

**CO-MENTORAT ENTRE PROFESSIONNELS DE L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE ET
SPÉCIALISÉ DANS LE CADRE DE DISPOSITIFS DE CO-INTERVENTION/CO-
ENSEIGNEMENT**

Philippe Tremblay

Université Libre de Bruxelles
Faculté des sciences psychologiques et de l'Éducation
50 av. FD Roosevelt
1050 Bruxelles
philippe.tremblay@ulb.ac.be

Université Laval
Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage
Faculté des sciences de l'éducation,
Bureau 1034
2320, rue des Bibliothèques
Québec QC G1V 0A6
philippe.tremblay@fse.ulaval.ca

Mots-clés : *co-mentorat, inclusion, co-formation, co-enseignement, co-intervention*

Résumé. *Cette communication traite du co-mentorat opérant dans le cadre de deux dispositifs de co-enseignement/co-intervention destinés à des élèves présentant des troubles d'apprentissage en Belgique francophone. Dans l'analyse des effets d'impact de deux dispositifs (inclusion et enseignement spécialisé), nous avons été amenés à étudier le processus de co-formation entre professionnels. À cette fin, nous avons procédé à la réalisation d'observations, d'entretiens et de questionnaires auprès des enseignants participants (n=12 et n=13). Nos résultats montrent des différences notables tant sur la qualité que la quantité du co-mentorat mis en œuvre dans les deux dispositifs. Il semblerait que l'organisation pédagogique du dispositif influence le processus de formation au travail. Les enseignants dans le dispositif d'inclusion disent se former au contact de leur collègue enseignant, d'échanger sur des pratiques et se concerter fréquemment alors qu'en enseignement spécialisé, les enseignants disent se former au contact de leurs élèves et de leurs collègues logopèdes avec qui ils échangent surtout sur les difficultés des élèves et se concertent moins fréquemment.*

1. Introduction

Cette communication porte sur le processus de co-mentorat dans le cadre de deux dispositifs de co-enseignement/co-intervention destinés à des élèves présentant des troubles/difficultés d'apprentissage. Le premier dispositif a été mis en place dans le cadre d'une recherche-action menée en Communauté française de Belgique durant deux ans. Celui-ci proposait d'implémenter et de pérenniser un dispositif de co-enseignement (temps plein) visant l'inclusion d'élèves porteurs de troubles d'apprentissage. Le second dispositif est constitué de classes de l'enseignement spécialisé de type 8, destiné à des élèves ayant des troubles d'apprentissage, fonctionnant sur un modèle de co-intervention. Dans un contexte plus large, nous avons procédé à l'analyse et à l'évaluation comparée de la qualité, sur la base d'un modèle multidimensionnel¹, de deux types de

¹ Pertinence, congruité, adéquation, synergie, efficacité, fiabilité, impact, bien-fondé, flexibilité.

dispositifs d'intervention : le premier d'inclusion scolaire et le second, d'enseignement spécialisé de type 8.

Les deux dispositifs étudiés (inclusion et enseignement spécialisé de type 8) se différencient par l'utilisation de la co-intervention et/ou du co-enseignement. Le premier dispositif est constitué de six expériences d'inclusion scolaire où de 3 à 7 élèves ayant des troubles d'apprentissage étaient intégrés. Ces expériences étaient organisées sur le modèle d'un co-enseignement permanent entre un enseignant de l'enseignement spécialisé (appelé ici orthopédagogue) et un enseignant issu de l'enseignement ordinaire. De plus, quelques heures de logopédie pouvaient être attribuées à la classe (co-intervention). Les enseignants étaient volontaires et n'avaient aucune expérience pratique du dispositif d'inclusion. Le second dispositif étudié est celui de l'enseignement spécialisé de type 8 en maturité 1 et 2. Dans ces dispositifs, un enseignant spécialisé travaille dans une classe avec un ratio prof/élève plus important (de 4 à 12 élèves) sur un modèle de co-intervention avec des logopèdes ou d'autres enseignants pendant plusieurs périodes par semaine. Les enseignants étaient eux aussi volontaires et avaient une expérience du dispositif d'enseignement spécialisé de type 8.

