage to middle and high school students' motivation: A mixed methods study. *The Journal of Early Adolescence*, *40*(4), 499–536. <https://doi.org/10.1177/0272431619858414>
- Scholte, R. H. J., Van Lieshout, C. F. M., & Van Aken, M. A. G. (2001). Perceived relational support in adolescence: Dimensions, configurations, and adolescent adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, *11*(1), 71-94. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.00004>
- Shojaei, T., Wazana, A., Pitrou, I., & Kovess, V. (2009). The Strengths and Difficulties Questionnaire: Validation study in French school-aged children and cross-cultural comparisons. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, *44*(9), 740–747. <https://doi.org/10.1007/s00127-008-0489-8>

Statistiques Canada. (2022). *High school graduation rates in Canada, 2016/2017 to 2019/2020*.

Gouvernement du Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/81-599-x/81-599-x2022002-eng.htm>

Statistiques Canada. (2023). *Enquête sur la santé mentale et l'accès aux soins (ESMAS) 2022*.

Gouvernement du Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/75-006-x/2023001/article/00011-fra.htm>

Sugai, G., & Horner, R. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child & Family Behavior Therapy*, 24(1-2), 23-50.

https://doi.org/10.1300/J019v24n01_03

Tvedt, M. S., Vasalampi, K., & Virtanen, T. (2025). Does perceived support from teachers moderate the relationship between personal resources and engagement among upper secondary school students? *European Journal of Psychology of Education*, 40(1), 46.

<https://doi.org/10.1007/s10212-025-00946-6>

Vaish, A., Grossmann, T., & Woodward, A. (2008). Not all emotions are created equal: The negativity bias in social-emotional development. *Psychological Bulletin*, 134(3), 383–

403. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.3.383>

Van Houtte, M., & Demanet, J. (2016). Teachers' beliefs about students, and the intention of students to drop out of secondary education in Flanders. *Teaching and Teacher Education*, 54, 117-127.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.003>

Wang, M.-T., Degol, J. L., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and

- meta-analysis. *Developmental Review*, 57, 100912.
<https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912>
- Waters, S., Lester, L., & Cross, D. (2014). How does support from peers compare with support from adults as students transition to secondary school? *Journal of Adolescent Health*, 54(5), 543-549. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.10.012>
- Wentzel, K. R. (2016). Teacher-student relationships. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (2nd ed., pp. 211–230). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315773384-13>
- Wentzel, K. R. (2022). Does anybody care? Conceptualization and measurement within the contexts of teacher-student and peer relationships. *Educational Psychology Review*, 34(4), 1919–1954. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09702-4>
- Wilcox, R. (2017). *Modern statistics for the social and behavioral sciences: A practical introduction*. Chapman and Hall/CRC.
- De Wit, D. J., Karioja, K., Rye, B. J., & Shain, M. (2011). Perceptions of declining classmate and teacher support following the transition to high school: Potential correlates of increasing student mental health difficulties. *Psychology in the Schools*, 48(6), 556-572.
<https://doi.org/10.1002/pits.20576>
- Wolf, K., & Schmitz, J. (2024). Scoping review: Longitudinal effects of the COVID-19 pandemic on child and adolescent mental health. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 33(5), 1257–1312. <https://doi.org/10.1007/s00787-023-02206-8>

Woolley, M. E., & Bowen, G. L. (2007). In the context of risk: Supportive adults and the school engagement of middle school students. *Family Relations*, 56(1), 92-104.

<https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2007.00442.x>

Yu, M. V. B., Johnson, H. E., Deutsch, N. L., & Varga, S. M. (2018). “She calls me by my last name”: Exploring adolescent perceptions of positive teacher-student relationships.

Journal of Adolescent Research, 33(3), 332–362.

<https://doi.org/10.1177/0743558416684958>

Zheng, F. (2022). Fostering students’ well-being: The mediating role of teacher interpersonal behavior and student-teacher relationships. *Frontiers in Psychology*, 12, 796728.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.796728>

ANNEXE A : QUESTIONNAIRE UTILISÉ POUR LA COLLECTE

L'ADOLESCENCE

Date : _____ Sexe : Masculin Féminin Âge : _____Langue maternelle : Français Anglais Autre Spécifie: _____Quel est le plus haut niveau d'études atteint par ton père? Secondaire Collégial UniversitaireQuel est le plus haut niveau d'études atteint par ta mère? Secondaire Collégial Universitaire

