Document generated on 07/02/2025 11:06 a.m.

Éducation et francophonie

La confiance entre les enseignants et les parents d'élèves fréquentant les CFER

Trust Between Teachers and Parents of Students Attending Youth Training and Recycling Centres (CFER)

La confianza entre maestros y padres de familia de alumnos que frecuentan los CFER

Rollande Deslandes, Nadia Rousseau and Hélène Fournier

Volume 35, Number 1, Spring 2007

L'insertion socioprofessionnelle des jeunes

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1077963ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1077963ar

See table of contents

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)
1916-8659 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Deslandes, R., Rousseau, N. & Fournier, H. (2007). La confiance entre les enseignants et les parents d'élèves fréquentant les CFER. *Éducation et francophonie*, *35*(1), 216–232. https://doi.org/10.7202/1077963ar

Article abstract

This research aims to compare trust levels between teachers and parents of students attending Youth Training and Recycling Centres, and to identify the factors predicting these confidence levels. The sample involves 34 teachers and 64 parents of students aged 16 and 18 with serious learning difficulties. Data was collected through questionnaires with closed-ended questions and one open-ended question. The results reveal that the parents trust the teachers more than teachers trust the parents to foster learning and development in the students. Two elements clearly emerge in the development of parents' trust in teachers – the quality of the parent-teacher relationship, and the quality of the teacher-student relationship. The absence of predictive variables for teachers' trust in parents can be partially explained by previous experiences with dropout parents, stereotypes, or focus on the students and their autonomy, accountability, and career plans, which are all part of the mission of these centres.

Tous droits réservés © Association canadienne d'éducation de langue française, 2007

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

La confiance entre les enseignants et les parents d'élèves fréquentant les CFER

Rollande DESLANDES
Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Nadia ROUSSEAU
Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Hélène FOURNIER
Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Cette recherche vise à comparer les niveaux de confiance entre les enseignants et les parents d'élèves fréquentant des CFER et à identifier les facteurs de prédiction de la confiance à l'égard des uns et des autres. L'échantillon comporte 34 enseignants et 64 parents d'élèves en difficulté grave d'apprentissage âgés entre 16 et 18 ans. La collecte de données a été effectuée à l'aide d'un questionnaire comprenant des questions fermées et une question ouverte. Les résultats révèlent que les parents font davantage confiance aux enseignants que l'inverse pour favoriser les apprentissages et le développement des jeunes. Deux éléments sont apparus incontournables dans le développement de la confiance des parents à l'égard des enseignants : la qualité de la relation parent-enseignant et la qualité de la relation maître-élève. L'absence de variables prédictives de la confiance des enseignants envers les parents peut s'expliquer en partie par une expérience antérieure avec des parents démissionnaires, la

présence de stéréotypes, ou la centration sur le jeune lui-même, son autonomie, sa responsabilisation et ses projets de carrière, le propre même de la mission des CFER.

ABSTRACT

Trust Between Teachers and Parents of Students Attending Youth Training and Recycling Centres (CFER)

Rollande DESLANDES
Nadia ROUSSEAU
Hélène FOURNIER
University of Quebec in Trois-Rivières, Quebec, Canada

This research aims to compare trust levels between teachers and parents of students attending Youth Training and Recycling Centres, and to identify the factors predicting these confidence levels. The sample involves 34 teachers and 64 parents of students aged 16 and 18 with serious learning difficulties. Data was collected through questionnaires with closed-ended questions and one open-ended question. The results reveal that the parents trust the teachers more than teachers trust the parents to foster learning and development in the students. Two elements clearly emerge in the development of parents' trust in teachers – the quality of the parent-teacher relationship, and the quality of the teacher-student relationship. The absence of predictive variables for teachers' trust in parents can be partially explained by previous experiences with dropout parents, stereotypes, or focus on the students and their autonomy, accountability, and career plans, which are all part of the mission of these centres.

RESUMEN

La confianza entre maestros y padres de familia de alumnos que frecuentan los CFER

Rollande DESLANDES
Nadia ROUSSEAU
Hélène FOURNIER
Universidad de Québec en Trois-Rivières, Québec, Canadá

Esta investigación tiene como objetivo comparar los niveles de confianza entre maestros y padres de familias de alumnos que asisten a los CFER, e identificar los factores que pueden predecir la confianza entre ambos. El muestreo comprende 34 maestros y 64 padres de familia de alumnos con dificultades graves de aprendizaje cuyas edades fluctúan entre los 16 y los 18 años. La colecta de datos se efectuó a

través de un cuestionario con preguntas cerradas y una pregunta abierta. Los resultados muestran que los padres de familia confían mucho en los maestros para favorecer el aprendizaje y el desarrollo de los jóvenes. Dos elementos parecen ineludibles en el desarrollo de la confianza de los padres de familia hacia los maestros : la calidad de la relación padres de familias-maestros y la calidad de la relación maestro-alumno. La ausencia de variables de predicción de la confianza de los maestros hacia los padres de familia puede explicarse, parcialmente, por la experiencia anterior con padres de familia que dimiten, la presencia de estereotipos o la focalización sobre el joven, su autonomía, su responsabilidad y sus proyectos de carrera, lo que constituye la misión de los CFER.

Introduction

La qualité des relations interpersonnelles dans le milieu de l'éducation est discutée de plus en plus, tout spécialement dans une perspective de plus grande persévérance scolaire. Dans le cadre d'une étude, nous avons choisi de porter un regard particulier sur les relations école-famille et sur les relations maître-élève. Le présent article traite spécifiquement des relations entre les parents et les enseignants. Il sera suivi par un deuxième texte qui discutera des relations entre les élèves et les enseignants.

