

Cette version de l'article a été acceptée pour publication après examen par les pairs/éditorial et est soumise aux conditions d'utilisation de la *Revue des sciences de l'éducation de McGill*. Il n'a pas encore fait l'objet d'une révision finale et ne constitue pas la version publiée finale et définitive de l'article.

PERCEPTIONS DU PERSONNEL ENSEIGNANT ET DES GARÇONS À L'ÉGARD DE LA RELATION ENSEIGNANT-ÉLÈVE AU SECONDAIRE : DES MARQUES D'AFFECTIVITÉ, D'ATTIRANCE ET DE VIOLENCE SE DESSINENT

CARL BEAUDOIN *Université du Québec à Trois-Rivières*

GABRIEL BARBEAU-HÉNAULT *Université de Sherbrooke*

RÉSUMÉ. Cet article¹ a pour but de décrire les perceptions déclarées du personnel enseignant et des garçons concernant la relation enseignant-élève (REÉ) au secondaire. Située dans une perspective qualitative interprétative, cette étude met en exergue les propos du personnel enseignant et des garçons, analysés selon une approche thématique. Les principaux résultats montrent que des enseignants témoignent répondre difficilement aux besoins affectifs des garçons, que des enseignantes évoquent subir de la violence des garçons et que ceux-ci déclarent éprouver une attirance envers leurs enseignantes. Ces résultats soulèvent des questions relatives à l'affectivité, à la violence et à l'attirance dans la REÉ.

TEACHERS' AND BOYS' PERCEPTIONS OF THE TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP IN HIGH SCHOOL: SIGNS OF AFFECTIVITY, ATTRACTION, AND VIOLENCE EMERGE

ABSTRACT. This article aims to describe the reported perceptions of teachers and boys regarding the teacher-student relationship (TSR) in high school. Anchored in a qualitative interpretative research perspective, this study thematically analyzes the comments made by teachers and boys. The main results show that some male teachers report difficulty responding to boys' emotional needs. In addition, some female teachers report experiencing psychological and physical violence from boys. Some of the boy students report feeling attracted to their female teachers. These results raise questions about the roles of affectivity, attraction, and violence in the TSR.

Depuis plus d'une vingtaine d'années, les décideurs politiques québécois ont été préoccupés par la question de la persévérance et de la réussite scolaires des élèves, et plus spécialement celle des garçons. Déjà en 2004, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport ([MELS], 2004) publiait le document *La réussite des garçons : des constats à mettre en perspective* dans lequel on fait état du

retard scolaire des garçons et de la nécessité de mettre en place des mesures concrètes pour soutenir leur réussite. Sur le plan de la recherche, bon nombre de chercheurs québécois ont d'ailleurs mis en évidence à ce jour la tendance des garçons à moins bien réussir que les filles et les facteurs pouvant expliquer cet écart de réussite (p. ex., adhésion des garçons à certains stéréotypes de genre défavorables sur le plan scolaire, faible présence d'hommes enseignants) (Bouchard et St-Amant, 1996; Cloutier, 2004; Lemery, 2004; Royer, 2010). De même, des études ont exploré l'hypothèse voulant que la faible représentativité des hommes en enseignement primaire et secondaire serait en cause dans l'apparition des difficultés scolaires des garçons (Beaudoin, 2022; Lamarre, 2019; Royer, 2010). À notre connaissance, aucune étude ne montre qu'une plus grande représentativité des hommes en éducation contribuerait à la réussite scolaire des garçons (Beaudoin, 2021; Hansen et Quintero, 2018).

À ce sujet, il ressort tout de même qu'une relation enseignant-élève (REÉ) de qualité, que nous qualifions également de positive, est susceptible de soutenir les élèves, qu'ils soient filles ou garçons, à la fois sur les plans affectif, social et scolaire (Beaudoin, 2021, 2022; Joyce et Early, 2014; Liu et al., 2015). De fait, l'établissement d'une REÉ positive est lié à l'engagement scolaire des élèves (Danielsen et al., 2010) et à l'amélioration de leurs comportements en classe (Bernstein-Yamashiro et Noam, 2013). Mentionnons qu'une REÉ positive a des effets encore plus bénéfiques auprès des élèves rencontrant des difficultés comportementales (Fallu et Janosz, 2003; ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MEESR], 2015). À l'opposé, la présence d'une REÉ négative accentue le stress chez les élèves (Putwain et al., 2016) et a un effet négatif sur leur motivation et leur engagement scolaires (De Meyer et al., 2014; Joyce et Early, 2014). D'ailleurs, on observe que les garçons entretiennent généralement des relations plus conflictuelles et distantes que les filles avec le personnel enseignant (Jerome et al., 2009; Koepke et Harkins, 2008). De leur côté, tant les enseignants que les enseignantes décrivent leurs relations avec les garçons comme étant plus conflictuelles qu'avec les filles (Spilt et al., 2012). En effet, les garçons sont plus portés à manifester de mauvais comportements en classe comparativement aux filles (Clark et al., 2008). Il est également connu que les élèves qui ont des interactions négatives avec le personnel enseignant ont tendance à manifester plus de comportements agressifs à son endroit comme pousser ou frapper (De Laet et al., 2015; De Laet et al., 2016).

Cela dit, des études québécoises ont documenté le phénomène de la violence subie par le personnel enseignant au secondaire (Bowen et al., 2018; Villeneuve et al., 2018). Celui-ci rapporte subir de plus en plus d'agressions, qu'elles soient physiques ou psychologiques, de la part des élèves, notamment ceux issus des classes d'adaptation scolaire et sociale (Fédération des syndicats de l'enseignement-CSQ, 2019). Qui plus est, les résultats de Villeneuve et al.

(2018) révèlent que les enseignantes ont deux fois plus de risque que les enseignants d'être intimidées sur les réseaux sociaux (p. ex., menaces, rumeurs, moqueries) par leurs élèves.

Dans ce contexte, il apparaît pertinent de nous pencher sur les déterminants de la REÉ sur le plan affectif afin de mieux comprendre comment s'opère la dynamique relationnelle entre le personnel enseignant et les élèves.

