Document généré le 12 oct. 2024 06:10

McGill Journal of Education
Revue des sciences de l'éducation de McGill

La relation de confiance maître-élève : perception d'élèves ayant des difficultés scolaires
The teacher-student relationship of trust: students with academic difficulties and their perceptions

Nadia Rousseau, Rollande Deslandes et Hélène Fournier

Volume 44, numéro 2, printemps 2009

URI : https://id.erudit.org/iderudit/039032ar
DOI : https://doi.org/10.7202/039032ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Faculty of Education, McGill University

ISSN

0024-9033 (imprimé)
1916-0666 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Rousseau, N., Deslandes, R. & Fournier, H. (2009). La relation de confiance maître-élève : perception d'élèves ayant des difficultés scolaires. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, *44*(2), 193–211. https://doi.org/10.7202/039032ar

Résumé de l'article

La qualité de la relation maître-élève est de plus en plus souvent nommée comme facteur contribuant à la persévérance scolaire. Dans le cadre d'une étude, nous avons choisi de porter un regard particulier sur les relations maître-élève du point de vue des élèves ayant des difficultés scolaires importantes, exclus des cheminements scolaires ordinaires. Comment se construit la relation de confiance entre un enseignant et un élève vivant des difficultés scolaires importantes ? Comment ces jeunes définissent-ils la confiance ? Cet article présente les résultats d'une étude qualitative portant sur les perceptions des jeunes exclus des classes ordinaires relativement à la construction du lien de confiance maître-élève. Les résultats s'articulent autour de quatre grandes thématiques : la définition de la confiance; la création du lien de confiance; l'importance de la confiance; le portrait d'un enseignant de confiance.

Les résultats révèlent des attentes de respect, de réciprocité et de méritocratie chez les élèves. De plus, l'étude met en évidence l'importance de la confiance en soi avant d'être en mesure de faire confiance à l'autre.

Copyright © Faculty of Education, McGill University, 2009

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

LA RELATION DE CONFIANCE MAÎTRE-ÉLÈVE : PERCEPTION D'ÉLÈVES AYANT DES DIFFICULTÉS SCOLAIRES

NADIA ROUSSEAU, ROLLANDE DESLANDES, HÉLÈNE FOURNIER
Université du Québec à Trois-Rivières

RÉSUMÉ. La qualité de la relation maître-élève est de plus en plus souvent nommée comme facteur contribuant à la persévérance scolaire. Dans le cadre d'une étude, nous avons choisi de porter un regard particulier sur les relations maître-élève du point de vue des élèves ayant des difficultés scolaires importantes, exclus des cheminements scolaires ordinaires. Comment se construit la relation de confiance entre un enseignant et un élève vivant des difficultés scolaires importantes? Comment ces jeunes définissent-ils la confiance? Cet article présente les résultats d'une étude qualitative portant sur les perceptions des jeunes exclus des classes ordinaires relativement à la construction du lien de confiance maître-élève. Les résultats s'articulent autour de quatre grandes thématiques : la définition de la confiance; la création du lien de confiance; l'importance de la confiance; le portrait d'un enseignant de confiance.

Les résultats révèlent des attentes de respect, de réciprocité et de méritocratie chez les élèves. De plus, l'étude met en évidence l'importance de la confiance en soi avant d'être en mesure de faire confiance à l'autre.

THE TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP OF TRUST: STUDENTS WITH ACADEMIC DIFFICULTIES AND THEIR PERCEPTIONS

ABSTRACT. The quality of the relationship between students and teachers is increasingly identified as having a positive impact on academic perseverance. In this study, we chose to focus specifically on student-teacher relationships as perceived by students with considerable academic difficulties, students excluded from regular school pathways. How is the relationship of trust between a teacher and a student with considerable academic difficulties created? How do these youths define trust? This article presents the results of a qualitative study of the perceptions of students excluded from regular classrooms regarding the creation of a relationship of trust between students and teachers. The results are structured around four main themes: the definition of trust, the creation of a relationship of trust, the importance of trust, the description of a trustworthy teacher.

The results show that students expect respect, reciprocity, and meritocracy. Also, the study underlines the importance of having self-confidence before being able to trust another person.

INTRODUCTION

La qualité de la relation maître-élève est de plus en plus souvent nommée comme facteur contribuant à la persévérance scolaire. Dans le cadre d'une étude, nous avons choisi de porter un regard particulier sur les relations maître-élève du point de vue des élèves exclus des cheminements scolaires ordinaires et ayant des difficultés scolaires importantes.

Au cours des dernières années, des chercheurs se sont en effet penchés sur la relation maître-élève. Déjà, en 1985, Potvin menait une étude exploratoire qui révélait que le succès de l'intégration des élèves en difficulté était directement lié aux attitudes positives des intervenants scolaires et que d'ordre général, les attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté étaient plutôt négatives. Une étude longitudinale menée par Potvin et Rousseau (1992) précisait que les attitudes des enseignants étaient plus positives envers les élèves ordinaires qu'envers les élèves en difficulté. Une fois de plus, Potvin et Paradis (2000) arrivent à des résultats similaires alors que dès la maternelle, les enseignants manifestent des attitudes plus positives envers les élèves ordinaires qu'envers les élèves en difficulté. Plusieurs autres chercheurs canadiens et américains arrivent au même constat : la relation maître-élève positive est plus rare lorsqu'il s'agit d'élèves en difficulté (Bender, 2001; Wong, 1996), position reprise par le ministère de l'Éducation du Québec.

Dans le même ordre d'idées, Boutin et Daneau (2004) mettent en lumière la différence de traitements auxquels sont soumis certains élèves moins performants ou moins attachants. Merle (2005) parle même du sentiment d'humiliation chez plusieurs élèves en difficulté et de pratique douteuse dans le milieu scolaire telle que diminuer la note d'un élève en raison d'un comportement dérangeant ou de l'oubli de matériel. Pour Merle, le sentiment d'humiliation d'un élève peut exister même en l'absence de propos blessants; il préfère alors parler de « malentendus » maître-élève. Savoie-Zajc (1999) décrit bien les propos de jeunes qui sentent que les enseignants ont tendance à faire une sorte de centration sur leurs points négatifs et que leur réputation les a précédés avant même qu'ils n'arrivent en classe. Rousseau (2005) constate aussi l'expérience scolaire difficile chez une majorité de jeunes en difficulté qui se sentent souvent incompris par les enseignants. Ce phénomène est présent très tôt dans la scolarité de l'enfant, soit dès la maternelle (Potvin et Paradis, 2000). Dans une étude menée, entre autres, auprès de 225 enfants de la maternelle, Deslandes et Jacques (2003) ont constaté que plus la relation élève-enseignant est positive aux yeux de l'enfant, plus il dit aimer l'école et moins il l'évite. L'ensemble de ces constats a d'ailleurs incité le Conseil permanent de la jeunesse (2002) à demander aux écoles de centrer leurs actions sur les rapports humains. En effet, l'enfant en difficulté qui se sent compris ou en confiance avec son enseignant vit beaucoup mieux l'école (Espinosa, 2003; Rousseau, 2005). Qui plus est, plus l'enseignant est perçu comme bienveillant par les élèves, moins le risque de décrochage est élevé (Doré-Côté, 2006). Mais comment se construit la relation

de confiance entre un enseignant et un élève vivant des difficultés scolaires importantes? Par ailleurs, comment ces jeunes définissent-ils la confiance? Cet article présente les perceptions des jeunes exclus des classes ordinaires relativement à la construction du lien de confiance maître-élève.

