

Actes du 16^e colloque de l'AQPC



MOI, J'ENSEIGNE AU COLLÉGIAL...
LE CONTEXTE ACTUEL ET SES EXIGENCES

6A28 (6C48)

**Le tutorat maître-élève en milieu collégial :
vers une optimisation du soutien social**

Simon Larose
Centre de Recherche et d'Intervention sur la Réussite Scolaire (CRIRES)
Université Laval



Association québécoise
de pédagogie collégiale

LE TUTORAT MAÎTRE-ÉLÈVE EN MILIEU COLLÉGIAL: VERS UNE OPTIMISATION DU SOUTIEN SOCIAL

Simon Larose

Centre de Recherche et d'Intervention sur la Réussite Scolaire (CRIRES)
Université Laval

En 1991, la réforme de l'enseignement collégial de la Ministre de l'éducation de l'époque, Mme Lucienne Robillard, annonçait un renouveau important de l'encadrement des élèves à risque. En effet, cette réforme exigeait notamment des collèges la mise en place de sessions ou de programmes d'accueil et d'intégration. Bien que ces sessions prennent actuellement des formes très variées d'un collège à l'autre, leur implantation a entraîné une croissance certaine des pratiques d'encadrement personnalisé.

Les aides pédagogiques individuelles, les conseillers d'orientation et les psychologues ne sont donc plus seuls à exercer un suivi personnalisé. De plus en plus, les enseignants et les enseignantes sont aussi appelé-e-s à participer à la mission d'encadrement des nouveaux arrivants à risque. C'est souvent à travers des structures telles le tutorat maître-élève que ces encadrements se concrétisent.

Cependant, la participation des enseignants au tutorat implique nécessairement de clarifier l'acte d'encadrement personnalisé qui peut être partagé par les différents corps d'emploi du collégial de celui qui ne peut se partager. Par exemple, l'enseignant qui exerce un suivi personnalisé auprès d'élèves à risque n'est ni psychologue, ni conseiller d'orientation. Il peut conseiller et guider ses élèves dans le but de les aider à maintenir leur estime de soi et leur intérêt envers une carrière. Il n'a cependant pas la compétence d'amorcer des changements majeurs chez les élèves qui souvent nécessitent une exploration de leur propre personnalité et de leurs environnements passés et actuels. Seule la maîtrise d'une profession de l'aide (ex.: psychologue et conseiller d'orientation) peut assurer cette compétence.

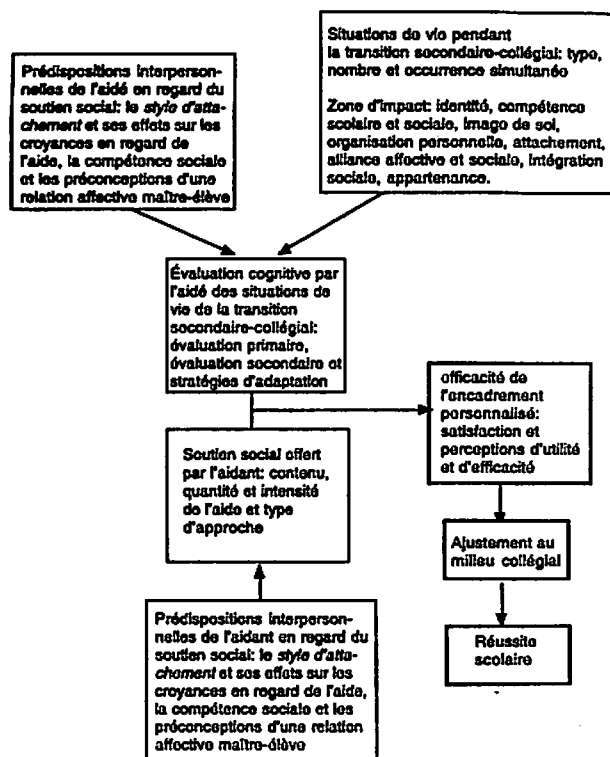
Cette redéfinition des tâches a également des implications quant à la valeur de l'encadrement personnalisé offert par des non professionnels de l'aide. Alors que les pratiques du psychologue, du conseiller d'orientation et des conseillers pédagogiques reposent généralement sur l'acquis de modèles d'intervention étudiés qui ont fait l'objet d'une validation scientifique, celles des non professionnels sont souvent développées sur la base de l'expérience personnelle, des besoins immédiats perçus et d'une certaine dose d'intuition. Si l'on souhaite accorder du crédit aux pratiques d'encadrement personnalisé exercées par les non professionnels de l'aide du milieu collégial, il est important de modéliser ces pratiques et d'évaluer l'impact de cette modélisation sur l'efficacité des interventions.