Dans l'analyse des impacts des dispositifs, nous avons été amenés à étudier le processus de co-formation entre professionnels. Nous cherchions à connaître, entre autres, comment cette collaboration entre professionnels prenant place en intégration/enseignement spécialisé pouvait favoriser le développement professionnel. Pour ce faire, nous avons utilisé des observations, entretiens et questionnaires auprès des enseignants participants (n=12 et n=13).

2. Revue de la littérature

On peut définir le co-enseignement comme un travail pédagogique en commun, dans un même groupe et dans un même temps, de deux ou plusieurs professionnels (ex. : enseignants, logopèdes, etc.) partageant les responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques (Friend & Cook, 2007). Ce type de travail a été prioritairement développé dans le cadre de l'intégration/enseignement spécialisé, l'intervention pour les élèves à risques ou dans le cadre de mentorat. En effet, ce type de fonctionnement exigeant un apport de ressource humaine n'est, le plus souvent, disponible que dans le cadre de dispositifs d'intervention spécifique (D+, intégration, primo-arrivants, etc.) et/ou de formation (stage, accompagnement en début de carrière, etc.). Cette collaboration s'organise dans le cadre d'un partage d'enseignement à titre temporaire (quelques heures par semaine, ou quelques jours ou semaines par mois ou par année) ou permanent (à temps plein, toute l'année).

Dans la situation où deux professionnels (et plus) travaillent au même moment pour des élèves d'un même groupe, mais sans partager le même espace, ni les mêmes objectifs à court terme, etc., on parlera alors de « co-intervention ». C'est le cas, par exemple, lorsqu'un logopède (orthophoniste) effectue une prise en charge individuelle, hors-classe, d'un élève pendant ses heures de classe. Ces périodes de co-intervention peuvent constituer une part non négligeable de l'horaire des élèves dans les écoles spécialisées étudiées; les enseignants en enseignement spécialisé ont, en moyenne, un demi-horaire seul en classe avec tous leurs élèves. Ces prises en charge peuvent concerner de 5 à 19 périodes par semaine dans les écoles spécialisées de l'échantillon. Dans les prescriptions légales sur l'enseignement spécialisé (Communauté française, 2004), nous remarquons que cette collaboration entre professionnels est fortement recommandée bien qu'elle soit très peu définie. De plus, aucune disposition légale n'existe, en enseignement spécialisé, définissant la qualité et la quantité de concertation entre professionnels.

Différents termes sont utilisés en langue française (formation sur le tas, co-formation, etc.) et anglaise (in service learning, in service teacher education, etc.) pour décrire ce processus de formation informelle (Legendre, 1996). Le concept décrivant le mieux ce type de processus est celui de mentorat ou de co-mentorat. Le mentorat est une relation entre un professionnel moins expérimenté, appelé « protégé » et un autre plus expérimenté appelé « mentor ». Cette relation dyadique, en face à face, à long terme, vise tant un développement professionnel que personnel

mutuel (Donaldson, Ensher & Gant-Vallonne, 2000). Le mentor peut remplir ainsi deux fonctions : une fonction psychosociale (ex. conseiller, ami) et une fonction professionnelle (ex. : coach, parrain) (Noe, 1988; Ragins et McFarlin, 1990). Par ailleurs, la littérature sur le co-enseignement utilise abondamment la « métaphore du mariage » tant affectif que professionnel (ex. : Murawski, 2009) pour illustrer cette relation entre enseignants. D'autres envisagent une troisième fonction, celle de modélisation (Donaldson et coll., 2000; Scandura & Williams, 2001). Bergevin et Martineau (2007) divisent ces fonctions selon le type de processus auxquelles elles réfèrent : processus d'accompagnement, processus d'enseignement, processus d'interaction et relationnel.

