Quel développement professionnel continu pour les enseignants des matières professionnelles ? L'exemple de la coiffure. Approche comparée Angleterre, Pays de Galles, France et Norvège

What type of continuing professional development for vocational teachers ? The case of hairdressing. A comparative study of England, Wales, France and Norway

Françoise Larré, Caroline Lloyd et Jonathan Payne

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4225>

DOI : 10.4000/rfp.4225

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2013

Pagination : 55-68

ISBN : 978-2-84788-521-7

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Françoise Larré, Caroline Lloyd et Jonathan Payne, « Quel développement professionnel continu pour les enseignants des matières professionnelles ? L'exemple de la coiffure. Approche comparée Angleterre, Pays de Galles, France et Norvège », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 184 | 2013, mis en ligne le 15 décembre 2016, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4225> ; DOI : 10.4000/rfp.4225

Quel développement professionnel continu pour les enseignants des matières professionnelles ? L'exemple de la coiffure. Approche comparée Angleterre, Pays de Galles, France et Norvège

Françoise Larré, Caroline Lloyd et Jonathan Payne

Les enseignants de matière professionnelle ont la particularité de posséder une double identité professionnelle : ils sont enseignants mais sont aussi plombier, électricien, coiffeur ou autre, selon le métier qu'ils ont exercé avant de devenir enseignants. Cette double professionnalité est généralement mal prise en compte en matière de développement professionnel continu (DPC), l'accent étant davantage mis sur le DPC relatif au métier d'enseignant que sur le DPC relatif au métier enseigné. Au travers d'une approche comparative (Angleterre, Pays de Galles, France, Norvège), nous montrons les difficultés institutionnelles de proposer un DPC combinant cette double professionnalité et identifions, pour chaque pays, les initiatives visant à y remédier.

Mots-clés (TESE) : enseignement technique, formation continue des enseignants, enseignant spécialiste, dimension professionnelle du contenu.

Les enseignants de matières professionnelles constituent un corps d'enseignants créé spécifiquement pour répondre aux objectifs de l'enseignement professionnel : préparer à des emplois répondant aux besoins des entreprises et accompagner les mutations technologiques et industrielles. Ils ont la particularité de posséder une double identité professionnelle et une double compétence¹ (Troger, 2003). Ils sont diplômés d'une filière professionnelle et ont exercé durant des années le métier de plombier, chaudronnier, cuisinier, coiffeur ou autre ; ils sont aujourd'hui devenus enseignants et apprennent leur ancien métier à leurs élèves.

La question au cœur de cet article concerne le perfectionnement ou Développement professionnel²

continu (DPC) de ces enseignants particuliers, le DPC étant entendu ici comme débutant après la prise de fonction³. Le DPC a fait l'objet de nombreuses recherches diversement orientées selon les postures épistémologique, théorique et méthodologique de leurs auteurs (Marcel, 2009). Face aux différentes définitions proposées, nous retiendrons une acception assez large, combinant deux extraits de définitions selon lesquels « le développement professionnel est un processus de changement, de transformation, par lequel les enseignants parviennent peu à peu à améliorer leur pratique, à maîtriser leur travail et à se sentir à l'aise dans leur pratique » (Uwamariya & Mukamurera, 2005). « Il prend en charge les besoins individuels et permet à l'enseignant de parfaire sa pratique professionnelle. Il se

décline en une large palette d'activités de développement à la fois formelles et informelles, fournies par différents acteurs » (Plumelle & Latour, 2012).

L'importance d'assurer « un accompagnement personnel et professionnel efficace » tout au long de la carrière (Commission européenne, 2009, citée par Commission SEC, 2010), issue du mouvement de professionnalisation de l'enseignement amorcé aux États-Unis au cours des années 1980, est abondamment soulignée dans les écrits scientifiques et professionnels en éducation, de même que dans les écrits de différentes instances décisionnelles ou consultatives préoccupées par la formation à l'enseignement. Elle est également présente dans les recommandations européennes visant à intégrer la notion de formation tout au long de la vie dans la gestion des ressources humaines de la sphère publique. Les raisons de cet intérêt se trouvent notamment dans les recherches récentes sur « l'effet enseignant⁴ », montrant que les enseignants sont le principal facteur influençant la qualité de l'enseignement scolaire (Abbott, 1988 ; Hattie, 2003 ; Barber & Mourshed, 2007) et se déclinant, au plan politique, par la recherche et/ou la mise en œuvre de dispositifs favorisant le perfectionnement professionnel des enseignants en vue d'améliorer la qualité de l'éducation dans la classe et le système scolaire (Day, 1999 ; Timperley, 2011).

Pour l'enseignant de matière professionnelle, le développement professionnel continu doit répondre à trois impératifs. Le premier est de maintenir et d'améliorer ses compétences et ses connaissances dans sa matière, le terme matière ne faisant pas simplement référence à une discipline mais à un métier qui, au-delà de la discipline, inclut des techniques, des gestes, des pratiques, un langage, une culture et des valeurs propres à une profession⁵. Le second est de maintenir et d'améliorer ses compétences et ses connaissances dans son métier actuel d'enseignant, en termes pédagogiques et didactiques, mais également de « prendre conscience de ses pratiques, des connaissances qui influencent ses prises de décision et ce, en fonction des problèmes qu'il rencontre⁶ » (Brodeur, Deaudelin & Bru, 2005). Le troisième impératif associe les deux premiers pour permettre à ces enseignants d'intégrer les évolutions de la matière professionnelle enseignée et d'en assurer la

transposition à travers le développement de leurs méthodes d'enseignement. En matière de développement professionnel, il n'y a en effet pas de sens à isoler un domaine par rapport à un autre, et c'est en termes de complémentarité qu'il convient de réfléchir (Barone, Berliner, Blanchard *et al.*, 1996). Pour autant, la question de la construction de cette complémentarité spécifique aux enseignants des matières professionnelles reste un point assez obscur (Pelpel & Troger, 2001 ; Pelpel, 2000) malgré les avancées des perspectives théoriques du développement professionnel. Pour l'éclairer, nous avons choisi ici de nous interroger sur la complémentarité et la recherche d'équilibre non pas des différents types de savoirs mais des modalités d'acquisition de ces savoirs.

À l'évidence, les enseignants des matières professionnelles puisent une grande partie du savoir relatif au métier qu'ils enseignent dans leur expérience professionnelle antérieure. Mais comment procèdent-ils à l'actualisation de ce savoir une fois qu'ils sont devenus enseignants ? À quels canaux d'acquisition de savoirs ont-ils recours pour assurer le maintien au plus haut niveau et le développement des compétences professionnelles liées au métier qu'ils enseignent ? Comment assurent-ils également le maintien et le développement de leurs compétences en matière d'enseignement ? Comment se forment-ils à la fois au plan de la matière qu'ils enseignent et au plan du métier d'enseignant ? Un déséquilibre est-il de nature à altérer la crédibilité de ces enseignants vis-à-vis de leurs élèves, de leurs collègues, de leurs supérieurs et vis-à-vis des entreprises associées à la formation ?

Pour répondre à ce questionnement, nous avons procédé à une enquête⁷ auprès de 37 enseignants de matière professionnelle dans quatre pays : l'Angleterre⁸ (8), la France (11), la Norvège (10) et le Pays de Galles (8). La matière professionnelle enquêtée est la coiffure ; le fait que cette profession soit très féminisée explique pourquoi les professeurs interrogés sont tous des femmes. Leurs témoignages sont particulièrement éclairants car ils nous donnent accès à une réalité souvent bien différente des construits institutionnels. Des éléments de cadrage concernant les conditions de l'enquête et les techniques utilisées pour la production de données sont fournis en encadré.

Les pays enquêtés

Le choix de ces quatre pays s'explique par une volonté de rendre compte de systèmes d'enseignement professionnel et de systèmes de régulation différents. L'Angleterre et le Pays de Galles opèrent dans un environnement institutionnel et réglementaire similaire et s'inscrivent dans le cadre de la « nouvelle gestion du secteur public » et dans une logique de quasi-marché (Beale, 2004 ; Coffield, Edwards, Finlay *et al.*, 2008). Leur approche du DPC n'est cependant pas identique, l'Angleterre ayant opté pour une approche obligatoire tandis que le Pays de Galles a opté pour une approche facultative. La Norvège et la France fournissent une approche alternative sociale démocrate, avec une présence plus forte de l'État tant au sein du système d'éducation professionnel qu'en termes de gestion des enseignants. Relativement à la France, la Norvège a cependant fortement mis l'accent sur la décentralisation, qui laisse plus de marges de manœuvre aux acteurs locaux.

