

Entrer dans le métier en milieu difficile

Simon Flandin, Luc Ria

▶ **To cite this version:**

Simon Flandin, Luc Ria. Entrer dans le métier en milieu difficile. Diversité : ville école intégration, 2011, Travailler en banlieue : Enjeux de formation, 166, http://www2.cndp.fr/lesScripts/bandeau/bandeau.asp?bas=http://www2.cndp.fr/revueVEI/som166.htm. hal-01147703

HAL Id: hal-01147703
https://hal.science/hal-01147703

Submitted on 26 Dec 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Copyright

Entrer dans le métier en milieu difficile

Simon Flandin

Doctorant, laboratoire ACTÉ (UBP Clermont 2)
Institut Français de l'Éducation (ENS Lyon)

Luc Ria

Professeur des universités, laboratoire ACTÉ (UBP Clermont 2)
Institut Français de l'Éducation (ENS Lyon)

Rares sont les enseignants débutants qui choisissent de travailler dans les établissements difficiles. Pourtant bon nombre d'entre eux y font leurs premiers pas professionnels, souvent en milieu populaire[1], face à des élèves majoritairement issus de familles défavorisées sur les plans économique, social et culturel. Ce constat ne doit pas conduire à stigmatiser ces publics *a priori* difficiles car les questions d'éducabilité et de réussite scolaire se posent dans la plupart des établissements de l'hexagone. Tous les publics rencontrent et génèrent pour leurs enseignants des difficultés selon des gradients plus ou moins prononcés.

Notre contribution a pour projet de recenser les formes d'intervention que les enseignants débutants déploient dans les collèges des quartiers populaires en pointant à la fois leurs caractères de généricité et de spécificité. Ces constats proviennent d'une revue de littérature sur l'intervention en zone sensible mais aussi d'un observatoire de recherche (Rayou et Ria, 2009 ; Ria, 2006, 2009a) sur le travail des jeunes enseignants du secondaire dans les établissements scolaires de la périphérie parisienne, et notamment sur leurs façons de s'adapter à ces nouveaux publics. La description de leurs activités quotidiennes permet une meilleure compréhension de leur implication professionnelle, de leurs dilemmes dans l'action en classe. Les modélisations produites permettent la conception de dispositifs d'aide et d'accompagnement de leur entrée dans le métier, notamment par l'élaboration de ressources destinées à la vidéoformation.

L'INTERVENTION EN ZONE SENSIBLE

Si les caractéristiques des élèves de milieux populaires défavorisés influencent fortement les contextes d'enseignement, c'est essentiellement, selon van Zanten et Grospiron, « dans la mesure où la distance culturelle entre ce qu'ils sont et les attentes des enseignants en matière de normes d'éducation, d'acquis cognitifs, de dispositions vis-à-vis des savoirs et de

[1] Les banlieues parisiennes et lyonnaises en sont un bon exemple : les académies de Créteil, Versailles et Lyon présentent les plus fortes concentrations en Zone d'Education Prioritaire (ZEP) du territoire.

l'institution scolaire oblige ces derniers à entreprendre une révision fondamentale des représentations et des modes de travail forgés dans la formation initiale ou dans d'autres contextes de travail » (2001, p.263). Pour une très large majorité, les enseignants ont entretenu un rapport très positif envers l'école au cours de leur cursus, c'est pourquoi il peut être difficile pour eux de comprendre les élèves qui ne s'y sentent pas bien. D'après van Zanten et Grospiron, quand les débutants parviennent à effectuer cette révision ou cette conversion de point de vue, s'opère une « centration sur les apprentissages » et l'acquisition de nouvelles compétences visant à répondre à « ce qui est perçu alors comme un véritable défi professionnel » ; à l'inverse, quand la révision est inopérante, on observe plutôt des conduites de « fuite » chez les enseignants. Dans tous les cas, l'activité déployée est le produit de normes en tension dans la profession.

