



HAL
open science

Les professeurs de lycée professionnel débutants au risque de la co-intervention

Nicolas Divert, Marie-France Rossignol

► **To cite this version:**

Nicolas Divert, Marie-France Rossignol. Les professeurs de lycée professionnel débutants au risque de la co-intervention. *Recherches en Didactiques*, 2023, N° 35 (1), pp.43-57. 10.3917/rdid1.035.0043 . hal-04561895

HAL Id: hal-04561895

<https://hal.u-pec.fr/hal-04561895>

Submitted on 28 Apr 2024

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.

Les professeurs de lycée professionnel débutants au risque de la co-intervention

Nicolas Divert
Université Lyon 2
Laboratoire Éducation, Cultures, Politiques (ECP)
n.divert@univ-lyon2.fr

Marie-France Rossignol
Université Paris Est Créteil / INSPÉ de Créteil
Laboratoire CIRCEFT / Escol
marie-france.rossignol@u-pec.fr

Résumé :

La réforme de la voie professionnelle de 2019 a instauré deux dispositifs pluridisciplinaires, le chef-d'œuvre et la co-intervention qui visent à décloisonner les enseignements, à encourager le travail d'équipe et à mobiliser les élèves dans les apprentissages. Associée au registre de l'innovation par l'institution scolaire, la co-intervention est censée faire évoluer les pratiques des enseignants. Dans cet article, nous nous intéressons à ce dispositif à partir de ce qu'en disent des professeurs de lycée professionnel débutants. Ces novices découvrent cette prescription à laquelle ils doivent se conformer mais leurs expériences révèlent la difficile mise en œuvre de cette réforme face aux modèles didactiques hétérogènes des enseignants.

Mots clés : co-enseignement ; formation et enseignement professionnel ; enseignant stagiaire ; réforme des programmes d'études ; approche interdisciplinaire

Vocational schools trainee teachers exposed to co-intervention

Abstract :

The vocational course reform of 2019 introduced two multidisciplinary systems: the masterpiece and the co-intervention, which aim at to decompartmentalizing courses, encouraging teamwork and mobilizing students in vocational trainings. Co-intervention, which the education system associates with the innovation register, is supposed to make the teachers' practices evolve. In this article, we focus on this co-intervention system based upon what the trainee teachers in vocational schools have to say about it. These newcomers discover this regulation they must comply to, but their experiences bring to light how difficult implementing this reform can be when in opposition to the heterogeneous didactic models of teachers.

Keywords : co-teaching ; vocational education and training; trainee teacher; curriculum reform; interdisciplinary approach

Docentes principiantes de formación profesional frente al riesgo de la co-intervención

Resumen

La reforma de la formación profesional de 2019 introdujo dos sistemas multidisciplinares, la "obra maestra" y la co-intervención, que tienen como objetivo descompartimentar las asignaturas, fomentar el trabajo en equipo y movilizar a los alumnos en el aprendizaje. Asociada al registro de innovación por parte de la institución escolar, se supone que la co-intervención podría cambiar las prácticas de los docentes. En este artículo, nos interesamos a este dispositivo basándonos en entrevistas de profesores principiantes de formación profesional. Estos novatos descubren la prescripción institucional a la que deben adaptarse, pero sus experiencias revelan la dificultad de implementar esta reforma frente a los modelos didácticos heterogéneos de los docentes.

Palabras claves : co-enseñanza ; educación y formación profesional ; profesor en práctica ; reforma del currículo ; enfoque interdisciplinario

Les professeurs de lycée professionnel débutants au risque de la co-intervention

La tension entre deux registres de savoirs, l'un lié aux disciplines générales et l'autre aux spécialités professionnelles, constitue l'une des spécificités de l'enseignement professionnel. Cette différenciation illustre une partition synonyme de hiérarchisation des connaissances entre savoirs académiques, reconnus comme légitimes, et savoirs techniques, moins valorisés (Tanguy, 1986, p. 37).