En matière de DPC pour les enseignants des matières professionnelles, les quatre pays connaissent des difficultés de même nature, généralement soulignées par les entreprises qui pointent l'insuffisance de connaissances pointues et actualisées sur les sujets techniques et professionnels⁹.

Face à ces difficultés, le gouvernement anglais a récemment opté pour une approche obligatoire, qui astreint les enseignants de l'enseignement complémentaire traditionnel à s'inscrire auprès d'un nouvel organisme professionnel : l'*Institute for Learning* (IFL) et, dans le cadre de leur « permis d'exercer », à réaliser un minimum de 30 heures de formation continue par an. Le Pays de Galles, la France et la Norvège ont opté pour un itinéraire volontaire de DPC et sans obligation statutaire.

Au Pays de Galles, un rapport de l'inspection a mis en évidence l'existence d'une tension entre les besoins de l'institution et les exigences des enseignants (Estyn, 2006) en matière de DPC. L'Assemblée galloise a donc recommandé la mise en place d'un droit à la formation continue d'« au moins 10 jours par an [...] qui devrait inclure la possibilité pour les enseignants de matières professionnelles d'avoir une période d'immersion dans l'environnement de travail professionnel les concernant » (Webb, 2007).

En France, les Plans académiques de formation (PAF) sont élaborés au niveau académique en relation avec l'Inspection académique et l'Inspection pédagogique régionale, selon des logiques d'action impulsées par la DGESCO (Direction générale de l'Enseignement scolaire). Le PAF prend la forme d'un « catalogue » de formations dans lequel chaque enseignant a le droit de choisir 6 demi-journées de formation.

En Norvège, les 19 comtés partagent la responsabilité de la formation continue des enseignants de matières professionnelles avec l'État. Deux principaux types de DPC sont offerts : 1) des cours formels (par exemple les cours de master) conduisant à des qualifications ou à des diplômes supplémentaires qui confèrent souvent des niveaux de salaire plus élevés (Lyng & Blichfeldt, 2003), 2) des cours de formation continue et des formations informelles qui ne sont pas officiellement reconnus.

La matière scolaire enquêtée

L'étude comparative spécifique a été réalisée auprès d'un groupe de professeurs d'enseignement professionnel : les professeurs de coiffure. La coiffure a été choisie à partir de l'identification des caractéristiques des différents métiers enseignés en établissement professionnel. Elle est apparue comme le métier combinant le plus grand nombre de caractéristiques. C'est en effet un métier qui nécessite un haut niveau de technicité, une connaissance des produits manipulés ou vendus et une écoute des clients (dimensions technique, relationnelle et commerciale) et qui est soumis à des évolutions technologiques rapides ainsi qu'à des phénomènes de mode. En outre, l'exercice de l'activité coiffure est homogène dans les différents pays étudiés.

Les établissements enquêtés

Les établissements visités sont au nombre de quatre *Further Education* (FE) colleges (deux au Pays de Galles : Wales 1, Wales 2 ; deux en Angleterre : Angleterre 1, Angleterre 2), de trois écoles secondaires supérieures en Norvège (Norvège 1, Norvège 2, Norvège 3) et de trois lycées professionnels en France (France 1, France 2, France 3). En Angleterre et au Pays de Galles, les collèges sont, dans leur majorité, des collèges importants en termes d'effectif d'élèves, proposant un grand nombre de formations à des niveaux très variés¹⁰. Les écoles homologues en Norvège tendent à être plus petites et plus spécialisées¹¹, proposant quasi exclusivement le modèle de formation « 2+2 » : deux ans d'enseignement professionnel en milieu scolaire suivis de deux années de formation en milieu professionnel (Utdanningsdirektoratet, 2007). En France, les lycées professionnels sont de plus petite taille. Ils accueillent un nombre limité de formations¹² et forment les élèves à un bac professionnel en trois ans¹³ (incluant 22 semaines de stage). Pour le choix des établissements enquêtés, nous avons tout d'abord identifié une subdivision administrative pertinente et représentative : région (en France) et comté (en Norvège, Angleterre et Pays de Galles). Nous avons ensuite sélectionné une subdivision faisant apparaître des résultats scolaires qui se situent dans la moyenne nationale. Puis nous avons enquêté auprès de tous les établissements publics proposant une formation coiffure dans cette subdivision administrative.

L'enquête et les personnes enquêtées

La démarche utilisée est une démarche qualitative sur la base d'entretiens dont nous avons assuré la transcription et l'analyse. Dans chaque établissement, des entretiens semi-directifs ont été menés avec le chef d'établissement, le chef du département et le chef des travaux (pour la France), ainsi qu'avec les professeurs de coiffure de l'établissement. Les entretiens ont été menés entre février 2009 et juin 2010. Les données auprès des professeurs de coiffure ont été recueillies à partir d'une grille d'entretien organisée en six parties : caractéristiques générales, qualification et formation, nature et contenu du travail, nature et contenu de l'emploi, organisation et qualité des enseignements, rémunération et évolution professionnelle, attentes en termes de travail et d'emploi. Tous les professeurs de coiffure dans les collèges, lycées et écoles visités étaient des femmes. Au total, 37 enseignantes ont été interrogées. En Angleterre et au Pays de Galles, beaucoup d'entre elles exercent à temps partiel et/ou en contrats occasionnels¹⁴ ; certaines peuvent être considérées comme précaires. En Norvège, les enseignantes rencontrées sont majoritairement employées sur une base permanente à temps plein. En France, toutes les enseignantes rencontrées travaillent à plein temps et ont le statut de fonctionnaire¹⁵.

Côté institutionnel, au Royaume-Uni, des entretiens ont été menés auprès des représentants nationaux de l'éducation permanente du Royaume-Uni, du Conseil sectoriel pour l'apprentissage et les compétences, de l'*Institute for Learning* (IFL), de l'Association des collèges, des fédérations syndicales, de l'*University and College Union* (UCU) et auprès de *Further Education Colleges* impliqués dans la formation initiale des enseignants¹⁶. En Norvège, les entretiens ont été menés avec les représentants de la Direction de l'éducation et de la formation (organe exécutif du ministère de l'Éducation et de la Recherche), ainsi que du syndicat des professeurs, du syndicat pour l'éducation, d'une municipalité et d'un collège universitaire réalisant la formation des enseignants. En France, les entretiens ont été menés auprès de l'Inspection de l'Éducation nationale pour la coiffure (IEN coiffure), du Service académique de formation continue (SAFCO), de l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) en charge de la formation initiale des professeurs de coiffure, de la Direction de l'Éducation de la Région, de la Fédération nationale et de l'Union régionale de la coiffure. Ces entretiens ont essentiellement été utilisés pour établir les données de cadrage.

Les caractéristiques de travail des enseignants

Les heures hebdomadaires d'enseignement en présentiel pour un professeur à plein temps sont de 18 h en France, 22 h en Norvège et de 23 ou 24 heures en Angleterre et au Pays de Galles. Le travail hors enseignement en présentiel (évaluation et suivi des élèves, surveillance, participation aux instances de l'établissement, charge de projet, relations avec les partenaires...) est moins important en Norvège que dans les autres pays. Le nombre d'élèves dans chaque classe est également variable selon les pays. Il est au maximum de 15 en Norvège tandis qu'une classe type comprend 20 élèves en Angleterre et au Pays de Galles et de 24 à 30 élèves en France (sachant que plus de la moitié des cours sont dédoublés).

Le tableau 1 résume les caractéristiques des cas analysés.

