

# Communauté d'apprentissage professionnelle et formation professionnelle en matière de douance

Jean **Labelle**  
Université de Moncton  
Viktor **Freiman**  
Université de Moncton  
Johanne **Barrette**  
Université du Québec en Outaouais  
Marianne **Cormier**  
Université de Moncton  
Yves **Doucet**  
Université de Moncton

Professional learning communities and on-the-job training for gifted students: What are the advantages?

doi:10.18162/fp.2014.224

## Résumé

Le présent article porte sur les perceptions d'enseignants du Nouveau-Brunswick à propos de la capacité des communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) à parfaire leur formation à l'égard de la douance et à répondre aux besoins des élèves doués. Leurs perceptions ont été recueillies à l'aide d'entrevues semi-dirigées puis validées auprès d'enseignantes-ressources et par une analyse documentaire. Les résultats indiquent que les CAP sont efficaces pour améliorer la formation des enseignants tout en venant en aide aux élèves à risque. Tout semble indiquer qu'il en serait de même si les CAP se penchaient sur la problématique de la douance.

### Mots-clés

communauté d'apprentissage professionnelle, formation professionnelle, douance

### Abstract

This article focuses on the perceptions of teachers in New Brunswick about the capacity of professional learning communities (PLC) to improve their professional training in giftedness and the needs of gifted students. Their perceptions were collected using semi-structured and validated with resource teachers and a literature review. The results indicate that the PLC is an effective mechanism to improve the training of teachers towards students at risk while coming to their aid. Everything seems to indicate that they would be as effective if they leaned more on the issue of giftedness.

### Keywords

Professional learning community, professional development, gifted

## Problématique

Depuis quelques années, on accepte de moins en moins de ségréger les élèves (OCDE, 2003; UNESCO, 2005). C'est particulièrement le cas au Nouveau-Brunswick, une province canadienne, où l'on parle de plus en plus de différenciation et d'inclusion pour tous les élèves, y compris les élèves doués (MacKay, 2005; Porter et AuCoin, 2012; Vienneau, 2002). Toutefois, les recherches révèlent l'existence de nombreux problèmes concernant la capacité des systèmes éducatifs à conjuguer avec le phénomène de la douance.

Par exemple, plusieurs recherches font ressortir des lacunes dans la formation des enseignants et des professionnels de l'éducation au sujet de la douance. Lewis, Hudson et Hudson (2010) de même que Lupart, Pyryt, Watson et Pierce (2005) constatent qu'une forte majorité du personnel éducatif n'a pas la formation pour identifier les élèves doués, dépister leurs besoins et y répondre. Ce problème est aussi souligné par Leikin (2011) et Wood (2013) et semble récurrent (Jenkins-Friedman, Reis et Anderson, 1984). Même constat au Nouveau-Brunswick où Doucet (2012) et Freiman (2009) relèvent des failles dans la formation des maîtres, le peu de directives au sein des programmes d'enseignement et la quasi-absence de politiques en matière de douance, ce qui limite l'allocation de ressources et le développement professionnel.

Outre une formation déficiente, Zabloski (2010) note que la lourdeur de la tâche des enseignants ne leur permet pas de répondre adéquatement aux besoins particuliers des élèves doués. Pour Rotigel et Fello (2004), les enseignants sont davantage sollicités par les élèves en difficulté ou présentant un trouble de comportement. À cela, Johnson (2000) ajoute qu'il existe un mythe selon lequel les élèves doués sont capables de réussir seuls. Ce faisant, l'élève doué risque de se démotiver, voire de gonfler les rangs des décrocheurs (Applebaum, Freiman et Leikin, 2011; Winebrenner, 2008).

Mentionnons enfin que la problématique de la douance est exacerbée en milieu minoritaire. Gilbert, LeTouzé, Thériault et Landry (2004) affirment que le peu de ressources humaines dont dispose l'école en milieu minoritaire crée une pression indue sur les personnels qui finissent par percevoir le fait d'apporter une attention particulière aux élèves doués comme une surcharge de travail. De même, certaines caractéristiques d'un milieu minoritaire soulevées par Cormier (2005) et Wagner et Grenier (1991) laissent à penser que ce milieu n'est pas toujours favorable à l'émancipation de la douance, souvent associée à une illusion de grandeur. Ainsi, dans un contexte où l'on tend à sous-estimer la douance, il devient difficile d'obtenir des données précises pour justifier l'obtention de ressources humaines pour des services spécialisés de même que financières et pédagogiques (Bajard, 2009).

Force est donc de constater que, selon plusieurs recherches, il existe des lacunes importantes dans la formation des intervenants en éducation au sujet de la douance. Il en va de même à propos des conditions nécessaires pour répondre aux besoins particuliers des élèves doués, a fortiori dans un milieu minoritaire. Pour remédier à ces problèmes, il devient urgent d'investir non seulement dans l'apport de ressources financières, humaines et matérielles, mais aussi dans la formation initiale et continue du personnel éducatif.

En ce qui a trait à la formation continue, d'aucuns voient dans les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) une approche novatrice pour assurer le développement professionnel des intervenants scolaires et améliorer l'apprentissage des élèves. DuFour (2010), Hamel, Turcotte et Laferrière (2013) de même que Peters et Savoie-Zajc (2013) affirment que les CAP constituent une excellente occasion pour les enseignants d'effectuer des apprentissages expérientiels. Hord (2004) ajoute que les CAP créent des réseaux d'échange de connaissances et de pratiques éprouvées, ce qui contribue au développement professionnel.