CADRE DE RÉFÉRENCE

Relation enseignant-élève sur le plan affectif

Selon la perspective de l'attachement de Bowlby (1982), le personnel enseignant qui développe une REÉ chaleureuse, sécurisante et soutenante avec les élèves est susceptible d'être considéré comme un modèle d'attachement non parental positif (Bergin et Bergin, 2009). Au sujet de la continuité du modèle d'attachement jusqu'à l'adolescence, Bowlby (1982) soutient qu'il varie peu contrairement à la figure d'attachement qui, elle, change pour le conjoint ou la conjointe, des amis proches ou le personnel enseignant. La continuité du modèle d'attachement des élèves du secondaire peut être rompue par des facteurs environnementaux perturbants vécus lors des étapes développementales de l'adolescence (Bowlby, 1982), notamment dans le cas de dépressions, de consommation de psychotropes, de violence physique ou sexuelle, de pauvreté ou de relations familiales conflictuelles (Lamas et al., 2010). Dans ces conditions, le modèle d'attachement confiant des élèves a tendance à passer à celui d'attachement anxieux dans près de 90 % des cas (Lewis et al., 2000). Ainsi, les élèves qui maintiennent un attachement sécurisant avec le personnel enseignant sont plus enclins à explorer leur environnement et, par le fait même, à s'engager dans le processus d'apprentissage (Fredriksen et Rhodes, 2004; Virat, 2016).

Pianta et Stuhlman (2004) ont proposé de mesurer la REÉ à partir de deux dimensions, soit la proximité et le conflit. D'une part, la proximité se caractérise par la chaleur et par l'ouverture à la communication entre le personnel enseignant et les élèves (Pianta et Stuhlman, 2004; Verschueren et Koomen, 2012). À ce sujet, les résultats de Engels et al. (2020) et de Hughes et Cao (2018) montrent que des relations étroites et positives contribuent favorablement aux résultats scolaires des élèves du secondaire. D'autre part, le conflit se caractérise par la présence de tensions, de désaccords de même que de cognitions négatives entretenues de part et d'autre entre le personnel enseignant et les élèves (Engels et al., 2020; Henricsson et Rydell, 2004; Tourigny, 2013; Verschueren et Koomen, 2012). Ainsi, il s'avère qu'une REÉ négative peut nuire à l'engagement et à la réussite scolaire des élèves (Roorda et al., 2017). De précédentes études menées sur la REÉ ont mis en évidence

une troisième dimension pour mesurer la REÉ, soit la dépendance. Celle-ci fait référence à la confiance démesurée accordée par les élèves au personnel enseignant ainsi qu'à la possessivité qu'ils manifestent à son endroit (Pianta, 2001; Verschueren et Koomen, 2012). Cependant, il importe de souligner qu'il a été montré par plusieurs chercheurs que la dimension de dépendance ne permettait pas de bien mesurer la qualité de la REÉ (Koomen et al., 2012; Pianta et Stuhlman, 2004).

Objectifs de recherche

Considérant que la présence d'une REÉ de qualité est susceptible de soutenir les garçons sur le plan scolaire et que ces derniers ont tendance à vivre davantage de REÉ conflictuelles que les filles à l'école, il convient d'examiner plus en profondeur les perceptions du personnel enseignant et des garçons du secondaire à l'égard de la REÉ. Pour mener cette entreprise, nous poursuivons deux principaux objectifs de recherche :

1. Décrire les perceptions déclarées du personnel enseignant à l'égard des relations qu'il entretient avec les garçons;
2. Décrire les perceptions déclarées des garçons à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec le personnel enseignant.

MÉTHODE

Située dans une approche qualitative interprétative, cette étude vise à décrire les perceptions déclarées du personnel enseignant et des garçons à l'égard des relations qu'ils entretiennent mutuellement. Dans les prochaines lignes, nous aborderons l'échantillon à l'étude ainsi que les stratégies de collecte et d'analyse des données utilisées.

Les participants

De manière à constituer notre échantillon, nous avons d'abord sollicité par téléphone ou par courrier électronique les directeurs d'écoles secondaires de la région du Centre-du-Québec afin de connaître leur intérêt pour participer à notre recherche. Après avoir obtenu une réponse favorable de la part de deux d'entre eux, nous avons rencontré le personnel enseignant de 2^e année du secondaire, toutes matières confondues, et les garçons de ces deux écoles participantes. Au total, notre échantillon de convenance comprenait 18 enseignants, 19 enseignantes et leurs élèves, soit 86 garçons âgés de 12 à 13 ans. Concernant les 18 enseignants, ils sont âgés de 28 à 50 ans. L'âge médian est de 35 ans. Les hommes ont en moyenne 10 ans d'expérience en éducation. Pour ce qui est des 19 enseignantes, elles sont âgées de 26 à 55 ans. Les femmes ont un âge médian de 34 ans. Les femmes ont en moyenne 12 ans d'expérience en enseignement.

Les stratégies de collecte de données

De prime abord, nous espérions procéder à la collecte de données par le biais d'entrevues semi-dirigées individuelles, mais les participants ont réclamé des groupes de discussion et un questionnaire d'enquête. Plusieurs ont fait part de leur volonté que soient formés des groupes de discussion pour permettre de reproduire la dynamique des échanges qui s'opèrent généralement entre les membres du personnel enseignant sur ces questions. Les participants soutenaient qu'il s'agissait aussi d'une façon pour eux de faciliter le développement et l'expression de leur point de vue sur certaines questions. De plus, d'autres membres du personnel enseignant n'étaient pas prêts à participer à une entrevue semi-dirigée préférant que leur soit soumis un questionnaire d'enquête pour qu'ils puissent prendre le temps de réfléchir à la maison aux questions posées. Sans ces adaptations, les participants auraient abandonné la recherche. Cette prise en compte des besoins des répondants concernant la collecte de données demeure conforme aux principes de l'approche qualitative-interprétative (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Mentionnons que les questions relatives à la REÉ posées, lors de la collecte de données et pour l'ensemble des stratégies, ont porté entre autres sur le climat de classe, la sensibilité du personnel enseignant, la gestion des comportements, la compréhension du contenu enseigné et la qualité des rétroactions. Comme le montre le Tableau 1, les enseignants, les enseignantes et les garçons ont choisi de participer à l'une ou à l'autre des stratégies de collecte de données.

TABLEAU 1. Répartition des participants selon la stratégie de collecte de données

Stratégie de collecte de données	Enseignants	Enseignantes	Garçons
Entrevue semi-dirigée	5	7	8
Groupe de discussion	10	10	24
Questionnaire d'enquête	3	2	54
Total	18	19	86

L'entrevue semi-dirigée

Nous avons utilisé l'entrevue semi-dirigée afin d'accéder plus facilement aux perceptions des participants à l'égard de leurs relations. Bien que nous ayons abordé avec les participants les thèmes ou les questions selon l'ordre et la logique des propos tenus lors de l'entrevue semi-dirigée, nous avons su tirer profit de la souplesse de cette dernière pour accéder plus aisément à leurs perceptions à l'égard de leurs relations (Savoie-Zajc, 2018). Ainsi, pour le personnel enseignant, nous avons rencontré individuellement 5 hommes et 7 femmes. Près d'une vingtaine de questions ouvertes leur ont été posées (p. ex.,

Quelle est votre proximité affective avec les garçons et les filles?). Les questions ont été formulées sur la base du cadre de référence, c'est-à-dire des concepts de proximité et de conflit (Pianta et Stuhlman, 2004) de même que de la perspective de l'attachement de Bowlby (1982). Concernant les élèves, 8 garçons ont participé individuellement aux échanges et ont répondu à une douzaine de questions ouvertes (p. ex., Comment décris-tu tes relations avec le personnel enseignant?).