La « centration sur les apprentissages » s'inscrit dans une logique de sauvegarde des exigences disciplinaires et scolaires, se refusant à ce qu'on pourrait appeler une « démission professionnelle symbolique ». Elle sous-tend un postulat fort : celui de la compatibilité de la transmission des connaissances avec son exercice en direction d'un public en tous points éloigné de la conception idéal-typique de l'élève (Rochex, 1997), conception idéaliste principalement véhiculée en formation initiale par la confrontation virtuelle à des élèves « épistémiques ». Dans la réalité, il s'agit d'imposer les contraintes scolaires à des publics issus des familles d'origines sociales modestes qui ont souvent du mal à comprendre les raisons des efforts à fournir, notamment au regard du peu de bénéfice qu'ils escomptent de leurs apprentissages (Rayou et van Zanten, 2004). De ces croyances spontanées découlent de fortes résistances vis-à-vis du savoir scolaire comme vecteur de promotion sociale. La transmission de ce savoir par les enseignants débutants s'en trouve fortement complexifiée ; toutefois, dans cette perspective, les tensions qui structurent l'identité des enseignants de ZEP ne sont pas vraiment différentes de celles qu'éprouvent les autres enseignants mais sont vécues de façon plus aigüe (Rochex et Kherroubi, 2002). En effet, la littérature s'accorde à constater une certaine « porosité » de la forme scolaire qui se traduit par un affaiblissement patent de l'école en tant qu'institution. Beaucoup d'enseignants ont tendance à penser que les élèves ont changé au cours des dernières décennies ; en réalité, c'est le rapport qu'entretient la société avec l'école qui a changé, suivant une logique globale de désacralisation de ses lieux et de ses acteurs, voire de ses contenus. Les enseignants effectuent dans ce cadre un travail dont la difficulté et la complexité sont croissantes (Maroy, 2006).

A la marge, il arrive que des enseignants dépassés temporairement ou durablement par les enjeux de leur mission développent des logiques de « fuite ». Celles-ci peuvent être multiformes tout en présentant des traits de généricité. La demande de mutation en est une, importante ; elle traduit la recherche d'un environnement de travail plus confortable. Elle explique aussi le turn-over très important qui sévit dans les équipes pédagogiques des établissements difficiles[2]. La bonification de barème attribuée à l'ancienneté en Zone d'Education Prioritaire (ZEP), Réseau Ambition Réussite (RAR) et Ecole Collège Lycée Ambition Innovation Réussite (ECLAIR) incite certains enseignants à ne pas demander leur mutation mais ne fait souvent que la surseoir à l'obtention du capital de points qui leur est

[2] Certains de ces établissements voient leurs équipes pédagogiques renouvelées à plus de 40% chaque année.

nécessaire. Dans ce type d'engagement professionnel forcé, qui n'est évidemment pas réductible au dernier cas évoqué, l'enseignant peut avoir tendance à renoncer à son niveau d'exigence préalable voire à vivre des périodes de « résignation professionnelle ». Son intervention peut se limiter, souvent sans qu'il s'en satisfasse, à des simulacres pédagogiques reposant sur des routines de travail pour maintenir la « paix scolaire » avec des exigences moindres en termes de contenus d'enseignement. L'abandon de la profession est une autre de ces formes de fuite ; elle reste faible en France mais peut atteindre 20 à 25 % dans certains pays européens.

Les difficultés rencontrées spécifiquement dans les milieux populaires sont en partie issues du décalage accru existant entre les prescriptions institutionnelles descendantes (« culture du résultat », multiplication des missions et augmentation de la charge de travail) et ascendantes, c'est-à-dire générées dans et par l'action de terrain (absence des moyens nécessaires pour réaliser les missions, difficultés liées à la discipline, à la transmission des savoirs, à l'intégration dans l'établissement, dans l'institution…). Ce hiatus conduit à une forte renormalisation du travail enseignant qui se manifeste par l'adoption de compromis nécessaires à l'économie de soi, pour « tenir » dans le métier, mais parfois préjudiciables en termes d'exigences scolaires (évincement ou réduction de certains objectifs, *etc.*) Ces stratégies de compromis sont individuelles mais n'en sont pas moins typiques d'un sentiment partagé de mal-être au travail, sans pour autant être uniformes. Elles sont basées sur des normes de viabilité personnelles relatives au rapport singulier entretenu par l'enseignant avec son travail, et plus globalement avec son milieu d'enseignement. Ces stratégies tendent à réduire voire à supprimer un risque avéré d'usure précoce, avec une efficacité variable. Avoir recours à de telles solutions adaptatives est donc fréquent chez les enseignants, et plus particulièrement chez les débutants.