Tableau 1. **Caractéristiques des établissements enquêtés**

	Ofsted/Estyn rating ¹		Effectif élèves	Nombre de professeurs de coiffure (interviewées) ²		
	Établissement	Département coiffure (<i>hair & beauty</i>)		Plein-temps	Temps partiel	Contractuel
Angleterre 1	1	n.a	4000-5000	7 (2)	6 (1)	7 (1)
Angleterre 2	3	3	4000-5000	3 (2)	2 (1)	10 (1)
Wales1	2	1	4000-5000	1 (1)	5 (2)	7 (1)
Wales2	3	2	1000-2000	3 (2)	3 (2)	2 (0)
Norvège 1	n.a	n.a	1200	4 (3)	0	1 (1)
Norvège 2	n.a	n.a.	900	3 (3)	0	0
Norvège 3	n.a	n.a.	700	3 (2)	2 (1)	0
France 1	n.a	n.a	530	4 (3)	0	0
France 2	n.a	n.a	600	5 (3)	0	0
France 3	n.a	n.a	600	5 (5)	0	0

Notes : 1 : chaque *college* (ainsi que la plupart des départements) est inspecté et noté sur une échelle allant de 1 (*outstanding*) à 4 (*inadequate*) en Angleterre, et de 1 (*good with outstanding features*) à 5 (*many important shortcomings*) au Pays de Galles ; 2 : le premier chiffre indique l'effectif de l'équipe coiffure ; le second, entre parenthèses, le nombre d'enseignantes interviewées au sein de cette équipe ; n.a : non applicable.

QUELS DISPOSITIFS POUR UN DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL CONTINU RELATIF AU MÉTIER ENSEIGNÉ ?

Un élément important issu des enquêtes concerne la grande importance que les enseignantes accordent à l'actualisation de leurs connaissances et compétences liées au métier enseigné et le fait qu'elles l'associent à la fois à leur crédibilité vis-à-vis des élèves, mais aussi à leur capacité à les intéresser et à les motiver. Les élèves de lycée professionnel ne perçoivent pas toujours l'intérêt de poursuivre leur scolarisation et ont des attentes en matière d'apprentissage professionnel souvent plus fortes qu'en matière d'acquisition de connaissances et de compétences générales. Dans la mise en œuvre des enseignements, l'activation de situations professionnelles vécues ou la mise en situation concrète de connaissances constituent donc un atout non négligeable pour motiver et impliquer les élèves... d'où la nécessité, selon les enseignantes de coiffure interrogées dans les quatre pays étudiés, de dispositifs assurant le maintien et le développement des connaissances et compétences liées au métier enseigné.

La faiblesse des dispositifs institutionnalisés de formation

En Angleterre et au Pays de Galles, la mise à jour des compétences et savoirs liés au métier enseigné est institutionnellement reconnue au titre du DPC. En effet, suite aux insuffisances de formation signalées par les employeurs (Webb, 2007), les décideurs de ces pays ont mis l'accent sur la formation au métier enseigné. Depuis le milieu des années 2000, les organes d'attribution des qualifications en coiffure (comme VTCT et Edexcel) exigent (en Angleterre) et prescrivent (au Pays de Galles) que les professeurs de coiffure réalisent des activités assurant le maintien et le développement de leurs compétences et connaissances dans le domaine de la coiffure. Mais les activités formelles institutionnalisées proposées par les établissements¹⁷ ne portent pas sur les formations techniques de coiffure, et il est donc de la responsabilité des enseignantes d'assurer l'actualisation de leurs compétences en coiffure, selon les moyens dont elles disposent (par exemple le travail en salon de coiffure).

Même si les modalités concrètes peuvent en être améliorées, ce choix politique témoigne d'une reconnaissance institutionnelle du savoir enseignant comme « connaissance plurielle » (Tardif & Lessard, 1999) et de la nécessité d'une provenance également

plurielle de ce savoir. La sphère professionnelle apparaît dans ce modèle comme une sphère essentielle et légitime du processus de construction du savoir enseignant. Ce n'est pas le cas en Norvège et en France. En Norvège, il n'y a pas de lignes directrices ou d'exigences minimales de formation pour les professeuses de coiffure. Notons pourtant les initiatives de l'association des enseignants de la coiffure : l'organisation d'un séminaire national de trois jours liant évolutions du curriculum et innovations professionnelles et la création de réseaux d'enseignants axés sur le développement des compétences liées au métier enseigné. Mais comme en Angleterre et au Pays de Galles, les professeuses de coiffure norvégiennes font le constat de la faiblesse des dispositifs institutionnalisés de formation. En revanche, contrairement à leurs collègues anglaises et galloises, elles ne sont ni incitées ni motivées à maintenir et à développer leurs compétences de coiffeuses. En France, il n'y a pas d'obligation de formation, et la question du développement des compétences professionnelles en coiffure se pose globalement dans les mêmes termes qu'en Norvège. Les enseignantes sont toutes d'anciennes professionnelles de la coiffure ayant au minimum 7 ans d'expérience. Elles déclarent consacrer environ de 2 à 5 jours par an pour assurer le maintien de leurs connaissances et compétences liées au métier enseigné, essentiellement *via* les formations proposées par les fournisseurs (cf. *infra*). L'institution ne propose pas de formation technique au métier enseigné. Interrogés sur ce point, les responsables des services académiques de formation continue expliquent que le maintien des compétences techniques liées au métier enseigné n'est pas considéré comme faisant ou devant faire partie de leurs compétences qui sont uniquement dévolues au métier d'enseignant et non aux autres métiers.

En France et en Norvège, le DPC lié au métier enseigné n'apparaît donc pas comme une nécessité institutionnellement reconnue par les autorités éducatives. Les activités assurant le maintien des savoirs liés au métier enseigné ne sont pas valorisées, et aucune organisation spécifique ne semble de nature à les encourager. Au final, dans les quatre pays, il revient aux enseignants d'assurer le maintien et le développement de leur savoir d'expérience par le biais des dispositifs de leur choix. La différence entre les pays tient dans le fait que ces dispositifs ont ou non le statut de DPC. Dans les quatre pays enquêtés, ces dispositifs prennent la forme d'un retour en salon pour exercer le métier de coiffeuse ou d'une entente (pouvant prendre diverses formes) avec les fournisseurs de la coiffure.

Les initiatives privées pour la formation

Retourner coiffer en salon

Toutes les enseignantes ont souligné leur souci d'actualiser leurs connaissances et de maintenir leurs compétences, mais seules les enseignantes en Angleterre et au Pays de Galles retournent, régulièrement ou occasionnellement, en salon pour exercer. Certaines continuent à exercer régulièrement en tant que coiffeuses, à côté de leur travail d'enseignantes, tandis que d'autres travaillent périodiquement dans le salon de coiffure d'un ami ou d'un collègue. Ces « formations » informelles se déroulent donc en dehors des heures de classe, pendant le week-end ou les vacances scolaires. En France, les enseignantes utilisent peu la possibilité d'exercer le métier comme outil de maintien et d'actualisation des connaissances. Parmi les 10 enseignantes rencontrées, une seule a déclaré continuer à exercer occasionnellement. Mais les visites régulières que ces enseignantes effectuent en salons de coiffure, lors du suivi de stages de leurs élèves, constituent un moyen de se tenir informées des dernières tendances. C'est en Norvège que la distance au métier enseigné semble la plus importante et tant les enseignantes que les responsables d'établissements expriment leurs préoccupations relativement au manque de contact avec le métier, particulièrement le travail en salon. Deux des enseignantes interrogées déclarent travailler en salon pendant les vacances ou sur leur temps libre, les autres se satisfont de leurs acquis antérieurs et un grand nombre n'a pas pratiqué depuis de nombreuses années. Les raisons invoquées sont diverses, le manque de temps étant cité comme la raison principale¹⁸ dans les quatre pays, ainsi que des motifs réglementaires (en France), la difficulté de maintenir des liens avec les salons et la crainte de ne plus être « au niveau » (en Norvège).

Au final, dans les quatre pays, on observe une tension entre formation organisée par l'employeur *versus* formation laissée à l'initiative de l'enseignant. Donnay et Charlier (2006) ont insisté sur les responsabilités partagées du DPC : l'enseignant est responsable de son développement professionnel mais l'institution doit favoriser et soutenir le développement professionnel de l'enseignant. Pour ces auteurs, le projet de formation des enseignants constitue aussi un projet politique. Or, lorsque le développement professionnel des enseignants est envisagé sous forme prescriptive ou imposée, l'absence de propositions institutionnalisées en matière de formation peut être analysée comme un transfert d'une responsabilité collective

(celle de l'employeur de former ses salariés) vers chaque individu. L'enjeu de ce transfert va bien au-delà du droit puisqu'il a pour conséquence une hétérogénéité forte des formations suivies et au final des écarts de compétences qui peuvent être importants entre enseignants et, par suite, entre élèves.