Au cours des dernières années, des chercheurs se sont en effet penchés sur la collaboration entre l'école et les familles par rapport aux apprentissages de l'enfant et à son développement (p. ex., Boethel, 2003; Christenson, 2003; Deslandes, 1996; Epstein, 2001; Gareau et Sawatzky, 1995; Henderson et Mapp, 2002; Jordan, Orozco et Averett, 2001). En général, des relations positives entre les enseignants et les familles favorisent un rendement scolaire plus élevé, un meilleur ajustement de l'enfant à l'école, une meilleure estime de soi de l'élève et une plus grande participation parentale au suivi scolaire (Adams et Ryan, 2000; Christenson et Sheridan, 2001; Deslandes, 2005; Deslandes et Jacques, 2004). Elles contribuent aussi à soutenir les parents dans leur rôle parental et à développer leur sentiment de compétence parentale. Les enseignants en retirent également des bénéfices; ils développent ainsi une attitude plus positive à l'égard des parents comme éducateurs (Deslandes, 2001, 2006). Des relations école-famille de qualité apparaissent cruciales pour les enfants de milieux défavorisés qui vivent une plus grande discontinuité entre l'école et les familles en terme de culture, d'attentes, etc. (Deslandes, 1996). Comme ingrédient essentiel à des relations positives, nombreux sont les auteurs à mentionner la confiance mutuelle. Lorsque les parents et les enseignants se font confiance, ils ont davantage tendance à travailler ensemble, à collaborer (Christenson, 2003; Christenson et Sheridan, 2001; Deslandes et Bertrand, 2001).

En général, des relations positives entre les enseignants et les familles favorisent un rendement scolaire plus élevé, un meilleur ajustement de l'enfant à l'école, une meilleure estime de soi de l'élève et une plus grande participation parentale au suivi scolaire.

Or, les études réalisées sur la signification et le développement des liens de confiance dans les relations parents-enseignants sont rarissimes dans la littérature. Elles le sont encore plus lorsqu'il s'agit d'enseignants et de parents d'élèves en difficulté, d'où l'idée de s'attarder à ce contexte particulier et plus spécifiquement aux Centres de formation en entreprise et récupération du Québec. Les objectifs de l'étude consistent donc (1) à vérifier s'il existe des différences significatives entre les niveaux de confiance des enseignants et des parents d'élèves en difficulté à l'égard des uns et des autres, et (2) d'examiner les divers facteurs susceptibles de contribuer au développement de ces liens de confiance.

Le contexte des Centres de formation en entreprise et récupération du Québec (CFER)

La création du premier CFER en 1990 a permis la mise sur pied d'une formule éducative alternative pour les élèves présentant des difficultés scolaires importantes désireux d'obtenir un diplôme de qualification, soit le Certificat de formation en entreprise et récupération, certificat décerné par le ministère de l'Éducation du Québec. Les 19 CFER qui se sont développés sur l'étendue du territoire québécois sont très différents des institutions scolaires traditionnelles connues pour les jeunes en insertion sociale. La conception du premier CFER, qui a vu le jour à Victoriaville, est le fruit du travail d'une équipe d'enseignants œuvrant dans le secteur professionnel court dirigée par Normand Maurice. Ce dernier est devenu par la suite le « Père de la récupération » au Québec. Il a, entre autres, mis au point la collecte sélective des déchets au moyen de gros bacs roulants (Rousseau, 2003).

La clientèle des CFER sont des jeunes (filles ou garçons) âgés de 16 à 18 ans. Les élèves de 15 ans peuvent faire l'objet de cas d'exception et doivent détenir une dérogation. Ces élèves présentent deux ans de retard scolaire et au moins deux échecs dans deux matières de base. Leur chance de certification est sérieusement compromise. Ces adolescents sont regroupés pour construire un groupe autour d'un projet de formation selon une approche dite de « tâche globale ». Cette approche amène les enseignants à œuvrer dans une nouvelle organisation des enseignements pour assurer la persévérance et améliorer le taux de succès des élèves. Une équipe d'enseignants travaillant conjointement prend en charge un groupe d'élèves et assume la responsabilité de toute la formation (Baby, 2005). Le programme auquel participent les élèves admis dans un CFER comporte 1 800 heures, dont la moitié est consacrée à la formation théorique et, l'autre moitié, au travail en usine. Ces élèves en difficulté grave d'apprentissage ont ainsi la possibilité d'obtenir un Certificat de formation en entreprise et récupération délivré par le ministère de l'Éducation du Québec (Rousseau, 2003).

Les élèves fréquentant les CFER ont habituellement une expérience scolaire lourdement parsemée de difficultés et d'échecs. Or, les parents d'élèves en difficulté semblent entrer davantage en contact avec les enseignants et se rendre plus fréquemment à l'école pour des rencontres que les autres parents (Deslandes, 2001; Deslandes et Jacques, 2004). Certains enseignants mettent en doute l'intérêt des parents et leur volonté de s'impliquer. Souvent, la qualité des relations parents-

enseignants diminue en fonction de l'ampleur des problèmes de l'élève. Des attitudes de blâme mutuel pour les difficultés de l'élève contribuent à l'apparition de tensions et provoquent alors de fortes réactions entre les deux milieux qui accentuent la détérioration des relations entre les parents et les enseignants (Paquin et Drolet, 2006). Il est plausible de croire que ce passé de relations tumultueuses caractérise le vécu des parents d'élèves fréquentant les CFER et des enseignants œuvrant en formation professionnelle. Il s'avère pertinent de regarder auprès de ces deux groupes d'acteurs leur vision des relations actuelles qu'ils entretiennent entre eux en contexte CFER.