L'ENTREE DANS LE METIER DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE

Nos recherches portent sur l'activité des enseignants novices du second degré, et notamment sur leur intervention en milieu difficile. Ces enseignants agissent le plus souvent en milieu inconnu ou méconnu sans anticipation possible des événements, et pour cette raison ils ont parfois du mal à repérer les éléments génériques de l'exercice de leur profession au-delà des particularités locales (Ria, 2009b). Le risque pour eux est de s'installer dans les compromis précaires qu'ils déploient en urgence ou par réflexe, les équilibres professionnels instables et fragiles auxquels ils font face, sans bénéficier du recul et des outils réflexifs pour les remettre en cause et les faire évoluer. C'est pourquoi ces pratiques gagnent indéniablement à être revisitées de façon régulière, sinon systématique au cours de l'entrée dans le métier, pour permettre la stabilisation d'une activité pérenne. C'est d'autant plus nécessaire que les enseignants débutent dans le métier en responsabilité complète. Pendant le stage de leur dernière année de formation initiale, ils font preuve pour la plupart d'entre eux d'un grand manque d'expérience pédagogique préalable. Ces lacunes s'amenuisent mais restent prégnantes dans les premiers temps après la titularisation (voire les suivants), durant lesquels ils sont le plus souvent confrontés à des classes difficiles. Cette immaturité professionnelle

typique des débutants peut conduire à des situations problématiques si ceux-ci sont affectés dès leurs débuts dans des contextes d'enseignement particulièrement difficiles. Comme les emplois du temps scolaires sont élaborés au mois de juin, en leur absence, ils héritent le plus souvent des classes que les plus anciens tendent à délaisser[3]. De plus, leur déracinement géographique et social, la découverte du contexte socio-culturel local, la méconnaissance de l'institution, l'intégration dans l'établissement, *etc.*, participent d'une dynamique fortement anxiogène dès leur entrée dans le métier. Rayou et van Zanten (2004) décrivent les novices comme plus pragmatiques, plus engagés sur des projets personnels à court terme, davantage enclins à tester en classe des méthodes nouvelles d'enseignement et plus favorables au travail collectif que leurs aînés : autant de dispositions viatiques à une bonne adaptation. Mais cela suffit-il à assurer et assumer l'exercice de leur nouvelle profession?

On peut considérer que les enseignants novices entrent à leurs débuts dans un « double métier » : celui d'enseigner et celui d'apprendre à enseigner. En réalité, ils ne déploient qu'une seule activité, à la fois professionnelle et professionnalisante, qui se co-construit avec le milieu dans, par, et pour lequel elle se déploie. En effet, cette activité évolue dans l'interaction pédagogique, relativement aux contextes d'enseignement qui s'enchaînent, avec pour seule finalité un gain d'efficience. Les connaissances d'expériences acquises par l'enseignant transforment implicitement ses dispositions à agir dans les différentes situations rencontrées. Les plus significatives d'entre elles (souvent les plus difficiles) sont d'autant plus mémorables. Or, il se trouve que les problèmes qui y sont rencontrés sont sensiblement les mêmes pour tous. Ils ne sont pas imputables à des traits personnels mais plutôt à des traits génériques d'une communauté professionnelle en cours de développement (Durand, 2002). Leur activité se caractérise par des éléments de typicalité liés aux « micro-mondes » des novices quelles que soient les disciplines enseignées (Ria, 2006) : des préoccupations typiques (garder le contrôle de sa classe, déterminer le niveau d'exigence acceptable, rechercher un vocabulaire adapté aux élèves, un cours standard efficace, faire tout le programme) ; des émotions typiques beaucoup plus intenses comparativement à celles ressenties par les enseignants plus chevronnés ; et des expériences typiques se caractérisant par des attentes indéterminées, des activités exploratoires, et des ressentis et intentions contradictoires.