LIEN DE CONFIANCE

Breton (1987) identifie le psychologue Erikson comme l'un des premiers théoriciens à proposer un regard sur l'ensemble du développement de l'être humain tout au long de sa vie. Selon lui, le premier défi auquel doit faire face un individu est d'acquérir un sentiment de confiance fondamentale (*basic trust*), faute de quoi l'échec en matière de confiance peut se transformer en un sentiment de méfiance. D'un point de vue plus philosophique, Govier (1994) perçoit la confiance comme une attitude basée sur des croyances et des valeurs qui interpellent les sentiments et les comportements d'un individu. Quant à la perspective sociologique, Riker (1974) définit la confiance comme une ligne de conduite menant à une action ou un geste qui relève de la cognition et de l'affectivité. La confiance est donc associée à un acte de foi à l'égard d'un étranger et elle présuppose un certain abandon aux décisions et aux actes d'autrui. La confiance implique donc une situation de risque et elle requiert un engagement (Jalava, 2003). Toujours selon l'auteur, le développement de la confiance exige trois principes[1] :

1. La confiance demande un engagement mutuel de deux participants et elle ne peut se développer sans l'engagement réciproque de deux individus, soit la personne qui fait confiance (*truster*) et la personne de confiance (*trustee*);
2. Les participants doivent connaître la situation exacte et ils doivent se connaître mutuellement;
3. Il est impossible de demander la confiance des autres; la confiance peut seulement s'offrir et se mériter.

De plus, selon Bhattacharya, Devinney et Pillutla (1998), il peut y avoir différents degrés de confiance. Qui plus est, la confiance envers l'autre peut être perdue suite à une déception, une tromperie ou une trahison. La confiance se construit donc dans le temps, faisant surgir des sentiments et des comportements à l'intérieur d'un exercice d'engagement réciproque. Aussi, la confiance comporte un certain facteur de risque, c'est-à-dire que si une entente implicite engage certaines personnes à se faire confiance, tout manquement aux critères de la confiance entraîne la rupture de ce lien privilégié.

LES DÉTERMINANTS ET LES COMPOSANTES DE LA CONFIANCE

Gabarro et Althos (1978), des chercheurs reconnus comme les pionniers de l'étude de la confiance mutuelle entre deux personnes, identifient trois déterminants de la confiance : le caractère de la confiance (l'intégrité, le motif

du lien, le comportement, l'ouverture et la discrétion); la compétence (les habiletés professionnelles, sociales et interpersonnelles); et le jugement (la capacité d'évaluer les compétences et le caractère de la personne à qui on fait confiance).

Quant à Butler (1991), il présente une série de conditions inhérentes à la confiance. Ces dix conditions s'appuient sur des éléments rationnels et émotionnels impliqués dans le développement et l'entretien du lien de confiance. Ces conditions sont :

1. la disponibilité (*availability*), qui consiste à être présent lorsqu'une personne qui fait confiance à quelqu'un en manifeste le besoin;
2. la compétence (*competency*), qui concerne l'expérience reconnue dans un domaine;
3. la constance (*consistency*), qui désigne le sérieux, la prédictibilité et le jugement dans les actions;
4. la discrétion (*discreteness*), qui caractérise la personne qui reçoit les confidences;
5. l'équité (*fairness*), qui touche l'impartialité et la prise de position équitable dans les décisions;
6. l'intégrité (*integrity*), qui se définit comme l'honnêteté et la fidélité envers une autre personne;
7. la loyauté (*loyalty*), qui se caractérise par l'honnêteté et la fidélité à tenir ses engagements;
8. l'ouverture (*openness*), qui consiste à fournir des idées et des informations dans l'intérêt d'une autre personne qui détient notre confiance;
9. la promesse tenue (*fulfillment*), qui a trait à la croyance de la parole donnée, c'est-à-dire à l'engagement d'une personne conformément à ce qu'il est dit;
10. la réceptivité (*receptivity*), qui touche l'ouverture d'esprit et l'aptitude à donner et à recevoir des idées.

Les déterminants et les conditions inhérentes à la confiance permettent de mieux comprendre le caractère multidimensionnel de la confiance. Cependant, aucune étude recensée ne permet de comprendre comment se développe le lien de confiance entre l'élève en difficulté et l'enseignant. Cette compréhension nous apparaît importante compte tenu de l'impact du lien maître-élève dans la qualité de l'expérience et la persévérance scolaire des jeunes en difficulté. Ainsi, ce projet de recherche vise à documenter la perception des jeunes relativement à la construction de la relation de confiance entre un enseignant et un élève exclu des classes ordinaires vivant des difficultés scolaires importantes.

MÉTHODOLOGIE

La démarche de recherche vise à répondre aux questions suivantes :

Alors que la littérature tend à démontrer que les enseignants ont des attitudes plutôt défavorables à l'égard des élèves en difficulté et que la qualité de la relation maître-élève peut avoir une incidence sur la qualité de l'expérience et la persévérance scolaire des jeunes en difficulté, comment se construit le lien de confiance entre l'enseignant et l'élève en difficulté exclu des classes ordinaires? Comment les élèves exclus des classes ordinaires définissent-ils la confiance?

Pour répondre à ces questions, un devis de recherche exploratoire de nature descriptive a été utilisé. Cette recherche vise à comprendre la perception qu'ont les jeunes en difficulté exclus des classes ordinaires de la confiance, afin d'en dégager un premier portrait global. Ce premier portrait permettra ensuite la mise en place de recherches de nature qualitative ou quantitative à plus grande échelle, et ce, auprès d'une variété d'élèves en difficulté, tant en classe ordinaire qu'en classe d'adaptation scolaire. Qui plus est, des résultats de recherche portant sur la création du lien de confiance entre les jeunes en difficulté et leurs enseignants pourraient contribuer à la sensibilisation des intervenants scolaires, dont les enseignants, relativement aux gestes porteurs de confiance plutôt qu'aux attitudes porteuses de méfiance. La sensibilisation « positive » axée sur les pratiques pédagogiques prometteuses nous apparaît être un moteur de changement plus efficace que la sensibilisation « négative » axée sur les pratiques à éviter.

Cette recherche exploratoire comprend la participation de quatre centres de formation en entreprise et récupération (CFER) provenant de quatre régions administratives distinctes. Le choix de mener cette recherche en contexte CFER est motivé par la spécificité de leur clientèle, soit des jeunes de 16 à 18 ans, et de façon exceptionnelle de 15 ans, ayant fait la majeure partie de leur cheminement scolaire en classe d'adaptation scolaire et n'ayant pas réussi à compléter les acquis de la première secondaire. Ce choix est aussi motivé par les commentaires positifs de certains élèves à l'égard du personnel scolaire CFER, soit le « sentiment d'être compris et pris au sérieux », commentaires recueillis dans une étude antérieure (Rousseau, 2003, p. 93). Rappelons-le, l'étude présentée ici vise à documenter l'élaboration du lien de confiance entre les élèves en difficulté exclus des classes ordinaires et leurs enseignants.