Cependant, Thessin et Starr (2011) indiquent que les CAP sont un mécanisme de formation efficace à condition que ces dernières soient bien encadrées. Il en va de même pour les communautés d'apprentissage et les communautés de pratique qui s'apparentent aux CAP. En effet, pour plusieurs chercheurs, les communautés d'apprentissage ou de pratique contribuent au développement professionnel sous réserve d'être bien accompagnées (Bouchamma, Michaud, Doyon et Lapointe, 2008; Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010; Ouellet, Caya et Tremblay, 2011).

En ce qui a trait à la réussite des élèves, DuFour (2010) montre comment les CAP contribuent à l'apprentissage de tous les élèves, y compris les élèves doués en se posant continuellement quatre questions : Que voulons-nous que les élèves apprennent? Comment saurons-nous qu'ils ont appris? Quelles sont les mesures à prendre s'ils n'ont pas appris? Que fait-on avec les élèves qui savent déjà? En outre, Lomos, Hofman et Bosker (2011) soutiennent que plusieurs caractéristiques des CAP (pratique réflexive; collaboration; vision partagée) sont positivement corrélées à la réussite des élèves. Même constat chez Leclerc et Moreau (2011).

Ainsi, considérant que les recherches mettent en évidence plusieurs lacunes dans la formation du personnel éducatif au sujet de la douance, considérant que les CAP semblent constituer un bon mécanisme de développement professionnel tout en visant l'amélioration des apprentissages de tous les élèves, considérant que les CAP sont implantées dans les écoles du Nouveau-Brunswick depuis au moins cinq ans, il nous est apparu pertinent d'entreprendre une recherche afin de mieux comprendre la capacité des CAP à améliorer la formation des enseignants en matière de douance de même que son apport à la réussite des élèves doués.

## Cadre conceptuel

Cette section aborde les concepts de communauté d'apprentissage professionnelle, de développement professionnel et de douance. Elle se termine par l'énoncé des questions de recherche.

### *Communauté d'apprentissage professionnelle (CAP)*

Hord (2004) souligne que l'expression « Professional Learning Community » (communauté d'apprentissage professionnelle) constitue un néologisme. Ce descripteur ne figure pas au sein du vocabulaire contrôlé de plusieurs bibliothèques et bases de données où on utilise plutôt l'expression « Communities of Practice » (communautés de pratique). Pour Roberts et Pruitt (2009), il existe plusieurs acceptions de la CAP et cette dernière partage des éléments notionnels avec d'autres concepts tels que la « communauté d'apprentissage » définie par Dionne et al. (2010) de même que la « communauté de pratiques » abordée par Lave et Wenger (1991) ainsi que Wenger et Snyder (2000).

Hord (2004) définit la CAP comme une équipe de travail possédant cinq caractéristiques : un leadership partagé; une vision et des valeurs communes qui se manifestent par un engagement envers la réussite des élèves; un apprentissage collectif des enseignants en réponse aux besoins des élèves; l'évaluation par les pairs des stratégies utilisées; des conditions permettant aux enseignants d'apprendre, de partager et de collaborer.

De son côté, Leclerc (2012) perçoit une CAP comme un mode de fonctionnement des écoles qui misent sur la collaboration de tous les intervenants et qui encouragent le personnel à entreprendre collectivement des réflexions sur leurs pratiques en vue d'améliorer les résultats scolaires de tous élèves. Pour DuFour (2010), une CAP est un modèle d'école qui fonctionne selon quatre grands principes : l'apprentissage plutôt que l'enseignement; la collaboration plutôt que la compétition; les résultats plutôt que les intentions; les preuves plutôt que les opinions. Ces quatre principes se concrétisent au sein d'un cycle d'analyse qui comporte cinq étapes : l'évaluation diagnostique; l'analyse des résultats; l'analyse des forces et des faiblesses des élèves; l'établissement des objectifs SMART (spécifique, mesurable, atteignable, réaliste, temporel) et des stratégies d'enseignement efficaces; l'évaluation de l'atteinte des objectifs.

Enfin, point important à souligner, dans les écoles francophones du Nouveau-Brunswick, lieu où s'est déroulée la recherche, on distingue les CAP des équipes stratégiques. Si on donne aux CAP la même définition que les auteurs précédents, on confie aux équipes stratégiques la mission spécifique de venir en aide aux élèves à besoins particuliers.

### *Formation, perfectionnement et développement professionnel*

Selon l'Office québécois de la langue française (2006), la formation est l'ensemble des connaissances théoriques et pratiques nécessaire à l'acquisition d'une compétence dans un domaine d'expérience donné. Parmi les types de formations, on distingue la formation initiale de la formation continue. Pour Boutet (2000), la formation initiale a pour fonction la professionnalisation et comprend deux phases : une formation de base et une formation spécialisée. Ce type de formation est sanctionné

et est généralement offert au sein d'une institution officielle. La formation continue, pour sa part, représente un ensemble de processus d'apprentissages (formels ou non) touchant toutes les dimensions de la personne par lesquels l'adulte développe ses connaissances et ses qualifications sa vie durant, en fonction de ses besoins et des exigences de son milieu, notamment celui du travail (Barrette, 2008; Ministère de l'Éducation du Québec, 2002; Queeney, 2000).