Depuis plusieurs décennies, des politiques éducatives visent à réduire cet écart afin de décloisonner les enseignements, favoriser les apprentissages intégrateurs, et encourager le travail d'équipe. Dès 1992, la rénovation pédagogique du lycée professionnel (LP) préconisait, dans le cadre des périodes de formation en entreprise et du contrôle en cours de formation, des actions menées par « un travail préparatoire conjoint »¹ des professeurs des disciplines professionnelles et des enseignements généraux. La diffusion de la pédagogie de projet (Bordalo, Ginestet, 1993) ou l'instauration, en 2000, des projets pluridisciplinaires à caractère professionnel (PPCP) (Lantheaume, 2008) poursuivent cette dynamique réformatrice. En 2019, une nouvelle transformation de la voie professionnelle instaure à son tour dans les curricula deux dispositifs le *chef d'œuvre* et la *co-intervention*. Ces pratiques pluridisciplinaires « bouleversent la forme scolaire traditionnelle, évacuant [...] la notion de "discipline" au profit de celles de "champ" ou de "pôle" qui privilégient les formes de travail en commun » (Harlé, 2021, p. 48).

Dans cet article, nous nous centrons sur la co-intervention, dispositif obligatoire² qui prescrit l'intervention d'un professeur de spécialité professionnelle et d'un enseignant de discipline générale « ensemble dans une même salle et en même temps »³. Les élèves pourraient ainsi « mieux s'approprier le sens des enseignements généraux dans un contexte et une perspective professionnels pour renforcer leurs acquis »⁴.

Nous avons mené des entretiens avec des enseignants débutants afin de regarder la manière dont ils se saisissaient de cette nouvelle modalité d'enseignement. Nous avons formulé l'hypothèse que sa prise en charge les exposait à des « épreuves » (Barrère, 2002) assez fragilisantes pour changer leur perception et masquer les bénéfices escomptés. Nous présenterons le cadre théorique et méthodologique permettant d'identifier ces *épreuves*. Nous nous intéresserons ensuite aux difficultés rencontrées dans la traduction des prescriptions officielles, puis à la co-intervention en acte telle que les novices la pratiquent.

1. Le cadre théorique et méthodologique

L'identité professionnelle de l'enseignant débutant est façonnée par sa formation et par l'exercice en établissement (Riopel, 2006). Dès lors, la co-intervention produit des effets sur la construction de sa professionnalité, l'exposant à des *épreuves* potentiellement transformatives et structurantes, mais aussi risquées.

¹ Note de service du 13 février 1992 portant sur la rénovation pédagogique en lycée professionnel.

² Soit un volume horaire total de 128 heures pour les trois années du baccalauréat professionnel et de 165 pour les deux années du Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP). L'organisation relève de l'autonomie de l'établissement (MENJ, 2020, *Vade-mecum : Mettre en œuvre la co-intervention dans la voie professionnelle*, p. 9).

³ MENJ, 2020, *Ibid.*, p. 4.

⁴ BOEN n°12 du 21 mars 2019, p. 47.

1.1. Construire une « identité professionnelle interdisciplinaire »

La confrontation à une autre discipline et un autre enseignant affecterait la « conscience disciplinaire » (Cohen-Azria, Lahanier-Reuter, Reuter, 2013) dans ses éléments constitutifs : maîtrise des savoirs académiques, appropriation des savoirs scolaires et des instructions officielles, intégration des démarches disciplinaires et pédagogiques rendant les apprentissages accessibles aux élèves (Monnier-Silva, Weiss, 2019, p. 191). Co-intervenir mettrait en travail l'« identité professionnelle interdisciplinaire » que les enseignants ont à se forger afin qu'« ils ne ressentent pas de divorce entre leur pratique, leur système de référence théorique et ce qu'ils croient que le système attend d'eux » (Lenoir, Sauvé, 1998a, p. 23).

Or la maîtrise de leurs disciplines n'est pas assurée chez tous les néo-professeurs de lycée professionnel (PLP), notamment ceux des disciplines générales, bivalents. Issus majoritairement de la voie générale, ils ont à les appréhender dans la configuration propre à la filière professionnelle et à résoudre les difficultés durables rencontrées pour s'approprier la valence dont ils ne sont pas spécialistes (Auvray, Huchette, 2020, p. 34).