L'objectif général de cette communication est de présenter un modèle théorique qui rend compte des liens entre les facteurs situationnels, personnels et interpersonnels intervenant dans le développement d'une relation de soutien entre un maître et un élève. Ce modèle guide actuellement notre programme de recherche sur l'attachement, le soutien social et le tutorat maître-élève. Nous pensons que ce modèle peut prédire la qualité de l'ajustement à ce type d'encadrement et ses effets sur l'adaptation au collégial. Dans la présente communication, nous exposerons le *modèle d'optimisation du soutien social en contexte d'encadrement personnalisé*. Ce modèle se fonde sur les connaissances acquises à ce jour dans trois champs d'études importants de la psychologie sociale et développementale: l'attachement, le soutien social et l'évaluation cognitive du stress. Ce modèle fournit un cadre d'analyse des situations de vie de la transition secondaire-collégial et des processus personnels et interpersonnels impliqués dans une relation d'encadrement entre un aidant et un aidé.

Le modèle d'optimisation du soutien social en contexte d'encadrement personnalisé

La figure 1 décrit le modèle d'optimisation du soutien social. Ce modèle prédit que l'efficacité de l'encadrement personnalisé (satisfaction et perceptions d'utilité et d'efficacité) dépend de l'interaction entre les prédispositions interpersonnelles du maître et de l'élève en regard du soutien social, les situations de vie rencontrées pendant la transition secondaire-collégial, l'évaluation cognitive par l'élève de ces situations et le soutien social offert par le maître. Dans la suite de cette communication, nous élaborons chacun de ces facteurs et analysons ensuite les effets interactifs de ces facteurs sur la relation d'aide.

Figure 1. Modèle d'optimisation du soutien social en contexte d'encadrement personnalisé



Selon le modèle, les *prédispositions interpersonnelles* du maître et de l'élève en regard du soutien social sont principalement régis par le style d'attachement de l'individu. Le style d'attachement est défini comme un patron relativement stable et cohérent d'émotions, de cognitions et de comportements exprimé principalement dans le contexte de relations d'intimité et de soutien (Shaver, Collins, & Clark, 1996). Trois principaux styles d'attachement ont été identifiés dans la littérature: l'attachement autonome-sécurisant, l'attachement esquivant et l'attachement ambivalent. Les individus dont le patron est de type *autonome-sécurisant* auraient développé la conception d'un monde extérieur accessible et soutenant et d'eux-mêmes comme des personnes aimables et valant la peine d'être protégées. De façon plus spécifique, ils se décriraient comme des personnes ayant une relative facilité à se rapprocher émotionnellement des autres et se sentiraient tout à fait à l'aise de dépendre d'autrui ou de voir les autres dépendre d'eux en situation de détresse. Ils seraient peu préoccupés par le fait d'être abandonné par leurs proches ou de savoir que quelqu'un souhaite être très intime avec eux. Les individus dont le patron est de type *esquivant*, en raison des expériences de rejet antérieures en situation de détresse, entretiendraient un modèle négatif des autres et préféreraient s'en remettre à eux-mêmes pour gérer leurs difficultés. Le recours à eux-mêmes serait caractéristique de leur mode de gestion de la détresse même lorsque une aide est généreusement offerte dans l'environnement. Ces