Le rôle des fournisseurs

Il ressort des entretiens réalisés dans les quatre pays que les fournisseurs du secteur de la coiffure jouent un rôle important dans l'actualisation des connaissances des enseignantes de coiffure et plus généralement dans leur formation. En Angleterre et au Pays de Galles, les fournisseurs de produits pour la coiffure offrent gratuitement des formations aux enseignantes et leur ouvrent également les séminaires et les conférences organisées pour les professionnels du secteur. En Norvège, dans deux des écoles enquêtées, les enseignantes suivent régulièrement de brèves formations organisées par ces sociétés. Il en est de même en France où les fournisseurs apparaissent comme un canal de formation privilégié. Dans les lycées français enquêtés, soit les fournisseurs¹⁹ viennent faire des formations en lycée (ils forment alors les professeurs et les élèves), soit ils organisent des formations à la chambre de métiers ou dans leur studio auxquelles sont invitées les professeurs. Il existe également une offre développée par un fournisseur en collaboration avec l'Inspection académique et qui a débouché sur la création d'un outil pédagogique (que nous nommerons Coupe X) coordonné au référentiel de formation des élèves, mais tous les lycées ne bénéficient pas de cet outil.

Ainsi, dans les quatre pays, le souci partagé des enseignantes de se maintenir « à niveau » dans le métier enseigné trouve des réponses très diverses, initiées par différents acteurs. Les initiatives personnelles (retour en salon) et les initiatives des fournisseurs du secteur apparaissent comme les principaux canaux d'acquisition des savoirs relatifs au métier enseigné. Les dispositifs institutionnalisés²⁰ sont en revanche quasi inexistantes. Ceci crée une autre tension entre formation organisée et/ou contrôlée par des branches professionnelles, des industries de secteur, des associations professionnelles *versus* par des institutions publiques. La raison doit probablement en être recherchée dans le fait que les conditions de DPC des enseignants professionnels « sont trop liées aux cultures professionnelles et aux conditions économiques de chaque champ professionnel pour qu'une solution unilatérale soit possible [...] la rationalité passe par l'acceptation et la juxtaposition des dispositifs adaptés à

la diversité des situations » (Troger, 2003). Cette juxtaposition de dispositifs assurant le maintien et le développement des compétences liées au métier enseigné est cependant différemment reconnue et valorisée dans les pays étudiés et n'exclut pas le risque d'un accroissement de la distance au métier enseigné.

ACCROÎTRE LES COMPÉTENCES PÉDAGOGIQUES ET FAIRE ÉVOLUER LES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT

Dans les quatre pays considérés, contrairement au DPC relatif au métier enseigné, le DPC relatif au métier d'enseignant est fortement institutionnalisé et pris en charge par les autorités éducatives, le plus souvent de façon décentralisée²¹. Les établissements ou les autorités locales proposent ou imposent des programmes visant le DPC au métier d'enseignant. Ces programmes peuvent prendre des formes très différentes.

Approche globale et séances plénières

En matière de DPC lié au métier d'enseignant, les deux collèges anglais et Wales 1 ont opté principalement pour une approche « globale », avec trois jours de perfectionnement du personnel par an, sous forme de séances plénières²². Ces trois jours couvrent environ les trois quarts des 30 heures obligatoires de DPC pour la certification auprès de l'IFL en Angleterre.

La recherche montre que l'Angleterre et le Pays de Galles (dans une moindre mesure) peinent à répondre aux demandes de formation des enseignantes. Orr (2008) avait souligné le risque qu'avec la baisse des financements, la formation pédagogique ne se résume à la simple présentation des dernières réformes ou des dernières évolutions de programmes. Compte tenu de la situation financière du secteur public, des réformes visant les économies d'échelle et de la pression croissante exercée sur les budgets des établissements, la gestion du DPC tend à se réduire effectivement de plus en plus à l'organisation en interne de journées de formation pour tout l'établissement, moins coûteuses. Les nouveaux règlements relatifs au DPC semblent donc avoir peu d'impact en Angleterre. L'efficacité des standards proposés pour favoriser le développement professionnel des enseignants par le *National Staff Development Council's* (Elmore, 2002) n'est pas établie par notre enquête, rejoignant en cela les résultats de Chard (2004). L'opinion générale parmi les

professeures de coiffure en Angleterre est que « rien n'a vraiment changé ». Elles considèrent les nouvelles exigences d'information et de certification de l'IFL comme l'ajout d'une couche supplémentaire de bureaucratie plutôt que comme une occasion de réfléchir à leurs propres besoins de développement. En dehors de ces journées plénières, les propositions de formation relative aux méthodes d'enseignement sont très maigres et, en conséquence, très peu d'enseignantes suivent des formations pédagogiques²³. Cette situation existe aussi dans certains établissements en Norvège. À Norvège 2, la formation est principalement réalisée sous la forme de séances plénières, auxquelles tous les enseignants sont convoqués et qui ont lieu 5 fois par an.

Des formations spécifiques

Contrairement au DPC centré sur des contenus généraux ou sur l'obtention d'une certification, les formations dites spécifiques sont conçues pour des publics particuliers d'enseignants.

C'est en Norvège que l'offre de formation pédagogique est la plus riche et que les facilités (type dispense partielle d'enseignement) pour y accéder sont les plus nombreuses²⁴. Norvège 1 organise des réunions mensuelles avec tous les enseignants sur des questions pédagogiques, et les enseignants peuvent bénéficier d'une formation spécifique répondant à leurs besoins. Norvège 3 a conçu et mis en œuvre une approche pédagogique spécifique en coiffure, et les enseignantes sont satisfaites de la disponibilité des cours relatifs aux aspects pédagogiques²⁵.

En France, les enseignants ont accès aux stages du Plan académique de formation (PAF). Les enseignants qui demandent les stages y sont inscrits dans la mesure des places disponibles et sous réserve de l'autorisation de leur chef d'établissement. Mais il existe également des stages à « public désigné »²⁶ pour lesquels les enseignants sont convoqués par l'Inspection. En coiffure, les thèmes abordés sont, pour illustration : en 2008-2009, « harmoniser les enseignements en CAP coiffure » et « nouveau référentiel » ; en 2009-2010 : « chimie et technologie appliquées en CAP », « comment enseigner la communication professionnelle », « nouveau référentiel », « pratique réglementaire », « accompagnement du bac pro » et « pratiques professionnelles nouvelles ». Le nombre de stages proposés peut varier d'une année à l'autre, en fonction des besoins et des ressources disponibles. En termes de contenu, ils concernent surtout les évolutions de programmes avec l'introduction de matières nouvelles

que les enseignantes doivent maîtriser. Depuis septembre 2009, dans la stratégie du ministère, l'accompagnement des réformes a pris le pas sur les autres finalités de formation continue (cf. la circulaire publiée au *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* n° 3 du 15 janvier 2009)²⁷. Mais ces stages d'accompagnement des réformes correspondent à une véritable demande de la part des enseignantes qui se sentent quelque peu désemparées lorsqu'elles doivent enseigner, par exemple, la chimie appliquée.

Relativement aux années antérieures, on note depuis 2010 une diminution de la part allouée à ces stages de formation continue²⁸, diminution qui renforce la tendance amorcée dans les années 2000²⁹. Or, une demande très forte existe pour des formations plus transversales, comme « appréhender le public adolescent » ou « appréhender les situations difficiles ». Ces types de formation existent dans le PAF, mais les enseignantes n'y accèdent pas facilement, faute de places. Au final, beaucoup d'entre elles dénoncent le manque de temps, le défaut d'éléments facilitateurs en termes d'organisation scolaire notamment et le manque de place dans les formations³⁰, qui les contraignent à ne pouvoir suivre que les formations appliquées en lien direct avec l'évolution des programmes ou la mise en œuvre des réformes (Henriet & Granier-Fauquert, 2010).

Ainsi, en Norvège et en France, les formations proposées généralistes et spécifiques se conjuguent, répondant mieux qu'en Angleterre et au Pays de Galles aux besoins des enseignantes. Une tension importante apparaît néanmoins entre formations descendantes et extero-référencées et formations ascendantes et intro-référencées³¹. Favoriser les premières (à travers une approche globale et des séances plénières) permet de réguler et d'égaliser les conditions de DPC en définissant des prescriptions souvent minimales. Cela permet également de diffuser les réformes curriculaires, organisationnelles ou pédagogiques (Dionne, Lemyre & Savoie-Zajc, 2010). Cela permet enfin pour l'Angleterre de répondre à la demande d'*accountability*. Mais, selon de nombreux auteurs, elles ne relèvent pas ou peu de la professionnalisation et du DPC des enseignantes (Day, 1999 ; Bullough & Gitlin, 1991 ; Lieberman & Wood, 2001 ; Clark & Florio-Ruane, 2001). Favoriser une logique ascendante et intro-référencée (à travers des formations spécifiques développées et ajustées au plus près des préoccupations de terrain) permet de construire à partir de la pratique (Dionne, Lemyre & Savoie-Zajc, 2010) et du contexte d'exercice de l'activité (Bourgeois & Durand, 2012).