Des entrevues de petits groupes d'une durée moyenne de 60 minutes ont été menées auprès de tous les élèves volontaires de quatre CFER. Le type d'entrevue privilégié est l'entrevue semi-dirigée selon la typologie présentée par Grawitz (2001). Toutes les entrevues ont débuté par une question ouverte : « C'est quoi pour vous la confiance? » Nous nous sommes laissé diriger par la spontanéité des répondants sur le thème de la confiance avant d'utiliser notre protocole d'entrevue, assurant ainsi que les principales composantes du thème, telles que

les caractéristiques et les actions d'une personne en qui ils ont confiance, les raisons qui les portent à avoir confiance, la description d'un enseignant de confiance, etc., soient abordées durant l'entretien. Chacun des petits groupes était composé d'un minimum de deux élèves et d'un maximum de cinq élèves. C'est donc un total de 11 entrevues comprenant 29 élèves répartis dans quatre CFER qui ont été réalisées. Précisons que les CFER participants comptaient une moyenne de 12 élèves chacun.

Toutes les entrevues ont été enregistrées sur bandes audio et ont été retranscrites intégralement. Ce corpus de données a été transcrit en ne tenant pas compte du non verbal. Les propos ont aussi été normalisés, tel que proposé par Van der Maren (1995); organisation des phrases, suppression des « euh… euh… », des hésitations répétitives, transformation du « chu » en « je », etc. Cependant, aucun énoncé n'est modifié au point d'altérer le propos ou de changer le sens initial. Quant à l'analyse, la préoccupation première a été de laisser émerger les données, c'est-à-dire les propos des 29 participants. Plusieurs lectures des verbatim ont été effectuées afin de donner une vue d'ensemble du corpus à analyser pour ainsi pressentir les premières unités d'information. L'Écuyer (1990) définit une unité d'information par une unité de sens qui est en fait le plus petit segment de texte relatant la même idée. La subdivision du corpus en unités de sens a permis la codification dans un système catégoriel effectué avec l'assistance du logiciel *N'Vivo*. Comme suggéré par Scallon (2004), l'évaluation intrajuge a été effectuée grâce à une première codification de deux entrevues. Les définitions des unités de sens ont été discutées avec l'équipe de chercheurs responsable du projet. Trois jours plus tard, les deux mêmes entrevues ont fait l'objet d'une nouvelle analyse afin de s'assurer de la constance de la codification. Cette constance assurée, nous avons procédé à l'analyse de l'ensemble du contenu qualitatif.

RÉSULTATS

Les données provenant des entrevues se regroupent en quatre catégories : 1) la définition de la confiance; 2) le lien de confiance; 3) l'importance de la confiance; et 4) le portrait d'un enseignant de confiance. La première catégorie réfère à la manière dont les jeunes définissent la notion de confiance. La deuxième catégorie décrit la façon dont le lien de confiance se vit et peut s'établir entre deux individus. La troisième catégorie regroupe les propos sur l'importance de la confiance. Finalement, la quatrième catégorie réfère à l'image d'une personne de confiance.

La définition de la confiance

Précisons d'entrée de jeu que certains élèves ont trouvé le concept « confiance » difficile à définir : « La confiance, ben la confiance de quelqu'un, je ne sais pas comment la dire, ça là! (6 : AVGR1E2).[2] « C'est un peu là, je ne sais pas… je ne sais pas comment. Je ne sais pas comment dire ça » (7 : AVGR2E1).

Quatre éléments du discours des participants étant en mesure de proposer une définition de la confiance retiennent l'attention. En général, les élèves définissent la confiance comme étant « quelque chose qui se mérite » (250 : AVGR2E1). Voici certains propos mentionnés : « La confiance, ... il faut que ça se mérite. Oui. La confiance, c'est quelque chose qui ne se voit pas, mais qu'on peut le savoir » (191 : AVGR2E2). « Pis, c'est quelque chose qu'on sait pas au départ. Ben non! » (963 : SRG1E2).

Certains propos font ressortir la réciprocité que l'on peut retrouver dans la confiance : « C'est important que la personne ait confiance en toi, pour que toi, tu puisses avoir confiance en elle, c'est comme une roue » (129 : AVGR1E1). « On peut pas avoir confiance en quelqu'un qui n'a pas confiance en nous autres, c'est certain » (127 : AVGR1E1).

La notion de respect est soulignée par quelques élèves : « Avoir confiance en la personne, c'est respecter ce qu'elle t'a dit » (498 : HG1E3). D'autres ajoutent que : « Pour que mes amis aient confiance en moi, il faut respecter certaines limites. Ce qui est plate, c'est qu'on paie pour les méchants, pis, nous autres, on n'est pas méchant » (382 : AVGR3E3) et « le respect des autres. Une personne qui est respectueuse, ça peut faire que j'ai confiance en elle » (675 : HG2E3). « Tu acceptes quelqu'un comme il est, pas de jugement » (822 : MJG1E2) et la notion d'honnêteté est aussi relevée : « Qu'il soit honnête avec toi et que tu puisses lui faire confiance » (1051 : SRG2E2).

Certains élèves considèrent que la confiance commence par la confiance en eux : « C'est avoir confiance en moi, dans mes travaux » (8 : AVGR1E2). « Avoir confiance en quelqu'un, c'est comme une bonne estime de soi. Être sûr de soi-même. » (953 : SRG1E1) Un jeune ajoute :

> Ben oui. Si tu n'as pas confiance en toi, ça veut dire que tu ne t'aimes pas. Moi, depuis que je suis *icitte*, je commence à avoir confiance en moi. Quand on a confiance en nous autres, ça nous aide à avoir confiance aux autres. Par exemple, admettons que moi, j'ai confiance en moi, ça va être plus facile à avoir confiance en ma blonde. (553 : HG1E1)

En résumé, la majorité des élèves estiment (en ordre d'importance) que la confiance :

- est méritoire;
- doit être réciproque;
- doit être respectueuse;
- commence par la confiance en soi.

Le lien de confiance

La catégorie « Le lien de confiance » regroupe tous les énoncés en lien à la manière de gagner la confiance des autres. Elle se subdivise en deux sous-catégories : le lien de confiance de manière générale et le lien de confiance avec les enseignants.