Le concept de confiance

À l'instar de Adams et Christenson (1998), nous définissons la confiance dans les relations école-famille comme l'attente qu'une autre personne agira de façon à soutenir la relation ou les buts de la relation, voire l'atteinte de résultats positifs pour les élèves. Des relations famille-enseignant empreintes de confiance sont basées sur la conviction que les enseignants désirent travailler avec les familles et que les parents sont des partenaires égaux et vitaux dans le processus de scolarisation. Cette confiance semble essentielle pour répondre aux besoins des groupes et des apprenants. Rempel, Holmes et Zanna (1985) parlent de trois stades de la confiance – prévisibilité, interdépendance et foi – allant du plus simple au plus complexe. Au premier stade, les individus ont des attentes précises par rapport aux autres quant à la manière de se comporter. Par exemple, le partage de connaissances entre les parents et les enseignants sur des compétences à développer chez les élèves favorisera la prévisibilité (p. ex. : *Le parent s'attend à ce que l'enseignant partage ses connaissances*). À mesure que la relation progresse vers l'interdépendance, la confiance est perçue comme un attribut personnel. Il ne s'agit plus de mettre l'accent sur des comportements concrets (c.-à-d. : *Je leur fais confiance parce que…*) mais plutôt de miser sur les qualités personnelles (p. ex. : *Ce parent est digne de confiance*). Ce stade est atteint quand les individus montrent que leur comportement peut être prédit et qu'il répond aux besoins et aux attentes des autres. Le plus haut stade de confiance est la foi manifestée à l'égard d'une autre personne. Autrement dit, les individus dans la relation sont certains que leurs partenaires répondront à leurs besoins et à leurs attentes. Dans le milieu scolaire, compte tenu des contacts limités entre les parents et les enseignants, les liens de confiance demeurent souvent au niveau de la prévisibilité. À ce stade, les parents et les enseignants vérifient continuellement si les comportements manifestés par les uns signifient que les autres méritent qu'on leur fasse confiance.

Plus spécifiquement par rapport aux élèves en difficulté, plusieurs rencontres parents-enseignants ont lieu en situation de crise. Quand aucun contact n'a été initié au préalable, ces rencontres conduisent maintes fois à des interactions caractérisées par la méfiance. Des contacts initiés avant que les difficultés n'apparaissent peuvent faciliter la création de liens de confiance et amener le parent et l'enseignant vers un processus de résolution de conflits plus efficace (Adams et Christenson, 2000; Rempel *et al.*, 1985). Ce premier contact au cours duquel des intentions de confiance

sont manifestées est considéré comme un prérequis au développement de liens de confiance. Cependant, une fois qu'une brèche est ouverte dans la relation de confiance, la relation devient alors à risque et non productive.

Quelques résultats d'études sur la confiance dans les relations parents-enseignants

Lors d'une première étude américaine menée auprès de 123 parents et 152 enseignants des secteurs du régulier (niveau *middle years* équivalant à la 1re et à la 2e année du secondaire au Québec), Adams et Christenson (1998) ont observé que les parents font plus confiance aux enseignants que l'inverse. Les parents qui ont davantage confiance aux enseignants participent plus au suivi scolaire de leur adolescent. Contrairement à ce qui était attendu, aucune différence n'a été relevée dans les niveaux de confiance en fonction des caractéristiques sociodémographiques. Autrement dit, les parents de milieux favorisés ne faisaient pas plus confiance aux enseignants que ceux de milieux défavorisés. Les différences étaient plutôt positivement reliées au climat dans l'école et à la quantité des contacts entre les parents et les enseignants. Parmi les parents d'élèves inscrits au secteur de l'adaptation scolaire, ceux dont les jeunes recevaient plus de services faisaient plus confiance aux enseignants que les autres suggérant ainsi que la fréquence et la qualité des contacts dans les relations école-famille influencent le niveau de confiance. La confiance des parents pour les enseignants était significativement corrélée aux résultats scolaires et à la présence en classe pour les élèves du secondaire.

Des résultats similaires ont été notés dans une étude subséquente réalisée auprès de 1 234 parents et 209 enseignants de la maternelle à la dernière année du secondaire (Adams et Christenson, 2000). Il est alors apparu que les parents d'élèves du primaire faisaient plus confiance aux enseignants que les parents d'élèves du secondaire. La satisfaction dans la relation parent-enseignant était le meilleur prédicteur de la confiance entre les parents et les enseignants. La confiance des parents pour les enseignants était significativement corrélée aux résultats scolaires et à la présence en classe pour les élèves du secondaire.

Au Québec, Deslandes, Fournier et Rousseau (2005) ont mené une étude semblable auprès de 28 enseignants et 411 parents d'élèves du primaire. Leurs résultats ont également montré que les parents font davantage confiance aux enseignants que l'inverse. Par exemple, les parents croyaient que les enseignants faisaient du bon travail lorsqu'ils disciplinaient leur enfant plus que vice versa. Il en était de même pour le développement de l'estime de soi de l'enfant et son attitude positive par rapport au fait d'apprendre. Tout comme dans l'étude de Adams et Christenson (2000), la satisfaction dans la relation parent-enseignant est apparue la variable la plus significativement reliée au niveau de la confiance mutuelle. À l'instar de Adams et Christenson (1998, 2000), les auteures ont alors conclu que la qualité, et non la fréquence des interactions entre l'école et les familles, est importante. À leur grand étonnement, ni les caractéristiques familiales (c.-à-d., scolarité des parents et structure familiale) ni l'impression du parent par rapport à ses années passées au primaire et au secondaire n'étaient significativement associées au niveau de confiance à

l'égard des enseignants. Les réponses à la question ouverte posée pour comprendre la perception des parents et des enseignants sur les différentes façons d'augmenter la confiance des uns à l'égard des autres révèlent que la confiance des parents se développe en passant par la relation que l'enseignant établit avec l'enfant. De leur côté, les enseignants réclament d'abord la collaboration, la communication et le respect de la part du parent.