Se saisir des prescriptions sur la co-intervention s'avère complexe pour des personnels débutants qui souhaitent répondre aux attentes institutionnelles, mais ne peuvent les relier à du connu et peinent déjà à s'approprier leurs propres programmes ou référentiels. Le texte officiel de 2019 prône un « dialogue » entre le français, les mathématiques ou sciences, et les enseignements professionnels, par l'instauration de « modalités d'interventions pédagogiques pluridisciplinaires »⁵ qui prennent appui sur « une situation professionnelle issue du référentiel des activités professionnelles des spécialités concernées » dans laquelle viennent s'inscrire les disciplines générales⁶. Le terme « pluridisciplinarité » – qui, par son préfixe, dénote un enseignement où plusieurs disciplines sont représentées – est préféré à « interdisciplinarité », où l'affixe déplace sa définition sur les interactions⁷. Ce texte s'inscrit dans la continuité des discours institutionnels instaurant les pratiques interdisciplinaires dans le secondaire depuis les années 1990 : ils marquent un recul des exigences en matière de savoirs et d'approches disciplinaires au profit d'orientations pragmatiques (Rossignol, 2020). Comme l'analyse critique des prescriptions ministérielles québécoises l'a déjà souligné (Lenoir, Hasni, Larose, 2007, p. 260), l'invisibilisation des enjeux interdidactiques et l'orientation vers une approche applicationniste peuvent être sources de confusion pour l'interprétation des préconisations.

La méconnaissance de l'interdisciplinarité scolaire et de sa déclinaison sur trois niveaux – curriculaire, didactique et pédagogique⁸ – constitue un autre écueil. Sa mise en évidence chez les futurs enseignants du primaire dont les représentations se bornent à l'interdisciplinarité pédagogique (Lenoir, Hasni, Larose, 2007, p. 265) offre un cadre de réflexion pour mieux comprendre les expériences voire les difficultés des PLP. Dès lors, l'enjeu ne serait-il pas de les accompagner dans l'élaboration et l'expérimentation de modèles didactiques équilibrant les contributions disciplinaires, favorisant l'accès des élèves à des « apprentissages et savoirs

⁵ BOEN n°12 du 21 mars 2019, p. 46-47.

⁶ MENJ, 2020, *Vade-mecum : mettre en œuvre la co-intervention dans la voie professionnelle*, p. 5.

⁷ Notons en revanche l'emploi systématique de « interdisciplinarité » dans le rapport n°2016 – 078 de l'inspection générale "Le recensement des bonnes pratiques pédagogiques dans l'enseignement professionnel" publié en novembre 2016.

⁸ L'interdisciplinarité curriculaire « consiste en l'établissement, à la suite d'une analyse systématique des programmes d'études, de liens d'interdépendance, de convergence et de complémentarité entre les différentes matières scolaires » ; l'interdisciplinarité didactique correspond à la construction de « modèles didactiques à caractère interdisciplinaire [...] ayant pour objectif l'articulation des savoirs à enseigner et leur insertion dans des situations d'apprentissage » ; l'interdisciplinarité pédagogique se rapporte à « l'actualisation en classe » (Lenoir, Sauvé, 1998a, p. 11).

intégrés »⁹ ? Nous qualifierons ces modèles de « solidaires », par opposition aux modèles « pseudo interdisciplinaires », témoignant de dérives de type hégémonique (instrumentalisation d'une matière au profit de l'autre), éclectique (articulation aléatoire) ou holistique (minoration des spécificités disciplinaires) (*ibid.*, p. 266). Cependant, la formation à l'interdisciplinarité, parfois peu lisible dans les maquettes de masters d'enseignement (Rossignol, 2016), manque d'efficacité, ses effets se heurtant sur le terrain à la « norme locale » (Lantheaume, 2008, p. 111).

La co-intervention suppose un travail de co-planification, co-instruction et co-évaluation (Tremblay, Toullec-Théry, 2021, p. 31) engageant la maîtrise de nombreuses compétences à ajuster en binôme. Elle implique une organisation de la classe éloignée de la « forme scolaire » traditionnelle (Forquin, 2008) et un dépassement de la logique de séparation des savoirs et des espaces encore très présente au LP. Elle exige une réflexion commune sur la mise en place d'une division du travail à dimension collaborative – à laquelle les professeurs de l'enseignement professionnel, corps qui comprend de nombreux reconvertis (Vercambre-Jacquot, Billaudeau, 2017), sont plus accoutumés que leurs collègues des disciplines générales.