La grande majorité de la littérature, surtout américaine, sur le mentorat s'est intéressée aux avantages pour les enseignants débutants (Odell et Huling, 2000 in Resta & Huling, 2001). Cependant, de nombreux chercheurs reconnaissent que les mentors tirent eux aussi des avantages substantiels (compétences professionnelles, développement des pratiques réflexives, bénéfices psychologiques (ex. estime de soi), collaboration, participation à la recherche scientifique de l'expérience du mentorat (Resta, Huling, White et Matschek, 1997; Holloway, 2001). Toutefois, des recherches mettent en évidence l'influence conservatrice du mentorat sur la pratique des novices. Les mentors promeuvent des pratiques et normes conventionnelles, risquant ainsi de limiter les réformes pédagogiques (Feiman-Nemser, Parker & Zeichner, 1993). La persistance de la volonté à être seul dans sa classe, le manque d'opportunité pour observer et discuter des pratiques de chacun et la tendance à traiter tous les enseignants comme égaux limitent ce que les mentors peuvent faire, même avec des novices (Little, 1990). Toutefois, la variété des formules de mentorat et du temps effectivement passé ensemble rend également difficile les comparaisons. De plus, une série de facteurs sont à prendre en compte (choix du mentor, climat de l'école, etc.). Enfin, nous manquons de recherches, utilisant une approche plus compréhensive, sur ce qui se fait dans les écoles et les classes entre protégé et mentor (Freiman-Nemser, 1996).

Dans la situation qui nous occupe, bien que les dispositifs de co-enseignement et de co-intervention présentent des similitudes avec le mentorat (les enseignants de l'ordinaire sont novices dans l'adaptation scolaire et ceux de l'enseignement spécialisé avec les exigences de l'enseignement ordinaire), il y a une différence essentielle dans le sens où il s'agit de collègues « égaux ». On peut parler dans ce cas de co-mentorat. Ce co-mentorat est défini comme le processus qui est mis en place quand deux professionnels « égaux » travaillent ensemble pour atteindre un objectif (Mullen, Cox, Boettcher & Adoue, 1997). Par conséquent, les dispositifs de co-enseignement et/ou de co-intervention impliquent nécessairement un co-mentorat; l'inverse n'étant pas nécessairement vrai.

Bien qu'une littérature maintenant abondante existe sur la collaboration entre professionnels à l'école, nous possédons peu de recherches sur le co-mentorat prenant place dans ce type de dispositifs, les contenus transmis, les méthodes, lieux, etc. Peu de données sont disponibles sur les phénomènes de co-formation, le plus souvent informels, dans ce contexte. Par contre, des auteurs mettent en avant les avantages de cette collaboration sur les possibilités d'adopter une approche de résolutions de problèmes (ex. : Friend & Cook, 2007) ou pour développer la pratique réflexive (ex. : Uzat, 1998).

3. Objectifs et méthodologie

Dans ce cadre, nous souhaitons analyser et évaluer les apports que ces deux dispositifs organisationnels ont pu apporter pour favoriser l'échange de pratiques et connaissances dans le cadre d'un co-mentorat. Plus précisément, nous nous sommes demandé quels étaient les contenus et les compétences mobilisées dans ces échanges et la manière dont ils étaient transmis. Il s'agissait de connaître et de comprendre comment les enseignants, tant de l'enseignement ordinaire que de l'enseignement spécialisé, ont tiré profit de leur contexte de travail au niveau de leur développement professionnel.

Nous avons procédé à un entretien semi-directif individuel avec les six binômes enseignants (n=12) en enseignement inclusif et avec treize enseignants de l'enseignement spécialisé où cette thématique était abordée. Ces entretiens ont eu lieu en fin d'année scolaire. Nous avons également

fait passer un questionnaire sur le travail collaboratif entre enseignants dans leur contexte de co-enseignement en inclusion. Enfin, de nombreuses séances d'observations en classe nous ont permis de contrôler le contenu des entretiens et questionnaires.

4. Résultats

Avant d'aborder directement la question de la co-formation proprement dite, nous avons souhaité situer, dans une perspective plus large, la formation et les qualifications des ressources enseignantes. Trois indicateurs nous sont accessibles : la formation initiale des enseignants, la formation complémentaire et l'expérience professionnelle.