En mettant en perspective cette section et la précédente, il est frappant de constater la difficulté dans les pays étudiés de proposer un DPC adapté aux besoins spécifiques (techniques et pédagogiques) des enseignants de matières professionnelles. La logique majoritaire est une logique de formation continue et non une logique de DPC (Killeavy, 2001). Et en matière de formation continue, un clivage très net subsiste entre la formation liée au métier enseigné et la formation de l'enseignant.

LE DISPOSITIF ALTERNATIF DES COMMUNAUTÉS D'APPRENTISSAGE

Notre enquête montre que la question du « comment » former ces enseignantes n'apparaît pas centrale dans les préoccupations des organismes chargés de la formation des enseignants. Un peu comme s'il suffisait d'empiler des formations et des expériences sans devoir s'interroger sur la façon de les combiner. Or, de nombreux auteurs ont mis en évidence le fait que si le DPC est un processus alimenté par la formation continue, il se nourrit également de l'interaction avec les pairs (Day, 1999 ; Lieberman & Miller, 2001). En conséquence, certaines initiatives locales pourraient constituer une alternative plus adaptée aux besoins des enseignants des matières professionnelles que des dispositifs centralisés de formation.

Les communautés d'apprentissage

Les modèles de DPC, sous l'influence du paradigme du « praticien réflexif » (Schön, 1994), ont longtemps été envisagés sous l'angle de l'enseignant isolé et individualiste, métaphoriquement « loup solitaire » (Huberman, 1995). Mais progressivement, la communauté professionnelle est également apparue comme favorable à la réflexivité et, selon Butler, Lauscher, Jarvis-Selinger *et alii* (2004), les dimensions individuelle et collaborative (Maubant, 2004 ; Marcel, 2007) sont étroitement liées dans les modèles actuels de développement professionnel. De nombreux spécialistes ont fait valoir que la construction de « communautés d'apprentissage³² », où les enseignants auraient le temps, l'espace et les ressources pour partager de façon systématique des idées avec leurs collègues, est essentielle pour améliorer la qualité de l'apprentissage des élèves (Thompson & William, 2008 ; Coffield, 2008). Notre recherche renforce cette

idée qui pourrait constituer une alternative à examiner face aux difficultés de financement et d'adéquation du DPC aux besoins des enseignants de matière professionnelle. De l'avis général des personnes interrogées, l'apprentissage issu des discussions et des échanges entre collègues sur des idées et des pratiques, sur l'expérimentation de nouvelles approches, sur les programmes et les méthodes, constitue également une source importante d'innovation et d'évolution. Ce sont ces échanges qui permettent de « mettre des mots sur notre expérience », de « comparer les techniques », de « s'approprier les idées », de discuter de « comment je fais passer ça à mes élèves » et sont donc source de DPC. Mais notre recherche révèle également que cette forme d'apprentissage se heurte, dans les pays étudiés, au manque de temps, d'espace et de structure disponibles qui permettraient aux enseignants de réfléchir et de développer leur pratique, en tant que groupe. Il en résulte que ces activités d'échanges existent à des degrés très différents dans les établissements.

En Angleterre et au Pays de Galles, le processus tend à être individualisé et *ad hoc* ; de nombreux enseignants travaillent au-delà de leurs heures contractuelles pour préparer et améliorer leur enseignement, mais aucune organisation de type communauté apprenante, formelle ou informelle, n'a été identifiée dans les lycées enquêtés. En France, le manque de temps est également souvent évoqué pour expliquer l'insuffisance d'échanges entre collègues, mais aussi le manque d'incitations, d'occasions et d'habitudes. En Norvège, il y a plus de temps disponible durant la semaine de travail (et moins de travail en dehors des heures contractuelles), ce qui permet aux enseignants de tenir des réunions d'équipe, de discuter et de développer leur enseignement. La souplesse du programme d'études, couplée avec une moindre exigence d'évaluations formelles, offre également aux enseignantes plus de latitude pour décider de ce qu'elles enseignent et comment. Les possibilités ne sont cependant pas les mêmes dans tous les lycées norvégiens ; elles sont bien meilleures là où il y a une direction qui soutient l'équipe, des élèves ne présentant pas trop de problèmes particuliers et plus de ressources, comme l'illustrent les trois établissements enquêtés.

Réfléchir ensemble et partager

À Norvège 1, deux heures par semaine sont allouées aux professeures de coiffure pour discuter de questions pédagogiques et deux heures pour les

réunions interdisciplinaires. Mais les enseignantes déplorent que, trop souvent, l'accent soit mis sur les problèmes individuels des élèves³³. Elles estiment également que la direction du lycée les encourage peu à développer et à innover dans leur enseignement. Précisons que Norvège 1 est situé dans un comté où une nouvelle politique a été introduite qui consiste à réduire le financement des écoles quand un élève abandonne sa formation³⁴. L'importance croissante accordée aux standards, notamment ceux associés à la rétention des élèves, peut donc se traduire par des échanges plus nombreux, centrés sur un soutien social individualisé des élèves, mais sans incidence en termes de DPC.

Dans le troisième lycée (Norvège 3), l'équipe de coiffure tient des réunions hebdomadaires de deux heures selon un programme que les enseignantes établissent elles-mêmes. C'est à partir de ces partages d'expériences et de réflexions, de leur application et de leur implication que les enseignantes déclarent « changer » et « évoluer » et maintenir collectivement une double compétence professionnelle. Il est frappant de constater que lorsque les enseignantes racontent comment sont organisés leurs échanges avec leurs collègues, la distinction entre ce qui est relatif au métier enseigné et ce qui est relatif au métier d'enseignant n'est plus de mise. Les enseignantes parlent d'« idées » et ne font à aucun moment référence à la distinction technique/pédagogique.

Au Pays de Galles, un seul des établissements enquêtés a révélé des enseignants envisageant positivement le partage d'idées. Dans ce collège (Wales 1) peu concerné par l'échec et l'abandon scolaire, les enseignantes parlent d'une culture de département qui encourage les échanges et qui laisse du temps disponible pour réfléchir et améliorer l'offre d'enseignement.

Les témoignages recueillis montrent que réunir les conditions en termes de temps, de matériel et d'espace ne suffit pas à créer une dynamique permettant l'émergence d'une communauté d'apprentissage et l'apparition d'un modèle interne de formation professionnelle. L'alchimie favorable intègre manifestement un effet établissement puisque Norvège 3 et Wales 1 sont deux établissements qui bénéficient d'un management orienté vers le soutien de l'équipe. L'implication de l'établissement est donc importante pour favoriser coopération, collaboration et culture collective (Hargreaves & Fullan, 1992). Les travaux relatifs à la direction des établissements (Fullan, 2003, 2005) ont mis en évidence l'intérêt de « gérer les établissements [...] comme des communautés

d'apprentissage personnel et professionnel » (Pont, Nusche & Moorman, 2009). Mais le type de management ne fait pas tout, et d'autres variables peuvent expliquer les difficultés d'apparition et d'organisation d'une communauté d'apprentissage.

Contraintes de temps et réticence culturelle

En Angleterre et au Pays de Galles, les trois autres collèges dressent un tableau beaucoup plus sombre des contraintes de temps qui limitent le développement de la formation à la fois individuelle et collective. À Wales 2 et Angleterre 2 particulièrement, les enseignantes parlent d'avoir régulièrement à travailler au-delà de leurs heures contractuelles simplement pour répondre aux besoins de l'enseignement normal ; elles signalent des niveaux élevés d'intensité du travail et de stress. Le chef de département d'Angleterre 1 fait le même constat et estime que le personnel est entravé par le manque de temps, parce qu'« inondé par la paperasse, le suivi des élèves, la notation et les travaux dirigés individuels ». Dans les trois collèges, il n'y a pas l'organisation de temps réguliers pour réfléchir et améliorer l'enseignement.

