

## LE MENTORAT DES ENSEIGNANTS EN DÉBUT DE CARRIÈRE ENTRE NÉCESSITÉ ET FAISABILITÉ ?

CATHERINE BLAYA\*, ALAIN BAUDRIT\*\*

**Résumé** *Cette étude menée auprès des enseignants stagiaires explore quelles sont les situations qu'ils estiment difficiles et/ou violentes et analyse leurs suggestions en termes d'accompagnement en début de carrière. Les résultats reflètent le sentiment d'isolement des enquêtés face aux difficultés rencontrées et leur désir d'un accompagnement en début de carrière par des collègues plus expérimentés. Les pays anglo-saxons sont précurseurs dans le mentorat des enseignants débutants. Nous interrogeons donc la possibilité d'une adaptation d'un système semblable au contexte français.*

### INTRODUCTION

La recherche sur les enseignants en début de carrière montre qu'un certain nombre d'entre eux éprouve des inquiétudes quant à la gestion de la discipline en classe et la qualité des apprentissages (Davis, Rochex, 1998 ; Olson, Osborne, 1991). Veenman (1984) et Chubbuck (2001) parlent de « choc de la réalité », choc souvent dû au décalage existant entre les représentations du métier et les réalités quotidiennes de la classe (Huberman, 1989, p. 7). Pour pallier ces difficultés, le mentorat comme accompagnement professionnel en formation et en début de carrière est fort utilisé dans les pays anglo-saxons et fait l'objet d'une abondante littérature.

Les Anglo-Saxons ont recours au *Teacher Support System* (TSS). Formule qui consiste à associer un ou plusieurs enseignants expérimentés avec un ou des enseignants débutants. Les premiers étant chargés de faciliter l'entrée dans le métier des seconds.

\* - Catherine Blaya, Observatoire européen de la Violence scolaire; université Bordeaux 2/IUFM d'Aquitaine.

\*\* - Alain Baudrit, université Bordeaux 2 (LARSEF).

En France, les temps de concertation, le travail en équipe et l'accompagnement des nouveaux enseignants sont peu ou pas institutionnalisés (Demailly, 1987). La recherche comparative entre la France et l'Angleterre (Blaya, 2003), montre que si l'ensemble de la profession doit appréhender des situations difficiles ou se plaint de difficultés similaires, l'échelle des problèmes rencontrés varie énormément d'un pays à l'autre. Ces variations sont en grande partie dues à une socialisation professionnelle différente et à un plus grand dialogue entre les différents membres de la communauté éducative. Ainsi, Smith, dans une synthèse des travaux sur la lutte contre la violence à l'école (2003, p. 9), montre que l'accompagnement des enseignants est un des éléments clés dans la prévention des problèmes de climat scolaire. Bainer et Didham (1994), Tellez (1992), Carter et Rod (2000), montrent des différences significatives dans la perception du climat scolaire entre les enseignants ayant été accompagnés dans leur début de carrière et ceux qui ne l'étaient pas. Toutefois, selon Tellez (1992), il se pourrait que ces résultats soient induits par un climat organisationnel et relationnel positif antérieur au programme de mentorat. Ballantyne *et al.* (1995), Cline et Necochea (1997) observent qu'un accompagnement trop important peut avoir des effets pervers, tels que l'acceptation de la culture professionnelle existante et sa simple reproduction. Cependant, le mentorat est souvent décrit dans la littérature scientifique comme un processus permettant de réduire l'isolement professionnel, facilitant l'intégration des normes professionnelles, de la culture d'établissement et une démarche réflexive tant au niveau du mentoré que du mentor, permettant une approche constructiviste dynamique et critique (Carter, Rod, 2000). Il faut toutefois chercher une définition du mentorat chez des auteurs comme Clutterbuck et Magginson (1985) qui l'assimilent à une aide apportée par une personne à une autre afin d'effectuer des transitions en matière de savoirs, d'activités ou de réflexions. De leur côté, Anderson et Shannon (1995) soulignent trois aspects relatifs à cette formule : « a) le mentorat s'inscrit dans une perspective d'assistance ; b) le mentor joue le rôle de modèle vis-à-vis de son protégé ; c) le mentor fait état de certaines dispositions favorables au processus d'apprentissage » (*ibid.*, p. 29 ; trad. pers.). À l'évidence, la relation d'aide est ici identifiée comme une dimension importante, susceptible de contribuer à la formation des enseignants, à même de leur apporter ce dont ils ont besoin lorsqu'ils débutent dans le métier. Cela dit, quelques vérifications s'avèrent nécessaires auprès des publics concernés, il faut voir si de telles attentes à l'égard du mentorat sont justifiées au quotidien, si cette formule bénéficie vraiment aux personnes à qui elle est destinée.