personnes éviteraient la proximité affective et trouveraient difficile d'accorder leur pleine confiance aux autres. Par conséquent, elles limiteraient leur dépendance aux autres en situation de détresse. Elles montreraient fréquemment des signes d'anxiété lorsque les autres tentent de se rapprocher d'elles. Enfin, les individus dont le patron est de type *ambivalent* concevraient la dépendance aux autres comme essentiel pour le maintien de leur équilibre émotif mais se sentiraient éternellement insatisfait de l'aide procurée et entretiendraient un modèle négatif d'eux-mêmes. Ces personnes percevraient les autres comme étant hésitants à se rapprocher d'elles autant qu'elles le souhaiteraient. Elles seraient grandement préoccupées quant à la possibilité que les autres ne l'aiment pas ou encore l'abandonnent. Elles désiraient s'unir aux autres tout en entretenant l'idée que ce désir effraie ces proches. Il a été démontré empiriquement que le style d'attachement influence les croyances en regard de l'aide (Wallace & Vaux, 1993), la compétence sociale (Kobak & Sceery, 1988), les préconceptions d'une relation affective maître-élève (Bernier, Larose, & Soucy, 1996) et l'ajustement au collégial (Soucy, Larose, & Bernier, 1996).

Les *situations de vie* pendant la transition secondaire-collégiale constituent un deuxième facteur d'importance dans le modèle d'optimisation du soutien social. La tableau 1 présente un échantillon relativement représentatif des situations de vie que peut rencontrer l'élève dans les domaines scolaire, social, affectif et matériel. L'inventaire de ces situations a fait l'objet d'une étude de validité menant au développement d'une mesure sur les situations stressantes des collégiens en regard de la transition secondaire-collégiale (voir Larose & Roy, 1994). Il est prédit par le modèle (voir figure 1) que l'encadrement personnalisé doit être structuré de sorte qu'elle permet de prendre en considération le nombre, l'occurrence simultanée des situations de vie et le type de situation, de même que leur zone d'impact présumée sur l'élève. La littérature dans le domaine du stress a montré assez clairement que les effets physiques et psychologiques d'une transition variaient considérablement selon le nombre de situations vécues et leur occurrence simultanée. Par exemple, l'élève devant transiger à la fois avec un changement de structure scolaire, une séparation d'avec la famille et la pression des parents quant aux choix d'orientation sera probablement plus affecté par la transition que celui demeurant dans un milieu familial respectueux de ces choix et décisions. D'autre part, la zone d'impact présumée des événements de vie permet d'identifier les dimensions personnelles et relationnelles de l'élève qui sont potentiellement touchées (positivement ou négativement) par l'expérience d'une situation donnée. Cinq zones personnelles sont identifiées par le modèle: l'identité, la compétence sociale, la compétence scolaire, l'image de soi et l'organisation personnelle. Le modèle identifie également 4 zones interpersonnelles: l'attachement, les alliances affectives et sociales, l'intégration sociale et l'appartenance. Par exemple, un échec scolaire menace généralement de diminuer la perception de compétence et l'image de soi et suggère un soutien dirigé

vers l'estime de soi. Par ailleurs, la brisure du réseau social en période de transition entraîne une perte au niveau des relations et nécessite un soutien visant le rétablissement d'alliances et l'intégration sociale. Enfin, le changement d'école affecte sans doute l'appartenance et accentuent la nécessité d'établir des liens avec des intervenants du

nouveau milieu d'étude. En somme, le modèle prédit que le soutien sera optimal dans la mesure où il tient compte des caractéristiques des situations de vie expérimentées par l'élève ainsi que de la zone d'impact touchée par ces situations.