Quel est le revenu total de tes parents? \$0 – \$ 9,999 \$10, 000 – \$19 ,999 \$20, 000 – \$29 ,999
 \$30, 000 – \$39 ,999 \$40, 000 – \$49 ,999 \$50, 000 – \$59 ,999
 \$60, 000 – \$69 ,999 \$70, 000 – \$79 ,999 \$80, 000 – \$89 ,999
 \$90, 000 – \$99 ,999 \$100, 000 – \$109 ,999 \$110, 000 et +

Pratiques-tu un sport? _____ Si oui, quel sport pratiques-tu? _____

Combien de fois par semaine pratiques-tu ton sport? _____ Combien d'heures par semaine? _____

À quel calibre (niveau, catégorie) pratiques-tu ton sport? _____

Quels autres sports pratiques-tu? _____

Aimerais-tu pouvoir vivre de ton sport un jour? Oui Non Crois-tu être capable de vivre de ton sport un jour? Oui Non

AS-TU COMMIS CE TYPE DE DÉLITS DANS LA DERNIÈRE ANNÉE?

(S.v.p. coche le chiffre approprié.)

	Jamais	Quelque fois	Souvent
1. Du vandalisme (graffitis, bris de vitres, etc.).	①	② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
2. Désordre public (partir une fausse alerte d'incendie, etc.).	①	② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
3. Vols simples (vol d'objets valant entre 2\$ et 50\$).	①	② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
4. Vols à l'étalage (vol de disques, de vêtements, etc. dans un magasin).	①	② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
5. Vols contre les personnes (vol d'un sac à main).	①	② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
6. Vols par effractions (vol dans une maison ou dans une voiture).	①	② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
7. Vols à main armée (vol de dépanneur avec une arme à feu).	①	② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
8. Vols d'un véhicule à moteur (voitures, véhicules tout terrain, etc.).	①	② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
9. Menus larcins (vol de bonbons, vol d'objets de petite valeur).	①	② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
10. Consommation de drogues.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
11. Fraude(s).	①	② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
12. Attaque (avec blessures) ou intimidation contre une personne.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
13. Endommager ou détruire des objets appartenant à l'école.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
14. Mentir au sujet de ton âge pour acheter de l'alcool ou entrer dans un endroit interdit.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
15. Tricher lors d'examens à l'école.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
16. Omettre de payer pour entrer au cinéma, prendre l'autobus ou le taxi.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
17. Vente de drogues.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
18. Consommation d'alcool.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	

POURQUOI ADOPTES-TU CES COMPORTEMENTS?

1) Si tu as déjà fait certains des comportements indiqués ci-haut, réponds à ce qui suit en indiquant pourquoi en encerclant le chiffre approprié. (PLUS D'UNE RAISON EST BONNE)

	<u>Pas du tout</u>	<u>Un peu</u>	<u>Souvent</u>
	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
1. Pour me prouver que je suis le meilleur.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
2. C'est une bonne façon pour moi de montrer que je ne suis pas d'accord avec les valeurs des gens <<straight>>.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
3. Je ne sais pas; j'ai l'impression d'être incapable d'arrêter.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
4. Pour le plaisir de voir jusqu'où je peux aller sans me faire prendre.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
5. J'avais des bonnes raisons avant, mais maintenant je me demande si je devrais continuer.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
6. Parce que c'est une façon de vivre qui me convient.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
7. Pour montrer aux autres que je suis le meilleur.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
8. Pour le plaisir de ressentir des sensations fortes.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
9. Je ne sais pas, j'ai rien d'autre à faire de plus intéressant.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
10. Pour faire comme les autres.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
11. Pour que mes amis m'admirent.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
12. Pour me prouver que je suis un <<tough>>.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
13. Parce que je trouve qu'il n'y a rien de mal à ça.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
14. Parce que ça fait partie de ma vie.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
15. Parce que ça me permet d'être avec mes amis.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
16. Parce que ces comportements sont une partie importante de moi.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
17. Parce que j'aime le risque.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
18. Parce que les lois sont stupides.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
19. Parce que c'est excitant.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
20. Parce que c'est naturel pour moi d'agir comme ça.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
21. Parce qu'il y en a d'autres qui le font sans se faire prendre.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
22. Pour moi les gens corrects sont ceux qui font ce genre de choses.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
23. Parce que ça me permet de me faire des amis.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
24. Par habitude.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

AS-TU L'INTENTION DE CONTINUER À FAIRE DES DÉLITS?