Cet article, présente les résultats d'une enquête auprès de 102 enseignants stagiaires en IUFM sur ce qu'ils considèrent comme une situation difficile, violente et ce qu'ils suggèrent en termes d'accompagnement en début de carrière. Il ne s'agit pas ici de réduire le mentorat à un moyen de prévenir les situations difficiles ou les situations

violentes. Toutefois, ces dernières, comme ont pu le démontrer les travaux de Horenstein (2006), peuvent être à l'origine d'états traumatiques ou post-traumatiques qui sont un frein à l'insertion professionnelle d'enseignants débutants et encore fragiles. Ces derniers, notamment dans le cadre de dépressions suivant un traumatisme, perdent en efficacité et même s'ils ne sont pas plus absents que leurs collègues, leur présentéisme a des effets négatifs non seulement sur leur propre pratique mais aussi sur le climat d'établissement et l'ensemble de la communauté éducative. De plus, dans la note d'information n° 0617 du ministère de l'Éducation nationale (Esquieu, 2006), 58% des enseignants interrogés estiment que leur première lacune est un manque de préparation aux situations difficiles. C'est pourquoi nous avons choisi de privilégier cet aspect-là de la fonction tutorat dans notre travail. Il se base sur les réponses à ce dernier point pour étudier la mise en œuvre de dispositifs similaires au mentorat dans le contexte français. Sont-ils compatibles avec les modes de fonctionnement de notre système éducatif? Sont-ils vraiment considérés comme nécessaires ou pertinents par les acteurs impliqués? L'abord de ces questions nous confronte à une « tâche d'avertissement contre l'emprunt simpliste » dont Grüber (2001, p. 105) considère qu'elle est une des premières missions des comparatistes en éducation. L'importation aveugle d'une formule qui semble faire ses preuves dans une culture et un système éducatif différents présente des risques que nous nous devons de mesurer.

## Méthodologie de l'enquête

Au cours de l'année 2003, nous avons interrogé, de façon systématique, 102 stagiaires PLC 2<sup>e</sup> année (professeurs des lycées et collèges), dans le cadre de la formation « Comprendre et gérer des situations difficiles » proposée par leur IUFM. Nous leur avons demandé de répondre sur papier libre et de façon anonyme aux trois questions suivantes :

- Pour vous, qu'est-ce qu'une situation difficile?
- Pour vous, qu'est-ce qu'une situation violente?
- De quel type d'aide aimeriez-vous bénéficier l'année prochaine? (année de prise de fonction).

Les participants à l'enquête ont répondu de façon totalement anonyme afin de faciliter une plus grande liberté de parole et n'ont en aucun cas été contraints de participer. Les réponses recueillies ont fait l'objet d'une analyse thématique fréquentielle et qualitative dont nous livrons les résultats dans la section suivante.

## LES DÉBUTS DANS LE MÉTIER EN FRANCE

### De réels problèmes ? Un soutien indispensable ?

Plus d'un tiers (35%) des enquêtés associe les situations difficiles à des circonstances imprévues, pour lesquelles ils n'ont pas de solution immédiate, auxquelles ils ne se sentiraient pas ou peu préparés. D'où la peur de la perte du contrôle de la classe, d'une remise en cause de leur autorité ou de leur crédibilité en tant qu'enseignants : « Une situation difficile est une situation qui met en péril le bon déroulement du cours et l'autorité du professeur ». Ce sont des situations de type chahuts, bavardages en classe, indiscipline (25% des réponses) ce qui confirme les enquêtes préalables auprès des enseignants tel le rapport Elton (1989) qui concluait que la plus grande source de stress des enseignants n'était pas une violence avérée mais plutôt le cumul de comportements perturbateurs et le refus du travail scolaire. La peur de la confrontation avec le groupe est mentionnée : « Une situation difficile est une situation que l'on a du mal à maîtriser à cause de l'effet de groupe ». Les répondants mentionnent aussi des phénomènes de violence : insultes, agressions, menaces, insolences (17%). Puis, viennent par ordre décroissant les relations difficiles enseignants/élèves, des élèves entre eux, le manque d'intérêt pour les activités scolaires, la gestion du groupe classe, de son hétérogénéité, les problèmes familiaux des élèves. Les commentaires sont cependant, le reflet d'un malaise profond : « peur d'aller en classe », « paralysie, stress, débordement, panique de l'enseignant devant une situation qui ne peut être débloquée ». Ils suggèrent un plus grand dialogue pour leurs débuts dans la carrière : « des réunions au sein même de l'établissement pour faire régulièrement le point », « travail régulier en équipe pédagogique pour soulever les problèmes rencontrés dans une classe, cohérence et cohésion de l'équipe pédagogique », « des rencontres avec le CPE, rencontres plus nombreuses entre professeurs ». Nombre de débutants expriment leur solitude et le manque de disponibilité, de soutien des tuteurs (1) et collègues ainsi que la peur de parler de leurs problèmes car leur titularisation dépend de l'évaluation de leur stage dans l'établissement. De plus, les difficultés rencontrées sont bien trop souvent encore un tabou, de la part des collègues