La confiance des parents pour les enseignants était significativement corrélée aux résultats scolaires et à la présence en classe pour les élèves du secondaire.

Sauf erreur, aucune étude ne s'est encore attardée à la qualité de la relation et aux liens de confiance entre les enseignants et les parents d'adolescents en difficulté grave d'apprentissage fréquentant les CFER. À la lumière des données actuelles, l'hypothèse que les parents font plus confiance aux enseignants que vice versa est examinée. Ensuite, l'hypothèse que la satisfaction dans la relation parent-enseignant est le meilleur prédicteur de la confiance mutuelle est étudiée.

Méthode

Pour vérifier les deux hypothèses de recherche, nous avons recueilli des données quantitatives à l'aide d'un questionnaire auto-administré. Celui-ci a permis de recueillir également des données qualitatives à l'aide d'une question ouverte qui invitait les participants à indiquer ce qu'un enseignant ou un parent doit faire pour être digne de leur confiance. Les avantages d'une approche mixte sont mis en lumière par plusieurs auteurs. Le questionnaire à questions fermées permet d'obtenir des réponses d'un grand nombre de participants. Lorsque des questions ouvertes sont ajoutées, il est alors possible d'approfondir certaines réponses et certains phénomènes (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004; Karsenti et Demers, 2004).

Volet quantitatif - Instruments de mesure

Les parents et les enseignants ont rempli des questionnaires en parallèle. Ces derniers avaient les échelles suivantes en commun :

Échelle de confiance dans la relation école-famille, fréquence des contacts et qualité de la relation entre parents et enseignants. Dans le questionnaire qui s'adressait spécifiquement aux parents, deux questions ont été ajoutées sur l'expérience scolaire des parents au primaire et secondaire, une sur leur scolarité et d'autres sur le sexe de l'adolescent et ses acquis en français. Une question demandait aux enseignants d'indiquer leur sexe.

Échelle de confiance dans la relation école-famille (Family-School Relationship Trust Scale, Adams et Christenson, 1998). Basé sur la mesure de la confiance dans les relations interpersonnelles de Holmes et Rempel (1989), cet instrument demande aux parents et aux enseignants d'évaluer respectivement 16 et 18 items qui commençaient par « En général, les parents… » ou « En général, les enseignants… » suivis par des énoncés qui reflétaient ce que les parents et les enseignants font habituellement pour favoriser la réussite scolaire (exemple d'item : « font du bon

travail lorsqu'ils enseignent à mon enfant à respecter les règles et à suivre les consignes »; échelle des parents, 18 items, $\alpha = 0{,}97$; échelle des enseignants, 16 items, $\alpha = 0{,}90$). L'échelle de type Likert comprend quatre points variant de *fortement en désaccord, à entièrement d'accord*. Cette échelle a d'abord été traduite en français et validée auprès d'enseignants et de parents d'élèves du primaire (Deslandes et Veilleux, 2002). Elle a ensuite été utilisée dans le cadre de l'étude de Deslandes *et al.* (2005) menée auprès de ces deux groupes d'acteurs du primaire (échelle des parents, 18 items, $\alpha = 0{,}94$; échelle des enseignants, 16 items, $\alpha = 0{,}85$).

Fréquence des contacts (Frequency of Parent-Teacher Interaction, Adams et Christenson, 2000). Le parent/enseignant doit évaluer sur une échelle Likert à quatre points, 0 (rarement) à 4 (très fréquemment) la fréquence de ses contacts avec l'enseignant ou le parent.

Qualité de la relation parent-enseignant (Nature of Parent-Teacher Interaction, Adams et Christenson, 2000). Le parent/enseignant doit évaluer sa relation à partir d'une échelle de Likert à quatre niveaux, variant de 1 (très insatisfaisante) à 4 (très satisfaisante).

Expérience scolaire antérieure. Cet énoncé a été repris de l'étude de Deslandes *et al.* (2005). Plusieurs auteurs mentionnent l'impact d'une expérience scolaire négative sur les attitudes des parents à l'égard de l'école et des enseignants (voir la recension des écrits de Deslandes, 2001; Deslandes et Bertrand, 2001). Le parent doit donner une réponse allant de 4 (…*j'adorais l'école primaire…*) à 0 (…*j'ai littéralement détesté le primaire…*). La même question était posée à propos du secondaire.

Volet qualitatif

Les enseignants et les parents devaient répondre à la question suivante : « Selon vous, qu'est-ce qu'un enseignant ou un parent doit faire et/ou dire pour être digne de votre confiance? Selon moi, le plus important, c'est ……, ensuite, c'est……., finalement, c'est…….. ». Nous avons choisi de ne présenter que les résultats correspondant à ce que les répondants jugeaient le plus important.

Participantes et participants

L'échantillon est composé de 64 parents et de 34 enseignants. Les parents participants sont en grande partie de sexe féminin (77 %). Près de 86 % d'entre eux ont complété des études primaires et secondaires, et 14 %, des études collégiales et universitaires. Environ 44 % des familles sont traditionnelles (avec les deux parents biologiques) tandis que 56 % sont non traditionnelles (familles monoparentales, recomposées ou autres). Les adolescents à propos desquels ils ont répondu étaient en majorité des garçons (64 %). Quant aux enseignants participants, 44 % étaient des femmes et 56 % des hommes (voir tableau 1).