Tout d'abord, nous remarquons que les enseignants orthopédagogues et spécialisés se démarquent au niveau de l'expérience et de la diplomation. Les premiers sont plus susceptibles d'avoir un diplôme supplémentaire pertinent avec la profession (5 sur 7) contrairement à ceux en enseignement spécialisé de type 8 (3 sur 13). Les enseignants relevant de l'enseignement ordinaire (n=5) sont les moins formés. A contrario, les enseignants travaillant en enseignement spécialisé de type 8 ont une expérience beaucoup plus importante que ceux travaillant en inclusion (3,75 contre 12,38). En ce qui concerne les diplômes de base, nous remarquons que deux enseignants (ordinaire et orthopédagogue) en inclusion n'ont pas les titres requis (institutrice maternel plutôt que ceux d'institutrice primaire), toutes deux travaillant dans la même classe. En enseignement spécialisé de type 8, tous les enseignants avaient au minimum un diplôme d'institutrice primaire

4.1 Les enseignants en inclusion scolaire

Les entretiens avec les enseignants en inclusion scolaire montrent, tout d'abord, que les enseignants concernés estiment que cette organisation scolaire offre plus de possibilités d'action, tout en semblant plus confortable. « *Le co-enseignement permet de mettre en pratique les idées et les expérimenter dans de bonnes conditions* ». Les enseignants reconnaissent avoir plus de temps, de possibilités et de compétences pour gérer ces difficultés au sein de la classe en évitant la stigmatisation des élèves en difficulté. Ces pratiques se caractérisent, selon les enseignants, par une différenciation plus importante, une remédiation immédiate, une individualisation des apprentissages et la possibilité d'établir et d'appliquer plus aisément des décisions prises autour d'un élève. Il importe de souligner que les enseignants en enseignement spécialisé, qui bénéficient d'un ratio plus fort enseignant/élèves citent eux aussi globalement ces éléments. Toutefois, les enseignants actifs dans le dispositif inclusif citent massivement, comme source de satisfaction, l'évolution professionnelle et la collaboration.

Le contact et la collaboration avec leur collègue leur auraient permis d'acquérir de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences professionnelles. Premièrement, comme une évidence, les enseignants relèvent la capacité nouvelle de pouvoir co-enseigner. On apprend à travailler à deux « *en travaillant à deux* ». À ce sujet, nos observations ont montré une évolution des configurations de co-enseignement. Si nous prenons comme modèle les approches développées par Cook and Friend (2004), nous observons une évolution allant d'approches divisées vers des approches plus partagées.

Le co-mentor est clairement le collègue enseignant et non d'autres professionnels (logopède, direction, etc.). Cependant, les enseignants se disent bien informés par le logopède travaillant avec des élèves de la classe car la coordination est plus facile à deux et les enseignants ont des demandes plus articulées, précises. De plus, dans deux classes inclusives, les enseignants ont demandé à la logopède de venir travailler, avec eux, en classe pendant une ou deux périodes par semaine. Enfin, dans les classes inclusives, les enseignants ne citent pas le conseil de classe² comme lieux d'échanges d'information avec la logopède. La venue des logopèdes étant plus

² Les Conseils de classe, au nombre de trois par années, sont des réunions des professionnels œuvrant auprès des élèves d'un groupe-classe. Ils permettent de prendre de décision sur l'intervention à apporter à l'élève.

ponctuelle et leur travail offrant plus de souplesse, des moments d'échanges sont organisés à chaque venue.

La question du rythme et/ou du temps scolaires (classe vs élève) a, semble-t-il, fait l'objet d'un échange croisé. Les enseignants issus de l'enseignement spécialisé évoquent une meilleure connaissance du rythme et des exigences d'une classe ordinaire. Cela touche par exemple le déroulement « classique » des leçons (ex. : étude d'un nombre), la programmation annuelle, l'évaluation, etc.. Ils sont également plus au fait du niveau attendu en enseignement ordinaire. On a ainsi tendance à suivre un rythme externe aux élèves du dispositif (programme, manuel, habitude, exigences des élèves ordinaires, etc.). L'enchaînement des leçons est plus prévisible (les nombres vus et les lettres ou mots abordés, etc.). Le rythme serait ainsi plus régulier.

