

La communauté d'apprentissage professionnelle : une démarche favorisant la réussite éducative des élèves doués ?

The professional learning community: an approach promoting the academic success of gifted students?

Comunidad de aprendizaje profesional: ¿enfoque que favorece el éxito educativo de los alumnos aventajados?

Jean Labelle, Viktor Freiman et Yves Doucet

Volume 41, numéro 2, automne 2013

Au coeur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1021027ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1021027ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Labelle, J., Freiman, V. & Doucet, Y. (2013). La communauté d'apprentissage professionnelle : une démarche favorisant la réussite éducative des élèves doués ? *Éducation et francophonie*, 41(2), 62–83.
<https://doi.org/10.7202/1021027ar>

Résumé de l'article

Cet article présente les résultats d'une recherche visant à mieux comprendre l'apport des communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) à l'égard des élèves doués. Les auteurs s'interrogent sur la capacité d'une CAP à identifier les élèves doués, à dépister leurs besoins et à mettre en place les mesures pour y répondre. La recherche, de type exploratoire et qualitatif, a permis de recueillir les représentations de six enseignants d'un district scolaire francophone du Nouveau-Brunswick, soit deux pour chacun des trois ordres d'enseignement. Leurs représentations ont été validées auprès d'un groupe composé d'enseignants ressources. Des entrevues semi-dirigées, une entrevue de groupe et une analyse documentaire ont servi de méthodes et de techniques de recherche. La collecte de données s'est déroulée durant l'année scolaire 2011-2012. Les résultats montrent que les CAP implantées au Nouveau-Brunswick constituent une approche efficiente et efficace pour identifier les élèves à risque, dépister leurs besoins et y répondre. Bien que ces CAP n'aient pas pour mission de prioriser le phénomène de la douance, les stratégies élaborées en CAP ont des retombées positives sur tous les élèves, y compris les élèves doués. La démarche en CAP pourrait néanmoins être revue afin de mieux répondre aux besoins de ces derniers.

La communauté d'apprentissage professionnelle : une démarche favorisant la réussite éducative des élèves doués?

Jean LABELLE

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Viktor FREIMAN

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Yves DOUCET

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

RÉSUMÉ

Cet article présente les résultats d'une recherche visant à mieux comprendre l'apport des communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) à l'égard des élèves doués. Les auteurs s'interrogent sur la capacité d'une CAP à identifier les élèves doués, à dépister leurs besoins et à mettre en place les mesures pour y répondre. La recherche, de type exploratoire et qualitatif, a permis de recueillir les représentations de six enseignants d'un district scolaire francophone du Nouveau-Brunswick, soit deux pour chacun des trois ordres d'enseignement. Leurs représen-

tations ont été validées auprès d'un groupe composé d'enseignants ressources. Des entrevues semi-dirigées, une entrevue de groupe et une analyse documentaire ont servi de méthodes et de techniques de recherche. La collecte de données s'est déroulée durant l'année scolaire 2011-2012. Les résultats montrent que les CAP implantées au Nouveau-Brunswick constituent une approche efficiente et efficace pour identifier les élèves à risque, dépister leurs besoins et y répondre. Bien que ces CAP n'aient pas pour mission de prioriser le phénomène de la douance, les stratégies élaborées en CAP ont des retombées positives sur tous les élèves, y compris les élèves doués. La démarche en CAP pourrait néanmoins être revue afin de mieux répondre aux besoins de ces derniers.

ABSTRACT

The professional learning community: an approach promoting the academic success of gifted students?