1.2. Méthodologie

Pour comprendre comment les PLP s'approprient le dispositif, nous avons réalisé en 2020 quarante entretiens semi-directifs d'une durée moyenne d'une heure auprès de dix-neuf femmes et vingt-et-un hommes entrants dans le métier¹⁰. Ils incarnent la nouvelle « génération » d'enseignants au sens défini par Lucie Tanguy (1991, p. 20). Leurs positions et dispositions sont modelées par l'universitarisation de leur formation depuis 2010 et par leurs trajectoires antérieures. De profils extrêmement variés, ils témoignent d'épistémologies personnelles plurielles¹¹ qui vont nourrir des modes d'acculturation, des reconfigurations disciplinaires et des stratégies adaptatives très diversifiées, selon les contextes curriculaires où la discipline peut être considérée comme majeure ou mineure (Lorillot, 2007). Vingt-neuf enquêtés ont expérimenté la co-intervention, ce qui les a confrontés à toutes les tensions subsumant le LP.

Notre population a été invitée à s'exprimer sur sa formation initiale relative à cet enseignement, à se positionner comme observateur de son opérationnalisation dans son établissement, et à verbaliser les modes constatés de traduction de la prescription institutionnelle. Les PLP disposant d'une expérience pratique ont été questionnés sur leurs dispositifs – modèles didactiques construits, déclinaisons pédagogiques et fonctionnement du binôme enseignant. Les propos recueillis ont fait l'objet d'une analyse de contenu reprenant ces catégories et d'une analyse de discours donnant accès aux formes textuelles, aux associations de termes significatives et aux postures énonciatives.

2. Une traduction des prescriptions ardue

Les novices composent avec leurs aspirations et représentations, avec leurs formateurs et leurs pairs, avec les prescriptions, vocables et attentes institutionnels, ce qui les conduit à se positionner. La co-intervention les confronte à une réforme qui vise à transformer des

⁹ Lenoir et Sauvé (1998b, p. 120) recensent « douze modèles opérationnels à caractère interdisciplinaire », dont le modèle CODA (complémentaire par les objets et les démarches) particulièrement élaboré dans la mise en relation des matières.

¹⁰ Il s'agit d'enseignants volontaires sollicités par l'intermédiaire de formateurs de l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPÉ) des académies de Créteil et de Versailles. Âgés de 22 à 59 ans, ils représentent douze disciplines différentes. Les trois quarts sont des reconvertis.

¹¹ L'étendue de cet article ne permet pas de les détailler.

pratiques professionnelles, parallèlement aux incertitudes inhérentes à leur entrée dans le métier.

2.1 Un rapport ambivalent aux textes officiels

L'enquête coïncidant avec la mise en place de la réforme, les PLP méconnaissent les précédents programmes : la co-intervention s'impose de fait chez ces personnels souvent encore en voie de titularisation. La lecture critique des instructions officielles reste limitée. Une adhésion *a priori* s'exprime : « un très beau projet » (Femme, 33 ans, lettres-histoire), « un bon prétexte de donner du sens à tous ces enseignements et de ne pas les compartimenter » (Femme, 38 ans, hôtellerie-restauration). Le terme « innovation » auquel se réfère la prescription est porteur de représentations positives (Cros, 2013), même si sa portée novatrice se trouve relativisée : « aujourd'hui, avec la réforme [...], la pédagogie par projet va plutôt se mouler dans la co-intervention » (Homme, 59 ans, éco-gestion).

Des questions sont cependant soulevées. Objectivement, depuis la rentrée 2019, le volume de cours a été réduit de 13 %, passant de 2 900 à 2 520 heures, le nombre de semaines (22) de périodes de formation en milieu professionnel (PFMP) restant stable. Cette évolution alimente des interrogations. Les exigences des programmes et référentiels disciplinaires, l'acculturation à un public décrit comme éloigné des réquisits scolaires ou exigeant dans la tenue de classe, représentent des sources de pression défavorables à la co-intervention : « on a déjà très peu de temps avec les élèves, on avance assez difficilement dans le programme [...] c'est une perte de temps » (Femme, 38 ans, hôtellerie-restauration). L'argument institutionnel selon lequel ces heures s'articulent aux progressions de chaque enseignement¹² ne convainc guère des novices qui peinent déjà à planifier leurs cours disciplinaires.

Des craintes s'expriment également sur la combinaison entre les registres de savoirs à enseigner. L'ancrage professionnel des disciplines générales, accentué, s'avère ambivalent. S'il permet, pour certains, d'incarner des connaissances pour un public qui développe un rapport au savoir contextualisé (Charlot, 1999), d'autres font état de leur réserve, en la prêtant souvent au collègue de l'autre ordre d'enseignement. Un enseignant de biotechnologie indique que « les professeurs de général considèrent qu'ils perdent trop de temps dans leur matière, qu'on leur enlève une heure » (Homme, 25 ans), tandis qu'un professeur de mathématiques / sciences déclare « du point de vue des professeurs de professionnel, ils [ne] sont pas contents car ils perdent des heures d'atelier avec les élèves [...] C'est quatre heures d'atelier qui ont été grattées, transformées en deux, trois heures de co-intervention » (Homme, 25 ans). Parler au nom des autres permet de signaler sa réticence sans s'opposer personnellement.