En ce qui concerne les enseignants issus de l'enseignement ordinaire, ces derniers mettent en avant une meilleure connaissance des processus mis en œuvre dans certains apprentissages, du besoin de répétition et de fixation, du passage plus graduel entre le concret et l'abstrait. L'enseignant se dit plus à même de remarquer, de prendre en compte et de chercher des solutions plus individuelles à des problèmes spécifiques. Ils peuvent ainsi accepter des rythmes individuels plus lents, adaptés, de manière temporaire ou permanente, dans une matière, au sein de la classe. Enfin, l'inclusion d'élèves en difficultés scolaires les force à questionner plus avant la notion de retard scolaire et à adopter d'autres attitudes face au redoublement.

S'agissant de classes de 1^{ère} primaire, les méthodes de lecture prennent une grande importance dans le discours des enseignants. Elles ont fait l'objet de ce type d'échanges de connaissances et de pratiques dans un rapport dialectique entre le collectif et l'individuel. L'enseignement ordinaire ayant tendance à utiliser des méthodes mixtes, le plus souvent avec un manuel, tandis que l'enseignement spécialisé de type 8 privilégie les méthodes ou outils analytiques, qu'il compose lui-même en s'inspirant de différents outils (Planète des Alphas, méthode Borel-Maisonny, etc.). Ces méthodes utilisées en enseignement ordinaire ont une programmation plus ou moins stricte alors que les enseignants du spécialisé font généralement fi de cette programmation, de ce rythme externe. En classe inclusive, le *modus operandi* a été d'utiliser comme base la méthode du titulaire de l'enseignement ordinaire pour ensuite apporter des outils complémentaires pour certains élèves ou pour toute la classe (ex. utilisation de « Mirabelle » avec les « Alphas » ou de « Frisapla » avec une méthode gestuelle).

La gestion du groupe-classe en lui-même et des comportements a fait l'objet de nombreux apprentissages mutuels; l'exemple étant le plus souvent le vecteur de ces apprentissages. En effet, cette gestion de classe est plus visible. Les enseignants ont pu apprendre des « trucs » de gestion du groupe-classe (ex. : lever les mains pour revenir au calme, système de jetons, affichage, etc.) en observant puis adoptant les pratiques leur semblant adaptées et efficaces.

Un dernier groupe d'échanges, le plus important, sur des pratiques concerne les leçons ponctuelles. Chaque enseignant développe des leçons ou des contenus avec lesquels il est plus à l'aise. On peut appeler ces pratiques les « Best of ». Les enseignants interrogés citent différentes leçons portant sur des matières d'éveil, de mathématiques ou de français. Il s'agit d'expliquer différemment, d'avoir une autre vision d'un exercice, d'une leçon, d'un matériel et de son utilisation, etc..

Les enseignants dans le dispositif d'inclusion disent se former de deux manières principales avec leur collègue : par l'exemple et par la discussion. Dans le premier cas, il s'agit d'observer son collègue travailler concrètement avec les élèves sur des contenus identiques. Dans ce sens, les enseignants en co-enseignement (inclusion) seraient constamment en condition de formation. Ce travail en étroite collaboration exige, de plus, une grande coordination et concertation entre enseignants. Trois types de concertations sont répertoriées : les concertations formelles (ex. : moments spécifiquement prévus à cet effet), les concertations informelles (lors de temps passé ensemble hors-classe (repas, surveillance, etc.)) et les concertations directes (lors du travail en classe). Le fait que les enseignants aient un horaire identique (ex. : mêmes fourches) facilite ces échanges. De plus, nous remarquons également qu'en enseignement ordinaire, contrairement à l'enseignement spécialisé, les enseignants sont soumis à une obligation de 60 heures de concertations annuelles à effectuer en dehors des heures d'enseignement. Les binômes se

rencontrent après les heures de cours. Cependant, ils disent ne pas consacrer plus de temps à la préparation des leçons qu'en temps normal, car ils ont moins d'activités à réaliser; le travail étant partagé en deux.

Cependant, à la fin de la collaboration à deux au terme du 1^{er} cycle, outre la charge affective, les enseignants reconnaissent être conscients de ne pas pouvoir entièrement transférer ces pratiques l'année suivante, lorsqu'ils retourneront travailler seuls ou avec un nouveau partenaire. La durabilité de ces apports resterait donc conditionnée aux conditions dans lesquelles elles ont émergé.