- *Le lien de confiance de manière générale*

Au dire des jeunes, la création du lien de confiance prend du temps : « En tout cas, il faut qu'on le connaisse un peu. Ben, c'est sûr! » (178 : AVGR2E1). « Ça fait longtemps que je la connais » (673 : HG2E2). « Ça apparaît pas de même. Non, c'est juste quand tu passes la journée longtemps avec lui, comme dans une classe » (31 : AVGR1E1). Cependant, d'autres jeunes ne partagent pas une vision développementale de la confiance. Certains affirment que c'est dès le premier contact qu'ils évaluent la possibilité de faire confiance à un enseignant :

> Je sais pas, mais juste en les voyant, quand que je rentre dans une classe pis on voit un professeur, ça me donne une bonne idée. Ben moi je trouve qu'il y a des professeurs qui ont le tour, pis d'autres qui ont pas le tour. (332 : AVGR3E1)

> Moi, je suis capable de voir quelqu'un qui va me faire **** ![3] Oui, depuis en secondaire un, j'ai tout le temps, dès les premières journées que je rencontrais le prof, je savais tout de suite si y allait me faire **** et jusqu'à date, je ne me suis pas trompé. (459 : AVGR4E3)

Un moins grand nombre de jeunes mentionnent que « Je l'avais déjà pas confiance en lui, donc, j'en aurai jamais » (396 : AVGR3E3). Alors, l'aspect développemental serait absent. Certains jeunes soulèvent l'aspect de la crainte en lien avec la confiance. « Mais des fois… des fois, … t'as trop peur de faire confiance » (401 : AVGR3E3).

Selon les jeunes qui croient au développement du lien de confiance, celui-ci se démontre par des actions concrètes. Par exemple, un jeune explique que la confiance se développe après avoir accompli une action avec cette personne :

> Mon cousin, on arrive, j'ai confiance en lui parce qu'on a fait une cabane. Pis, y en avait un qui aidait. Moi j'ai fait les planchers. J'ai monté les murs, ça m'a pris même pas une journée! Pis, y avait confiance en moi. Oui. C'est d'être capable de faire quelque chose avec quelqu'un. (151 : AVGR1E2)

D'autres élèves soulignent l'importance d'un échange de services. Un adolescent explique « Ben, t'as quelqu'un qui prêtait des choses, pis qu'il les ramenait intactes […] ou à temps […] Des oublis, ça peut arriver, ouin, mais pas à tous les jours! » (rire) (273 : AVGR3E3). Finalement, les élèves font parfois des « tests » avant d'accorder leur confiance : « Ben oui! Tu prêtes quelque chose, quelque chose qui n'a pas de valeur, un secret, quelque chose comme ça, pis tu vas voir… s'il va aller le conter à du monde » (282 : AVGR3E3).

- *Le lien de confiance avec les enseignants*

Le lien de confiance entre les élèves en difficulté et les enseignants semble être un sujet assez mitigé. Certains élèves n'arrivent pas à faire confiance aux enseignants. Leurs propos l'illustrent bien : « Je n'ai jamais eu confiance en un enseignant » (48 : AVGR1E1), « Ben moi, je ne fais pas confiance aux

autres » (220 : AVGR2E2), « Non, je ne penserais pas! » (239 : AVGR2E2), « Moi, je dirais que je n'ai pas confiance. Genre, un prof que tu lui poses une question, pis, il te donne un billet d'infraction majeure », « Non. Je ne connais pas d'enseignant en qui avoir confiance. J'ai trop changé souvent d'enseignants » (1058 : SRG2E2). D'autres sont plus nuancés dans leur propos : « Ça dépend lesquels » (46 : AVGR1E2). « Ouin. Non! Ça dépend, ça dépend quels! C'est pas pour tous les enseignants » (197 : AVGR2E2). Toutefois, la majorité affirme avoir confiance en leurs enseignants. Les jeunes mentionnent que « Oui, la confiance existe dans une école. C'est supposé en tout cas! » (505 : HG1E1), « Oui. C'est possible qu'on ait un enseignant en qui on a confiance » (1087 : SRG4E1) et « Moi, c'est rendu que j'ai ben confiance en mes profs » (617 : HG1E1).

À l'inverse, lorsque les élèves sont interrogés sur la confiance accordée par les enseignants, les réponses semblent plus positives. D'ailleurs, la majorité des élèves considèrent que leurs enseignants leur font confiance. Un jeune explique : « Parce qu'on s'est fait voler au début de l'année à peu près, par des élèves. Pis là, les profs y ont réussi à nous faire confiance pareil » (266 : AVGR3E1). D'autres sont plus nuancés dans leur propos : « Ben ça dépend » (377 : AVGR3E3) ou « Ça dépend des élèves. Y a certains élèves en qui ils peuvent avoir confiance, d'autres moins, d'autres pas pantoute » (378 : AVGR3E2).

Parmi les éléments importants pour favoriser le lien de confiance avec les enseignants, certaines stratégies pédagogiques sont notées : « Pour que je fasse confiance en un prof, il faudrait pu de journal, pu d'examen » (51 : AVGR1E2). « Surtout pu d'examen parce que moi ça met mes nerfs à plomb. Je regarde le journal OK, et la seule affaire que j'ai ça me tente de faire, c'est de le pogner en boule… » (52 : AVGR1E1). « Oui. Ici, ils vont me donner plus de temps pour faire ce que j'ai à faire. Pis ça, ça m'aide à avoir confiance » (743 : HG2E2).

Pour d'autres, ce sont les qualités personnelles de l'enseignant qui favorisent la confiance : « Ben je sais pas moi! Il faut qu'ils soient smattes » (201 : AVGR2E2). « Quelqu'un qui écoute (222 : AVGR2E3). « Il faut qu'il soit respectueux. Y en a un qui a un ton bas, égal,…. Oui, surtout plus respectueux » (717 : HG2E2). Un jeune explique l'importance de la constance et de l'implication personnelle dans le lien de confiance :

> C'est vrai, mettons, un prof avec qui tu es avec chaque jour. Pis, il vient jamais te voir « Comment ça va? », pis toute. Il t'enseigne, point, le reste on s'en fout. C'est-tu le fun de savoir un peu ce qu'ils font nos profs en dehors de l'école? Oui, c'est vraiment le fun ça. (875 : MJG1E2)

Le temps passé avec un enseignant est un élément mentionné comme étant important pour accroître la confiance : « Un peu le temps qu'on passe avec eux autres parce que quand on a souvent les mêmes profs, on finit par les connaître » (232 : AVGR2E1). « J'ai une meilleure confiance avec ces profs-là,

justement parce qu'ils sont pratiquement tout le temps là » (615 : HG1E1). « Oui, cela aide d'avoir moins de profs et de les voir plus souvent » (1113 : SRG4E2).

Il est à noter qu'un élève souligne un côté mercantile à la confiance : « Il faudrait premièrement qu'il nous donne une grosse récompense. Pas juste des bonbons, quand même » (60 : AVGR1E1).

En résumé, le lien de confiance entre les élèves en difficulté et les enseignants varie d'un élève à l'autre. La majorité des participants notent que les éléments suivants favorisent le lien de confiance positif avec les enseignants :

- les stratégies pédagogiques utilisées en classe;
- les qualités personnelles de l'enseignant (juste, gentil, respectueux);
- le temps passé avec l'enseignant.