2.2. Un clivage entre formation universitaire et norme locale

Plusieurs dilemmes entre une formation relais des prescriptions institutionnelles et leur traduction dans les établissements sont mentionnés. L'écart entre d'une part la tâche prescrite et la tâche redéfinie, et d'autre part entre la tâche redéfinie et la tâche effective (Leplat, 1997, p. 17), est estimé considérable. Deux enquêtés seulement citent, pour l'avoir découvert en formation, le *Vade-mecum* ministériel¹³ qui propose des exemples de séquences et de séances pour plusieurs filières. En congruence, la formation à l'INSPÉ encourage l'élaboration de modèles didactiques solidaires, conduisant les élèves à réfléchir au sens du travail et à développer leur esprit critique. Un stagiaire relate ainsi la présentation par une formatrice

¹² BOEN n°12 du 21 mars 2019, p. 47 : « ces heures ne font pas l'objet d'un programme spécifique distinct car elles s'appuient sur les programmes des disciplines générales et les référentiels des spécialités professionnelles ».

¹³ cf. *supra*, note 2.

d'un projet de construction de bâtiments pour les jeux olympiques de Paris de 2024 : l'action mobilise des enseignements professionnels, la géographie – savoirs sur le milieu parisien, et le français – travail sur les campagnes de promotion des nouveaux équipements. Si ce « projet un peu fou » l'enthousiasme, il conclut : « la co-intervention qui existe aujourd'hui est à mille lieux de ce qui doit être réalisé, visiblement » (Homme, 41 ans, STI génie mécanique). Les prototypes construits donnent la mesure de l'écart avec leur opérationnalisation : « je me faisais une idée de la co-intervention jusqu'à hier après-midi où on a eu à l'INSPÉ un cours sur ce qu'était réellement la co-intervention. Et je pense qu'on en est loin. » (Homme, 50 ans, STI génie civil).

Les PLP se heurtent effectivement aux contraintes liées à la « norme locale » qui finit par prévaloir. Ils composent laborieusement avec un contexte professionnel mouvant, des cultures d'établissement traduisant de façon polymorphe les prescriptions. De nombreuses complications organisationnelles sont signalées – heures placées comme variables d'ajustement de l'emploi du temps, aléas d'appariement avec le co-intervenant : « le collègue a été nommé mi-octobre, on l'a mis en co-enseignement sans lui demander son avis [...] en termes de concertation on en avait très peu [...] on n'arrivait pas du tout à collaborer [...] mon tuteur [...] avait du mal aussi avec ce co-enseignement » (Femme, 43 ans, lettres-histoire). Faute d'expérience et de légitimité, les novices ont du mal à s'imposer face aux réticences de certaines équipes pédagogiques, ou à mettre à profit des partages d'expériences souvent réduits à des échanges informels. Lorsque le cadre d'appui fait défaut, ils renoncent parfois à négocier leur place.

3. L'ambiguïté des pratiques interdisciplinaires

Les pratiques tâtonnantes des PLP peinent à répondre aux ambitions institutionnelles. La plupart font état d'expériences mitigées à l'efficacité pédagogique incertaine. En acte, la co-intervention est majoritairement assimilée à du « bricolage ».

3.1. Un investissement coûteux

Très investis dans la planification de leurs cours, les enquêtés mentionnent d'importants temps de préparation, dépassant largement les « huit heures professeurs » des deux premières semaines de la rentrée allouées à la concertation¹⁴. Leur contribution au dispositif, même perçue comme gratifiante, est vécue comme un « temps de travail supplémentaire » (Femme, 29 ans, sciences et techniques médico-sociales) qui alourdit leur charge de travail de débutants.