Si, pour Bergeron (2011), la formation continue est un moyen par lequel on offre au personnel l'occasion d'actualiser les aptitudes associées à leurs fonctions, le perfectionnement a une plus grande portée puisqu'il vise à accroître les aptitudes des employés en matière de conceptualisation et de relation humaines afin de leur permettre de composer avec les changements qui devraient se produire à l'intérieur de l'organisation. Barrette (2008) souligne que le perfectionnement professionnel est la plupart du temps offert par un formateur qui structure la matière sous la forme d'un séminaire ou d'un cours dispensé au sein du milieu de travail ou dans un établissement d'éducation, ce qui peut conduire à une attestation des études. Pour le Bureau international du travail (2012), Gauthier et Mellouki (2006), Martineau et Portelance (2012) et l'OCDE (2009), le perfectionnement professionnel est encore loin d'être une réalité pour tous les éducateurs.

Outre le perfectionnement, la formation continue peut se voir assurée par le développement professionnel. Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2011), la notion de développement professionnel est un concept large qui réfère à un processus planifié et continu, individuel ou collectif, d'actualisation des compétences essentielles à l'exercice d'une profession. Dans le contexte de la professionnalisation de l'enseignement, Anadon (2011) note que cette notion recouvre l'idée d'un « continuum de formation (initiale-continue) » qui s'appuie sur la réflexion et la pratique des enseignants, notamment en contexte de CAP. D'après Brodeur, Deaudelin et Bru (2005), le développement professionnel est une condition sine qua non à l'amélioration des apprentissages des élèves et de leur réussite.

### ***Douance***

Dans la littérature, les termes associés aux élèves doués sont nombreux et varient selon la culture. Par exemple, la culture orientale accorde plus d'attention à la créativité qu'aux capacités intellectuelles (Phillipson et McCann, 2007). Parmi les caractéristiques attribuées à l'élève doué en Occident, Renzulli (2005) mentionne des aptitudes supérieures à la moyenne, un haut niveau de pensée abstraite et une excellente adaptation aux situations nouvelles. Outre ces manifestations cognitives, pour cet auteur, l'élève doué possède une très grande sensibilité.

À l'égard de l'encadrement de l'élève doué, il existe plusieurs modèles pour faciliter l'enseignement et l'apprentissage (Massé, 1998). De ces modèles, il en ressort trois principaux : Renzulli (2005) mentionne l'enrichissement; Kulik et Kulik (1982) ainsi que Hoffer (1992) parlent de regroupement et de compactage (substituer un contenu à des notions déjà acquises); Johnson (2000) et Kanevsky (2011) suggèrent l'accélération. Outre ces modèles, il existe une variété d'instruments pour identifier les élèves doués : Massé (1998) parle du WPPSI I, du WISC IV et du WAIS IV. Cependant, puisqu'aucune méthode de dépistage n'assure un diagnostic valable à elle seule, Gagné (2005) propose d'en utiliser plusieurs.

### **Questions de recherche**

La présente recherche a pour objectif d'étudier les perceptions des enseignants au sujet de la capacité des CAP à assurer leur développement professionnel en matière de douance de même qu'à venir en aide aux élèves doués. Les questions guidant la recherche se formulent de la façon suivante :

1. Dans quelle mesure les CAP contribuent-elles au développement professionnel des enseignants, notamment en matière de douance?
2. De quelles façons les élèves doués sont-ils identifiés au sein des CAP?
3. Comment les besoins particuliers des élèves doués sont-ils dépistés au sein des CAP?
4. Quelles sont les mesures mises en place en CAP afin de répondre aux besoins particuliers des élèves doués?

### **Méthodologie**

La recherche, de type exploratoire, a emprunté une méthodologie qualitative (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Elle fut entreprise au Nouveau-Brunswick et porte sur des CAP du District scolaire francophone Sud. À la fin de l'année scolaire 2012, au moment de la collecte de données, ce district était composé de 15 écoles, de 8000 élèves et de 549 enseignants au sein duquel furent prélevés les échantillons.

### **Participants**

Trois échantillons de participants ont été prélevés aux fins de la recherche. Le premier fut formé pour répondre à la question concernant le développement professionnel. Il était composé de 14 individus-informateurs, dont 2 directions d'école et 12 enseignants œuvrant au sein de différentes CAP. Parmi ces 14 individus-informateurs, on retrouvait 3 hommes et 11 femmes. La moyenne d'âge pour ce groupe est de 35 ans.

Le deuxième échantillon était composé de 6 individus-informateurs qui ont fourni des renseignements à propos des trois questions traitant de la douance. Ils étaient distribués comme suit : 2 pour les ordres d'enseignement de la maternelle à la 4<sup>e</sup> année; 2 pour la 5<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année; 2 pour la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année, et ce, dans des écoles différentes œuvrant en CAP afin de respecter le plus possible le principe de diversification. Cet échantillon comportait 3 hommes et 3 femmes, dont la moyenne d'âge était de 38 ans.