	<u>Jamais</u>	<u>Parfois</u>	<u>Souvent</u>
	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
1. J'ai l'intention de continuer encore longtemps.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
2. Je n'ai pas l'intention d'arrêter bientôt.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
3. Je songe sérieusement à arrêter de faire des délits.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
4. Je pense parfois à arrêter de faire des délits.	①	②	③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

Il arrive à tout le monde de ne pas avoir envie d'étudier ou de faire ses travaux scolaires. Est-ce que cela t'arrive?

Rarement Parfois À l'occasion Souvent Tout le temps

Il arrive à tout le monde de ne pas avoir envie d'aller à l'école. Est-ce que cela t'arrive?

Rarement Parfois À l'occasion Souvent Tout le temps

IL M'ARRIVE DE NE PAS AVOIR ENVIE D'ALLER À L'ÉCOLE PARCE QUE :

	Pas du tout	Moyen-nement	Tout à fait
1. Étudier ce n'est pas important pour moi.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
2. Étudier est pour moi sans intérêt.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
3. L'étude n'a pas beaucoup de valeur pour moi.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
4. Je n'ai pas les connaissances qu'il faut pour réussir à l'école.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
5. Je n'aime pas étudier.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
6. J'ai l'impression que c'est toujours la même chose.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
7. Je n'ai pas l'énergie d'étudier.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
8. Je trouve ça ennuyant.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
9. Les tâches qu'on me demande dépassent mes capacités.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
10. Je n'ai pas de raison bien à moi d'étudier.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
11. Je n'ai pas ce qu'il faut pour réussir à l'école.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
12. Je suis un peu paresseux (se).	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
13. Je n'arrive pas à investir les efforts nécessaires.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
14. Mes travaux scolaires ne sont pas intéressants.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
15. Je ne suis pas assez vaillant(e).	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
16. Je ne suis pas bon(ne) à l'école.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦

TE SENS-TU APPUYÉ(E) PAR TES PARENTS À L'ÉCOLE?

Indique à quel point les phrases suivantes décrivent le soutien que tu reçois de **tes parents**. Coche le chiffre approprié.

	Pas du tout	Moyen-nement	Tout à fait
1. Mes parents s'intéressent beaucoup à mon éducation.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
2. Mes parents s'intéressent vraiment à ce que je fais à l'école.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
3. Je sens que mes parents respectent mes choix par rapport à mon éducation.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
4. Mes parents prennent mes intérêts scolaires à cœur.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
5. Mes parents m'aident à accomplir mes travaux scolaires.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
6. Mes parents se soucient de mes résultats scolaires.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦

TE SENS-TU APPUYÉ(E) PAR TES ENSEIGNANTS?

Indique à quel point les phrases suivantes décrivent ta relation avec **tes enseignants**. Coche le chiffre approprié.

	Pas du tout	Moyen-nement	Tout à fait
1. Je sens que mes enseignants s'intéressent vraiment à moi.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
2. Mes enseignants prennent le temps de répondre à nos questions.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
3. Mes enseignants m'expliquent comment corriger mes erreurs.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
4. Mes enseignants me mettent à l'aise et on peut parler franchement.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
5. Mes enseignants me critiquent lorsque je fais des erreurs.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
6. Mes enseignants sont vraiment intéressés à ce que j'apprends.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
7. Mes enseignants expliquent bien la matière.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦

	<u>Pas</u> <u>du tout</u>	<u>Moyen-</u> <u>nement</u>	<u>Tout</u> <u>à fait</u>
8. Lorsque mes enseignants me demandent de faire quelque chose, il (elle) m'explique pourquoi.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
9. Mes enseignants mettent beaucoup de pression sur moi.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
10. Mes enseignants me parlent avec respect.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
11. Mes enseignants ont mes intérêts à cœur.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
12. Mes enseignants me rendent anxieux.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
13. Mes enseignants sont trop sévères avec moi.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
14. Mes enseignants sont chaleureux avec moi.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
15. Mes enseignants m'aident à faire des progrès.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
16. Je sens que mes enseignants respectent mes idées.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
17. Mes enseignants ont beaucoup de temps pour moi.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
18. Mes enseignants sont justes avec moi.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
19. Les attentes de mes enseignants sont beaucoup trop élevées.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
20. Mes enseignants se soucient de comment ça va, pour moi, à l'école.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
21. Mes enseignants n'expliquent pas pourquoi on doit apprendre certaines choses à l'école.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
22. Les règles de ma classe sont claires.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
23. Mes enseignants ne semblent pas avoir assez de temps pour moi.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
24. Mes enseignants ne sont pas justes envers moi.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
25. Mes enseignants pensent que ce que je dis est important.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
26. Mes enseignants aiment plus les autres élèves de ma classe que moi.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
27. Mes enseignants m'interrompent lorsque j'ai quelque chose à dire.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
28. Mes enseignants n'expliquent pas clairement ce qu'ils attend de moi à l'école.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
29. Mes enseignants essaient de contrôler tout ce que je fais.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
30. Mes enseignants aiment être avec moi.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	