Sur le plan curriculaire, la confrontation des référentiels et des programmes est souvent décrite comme fastidieuse et malaisée. Si peu d'incompatibilités radicales sont explicitement mentionnées, certains couplages apparaissent plus envisageables que d'autres, la complémentarité disciplinaire devant se construire à partir de la plus-value didactique apportée : le croisement d'une spécialité professionnelle avec le français est déclaré plus facile qu'avec les mathématiques et les sciences, fréquemment qualifiées de plus abstraites. Langue de scolarisation et de communication professionnelle, le français trouve sa justification dans toutes les situations.

3.2. Des modèles didactiques asymétriques

Les vingt-neuf enquêtés engagés dans la co-intervention, exposés à des contenus curriculaires, des références didactiques et pédagogiques complexes, verbalisent leurs pratiques de manière très différenciée. Trente-deux expériences sont évoquées dans notre corpus, trois PLP en

¹⁴ BOEN n°12 du 21 mars 2019, p. 48.

ayant mené deux. Le modèle didactique à caractère interdisciplinaire adopté n'a pas pu être identifié pour sept actions, imprécises ou trop imbriquées dans des obstacles. Les vingt-cinq autres se distribuent entre treize modèles hégémoniques, sept solidaires et cinq holistiques.

Les discours décrivant un modèle solidaire restent minoritaires. Un binôme hôtellerie-restauration et lettres-histoire a fait travailler sa classe de manière croisée sur la tenue professionnelle et ses effets sur les postures et gestes de métier. Il a également accompagné un atelier d'écriture de recettes à partir de modèles du genre en français, enrichi, en histoire, de références à l'évolution des habitudes alimentaires. Ces pratiques font figure d'exception, et ne s'opèrent qu'au prix de relations affinitaires, de partages de postures professionnelles impliquant un travail commun conséquent.

Le modèle hégémonique prévaut, avec la domination des enseignements professionnels et l'instrumentalisation des disciplines générales, mobilisées principalement pour développer des compétences transversales éloignées de leur ancrage curriculaire et didactique. Les enseignants de lettres comme de spécialités professionnelles évoquent une reconfiguration du français vers une forte composante professionnelle centrée sur des pratiques orales ou écrites autour de la rédaction de CV, de lettre de motivation, de consignes ou de fiches techniques. La langue est surtout considérée comme le médium d'une communication professionnelle opérationnelle. De leur côté, les mathématiques sont sollicitées pour réaliser des calculs, appliquer des formules, notamment dans des problèmes de proportionnalité, volume, pourcentage, ou pour l'usage des outils bureautiques. Dans l'approche par compétences, ces objets apparaissent comme le plus petit dénominateur commun et incarnent l'amalgame exploitable dans toutes les spécialités professionnelles. Ces usages des disciplines générales révèlent les tensions toujours vives autour de leurs finalités en LP : le français, tout en étant associé à une dimension émancipatrice, apparaît aussi au service du métier (Lopez, 2010) et les mathématiques restent fortement corrélées aux situations professionnelles (Sido, 2017).

Si, en décrivant ces modèles hégémoniques, les professeurs bivalents témoignent d'un certain consentement à la domination des spécialités professionnelles et à l'instrumentalisation de leur propre enseignement, ils expriment, dans le cas des modèles holistiques, un profond sentiment de dénaturation de leur discipline : « on nous dit "oui, c'est du français avec le prof de plomberie", ce [n'] est pas du français, en fait. [...] On nous fait faire autre chose » (Femme, 28 ans, lettres-anglais).

L'insertion professionnelle ressort comme l'argument prioritaire pour légitimer ces déséquilibres, ce qui a parfois pour contrepartie une identité professionnelle vécue comme amoindrie : « moi je ne me vois pas nécessairement [être] que prof de CV » (Femme, 43 ans, lettres-histoire). Se pose de manière récurrente une question cruciale : si le modèle hégémonique s'impose, quelle utilité conserve l'intervention du PLP des disciplines générales ? « Si c'est pour faire un pourcentage et une part de marché, est-ce que j'ai vraiment besoin du prof de maths ? » déclare un PLP d'économie-gestion. La co-intervention confronte ainsi des enseignants novices aux pratiques mal assurées à une interdisciplinarité qui questionne leur propre apport didactique.