Jean LABELLE

University of Moncton, New Brunswick, Canada

Viktor FREIMAN

University of Moncton, New Brunswick, Canada

Yves DOUCET

University of Moncton, New Brunswick, Canada

This article presents the results of a study aiming to better understand the contribution of professional learning communities (PLC) in relation to gifted students. The authors question the ability of a PLC to identify gifted students, to identify their needs, and to implement measures to address them. Exploratory and qualitative research collected the representations of six teachers from a French school district in New Brunswick, two for each of the three levels of teaching. Their representations were validated with a group of resource teachers. Semi-structured interviews, one group interview, and a documentary analysis were used as research techniques and methods. Data was collected during the 2011-2012 school year. The results show that the New Brunswick PLCs have an efficient and effective approach to identifying students at risk, identifying their needs, and responding to them. Although the PLC does not have a mission to prioritize the phenomenon of giftedness, the strategies developed in PLCs have positive impacts on all students, including those who are gifted. Thus, the PLC approach could be reviewed to better meet the needs of gifted students.

RESUMEN

Comunidad de aprendizaje profesional: ¿enfoque que favorece el éxito educativo de los alumnos aventajados?

Jean LABELLE

Universidad de Moncton, Nuevo-Brunswick, Canadá

Viktor FREIMAN

Universidad de Moncton, Nuevo-Brunswick, Canadá

Yves DOUCET

Universidad de Moncton, Nuevo-Brunswick, Canadá

Este artículo presenta los resultados de una investigación que buscaba comprender más cabalmente el aporte de las comunidades de aprendizaje profesional (CAP) con respecto a los alumnos aventajados. Los autores se cuestionan sobre la capacidad de una CAP para identificar los alumnos aventajados, para descubrir sus necesidades y para instalar las medidas necesarias. La investigación, de tipo exploratorio y cualitativo, permitió recoger las representaciones de seis maestros de un distrito escolar francófono de Nuevo-Brunswick, es decir, dos personas por cada orden de enseñanza. Las representaciones fueron validadas en un grupo compuesto de maestros-expertos. Entrevistas semi-dirigidas, una entrevista de grupo y un análisis documental fueron los métodos y las técnicas de investigación. La recolección de datos se desarrolló durante el año escolar 2011-2012. Los resultados muestran que las CAP implantadas en Nuevo-Brunswick constituyen una estrategia eficaz y eficiente en la identificación de los alumnos en situación de riesgo, descubrir sus necesidades y solucionarlas. Aunque dichas CAP no tengan por misión priorizar el fenómeno del talento, las estrategias elaboradas en CAP tienen repercusiones positivas sobre todos los alumnos, incluso los alumnos aventajados. Así, el enfoque en CAP podría ser revisado con el fin de ofrecer una respuesta más adecuada a las necesidades de estos últimos.

Problématique

Dans de nombreux pays, les systèmes éducatifs visent à inclure tous les élèves dans la salle de classe, notamment les élèves à besoins particuliers, dont les élèves doués (McLeskey, Henry et Hodge, 1998; OCDE, 2008 et 2009; UNESCO, 1994 et 2005). Or, il semble exister de nombreux obstacles à une inclusion réussie des élèves doués.

Par exemple, au cours des dernières décennies, les auteurs ont mis en évidence les lacunes des systèmes scolaires en ce qui concerne l'inclusion des élèves doués en

classe ordinaire. Lou, Abrami, Spence, Poulsen, Chambers et d'Apollonia (1996), de même que Sapon-Shevin (2000 et 2001), indiquaient que les élèves doués se retrouvaient souvent en classe ordinaire en raison de l'abolition des programmes spéciaux qui leur étaient destinés. Archambault, Westberg, Brown, Hallmark, Zhang et Emmons (1993), de même que Westberg, Archambault, Dobyns et Salvin (1993), ont révélé que les enseignants n'effectuaient que des modifications mineures pour adapter les programmes d'études aux besoins spécifiques des élèves doués. Reis *et al.* (1993) ont affirmé pour leur part que les élèves doués ne faisaient l'objet d'aucune différenciation pédagogique dans 84 % des activités d'apprentissage dans lesquelles ils étaient engagés. Whitmore et Maker (1985) notaient que, dans les cas où l'élève doué présentait aussi un handicap ou un trouble de comportement, les enseignants mettaient davantage l'accent sur ces particularités plutôt que sur sa douance. Enfin, Tomlinson *et al.* (2003, 2004) observaient que les rôles des intervenants en matière de douance et de différenciation n'étaient pas bien définis.