Tableau 1 : **Caractéristiques des participants**

	n	Pourcentage (%)
Sexe du parent		
Mère	49	76,6
Père	15	23,4
Scolarité du parent		
Études primaires et secondaires	55	85,9
Études collégiales et universitaires	9	14,1
Structure familiale		
Traditionnelle	28	43,8
Non traditionnelle	36	56,2
Sexe de l'enseignant		
Féminin	15	44,1
Masculin	19	55,9
Sexe de l'élève		
Féminin	23	35,9
Masculin	41	64,1

Procédure

Les mesures sont basées sur la perception des parents et des enseignants. La participation s'est effectuée sur une base volontaire. Tous les questionnaires ont été acheminés dans chacun des CFER à l'hiver 2004 et un enseignant désigné se chargeait d'assurer le suivi. Exactement 216 questionnaires ont été envoyés aux parents alors que 48 ont été adressés aux enseignants œuvrant dans 15 CFER. Trois des CFER sollicités n'ont pas donné suite aux questionnaires. Le taux de participation des enseignants a été de 70,8 % et celui des parents, de 29,6 %. Les formulaires de consentement ont été recueillis au préalable conformément aux règles du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières (certificat émis : CFER-03-82-06.05).

Résultats

Volet quantitatif

Différences entre les niveaux de confiance

Dans un premier temps, des comparaisons de moyennes (test-*t* de Student) des niveaux de confiance (scores globaux) des parents et des enseignants ont été effectuées en prenant en considération l'inégalité des variances. Les résultats révèlent que les parents (M = 2,46, É.T. = 0,53) font davantage confiance au bon travail des enseignants (M = 1,78, É.T. = 0,36) pour favoriser la réussite de leur jeune que l'in-

verse [t (87) = 7,32, p = 0,000].

Relations prédictives entre les variables à l'étude

Dans un deuxième temps, des corrélations de Pearson ont été réalisées entre les variables à l'étude auprès de l'échantillon des parents, puis celui des enseignants. Chez les parents, ces variables comprenaient les caractéristiques sociodémographiques (c.-à-d., sexe du répondant, structure familiale et scolarité des parents), l'expérience scolaire du parent au primaire, et au secondaire, le sexe de l'adolescent et le niveau de ses acquis en français, la qualité de la relation parent-enseignant, la fréquence des contacts et le niveau de confiance à l'égard de l'enseignant. Une seule corrélation, soit la qualité de la relation entre parent et enseignant (r = 0,557, p = 0,000) est apparue significative. Deux tendances ont toutefois été observées entre le sexe de l'adolescent (r = 0,204, p = 0,066) et le niveau des acquis de l'adolescent en français (r =- 0,195, p = 0,074). Autrement dit, les parents d'adolescents et les parents d'élèves dont le niveau des acquis en français est moins élevé ont tendance à faire davantage confiance à l'enseignant que les parents d'adolescentes et les parents d'élèves plus avancés en français. Tout comme dans une étude précédente réalisée au primaire (c.-à-d., Deslandes *et al.*, 2005), aucune des caractéristiques sociodémographiques ne s'est avérée significative. Les résultats de l'analyse de régression multiple des variables sur le niveau de confiance des parents à l'égard des enseignants indiquent que l'équation explique 38 % (R^2) de la variance, F (9, 46) = 3,126, p < 0,005 (voir tableau 2). La qualité de la relation est donc la seule variable à expliquer la variance dans le niveau de confiance des parents pour les enseignants.

Tableau 2 : **Régression multiple des variables indépendantes sur la confiance des parents à l'égard des enseignants**

Variables	*B*	*SE B*	β	*t*	*p*
Qualité de la relation	0,883	0,231	0 ,510	3,824	0,000

Pour ce qui est de l'échantillon des enseignants, des corrélations de Pearson ont aussi été calculées entre les variables à l'étude, en l'occurrence, le sexe du répondant, la qualité de la relation parent-enseignant , la fréquence des contacts et le niveau de confiance à l'égard des parents. Une seule corrélation, soit la fréquence des contacts avec les parents, est apparue significativement positive (r = 0,36, p = 0,02). En d'autres termes, plus souvent les enseignants rencontrent les parents, plus ils leur font confiance. La qualité de la relation parent-enseignant n'est pas reliée au niveau de confiance à l'égard des parents. L'utilisation de l'analyse de régression n'a par conséquent pas été justifiée.

Volet qualitatif

Les parents et les enseignants devaient répondre à la question suivante : « Qu'est-ce qu'un enseignant (ou un parent) doit faire et/ou dire pour être digne de votre confiance? Le plus important… » Les réponses des 54 parents (84 % des participants) et des 32 enseignants (94 % des participants) ont été retranscrites pour fins d'analyse. Le codage a été effectué avec l'assistance du logiciel *N'Vivo*. La méthode d'analyse de contenu est employée par codage et catégorisation (L'Écuyer, 1988). Précisons que, dans la présente analyse, nous n'avons retenu que le premier propos priorisé par les répondants.