Toutefois, l'activité des enseignants débutants n'est pas réductible à ces composantes génériques, elle est aussi porteuse de traits idiosyncrasiques. Si par essence elle assimile et s'approprie un ensemble de normes externes émanant de l'institution, de l'équipe éducative ou autre, elle reste le produit de normes internes qui lui donnent un sens personnel. Aussi chaque enseignant est-il porteur d'un style professionnel qui peut se confondre ou se détacher peu ou prou du modèle communément admis pour le décrire. Ce constat nous amène par extension à rompre avec une définition en creux systématique de l'activité du débutant par rapport à celle de l'expert : on repère des traits d'expertise précoce chez les novices et des situations difficiles et conflictuelles chez les expérimentés. Les gestes professionnels identifiés comme efficaces le sont pour un enseignant, dans un certain contexte d'enseignement, voire une certaine situation d'enseignement. Ils résultent de la cristallisation

[3] Bien souvent, les enseignants en place connaissent et évitent les classes difficiles. Les classes de 3ème DP6 (Découverte Professionnelle 6 heures), par exemple, en font souvent partie.

(souvent longue) de contenus d'expériences significatifs qui sont inscrits dans une historicité personnelle. Tout l'intérêt d'une trajectoire de formation porteuse réside dans une préparation et un accompagnement des enseignants au plus près de leur quotidien, ou futur quotidien, envisagé sous l'angle de leur activité réelle de travail. C'est ainsi qu'on peut espérer de rapides assimilations, constructions et reconstructions de connaissances au cours de l'activité pour un étayage efficace du développement professionnel, entre généricité et singularité de l'action.

REPENSER LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

La littérature sur la formation des enseignants, appuyée par les études comparatives internationales (OCDE, 2005, 2010 ; Rapport McKinsey France, 2010), s'accorde sur le fait qu'en France, les compétences curriculaires des enseignants débutants sont globalement d'un haut niveau, quand leurs compétences professionnelles relatives à l'interaction pédagogique et à la transmission des savoirs sont en revanche insuffisamment développées. Ces compétences sont souvent lacunaires lors de l'entrée dans le métier, ne tenant pas une place assez importante dans le cursus de formation. L'une des voies à laquelle nous contribuons consiste à favoriser le processus de professionnalisation des enseignants en faisant de la pratique professionnelle, éclairée d'un point de vue scientifique, une ressource pour leur formation.

Le point de départ consiste à faire prendre conscience aux intéressés qu'enseigner s'apprend véritablement, et qu'il est possible et fréquent de passer d'une gestion de classe inefficace (élèves déviants) à une maîtrise de l'activité enseignante (élèves apprenants) par l'amorçage du travail scolaire le plus précocement possible. Très souvent, la discipline en classe est considérée comme préalable, voire prévalente à la transmission des savoirs. Cela s'avère cohérent quand la préoccupation principale de l'enseignant est le maintien de l'ordre, préoccupation typique de l'entrée dans le métier et de l'intervention en milieu difficile. Cependant, l'observation *in situ* des jeunes enseignants montre que la meilleure façon de faire autorité dans la classe est bien souvent la proposition d'un projet d'apprentissage attractif aux yeux des élèves. La formation doit donc se donner les moyens, d'une part, d'invalider autant que faire se peut les croyances erronées qui orientent l'activité professionnelle dans des voies sans issue, et d'autre part, de proposer des stratégies alternatives que les enseignants seront susceptibles de s'approprier. On voit bien là la nécessité d'un lien fort entre recherche et formation, qui ne se résume pas à un adossement de la seconde à la première mais qui consiste en une réelle articulation des champs de production de données et de production de ressources (Ria, 2006). Ces ressources doivent amener les formés à une compréhension de la complexité du travail enseignant et de la nécessité de rompre avec un modèle figé de la connaissance professionnelle au profit d'un modèle adaptatif, point de départ du développement de l'activité. Cela suppose de rompre aussi avec les doxas véhiculées par le système éducatif ou construites implicitement lors de leur scolarité dans des classes constituées d'élèves plus disciplinés. C'est à ces conditions que la formation peut prévenir des entrées dans le métier de type « navigation à vue » susceptibles de mener l'enseignant novice à un épuisement physique, affectif et cognitif tel qu'un « burn-out » (Huberman, 1989). Il