Tableau 1 Situations de vie ou stressors typiques de la transition secondaire-collégial

Scolaire

1. Des problèmes d'orientation scolaire (ex.: le fait d'avoir choisi le bon programme d'étude);
2. Un échec ou de faibles notes dans un ou plusieurs examens ou dans un cours;
3. La pression qu'exerce un parent (ou les 2) concernant l'orientation scolaire (ex.: choix de carrière et choix du programme d'étude);
4. La pression qu'exerce un parent (ou les 2) concernant les notes scolaires (le parent manifeste du mécontentement, il tient à ce que vous ayez de meilleures notes).
5. Le peu d'encouragements des parents dans vos études;
6. Des problèmes de motivation à fréquenter l'école;
7. Le fait d'avoir choisi le bon collègue pour étudier;
8. Des problèmes de gestion du temps; un horaire de travail et/ou d'étude trop chargé;
9. Des problèmes d'anxiété pendant les examens;
10. Des problèmes liés à la préparation ou à l'étude d'un examen; le fait d'avoir pris du retard dans les travaux ou dans l'étude de certaines matières;
11. Des problèmes avec un professeur à l'école;
26. Des pensées inquiétantes au sujet de votre avenir;

Social

12. Le fait que certains ou plusieurs de vos amis n'iront pas au même cégep;
15. Des mésententes avec un(e) ami(e);
16. Des conflits avec la famille (parents, frères, soeurs), la parenté, ou la belle-famille;
29. La violence à la maison ou dans votre groupe d'amis;
30. De très nombreuses activités sociales, culturelles ou sportives, hobbies ou sorties (plus de 4 soirs par semaine);
32. Faire partie d'une équipe d'élite de compétition pendant les études;
33. La séparation avec la famille ou avec certains membres de la famille;

Affectif

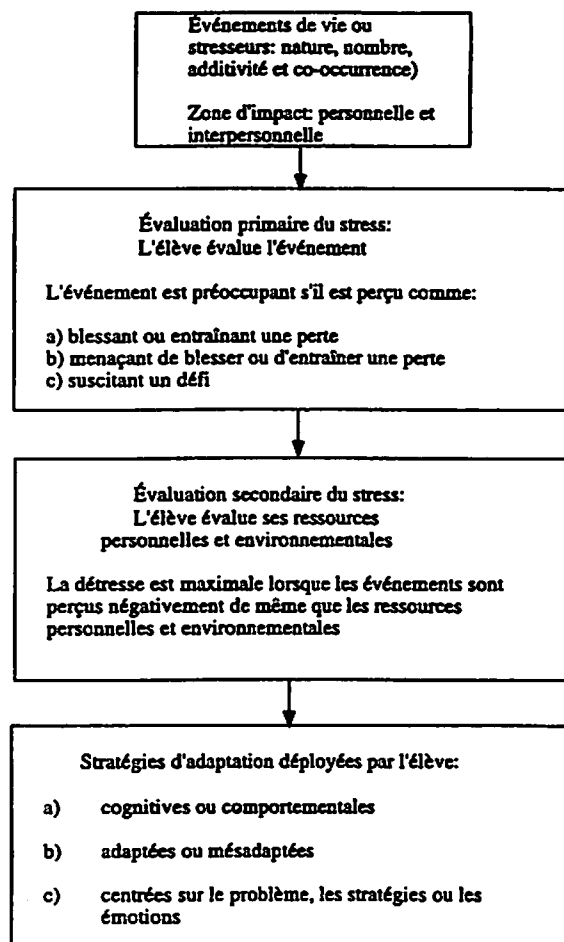
13. Le choix d'un ou d'une partenaire pour le bal de fin d'année ;
14. Une peine d'amour ou le fait de mettre fin à une relation amoureuse;
17. Un manque de soutien affectif, faible réseau d'ami-e-s; difficulté à se faire des amis;
18. Le sentiment d'être isolé(e) et seul(e) à l'école ou dans votre famille;
19. Une vie sexuelle insatisfaisante;
20. La présence continuelle de quelqu'un à vos côtés, le manque de solitude, l'absence de moments seul-e, ou le manque d'intimité;
21. Un manque de valorisation personnelle, ou sentiment d'incompétence, ou recevoir des reproches;
22. Des difficultés à communiquer vos émotions ou opinions;
31. Des problèmes d'alcool ou de drogues;