---

1 - Les stagiaires français lors de leur seconde année de formation sont accompagnés par un tuteur ou un professeur conseiller pédagogique. Toutefois, cet accompagnement ne peut équivaloir à une démarche de mentorat, car le tuteur en deçà de son rôle de tuteur et d'induction à la culture d'établissement, est partie prenante de l'évaluation de la formation du stagiaire, évaluation déterminante quant à la titularisation de ce dernier. En effet, notre expérience de coordination des ateliers d'analyse des pratiques et d'ateliers de gestion des situations difficile nous amène à conclure que la relation est ainsi biaisée, la plus grande crainte des stagiaires, et c'est légitime, étant l'évaluation finale. Ils évitent de parler de certaines difficultés avec leur tuteur de crainte de passer pour un enseignant incompetent.

qui, s'ils sont plus expérimentés, ne sont pas forcément plus à l'aise avec l'autorité ou la discipline et les évolutions de la profession (Rochex, 1998).

Il y a une quasi-unanimité pour dire que la violence se manifeste sous forme d'actes verbaux et physiques, les seconds faisant suite aux premiers. Il est souvent mentionné que les situations violentes sont la conséquence de situations difficiles mal gérées : « *C'est une situation difficile qui s'est envenimée* » ; « *la situation violente me semble être une situation de blocage, une situation difficile qui dégénère pour laquelle, la seule réponse, la seule solution apportée soit la violence, de l'enseignant comme de l'élève* ». Environ 40 % des enquêtés pensent que la violence est inhérente aux élèves, mais ils trouvent qu'elle peut également venir des enseignants. Elle peut être le fait de « *personnes plus ou moins déstructurées* », inscrites dans « *un mal être, un mal de vivre* » et est donc perçue comme une caractéristique individuelle. Elle a aussi ses origines dans « *l'absence de parole et de dialogue* », dans « *l'expression d'une souffrance* », dans « *des problèmes de communication* », de « *refus de l'autre* », tant du côté des enseignants que de celui des élèves, ce qui marque une évolution dans la perception du phénomène violence à l'école qui auparavant se focalisait essentiellement sur les élèves, comme le montrent les différents programmes de prévention ou de lutte contre la violence qui sont essentiellement destinés aux élèves tels que ceux de lutte contre le *school bullying* (2) (Olweus, 1993 ; Smith, 2003) ou les plans nationaux à la française. La notion de respect est omniprésente dans les réponses des stagiaires, ce qui va tout à fait dans le sens des analyses de mémoires professionnels menées par Davaisse et Rochex (1998) selon lesquels « *de fait, le respect et la confiance à l'égard des élèves ne sont pas une constante de la conduite des enseignants... les réalités sont plus complexes et plus éprouvantes qu'on ne le pense, et que le respect ou l'irrespect, la confiance ou le manque, voire la perte de confiance dans les élèves ne se réduisent pas à leurs formes les plus visibles et les plus conscientes, et qu'ils se nichent parfois là où on ne les attend pas et dans des situations d'urgence ou d'épreuve où l'on n'est pas toujours à même d'agir comme on le souhaiterait* » (p. 216). Non-reconnaissance de l'autre en tant que sujet, qui peut dégénérer en rapports de force. Seuls pour faire face à ces difficultés relationnelles ou confrontés à des actes de violence, les enseignants novices se sentent démunis, impuissants, voire en danger comme l'exprime cet enseignant : « *Une situation violente est une situation dans laquelle un élève ou un groupe d'élèves s'attaque physiquement ou verbalement à l'enseignant. L'enseignant est pris pour cible [certainement comme représentant de l'autorité] par le ou les élèves, pour soulager un mal-être, ou un mal de vivre. L'enseignant se sent mis en danger* ». L'angoisse semble donc tenailler certains stagiaires qui ont le sentiment que l'enseignant est la cible de

2 - Violences répétées contre un élève de la part d'un ou plusieurs autres élèves.

ses élèves et ce, quelle que soit la façon dont il exerce son métier. Elle reflète souvent le sentiment de ne pas être suffisamment informé sur les réalités de la profession : « *Il faut informer les jeunes stagiaires sur ce qui peut les attendre, ne pas dire comme le font certains formateurs que l'élève est foncièrement bon et gentil...* » ; « *Ce n'est que sur le terrain que l'on peut se rendre compte des difficultés. La théorie c'est bien mais ce n'est pas suffisant.* ». Là encore nous voyons bien la difficulté à faire le lien entre la formation initiale et la pratique. Il nous a semblé important de solliciter leur avis quant à leurs besoins et de leur poser la question suivante : « *De quel type d'aide aimeriez-vous bénéficier l'année prochaine ?* ».