EN GÉNÉRALE DANS TA VIE, TE SENS-TU APPUYÉ(E) PAR TES PARENTS?

Indique à quel point les phrases suivantes décrivent ta relation avec tes parents, en cochant le chiffre approprié.

	<u>Pas</u> <u>du tout</u>	<u>Moyen-</u> <u>nement</u>	<u>Tout</u> <u>à fait</u>
1. Je sens que mes parents se soucient vraiment de ce que je fais.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
2. Mes parents me donnent du feedback utile sur les choix que je fais dans ma vie.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
3. Mes parents m'expliquent comment m'améliorer.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
4. Je trouve que mes parents sont trop sévères avec moi.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
5. Lorsque mes parents me donnent du feedback, ça me donne confiance en moi.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
6. Mes parents prennent mes intérêts à cœur.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
7. Je me sens à l'aise de partager mes idées avec mes parents.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
8. Mes parents m'imposent leurs idées.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
9. Mes parents s'intéressent beaucoup à moi.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
10. Lorsque mes parents demandent de faire quelque chose, ils m'expliquent pourquoi.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	
11. Mes parents me laissent prendre mes propres décisions par rapport à ma vie.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	

	Pas du tout	Moyen- nement	Tout à fait
12. Je sens que mes parents respectent mes choix de vie.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
13. Mes parents se fichent de ma vie.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
14. Le feedback de mes parents est constructif et m'aide à améliorer ma vie.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
15. Mes parents me critiquent lorsque je fais des erreurs.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
16. Je sens que mes parents mettent beaucoup de pression sur moi.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
17. Si je dois rentrer tard à la maison, mes parents s'attendent à ce que je les avertisse.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
18. Je dis à mes parents avec qui je vais être avant de sortir.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
19. Quand je sors le soir, je dis à mes parents avec qui je suis.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
20. J'informe mes parents des projets que j'ai avec mes amis.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
21. Lorsque je sors, je dis à mes parents où je vais.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
22. Lorsque je sors de la maison, mes parents me demandent avec qui je vais être.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
23. Lorsque je sors de la maison, mes parents me demandent à quel endroit je m'en vais.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
24. Lorsque je sors de la maison, mes parents me disent à quel e heure je dois rentrer.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
25. Mes parents m'offrent des récompenses peu importe ce que je fais (bien ou mal).	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦

LES INTERDITS FAMILIAUX

En cochant le chiffre approprié, indique à quel point les phrases suivantes décrivent la réaction de **tes parents** lorsque tu manques aux règles familiales ou que tu fasses quelque chose d'interdit.

	Jamais	Parfois	Souvent
1. Ils m'enlèvent un privilège (p. ex. : ils me privent de sortie ou de mon argent de poche).	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
2. Ils m'envoient dans ma chambre.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
3. Ils me crient après.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
4. Ils discutent calmement du problème avec moi.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
5. Ils ignorent ce que j'ai fait de mal (même s'ils sont au courant) et ne m'en parlent pas.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦

TES RÉUSSITES

En cochant le chiffre approprié, indique à quel point les phrases suivantes décrivent la réaction de **tes parents** lorsque tu fais quelque chose qu'ils approuvent ou qui leur fait plaisir.

	Jamais	Parfois	Souvent
1. Ils me donnent une récompense ou un privilège (p. ex. : ils me permettent de sortir plus tard).	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
2. Ils me félicitent et ils me disent être fier de moi.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
3. Ils me donnent une caresse ou me donnent une tape dans le dos pour me féliciter.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
4. Ils me demandent pourquoi je n'agis pas comme cela plus régulièrement.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
5. Ils ne me disent rien de particulier.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦

TE SENS-TU APPUYÉ(E) PAR TES AMI(E)S?