La taille de ces deux échantillons fut jugée satisfaisante au regard du principe de saturation empirique. Les individus-informateurs des deux échantillons possédaient une expérience en enseignement d'au moins 10 ans et collaboraient au sein d'une CAP depuis au moins 5 ans, ce qui leur conférait une certaine crédibilité.

Outre ces individus-informateurs, 4 enseignantes-ressources (orthopédagogues) ont agi comme informateurs clés. Leur fonction consistait à valider les perceptions des 20 individus-informateurs, ce qui contribua à une triangulation des sources. Elles ont participé aussi bien à l'entrevue de groupe

qu'aux entrevues semi-dirigées, mais la collecte de leurs données fut effectuée quelques jours après celle des individus-informateurs afin d'éviter l'effet de contamination et de vérifier le critère de fiabilité. L'âge moyen des enseignantes-ressources était de 36 ans. Elles possédaient la même expérience en enseignement que les individus-informateurs et collaboraient à une CAP depuis au moins 5 ans.

### ***Instruments***

Deux méthodes de collecte des données ont été utilisées pour atteindre les objectifs de recherche. La méthode du groupe de discussion (*focus group*) a permis aux 14 individus-informateurs de fournir de l'information afin d'en connaître davantage sur la capacité des CAP à contribuer à leur développement professionnel.

Une entrevue semi-dirigée, balisée par une grille d'entretien, a contribué à obtenir des données auprès des 6 individus-informateurs du deuxième échantillon pour répondre aux trois questions concernant la capacité des CAP à identifier les élèves doués, à dépister leurs besoins particuliers et à les combler. La grille d'entretien comporte trois parties : l'introduction, les questions et la conclusion. Les questions ouvertes ont été formulées en utilisant les concepts définis dans le cadre conceptuel et en lien avec les trois questions de recherche portant sur la douance. Il y a trois questions générales et, pour chacune d'elles, deux questions spécifiques. Quatre questions de clarification sont venues compléter cette partie en vue d'approfondir certains thèmes.

Enfin, les 4 enseignantes-ressources ont été soumises aux deux méthodes de collecte de données afin de valider les résultats. Cet exercice de validation fut complété par une analyse documentaire.

### ***Protocole***

Les groupes de discussion se sont échelonnés sur une période de 90 minutes. Un des chercheurs a agi comme animateur. La démarche empruntée comportait cinq étapes : l'accueil des participants; l'interrogation; les réponses; l'explication; la synthèse. Les entrevues semi-dirigées des 6 individus-informateurs se sont déroulées sur les lieux de travail de ces derniers. Ces entrevues avaient une durée d'environ 30 à 45 minutes. Elles furent effectuées par un des chercheurs, enregistrées à l'aide d'un enregistreur numérique et transcrites sous forme de verbatim. Les autres chercheurs ont lu les verbatim et se sont joints au premier afin d'en analyser le contenu. Il en fut de même avec les entrevues des 4 enseignantes-ressources.

Le corpus d'écrits fut analysé selon une logique inductive. Chaque unité de sens fut soustraite du corpus et groupée dans une des trois catégories suivantes : unités de sens commun; singulier; contradictoire. Au sein de chacune des catégories, des thèmes ont émergé. Ce travail d'analyse a été effectué de façon indépendante par les chercheurs qui se sont réunis ensuite pour partager leurs points de vue, participant ainsi à une triangulation des chercheurs.

## Résultats

À la suite des entretiens, il a été possible d'obtenir des réponses aux quatre questions de recherche. Les résultats sont présentés suivant l'ordre d'énumération de ces questions.

La première question portait sur la capacité des CAP à contribuer au développement professionnel des enseignants, notamment au sujet de la douance. À ce propos, plusieurs thématiques sont ressorties. Premièrement, les individus-informateurs ont mentionné que les CAP constituaient un excellent outil d'insertion professionnelle favorisant l'intégration des enseignants novices et le partage des connaissances entre ces derniers et ceux plus expérimentés. Deuxièmement, les participants ont affirmé que la démarche en CAP leur a permis d'accroître leur capacité à collaborer alors que le travail s'effectuait auparavant en vase clos. Troisièmement, les enseignants et les directions participant à la recherche soulignent que les CAP ont contribué à développer leurs compétences en supervision, non pas dans sa dimension évaluative, mais dans celle de l'accompagnement. Enfin, la thématique de la didactique est aussi ressortie. Les individus-informateurs soutiennent que les CAP facilitent l'échange des différentes stratégies, méthodes et pratiques d'enseignement propres à chaque discipline et à chaque ordre d'enseignement.

Cependant, selon les individus-informateurs, les CAP deviennent rapidement inefficaces si elles ne sont pas soutenues par de la formation ou du perfectionnement. En fait, les individus-informateurs mentionnent qu'après avoir travaillé plus d'une année avec les mêmes personnes, ce sont les mêmes idées qui reviennent et qu'il n'y a plus de valeur ajoutée au développement professionnel. Selon eux, la problématique de la douance constitue un excellent exemple de ce phénomène. Comme la très grande majorité des participants n'ont pas acquis de connaissances à ce sujet lors de leur formation initiale et continue, ils n'en parlent pas en CAP et, par voie de conséquence, ne peuvent assurer leur développement professionnel en cette matière par l'entremise de ce mode de collaboration, d'où l'importance d'être accompagné.