s'agit pour cela de favoriser l'étayage rapide d'une posture professionnelle plus efficace et durable.

La formation doit également s'efforcer d'entretenir auprès des enseignants le paradoxe de l'affranchissement et de l'accompagnement. En effet, le but de toute formation est d'apporter des connaissances aux formés de façon à ce qu'ils puissent s'affranchir conjointement de leur statut (d'élève, d'étudiant, de novice…) et de leur structure (école, université, institut…) pour exercer leur métier de manière plus autonome. Mais dans le cadre d'une formation initiale à l'enseignement, ce n'est certainement pas suffisant. Il est également nécessaire de favoriser la construction d'une posture réflexive pour interroger sa pratique et accélérer son développement professionnel. Cela est d'autant plus important que selon Woods (1977), les stratégies de « survie » développées initialement dans l'urgence d'une posture pédagogique balbutiante ont tendance à se perpétuer alors même qu'elles ont perdu leur nécessité. Il est donc fondamental de faire des enseignants des praticiens réflexifs (Schön, 1994) capables d'interroger les formes de pratique qui se révèleraient éventuellement infécondes et/ou sclérosantes. Ce type de transformation de l'activité est possible si elle repose sur une analyse fine permettant d'expliquer les raisons et les modes de mise en œuvre d'une forme de pratique professionnelle. A charge de la formation de fournir aux enseignants des outils conceptuels efficaces pour qu'ils puissent se construire un regard plus lucide et plus critique et ainsi interroger l'activité de manière porteuse.

DES MOYENS POUR Y PARVENIR

Nous l'avons vu, décrire l'activité des enseignants novices exerçant en milieu populaire, c'est dresser un tableau de complexité. La formation des enseignants doit pouvoir réduire en partie cette complexité pour leur permettre de la comprendre et de l'appréhender de manière plus confiante, sinon sereine. Il est notamment nécessaire de préparer les enseignants à faire face à des situations critiques (entendues comme potentiellement déstabilisantes, voire conflictuelles), dont certaines apparaissent comme typiques à la communauté des enseignants. Ces « passages à risque » (Rayou et Ria, 2009) peuvent être nombreux et disparates en surface. Mais en les étudiant de plus près, ils s'avèrent relativement communs : l'entrée en cours, la mise au travail des élèves, la maîtrise des élèves perturbateurs, le remplissage de la feuille d'absence, la délivrance de consignes, l'explication d'une notion abstraite suscitant des polémiques, la canalisation de l'activité liée au travail de groupes, le passage ambivalent d'un langage soutenu au langage vernaculaire des élèves, l'interrogation d'un élève et celle de l'ensemble de la classe, le contrôle des élèves dans un espace ouvert et/ou non familier (couloirs, sorties scolaires), *etc.* Ces passages à risque peuvent constituer un catalogue de situations professionnelles prioritaires à analyser collectivement en formation, à la discrétion du formateur et à partir des expériences individuelles et/ou de ressources élaborées à cet effet. C'est en prise directe avec les situations professionnelles que rencontrent les débutants que des ressources sont conçues : par l'étude de leur travail quotidien et des effets que génère la modélisation de ce travail sur l'activité en formation de futurs enseignants. Dans une optique d'ingénierie de la formation, ces travaux ont notamment abouti à la création de la plateforme