Dans les trois lycées français enquêtés, la culture de l'apprentissage issu des discussions et échanges entre collègues sur des idées et des pratiques est faible. Lorsqu'elle existe, elle est informelle et se fait par affinités, car dans aucun des lycées enquêtés il n'y a de temps de travail particulier et régulier dédié à ces activités. La situation est peu différenciée en fonction des lycées et des équipes de professeurs. Si, comme le disent Clement et Vandenberghe (1999), il faut aider l'enseignant à sortir progressivement de son isolement et de son manque de confiance en soi, l'adoption d'une démarche collaborative, de dispositifs de codéveloppement professionnel et la construction d'une communauté apprenante au sein de l'établissement pourraient le permettre.

CONCLUSION

L'éducation et la formation tout au long de la vie sont aujourd'hui reconnues comme une nécessité pour l'ensemble des enseignants, et la plupart des pays européens ont défini des orientations ou des priorités au service de cet objectif. Mais au plan concret, les modalités mises en œuvre apparaissent globalement sous-dimensionnées au regard de l'objectif considéré. Pour les enseignantes de coiffure,

nous avons montré que les modalités étaient en outre dissociées et déséquilibrées, la formation relative au métier d'enseignant dominant fortement la formation liée au métier enseigné. Et cette dernière, obligatoire en Angleterre et facultative dans les autres pays, reste à l'initiative de l'enseignant. Or, si les savoirs d'expérience, ancrés dans le monde professionnel, créent une crédibilité auprès des élèves, ils supposent néanmoins d'une part de les mettre à jour et d'autre part, « un réel travail de transposition didactique, dont l'opérationnalisation peut s'avérer difficile » (Perez-Roux, 2010). Trois dispositifs, répondant à cet enjeu de double professionnalité, ont été identifiés : 1) un séminaire national de formation de trois jours pour tous les enseignants de coiffure, organisé par l'association des enseignants de la coiffure pour les mettre à jour à la fois sur les modifications du curriculum et sur les dernières innovations professionnelles, 2) un outil pédagogique développé par certains fournisseurs en partenariat avec l'inspection pédagogique et 3) la création et le développement d'une « communauté d'apprentissage » dynamique, où les enseignants peuvent s'engager collectivement dans des « cycles répétés d'apprentissage, de pratique, de réflexion et d'ajustement dans leur contexte de travail » (Thompson & Wiliam, 2008).

Ces initiatives intéressantes, proposant une réflexion combinée sur l'évolution technique de la coiffure et l'évolution des méthodes d'enseignement, ne sont cependant pas généralisées à tous les établissements. Pour les autres établissements, les dispositifs institutionnalisés de formation ne proposent pas une approche combinée de la double professionnalité. L'intérêt de l'approche comparative est ici de montrer l'hétérogénéité des situations au sein d'un même pays. Dans un même contexte institutionnel, les établissements ne développent pas tous la même approche du DPC. Les exemples de Norvège 3 et de Wales 1 témoignent manifestement de l'existence d'un « effet établissement ». Cela dit, il est indéniable que certains pays offrent un contexte plus favorable que d'autres au DPC des enseignants de matières professionnelles. La Norvège fournit à la France, à l'Angleterre et au Pays de Galles un exemple d'environnement beaucoup plus collectif et propice au DPC, qui offre plus d'espace (en termes de temps et de programme) aux enseignants pour évoluer et faire évoluer leurs enseignements. Fournir cette possibilité en Angleterre et au Pays de Galles nécessiterait une augmentation importante des ressources. Mais surtout, une telle approche se heurterait à la logique profondément enracinée du contrôle et du suivi des programmes d'études, des enseignants et des collègues.

Pour la France, au-delà des questions budgétaires, il semble que le pas à franchir soit également d'ordre culturel, organisationnel et managérial.

Au final, notre étude part de l'enjeu de la double professionnalité en matière de DPC des enseignants de matières professionnelles et montre comment ce DPC se situe au centre de tensions liées à la difficile articulation entre 1) formation organisée par l'employeur *versus* laissée à l'initiative de l'enseignant, 2) formation organisée et/ou contrôlée par des branches professionnelles, des industries de secteur, des associations professionnelles *versus* des institutions publiques et 3) formations extero-référencées *versus* formations intro-référencées.

Répondre à l'enjeu de double professionnalité en matière de DPC nécessite d'anticiper et de dépasser les points de tension et de crispation identifiés. En la matière, l'analyse comparative, qui souligne l'existence d'un effet établissement, montre qu'il est possible d'obtenir, par des actions localisées, une réduction des tensions. En effet, notre étude a permis d'identifier différents canaux d'acquisition des savoirs, très diversifiés en termes de modalité, d'origine, de contenu, de nature et de degré de formalisation, qui témoignent du DPC comme d'un processus alimenté par divers dispositifs de formation continue, au sens large du terme. La combinaison de tout cela offre à voir un empilage de formations plus ou moins aléatoire, bien loin des objectifs de la formation tout au long de la vie ou des attentes du DPC. Seuls les établissements semblent être à même de transformer les couches successives d'actions de formation continue en véritable DPC, déconstruisant les savoirs acquis pour les interroger, les tester sous une autre forme, les transformer et les reconstruire pour que les

enseignants puissent mieux se les approprier, leur donner du sens et de la cohérence et les rendre utilisables. Cette phase d'appropriation apparaît comme une phase importante du DPC car elle se nourrit de la double professionnalité des participantes. Parmi les différentes sources d'acquisition des savoirs, elle apparaît comme un moment de combinaison des identités professionnelles.

Cette conclusion, effectuée pour le DPC des enseignantes de coiffure est-elle représentative du DPC des enseignants de matières professionnelles ? Les caractéristiques de la coiffure (activité technique, relationnelle et commerciale soumise aux évolutions technologiques et aux phénomènes de mode) sont totalement ou partiellement partagées par les autres activités professionnelles, ce qui laisse augurer que le DPC des enseignantes de coiffure peut constituer une illustration emblématique. En outre, pour chaque pays, le contexte institutionnel et la politique de DPC sont identiques pour tous les enseignants de matières professionnelles. Il est donc très probable que nos conclusions concernant la difficulté d'un DPC articulant une double professionnalité soient plus généralement recevables.

Françoise Larré

francoise.larre@univ-tlse2.fr

Université Toulouse 2-Le Mirail, CERTOP

Caroline Lloyd

LloydC4@cardiff.ac.uk

Université de Cardiff, SKOPE

Jonathan Payne

jpayne@dmu.ac.uk

Université De Montfort

NOTES

- 1 La notion de compétences professionnelles inclut le savoir théorique requis pour l'exercice du métier auquel l'enseignant prépare les élèves ainsi que le savoir relatif aux modalités d'exercice de ce métier (Troger, 2003).
- 2 Le concept de développement professionnel est utilisé dans des sens différents, allant de la formation continue (Boucher & L'Hostie, 1997 ; Lafortune, Deaudein, Doudin *et al.*, 2001b) à la construction de la carrière (Huberman, 1989), et fait référence à deux grandes perspectives théoriques : développementale et professionnalisante.
- 3 Considérer la prise de fonction comme point de départ du DPC (Huberman, 1989 ; Barone, Berliner, Blanchard *et al.*, 1996) permet de différencier l'accompagnement au cours de l'exercice professionnel de celui réalisé lors de la formation initiale.
- 4 Voir la synthèse de Cusset (2011)
- 5 Nous utiliserons dans la suite de l'article l'expression de « DPC lié au métier enseigné ».
- 6 Nous utiliserons dans la suite de l'article l'expression de « DPC lié au métier d'enseignant ».
- 7 Cette enquête s'inscrit dans une étude plus générale (initiée par le *Centre on Skills en Organisational Performance for the Knowledge Economie*, Cardiff University) visant à procéder à une approche comparée de la formation des professeurs d'enseignement professionnel dans quatre pays : l'Angleterre, la France, la Norvège et le Pays de Galles.
- 8 Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre d'enseignants interrogés dans chaque pays.
- 9 Voir Foster (2005) pour l'Angleterre, Webb (2007) pour le Pays de Galles, Utdanningsdirektoratet (2006) et Hagen et Nyen (2009) pour la Norvège, Cambe et Branellec (2006) pour la France.