Le groupe de discussion

Nous avons également privilégié le groupe de discussion. Le schéma de groupe de discussion comptait près de 20 questions ouvertes soumises au personnel enseignant, soit 10 hommes et 10 femmes répartis en 4 groupes mixtes (p. ex., Avez-vous déjà vécu des conflits avec les élèves? Si oui, est-ce davantage avec les garçons que les filles? Quelle est la nature des conflits vécus avec les garçons et les filles?). Nous avons rencontré 24 garçons au total, divisés en 4 groupes de 6. Un total de 12 questions ouvertes leur ont été posées (p. ex., Est-ce que tu trouves que le personnel enseignant se rend disponible pour toi? Pourquoi?). Ce type d'exercice nous a permis d'approfondir les réponses des participants puisque cette tribune leur permettait de les expliquer plus en détail, de mettre en évidence les expériences vécues ayant contribué à forger leurs perceptions de même que de clarifier les émotions et les sentiments en présence à la lumière des propos tenus (Geoffrion, 2010).

Le questionnaire d'enquête

Comme certains participants ont exprimé leur besoin de temps et de réflexion pour répondre aux questions posées dans le cadre de cette étude, nous avons eu recours au questionnaire d'enquête (Blais et Durand, 2009). Cette stratégie s'est avérée pertinente puisqu'elle a conduit le personnel enseignant et les garçons à exprimer leurs pensées de manière plus approfondie par écrit. Pour le personnel enseignant, le questionnaire d'enquête comptait près de 15 questions ouvertes et a été rempli par 3 hommes et 2 femmes (p. ex., Remarquez-vous des ressemblances ou des dissemblances dans les comportements des garçons ou des filles en classe? Expliquez.). Nous aurions souhaité obtenir davantage de données à partir de cette stratégie de collecte de données, mais plusieurs questionnaires nous ont été retournés vierges par le personnel enseignant qui s'est dit contraint par le temps. Pour ce qui est des élèves, 54 garçons ont répondu au questionnaire d'enquête comprenant 10 questions ouvertes (p. ex., Comment décris-tu l'enseignant ou l'enseignante idéale?). Une période de 30 minutes leur était allouée pour le remplir en classe.

La stratégie d'analyse des données

L'ensemble des données amassées auprès du personnel enseignant et des garçons a formé un corpus de 1500 pages et a fait l'objet d'une analyse qualitative au moyen du logiciel NVivo. Considérant les objectifs de recherche poursuivis sur les perceptions des participants à l'égard de leurs relations, nous nous sommes basés sur la démarche d'analyse thématique proposée par Paillé et Mucchielli (2016) qui consiste à repérer systématiquement, à l'intérieur du corpus, les thèmes, à les regrouper et à les examiner de façon méthodique. De manière à s'assurer de la fiabilité (accord interjuges) de la démarche d'analyse, une personne tierce a procédé à la validation de notre travail d'encodage et de thématisation. De cet exercice, les thèmes ont été retenus en fonction de leur récurrence dans le corpus.

RÉSULTATS

Dans les prochaines sections, nous présenterons les résultats obtenus à la suite de l'analyse thématique qui avait pour but, comme nous l'avons déjà mentionné, de décrire les perceptions déclarées du personnel enseignant et des garçons à l'égard des relations qu'ils entretiennent mutuellement. Il est à noter que les thèmes sont présentés en fonction de leur importance relative.

Les perceptions déclarées des enseignants à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec les garçons

L'ensemble des 18 enseignants a exprimé un total de 170 réponses pour décrire leurs perceptions à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec les garçons. Les thèmes relevés portent sur la qualité de la relation des enseignants avec les garçons ($n = 61$)², les situations conflictuelles des enseignants avec les garçons ($n = 46$), la gestion de classe des enseignants auprès des garçons ($n = 41$) et la relation affective des garçons avec les enseignants ($n = 22$).

La qualité de la relation des enseignants avec les garçons

L'ensemble des 18 enseignants a exprimé 61 réponses au total pour décrire la qualité de la relation qu'ils entretiennent avec les garçons. Des enseignants font état de l'importance de la REÉ en classe ($n = 13$): « C'est important d'avoir un bon lien, ils me respectent plus et écoutent plus par la suite » (Enseignant n° 13). D'ailleurs, ils décrivent généralement de manière positive leurs relations avec les garçons ($n = 13$). Ils soutiennent qu'il est important de développer une bonne relation avec les garçons puisque ces derniers passent souvent plus de temps à l'école qu'à la maison ($n = 11$). Des enseignants disent développer une relation moins formelle avec les garçons ($n = 8$), alors que d'autres se disent

intéressés par ce que vivent les garçons ($n = 8$). De plus, des enseignants révèlent que certains de leurs collègues développent une mauvaise relation avec les garçons ($n = 4$). Des enseignants témoignent de l'absence d'une relation ($n = 2$) ou la difficulté d'en développer une avec les garçons ($n = 2$).

Les situations conflictuelles des enseignants avec les garçons

Sur les 18 enseignants, 17 d'entre eux se sont exprimés sur leurs situations conflictuelles avec les garçons. Au total, ils ont formulé 46 réponses. Des enseignants mentionnent que les garçons sont plus ouverts au dialogue en situation de conflit que le sont les filles ($n = 15$): « Plus facile de parler avec les garçons, pas rancuniers, les filles peuvent bouder pendant un mois » (Enseignant n° 4). Qui plus est, la durée des conflits avec les garçons est plus courte que celle avec les filles ($n = 11$). Selon des enseignants, les situations conflictuelles sont principalement causées par une incompatibilité de personnalité entre eux et les garçons ($n = 10$). Des enseignants affirment que les garçons qui croient vivre une injustice en classe sont plus sujets au conflit ($n = 10$).

La gestion de classe des enseignants auprès des garçons

Parmi les 18 enseignants, 17 ont exprimé 41 réponses sur la question de la gestion de classe. Des enseignants montrent bien comment le respect est une dimension importante dans la gestion de classe ($n = 5$): « Je travaille beaucoup à avoir une gestion de classe qui insiste sur le respect » (Enseignant n° 6). La gestion de classe passe par la multiplication des apprentissages qui tiennent les garçons occupés évitant l'expression de comportements inadéquats de leur part ($n = 4$). Des enseignants ont nommé plusieurs moyens de gestion de classe tels qu'intervenir auprès du groupe ($n = 4$), discuter avec le garçon fautif dans le corridor ($n = 4$), placer le garçon qui dérange près du bureau de l'enseignant ($n = 4$), appeler les parents ($n = 4$) ou rencontrer la direction de l'école ($n = 4$). En cas de crise, la technique de l'arrêt d'agir³ est privilégiée pour protéger la santé et la sécurité des autres élèves ou du jeune concerné ($n = 4$). L'expulsion de la classe demeure une méthode d'intervention assez marginale ($n = 4$).