4.2 Les enseignants en enseignement spécialisé

En ce qui concerne les enseignants du second dispositif, nous observons des différences notables tant sur le type, du contenu, des partenaires et du contexte des échanges. Il semblerait que comme en enseignement ordinaire, les enseignants en enseignement spécialisé restent des solitaires. Cela est accentué par le fait que les enseignants n'ont pas les mêmes niveaux au sein d'une même école et ne suivent ainsi pas le même programme. De plus, ils peuvent avoir une population scolaire (ex. : type d'enseignement) différente d'une classe à l'autre. Les lieux d'échanges entre enseignants sont les mêmes que ceux de l'enseignement ordinaire (salle des profs, récréation, etc.). De plus, comme nous l'avons vu, il n'y a pas de coordination obligatoire en enseignement spécialisé.

Pour ce qui touche les périodes où deux enseignants travaillent pour un même groupe-classe, nous remarquons un assez faible niveau de préparation des séances collectives. Les enseignants et leurs collègues travaillent en parallèle; chacun prenant en charge une partie du groupe sur le modèle d'une co-intervention. Cela se confirme par nos observations. On « allège » le groupe-classe pendant quelques périodes. Chacun « fait sa part » de contenu. Cette organisation a pour objectif de permettre aux professionnels, en travaillant avec moins d'élèves, d'individualiser, de manipuler, d'approfondir, etc.. C'est l'enseignant-titulaire qui définit globalement le cadre du travail du collègue auprès de son groupe-classe. On leur demande, par exemple, de donner un bout de matière (ex. : informatique, géométrie) ou de prendre en charge des élèves en difficulté en séances individuelles ou en petits groupes. Les enseignants pratiquent une différenciation en divisant les groupes, en réduisant l'hétérogénéité. Il y a peu d'échanges entre enseignants sur ces séances (avant, pendant et après); après une définition des grandes lignes, on laisse chacun développer seul son cours. Nous avons également observé, à quelques reprises, des échanges d'élèves d'une autre classe dans le cadre de « groupe de niveau ». Nous n'avons assisté qu'à très peu de séances de co-enseignement dans ces classes (n=3). Dans ce cas, la formule « l'un enseigne, l'autre aide » était utilisée. Celles-ci ne sont pas décrites comme fréquentes par les enseignants interrogés. Ainsi, alors que dans le dispositif d'inclusion, la tendance est de se « partager » le groupe, en enseignement spécialisé, elle serait de se « diviser » le groupe.

Dans le cas des logopèdes, les prises en charge sont effectuées globalement selon le même modèle. Celles-ci ont lieu à l'extérieur de la classe avec un ou deux élèves à la fois. Nous n'avons pas assisté à des séances de travail en commun entre l'enseignant et la logopède et les enseignants disent ne jamais utiliser cette manière de travailler avec la logopède. En somme, les enseignants voient assez peu comment leurs collègues (enseignants ou logopèdes) travaillent. La norme est de se diviser les élèves, les méthodes et les objectifs à court terme.

C'est, par ailleurs, surtout avec le personnel paramédical (logo, kiné, etc.) que les enseignants disent avoir un apport de type co-formation. Ayant un niveau de formation similaire, ces deux types de professionnels ont toutefois des rôles différents et travaillent dans un contexte différent (collectif vs individuel); chacun ayant son programme, ses contenus, ses objectifs. Outre les contacts habituels entre collègues à la salle des professeurs, nous observons que les contacts entre professionnels prennent place dans deux situations précises : le conseil de classe (concertation formelle) et « dans le couloir » ou pendant les repas (concertation informelle). Il n'y a pas ou peu de concertation directe. Les horaires ne permettent que peu ce type de rencontres formalisées entre professionnels. Les seuls moments institutionnels de coordination sont les trois conseils de classe annuels. Il s'agit de l'endroit où sont transmises les informations autour de l'enfant permettant une

réadaptation éventuelle de la prise en charge. Ces réunions sont toutefois orientées autour des difficultés et progrès de l'enfant et non de l'enseignement et des pratiques. Ainsi, une large part des informations sur un élève est communiquée le plus souvent « entre deux portes », dans le couloir, lors des repas, pendant la classe, etc.. Bien qu'il soit possible de rencontrer de manière plus formelle un logopède, les enseignants reconnaissent que les temps de coordination sont trop rares. Le temps et l'espace de ces échanges est exclusivement l'école, pendant les heures scolaires. Nous n'avons pas observé de coordination en dehors des heures de classe, sinon de manière très ponctuelle.