L'importance de la confiance

Cette catégorie fait ressortir l'importance accordée à la confiance par les élèves. Il semble que les jeunes s'entendent pour dire que la confiance est importante au quotidien. En effet, ils affirment que : « Si tu n'as pas confiance en personne, tu fais dur là! » (388 : AVGR3E2), « On n'a pas le choix de faire confiance en des personnes » (400 : AVGR3E1), « Moi je me connais alors c'est important la confiance en moi, la confiance en les autres aussi » (486 : AVGR4E2). De plus, les élèves considèrent que la confiance rapporte dans la vie scolaire. Un élève le précise en ces mots :

> C'est pas juste les profs, c'est les élèves aussi. Comme quand on est ensemble, faut toujours qu'on se fasse confiance. C'est vrai! Il faut que tu fasses confiance. Qu'est-ce que tu fais avec quelqu'un que tu vois à tous les jours? Il faut que tu y fasses vraiment confiance, sinon ben ça ne marchera pas. [...] On est tout le temps ensemble. Il faut qu'on soit capable de se dire les vraies affaires. On passe toute notre journée ici là. (941 : MJG1E2)

Le portrait d'un enseignant de confiance

La catégorie « Le portrait d'un enseignant de confiance » regroupe tous les énoncés en lien à un enseignant en qui les jeunes disent avoir confiance ou non. Les propos relatifs à l'enseignant de confiance sont présentés, suivis de ceux relatifs à l'enseignant en qui les jeunes n'ont pas confiance.

• Un enseignant ayant la confiance des élèves

Une majorité d'élèves considèrent que le sexe de l'enseignant n'a aucune influence notable sur le lien de confiance : « C'est pas mal pareil. Ça change rien. C'est pareil que cela soit un prof qui est fille ou un prof qui est gars » (972 : SRG1E1). Toutefois, pour certains participants, il semble être plus facile de faire confiance aux personnes ayant le même sexe qu'eux : « Moi je trouve que c'est plus facile de parler à un gars, vu que je suis un gars. Ça doit être plus facile pour une fille de parler à une enseignante » (317 : AVGR3E1).

Plusieurs énoncés concernent les traits de caractère ou de la personnalité d'un enseignant de confiance, par exemple, être motivateur : « Ça prend quelqu'un qui motive. Quelque chose qui nous motive! » (56 : AVGR1E1). « C'est une personne qui motive » (471 : AVGR4E1). Un autre élève précise : « Alors, c'est bien qu'ils me poussent, mais en même temps, il faut qu'ils comprennent que je ne peux pas toujours avoir 100 % » (643 : HG1E2). D'autres caractéristiques sont souvent citées :

La gentillesse : « Elle est gentille, elle nous parle doucement » (68 : AVGR1E2).

Le sens de l'humour : « C'est quelqu'un qui ne pogne pas les nerfs après nous autres. Comme, je parle avec une amie, pis je fais une *joke*, pis là, elle rit, elle va la rire… Dès fois, il faut qu'il ait un bon sens de l'humour » (74 : AVGR1E2). « Oui, mettons quand tu vas être dans un cours, ça ne sera pas toujours sérieux là, tu vas pouvoir t'amuser, tu vas pouvoir rire avec le prof. Il va être capable de rendre ça facile, tout en s'amusant » (929 : MJG1E2). « Ben l'enseignant le plus *smat*. Il faut en faire des niaiseries pour que ce soit un peu amusant quand même. Oui. Si c'est trop sévère et que tu ne peux pas parler pantoute, ben ça c'est… c'est plate » (1039 : SRG3E1).

L'écoute : « Elle nous écoute parler » (98 : AVGR1E2). « Oui, ben souvent il nous écoute » (325 : AVGR3E1). « Un enseignant qui t'écoute, t'es portée à avoir plus confiance en lui » (440 : AVGR4E1). « C'est un bon prof. Je ne sais pas, elle est compréhensive… pis tu sais qu'elle ira pas radoter. Elle m'écoute. Pas juste ce qui a rapport avec l'école. Non. Elle peut écouter sur autre chose aussi » (1060 : SRG2E1). « On peut parler d'autre chose. Pis l'enseignant de confiance va écouter cela. Oui, y va pas aller dire cela à tout le monde » (1093 : SRG4E2).

Le respect et la discrétion : « Il respecte nos opinions, pis des affaires de même » (323 : AVGR3E1). « Il faut qu'il soit respectueux » (717 : HG2E1). « Pis, ils te disent tous bonjour en passant! » (789 : HG2E2). « Pas radoter à tout le monde qu'est-ce qu'on s'est dit » (893 : MJG1E2). « Ben, y répéteront pas tout ce qu'on dit. Ils le gardent pour eux » (1013 : SRG3E3). « Ça dit pas les secrets. On va y parler de quelque chose, elle ne le dira pas. Elle ne nous insultera pas » (1091 : SRG4E2). « T'as confiance, … tu as besoin d'elle, pis tu sais qu'elle va être là pour t'aider. Mettons si t'as un problème, pis là tu lui dis, elle va être là, pis tu sais qu'elle va t'aider, là » (427 : AVGR4E2).

L'intérêt d'enseigner : « Peut-être quelqu'un qui aime sa job. Oui. Ça pas l'air d'être pénible de venir travailler le matin. Ben ça peut peut-être être chiant, mais ça doit pas l'écœurer » (1018 : SRG3E1). « Pense pas que cela dérange le prof en qui j'ai confiance quand je lui pose des questions » (1107 : SRG4E1).

Enfin, au-delà des caractéristiques individuelles des enseignants, les élèves soulignent aussi des comportements propres aux enseignants de confiance. Ces derniers donnent une certaine liberté aux élèves :

> D'un côté, je fais plus confiance à celle qui nous laisse plus de manœuvre. Comme X, y est super fin… il est vraiment un bon professeur. Y en a d'autres, là, je suis sur les *breaks*. X va plus accepter de nous laisser aller. Il va plus accepter des affaires… Il est intelligent. Il est intelligent, mais il a des limites, mais ça ne me fait pas peur ça des professeurs qui demandent de travailler fort » (334 : AVGR3E3).

D'autres élèves notent que l'enseignant de confiance prend du temps pour ses élèves : « Il te donne ton travail, pis y va prendre le temps de te l'expliquer. Mais si quelqu'un d'autre lève la main, tsé il va y dire "Attends 30 secondes, je fais lui, pis après je vais à toi" » (759 : HG2E3).

Finalement, l'enseignant de confiance démontre de l'intérêt envers ses élèves de diverses manières. Certains élèves indiquent que l'enseignant « […] est proche de nous autres » (879 : MJG1E1). D'autres mentionnent : « Comme elle arrive de Montréal de 2 jours, pis elle est revenue, pis elle a dit qu'elle s'était ennuyée de nous autres, qu'elle avait hâte de revenir. On voit qu'on compte pour elle » (880 : MJG1E2).

> Dans son regard. Tu lui dis de quoi, pis elle ne fermera jamais les yeux, elle va te regarder et va t'écouter jusqu'au bout. Elle n'ira pas te couper ou te dire : « Ça pas rapport! » ou de quoi de même. Elle va vraiment t'écouter, pis elle va être là. Dans son regard, on va voir qu'elle est intéressée à ce qu'on dit (882 : MJG1E2).

« Ils nous parlent, qu'est-ce qu'on a fait en fin de semaine… On a été faire du 4 roues pis du *ski-doo* pis n'importe quoi. Ils s'intéressent à ce qu'on a fait » (978 : SRG1E2).