La relation affective des garçons avec les enseignants

Au regard des propos formulés par 15 des 18 enseignants, le thème de la relation affective a été nommé à 22 reprises. Ce thème demeure un sujet tabou pour des enseignants ($n = 8$): « Peu importe de quel genre de relation... de relation d'affection... de relation affective qu'on parle, c'est toujours tabou ces affaires-là » (Enseignant n° 1). Certains enseignants expriment avoir déjà perçu un besoin affectif de la part des garçons, mais se disent mal à l'aise à ce sujet ($n = 7$). Des enseignants évoquent leurs craintes à l'égard de la relation affective avec les filles en classe qui pourrait être perçue comme abusive par ces

dernières (n = 5). Ils révèlent également que celles-ci peuvent développer des sentiments amoureux à leur égard et justifient cela comme étant normal en raison de la puberté et de l'adolescence en général. Des enseignants considèrent les garçons comme s'ils étaient leur père (n = 2).

Les perceptions déclarées des enseignantes à l'égard des relations qu'elles entretiennent avec les garçons

L'ensemble des 19 enseignantes a formulé un total de 147 réponses pour faire état de leurs perceptions déclarées à l'égard des relations qu'elles entretiennent avec les garçons. Les thèmes soulevés sont la qualité de la relation (n = 59), la gestion de classe (n = 47) et les comportements perturbateurs (n = 41).

La qualité de la relation des enseignantes avec les garçons

L'ensemble des 19 enseignantes a formulé un total de 59 réponses relativement à la qualité de la relation avec les garçons. Certaines enseignantes la qualifient comme importante (n = 14): « Oui, c'est important cette relation » (Enseignante n° 19). La relation est également décrite comme nécessaire (n = 9), positive (n = 9), exigeante (n = 7), maternante (n = 5), empathique (n = 4), difficile (n = 4), épuisante (n = 4) ou bonne (n = 3).

La gestion de classe des enseignantes auprès des garçons

Au regard des 19 enseignantes, 18 d'entre elles se sont prononcées sur la gestion de classe. Elles ont exprimé 47 réponses. Des enseignantes affirment recourir aux avertissements dans leur gestion de classe (n = 14): « Je fonctionne par avertissement. Après trois fois, je lui demande de sortir. Ça marche généralement bien comme système » (Enseignante n° 25). La gestion de classe est décrite comme proactive (n = 13) ou en réponse aux besoins des garçons en termes d'apprentissage (n = 8). Le fait d'accueillir les élèves à leur arrivée en classe est soulevé comme un aspect de la gestion de classe (n = 4). Des enseignantes font état de l'écoute (n = 4) et l'application de conséquences pour les garçons (p. ex., retrait de la classe ou expulsion de l'école) (n = 4) comme éléments de gestion de classe auprès des garçons.

Les comportements perturbateurs des garçons en présence des enseignantes

Le thème des comportements perturbateurs a été soulevé par l'ensemble des 19 enseignantes. Un total de 41 réponses lui est associé. La relation entre les enseignantes et les garçons est teintée de comportements perturbateurs de la part de ces derniers : « Ce n'est pas rare que les gars perturbent la classe. En fait, quand j'y pense, c'est souvent les mêmes » (Enseignante n° 24). Ces

comportements prennent la forme de violence psychologique ou verbale ($n = 9$) telle que des injures ou de l'intimidation faite en classe ou sur les réseaux sociaux. La désorganisation est aussi nommée comme faisant partie des comportements perturbateurs des garçons ($n = 8$). Certaines enseignantes mentionnent également constater de nombreux bris de matériel ($n = 7$) ou de mobilier scolaires ($n = 7$). Des enseignantes affirment avoir déjà été victimes de violence physique, soit d'avoir reçu des coups ($n = 7$). La passivité des garçons en classe est perçue également comme un comportement perturbateur ($n = 3$).

Perceptions déclarées des garçons à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec les enseignants

L'ensemble des 86 garçons a émis un total de 450 réponses pour décrire leurs perceptions à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec les enseignants. Les thèmes retenus sont la qualité de la relation des garçons avec les enseignants ($n = 120$), l'apparence physique des enseignants ($n = 82$), la réponse aux besoins des garçons par les enseignants ($n = 70$), les enseignants à l'écoute des garçons ($n = 70$), les attitudes des enseignants à l'égard des garçons ($n = 54$) et la prise en compte des centres d'intérêt des garçons par les enseignants ($n = 54$).

La qualité de la relation des garçons avec les enseignants

Concernant la qualité de la relation, 85 des 86 garçons ont exprimé un total de 120 réponses sur le sujet. Certains garçons disent avoir généralement une relation normale ($n = 44$): « Disons que c'est normal, là » (Garçon n° 38). D'autres la qualifient comme correcte ($n = 24$), polie ($n = 20$), difficile ($n = 18$) ou stressante ($n = 14$).

L'apparence physique des enseignants

Sur les 86 garçons, 74 ont formulé un total de 82 réponses à l'égard de l'apparence physique des enseignants. Selon certains garçons, la relation est facilitée lorsque l'apparence physique des enseignants plaît ($n = 26$): « Il me semble que c'est plus facile de parler, genre d'approcher un prof qui paraît bien qu'un [prof] qui est tout croche » (Garçon n° 11). Des garçons mentionnent également être influencés par l'apparence jeune des enseignants ($n = 24$). La question de l'hygiène ($n = 22$), tout comme celle de l'habillement ($n = 10$), est également une préoccupation des garçons au regard de l'apparence physique.

La réponse aux besoins des garçons par les enseignants

Concernant le thème de la réponse aux besoins des garçons, 69 des 86 garçons ont formulé un total de 70 réponses. Des garçons perçoivent que les enseignants trouvent important le fait de répondre à leurs besoins en classe ($n = 24$): « Je pense bien que les enseignants trouvent ça important qu'ils

répondent bien à mes besoins quand j'en ai en classe » (Garçon n° 24). Certains garçons mentionnent également que les enseignants répondent moins aux besoins lorsque ceux-ci sont de nature personnelle (n = 24). Des garçons font aussi état du souci des enseignants quant à leurs difficultés en lien avec les apprentissages (n = 22).