Point de vue des parents

Pour ce qui est des commentaires des parents, l'analyse du corpus des unités a permis de faire ressortir quatre catégories : 1) implication envers leur adolescent; 2) implication envers eux-mêmes, comme parents; 3) compétences professionnelles; et 4) compétences personnelles. La première catégorie « Implication envers leur adolescent » comprend 29 unités de sens portant sur ce que l'enseignant doit faire ou ressentir à l'égard de leur adolescent . Des exemples d'unités de sens pour chacune des catégories sont présentés au tableau 3. Précisément sept commentaires des parents font référence à l'implication de l'enseignant à leur égard alors que seulement trois propos priorisés par les parents concernent les compétences professionnelles de l'enseignant (voir tableau 3). Un plus grand nombre de réponses, au total 10, sont reliées aux compétences personnelles de l'enseignant.

Tableau 3 : **Propos des parents**

Catégories	Exemples d'unités de sens
Implication envers leur(s) adolescent(s)	« Aider l'élève à renforcer son estime de soi » (6A) « Respecter mon adolescent » (12A) « Être à l'écoute de mon adolescent » (13A) « Mettre mon adolescent en confiance » (42A)
Implication envers eux-mêmes comme parents	« Communiquer avec moi lorsqu'il y a un problème » (48A) « Me dire ce qui se passe à l'école » (65A) « Me dire ce que mon adolescent fait bien ou l'inverse » (62A)
Compétences professionnelles	« …qu'il aime son travail, comme une vocation » (66A) « …qu'il montre ses connaissances à mon adolescent » (47A) « …qu'il traite mon enfant de la même manière qu'un autre qui a de la facilité du côté académique » (47B)
Compétences personnelles	« Être franc et honnête avec moi et mon adolescent » (23A) « …le respect et la franchise » (45A) « …la confiance, l'honnêteté » (61A)

Point de vue des enseignants

Par la suite, l'analyse du corpus des unités de sens émis par les enseignants dans le cadre de la question « Qu'est-ce qu'un parent doit faire et/ou dire pour être digne de votre confiance? » a permis de faire ressortir deux catégories : 1) Implication envers l'enseignant lui-même, et 2) Implication à l'égard de l'adolescent. La première catégorie « Implication envers l'enseignant » regroupe 24 unités de sens portant sur ce que le parent fait ou doit faire envers l'enseignant. La deuxième catégorie « Implication à l'égard de l'adolescent » comprend huit unités de sens portant sur ce que le parent doit faire ou dire à son adolescent. Quelques exemples sont illustrés au tableau 4.

Tableau 4 : **Propos des enseignants**

Catégories	Exemples d'unités de sens
Implication envers l'enseignant lui-même	« ...de s'informer de ce qui se passe au Centre » (1A) « ...qu'ils nous appuient à 100 % dans toutes nos actions » (4A) « ...dire la vérité, nous supporter » (18A) « ...communiquer avec moi » (29A) « ...venir aux rencontres de parents et d'y participer » (30A) « ...aider l'élève à renforcer son estime de soi » (6A)
Implication à l'égard de l'adolescent	« ...qu'il s'implique dans l'éducation de son adolescent » (11A) « ...encourager son adolescent à fréquenter » (12A) « Être présent et disponible pour son adolescent » (33A)

Discussion

Différences dans les niveaux de confiance et facteurs prédictifs des liens de confiance

Les résultats aux analyses de comparaison montrent que les parents font davantage confiance aux enseignants que l'inverse, confirmant ainsi notre première hypothèse. Ces données vont dans le même sens que celles obtenues dans une étude antérieure réalisée au primaire (Deslandes *et al.*, 2005) et celles rapportées par Adams et Christenson (1998, 2000). On peut comprendre que la décision des parents d'inscrire leur adolescent dans un CFER s'explique, en partie du moins, par leur confiance dans l'expertise des enseignants en place. Comparés aux parents d'élèves du secondaire américains (voir l'étude Adams et Christenson, 2000; M = 1,68, É.T. = 0,46), les parents d'élèves en CFER âgés entre 16 et 18 ans affichent des scores de confiance plus élevés (M = 2,46, É.T. = 0,53). Autrement dit, les parents d'élèves en difficulté grave d'apprentissage des CFER font plus confiance aux enseignants pour favoriser la réussite éducative de leurs jeunes que les parents d'adolescents américains ayant une moyenne d'âge similaire. Il se peut que cette différence soit associée

à la spécificité de la formation, de l'encadrement et des services que les élèves reçoivent en contexte CFER.

De plus, les analyses de régression montrent que seule la qualité de la relation entre le parent et l'enseignant contribue à prédire le niveau de confiance du parent à l'égard de l'enseignant, confirmant ainsi une partie de notre deuxième hypothèse. Il importe de rappeler que les parents répondants provenaient en majorité de familles non traditionnelles et qu'une grande proportion d'entre eux avaient un diplôme d'études primaires ou secondaires. Ni la structure familiale, ni la scolarité des parents, ni leurs expériences antérieures en milieu scolaire n'ont contribué à prédire le niveau de confiance envers l'enseignant de leur adolescent. Il semble donc que la qualité de leurs interactions avec l'enseignant revête une importance primordiale pour établir une relation de confiance. Plus la qualité de la relation parent-enseignant est élevée, plus les parents croient que l'enseignant par exemple, fait en classe ce qui est le mieux pour leur adolescent, ou encore qu'il l'aide à développer une attitude positive par rapport au fait d'apprendre.