En résumé, les élèves participant à l'étude estiment qu'un enseignant de confiance aime ses élèves et son travail. Les élèves ne demandent pas la perfection de leurs enseignants, mais plutôt d'être humains, sensibles et justes, de démontrer une certaine compréhension de leurs difficultés tant scolaires que personnelles. Un dernier élève propose cette description de l'enseignant de confiance :

> Un bon prof est supposé de nous encourager. Il est supposé de te dire que t'es capable d'avancer dans la vie, te sortir de là et qui te dit : « Je suis fier de toi! » ou je sais pas, y est pas obligé! On dirait qui en a qui s'en foutent carrément, on est là point, le reste on s'en fout! Mais le prof proche de ses élèves, il est avec nous autres, chaque jour. Il est censé d'être là pour faire apprendre et t'écouter, mais on dirait qui en a qui comprennent pas ça » (873 : MJG1E2).

- *Un enseignant n'ayant pas la confiance des élèves*

Les élèves identifient plusieurs caractéristiques d'un enseignant n'ayant pas leur confiance. Pour certains, l'expérience scolaire révèle que les enseignants

de non-confiance « C'est pas ça qui manque » (296 : AVGR3E2). Pour un petit nombre d'élèves, l'apparence joue un rôle : « Une enseignante qui a l'air sévère, elle a moins ma confiance (355 : AVGR3E3). « S'il a une face bête, qu'il te regarde croche pis, il te boude » (933 : MJG1E1). Plusieurs énoncés concernent les traits de caractère ou de la personnalité de l'enseignant :

L'intolérance : « Un prof en qui on n'a pas confiance, ça peut être un prof qui chiale tout le temps » (768 : HG2E2). « Un prof qui n'arrête pas de radoter, qui chiale pour rien » (836 : MJG1E1). « Il crie, il est tout le temps après tout le monde » (837 : MJG1E2).

Le manque de respect : « Y est toujours sur ton dos! Tu es assis à ton bureau, pis t'as rien fait, pis tu as fait de quoi » (585 : HG1E1). « Un prof qui nous écœure, il rit de nous autres, il est sur notre dos » (1095 : SRG4E3). « Le prof que j'avais pas confiance y me rabaissait, il ne m'aidait pas » (769 : HG2E1). « Une prof qui va rire de toi, ça n'aide pas à la confiance (849 : MJG1E2). « Tu vas dire de quoi, il va rajouter de quoi pis il va rire. Il va dire de quoi en riant de toi, il va te reprendre, mais il va rire de toi » (851 : MJG1E2). « C'est comme un prof elle te cale… un prof qui va tout mémérer ça aux autres. Il chiale. Il mémère aux autres » (974 : SRG1E2).

L'injustice : « Un prof qui va te condamner pour quelque chose, mais qu'il le fera pas pour l'autre, qui n'agit pas de la même façon avec tout le monde » (702 : HG2E1). « Dans le fond, c'est une impression qu'il est plus sur le dos de certains que sur d'autres » (839 : MJG1E2). « Ben il n'est pas correct avec toi. Ben, je sais pas, mettons tu fais de quoi, ben il te le dit tout de suite tsé : "Fais pas ça!". Si y en a un autre qui fait la même chose, ben ça va être correct » (699 : HG2E3).

On retrouve également des énoncés portant sur les perceptions relatives aux compétences professionnelles (ou incompétences) : « Un prof qui fait tout de travers, ça ne mérite pas qu'on lui fasse confiance! » (94 : AVGR1E1). « Elle nous laisse jamais de récompense, elle nous fait travailler des affaires qu'on n'a même pas de besoin de faire, pis ça sert à rien pantoute! Pis après, elle vient dire que je fume du pot! » (96 : AVGR1E1).

En résumé, le discours des élèves fait ressortir le manque de respect comme étant un facteur déterminant dans la non-confiance. L'intolérance, l'injustice et l'apparence sont d'autres éléments associés au manque de confiance. Un élève résume ainsi le comportement d'un professeur n'ayant pas sa confiance :

> Un prof qui t'écoute pas quand tu y parles, un prof qui n'est pas intéressé… Il se fout de toi dans le fond, pis il va te juger, ou il va rire de toi ou il va voir que tu as de la misère, mais il t'expliquera pas » (925 : MJG1E2).

DISCUSSION

Cette étude exploratoire révèle d'une part un lien intéressant entre la confiance en soi et la confiance en l'autre, et d'autre part, la fragilité du lien de confiance entre les jeunes ayant des difficultés et leurs enseignants. Plusieurs participants identifient la nécessité de se faire confiance avant d'être en mesure de faire confiance à l'autre. Ce constat ne peut qu'être porteur de réflexion puisqu'une majorité de jeunes ayant des difficultés scolaires, et tout particulièrement les jeunes ayant des troubles d'apprentissage, se distinguent par leur manque de confiance en soi et la perception négative qu'ils ont d'eux-mêmes (Bender, 2001; Maltais et Herry, 1997; Wong, 1996). Les jeunes en difficulté identifient d'ailleurs les relations négatives qu'ils entretiennent avec le personnel enseignant et le personnel administratif comme facteur de risque menant au décrochage scolaire (Allaire, Michaud, Boissonneault, Côté et Diallo, 2005). Il existe possiblement un lien entre ces deux éléments (manque de confiance en soi et relations négatives avec le personnel enseignant) qui mérite une investigation plus approfondie. Dans le même esprit, les travaux d'Espinosa (2003) révèlent que pour l'ensemble des jeunes, tant ceux du primaire que ceux du secondaire, la qualité de la relation pédagogique est intimement reliée à leur sentiment de réussite ou d'échec, et donc à l'appréciation qu'ils manifestent à l'égard de l'école et d'eux-mêmes. À ce titre, ils définissent la qualité de la relation pédagogique en fonction de la nature des échanges qu'ils entretiennent avec les enseignants. Les échanges constructifs relationnels caractérisés par les encouragements et l'intérêt manifestés à leur personne (qui ils sont) coïncident avec une perception positive de la relation pédagogique, une plus grande appréciation de l'école, une meilleure perception de soi et une plus grande assiduité scolaire. Les échanges majoritairement axés sur la matière caractérisée par le rendement et le temps d'exécution amènent une perception négative de la relation pédagogique, la perception d'un sentiment d'incompréhension et de jugement de la part de l'enseignant, une dépréciation de l'école, une perception négative de soi et un état général de démotivation et de frustration pouvant même mener jusqu'à certains comportements de violence (violence verbale, destruction de matériel ou de mobilier scolaire). Ainsi, une approche pédagogique centrée sur la personne favoriserait davantage la relation entre les élèves et les enseignants, comparativement à une approche uniquement didactique.

Pour faire suite aux résultats présentés ici, il est possible d'avancer que les jeunes ayant des difficultés scolaires importantes apprécient les bienfaits d'une relation pédagogique qui se caractérise par une relation maître-élève « juste » et « respectueuse » où l'enseignant fait preuve d'un « bon sens de l'humour », et qui « prend le temps », qui « va te regarder et t'écouter jusqu'au bout », qui est « capable d'encourager » et qui « motive » ses élèves. Il s'agit de caractéristiques pouvant sans doute s'appliquer à l'ensemble de la population étudiante. Cependant, il est d'autant plus important de miser sur celles-ci en présence

de jeunes ayant des difficultés scolaires compte tenu du manque de confiance en soi manifesté par ces derniers.