Matériel et liés à la sécurité

23. Des problèmes de transport;
24. Des problèmes de santé pour vous ou pour quelqu'un près de vous;
25. Des problèmes financiers en rapport avec les études; l'attente ou l'éventualité de recevoir un prêt ou une bourse;
27. Un manque d'argent pour subvenir à vos besoins personnels (le linge, les sorties, etc.);
28. La peur pour la santé, la vie, ou la sécurité des personnes proches (parents, ami(e)s, voisins);
34. Le fait d'assumer vous-mêmes certains frais de subsistance (ex.: frais de scolarité, achat de livre, frais de logement, frais de nourriture);
35. Des difficultés d'adaptation à une nouvelle vie (appartement, résidence, déménagement, etc.);
36. Des difficultés à vous trouver un emploi

L'évaluation cognitive par l'élève des situations de vie de la transition représente un troisième paramètre du modèle (voir figure 2). Bien que les situations de vie de la transition ont un impact certain sur le stress, le modèle suggère que l'évaluation cognitive de ces situations jouera un rôle encore plus capital. Devant un événement donné, l'individu s'engage d'abord dans un processus d'évaluation *primaire*. Un événement peut être perçu pas du tout préoccupant, bénin ou encore stressant. Généralement, les événements sont perçus peu préoccupants voire même positifs lorsqu'ils sont susceptibles d'améliorer le bien-être personnel sans effort par l'individu. Les événements sont perçus stressants et/ou négatifs lorsqu'ils impliquent: (a) une blessure ou une perte physique et/ou psychologique (ex.: la dissolution du réseau social et la séparation d'avec la famille), (b) la menace d'une blessure ou d'une perte physique et/ou psychologique (l'éventualité d'une brisure amoureuse) et/ou (c) un défi nécessitant l'investissement d'efforts mais pouvant procurer un gain pour l'individu (la réussite du premier trimestre). Le modèle postule que l'individu s'engage ensuite dans un processus d'évaluation *secondaire*, c'est-à-dire dans l'évaluation cognitive de ses ressources personnelles (suis-je compétent pour affronter les enjeux de la transition ?) et des ressources environnementales (est-ce que je perçois aidants les gens du collègue ?) pour composer avec la perte, la menace ou encore le défi. L'intensité et la nature des réponses comportementales, cognitives et émotives devant une situation de vie seraient déterminées conjointement par les processus primaire et secondaire. La détresse personnelle serait optimale lorsque la situation de vie est perçue stressante et que l'individu doute que ses propres ressources et celles de l'environnement sont insuffisantes. Enfin, il est prédit par le modèle que l'individu met en action des *stratégies cognitives et comportementales d'adaptation*, l'expression de celles-ci étant influencée par l'évaluation secondaire des événements. Ces stratégies peuvent faciliter (ex.: rechercher du soutien social) ou nuire (ex.: éviter de discuter de la situation stressante) à la résolution des problèmes associés à l'événement. Elles peuvent être centrées sur le problème (ex.: identifier ce qui provoque la réponse de stress), les stratégies pour résoudre ce problème (ex.: rechercher du soutien social) ou encore les émotions qu'entraîne la situation stressante (ex.: contrôler l'anxiété causée par l'événement). L'occurrence et la diversité dans l'expression des stratégies d'adaptation varient selon les individus et la nature des événements.