Pour accroître cette confiance, les parents d'adolescents fréquentant un CFER considèrent qu'une plus grande confiance pour les enseignants passe nécessairement par une meilleure relation maître-élève. Ces résultats obtenus de parents d'adolescents en difficulté grave d'apprentissage rejoignent ceux observés dans l'étude menée au primaire (Deslandes *et al.*, 2005). Autrement dit, une augmentation de la confiance du parent à l'égard de l'enseignant passe en partie par les attitudes et les comportements de l'enseignant envers l'adolescent. À titre d'illustrations, certains parents ont déclaré faire davantage confiance en l'enseignant s'ils savent que ce dernier est à l'écoute de leur jeune, qu'il le dirige tout en lui laissant de l'autonomie, qu'il le soutient dans ses efforts et qu'il prend à cœur sa réussite et son éducation. Comme autres moyens pour promouvoir la confiance, les parents ont aussi identifié la communication avec eux, les compétences professionnelles et les compétences personnelles de l'enseignant.

Par rapport aux enseignants, les analyses de régression n'ont pas permis d'identifier de variables prédictives de leur confiance à l'égard des parents, infirmant la dernière partie de notre hypothèse. Toutefois, il est apparu que plus les enseignants rencontraient les parents, plus la confiance à leur égard augmentait. Ces résultats corroborent ceux obtenus dans les études antérieures quant à l'importance des interactions dans le développement de la confiance (Margolis et Brannigan, 1990; Swap, 1993). Aux dires de plusieurs auteurs, la confiance se développe dans le temps par le biais par des contacts répétés (Adams et Christenson, 1998, 2000; Christenson et Sheridan, 2001; Margolis et Brannigan, 1990).

En ce qui concerne les moyens identifiés pour augmenter la confiance, le message des enseignants est clair : les parents doivent leur faire confiance, collaborer et communiquer avec eux et venir aux rencontres à l'école. Or, les enseignants ne peuvent pas obliger les parents à leur faire confiance, d'autant plus que « faire confiance » à quelqu'un n'est pas un automatisme. Comment alors penser à obtenir la confiance et à développer la collaboration avec les parents s'il y a une inégalité dans les relations entre les enseignants et les parents? Se peut-il qu'une brèche se soit

créée dans la relation de confiance au cours des années pendant lesquelles ces enseignants sont intervenus auprès de parents d'élèves inscrits au secteur de l'adaptation scolaire? À cet effet, nos études réalisées auprès d'adolescents québécois ont montré que les parents d'élèves en difficulté participent moins au suivi scolaire de leur jeune que les parents d'élèves inscrits au secteur ordinaire (Deslandes, 2004, 2005).

Pour accroître cette confiance, les parents d'adolescents fréquentant un CFER considèrent qu'une plus grande confiance pour les enseignants passe nécessairement par une meilleure relation maître-élève.

Il est aussi pertinent de se demander s'il y a une volonté véritable de la part des enseignants œuvrant dans les CFER de faire confiance aux parents. En l'absence de motivation réelle à faire confiance aux parents, il est plausible que les enseignants soient constamment à la recherche de comportements signifiant que les parents sont dignes de confiance sur une base individuelle. Une telle attitude laisserait la relation entre les enseignants et les parents à la merci de biais ou de stéréotypes. Comment peut-on penser alors à une communication claire et honnête si la confiance n'est pas au rendez-vous? Pour développer la collaboration, les enseignants doivent prendre le risque de faire confiance aux parents, tout au moins minimalement, avant qu'une base de confiance dans leur relation puisse être construite. Comme l'affirment Adams et Christenson (1998), le développement de la confiance est un processus interactif qui est dépendant de l'acceptation de l'autre tel qu'il est et de la réciprocité dans les échanges, comme dans le partage d'idées, d'informations, de sentiments et de ressources.

Ou alors, se peut-il que les enseignants œuvrant dans un CFER aient fait leur deuil de la collaboration école-famille? Est-il possible que, à la suite d'échecs répétés relatifs à des tentatives de collaboration école-famille, ils aient décidé de miser principalement sur l'adolescent lui-même et potentiellement sur la relation avec la communauté? Des études ultérieures examineront davantage les liens entre les CFER comme institutions scolaires et la communauté dans laquelle ils s'inscrivent.

Certaines limites sont cependant associées à ce volet spécifique de l'étude. Par exemple, est-ce que la proportion des parents (29,6 %) qui ont rempli et retourné les questionnaires est véritablement représentative de l'ensemble des parents d'adolescents fréquentant un CFER? Se peut-il que les parents qui n'ont pas participé à l'étude ne fassent pas confiance aux enseignants? Il faut donc faire preuve de prudence dans la généralisation des résultats à l'ensemble des parents d'élèves fréquentant un CFER.

Conclusion

La confiance dans les relations école-famille mérite notre attention car elle est considérée comme l'étape première dans le développement de relations collaboratives entre les familles et l'école. Cette étude visait à comparer les niveaux de confiance entre les enseignants et les parents d'élèves fréquentant un CFER et à identifier les facteurs de prédiction de la confiance à l'égard des uns et des autres. À l'instar des études antérieures, les résultats révèlent que les parents font davantage confiance aux enseignants que l'inverse pour favoriser les apprentissages et le

développement des jeunes. Les parents qui perçoivent favorablement leur relation avec l'enseignant de leur adolescent manifeste une plus grande confiance à son égard. D'après leurs commentaires, cette confiance peut être améliorée en fonction principalement de la qualité de la relation que l'enseignant développe avec leur adolescent, puis de la communication qu'il établit avec eux, de ses compétences professionnelles (p. ex., aimer son travail, maîtriser le contenu) et de ses compétences personnelles (p. ex., être franc et honnête, écouter l'adolescent). Les moyens mentionnés par les parents rappellent toute l'importance des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être développés dans le cadre de la formation des futurs enseignants. Chez ces derniers, la fréquence des contacts avec les parents est positivement associée avec la confiance à leur égard. Leurs propos traduisent des attentes de confiance, de collaboration, de communication et de présence aux rencontres à l'école de la part des parents. Cette étude a mis en exergue deux éléments incontournables dans le développement de la confiance des parents à l'égard des enseignants en contexte CFER : la qualité de la relation parent-enseignant et la qualité de la relation maître-élève. En ce qui concerne l'absence de variables prédictives de la confiance des enseignants envers les parents, différentes hypothèses explicatives ont été avancées, allant de leur expérience antérieure avec des parents démissionnaires, aux stéréotypes, ou à leur centration sur le jeune lui-même, son autonomie, sa responsabilisation et ses projets de carrière, le propre même de la mission des CFER.