Pour plusieurs, la construction d'une relation de confiance entre un enseignant et un élève en difficulté se bâtit à travers le temps, alors que l'enseignant devra « faire ses preuves » en affichant clairement un intérêt pour la vie de ses élèves tant à l'école qu'à l'extérieur de l'école, en s'assurant de garder les confidences d'un élève pour lui, et en partageant ses propres tranches de vie aux élèves. L'enseignant qui offre un peu plus de liberté semble de plus grande confiance que l'enseignant plus rigide. À l'inverse, les enseignants plus axés sur la matière seraient moins dignes de confiance. L'enseignant devra ainsi être capable de bien équilibrer les efforts mis à bâtir le lien de confiance et ceux consacrés à l'apprentissage du contenu scolaire. Les attentes de l'enseignant devront être en lien avec les capacités de l'élève. Les élèves en difficulté participant à l'étude sont de prime abord méfiants vis-à-vis de leurs enseignants. C'est sans doute pourquoi ils font plus facilement confiance à l'enseignant qui semble aimer son travail, qui salue ses élèves et qui offre un visage souriant et ouvert, et ce, tout au long de sa présence à l'école.

Tant l'attitude d'ouverture de l'enseignant que son attitude encourageante sont appréciés chez les élèves en difficulté. Ces mêmes constats sont repris par Merle (2005), Espinosa (2003) et Allaire, Michaud, Boissonneault, Côté et Diallo (2005). À l'inverse, cette étude, tout comme celle de Merle (2005), révèle que lorsque l'intérêt premier de l'enseignant réside dans la matière, la construction d'un sentiment de confiance entre ce dernier et l'élève en difficulté reste difficile, voire impossible. Le renouveau pédagogique dans les écoles québécoises, qui valorise l'apprentissage plutôt que la maîtrise de contenus, peut sans doute contribuer à l'instauration d'un terrain fertile au développement de la confiance. En fin de compte, l'élève en difficulté, par sa vulnérabilité qui découle des difficultés scolaires quotidiennes auxquelles il doit faire face, et par son incapacité à donner et à faire confiance aveuglément à un enseignant moins souriant, plus rigide et dirigé par sa matière, ne serait-il pas en train de dire : REGARDEZ-MOI POUR QUI JE SUIS, ET NON UNIQUEMENT POUR LES TÂCHES SCOLAIRES QUE JE PEUX OU NON RÉALISER. Alors que sa « personne scolaire » vacille et qu'il en découle une perception négative de soi, n'est-il pas légitime, voire positif d'exiger de son enseignant qu'il reconnaisse sa personne entière? Encore heureux qu'âgé entre 16 et 18 ans, le jeune en difficulté, exclu des parcours scolaires ordinaires, se dise encore capable de faire confiance!

La présente étude est de nature exploratoire, les données recueillies offrent des pistes de réflexion pour la poursuite des études relatives aux liens de confiance entre les enseignants et les élèves en difficulté. Compte tenu du nombre restreint de participants, il serait intéressant de reproduire la recherche avec un plus grand nombre d'élèves afin de valider les données déjà

obtenues. De plus, il serait pertinent d'interroger d'autres CFER ainsi que d'autres classes d'adaptation scolaire afin de vérifier si ces constats ressortent de manière uniforme en sachant que les CFER ont des pratiques pédagogiques différentes des classes de cheminement particulier. Finalement, les études futures pourraient en profiter pour investiguer la perception des enseignants face au lien de confiance avec les élèves en difficulté. La confrontation des deux perceptions pourrait offrir des pistes d'intervention intéressantes pour favoriser la persévérance scolaire.

CONCLUSION

Les résultats de cette étude sur la définition de la confiance et sur la construction du lien de confiance maître-élève du point de vue des élèves ayant des difficultés scolaires importantes, révèlent des attentes de respect, de réciprocité et de méritocratie. En même temps, l'étude met en évidence l'importance de la confiance en soi du jeune avant de faire confiance à l'autre. Comme les élèves ayant des difficultés scolaires ont généralement une plus faible estime de soi que les autres élèves, il apparaît donc crucial pour l'enseignant de prévoir des mises en situation d'apprentissage qui leur permettent de connaître du succès. Le temps passé ensemble, des stratégies pédagogiques valorisantes, des qualités personnelles chez l'enseignant empreintes de respect, de justice et de gentillesse et des agirs de la part de l'enseignant caractérisés par l'authenticité, sont autant de façons décrites par les jeunes susceptibles de contribuer au développement des liens de confiance. Les jeunes ayant des difficultés scolaires réclament des enseignants passionnés, humains, sensibles et compétents sur le plan professionnel. Ainsi, les attitudes des enseignants contribuent à la création d'un lien de confiance. Ces propos rejoignent ceux de leurs parents rapportés dans une étude précédente (Deslandes, Rousseau et Fournier, 2007). En effet, les parents avaient alors déclaré faire davantage confiance aux enseignants s'ils savent que ceux-ci sont à l'écoute de leur jeune, qu'ils le dirigent tout en lui laissant de l'autonomie, qu'ils le soutiennent dans ses efforts et qu'ils prennent à cœur sa réussite et son éducation. Ils avaient aussi identifié la communication, les compétences professionnelles et personnelles de l'enseignant comme autres moyens de favoriser la confiance.

À la lumière de ces résultats, il apparaît important de suggérer aux personnes œuvrant en formation initiale et continue de sensibiliser les acteurs de l'éducation à l'importance des savoir-faire et des savoir-être jugés cruciaux par les jeunes ayant des difficultés scolaires importantes. Bien que certains pourraient limiter cette sensibilisation aux intervenants de l'adaptation scolaire, il nous apparaît clair que l'ensemble des acteurs devraient en être conscients, compte tenu de la présence de nombreux jeunes en difficulté dans les classes ordinaires suite au réaménagement des codes EHDAA et la création des « élèves à risque » de l'an 2000 (MEQ, 2000), et ce, tant au primaire qu'au secondaire. Des études ultérieures pourraient avoir comme objet l'efficacité de pratiques

novatrices visant à accroître les liens de confiance entre les enseignants et les élèves ayant des difficultés scolaires, et ce, autant en classe ordinaire qu'en classe d'adaptation scolaire.

NOTES

1. Traduction libre.
2. Les références en provenance des données qualitatives se divisent en deux parties. La première partie, débutant par un chiffre, se réfère au numéro des paragraphes répertoriés dans N'Vivo. Ce procédé facilite le repérage des énoncés ou unités de sens. La deuxième partie, pour sa part, fait référence à la ville de l'école, au groupe et à l'élève rencontré pour la collecte de données. Par exemple, le symbole (7 : AVGR2E1) représente le septième paragraphe du verbatim. Les symboles suivants AV, GR2 et E1 indiquent le nom de la ville, le deuxième groupe et le premier participant du groupe.
3. Langage vulgaire.