Plus d'un enseignant sur cinq (22%) manifeste le désir d'être intégré dans une équipe pédagogique cohérente et solidaire en cas de problèmes avec les élèves (Debarbieux, 1999 ; Blaya, 2003). Les demandes suggèrent des échanges entre enseignants, de l'entraide, une cellule d'aide, des réunions de l'équipe pédagogique plus fréquentes, le partage des expériences. Un enseignant sur quatre (25%) réclame un soutien provenant de collègues expérimentés, de tuteurs, de personnes-ressources. Il s'agirait plutôt de collègues en poste dans le même établissement. « *On pourrait faire des ateliers sur la gestion du stress et sur l'étude de la parole* », ou encore « *la possibilité d'un soutien psychologique facile et rapide [numéro vert], des ateliers de relaxation pour reprendre souffle ou confiance en soi [pour les profs qui le souhaitent]* ». Très peu d'enquêtés (4%) considèrent qu'il faut se débrouiller seul, que c'est le seul moyen d'acquérir de l'expérience : « *Je ne pense pas qu'un accompagnement soit nécessaire* » ; « *il faut bien apprendre à se débrouiller seul. C'est d'ailleurs peut-être ainsi que l'on devient crédible aux yeux des élèves...* ».

114

En termes d'aide aux enseignants face aux difficultés qu'ils peuvent rencontrer dans leurs débuts, les études de cas concrets sont jugées importantes afin d'anticiper les problèmes et éventuellement trouver des solutions assez rapidement (16%) : « *Des visualisations de films [jeux de rôle] comportant des situations problématiques* » ; « *en tant qu'enseignante débutante et n'ayant donc pas ou peu d'expérience en ce qui concerne la violence, la multiplicité des exemples de cas difficiles ayant été résolus est très attendue* ».

Cette recherche nous livre des informations non négligeables quant aux inquiétudes et difficultés professionnelles perçues en début de carrière et sur les attentes en termes de formation initiale et d'accompagnement des enseignants à leurs débuts. En effet, les données recueillies nous semblent tout à fait pertinentes dans le sens où elles sont basées sur la toute première expérience de responsabilité de classe des enseignants stagiaires, interlocuteurs privilégiés en termes d'audit des besoins en formation initiale et en début de carrière. Ainsi, la plupart des enquêtés semblent

redouter l'imprévu, les situations conflictuelles, les dérives relationnelles au sein de la classe, ceci parce qu'ils sont seuls pour les affronter, souvent dépourvus pour y remédier. Toujours selon eux, les échanges au sein d'une équipe pédagogique soudée et mobilisée sur ces questions et/ou de l'aide d'enseignants expérimentés, constitueraient une aide. En tout cas, il s'agit de travailler à partir de cas concrets, sur des situations difficiles réellement rencontrées. Les apports ou interprétations théoriques sont considérés comme secondaires. Ce dernier point rejoint les conclusions d'Hawkey (1997) selon qui les enseignants débutants sont plus focalisés sur l'agir que sur la réflexion ainsi que les considérations de Tardif *et al.*, (1991) sur l'extranéité des savoirs scientifiques pour les enseignants, car ils sont souvent produits non pas par eux mais par des universitaires de sciences de l'éducation, l'expérience professionnelle étant pour eux, le pilier de leur formation. La recherche montre que les enseignants en quête de réponses « recettes » sont des enseignants qui ont des difficultés à innover et/ou qui ne sont pas dans une démarche réflexive (Lang, 1999). Les enseignants débutants semblent avides de dispositifs s'apparentant à ceux des pays anglo-saxons. Mais sont-ils adaptables à notre système éducatif et à notre conception de la formation des enseignants ?

## **DES TEACHER SUPPORT SYSTEMS À LA FRANÇAISE ?**

Le soutien entre collègues peut prendre la forme du *mentorat individualisé*, qui consiste à associer un enseignant expérimenté avec un collègue débutant afin d'établir une relation d'aide (Gray, Rogers, 1982 ; Gray, Gray, 1985). Le *mentorat collectif* part du même principe, sauf que l'enseignant mentor est amené à s'occuper de plusieurs enseignants débutants (Rodriguez, Johnstone, 1986 ; Colbert, Wolff, 1992). Les groupes coopératifs permettent aux collègues d'un même établissement de se réunir régulièrement, d'échanger sur leurs difficultés professionnelles, d'essayer de trouver des solutions collectives (Johnson, Johnson, 1998). *L'aide à distance* est également possible via Internet par le biais de syndicats d'enseignants ou d'universités. Cette dernière formule est en développement et permet non seulement une approche individualisée mais aussi l'échange sous forme de forums entre plusieurs enseignants (Walizer, 1998). Ces programmes tendent à faciliter l'entrée dans le métier mais, excepté pour ceux qui ont recours à Internet, ils supposent qu'il existe au sein des établissements un certain « sens de la communauté » (Gray, Gray, 1985, p. 42 ; Carter, Rod, 2000).