Figure 2 Le modèle de l'évaluation cognitive du stress (Lazarus & Folkman, 1984)



Le *soutien social* offert par l'aidant représente le quatrième paramètre de ce modèle (voir figure 1). Le soutien peut varier selon le contenu, l'intensité et le type d'approche privilégiée. Le soutien du maître peut se traduire par de l'aide émotive (j'écoute, je réconforte, je console, j'encourage, je sécurise), de l'aide à l'estime de soi (je renforce les compétences, je dis que l'élève est bon, je lui fait prendre conscience de ses forces), de l'aide sociale (j'intègre l'élève à des activités sociales, je l'invite à participer à des soirées, des spectacles, des clubs, des équipes sportives), de l'aide informative (je donne des informations, je conseille, je précise certaines choses, je prépare des références) et de l'aide matérielle (je prête des choses, je rends service). La nature des événements de vie et la perte que ces événements peuvent causer pour l'individu (zone d'impact) détermineraient le *contenu* du soutien à apporter. Par exemple, un échec scolaire menace généralement de diminuer la perception de compétence et suggère un soutien dirigé vers l'estime de soi. Par ailleurs, la brisure du réseau social en période de transition entraîne une perte au niveau des relations et nécessite un soutien à l'intégration sociale et à l'appartenance. Le caractère désirable d'un événement (selon l'évaluation cognitive de l'élève) prescrirait

la quantité et l'intensité de l'aide à procurer. Il est plus probable qu'un événement indésirable entraîne des incertitudes quant à la compétence à accomplir un but (ex.: l'élève a plus de chance de douter de ses capacités à réussir au collège si la situation désirée était d'obtenir un diplôme professionnel au secondaire plutôt que de débiter des études collégiales). Il est démontré dans la littérature sur le soutien social qu'un événement désirable s'accompagne d'anxiété alors qu'un événement indésirable est plus souvent accompagné de sentiments de dépression. De plus, un événement indésirable nécessiterait plus de soutien qu'un événement désirable. Selon ce principe, l'élève qui débute ses études dans un collège ou dans un programme ne faisant pas partie de ses choix aura un besoin plus grand de discuter des avantages et des inconvénients liés à sa situation actuelle ainsi que des attentes qu'il entretient en regard de cette situation. D'autre part, le soutien à la réussite scolaire nécessiterait moins de temps et d'énergie de la part de l'aidant. Le caractère contrôlable d'un événement (selon l'évaluation cognitive de l'élève) suggérerait le type d'approche à privilégier dans l'intervention: une approche centrée sur le réconfort et l'acceptation par l'écoute, l'empathie et l'aide tangible pour les événements incontrôlables vs une approche centrée sur la prévention et la résolution des problèmes par de l'information et des conseils stratégiques pour les événements contrôlables. L'élève qui doit faire le deuil d'une relation amoureuse (événement de vie potentiellement incontrôlable lors de la période de deuil) profitera davantage d'une écoute active et d'une aide ponctuelle (ex.: bénéficier de la présence d'un proche pour l'accomplissement des tâches quotidiennes). Par ailleurs, l'élève qui se préoccupe de performer au collège (événement potentiellement contrôlable) bénéficiera davantage de conseils stratégiques sur sa façon de préparer un examen.

Comment ces quatre paramètres interagissent-ils dans le développement d'une relation de tutorat (voir figure 1)? D'abord le modèle propose que le style d'attachement de l'élève et du maître influence leurs croyances en regard de l'aide, leur compétence sociale et leurs préconceptions d'une relation affective maître-élève. Ces prédispositions interpersonnelles, conjointement aux événements de vie, détermineraient ensuite l'évaluation cognitive par l'élève des situations de vie de la transition. Un style autonome-sécurisant serait associé à des évaluations justes et contrôlées des situations de vie rencontrées par l'élève et à des évaluations cognitives favorables du milieu d'aide. Ce patron conduirait à l'expression de stratégies d'aide adaptées et efficaces (ex.: parler de ses difficultés tout en cherchant des solutions). Un style ambivalent amènerait l'élève à évaluer de façon exagérée et dramatique les situations de vie et à s'en remettre complètement au milieu d'aide. Ce style serait donc associé à une éventuelle relation de dépendance. Enfin, le style esquivant conduirait à des évaluations potentiellement négatives des situations de vie et du milieu d'aide. Si un tel style existe en relation de tutorat (puisque l'élève aura probablement refusé d'être encadré), il pourrait conduire à l'expression de stratégies