Les enseignants à l'écoute des garçons

Parmi les 86 garçons, 68 se sont prononcés sur la question de l'écoute et ont formulé un total de 70 réponses. Plusieurs garçons perçoivent que leurs relations avec les enseignants sont marquées par l'écoute en classe (n = 24): « Bien, on nous écoute en classe quand on a une question ou un problème » (Garçon n° 54). Des garçons mentionnent aussi que les enseignants sont à leur écoute, et ce, même à l'extérieur de la classe (n = 22). Certains garçons indiquent vouloir se sentir compris dans les discussions avec les enseignants (n = 20) alors que d'autres signalent leur manque d'écoute à l'occasion (n = 4).

Les attitudes des enseignants à l'égard des garçons

Sur le thème des attitudes des enseignants, 52 des 86 garçons ont exprimé un total de 54 réponses. Des garçons soulignent que les enseignants sont patients (n = 10): « Bah! je dirais patients... on leur pose souvent la même question... mais on nous répond quand même » (Garçon n° 33). Les attitudes des enseignants sont aussi décrites comme étant sévères (n = 7). En contrepartie, des garçons affirment que les enseignants sont ouverts (n = 7), drôles (n = 7) et intéressants (n = 6). Plusieurs garçons soulèvent que certains enseignants sont ennuyants (n = 6) et « plates » (ennuyeux) (n = 6) ou gentils (n = 5).

Les centres d'intérêt des garçons

À l'égard de la prise en compte de leurs centres d'intérêt par les enseignants, 54 des 86 garçons ont exprimé un total de 54 réponses. Des garçons affirment que les enseignants s'intéressent principalement à leurs loisirs effectués à l'extérieur de l'école (n = 9): « Je jase souvent avec mon prof de français du skate que je fais... bien, en fait, c'est plus lui qui vient en jaser en prenant des nouvelles » (Garçon n° 37). Certains garçons mentionnent que les enseignants montrent un intérêt pour les sports qu'ils pratiquent et cherchent à faire des liens avec ce sujet dans les explications données en classe (n = 9). Des garçons perçoivent d'ailleurs que les sujets de lecture sont choisis en fonction de leurs intérêts (n = 9). Des garçons rapportent que les enseignants ont aussi recours à l'actualité pour attirer leur attention en choisissant des thématiques qui les touchent, dont l'intimidation (n = 7). Les jeux vidéo (n = 7), les goûts musicaux

(n = 7) et les films (n = 6) sont aussi nommés par des garçons comme étant pris en compte par les enseignantes.

Les perceptions déclarées des garçons à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec les enseignantes

L'ensemble des 86 garçons a donné un total de 516 réponses pour décrire leurs perceptions à l'égard des relations qu'ils entretiennent avec les enseignantes. Les thèmes portent sur la qualité de la relation (n = 160), les conflits (n = 140), l'attirance (n = 125) et l'écoute (n = 91).

La qualité de la relation des garçons avec les enseignantes

Concernant la qualité de leur relation avec les enseignantes, l'ensemble des 86 garçons a fourni un total de 160 réponses. Des garçons décrivent d'abord leur relation avec les enseignantes comme étant normale (n = 50): « C'est normal, là. J'ai pas de problèmes avec mes enseignantes » (Garçon n° 63). La qualité de la relation est par ailleurs nommée par des garçons comme étant stable (n = 47), obligée (n = 25) ou difficile (n = 17). Des garçons perçoivent que les relations avec les enseignantes demeurent sévères (n = 17) ou mauvaises (n = 14).

Les conflits des garçons avec les enseignantes

Concernant les conflits, l'ensemble des 86 garçons a formulé un total de 140 réponses à ce sujet. Le premier sous-thème renvoie au non-respect des règles en classe par des garçons (n = 52): « J'ai pas suivi la règle en classe... ç'a créé un petit conflit avec l'enseignante » (Garçon n° 39). Des garçons soulèvent avoir injurié les enseignantes (n = 24). La colère exprimée par les garçons (n = 18) ou leur impolitesse (n = 17) en classe demeure également une source de conflits. Certains garçons disent utiliser la violence physique auprès des enseignantes (n = 11). Les conflits vécus par des garçons à l'égard des enseignantes peuvent se transposer sur les réseaux sociaux sous la forme d'intimidation (n = 10). Les conflits peuvent survenir lorsque les enseignantes refusent la participation des garçons à une activité (n = 8).

L'attirance dans la relation enseignante-garçon

L'ensemble des 86 participants a exprimé un total de 125 réponses sur la question de l'attirance, thème qu'ils considèrent comme partie prenante de la relation avec leurs enseignantes. Des garçons évoquent que la relation est marquée par l'attirance, et ce, à travers la beauté physique des enseignantes (n = 61): « J'sais pas, mais une prof belle, c'est l'fun... Faut pas se le cacher, la beauté physique, c'est ben plus important qu'on le dit » (Garçon, n° 41). Certains soutiennent que l'apparence jeune des enseignantes est un

gage de relation positive ($n = 25$). Des garçons se disent séduits par la voix des enseignantes ($n = 14$), par leur bonne attitude ($n = 12$), par leur douceur ($n = 8$) ou par leur démarche ($n = 3$). Des garçons perçoivent que la proximité physique des enseignantes auprès d'eux en classe contribue à une forme de séduction dans la relation ($n = 2$).

Les enseignantes à l'écoute des garçons

Concernant l'écoute des enseignantes, l'ensemble des 86 garçons a formulé un total de 91 réponses. Des garçons perçoivent que les enseignantes sont à l'écoute : « C'l'un parce qu'en général, elles sont vraiment à l'écoute » (Garçon, n° 73). En effet, certains garçons révèlent qu'elles tendent l'oreille lorsqu'ils vivent des difficultés d'apprentissage ($n = 15$), familiales ($n = 14$), amoureuses ($n = 13$) ou comportementales ($n = 13$). Dans les contextes où les garçons vivent de l'intimidation ($n = 10$) ou de la violence à l'école ($n = 9$) ou souhaitent s'ouvrir sur leurs premières expériences sexuelles ($n = 9$), certains garçons soulèvent que les enseignantes sont à leur écoute. Enfin, des garçons affirment aussi que les enseignantes sont à l'écoute de leurs intérêts en classe ($n = 8$).