Sur cette question, l'enseignement secondaire britannique semble plus avancé. Au cours de son étude comparative sur le climat scolaire dans l'enseignement

secondaire (3), Blaya (2002) note que lorsque des difficultés surgissent les enseignants anglais ont tendance à faire corps, ils se montrent plus solidaires que leurs collègues français. Ceci s'explique par une plus grande culture du dialogue et de la communication et la mise en place systématique d'un système d'accompagnement pour les nouveaux arrivants (induction programme). Ceci se traduit par une meilleure perception des enseignants anglais quant à leur établissement ainsi que sur la qualité de meilleures relations entre collègues puisque 60% des enseignants anglais estiment entretenir de bonnes relations avec leurs collègues alors qu'ils sont seulement 21% en France. Un plus grand esprit communautaire (4) existe en Angleterre qui se retrouve aussi dans de nombreuses universités américaines ou britanniques (Baudrit, 2000) et qui paraît caractéristique du monde éducatif anglo-saxon. Alors, comment faire pour que ce « sens de la communauté » se développe en France ? Est-ce seulement une affaire de formation, de sensibilisation ? Ce n'est pas sûr s'agissant de pratiques ancrées dans la tradition et dans une culture professionnelle particulière. Ces dernières sont engendrées notamment par le statut et la fonction des enseignants français qui constituent une exception en termes de nomination et de leur temps de présence dans les établissements. Il est peu probable que la formule mentorale puisse être adoptée telle quelle par les enseignants français, sans adaptations, sans qu'une partie du temps de service soit consacrée au travail en équipe et à la concertation.

Les fonctions de mentor semblent tenir à des caractéristiques individuelles spécifiques et il ne peut être fait l'économie d'une formation appropriée. Être bienveillant, s'intéresser aux autres, être prêt à leur consacrer du temps, ou les aider ; voilà des qualités prisées lorsqu'il est question d'exercer ces fonctions (Gray, Gray, 1985, p. 38). Mais encore faut-il trouver des collègues correspondant à ce profil et intéressés par la démarche. La question n'est d'ailleurs pas là : il convient d'éviter l'écueil de la naturalisation de la fonction mentor et de la croyance en des « qualités innées » pour cette fonction. On ne naît pas mentor on le devient. Papalewis *et al.* (1991, p. 6) soulignent que « les relations peuvent être établies ou enrichies par un apprentissage spécifique ou en encourageant des attitudes de mentorat plutôt qu'en sélectionnant certains types de personnes ». La qualité de l'association mentor/mentoré et

---

3 - Il s'agit là d'une étude comparative sur le climat social et la violence dans les établissements d'enseignement secondaire publics situés en milieu urbain. L'échantillon était composé de 1 679 élèves et 191 adultes pour l'Angleterre et 3 136 élèves et 252 adultes pour la France. L'enquête a été menée respectivement dans 12 établissements en Angleterre et 16 en France.

4 - Nous entendons par esprit communautaire, un ensemble de valeurs partagées contribuant au développement d'un sentiment d'appartenance à un groupe donné.

son impact sur le processus de mentorat n'est pas à négliger. Elle paraît liée à deux aspects essentiels : la proximité spatiale et la proximité idéologique (Huling-Austin *et al.*, 1985). L'appartenance à un même établissement scolaire paraît souhaitable, voire l'enseignement auprès des mêmes niveaux de classe (Lang, 1999). On parle de proximité idéologique dans la mesure où il est préférable que les deux acteurs de la relation soient concernés par les mêmes problèmes et partagent une culture professionnelle commune, d'où la préférence d'une communauté spatiale. Il s'agit d'une condition primordiale pour que l'enseignant mentor utilise son expérience et ses connaissances et les mette à profit à l'intention de son collègue mentoré. Des divergences trop fortes entre mentors et mentorés pourraient avoir les conséquences inverses aux résultats attendus, soit du stress supplémentaire et des dysfonctionnements dans la relation (Hawkey, 1997 ; Nelson, Quick, 1997).