de ressources en ligne NéoPass@ction[4] (Ria *et coll.,* 2010). Celle-ci propose des enregistrements vidéo d'activités typiques d'enseignants catégorisées par thème (par exemple : *l'entrée en classe et la mise au travail*), ainsi que les éléments nécessaires à leur compréhension (explicitation de l'acteur et documentation scientifique). Livrés à eux-mêmes, un sentiment d'impuissance peut naître chez les débutants, les démobiliser et générer du mal-être au travail, et même aboutir à la démission (aux deux sens du terme). Apprendre par simulation vidéo offre des possibilités d'anticipation par projection dans des scénarios sans risque. L'investigation sur la plateforme d'épisodes critiques vidéoscopés est susceptible d'en favoriser la compréhension et de donner aux novices les outils et les façons de faire pour dépasser les obstacles rencontrés. Il s'agit bien là de compétences professionnelles pragmatiques potentiellement assimilables et mobilisables en situation et non de postures théoriques et abstraites tellement décriées par les stagiaires en formation initiale.

Dans tous les cas, une formation pertinente doit donner toute sa place à la pratique de terrain, seule possibilité de vivre des expériences pédagogiques et d'éprouver ainsi ses compétences pour les consolider et les diversifier. Néanmoins, la confrontation pure et simple au métier, à temps plein ou presque et en responsabilité complète, peut provoquer chez les enseignants un sentiment d'insécurité. La récente réforme de l'année de stage des enseignants l'a montré : elle présente certes l'avantage d'un temps de pratique important mais surtout le risque d'une mise en difficulté avec des conséquences potentiellement graves pour ces enseignants en quête d'identité et de légitimité professionnelle. A nos yeux, le temps et les modalités de formation organisés par les instances académiques ne sont actuellement pas suffisants. L'alternance est nécessaire entre l'action professionnelle (un temps de pratique conséquent dans le parcours de formation) et l'analyse de l'action et des déterminants de son efficacité (un temps et un espace « de sécurité » à visée d'explicitation, de partage et de confrontation des expériences hors de l'urgence, de l'évaluation et de la responsabilité quotidienne). A ce titre, l'évaluation d'un dispositif expérimental d'analyse de pratiques « au fil de l'eau » a donné lieu à une première série de résultats encourageants (Ria, 2011) : de jeunes enseignants ont effectué toute l'année des allers-retours réguliers entre leur pratique de terrain et les groupes d'analyse de pratique favorisant l'échange, voire la controverse professionnelle. Ce dispositif de formation a également été le support de production de données pour la recherche. Ce genre de procédé hybride alliant co-formation entre pairs novices et chevronnés et observatoire du développement professionnel gagnerait à être étendu pour un enrichissement accru entre recherche et pratique professionnelle.

Nos propositions tentent de marquer une rupture avec les formations régulièrement critiquées de par leur caractère infantilisant. La délégation d'un dispositif de formation aux formés eux-mêmes nécessite certes de leur part une responsabilisation accrue, mais leur niveau d'étude porté à Bac+5 peut contribuer à ce qu'ils prennent davantage en charge leur propre formation. C'est à la fois une condition de fonctionnalité quotidienne et un gage de pérennité pour leur pratique réflexive à venir. Les former efficacement, ce n'est pas tant les

[4] Ria, L. [dir.] (2010). Plateforme de formation en ligne « Néopass@ction » de l'Institut Français de l'Education. http://neo.inrp.fr