DISCUSSION

Les relations conflictuelles

À la lumière des précédents résultats, on observe que des situations conflictuelles sont sujettes à s'immiscer dans la relation entre le personnel enseignant et des garçons. En fait, il est connu que le personnel enseignant vit davantage de relations conflictuelles avec les garçons qu'avec les filles (Spilt et al., 2012). Bien que les propos des enseignants nous renseignent peu sur les types de conflits vécus avec les garçons, il n'en demeure pas moins qu'ils signaleraient que leur durée serait plus courte avec les garçons comparativement avec les filles. D'ailleurs, cela pourrait s'expliquer en partie par la facilité qu'ont exprimée des enseignants à engager un dialogue lorsque survient un conflit avec les garçons. Cela demeure cohérent avec les dires des garçons à l'effet que des enseignants leur offriraient une bonne écoute, ce qui pourrait contribuer positivement à prévenir ou à dénouer les conflits. De fait, l'ouverture à la communication est reconnue comme étant un aspect favorisant des REÉ étroites et donc positives (Pianta et Stuhlman, 2004; Verschueren et Koomen, 2012). Quant aux enseignantes, elles ont témoigné subir de la violence verbale, psychologique et physique de la part des garçons. En effet, certaines enseignantes ont fait part de la formulation d'injures à leur endroit, de l'intimidation subie sur les réseaux sociaux et de la réception de coups physiques par des garçons. Ces derniers corroborent les dires des enseignantes à ce sujet, notamment en mentionnant avoir été impolis ou violents physiquement avec elles. Cette violence, qui s'actualiserait dans la REÉ,

s'accorde avec les résultats de Bowen et al. (2018) qui montrent que le personnel enseignant fait face à de plus en plus d'actes de violence à l'école secondaire. Qui plus est, l'intimidation sur les réseaux sociaux vécue par des enseignantes de notre étude est également rapportée par Villeneuve et al. (2018) qui soulignent que les enseignantes sont deux fois plus à risque que les enseignants d'être cyberintimidées. Il est à penser que le modèle d'attachement de ces garçons ne soit pas sécurisant, ce qui compromettrait le développement et le maintien d'une REÉ positive avec leurs enseignantes (Bowlby, 1982; Lamas et al., 2010). De plus, cela suggère qu'en l'absence d'un modèle d'attachement sécurisant, les garçons sont plus enclins à entretenir des relations conflictuelles avec les enseignantes et, par le fait même, à manifester des comportements violents à leur endroit. En effet, lors de relations conflictuelles avec le personnel enseignant, les élèves sont plus susceptibles d'être violents, entre autres, en portant des coups (De Laet et al., 2015).

L'affectivité et l'attirance dans la relation enseignant-élève

Des enseignants ont exprimé un malaise lorsqu'il a été question de l'affectivité dans leurs relations avec les garçons. De l'avis des garçons, des enseignants ont d'ailleurs du mal à répondre à leurs besoins lorsque ces derniers sont de nature personnelle. Nous estimons que certains enseignants auraient intérêt à tisser des liens plus étroits avec leurs élèves pour que ceux-ci s'engagent davantage dans leurs apprentissages, par le fait même, sur la route de la réussite scolaire (Engels et al., 2020; Hughes et Cao, 2018). Qui plus est, nous estimons que des enseignants ne répondraient pas aux besoins affectifs des garçons de peur peut-être que leurs gestes soient perçus comme une tentative d'abus physique ou sexuel (Mistry et Sood, 2016). En présence d'une REÉ plus proximale, tout porte à croire que les garçons en bénéficieraient, retrouvant chez leur enseignant un confident susceptible de les soutenir sur les plans personnel et scolaire (McGrath et Sinclair, 2013).

De plus, la question de l'attirance des garçons à l'endroit des enseignantes marque les propos. Cette attirance serait d'ordre physique ou sexuel. À notre connaissance, il n'existerait pas d'études traitant de ce sujet dans le contexte particulier de la REÉ. Bien que quelques auteurs parlent de séduction en classe, celle-ci est décrite d'un point de vue platonique ou philosophique. En effet, Gauthier et Jeffrey (1999) voient la séduction comme s'exécutant à travers « des mises en scène pédagogiques et de certains effets théâtraux pour notamment captiver les élèves, soutenir leur attention, faciliter leurs apprentissages, les intéresser à de nouveaux savoirs, attiser leur curiosité » (p. 48). Bourgeault (2018) va dans le même sens en soulignant que sa vision de la séduction entre le personnel enseignant et les élèves s'affranchit d'un désir sexuel ou d'une orientation sexuelle. Elle concerne l'individu qui entre en relation avec l'autre en manifestant des valeurs humanisantes telles que la politesse, l'intégrité,

l'honnêteté, l'humour, les mots d'esprit, les expressions de créativité et les marques d'intelligence (Bourgeault, 2018; Gauthier et Jeffrey, 1999).

Bien que nos résultats mettent en lumière que des garçons éprouvent de l'attirance envers leurs enseignantes, mentionnons que nos données ne permettent pas de bien cerner comment elle peut influencer la REÉ. A priori, nous sommes d'avis que le concept même d'attirance ou de séduction mériterait d'être défini et sans doute mis en lien avec celui d'admiration, puisqu'à l'adolescence, on cherche à se définir en s'inspirant de modèles d'attachement non parental positifs, comme le personnel enseignant (Bergin et Bergin, 2009). D'ailleurs, la frontière entre l'affectivité et l'attirance sexuelle pourrait s'avérer difficile à tracer pour certains garçons, puisque l'adolescence demeure une période développementale marquée par l'éveil sexuel et les désirs. Au regard des perceptions déclarées des garçons, nous estimons que certains d'entre eux sexualisent leurs enseignantes, c'est-à-dire qu'ils prennent conscience de l'attrait sexuel qu'elles pouvaient représenter pour eux. Cela dit, la théorie de l'attachement apporte bien peu d'éclairage pour expliquer comment il est possible de s'éprendre d'une figure d'attachement, comme c'est le cas pour des garçons de notre étude à l'égard de leurs enseignantes (Bowlby, 1982). De fait, il est à penser que les attitudes manifestées par des enseignantes dans le développement d'une relation positive avec les garçons (p. ex., être à l'écoute, témoigner de l'intérêt), couplées par l'éveil des désirs sexuels de ces derniers puissent en partie expliquer les propos relatifs à l'attirance envers les enseignantes.