Références bibliographiques

ADAMS, K. S. et CHRISTENSON, S. L. (1998). Differences in parent and teacher trust levels : Implications for creating collaborative family-school relationships. *Special Services in the Schools*, 4 (1/2), p. 1-22.

ADAMS, K.S. et CHRISTENSON, S.L. (2000). Trust and the family-school relationship examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades, *Journal of School Psychology*, 38 (5), p. 477-497.

ADAMS, K. S. et RYAN, B. A. (2000). *A longitudinal analysis of family relationships and children's school achievement in one-and two-parent families*. Applied Research Branch Strategic Policy, Human Resources Development Canada.

BABY, A. (2005). *Pédagogie des poqués*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

BOETHEL, M. (2003). *Diversity. School, Family, and Community Connections*. National Center for Family and Community Connections with Schools. Southwest Educational Development Laboratory.

CHRISTENSON, S.L. (2003). The family-school partnership : An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Quarterly*, 18 (4), p. 454-482.

CHRISTENSON, S. L. et SHERIDAN, S. M. (2001). *Schools and Families. Creating essential connections for learning*. New York : The Guildford Press.

DESLANDES, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles : Influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*. Thèse de doctorat, Université Laval, Département de psychopédagogie.

DESLANDES, R. (2001). L'environnement scolaire, dans M. Hamel, L. Blanchet et C. Martin (Dir.), *6-12-17, nous serons bien mieux! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire*. Québec : Les Publications du Québec, p. 251-286.

DESLANDES, R. (2004). Collaboration famille-école-communauté pour une inclusion réussie, dans N. Rousseau et S. Bélanger (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 326-346.

DESLANDES, R. (2005). Réussite scolaire : déterminants et impact des relations entre l'école et la famille, dans L. DeBlois et D. Lamothe (Dir.), *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval, p. 223-236.

DESLANDES, R. (2006). Pertinence de la prise en compte de la problématique école-famille-communauté dans la formation des maîtres , dans J. Loiselle, L. Lafortune et N. Rousseau, *L'innovation et la formation à l'enseignement : pistes de réflexion et d'action pour les futurs enseignants*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 183-205.

DESLANDES, R. et BERTRAND, R. (2001). *La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève : une intervention plus cohérente et des services mieux harmonisés*. Rapport de recension des écrits. CQRS-MEQ action concertée [www.ulaval.ca/crires/].

DESLANDES, R., FOURNIER, H. et ROUSSEAU, N. (2005). Relations of trust between parents and teachers of children in elementary school, dans R.-A. Martinez-Gonzalez, M.D.H. Pérez-Herrero et B. Rodriguez-Ruiz (Eds), *Family-school-community partnerships, merging into social development, ERNAPE*. Oviedo, Publica, Grupo SM, p. 213-232.

DESLANDES, R. et JACQUES, M. (2004). Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire. *Éducation et francophonie*, XXXII (1), p. 172-200.

DESLANDES, R. et VEILLEUX, A.-M. (2002). Validation de l'échelle de confiance dans la relation école-famille. Document inédit. Université du Québec à Trois-Rivières, Département des sciences de l'éducation.

EPSTEIN, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships : Preparing educators and improving schools*. Boulder : Westview Press.

GAREAU, M. et SAWATZKY, D. (1995). Parents and schools working together : A qualitative study of parent-school collaboration. *The Alberta Journal of Educational Research*, 41 (4), p. 462-473.

HENDERSON, A. T. et MAPP, K. L. (2002). *A new wave of evidence. The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin : National Center for Family and Community Connections with Schools.

HOLMES, J. G. et REMPEL, J. K. (1989). Trust in close relationships, dans C. Hendrick (Ed.), *Close relationships*. Newbury Park : Sage, p. 187-220.

JORDAN, C., OROZCO, E. et AVERETT, A. (2001). *Emerging issues in School, Family, and Community connections*. Austin : National Center for Family and Community Connections with Schools, Southwest Educational development Laboratory.

KARSENTI, T. et DEMERS, S. (2004). L'étude de cas, dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*. Université de Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 208-233.

L'ÉCUYER, R. (1988). L'analyse de contenu : notion et étapes, dans J.-P. Deslauriers (Dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative*. Québec : PUQ, p. 48-65.

MARGOLIS, H. et BRANNIGAN, G. (1986). Building trust with parents. *Academic Therapy*, 22 (1), p. 71-74.

PAQUIN, M. et DROLET, M. (2006). Le travail de collaboration avec les parents et les autres intervenants, dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (Dir.), *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur, Chenelière Éducation, p. 297-307.

REMPEL, J. K., HOLMES, J. G., et ZANNA, M. P. (1985). Trust in close relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49 (1), p. 93-112.

ROUSSEAU, N. (2003). *Les centres de formation en entreprise et récupération. Pour une pédagogie émancipatrice*. Québec : CRP Éditions.

SAVOIE-ZAJC, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation, dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*. Université de Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 123-150.