D'ores et déjà, cette problématique demeure entière. En effet, Lewis, Hudson et Hudson (2010), à l'instar de Winebrenner (2008), constatent que plusieurs enseignants sont réticents à identifier les élèves doués en raison de leur manque de formation. Ce constat est partagé par Gavin et ses collaborateurs (2007), Bajard (2009), Sheffield (1999) et Johnson (2000). De plus, Rotigell et Fello (2004) rapportent que la présence d'élèves doués en classe ordinaire passe souvent inaperçue: les enseignants étant davantage sollicités par les élèves en difficulté ou présentant un trouble de comportement. Pour Applebaum, Freiman et Leikin (2008), non seulement les enseignants répondent peu aux besoins des élèves doués, mais ils font appel à eux pour aider les élèves en difficulté. Smart (2011) ajoute que les ressources et le temps font souvent défaut lorsque les enseignants tentent de répondre aux besoins des élèves doués. Enfin, MacKey (2004), de même que Porter et AuCoin (2012), constatent que l'élève doué qui perd son enthousiasme et sa curiosité en troisième année risque de devenir tout à fait indifférent à ses études, de moins bien réussir et même de connaître l'échec.

Pour combler ces lacunes, Vescio, Ross et Adams (2008) mentionnent que les CAP constituent un mécanisme efficace pour assurer le développement professionnel des personnels éducatifs et pour favoriser la réussite de tous les élèves. En ce qui a trait au développement professionnel, Duplâa et Isabelle (2012), Gujarati (2012) et Sparks (1998) affirment que les CAP forment un réseau de soutien qui favorise le maintien des compétences des enseignants. Bouchamma, Michaud, Doyon et Lapointe (2008), tout comme Dionne et Savoie-Zajc (2011), observent que les CAP stimulent les enseignants dans leur développement professionnel à condition qu'ils soient bien accompagnés. Enfin, Leclerc et Moreau (2011), puis Timperley (2011), attestent que les enseignants qui travaillent en CAP améliorent leurs connaissances et leurs compétences tout en développant un meilleur sentiment d'auto-efficacité.

À l'égard de la réussite des élèves, Lomos, Hofman et Bosker (2011) démontrent que certaines caractéristiques d'une CAP (pratique réflexive, collaboration, vision partagée) sont corrélées à la réussite des élèves. Doppelt, Schunn, Silk, Mehalik, Reynolds et Ward (2009) soutiennent que l'accompagnement des enseignants et leur

engagement dans une CAP permettent d'améliorer la réussite des élèves. Darling-Hammond (1997) ainsi que Little, Gearhart, Curry et Kafka (2003) attestent que les enseignants travaillant en CAP arrivent à accroître la réussite de plusieurs de leurs élèves. Il en va de même chez Bolam *et al.* (2007). Trois études récentes vont aussi dans ce sens. Andrew et Lougée (2012) démontrent que 81 % des enseignants ont indiqué que leurs élèves ont appris davantage en raison de leur travail en CAP. Leclerc, Moreau et Clément (2011) rapportent que les enseignants qui participent à une CAP notent une plus grande motivation à lire chez leurs élèves. Selon Leclerc et Moreau (2011), au fur et à mesure que les enseignants travaillaient en CAP l'analyse des résultats en lecture montrait qu'il y avait moins d'élèves à risque d'une année à une autre. Dès lors, il convient de s'interroger sur le rôle que jouent les CAP pour améliorer la réussite éducative des élèves doués. La présente recherche vise à mieux comprendre ce thème de recherche. Elle pose la question générale suivante: quels sont les rôles exercés par les CAP pour favoriser la réussite éducative des élèves doués?