Indique à quel point les phrases suivantes décrivent ta relation avec tes ami(e)s, en cochant le chiffre approprié.

	<u>Pas</u> <u>du tout</u>	<u>Moyen-</u> <u>nement</u>	<u>Tout</u> <u>à fait</u>
1. Je sens que mes ami(e)s se soucient vraiment de ce que je fais.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
2. Mes ami(e)s me donnent du feedback sur les choix que je fais dans ma vie.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
3. Mes ami(e)s me donnent des trucs pour améliorer mes points faibles.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
4. Mes ami(e)s se fichent de ma vie.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
5. Lorsque mes ami(e)s me donnent du feedback, ça me donne confiance en moi.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
6. Mes ami(e)s ont mes intérêts à cœur.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
7. Je me sens à l'aise de partager mes idées avec mes ami(e)s.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
8. Quand je ne réussis pas bien, mes ami(e)s m'expliquent comment corriger mes erreurs.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
9. Mes ami(e)s s'intéressent vraiment à moi en tant que personne.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
10. Mes ami(e)s sont toujours là pour moi.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
11. Mes ami(e)s n'essaient pas d'influencer mes décisions.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
12. Je sens que mes ami(e)s respectent mes choix.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦

LA PERCEPTION DE MON ÉCOLE

Indique à quel point les phrases suivantes décrivent la perception que tu as de ton école en cochant le chiffre approprié.

	<u>Pas</u> <u>du tout</u>	<u>Moyen-</u> <u>nement</u>	<u>Tout</u> <u>à fait</u>
1. Dans mon école, il existe des conséquences bien connues aux écarts de conduite des élèves.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
2. Je connais les règles de conduite (le code de vie) de mon école.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
3. Mes enseignants me félicitent et m'encouragent lorsque je me comporte bien en classe.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
4. Les enseignants de mon école restent calmes lorsqu'ils interviennent auprès d'un élève qui ne se comporte pas bien en classe.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
5. Les enseignants nous communiquent les règles de conduites de leurs classes en début d'année scolaire.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
6. Lorsque les enseignants me félicitent, ils m'expliquent pourquoi.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
7. Mes enseignants agissent envers moi plus de façon négative que de façon positive.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
8. Lorsque je ne me comporte pas bien, mes enseignants me rappellent les conséquences possibles à mes gestes.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
9. Je me sens en sécurité dans mon école.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
10. Il y a des élèves qui sont intimidés par d'autres élèves dans mon école.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦

CROYANCES PERSONNELLES

En cochant le chiffre approprié, indique ton accord avec les énoncés suivant.

	<u>Pas</u> <u>du tout</u>	<u>Moyen-</u> <u>nement</u>	<u>Tout</u> <u>à fait</u>
1. Les policiers sont honnêtes.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
2. La loi est « croche » dans son ensemble (corrompue).	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
3. Les juges sont honnêtes et gentil.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦

	Pas du tout	Moyen- nement	Tout à fait
4. Je suis plus comme un criminel professionnel que les autres personnes.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥	⑦
5. Les décisions de la cour sont justes.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥	⑦
6. Les gens font des crimes lorsqu'ils croient qu'ils ne se feront pas prendre.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥	⑦
7. Les policiers n'aident presque jamais personne.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥	⑦
8. Un juge est une bonne personne.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥	⑦
9. Les personnes qui ont du succès dans la vie enfreignent les lois.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥	⑦
10. Les policiers devraient être mieux payés.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥	⑦
11. Les policiers sont malhonnêtes.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥	⑦
12. La loi aide seulement quelques personnes.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥	⑦
13. Je préfère être avec des gens qui obéissent à la loi qu'avec les gens qui l'enfreignent.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥	⑦
14. Les avocats sont honnêtes.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥	⑦
15. La loi n'aide pas les gens.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥	⑦
16. Les gens comme moi doivent enfreindre la loi pour obtenir de l'avancement.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥	⑦
17. Seulement les lois qui semblent raisonnables devraient être respectées.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥	⑦
18. Tu ne peux pas obtenir la justice dans une cour.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥	⑦
19. Un policier est un ami pour les gens dans le besoin.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥	⑦
20. C'est correct d'enfreindre la loi pourvu qu'on ne se fasse pas prendre.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥	⑦
21. La plupart des gens sont esclaves de la loi.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥	⑦
22. C'est préférable de gagner un salaire facile, même en enfreignant la loi.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥	⑦
23. La vie serait mieux avec moins de policiers.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥	⑦
24. L'argent peut 'arranger' les décisions de la cour.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥	⑦
25. Une personne qui a faim a le droit de voler.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥	⑦
26. Les policiers ont de faux témoins.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥	⑦
27. Je suis comme les autres personnes qui ont des problèmes avec la loi.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥	⑦
28. Les lois sont généralement mauvaises.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥	⑦
29. Je n'ai presque rien en commun avec les personnes qui n'enfreignent pas la loi.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥	⑦