La démarche de mentorat consiste à rompre l'isolement des nouveaux enseignants et à les rendre progressivement autonomes en leur donnant les moyens de construire eux-mêmes leurs propres stratégies de « *coping* ». L'une des difficultés principales de la relation mentorale est d'éviter que les liens parfois forts qui s'établissent entre le mentor et le mentoré constituent un frein à l'autonomie de ce dernier. C'est là qu'une formation des mentors est indispensable, comme le proposent Gray et Gray (1985, p. 41-42) par l'intermédiaire du programme *Mentorship Training Program*. Ce programme, évolutif, incite les mentors à passer la main afin que les mentorés prennent de plus en plus de responsabilités jusqu'à l'accession à une totale indépendance. Ils sont ainsi progressivement amenés à résoudre les difficultés rencontrées par eux-mêmes et à faire émerger leurs compétences d'enseignants. Le mentorat de groupe est un autre moyen d'éviter ce biais de dépendance. Il est de nature à rendre la relation mentor/mentoré moins étroite, moins élective. Pour cette raison, Boytim et Dickel (1988), préfèrent la formule des *Teacher support groups*, soit des groupes composés de jeunes enseignants et d'enseignants expérimentés. Au sein de ces groupes, les échanges et les procédures d'aide sont davantage diversifiés. De plus, le groupe est plus sécurisant qu'une seule personne, et peut apporter aux débutants la confiance qui leur fait souvent défaut (Chubbuck *et al.*, 2001).

Toutes ces modalités nécessitent des conditions de mise en œuvre particulières et ne s'improvisent pas dans la mesure où elles font appel à de nouvelles habitudes de travail, à de nouveaux modes de fonctionnement, à une nouvelle culture professionnelle et une plus grande disponibilité. Or, certains enseignants voient là une contrainte supplémentaire (Harvey, 1982). Pour cette raison, Harvey, conseille un volontariat, qui est toutefois relativement limité dans le temps puisque ce dernier auteur conseille une rencontre hebdomadaire. Mais ce temps, si minime soit-il, est souvent difficile à trouver au cours de la journée ou de la semaine où chacun

s'affaire à ses occupations, son travail de classe (Lortie, 1975). Comme le soulignent Carter et Rod (2000), mais aussi nos propres résultats de recherche, l'un des éléments critiques dans l'établissement et la persistance de la relation entre mentors/mentorés ou tuteurs/tutorés est la disponibilité. Il semble donc indispensable que des plages horaires soient dégagées à cet effet, ce que montre Cowie (1998) dans son évaluation des programmes de mentorat entre élèves. En effet, la plupart des programmes de ce type ne fonctionnent pas ou s'arrêtent au terme d'une période plus ou moins longue lorsqu'ils ne sont pas officiellement inclus dans le plan de formation et qu'il ne leur est pas consacré un horaire et un lieu spécifiques. Selon Carter et Rod (2000), lorsque la relation de mentorat est basée sur la cooptation et non sur l'attribution d'un mentor ou mentoré, cette relation est meilleure. La difficulté réside toutefois dans la création d'un *environnement collaboratif* (Joyce et Showers, 1980 ; Rodriguez et Johnstone, 1986 ; Gehrke, 1987), penser le travail autrement, vouloir qu'il soit moins individualisé, faire en sorte que les jeunes enseignants se sentent moins isolés. Ceci implique une reconsidération du concept de professionnalité dans l'enseignement et remet en cause l'aspect « privatif » de la fonction dans la tradition française.

## Conclusion

Cette étude cherchait à identifier quelles étaient les situations considérées comme difficiles et/ou violentes par les enseignants débutants en France et quelles étaient leurs suggestions en termes d'accompagnement en début de carrière, afin d'améliorer leur formation initiale. Les résultats indiquent que leur principale source d'inquiétude est la gestion d'un événement ou d'une situation imprévue dans leur classe, plus qu'un événement violent plus spectaculaire. Ces résultats soulignent le sentiment d'isolement du débutant dans sa classe. Cette crainte se concrétise dans le souhait d'appartenir à une équipe pédagogique soudée et d'être guidé par des collègues plus expérimentés. Les pays anglo-saxons sont précurseurs dans leurs démarches de mentorat des enseignants débutants et ce, en raison de leurs difficultés de rétention des enseignants lors des premières années d'exercice de la profession, mentorat qui permettrait de développer la confiance en soi nécessaire à l'exercice de la profession ainsi que les capacités d'un enseignement basé sur une démarche « d'agir réflexif » facilitant l'élaboration de nouvelles stratégies devant l'imprévu (Schön in Bourdoncle, 1993, p. 97). Il ne s'agit donc pas là de valoriser la pratique comme moyen privilégié de formation en l'opposant à des savoirs plus théoriques issus de la formation initiale, même si cela fait partie des désirs des enseignants novices comme le montrent les résultats de notre enquête. Cela consisterait à une formation à la conformité et à tenter de faire rentrer les enseignants dans un cadre rigide leur préexistant sans leur donner les capacités critiques de l'émancipation.