CONCLUSION

Cet article avait pour objectif de décrire les perceptions déclarées du personnel enseignant et des garçons à l'égard des relations qu'ils entretiennent mutuellement à l'école secondaire. Les résultats ont ainsi mis en évidence les rôles que peuvent jouer l'affectivité, l'attirance et la violence dans la REÉ. De fait, cette violence nous apparaît préoccupante par rapport à la santé et au bien-être des enseignantes œuvrant au secondaire. De là, nous sommes d'avis que ce phénomène mérite d'être mieux documenté afin d'examiner son ampleur dans les écoles secondaires du Québec. De même, il y a lieu de s'interroger sur les raisons qui incitent des garçons à manifester plus des comportements violents ou intimidants à l'égard de leurs enseignantes que de leurs enseignants, ce que notre étude n'a pas permis de mettre en lumière. Il serait ainsi pertinent de déterminer le modèle d'attachement des garçons et de le mettre en lien avec le type de relations qu'ils développent avec leurs enseignantes. Cela permettrait peut-être de faire ressortir les causes possibles derrière les relations conflictuelles que vivent les enseignantes et les garçons à l'école secondaire ainsi que de proposer des pistes d'intervention appropriées pour que cesse cette

violence en milieu scolaire. D'autres pistes explicatives auraient intérêt à être explorées, entre autres l'idée que les garçons, influencés par une perception particulière de la femme en général (personne faible, vulnérable) tendent plus facilement à malmenager les enseignantes ou à reproduire auprès d'elles des comportements violents auxquels ils ont été exposés dans la réalité ou dans des fictions. Comme le souligne l'enquête de la Fédération des syndicats de l'enseignement-CSQ (2019), il semble que le personnel enseignant des classes d'adaptation scolaire et sociale soit plus exposé à la violence des élèves que celui de l'enseignement régulier. Aussi, il aurait été sans doute pertinent de comparer distinctement les perceptions du personnel enseignant et des garçons de ces deux milieux d'enseignement de notre étude pour vérifier les conclusions de cette enquête.

Par ailleurs, il nous apparaît important d'explorer davantage la dimension d'attraction sexuelle des garçons à l'égard du personnel enseignant afin de mieux comprendre son effet possible sur la REÉ. Cette perspective de recherche pourrait permettre d'examiner les déterminants en cause dans l'établissement de relations amoureuses inappropriées entre des garçons et le personnel enseignant de même que de mieux comprendre leurs motivations dans le but de prévenir de telles situations.

NOTES

1. Cet article est issu d'un projet de recherche financé par le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC).
2. Le *n* désigne le nombre de réponses formulées par les participants.
3. La technique d'arrêt d'agir consiste, entre autres, à placer l'élève en crise dans un endroit où l'exposition à des stimulus est relativement faible. Dans certains cas, l'adulte est sujet à maintenir l'enfant pour qu'il ne puisse plus se mouvoir afin de réduire le risque de blessures en attendant qu'il se calme.

RÉFÉRENCES

- Beaudoin, C. (2021). Perceptions des enseignants et des garçons à l'égard de la relation enseignant-élève : quand les stéréotypes de genre s'immiscent en classe. *Revue canadienne de l'éducation*, 43(3), 848-874. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i3.4825>
- Beaudoin, C. (2022). *La relation enseignant-élève : perspectives affective, humaniste, cognitive et sociale*. Presses de l'Université du Québec.
- Bergin, C. et Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141-170. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>
- Bernstein-Yamashiro, B. et Noam, G. G. (2013). Establishing and maintaining boundaries in teacher-student relationships. *New Directions for Youth Development*, 137, 69-84. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>
- Blais, A. et Durand, C. (2009). Le sondage. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 445-478). Presses de l'Université du Québec.

- Bouchard, P. et St-Amant, J.-C. (1996). *Garçons et filles: stéréotypes et réussite scolaire*. Les Éditions du Remue-ménage.
- Bourgeault, G. (2018). La figure ambiguë de l'enseignant séducteur. *Éthique en éducation et en formation*, 5, 10-20. <https://doi.org/10.7202/1052440ar>
- Bowen, F., Levasseur, C., Beaumont, C., Morissette, E. et St-Arnaud, P. (2018). *La violence en milieu scolaire et les défis de l'Éducation à la socialisation* (chapitre 7). Rapport québécois sur la violence et la santé, Institut national de la santé publique du Québec. https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2380_chapitre-7.pdf
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss* (2^e éd.). Basic Books.
- Clark, M. A., Thompson, P. et Vialle, W. (2008). Examining the gender gap in educational outcomes in public education: Involving pre-service school counsellors and teachers in cross-cultural and interdisciplinary research. *International of Journal Advancement Counselling*, 30, 52-66. <https://doi.org/10.1007/s10447-007-9044-7>
- Cloutier, R. (2004). *Les vulnérabilités masculines. Une approche biopsychosociale*. Éditions du CHU Sainte-Justine.
- Danielsen, A. G., Wium, N., Wilhelmsen, B. U. et Wold, B. (2010). Perceived support provided by teachers and classmates and students' self-reported academic initiative. *Journal of School Psychology*, 48(3), 247-267. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.02.002>
- De Laet, S., Colpin, H., Van Leeuwen, K., Van den Noortgate, W., Claes, S., Janssens, A., Goossens, L. et Verschueren, K. (2016). Teacher-student relationships and adolescent behavioral engagement and rule-breaking behavior: The moderating role of dopaminergic genes. *Journal of School Psychology*, 56, 13-25. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.02.002>
- De Laet, S., Colpin, H., Vervoort, E., Doumen, S., Leeuwen, K. V., Goossens, L. et Verschueren, K. (2015). Developmental trajectories of children's behavioral engagement in late elementary school: Both teachers and peers matter. *Developmental Psychology*, 51(9), 1292-1306. <https://doi.org/10.1037/a0039478>
- De Meyer, J., Tallir, I. B., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van den Berghe, L., Speleers, L. et Haerens, L. (2014). Does observed controlling teaching behavior relate to students' motivation in physical education. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 541-554. <https://doi.org/10.1037/a0034399>
- Engels, M. C., Phalet, K., Gremmen, M. C., Dijkstra, J. K. et Verschueren, K. (2020). Adolescents' engagement trajectories in multicultural classrooms: The role of the classroom context. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 69, 101156. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101156>
- Fallu, J. S. et Janosz, M. (2003). La qualité des relations élève-enseignant à l'adolescence : un facteur de protection à l'échelle scolaire. *Revue de psychoéducation et d'orientation*, 31(2), 7-30.
- Fédération des syndicats de l'enseignement CSQ (2019). *Consultation sur l'adaptation scolaire. Des résultats alarmants et des conditions d'exercice à revoir*. <https://deboutpourlecole.org/wp-content/uploads/2019/01/Fiche-Adaptation-Scolaire.pdf>
- Fredriksen, K. et Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New directions for youth development*, 103(automne), 45-54. <https://doi.org/10.1002/yd.90>
- Gauthier, C. et Jeffrey, D. (1999). *Enseigner et séduire*. Presses de l'Université Laval.
- Geoffrion, P. (2010). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (p. 391-414). Presses de l'Université du Québec.
- Hansen, M. et Quintero, D. (2018). *How gender diversity among the teacher workforce affects student learning*. Brookings. <https://www.brookings.edu/blog/brown-center-chalkboard/2018/07/10/how-gender-diversity-among-the-teacher-workforce-affects-student-learning>
- Henricsson, L. et Rydell, A.-M. (2004). Elementary school children with behavior problems: Teacher-child relations and self-perception. A prospective study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(2), 111-138. <https://doi.org/10.1353/mpq.2004.0012>