La deuxième question visait la capacité des CAP à identifier les élèves doués. À ce propos, les individus-informateurs ont indiqué que les élèves à besoins particuliers sont identifiés dès l'entrée à la maternelle par l'enseignant. Une évaluation est ensuite menée par l'enseignant-ressource et parfois par le psychologue. On dresse alors un dossier de l'élève qui le suivra tout au long de son parcours scolaire. L'équipe stratégique, formée de la direction, du psychologue scolaire, de l'enseignant-ressource et d'enseignants, élabore un plan d'intervention pour chacun de ces élèves. Toutefois, pour ces individus-informateurs, même si les élèves doués sont inclus dans la catégorie « élèves à besoins particuliers », l'équipe stratégique consacre presque la totalité de ses maigres ressources à identifier les élèves en difficulté d'apprentissage ou de comportement. Il en va de même lorsqu'il est question d'identifier les élèves doués par l'entremise des CAP. Selon les individus-informateurs, les CAP ne servent pas à identifier les élèves à besoins particuliers, mais à identifier les élèves à risque, soit ceux qui avoisinent le seuil de réussite, ce qui est rarement le cas des élèves doués.

En ce qui a trait à la troisième question, soit celle concernant le dépistage des besoins des élèves doués, les individus-informateurs mentionnent que les CAP servent principalement à dépister les besoins des élèves des élèves à risque et non ceux à besoins particuliers. Pour ce faire, les CAP utilisent le cycle d'évaluation qui est axé sur les résultats aux examens diagnostiques. C'est l'équipe stratégique qui

a le mandat de dépister les lacunes des élèves à besoins particuliers. Cependant, pour les individus-informateurs, l'équipe stratégique n'a ni le temps ni les ressources pour dépister les besoins des élèves doués ayant trop à faire à dépister les besoins des élèves en difficulté.

Pour ce qui est de la quatrième question, c'est-à-dire celle relative aux mesures mises en place par l'école pour venir en aide aux élèves doués, les individus-informateurs soulignent qu'elles visent d'abord et avant tout le soutien des élèves qui éprouvent des difficultés et des retards d'apprentissage. Bien que certains enseignants offrent des exercices d'enrichissement aux élèves doués, les individus-informateurs affirment qu'il s'agit là d'une mesure sans réelle intention pédagogique, simplement pour tenir ses élèves occupés. Il en va de même au sein des CAP où les individus-informateurs mentionnent faire peu état des stratégies d'enseignement qui pourraient favoriser l'apprentissage et la réussite des élèves doués.

Enfin, mentionnons que ces résultats ont été triangulés à l'occasion d'entrevues réalisées auprès de 4 enseignantes-ressources de même que par une analyse documentaire. En accord avec les individus-informateurs, les 4 enseignantes-ressources affirment que les CAP ne servent pas à l'identification des élèves doués, au dépistage de leurs besoins particuliers et à trouver des moyens pour y répondre. Pour elles, le but des CAP est de contribuer à la réussite des élèves à risque. Il en va de même pour l'équipe stratégique qui mise sur l'identification des élèves à besoins particuliers et des stratégies pour améliorer leurs apprentissages. Toutefois, en accord avec les individus-informateurs, les enseignantes-ressources mentionnent que les élèves doués ne font pas l'objet d'une grande attention de la part des équipes stratégiques. Elles-mêmes, en tant qu'enseignantes-ressources, affirment manquer de connaissances et de compétences en matière de douance pour participer au développement professionnel des enseignants au sein des CAP.

L'analyse de documents ministériels valide également les résultats de la recherche. Le rapport MacKay (2005) affirme que les élèves doués constituent souvent un groupe négligé dans les systèmes éducatifs pancanadiens. Ce rapport recommande que le ministre de l'Éducation du Nouveau-Brunswick collabore avec les différentes universités de la province pour favoriser l'acquisition de connaissances au sujet de la douance et en tenir compte dans les programmes d'études. Il en va de même avec le rapport *Les enfants au premier plan* (Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 2007) dont une mesure consiste à appuyer le développement des meilleures pratiques visant à stimuler les élèves doués. Enfin, Porter et AuCoin (2012) mettent en évidence l'inquiétude manifestée par les Districts scolaires de ne pas pouvoir offrir des services de qualité aux élèves du niveau régulier et aux élèves doués. Dans ce rapport, on écrit qu'un bon nombre d'enseignants disent que le contenu des programmes est développé en ne tenant compte ni des élèves doués ou talentueux ni de ceux qui rencontrent des difficultés d'apprentissage. Ainsi, ces trois documents clés, dont le rapport MacKay (2005) de même que Porter et AuCoin (2012) visent spécifiquement l'inclusion scolaire de tous les élèves, y compris les élèves doués, confirment les résultats de la recherche.



## Discussion et conclusion

Cet article a présenté les résultats d'une recherche exploratoire visant à mieux comprendre l'apport des CAP au développement professionnel des enseignants, notamment en matière de douance, de même que sa capacité à identifier les élèves doués, à dépister leurs besoins particuliers et à y répondre. La recherche montre que le travail en CAP favorise l'insertion et le développement professionnel à l'occasion du partage des connaissances et des savoirs expérientiels, mais que la question de la douance n'est pratiquement pas abordée par ce mécanisme de formation. Elle montre également que les CAP semblent efficaces pour identifier les élèves à risque, dépister leurs besoins et y répondre, mais que les CAP de notre échantillon n'avaient pas pour mandat explicite de s'attarder aux élèves à besoins particuliers, ce qui inclut les élèves doués.