d'évitement (nier ses difficultés, n'aborder que les enjeux instrumentaux de la transition, trouver inutile une telle démarche lorsque centrée sur les aspects socio-affectifs, etc.). Comme l'indique le modèle (voir figure 1), l'évaluation cognitive serait également tributaire du type de situations de vie, de leur nombre et occurrence simultanée et de la zone d'impact qu'elles touchent. Le stress perçu sera d'autant plus grand que les situations sont nombreuses et cooccurentes. L'aide sera autant plus efficace qu'elle visera le rétablissement d'une fonction spécifique à la zone d'impact (ex.: estime de soi, intégration sociale).

D'autre part, le style d'attachement du maître influencerait la façon dont il se représente la relation de tutorat et ultérieurement la façon dont il offre le soutien. Le maître autonome-sécurisant reconnaîtrait l'importance de la sensibilité émotive, de l'écoute et de l'acceptation et serait confortable devant la détresse de son élève. Il aurait confiance en sa façon de prendre soin de son élève. Le maître ambivalent éprouverait des difficultés à composer avec la détresse de son élève. Il aurait tendance à le surprotéger ou encore à tout faire pour lui sans jamais avoir la certitude que son élève se sent en sécurité. Enfin, le maître esquivant (s'il existe un tel style en tutorat) offrira davantage un soutien instrumental et informatif qu'un soutien affectif puisqu'il a la certitude que l'affectivité et le partage d'émotions n'ont pas leur place dans une relation maître-élève.

En somme, le modèle d'optimisation du soutien social en contexte d'encadrement personnalisé permet de décrire les facteurs personnels et interpersonnels impliqués dans une relation de tutorat et prédire l'ajustement à ce type d'encadrement de même que ses effets sur l'adaptation au collégial et la réussite scolaire. Il sera cependant capital de vérifier empiriquement la valeur de ce modèle avant d'en tirer des applications concrètes pour le milieu collégial. Ceci constitue l'objectif principal de notre programme de recherche qui, nous l'espérons, fournira des réponses à plusieurs hypothèses et spéculations avancées lors de cette communication.

Références

- BERNIER, A., LAROSE, S., SOUCY, N. (1996). *Attachment Style in Adolescence and Perception of Teacher-student Affective Relationships*. Poster communication proposed at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Washington DC.
- KOBAK, R. R., SCEERY, A. (1988). Attachment in Late Adolescence: Working Models, Affect Regulation, and Representation of Self and Others. *Child Development*, 59, 135-146.
- LAROSE, S., ROY, R. (1994). *Le réseau social: un soutien potentiel à la transition secondaire-collégial*. Rapport de recherche. Sainte-Foy: cégep de Sainte-Foy.

LAZARUS, R. S., FOLKMAN, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.

SOUKY, N., LAROSE, S., BERNIER, A. (1996). *Adolescent Attachment Style and Adaptation to College*. Poster communication proposed at the Biennial Meeting of the Society for Research in child Development, Washington DC.

SHAVER, P. R., COLLINS, N., CLARK, C. L. (1996). Attachment Styles and Internal Working Models of Self and Relationship Partners. In G. J. O. Fletcher & J. Fitness (Eds.), *Knowledge Structures in Close Relationships: A Social Psychological Approach* (pp. 25-61). Mahaw, NJ: Erlbaum.

WALLACE, J. L., VAUX, A. (1993). Social Support Network Orientation: The role of Adult Attachment Style. *Journal of Social and Clinical Psychology, 12*, 354-365.