Avec le personnel paramédical, les enseignants reconnaissent surtout avoir des informations pour mieux connaître l'enfant, ses difficultés, son évolution. Sur la base de ces informations, les enseignants disent mettre en place des pratiques adaptées, mais sans les caractériser. Toutefois, nous remarquons peu d'échanges de pratiques entre professionnels et même de coordination sur les objectifs à atteindre. Ils reconnaissent qu'assez peu d'idées pédagogiques concrètes, à faire en classe, émergent de ces échanges. Les enseignants sont par contre en demande de plus de travail partagé. Ils reconnaissent apprendre plus au contact de leurs élèves que de leurs collègues.

Le travail logopédique paraît, aux yeux des enseignants, s'effectuer dans un cadre relativement « secret ». L'enseignant a peu de connaissance et de prise sur ce qui est réellement fait dans ces séances. La logopédie est souvent comprise par les enseignants comme de la remédiation. Par exemple, dans une école, une enseignante regrette : « *Ce n'est jamais pour dire : Chez moi, il a une difficulté en lecture pour lire tel son. Est-ce que tu peux travailler avec lui? Jamais, jamais...* ». Les enseignants adressent deux « reproches » principaux : le manque de coordination et le manque de transparence (secret, jargon, etc.). Ces deux facteurs ne semblent pas favoriser le co-mentorat. Enfin, les enseignants sont convaincus de pouvoir transférer les pratiques utilisées cette année, pour les années suivantes à la seule condition que leur classe (les élèves) le leur permette.

5. Discussion et conclusion

Dans l'analyse des entretiens des deux groupes d'enseignants, on observe une source différente d'apprentissage. De manière très claire, les enseignants en enseignement spécialisé disent se former au contact de leurs élèves alors que les enseignants en inclusion disent se former au contact de leur collègue. Par ailleurs, les enseignants en enseignement spécialisé voient peu leurs collègues (enseignants ou non) travailler au contraire de ceux en inclusion. Il y a peu d'observations de pratiques et d'échanges sur celles-ci. L'apprentissage, par l'exemple, est plus rare tout comme celui issu de la discussion. Les conditions de mise en place d'une pratique réflexive semblent moins favorables dans ce contexte.

Cette organisation pédagogique a une implication importante sur les concertations entre professionnels. Dans les types de concertations (formelles, informelles et directes), le temps et/ou les contenus développés nous paraissent sensiblement plus importants dans le dispositif inclusif. Nos observations et nos entretiens montrent, par exemple, que ces concertations sont plus nombreuses et structurées en inclusion qu'en enseignement spécialisé. La collaboration entre les ressources est directe et semble très forte en dispositif d'inclusion. En enseignement spécialisé de type 8, nous pouvons plus parler de coordination des ressources entre enseignants et logopèdes, plutôt que de collaboration directe. Cette organisation pédagogique et ses effets sur les pratiques enseignantes sont à mettre en relation avec le développement des compétences professionnelles des enseignants. Le contact direct et la collaboration avec d'autres collègues auraient permis aux enseignants du dispositif inclusif d'acquérir de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences professionnelles (méthodes, pratiques exemplatives, gestion de groupe, etc.) dans un processus de co-formation ou de co-mentorat. Dans l'analyse des entretiens des deux groupes d'enseignants, nous observons, en effet, une source différente d'apprentissage. Les enseignants spécialisés disent se former au contact de leur population et des logopèdes. Cependant, nous constatons que les enseignants en enseignement spécialisé voient peu leurs collègues (enseignants ou non) travailler, au contraire de ceux en inclusion. Les enseignants en inclusion, quant à eux, disent se former

principalement dans le cadre du travail quotidien, au contact de leur collègue. On ne peut cependant pas présager, à ce stade, de la durabilité de ces pratiques et de ces attitudes dans le temps et dans un autre contexte de travail. Néanmoins, les conditions de mise en place d'une pratique réflexive semblent plus favorables en inclusion.