De plus, les participants à cette recherche ont affirmé que leur travail en CAP favorisait l'accueil et l'intégration des enseignants novices, le partage des stratégies efficaces pour accroître la réussite éducative et le développement professionnel. Toutefois, après un certain temps, cette étude montre que les CAP deviennent vite obsolètes si les individus qui les composent ne font qu'échanger leurs pratiques sans se questionner sur ce qui est démontré comme étant efficace par la recherche. Ainsi, les CAP semblent moins efficaces en ce qui a trait à la recherche, à l'innovation ou à la création. En cela, cette étude corrobore celle de Dionne et Savoie-Zajc (2011) quant à la nécessité d'accompagner les CAP en offrant de la formation et du perfectionnement. À titre d'exemple, tous les participants à la recherche ont affirmé n'avoir pas ou peu reçu de formation, tant initiale que continue, en matière de douance, et ce, en accord avec de nombreuses recherches (Leikin, 2011; Lewis et al., 2010; Lupart et al., 2005; Wood, 2013). N'ayant pratiquement pas d'acquis à ce sujet, il devient impossible pour eux de procéder au transfert de leurs connaissances en CAP.

Outre des lacunes sérieuses en matière de formation, la recherche met en évidence que les CAP étudiées n'avaient pas pour mission de s'occuper des élèves à besoins particuliers, dont les élèves doués. Si les CAP sont très efficaces pour améliorer la réussite des élèves à risque et que les stratégies appliquées pour les aider profitent également, mais par ricochet, à tous les élèves, ce qui confirme les recherches de Leclerc et Moreau (2011) de même que Lomos et al. (2011), ces résultats sont en contradiction avec d'autres études qui affirment que les CAP doivent s'occuper de tous les élèves (DuFour, 2010; Leclerc et Moreau, 2011). L'accent mis sur les élèves à risque s'explique sans doute par la volonté ministérielle d'augmenter le taux de réussite (Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 2007), mais ne devrait pas se faire au détriment des autres élèves de la classe ni des apprentissages réels et substantiels.

Bien que la présente recherche comporte certaines limites, dont l'incapacité de pouvoir généraliser ces résultats à toutes les CAP, elle contribue néanmoins à jeter un peu de lumière sur la mission, le mode de fonctionnement de même que les forces et les lacunes de certaines CAP. Afin d'améliorer le travail en CAP, d'autres recherches pourraient être entreprises, notamment en abordant tout le domaine des apprentissages non formels qui n'a pas été exploré par cette recherche. Elles trouveraient aussi un champ fécond dans le développement de programmes de formation au sujet de la douance. Des recherches-action contribueraient également à sensibiliser les CAP à cette forme de recherche tout en les engageant dans des projets novateurs. Par cela, la triade recherche-développement-innovation

formerait une chaîne solide au service des CAP. D'autres recherches, notamment en inclusion scolaire, doivent se poursuivre dans la direction des pratiques en matière de douance afin d'offrir un meilleur soutien aux CAP et de favoriser aussi bien le développement professionnel des enseignants que le développement du plein potentiel de tous les élèves, y compris des élèves doués.

## Références

- Anadon, M. (2011). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches*. Saint-Laurent, QC : ERPI.
- Applebaum, M., Freiman, V. et Leikin, R. (2011). Prospective teachers' conceptions about teaching mathematically talented students : Comparative examples from Canada and Israel. *The Montana Mathematics Enthusiast*, 8(1-2), 255-290.  
Repéré à [http://www.math.umt.edu/TMME/vol8no1and2/13\\_Applebaumetal\\_TMME2011\\_article13\\_pp.255\\_290.pdf](http://www.math.umt.edu/TMME/vol8no1and2/13_Applebaumetal_TMME2011_article13_pp.255_290.pdf)
- Bajard, T. (2009). *La douance en milieu francophone minoritaire au Canada*. Repéré à <http://www.ctf-fce.ca/Pages/fr/Frenquetes.aspx>
- Barrette, J. (2008). *Étude de l'explicitation de l'apprentissage informel chez des adultes dans le contexte d'une entreprise : un processus dialectique de construction située de la connaissance* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal).  
Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/1596/>
- Bergeron, G. P. (2011). *La gestion dynamique* (4<sup>e</sup> éd.). Montréal, QC : Gaëtan Morin.
- Bouchamma, Y., Michaud, C., Doyon, A. et Lapointe, C. (2008, juin). *Supervision du personnel enseignant et réformes : quel est le rôle des communautés de pratiques?* Communication présentée au 15<sup>e</sup> Congrès de l'Association mondiale des sciences de l'éducation, Marrakech, Maroc.
- Boutet, M. (2000, juin). *De la formation initiale à l'enseignement à la formation continue du praticien réflexif : un continuum de professionnalisation*. Communication présentée au 13<sup>e</sup> congrès international de l'AMSE, Sherbrooke, QC.
- Brodeur, M., Deaudelin, C. et Bru, M. (2005). Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5-14. <http://dx.doi.org/10.7202/012355ar>
- Bureau international du travail. (2012). *Un bon départ : éducation et éducateurs de la petite enfance*. Repéré à [http://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/2012/112B09\\_10\\_fren.pdf](http://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/2012/112B09_10_fren.pdf)
- Cormier, M. (2005). *La pédagogie en milieu francophone minoritaire : une recension des écrits*. Repéré à <http://www.ctf-fce.ca/Research-Library/La-pedagogie-en-milieu-minoritaire-francophone-une-recension-des-ecrits.pdf>
- Dionne, L. et Savoie-Zajc, L. (2011). Sens, caractéristiques et retombées de la collaboration entre enseignants et contribution au développement professionnel. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques* (p. 45-60). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Dionne, L., Lemyre, F. et Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition compréhensive de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25-43. <http://dx.doi.org/10.7202/043985ar>
- Doucet, Y. (2012). *Accélération et enrichissement en mathématiques : perceptions d'élèves doués* (Mémoire de maîtrise inédite). Université de Moncton, NB.
- DuFour, R. (2010). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work* (2<sup>e</sup> éd.). Bloomington, IN : Solution Tree Press.
- Freiman, V. (2009). Mathematical enrichment: Problem-of-the-week model. Dans R. Leikin, A. Berman et B. Koichu (dir.), *Creativity in mathematics and the education of gifted students* (p. 367-382). Rotterdam : Sense Publishing.