- 10 L'offre de formation des *FE colleges* est très vaste. Elle va des *A-levels* académiques (équivalent du baccalauréat français) et des qualifications de base (notamment les *National Vocational Qualifications*) jusqu'à des premiers niveaux de diplômes de l'enseignement universitaire (de niveau bac +1 ou bac +2) plus généraux, en passant par l'apprentissage.
- 11 Le système de formation norvégien propose neuf branches générales de l'enseignement professionnel pour l'inscription en première année, puis des spécialisations au sein de chaque branche au cours de la seconde année.
- 12 Même s'il existe plus de 100 spécialités en bac professionnel, chaque lycée est spécialisé sur un nombre limité de spécialités.
- 13 La réforme du bac professionnel en 3 ans (au lieu de 4) a été mise en œuvre en septembre 2009, soit entre le début et la fin de notre enquête.
- 14 Nous appelons contrats occasionnels les contrats de courtes durées (renouvelables) ou les contrats de quelques heures par semaine. Selon ces contrats, les enseignants sont payés à l'heure.
- 15 Les lycées professionnels peuvent avoir recours à un nombre assez important de contractuels sur certaines spécialités (ex : biotechnologie). L'IEN rencontré nous indique que ce n'est pas le cas pour la spécialité coiffure car il y a très peu de postes.
- 16 En Angleterre, la grande majorité des collèges sont membres de l'Association des collèges (AoC), une organisation patronale qui négocie avec l'UCU et d'autres syndicats reconnus (UNISON, ATL, ACM, T & G et GMB) dans le cadre du *National Joint Forum* (NJF) afin de produire, à destination des collèges, des recommandations concernant les rémunérations et les conditions d'emploi.
- 17 Chaque établissement détermine ses besoins de formation (DPC) en fonction de son plan de développement. Le financement du DPC incombe aux établissements (voir Plumelle & Latour, 2012).
- 18 Ce manque de temps est également souligné par les enseignantes non permanentes au Pays de Galles.
- 19 Ces fournisseurs participent également à la formation initiale par le biais d'une convention. Ils assurent des cours notamment sur les contenus et la veille réglementaire.
- 20 L'expression « dispositifs institutionnalisés de formation » (Laruelle, 2009) désigne des programmes ou actions de formation et de soutien à destination des enseignants, mis en place par les autorités éducatives. Ces dispositifs sont un indice d'une politique de DPC.
- 21 La décentralisation peut prendre plusieurs formes. Elle peut consister à confier la responsabilité aux écoles (c'est le cas en Norvège, en Angleterre et au Pays de Galles) ou à un opérateur dépendant de l'État, comme les 30 académies en France. Mais, comme le soulignent Lafortune, Deaudelin, Doudin et alii (2001a), la décentralisation de la gestion ne signifie pas nécessairement la décentralisation de la définition des priorités.
- 22 Le collège gallois Wales 2 n'a pas proposé de journée de formation suite à une baisse de son budget de formation du personnel.
- 23 La recherche ne permet pas non plus de conclure à une amélioration notable de la situation des enseignantes vacataires ou temporaires. Pour elles qui ne sont pas tenues de suivre des formations techniques, il est difficile de savoir si l'approche globale pour « tout le collège » améliorera leur capacité à mettre à jour leurs propres compétences.
- 24 Rappelons qu'il existe des différences notables dans la politique de formation des lycées et que certains lycées norvégiens ont opté pour des formations généralistes en séances plénières.
- 25 En Norvège, le financement des formations (bien que compté) ne constitue pas un obstacle. La formation pédagogique qui a eu lieu à Norvège 3 a été partiellement financée sur les fonds de la *Stratégie pour le développement des compétences*.
- 26 Le terme « public désigné » ne signifie pas que les stages correspondants sont obligatoires pour les enseignants concernés. Il signifie que l'Inspection de l'Éducation nationale désigne les enseignants concernés comme public cible exclusif et les invite à participer à ces formations.
- 27 Dans le second degré, « les moyens de plus en plus limités dédiés à la formation continue sont largement préemptés par les corps d'inspection de chaque discipline pour convoquer leurs professeurs afin de les informer et de les aider à mettre en place la succession de réformes » (Henriet & Granier-Fauquert, 2010).
- 28 Interrogé sur cette question, l'IEN pour l'enseignement technique pour les SBSSA (sciences biologiques, sciences sociales appliquées) confirme : « on a des budgets de plus en plus contraints pour la formation et des besoins de plus en plus importants ». Il indique que ce phénomène est vrai au niveau national.
- 29 « Dans le second degré, la situation est [...] critique avec une réduction des moyens d'un tiers sur la décennie. La chute des moyens résulte essentiellement d'une réduction des moyens alloués par l'administration centrale, de près du quart, avec un montant passant de 29,7 M€ en 2006 à 22,7 M€ en 2009. [...] Malgré le caractère incomplet des séries de chiffres communiquées dans le cadre de l'enquête, on constate qu'en moyenne les académies les plus significatives en termes de dotation consacrée à la formation continue du second degré ont perdu de 20 % à 50 % de leurs crédits entre 2003 et 2008 » (Henriet & Granier-Fauquert, 2010).
- 30 Ce manque de place est une des traductions concrètes des contraintes budgétaires.
- 31 Les formations extero-référencées (respectivement intro-référencées) s'effectuent et se gouvernent à l'extérieur (respectivement à l'intérieur) de l'établissement (Bourdoncle, 2000).
- 32 Une communauté apprenante peut être définie comme « un lieu de partage et de soutien entre enseignants. Elle permet la construction de savoirs individuels et collectifs, l'ajustement des pratiques et la recherche de sens. Les praticiens y apprennent un savoir savant ou participent à son élaboration, tout en contribuant à l'édification d'une vision partagée [...] » (Dionne, Lemyre & Savoie-Zajc, 2010).
- 33 Cette remarque n'est pas sans rappeler les travaux d'A. Jellab (2008) sur le travail des professeurs des lycées professionnels français : « La massification scolaire et le projet de qualifier tous les élèves ont conduit à "confier" au lycée professionnel la mission de "récupérer" les plus faibles d'entre eux. Ceci a transformé profondément les conditions de travail des enseignants [et le métier évolue] vers une sorte de "travail social" ».
- 34 Ces standards sont également appliqués dans les collèges en Angleterre et au Pays de Galles où le taux d'abandon scolaire a des implications respectivement sur le financement et sur le classement du collège.