Bien que les dispositifs de co-enseignement semblent montrer un impact positif en termes de développement professionnel, nous devons toutefois souligner deux limites importantes à l'analyse de ce dispositif : la taille et les caractéristiques de l'échantillon et la durabilité. La présente communication traite d'un nombre réduit d'enseignants volontaires fonctionnant pour certains, dans des dispositifs encore rares et expérimentaux. Les « mariages » mis en place entre enseignants ont tous été une réussite selon les acteurs. Cela risque de ne pas être le cas dans d'autres configurations ou dans un processus de généralisation (ex. avec des mi-temps de co-enseignement). De plus, des écoles spécialisées, qui n'ont pas été sélectionnées, peuvent pratiquer une coordination et une transparence plus grande que ce qui a été observé. Enfin, les entretiens nous ont surtout permis de connaître ce que des enseignants, mis dans ce type de contexte de co-enseignement, pouvaient développer comme pratiques et attitudes qu'ils n'aient pas développé lorsqu'ils travaillaient seuls en classe. On ne peut cependant pas présager, à ce stade, de la durabilité de ces pratiques et de ces attitudes dans le temps et dans un autre contexte de travail.

6. Bibliographie

- Bergevin, C. & Martineau, S. (2007). *Le mentorat, Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement*, Université du Québec à Trois-Rivières, 65 pages.
- Communauté française de Belgique (2004). Décret sur l'enseignement spécialisé. *Moniteur belge*, 03-06-2004.
- Donaldson, S. I., Ensher, E. A., & Grant-Vallone, E. J. (2000). Longitudinal examination of mentoring relationships on organizational commitment and citizenship behavior. *Journal of Career Development*, 26, 233-249.
- Freiman-Nemser, S. (1996). Teacher Mentoring : A critical review, *ERIC Digest*, ERIC ED397060, 5 p.
- Feiman-Nemser, S., Parker, M. B., & Zeichner, K. (1993). Are mentor teachers teacher educators? In D. McIntyre, H. Hagger, & M. Wilkin (Eds), *Mentoring: Perspectives on school-based teacher education* pp. 147-165.
- Friend M. & Cook L. (2007). *Interactions : Collaboration Skills for Scholl Professionnals*, 5e édition, Pearson Education Eds. 394 pages.
- Holloway, J. (2001). The benefits of mentoring. *Educational Leadership*, 58(8), 85-86.
- Legendre, R. (1996). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2e édition, Guérin Eds., 1500 pages.
- Little, J. W. (1990). The mentor phenomenon and the social organization of teaching. In C. Cazden (Ed.), *Review of research in education*. Vol. 16 (pp. 297-351). Washington: DC: American Educational Research Association.
- Mullen, C., Cox, M., Boettcher C. & Adoue, D. (1997). *Breaking the Circle of One : redefining mentorship in the lives and the writing of educators*, 2e édition, Peter Lang Publishing, 222 p.
- Murawski, W.W. (2009). *Collaborative Teaching in Elementary Schools : Making the Co-Teaching Marriage Work !*, Corwin Press Eds, 352 pages.
- Noe, R. A. (1988). Women and mentoring: A review and research agenda. *Academy of Management Review*, 13(1), 65-78.
- Ragins, B. R. & McFarlin, D. B. (1990). Perceptions of mentor roles in cross-gender mentoring relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 37, 321-339.
- Resta, V. & Huling, L. (2001). Teacher Mentoring as Professional Development. *ERIC Digest*. ED460125 2001-11-00, 4 p.
- Resta, V., Huling, L., White, S. & Matschek, D. (1997). A year to grow on. *Journal of Staff Development*, 18(1), 43-45.

- Scandura, T. A., & Williams, E. A. (2001). An investigation of the moderating effects of gender on the relationships between mentorship initiation and protégé perceptions of mentoring functions. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 342-363.
- Uzat, S.L. (1998). Cognitive coaching and self-reflection: Looking in the mirror while looking through the window. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association. New Orleans, LA. ED 427 064