3.3. Une co-instruction aléatoire

La difficulté à élaborer un modèle didactique solidaire s'explique aussi par la nécessité d'ajuster sa pratique à celle du co-intervenant. Rendre les savoirs « parlants » pour les élèves suppose de les partager d'abord avec son collègue, de saisir la complexité des collectifs et de la division du travail sous-jacente. Le ressenti d'un co-pilotage équilibré et gratifiant reste faible : « en général, il y en a un qui mène, et l'autre qui est en appui, c'est le plus simple. Le 50/50, je [ne] l'ai encore pas vu » (Homme, 48 ans, lettres-histoire) ; « on est sur un ratio

80/20 » (Homme, 36 ans, lettres-histoire). Les témoignages dysphoriques l'emportent, qui présentent des situations où les positionnements se négocient malaisément : « j'ai du mal à me placer dans cette classe » (Femme, 33 ans, lettres-histoire). Les métaphores récurrentes « s'immiscer », « se caler », « se glisser », « se greffer » formulées par les enseignants des disciplines générales connotent des interventions entrant par effraction dans l'enseignement professionnel. L'expression fréquente « en retrait » illustre la gouvernance par les spécialités professionnelles. Les aléas du positionnement s'accroissent parfois selon l'espace d'intervention : certains témoignent du brouillage de leurs marqueurs et repères disciplinaires pour avoir délocalisé leur pratique dans une salle de cours ordinaire ou en atelier.

La collégialité supposée de la co-intervention expose enfin au regard de l'autre, à des différences de méthodes, de postures, de relations aux élèves. Les bénéfiques mentionnés sont d'ordre pédagogique, facilitant, avant tout, la « gestion de classe » (Rayou, Van Zanten, 2004) faisant parfois du co-intervenant un auxiliaire d'encadrement. Néanmoins, le renforcement de « l'étalement » pour aider les élèves à mieux comprendre et mieux apprendre (Bucheton, Soulé, 2009) correspond au geste professionnel commun le plus signalé. Si l'apport dans l'acquisition des connaissances demeure incertain, la co-intervention permettrait aux PLP d'ouvrir une fenêtre sur d'autres contenus et approches pédagogiques, et participerait à décloisonner les enseignants plus que les contenus.

Avec la réforme de 2019, la co-intervention s'impose dans les LP, exposant les PLP débutants à des *épreuves* plurielles. Les propos recueillis témoignent d'une tension entre le prescrit et l'effectif et révèlent une « identité professionnelle interdisciplinaire » encore très fragile, essentiellement modelée par des expériences sur le terrain porteuses de désillusion. Il est d'ailleurs significatif que trois enquêtés, qui ont réalisé leur mémoire de master d'enseignement sur la co-intervention, en justifient surtout les bénéfiques par la littérature scientifique : « je la mets en œuvre cette année. Et là, c'est plus compliqué » (Femme, 29 ans, sciences et techniques médico-sociales).

La co-intervention interroge le travail des enseignants et révèle la nécessité de bâtir une didactique spécifique. Son déploiement s'inscrit dans une ambition régulièrement énoncée de favoriser la circulation des savoirs et les apprentissages d'élèves distants avec les savoirs d'abstraction. Si « le lien entre les disciplines est porteur de sens pour les élèves » (Harlé, 2021, p. 47), est-il pour autant perçu par eux dans un tel cadre ? Les discours demeurent discrets sur ce point. Les séances, loin d'ouvrir la forme scolaire à des pratiques novatrices susceptibles de mieux enrôler les apprenants, se trouvent même appréhendées comme un cours classique contribuant paradoxalement au cloisonnement : « pour eux [les élèves], la co-intervention, c'est un cours comme un autre, qui est séparé des autres. Du coup, tout ce qu'ils apprennent [...], ils [ne] se disent pas qu'ils le verront ailleurs » (Homme, 25 ans, mathématiques / sciences). Dès lors, si l'enseignement professionnel a souvent été un lieu d'innovation et de réformes, leur appropriation par les personnels présente un risque élevé d'achoppement sur les réalités de terrain. La difficile mise en œuvre de la co-intervention souligne le cloisonnement encore très fort des espaces d'apprentissage et des savoirs au sein de l'enseignement professionnel. Comment, dans ces conditions, favoriser la construction d'une identité professionnelle de PLP indépendamment des enseignements dispensés, plus ouverte à l'établissement de liens entre les différentes disciplines ?

Bibliographie

AUVRAY Christophe, HUCHETTE Michaël (2020) Enseigner en lycée professionnel : les épreuves de l'entrée dans le métier, *Recherche & Formation*, 95, 25-40.

BARRÈRE Anne (2002) *Les enseignants au travail (routines incertaines)*, Paris, L'Harmattan.