- Gagné, F. (2005). Les jeunes doués et talentueux : comment les identifier. *Psychologie Québec*, 22(1), 28-31. Repéré à [http://www.ordrepsy.qc.ca/pdf/PsyQc\\_Dossier\\_Dous\\_Janv05.pdf](http://www.ordrepsy.qc.ca/pdf/PsyQc_Dossier_Dous_Janv05.pdf)
- Gauthier, C. et Mellouki, M. (dir.). (2006). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Gilbert, A., LeTouzé, S., Thériault, J. Y. et Landry, R. (2004). *Le personnel enseignant face aux défis de l'enseignement en milieu minoritaire francophone*. Repéré à <http://sciencessociales.uottawa.ca/circem/documents/LesdefisdeenseignementRapportfinal.pdf>
- Hamel, C., Turcotte, S. et Laferrière, T. (2013). L'accompagnement d'une communauté d'apprentissage professionnelle en réseau au service du développement professionnel de ses membres. *Éducation et francophonie*, 41(2), 84-101. Repéré à [http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-41-2-084\\_HAMEL.pdf](http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-41-2-084_HAMEL.pdf)
- Hoffer, T. B. (1992). Middle school ability grouping and student achievement in science and mathematics. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(3), 205-227. <http://dx.doi.org/10.3102/01623737014003205>
- Hord, S. M. (2004). Professional learning communities: an overview. Dans S. M. Hord (dir.), *Learning together, leading together: changing school through professional learning communities* (p. 5-14). New York, NY : Teachers College Press.
- Jenkins-Friedman, R., Reis, S. M. et Anderson, M. A. (1984). *Professional training for teachers of the gifted and talented*. Repéré à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED262525.pdf>
- Johnson, D. T. (2000). Teaching mathematics to gifted students in a mixed-ability classroom. Repéré à [http://www.educationoasis.com/resources/Articles/teaching\\_gifted\\_math.htm](http://www.educationoasis.com/resources/Articles/teaching_gifted_math.htm)
- Kanevsky, L. (2011). A survey of educational acceleration practices in Canada. *Canadian Journal of Education*, 34(3), 153-180. Repéré à <http://www.cje-rce.ca/index.php/cje-rce/article/download/569/1059>
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (dir.). (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd.). Saint-Laurent, QC : ERPI.
- Kulik, C.-L. C. et Kulik, J. A. (1982). Effects of ability grouping on secondary school students: A meta-analysis of evaluation findings. *American Educational Research Journal*, 19(3), 415-428. <http://dx.doi.org/10.3102/00028312019003415>
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA : Cambridge University Press.
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle : guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Leclerc, M. et Moreau, A. C. (2011). Communautés d'apprentissage professionnelles dans huit écoles inclusives de l'Ontario. *Éducation et francophonie*, 39(2), 189-206. Repéré à [http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-39-2-185\\_LECLERC.pdf](http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-39-2-185_LECLERC.pdf)
- Leikin, R. (2011). Teaching the mathematically gifted: Featuring a teacher. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 11(1), 78-89. <http://dx.doi.org/10.1080/14926156.2011.548902>
- Lewis, K., Hudson, P. et Hudson, S. (2010, juillet). *Embracing diversity: Empowering preservice teachers for teaching gifted and talented students*. Communication présentée à la ATEA Conference, Townsville, Australie. Repéré à <http://eprints.qut.edu.au/39009/1/c39009.pdf>
- Lomos, C., Hofman, R. H. et Bosker, R. J. (2011). The relationship between departments as professional communities and student achievement in secondary schools. *International Journal of Research and Studies*, 27(4), 722-731. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.12.003>
- Lupart, J. L., Pyryt, M. C., Watson, S. L. et Pierce, K. (2005). Gifted education and counselling in Canada. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 27(2), 173-190. <http://dx.doi.org/10.1007/s10447-005-3180-8>
- MacKay, A. W. (2005). *Inclusion scolaire : Études des services en adaptation scolaire au Nouveau-Brunswick*. Repéré à <http://www.gnb.ca/0000/publications/mackay/mackay-f.asp>