## BIBLIOGRAPHIE

- American Association of Colleges for Teacher Education (1995). *Teacher education policies in the states: A 50-state survey of legislative & administrative actions*, East Lansing, MI National Center for Research on Teacher Learning (ERIC Document Reproduction Services n° ED 384 590).
- ANDERSON E. A., SHANNON A. L. (1995). « Towards a conceptualisation of mentoring », in T. Kerry, A. Moyes (eds.), *Issues of mentoring*, London : Routledge.
- BAINER DL, DIDHAM C. (1994). « Mentoring and other supportive behaviors in elementary schools », *Journal of Educational Research*, 87 (4), p. 240-247.
- BALLANTYNE R. et al. (1995). « Mentoring Beginning Teachers: A Qualitative Analysis of Process and Outcomes », *Educational Review*, vol. 47, (3), p. 297-307.
- BARRÈRE A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, Paris : L'Harmattan.
- BAUDRIT A. (2000). *Le tutorat dans les universités anglo-saxonnes: des idées pour les universités francophones ?* Paris : L'Harmattan.
- BERLINER D.C. (1998). *Implications of studies of expertise in pedagogy for teacher education and evaluation*, Paper presented at the 1998 Educational Testing Service Invitational Conference on New Directions for Teacher Assessment, New York City, NY.
- BLAYA C. (2003). « School Violence and the Professional Socialisation of Teachers : the Lessons of Comparatism », *Journal of Educational Administration*, vol. 41, n° 6.
- BLAYA C. (2002). « Elementos de reflexion para un ambiente escolar positivo y mas seguro. Los casos de Francia e Inglaterra », *Organisation y Gestion Educativa*, 4, p. 12-20.
- BLAYA C. (2001). « Climat scolaire et violence dans l'enseignement secondaire en France et en Angleterre », in E. Debarbieux, C. Blaya (dir.) *Violences à l'école et politiques publiques*, actes de la première conférence mondiale (mars 2001 – UNESCO), Paris : ESF.
- BOURDONCLE R. (1993). « La Professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *Revue française de pédagogie*, n° 105, (p. 83-119).
- BOYTIM J. A., DICKEL C. T. (1988). *Helping the helpers: Teacher support groups*, University of Pennsylvania.
- CARTER M., ROD F. (2000). *Mentoring and beginning teachers' workplace learning*, Paper presented at the AARE Conference, Sydney : Australia (december 2000).
- CHUBBUCK S., CLIFF R., ALLARD J., QUINIAN J. (2001). « Playing it safe as a novice teacher: implications for programs for new teachers », *Journal of Teacher Education*, 52 (5), p. 365-376.
- CLINE Z., NECOCHEA, J. (1997). « Mentoring for school reform », *Journal for a Just and Caring Education*, 3 (2), p. 141-159.

- CLUTTERBUCK D., MEGGINSON D., *Consenting adults*, London: Channel Four Publications.
- COLBERT J. A., WOLFF D. E. (1992). « Surviving in urban school: A collaborative model for beginning teacher support system », *Journal of Teacher Education*, 43 (3), p. 193-199.
- COWIE H. (1998). « Perspectives of teachers and pupils on the experience of peer support against bullying », *Educational Research and Evaluation*, 23, p. 227-238.
- DAVISSE A, ROCHEX J.-Y. (1998). *Pourvu qu'ils m'écotent*, Paris: CNDP.
- DEBARBIEUX E. *et al.* (1996). *La violence en milieu scolaire – 1 : « Etat des lieux »*, Paris: ESF.
- DEBARBIEUX E. *et al.* (1999). *La violence en milieu scolaire – 2 : « Le désordre des choses »*, Paris: ESF.
- DEBARBIEUX E., MONTOYA Y. (1998). « La violence à l'école en France: 30 ans de construction sociale de l'objet », *Revue française de pédagogie*, 123, p. 93-121.
- DEBARBIEUX E. *et al.* (1999). *La violence en milieu scolaire – 2 : Le désordre des choses*, Paris: ESF.
- DEMAILLY, L. *et al.* (1987). *La vie des enseignants de collège*, Montpellier: Publications de la Recherche.
- ELTON (1989) *Discipline in Schools: Report of the Committee Chaired by Lord Elton* (department for Education and Science, 1989), London: HMSO.
- ESQUIEU N. (2006). « Les enseignants des écoles publiques et la formation », *Note d'information*, n° 061, 7 mai, Paris: MEN/DEP.
- EWING R. A., SMITH L. D. (2003). « Retaining quality beginning teachers in the profession », *English Teaching: Practice and Critique*, 2 (1), p. 15-32.
- FULLER F. F. (1969). « Concerns of teachers: A developmental conceptualisation », *American Educational Research Journal*, 6 (2), p. 207-226.
- FURLONG J. (1997). « Mentoring and developing practice in primary schools: Supporting student/teacher learning in school », *Journal of Education for Teaching*, 23 (1), p. 99-101.
- GEHRKE J. (1987). « On helping the beginning teacher », in G. A. Griffin, S. Millies (ed.), *The first years of teaching: Background papers and a proposal*, Chicago Illinois State Board of Education, p. 105-113.
- GRAY W. A., GRAY M. M. (1985). « Synthesis of research on mentoring beginning teachers », *Educational Leadership*, 43 (3), p. 37-43.
- GRAY W. A., ROGERS D. (1982). « Mentor-directed enrichment project for gifted elementary school pupils: Rationale, guidelines, and benefits », *Special Education in Canada*, 56 (2), p. 24-32.
- GRISAY A. (1993). « Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et cinquième », *Éducation et formations*, 32.