BORDALO Isabelle, GINESTET, Jean-Paul (1993) *Pour une pédagogie de projet*, Paris, Hachette.

BUCHETON Dominique, SOULÉ Yves (2009) Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *Éducation & Didactique*, vol.3, n°3, 29-48.

COHEN-AZRIA Cora, LAHANIER-REUTER Dominique, REUTER Yves. (2013) *Conscience disciplinaire. Les représentations des disciplines à la fin de l'école primaire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

CHARLOT Bernard (1999) *Le rapport au savoir en milieu populaire*, Paris, Anthropos.

CROS Françoise (2013) L'innovation en formation, dans JORRO Anne (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, 169-175.

FORQUIN Jean-Claude (2008) *Sociologie du curriculum*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

HARLÉ Isabelle (2021) *Penser le curriculum scolaire*, Fontaine, Presses Universitaires de Grenoble.

LANTHEAUME Françoise (dir.) (2008) *Les enseignants de lycée professionnel face aux réformes*, Lyon, Institut national de recherche pédagogique.

LENOIR Yves, SAUVÉ Lucie (1998a) L'interdisciplinarité et la formation à l'enseignement primaire et secondaire : quelle interdisciplinarité pour quelle formation ?, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 24, n°1, 3-29.

LENOIR Yves, SAUVÉ Lucie (1998b) Note de synthèse. De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement : un état de la question, *Revue française de pédagogie*, vol. 125, 109-146.

LENOIR Yves, HASNI Abdelkrim, LAROSE François (2007) L'interdisciplinarité et la formation à l'enseignement : analyse de résultats de deux recherches, *Rev. Pensamiento Educativo*, vol. 41, 2, 255-276.

LEPLAT Jacques (1997) *Regards sur l'activité en situation de travail : Contribution à la psychologie ergonomique*, Paris, Presses Universitaires de France.

LOPEZ Maryse (2010) Enseigner le français en lycée professionnel : quels changements dans le métier ? *Le français d'aujourd'hui*, 171, 4, 49-60.

LORILLOT Véronique (2007) Quels rapports aux savoirs scientifiques en arts appliqués ? Le cas d'enseignants de sciences physiques et d'enseignants d'arts appliqués, *Actualité de la recherche en éducation et en formation*, Strasbourg.

MONNIER-SILVA, Anne Catherine, WEISS, Laura (2019) La conscience disciplinaire des futurs enseignants spécialistes de la physique ou du français : construction et/ou déconstruction en formation initiale ? Dans VERSCHEURE Ingrid, DUCREY MONNIER Mylène, PELISSIER Lionel (dir.) *Enseignement et formation : éclairages de la didactique comparée*, Toulouse, Presses Universitaires du Midi, 187-202.

RAYOU Patrick, VAN ZANTEN Agnès (2004) *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?*, Paris, Bayard.

RIOPEL Marie-Claude (2006) *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*, Ste Foy, Presses de l'Université Laval.

ROSSIGNOL Marie-France (2016) L'interdisciplinarité professionnelle : l'impensée de la mastérisation ? Colloque « 2006-2016, Scénarios de formation, 10 ans après », Université de Cergy-Pontoise, 14-15 novembre 2016. <https://www.inspe-versailles.fr/IMG/pdf/atelier6-rossignol.pdf>

ROSSIGNOL Marie-France (2020) Interdisciplinarité et enseignements interdisciplinaires : clartés et équivoques du discours institutionnel, dans BERGER Dominique, MARIN Brigitte (dir.) *Le printemps de la Recherche en éducation 2016*, Paris, Éditions Le Réseau des INSPÉ, 112-127.

SIDO Xavier (2017) Les mathématiques au baccalauréat professionnel. Élaboration d'un enseignement en tension entre pratique disciplinaire et professionnelle (1985-1995), *Revue française de pédagogie*, 198, 23-34.

TANGUY Lucie (1986) La question de la culture technique à l'école, *Formation emploi*, 13, 35-42.

TANGUY Lucie (1991) *L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens*, Paris, Presses Universitaires de France.

TREMBLAY Philippe, TOULLEC-THÉRY Marie (2021) *Le coenseignement : théories, recherches et pratiques*, Nîmes, Champ Social / INS-HEA.

VERCAMBRE-JACQUOT Marie-Noël, BILLAUDEAU Nathalie (2017) Les enseignants de lycée professionnel, *Éducation & Formation*, 93, 67-86.