- Martineau, S. et Portelance, L. (2012). Au fondement des savoirs professionnels en enseignement. *Phronesis*, 1(4), 1-3. <http://dx.doi.org/10.7202/1013233ar>
- Massé, L. (1998). Inventaire critique des principales catégories d'instrument d'identification des élèves talentueux. Repéré à [http://www.adaptationscolaire.net/themes/douance/documents/textes\\_doua\\_masse98.pdf](http://www.adaptationscolaire.net/themes/douance/documents/textes_doua_masse98.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue : apprendre tout au long de la vie*. Repéré à [http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/publications/anterieur/Politique.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/anterieur/Politique.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick. (2007). *Les enfants au premier plan*. Repéré à [http://www.gnb.ca/0000/publications/4578\\_rapport.pdf](http://www.gnb.ca/0000/publications/4578_rapport.pdf)
- OCDE. (2003). Education policy analysis: diversity, inclusion and equity. Repéré à [www.oecd.org/edu/school/26527517.pdf](http://www.oecd.org/edu/school/26527517.pdf)
- OCDE. (2009). *Éducation et accueil des jeunes enfants : Offre, qualifications et perfectionnement de la main-d'œuvre, document d'information*. Paris : Organisation de coopération et de développement économiques.
- Office québécois de la langue française. (2006). Le grand dictionnaire terminologique. Repéré à <http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/>
- Ouellet, S., Caya, I. et Tremblay, M.-P. (2011). L'apport d'une communauté d'apprentissage pour développer des pratiques collaboratives et inclusives : une recherche-action. *Éducation et francophonie*, 39(2), 207-226. Repéré à [www.acef.ca/c/revue/pdf/EF-39-2-207\\_OUELLET.pdf](http://www.acef.ca/c/revue/pdf/EF-39-2-207_OUELLET.pdf)
- Peters, M. et Savoie-Zajc, L. (2013). Vivre une CAP : appréciations de participants sur les retombées professionnelles perçues. *Éducation et francophonie*, 41(2), 102-122. Repéré à [www.acef.ca/c/revue/pdf/EF-41-2-102\\_PETERS.pdf](http://www.acef.ca/c/revue/pdf/EF-41-2-102_PETERS.pdf)
- Phillipson, S. N. et McCann, M. (dir.) (2007). *Conceptions of giftedness: sociocultural perspectives*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Porter, G. L. et AuCoin, A. (2012). *Consolider l'inclusion pour consolider nos écoles : rapport du processus de révision de l'inclusion scolaire des écoles du Nouveau-Brunswick*. Repéré à [www.gnb.ca/0000/publications/comm/LInclusion.pdf](http://www.gnb.ca/0000/publications/comm/LInclusion.pdf)
- Queeney, D. S. (2000). Continuing professional education. Dans A. L. Wilson et E. R. Hayes (dir.), *Handbook of adult and continuing education*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring definition of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. Dans R. J. Sternberg et J. E. Davidson (dir.), *Conceptions of giftedness* (2<sup>e</sup> éd., p. 246-280). New York, NY : Cambridge University Press.
- Roberts, S. M. et Pruitt, E. Z. (2009). *Schools as professional learning communities: collaborative activities and strategies for professional development*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Rotigel, J. et Fello, S. (2004). Mathematically gifted students: how can we meet their needs? *Prufrock Press*, 27(4), 46-51. Repéré à <http://eric.ed.gov/?id=EJ684163>
- Thessin, R. A., et Starr, J. P. (2011). Supporting the growth of effective professional learning community's districtwide. *Phi Delta Kappan*, 92(6), 48-54. <http://dx.doi.org/10.1177/0031721711109200611>
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all children*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, 30(2), 257-286. Repéré à [www.acef.ca/c/revue/pdf/XXX\\_2\\_257.pdf](http://www.acef.ca/c/revue/pdf/XXX_2_257.pdf)
- Wagner, S. et Grenier, P. (1991). *Analphabétisme de minorité et alphabétisation d'affirmation nationale à propos de l'Ontario français : synthèse théorique et historique*. Toronto, ON : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Wenger, E. C. et Snyder, W. M. (2000). Communities of practice: The organizational frontier. *Harvard Business Review*, janvier, 139-145. Repéré à <https://hbr.org/2000/01/communities-of-practice-the-organizational-frontier>

Winebrenner, S. (2008). *Enseigner aux enfants doués en classe régulière* (adapté par M. Abergel, H. Aji, A. Delmotte, M.-C. Meunier et H. Boucher). Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Wood, S. (2013). Rivers' Confluence: a qualitative investigation into gifted educators' experiences with collaboration with school counselors. *Roeper Review*, 34(4), 261-274. <http://dx.doi.org/10.1080/02783193.2012.715337>

Zabloski, J. (2010). *Gifted dropouts: A phenomenological study* (Thèse de doctorat, Université Cedarville, OH). Repéré à <http://eric.ed.gov/?id=EJ970720>

## Pour citer cet article

Labelle, J., Freiman, V., Barrette, J., Cormier, M. et Doucet, Y. (2014). Communauté d'apprentissage professionnelle et formation professionnelle en matière de douance. *Formation et profession*, 22(3), 24-36. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.224>