Cadre conceptuel

Ce cadre conceptuel comporte trois sections. La première définit la communauté d'apprentissage professionnelle. La deuxième fait le point sur la douance. La troisième énonce les questions spécifiques de recherche.

Communauté d'apprentissage professionnelle

Leclerc (2012) définit une CAP comme un mode de fonctionnement des écoles qui mise sur la collaboration de tous les intervenants et qui encourage le personnel à entreprendre collectivement des activités et des réflexions en vue d'améliorer continuellement les résultats scolaires de tous élèves. Cette définition trouve un écho chez Bolam *et al.* (2007) et chez le Secrétariat de la littératie et de la numératie de l'Ontario (2007).

Par ailleurs, Eaker, DuFour et DuFour (2004) mentionnent qu'une CAP est un modèle d'école qui fonctionne selon quatre grands axes: l'apprentissage plutôt que l'enseignement; la collaboration plutôt que la compétition; les résultats plutôt que les intentions; les preuves plutôt que les opinions. Ils entendent par cela que l'apprentissage des élèves est la clef de voûte sur laquelle repose toute la structure scolaire, que les enseignants travaillent de façon interdépendante à des objectifs communs, que l'efficacité de l'école doit être évaluée selon les résultats obtenus et que les objectifs visés ainsi que les moyens à utiliser sont choisis sur la base de données factuelles.

Outre ces quatre axes, Dufour et Eaker (1998), de même que Eaker, DuFour et DuFour (2004), posent quatre questions pouvant susciter la réflexion en CAP:

1. Que voulons-nous que les élèves apprennent?
2. Comment saurons-nous que les élèves l'ont appris?
3. Quelles sont les mesures à prendre si les élèves ne l'apprennent pas?
4. Quelles sont les mesures à prendre avec les élèves qui ne l'ont pas appris et avec ceux qui le savaient déjà?

Cette dernière question mérite une attention particulière dans un contexte d'inclusion scolaire, car elle touche spécifiquement les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage, mais également ceux qui semblent connaître la matière avant même qu'on l'enseigne, ce qui pourrait indiquer une douance. C'est pourquoi cette question est présente dans de plus en plus d'écrits (Koellner-Clark et Borko, 2004; MacKay, 2005; Smilkstein, [en ligne]).

Ainsi, à la lumière des différentes acceptions avancées, il devient possible de mieux définir la CAP. Pour les besoins de cette étude, une communauté d'apprentissage professionnelle est un groupe, pouvant inclure ou non des sous-groupes, dont les membres interagissent entre eux dans le but d'assurer leur développement professionnel et d'améliorer les apprentissages de leurs élèves, en partageant des connaissances et des pratiques selon les valeurs et les normes relatives à leur fonction. La CAP se distingue alors de la communauté de pratique ou de la communauté d'apprentissage, car elle met davantage l'accent sur l'apprentissage des élèves et leur réussite. Dans une CAP, le développement professionnel est un moyen nécessaire, mais non suffisant, pour atteindre le but ultime: l'apprentissage de tous élèves.

Douance

Le terme de « douance » (*giftedness*) fut créé lors du congrès de World Council for the Gifted and Talented, tenu à Montréal en 1981. Il désigne la possession et l'utilisation par l'individu d'habiletés naturelles, innées, qui se manifestent spontanément, sans entraînement systématique, dans au moins un domaine d'aptitudes, et ce, à un niveau tel qu'elles placent l'individu parmi les 10% supérieurs de ses pairs en âge (Gagné, 1986; Hart, 1991; Jacquard, 1986).

Parmi les caractéristiques attribuées à l'élève doué, Renzulli (2005) mentionne des aptitudes supérieures à la moyenne, un haut niveau de pensée abstraite et une excellente adaptation aux situations nouvelles. Pour ce chercheur, l'élève doué a la capacité d'extraire de l'information de façon exacte, rapide et sélective. Outre ces manifestations cognitives, l'élève doué possède également une très grande sensibilité.