RÉFÉRENCES

Allaire, G., Michaud, J., Boissonneault, J., Côté, D. et Diallo, P. (2005). *Le décrochage au secondaire en Ontario français*. Rapport de l'Institut Franco-Ontarien, Université Laurentielle.

Bender, W. (2001). *Learning disabilities. Characteristics, identification and teaching strategies* (4e édition). Needham Heights: Allyn and Bacon.

Bhattacharya, R., Devinney, T. et Pillutla, M. (1998). A formal model of trust based on outcomes. *The Academy of Management Review, 23*, 459-472.

Boutin, G., et Daneau, C. (2004). *Réussir : Prévenir et contrer l'échec scolaire*. Montréal : Éditions Nouvelles.

Breton, J.-C. (1987). *Foi en soi et confiance fondamentale : Dialogue entre Marcel Legault et Erick H. Erikson*. Montréal : Les Éditions Bellarmin.

Butler, J.K. Jr. (1991). Toward understanding and measuring conditions of trust: Evolution of a condition of trust inventory. *Journal of Management, 17*, 643-663.

Conseil permanent de la jeunesse. (2002). *Je décroche, tu décroches... Est-ce que nous décrochons? Avis sur le décrochage scolaire et social au secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Deslandes, R., et Jacques, M. (2003). *Entrée à l'éducation préscolaire et l'adaptation socioscolaire de l'enfant*. Rapport de l'étude remis à la Fédération des syndicats de l'enseignement.

Deslandes, R., Rousseau, N., et Fournier, H. (2007). La confiance entre enseignants, parents et élèves fréquentant les CFER. *Éducation et Francophonie, vol, XXXV (1), printemps 2007.*

Doré-Côté, A. (2006). *Relation entre le style de communication interpersonnelle de l'enseignant, la relation bienveillante, l'engagement de l'élève et le risque de décrochage scolaire chez les élèves de la 3e secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Trois-Rivières.

Espinosa, G. (2003). *L'affectivité à l'école*. Paris : Presses universitaires de France.

Gabarro, J., et Althos, A.-G. (1978). *Interpersonal behavior: Communicating and understanding in relationship*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Govier, T. (1994). Is it a jungle out there? Trust, distrust and the construction of social reality. *Dialogue, 33*, 237-252.

Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales* (11e édition). Paris : Dalloz.

Jalava, J. (2003). The Luhmannian connections between trust and system. *European Journal of Social Theory,* 6(2), 173-190.

L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Maltais, C., et Herry, Y. (1997). Le concept de soi des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. *Éducation et Francophonie, 25*(2), 1-11.

Merle, P. (2005). *L'élève humilié*. Paris : Presses universitaires de France.

Ministère de l'Éducation du Québec (2000). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)* : définitions. Québec : Gouvernement du Québec, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.

Potvin, P. (1985). *Le groupe réduit au secondaire : formule d'aide pour l'élève en difficulté (rapport de recherche).* Rimouski, Université du Québec à Rimouski, Commission scolaire régionale du Bas St-Laurent.

Potvin, P., et Paradis, L. (2000). *Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et du primaire*. Québec : CRIRES.

Potvin, P., et Rousseau, R. (1992). Les attitudes des enseignants envers les adolescents selon qu'ils sont considérés comme attachants, préoccupants, indifférents ou rejetés, *Revue canadienne de psychoéducation, 21*(2), 115-131.

Riker, W. H. (1974). *Perspectives on social power*. Chicago : Adline Publishing.

Rousseau, N. (2003). L'école de la dernière chance. Dans N. Rousseau et L. Langlois, *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes*, (p. 85-98). Sainte-Foy, Les Presses de l'Université du Québec, Collection éducation/recherche.

Rousseau, N. (2005). L'expression du sentiment de réussite ou d'échec scolaire : qu'en disent les principaux intéressés ? Dans L. DeBlois (dir.), avec la collaboration de D. Lamothe, *La réussite scolaire. Comprendre pour mieux intervenir,* (p. 149-159). Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.

Savoie-Zajc, L. (1999). Le discours sur l'école de jeunes identifiés à risque de décrochage scolaire. Dans L. Langevin (dir.), *L'abandon scolaire; on ne naît pas décrocheur!* (2e éd.) (p. 143-185). Montréal : Les Éditions Logiques.

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : DeBoeck.

Van der Maren, J. M. (1995). *Méthodes de recherche*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Wong, B. Y. L. (1996). *The ABCs of learning disabilities*. San Diego: Academic Press.

NADIA ROUSSEAU est détentrice d'un doctorat en psychopédagogie et d'une maîtrise en éducation spécialisée de l'Université de l'Alberta. Professeure en adaptation scolaire à l'Université du Québec à Trois-Rivières depuis 1998, elle est titulaire de la Chaire de recherche Normand-Maurice, responsable de l'équipe de recherche QISAQ et chercheure régulière au CRIRES. Elle s'intéresse tout particulièrement à l'expérience scolaire des jeunes ayant des besoins particuliers, à leur qualification et insertion socioprofessionnelle et à la connaissance de soi des jeunes ayant des troubles d'apprentissage. Nadia.rousseau@uqtr.ca

ROLLANDE DESLANDES, Ph.D., professeure titulaire à l'UQTR, s'intéresse à l'influence du milieu familial et aux relations école-famille-communauté. Madame Deslandes a récemment dirigé la publication de trois volumes, *La collaboration de l'école, de la famille et de la communauté à l'apprentissage* (ACFAS, 2008), *International Perspectives on Student Outcomes and Homework* (Routledge, 2009) et *International Perspectives on Contexts, Communities and Evaluated Innovative Practices* (Routledge, 2009). Elle est chercheure régulière au CRIRES depuis 1996. Rollande.Deslandes@uqtr.ca

HÉLÈNE FOURNIER est détentrice d'un doctorat en éducation de l'UQTR-l'UQAM et elle est professionnelle de recherche au CRIRES et à la Chaire de recherche Normand-Maurice du département des sciences de l'éducation de l'UQTR. Helene.fournier@uqtr.ca

NADIA ROUSSEAU holds a PhD in educational psychology and a masters in special education from the University of Alberta. She has been a professor of special education at the Université du Québec à Trois-Rivières since 1998, and holds the Normand-Maurice research chair. She is in charge of the QISAQ's research and is a noted researcher for CRIRES. She is interested in students with special needs and their school experience – their achievement and inclusion through their personal knowledge and experience of having learning difficulties. Nadia.rousseau@uqtr.ca

ROLLANDE DESLANDES is a full professor at the Université du Québec à Trois-Rivières. Her research interests are the influence of family environment, and the relationships among school-family-community. Her recent publications include *La collaboration de l'école, de la famille et de la communauté à l'apprentissage* (ACFAS, 2008), *International Perspectives on Student Outcomes and Homework* (Routledge, 2009) and *International Perspectives on Contexts, Communities and Evaluated Innovative Practices* (Routledge, 2009). She has been a researcher for CRIRES since 1996. Rollande.Deslandes@uqtr.ca

HÉLÈNE FOURNIER holds a PhD in education from UQTR-UQAM and is a research associate at CRIRES and for the Normand-Maurice Chair of UQTR's Department of Education. Helene.fournier@uqtr.ca