LA FAÇON DONT JE ME PERÇOIS

Indique à quel point les phrases suivantes décrivent la façon dont tu te perçois.

	Pas du tout	Moyen- nement	Tout à fait
1. Les croyances que j'ai sur moi-même sont souvent en conflit les unes avec les autres.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥	⑦
2. Une journée je peux avoir une opinion sur moi et l'autre journée une opinion différente.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥	⑦
3. L'opinion que j'ai de moi varie de jour en jour.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥	⑦
4. Parfois, je sens que je ne suis pas vraiment la personne que je parais être.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥	⑦
5. Certaines journées j'ai une très bonne opinion de moi-même, alors que d'autres journées j'ai une mauvaise opinion de moi.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥	⑦
6. Je vis rarement des conflits entre les différents aspects de ma personnalité.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥	⑦
7. Parfois je crois connaître d'autres personnes mieux que je me connaisse.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥	⑦
8. Je sens que rien, ou presque rien, ne peut changer l'opinion que j'ai de moi-même.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥	⑦
9. Si on me demandait de décrire ma personnalité, ma description pourrait changer d'une journée à l'autre.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥	⑦
10. À certain moment, j'ai une attitude positive envers moi alors que parfois je sens que je suis un échec.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥	⑦
11. En général, j'ai une idée claire de qui je suis et de ce que je suis.	①	② ③ ④ ⑤ ⑥	⑦

	Pas du tout	Moyen-nement	Tout à fait
12. Il est souvent difficile pour moi de me faire une idée sur certaines choses parce que je ne sais pas vraiment ce que je veux.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
13. L'opinion que j'ai de moi tend à changer beaucoup.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
14. Même si je le désirais, je ne pense pas que je pourrais dire à quelqu'un comment je suis réellement.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
15. Je passe beaucoup de temps à me demander quel type de personne je suis.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
16. Les croyances que j'ai sur moi semblent changer très fréquemment.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
17. Lorsque je pense au type de personne que j'ai été dans le passé, je ne suis pas certain(e) de comment j'étais réellement.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦

Tes points forts – Tes points faibles

Coche la case appropriée pour chaque énoncé. Cela nous aiderait si tu répondais, pour chaque énoncé, du mieux que tu peux, même si tu n'es pas absolument certain(e) ou si l'énoncé te paraît bizarre! Réponds en t'appuyant sur ton expérience des six derniers mois.

	Tout à fait en désaccord	Ni d'accord ni en désaccord	Tout à fait d'accord
1. J'essaie d'être gentil(le) envers les autres.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
2. Je suis agité(e), j'ai du mal à me tenir en place.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
3. Je souffre souvent de maux de tête ou de ventre ou de nausées.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
4. Je partage d'habitude avec les autres (nourriture, jeux, stylos, etc.).	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
5. Je m'énerve facilement et me mets souvent en colère.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
6. Je suis habituellement solitaire. J'ai tendance à jouer seul(e) ou à me tenir à l'écart.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
7. En général, je fais ce qu'on me dit.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
8. Je me fais beaucoup de soucis.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
9. J'aide volontiers quand quelqu'un s'est fait mal ou ne se sent pas bien.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
10. Je ne me tiens pas en place ou me tortille constamment.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
11. J'ai au moins un(e) ami(e).	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
12. Je me bagarre beaucoup. Je peux faire faire aux autres ce que je veux.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
13. Je suis souvent malheureux(se), abattu(e) ou je pleure facilement.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
14. En générale, les gens de mon âge m'aiment bien.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
15. Je suis facilement distrait(e), j'ai du mal à me concentrer.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
16. Les situations nouvelles me rendent anxieux(se). Je perds facilement confiance en moi.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
17. Je suis gentil(le) avec les enfants plus jeunes.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
18. On m'accuse souvent de mentir ou de tricher.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
19. Des jeunes de mon âge s'en prennent à moi.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
20. Toujours prêt(e) à aider les autres (parents, enseignants, jeunes de mon âge).	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
21. Je réfléchis avant d'agir.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
22. Je prends des choses qui ne m'appartiennent pas, à la maison, à l'école ou ailleurs.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
23. Je m'entends mieux avec les adultes qu'avec les jeunes de mon âge.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
24. J'ai beaucoup de peurs, je suis facilement effrayé(e).	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
25. Je finis ce que j'ai commencé. Je me concentre bien.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦
26. On m'accuse souvent de mentir ou de tricher.	①	② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦

☺ **MERCI BEAUCOUP!** ☺



Formulaire de demande de renouvellement de l'approbation éthique

Titre du protocole : **l'impact de la perception des élèves du secondaire du soutien de leurs enseignants sur leur état de santé mentale.**

Numéro(s) de projet : **2025-3308**

Identifiant Nagano : **Perception de support parents/enseignants sur la motivation**

Chercheur principal (au CER Éval) : **Vincent Pomerleau**

Date d'approbation du projet par le CER : **2024-09-25**

Formulaire : **F9-17084**

Date de dépôt initial du formulaire : **2025-09-02**

Date de dépôt final du formulaire : **2025-09-02**

Statut du formulaire : **Formulaire approuvé**

Suivi du BCER

1.

OBJET: RENOUVELLEMENT DE L'APPROBATION ÉTHIQUE

2.

Statut de la demande:

Demande approuvée

À la suite du dépôt de votre formulaire de renouvellement, le comité d'éthique de la recherche de l'UQO constate le bon déroulement du projet et vous autorise à poursuivre vos activités de recherche pour une période d'un an.

Le renouvellement de votre approbation éthique est valide jusqu'au:

2026-09-25

RENOUVELLEMENT ANNUEL: Pour maintenir la validité de votre approbation éthique, vous devez obtenir le renouvellement de votre approbation éthique à l'aide du formulaire F9, et ce avant la date d'échéance. Un rappel automatique vous sera envoyé par courriel quelques semaines avant l'échéance de votre approbation éthique.

MODIFICATION: Si des modifications sont apportées à votre projet de recherche, vous devez soumettre les modifications au CER, et ce, AVANT la mise en œuvre de ces modifications en complétant le formulaire F8 - Demande de modification au projet de recherche.

FIN DE PROJET: Vous devez remplir le formulaire F10-Rapport final afin d'informer le CER de la fin de votre projet de recherche.

3.

La demande a été traitée par :

Caroline Tardif

date de traitement:

2025-09-03

Section A: Identification

1. **Veillez indiquer le titre complet du projet de recherche.**

Quel est le titre du projet?

l'impact de la perception des élèves du secondaire du soutien de leurs enseignants sur leur état de santé mentale.

Section H: signature du directeur/ codirecteur[s]

1. **Seuls le (la) directeur(trice) ou les codirecteurs(trices) peuvent signer à cet endroit. LE FORMULAIRE NE DOIT PAS ÊTRE DÉPOSÉ TANT QUE LE (LA) DIRECTEUR(TRICE) DE RECHERCHE N'A PAS SIGNÉ. N'oubliez pas de déposer le formulaire une fois complété.**

IMPORTANT : Avant de signer et déposer ce formulaire, veuillez vous assurer de bien lire les réponses de l'étudiant(e), car vous partagez la responsabilité du projet avec l'étudiant(e).

AVIS AUX ÉTUDIANT(E)S : LE FORMULAIRE NE DOIT PAS ÊTRE DÉPOSÉ TANT QUE LE (LA) DIRECTEUR(TRICE) OU CODIRECTEUR(TRICE) DE RECHERCHE N'A PAS SIGNÉ LE FORMULAIRE. Seul le (la) directeur(trice) ou codirecteur(trice) peut remplir cette section. Si vous signez à la place de votre directeur(trice) OU QUE VOUS DÉPOSÉ LE FORMULAIRE SANS LA SIGNATURE DU (DE LA) DIRECTEUR(TRICE) OU CODIRECTEUR(TRICE) DE RECHERCHE, vous ne ferez que retarder le traitement de votre dossier.

Signature électronique du (de la) directeur(trice) ou du (de la) codirecteur(trice) :

Professeur(e) :
Stéphanie Turgeon
2025-09-02 20:20