- GRÜBER K. H. (2001). « Usages et mésusages des approches comparatives dans un cadre scientifique », in R. Sirota (dir.), *Autour du comparatisme en éducation*, Paris : PUF, p. 95-107.
- HARKER R. et al. (1998). *Teacher 2000 Project: Teacher satisfaction, motivation and health, the New Zealand report*, Palmerson North : Massey University College of Education.
- HARVEY K. D. (1982). *Help! Forming a teacher support group*, University of Colorado.
- HAWKEY K. (1997). « Roles, responsibilities, and relationships in mentoring: A literature review and agenda for research », *Journal of Teacher Education*, 48 (5), p. 325-335.
- HORENSTEIN J.M. (2006). *la qualité de vie au travail des enseignants*, MGEN.
- HUBERMAN M. (1989). « Les phases de la carrière enseignante », *Revue française de pédagogie*, 86, p. 5-16.
- HULING-AUSTIN L., BARNES S., SMITH J. J. (1985). *À research-based staff development program for beginning teachers*, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- JOHNSON D., JOHNSON R. (1998). « Effective staff development in cooperative learning: Training, transfert and long-term use », in C. Brody, N. Davidson (ed.), *Professional development for cooperative learning: Issues and approaches*, New York : State University of New York Press, p. 224-242.
- JOYCE B., SHOWERS B. (1980). « Improving inservice training: The messages of research », *Educational Leadership*, 37, p. 379-385.
- KATZ L. (1972). « Developmental stages of preschool teachers », *Elementary School Journal*, 73 (50), p. 123-127.
- LANG C. (1999). *When does it get any easier? : Beginning teachers' experiences during their first year of teaching*, Paper n° LAN99269 presented at the AARE-NZARE conference. Melbourne, Australia (november 29 – december 2 1999).
- LORTIE D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*, Chicago : University of Chicago Press.
- MANSELL R. (1996). *Survey of year one and two teachers*, Wellington : NZ teacher Registration Board.
- NELSON D. L., QUICK J.C. (1997). *Organizational behavior*, New York : West (2nd ed.).
- OLSON M. R., OSBORNE J. W. (1991). « Learning to teach: The first year », *Teaching and Teacher Education*, 7 (4), p. 331-343.
- OLWEUS D. (1993). *Bullying in Schools: what we know and what we can do*, London : Blackwell.
- PAPALEWIS R. et al. (1991). *School administrators for the culturally and linguistically diverse : a formal mentor training program in progress*, East Lansing, MI : National Center for Research on Teacher Learning (ERIC Document Reproduction Service n° ED 333 094).

RODRIGUEZ S., JOHNSTONE K. (1986). « Staff development through a collegial support group model », in K. Zumwalt (ed.), *Improving teaching: The 1986 ASD yearbook*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, p. 87-99.

SMITH P.K. (2003). *Violence in Schools – The response in Europe*, London: RoutledgeFalmer.

STANSBURY K., ZIMMERMAN J. (2000). *Lifelines to the classroom: Designing support for beginning teachers*, A WestEd Knowledge Brief. San Francisco, CA: WestEd.

TARDIF J. et al. (1991). « Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant », *Sociologie et sociétés*, 23 (1), p. 55-69.

TELLEZ K. (1992). « Mentors by choice, not design: Help-seeking by beginning teachers », *Journal of Teacher Education*, 43 (3), p. 214.

VEENMAN S. (1984). « Perceived problems of beginning teachers », *Review of Educational Research*, 54 (2), p. 143-178.

WALIZER M. (1998). « It's about time », *Active Learner: A foxfire Journal for Teachers*, 3 (2), p. 18-19.