BIBLIOGRAPHIE

- ABBOTT A. (1988). *The system of professions: an essay on the division of expert labor*. Chicago ; Londres : The University of Chicago Press.
- BARBER M. & MOURSHED M. (2007). *How the world's best-performing schools come out on top*. Londres : McKinsey.
- BARONE T., BERLINER D.-C., BLANCHARD J., CASANOVA U. & McGOWAN T. (1996). « A future for teacher education. Developing a strong sense of professionalism ». In J. Sikula (dir.), *Handbook of research on teacher education*. New York : Simon and Schuster, p. 1108-1149.
- BEALE D. (2004). « The impact of restructuring in further education colleges ». *Employee Relations* vol. 26, n° 5, p. 465-479.
- BOUCHER L.-P. & L'HOSTIE M. (1997). *Le développement professionnel continu en éducation. Nouvelles pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- BOURDONCLE R. (2000). « Autour des mots "professionnalisation, formes et dispositifs" ». *Recherche et formation*, n° 35, p. 117-132.
- BRODEUR M., DEAUDELIN C. & BRU M. (2005). « Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 1.
- BOURGEOIS E. & DURAND M. (dir.) (2012). *Apprendre au travail*. Paris : PUF.
- BULLOUGH R. V. & GITLIN A. D. (1991). « Educative Communities and the Development of the Reflective Practitioner ». In B. R. Tabachnick & K. Zeichner (dir.), *Issues and Practices in Inquiry-oriented Teacher Education*. Londres : The Falmer Press, p. 35-55.
- BUTLER D. L., LAUSCHER H. N., JARVIS-SELINGER S. & BECKINGHAM B. (2004). « Collaboration and self-regulation in teacher's professional development ». *Teaching and Teacher Education*, n° 20, p. 435-455.
- CAMBE G. & BRANELLEC T. (2006). « Les enseignants des lycées et collèges publics et la formation ». *Les dossiers d'Éducation et formations*, n° 179.
- CHARD D. J. (2004). « Toward a science of professional development in early reading instruction ». *Exceptionality*, n° 12(3), p. 175-191.
- CLARK C. M. & FLORIO-RUANE S. (2001). « Conversation as support for teaching in new ways ». In C. M. Clark (dir.), *Talking shop. Authentic conversation and teacher learning*. New York : Teachers College Press, p. 1-15.
- CLEMENT M. & VANDENBERGHE R. (1999). « Teachers' professional development: A solitary or collegial (ad) venture? ». *Teaching and Teacher Education*, n° 16, p. 81-101.
- COFFIELD F. (2008). *Just suppose teaching and learning became the first priority...* Londres : Learning and Skills Network.
- COFFIELD F., EDWARD S., FINLAY I., HODGSON A., STEER R. & SPOURS K. (2008). *Improving learning, skills and inclusion: The impact of policy*. Londres : Routledge ; Falmer.
- COMMISSION SEC (2010). *Mise en place de programmes d'initiation cohérents et systémiques pour les enseignants débutants*. Bruxelles : Commission européenne.
- CUSSET P.-Y. (2011). « Que disent les recherches sur l'«effet enseignant» ? ». *Centre d'analyse stratégique, note d'analyse*, n° 232.
- DAY C. (1999). *Developing teachers. The challenge of lifelong learning*. Londres : The Falmer Press.
- DIONNE L., LEMYRE F. & SAVOIE-ZAJC L. (2010). « Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 36, n° 1, p. 25-43.
- DONNAY J. & CHARLIER E. (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- ELMORE R. F. (2002). *Bridging the gap between standards and achievement: The imperative for professional development in education*. Washington : Albert Shanker Institute.
- ESTYN (2006). *Staff development for Lifelong Learning: continuing professional development in further education, work-based learning and adult community-based learning*. Cardiff : Estyn. En ligne : <<http://www.estyn.gov.uk/english/docViewer/173982.9/staff-development-for-life-long-learning-continuing-professional-development-in-further-education-work-based-learning-and-adult-community-based-learning-2006/?nav-map=30,163>> (consulté le 10 février 2009).
- FOSTER A. (2005). *Realising the potential: a review of the future of the role of further education colleges*. Londres : Department for Education and Skills.
- FULLAN M. (2003). *The Moral Imperative of School Leadership*. Londres : Corwin Press.
- FULLAN M. (2005). *Leadership and Sustainability: System Thinkers in Action*. Londres : Sage.
- HAGEN A. & NYEN T. (2009). « Kompetanse – for hvem? Sluttrapport fra evalueringen av "Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling in grunnskoleplæringen 2005-2008" ». *Fafo Report*, n° 21.
- HARGREAVES A. & FULLAN M. G. (dir.) (1992). *Understanding Teacher Development*. Londres : Cassel & Teachers College Press.
- HATTIE J. (2003). *Teachers Make a Difference. What is the research evidence?* Melbourne : Australian Council for Educational Research.
- HENRIET A. & GRANIER-FAUQUERT M.-H. (2010). *Évaluation de la politique de formation continue des enseignants des premier et second degrés (sur la période 1998-2009)*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- HUBERMAN M. (1989). « Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision ». *Revue française de pédagogie*, n° 86, p. 5-16.
- HUBERMAN M. (1995). « Networks That alter teaching: Conceptualizations, exchanges and experiments ». *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, n° 1(2), p. 193-211.

- INSTITUTE FOR LEARNING (2009). *Guidelines for your continuing professional development (CPD)*. Londres : Institute for Learning.
- JELLAB A. (2005). « Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre la lutte contre l'échec scolaire et la mobilisation des élèves ». *Revue française de sociologie*, vol. 46, n° 2, p. 295-323.
- JELLAB A. (2008). *Sociologie du lycée professionnel. L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- JEPHCOTE M. & SALISBURY J. (2009). « Further education teachers' account of their professional identities ». *Teacher and Teacher Education*, n° 25, p. 966-972.
- KILLEAVY M. (dir.) (2001). « Professional development in teacher education: Some international perspectives ». *European Journal of Teacher Education*, n° 24(2), p. 1-251.
- KIRSHNER D. & WHITSON J. A. (dir.) (1997). *Situated Cognition. Social, Semiotic, and Psychological Perspectives*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates
- LAFORTUNE L., DEAUDELIN C., DOUDIN P.-A. & MARTIN D. (dir.) (2001a). *La formation continue. De la réflexion à l'action*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE L., DEAUDELIN C., DOUDIN P.-A. & MARTIN D. (dir.) (2001b). *La formation continue. De la formation à la réflexion*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- LARUELLE O. (2009). *Les politiques de formation continuée des enseignants. Une approche comparative*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- LIEBERMAN A. & MILLER L. (dir.) (2001). *Teachers caught in the Action. Professional Development that Matters*. New York : Teachers College Press.
- LIEBERMAN A. & WOOD D. (2001). « When Teachers Write: Of Networks and Learning ». In A. Lieberman & L. Miller (dir.), *Teachers caught in the Action. Professional Development that Matters*. New York : Teachers College Press, p. 174-187.
- LYNG S. T. & BLICHFELDT J. F. (2003). *Norwegian Country Background Report for the OECD Project Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Oslo : Work Research Institute.
- MARCEL J.-F. (2007). « "Nouvelles" pratiques enseignantes et développement professionnel ». In M. Tardif, J.-F. Marcel, V. Dupriez & D. Périsset-Bagnoud (dir.), *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck.
- MARCEL J.-F. (2009). « Investir l'objet "développement professionnel" par l'entrée "indicateurs" ». *Questions vives*, vol. 5, n° 11. En ligne : <<http://questionsvives.revues.org/563>> (consulté le 6 mars 2013).
- MAUBANT P. (2004). « La communauté en éducation : usages, sens et contre-sens ». *Penser l'éducation*, n° 16.
- ORR K. (2008). « Room for improvement? The impact of compulsory professional development for teachers in England's further education sector ». *Professional Development in Education*, vol. 34, n° 1, p. 97-108.
- PELPEL P. (2000). « Pratiques et modèles pédagogiques de l'enseignement technique ». *Revue française de pédagogie*, n° 131, p. 43-53.
- PELPEL P. & TROGER V. (2001). *Histoire de l'enseignement technique*. Paris : Hachette Éducation.
- PEREZ-ROUX T. (2010). « Processus de professionnalisation et dynamique identitaire ». *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 13, n° 1.
- PLUMELLE B. & LATOUR M. (2012). *La formation initiale et continue des enseignants : Allemagne, Angleterre, Finlande*. Sèvres : Centre international d'études pédagogiques.
- PONT B., NUSCHE D. & MOORMAN H. (2009). *Améliorer la direction des établissements scolaires. Vol. 2 : Études de cas sur la direction des systèmes*. Paris : OCDE.
- SALOMON G. (dir.) (1993). *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations*. New York : Cambridge University Press
- SCHÖN D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éd. Logiques.
- TARDIF M. & LESSARD C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- THOMPSON M. & WILLIAM D. (2008). « Tight but loose: A conceptual framework for scaling up school reforms ». In C. Wylie, *Tight but loose: scaling up teacher professional development in diverse contexts*. En ligne : <www.ets.org> (consulté le 25 juillet 2012).
- TIMPERLEY H. (2011). « Le développement professionnel des enseignants et ses effets positifs sur les apprentissages des élèves ». *Revue française de pédagogie*, n° 174, p. 31-40.
- TROGER V. (2003). *Recrutement et formation des professeurs de lycées professionnels : propositions pour assurer le renouvellement des personnels dans les disciplines professionnelles*. En ligne : <<http://www.education.gouv.fr/>> (consulté le 10 février 2009).
- UTDANNINGS DIREKTORATET (2006). *The Education Mirror 2006*. Oslo : The Norwegian Directorate of Education and Training.
- UTDANNINGS DIREKTORATET (2007). *The Education Mirror 2007*. Oslo : The Norwegian Directorate of Education and Training.
- UWAMARIYA A. & MUKAMURERA J. (2005). « Le concept de "développement professionnel" en enseignement : approches théoriques ». *Revue des sciences de l'éducation*, n° 31(1), p. 133-155.
- WEBB A. (2007). *Promise and performance : The report of the independent review of the mission and purpose of further education in Wales in the context of the learning country: vision into action*. Denbighshire : Welsh Assembly Government.
- WENGER E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge (États-Unis) : Cambridge University Press.