- Hughes, J.N. et Cao, Q. (2018). Trajectories of teacher-student warmth and conflict at the transition to middle school: Effects on academic engagement and achievement. *Journal of School Psychology*, 67, 148-162. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.10.003>
- Jerome, E. M., Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2009). Teacher-child relationships from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social Development*, 18(4), 915-945. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00508.x>
- Joyce, H. D. et Early, T. J. (2014). The impact of school connectedness and teacher support on depressive symptoms in adolescents: A multilevel analysis. *Children and Youth Services Review*, 39, 101-107. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.02.005>
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation. Étapes et approches*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Koepke, F. M. et Harkins, A. D. (2008). Conflict in the classroom: Gender differences in the teacher-child relationship. *Early Education and Development*, 19(6), 843-864. <https://doi.org/10.1080/10409280802516108>
- Koomen, H., Schooten, E., Jak, S. et Pianta, R. (2012). Validating the Student-Teacher Relationship Scale: Testing factor structure and measurement invariance across child gender and age in a Dutch sample. *Journal of School Psychology*, 50, 215-234. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.09.001>
- Lamarre, S. (2019). Les hommes au sein de l'école primaire québécoise. Dans J.-M. Deslauriers, M. Lafrance et G. Tremblay (dir.), *Réalités masculines oubliées* (p. 125-149). Presses de l'Université Laval.
- Lamas, C., Vulliez Coady, L. et Atger, F. (2010). Psychopathologie à l'adolescence et attachement. Dans N. Guédenev et R. Dugravier (dir.), *L'attachement : approche clinique* (p. 107-118). Elsevier/Masson.
- Lemery, J.-G. (2004). *Les garçons à l'école*. Chenelière.
- Lewis, M., Feiring, C. et Rosenthal, S. (2000). Attachment over time. *Child Development*, 71(3), 707-720. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00180>
- Liu, Y., Li, X., Chen, L. et Qu, Z. (2015). Perceived positive teacher-student relationship as a protective factor for Chinese left-behind children's emotional and behavioural adjustment. *International Journal of Psychology*, 50(5), 354-362. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ijop.12112>
- McGrath, K. et Sinclair, M. (2013). More male primary-school teachers? Social benefits for boys and girls. *Gender and Education*, 25(5), 531-547. <https://doi.org/10.1080/09540253.2013.796342>
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MEESR] (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire. L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/soutien-eleves/Cadre-intervention-eleves-difficultes-comportement.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS] (2004). *La réussite des garçons. Des constats à mettre en perspective*. Gouvernement du Québec.
- Mistry, M. et Sood, K. (2016). Busting the myth of gender bias: Views from men and women primary-school trainees and teachers. *Education* 3-13, 44(3), 283-296. <https://doi.org/10.1080/03004279.2014.922595>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin.
- Pianta, R. C. (2001). *Student-teacher relationship scale. Professional manual*. Psychological Assessment Ressources.
- Pianta, R. C., et Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458. <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086261>

- Putwain, D., Remedios, R. et Symes, W. (2016). The appraisal of fear appeals as threatening or challenging: Frequency of use, academic self-efficacy and subjective value. *Educational Psychology*, 36(9), 1670-1690. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.963028>
- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., et 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>
- Royer, É. (2010). *Leçons d'éléphants : pour la réussite des garçons à l'école*. École et comportement.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (p. 191-217). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. et Jak, S. (2012). Are boys better off with male and girls with female teachers? A multilevel investigation of measurement invariance and gender match in teacher–student relationship quality. *Journal of School Psychology*, 50(3), 363–378. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.12.002>
- Tourigny, R. (2013). *Effets du looping sur la relation enseignant-élèves et le rendement académique des élèves du primaire* [mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal]. Nom du dépôt. URL
- Verschueren, K. et Koomen, H. M.Y. (2012). Teacher–child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205-211. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672260>
- Villeneuve, S., Bénard, M.-A., Chabot, N. et Pajot, A. (2018). *Évaluation de l'ampleur du phénomène de la cyberintimidation envers le personnel enseignant du primaire et du secondaire : habiletés technologiques en cause*. Présentation des données recueillies auprès d'enseignantes et d'enseignants du Québec. Université du Québec à Montréal. https://www.researchgate.net/profile/Stephane-Villeneuve/publication/325957065_Evaluation_de_l'ampleur_du_phenomene_de_la_cyberintimidation_envers_le_personnel_enseignant_du_primaire_et_du_secondaire_habiletés_technologiques_en_cause/links/5b2f225b0f7e9b
- Virat, M. (2016). Dimension affective de la relation enseignant-élève avec les adolescents : revue des études longitudinales et perspective de l'attachement. *Revue de psychoéducation*, 45(2), 405-430. <https://doi.org/10.7202/1039055ar>

CARL BEAUDOIN est titulaire d'un doctorat et d'un postdoctorat en éducation. Il est professeur en psychopédagogie au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Ses recherches portent sur les masculinités, la relation entre le personnel enseignant et les élèves, de même que la diversité en contextes éducatifs. Il est directeur du Laboratoire international de recherche et d'expertise sur les relations éducatives et les masculinités en contextes éducatifs (LIRE-RÉMCÉ). Il est membre chercheur du Pôle d'expertise et de recherche en santé et bien-être des hommes (PERSBEH). carl.beaudoin@uqtr.ca

GABRIEL BARBEAU-HÉNAULT est titulaire d'une maîtrise en adaptation scolaire et sociale de l'Université de Sherbrooke. Chargé de cours au Département d'études sur adaptation scolaire et sociale de cette même université, il s'intéresse principalement au développement cognitif de l'enfant et de l'adolescent de même qu'à l'évaluation et à l'intervention d'ordre socioaffectif auprès des jeunes. gabriel.barbeau-henault@usherbrooke.ca

CARL BEAUDOIN holds a PhD and a postdoctoral degree in Education. He is a Professor of Educational Psychology in the Department of Education at the Université du Québec à Trois-Rivières. His research focuses on masculinities, the relationship between teachers and students, and diversity in educational contexts. He is the director of the International Laboratory for Research and Expertise on Educational Relationships and Masculinities in Educational Contexts (LIRE-RÉMCÉ). He is a research member of the Center for Expertise and Research in Men's Health and Well-Being (PERSGEH). carl.beaudoin@uqtr.ca

GABRIEL BARBEAU-HÉNAULT holds a master's degree in Special Education and Social Adaptation at the Université de Sherbrooke. A lecturer in the Department of Special Education and Social Adaptation at the same university, he is primarily interested in the cognitive development of children and adolescents, as well as socio-emotional assessment and intervention with young people. gabriel.barbeau-henault@usherbrooke.ca