faire entrer dans un « format » pédagogique que leur permettre de faire évoluer continuellement et efficacement leur pratique. En ce sens, et en accompagnement d'une formation dirigée, la perspective de l'autoformation n'est pas exclue ; le e-learning étant en pleine expansion, la recherche produit activement des ressources pour ce nouveau mode de formation. La plateforme NéoPass@ction peut notamment en être un support, même si des études sur ses effets réels sur la professionnalisation des novices dans ces conditions restent à mener. Quoi qu'il en soit, l'autoformation sera d'autant plus porteuse qu'elle est préparée en amont par de véritables outils d'analyse. Peut-être trouvera-t-elle une place complémentaire dans les modes de constitution des connaissances professionnelles des enseignants novices, entre terrain, retour réflexif et partage d'expérience en collectifs. Se former en milieu difficile s'avère être particulièrement porteur dans le développement de ces connaissances dès lors que les jeunes enseignants parviennent à dépasser leurs (légitimes) appréhensions initiales. Ce qu'ils perçoivent souvent dans les premiers temps comme un « baptême du feu », une épreuve initiatique angoissante, devient pour la plupart d'entre eux une période des plus stimulantes et constructives de leur professionnalité enseignante. A condition toutefois qu'ils soient accompagnés de façon vigilante et bienveillante par les équipes pédagogique et formatrice, et qu'ils trouvent parmi leurs pairs le soutien, l'aide, voire parfois le réconfort dont ils ont besoin.

BIBLIOGRAPHIE

HUBERMAN, M. (1989). *La Vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession,* Lausanne, Delachaux et Niestlé.

MAROY, C. (2006). « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. » *Revue française de pédagogie*, 155, 111-142.

MCKINSEY&COMPANY. (2010). *Les clés de l'amélioration continue du système scolaire.* Rapport Education 2010.

OCDE. (2005). « Le rôle crucial des enseignants: attirer, former et retenir des enseignants de qualité ». *Rapport de l'OCDE,* OCDE, Paris.

OCDE. (2010). « Mise en place de programmes d'initiation cohérents et systémiques pour les enseignants débutants : manuel à l'intention des décideurs politiques ». *Document de travail des services de la Commission SEC*, OCDE, Paris.

RAYOU, P., RIA, L. (2009). « Former les nouveaux enseignants. Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels ». *Education et Sociétés.*

RAYOU, P., VAN ZANTEN, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : éditions Bayard.

RIA, L. (2006). « L'entrée dans le métier des enseignants du second degré : un programme de recherche centré sur l'analyse de l'activité »*, Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches,* Université Blaise Pascal Clermont-Ferrand II.

RIA, L. (2009a). « De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation ». *In* M. Durand & L. Filliettaz (Eds.), Travail et formation des adultes (pp.217-243). Paris : PUF.

RIA, L. (2009b). Les « passages à risque » des enseignants débutants en milieu difficile au cœur du développement de leur activité professionnelle. Actes du colloque international de la CDIUFM : *« Développement professionnel des enseignants »*, Rouen, les 3, 4 et 5 juin 2009. http://www.caen.iufm.fr/colloque_cdiufm09/inscription.php/

RIA, L. (2011). L'accompagnement des enseignants débutants : un dispositif expérimental de « formation au fil de l'eau ». Congrès international de l'AREF. Actualité de la recherche en éducation et en formation du 13 au 16 septembre 2010 à l'Uni-Mail de Genève. https://plone2.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-r/Laccompagnement.pdf/view

ROCHEX, J.-Y. (1997). « Les ZEP : un bilan décevant », *in* Terrail, J.-P. (dir.), *La Scolarisation de la France : critique de l'état des lieux,* Paris, La Dispute.

ROCHEX, J.Y., KHERROUBI, M. (2002). « La recherche en éducation et les ZEP en France ». *Revue Française de Pédagogie*, 140, 103-131.

SCHÖN, D. (1994). *Le praticien réflexif*, Montréal, Editions Logiques.

WOODS, P. (1977). « Les stratégies de “survie” des enseignants », *in* Forquin, J.-C. (1997). *Les Sociologues de l’éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes*. Bruxelles, De Boeck.

van ZANTEN, A., GROSPIRON, M.-F. (2001). « Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuite, adaptation et développement professionnel », *VEI-Enjeux*, n° 124, p. 224-268.

RESSOURCES EN LIGNE

RIA, L. [dir.] (2010). Plateforme de formation en ligne « Néopass@ction » de l’Institut Français de l’Education – ENS Lyon. http://neo.inrp.fr