La douance peut se manifester sous différentes formes et dans différentes circonstances, ce qui rend son identification difficile. Il existe néanmoins plusieurs méthodes et instruments de dépistage de la douance. À titre d'exemple, on trouve l'observation systématique à l'aide de la grille de Renzulli; les tests QI, effectués avec d'autres tests comme celui de Wechsler et Cattell; les tests d'aptitudes spécialisés; les tests standardisés de rendement scolaire; les grilles de désignation; l'approche multidimensionnelle (Flores, 2001). Toutefois, parce qu'aucune méthode de dépistage n'assure à elle seule un diagnostic valable, on suggère d'en utiliser plusieurs.

À l'égard de l'encadrement de l'élève doué, il existe un mythe selon lequel cet enfant n'a pas besoin d'attention particulière, puisqu'il apprend facilement (Johnson, 2000). Cependant, selon ce chercheur, l'élève doué qui n'est pas encadré ni stimulé risque de développer des tendances excessives telles que le perfectionnisme, de décrocher intellectuellement ou d'abandonner ses études. Comme modèle d'encadrement pour améliorer les apprentissages de l'élève doué, Freiman (2009), Renzulli et Reis (1997), de même que Renzulli, Gentry et Reis (2003), proposent

l'enrichissement. D'autres chercheurs favorisent le regroupement des élèves doués, soit par petites équipes au sein de la classe, soit en formant des classes spécialisées (Ability Grouping, 2002; Kulik et Kulik, 1982; Hoffer, 1992). Enfin, Johnson (2000), Rawlins (2004) et Winebrenner (2008) préconisent l'accélération, c'est-à-dire le fait de parcourir le contenu du cours plus rapidement. Toutefois, selon Doucet (2012) ainsi que Renzulli et Reis (2008), la meilleure stratégie consiste à effectuer simultanément de l'accélération par compactage (élimination d'éléments de contenu déjà maîtrisés) et de l'enrichissement, tout en laissant de la place à de l'exploration additionnelle.

Questions spécifiques de recherche

Trois questions spécifiques émergent de la problématique et du cadre conceptuel. Elles sont libellées de la façon suivante: 1) Quels rôles jouent les CAP pour identifier les élèves doués? 2) Quels rôles jouent les CAP pour dépister les besoins particuliers des élèves doués? 3) Quels rôles jouent les CAP dans la mise en place de mesures pour satisfaire les besoins des élèves doués?

Par ces questions précises, la recherche s'interroge sur les représentations que se font les membres travaillant en CAP des rôles de cette dernière. Elle cherche à mieux comprendre le fonctionnement des CAP, notamment à l'égard des élèves doués, phénomène demeuré assez obscur au sein de la littérature scientifique.

Méthodologie de la recherche

La recherche, de type qualitatif et exploratoire, s'est déroulée au Nouveau-Brunswick. Seule province canadienne officiellement bilingue, le Nouveau-Brunswick offre la possibilité aux élèves de recevoir leur éducation en anglais ou en français par l'entremise de deux secteurs linguistiques parallèles et séparés. Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (MEDPE) est responsable de l'éducation publique, de la maternelle à la 12^e année. Le système des écoles publiques compte trois districts francophones et quatre anglophones. Au Nouveau-Brunswick, un district s'apparente à une commission scolaire au Québec. Au sein de ces districts, chaque école travaille en CAP (ministère de l'Éducation, 2007). La présente recherche porte sur les CAP du District scolaire francophone Sud du Nouveau-Brunswick. En 2012, ce district accueillait plus de 8000 élèves dans 15 écoles. Il comptait 549 membres du personnel enseignant. De cette population du personnel enseignant, un échantillon a été prélevé. Les trois prochaines sections traitent des participants, des instruments et du protocole de recherche.

Participants

Suivant Pires (1997), un échantillonnage a été réalisé pour identifier et sélectionner des individus-informateurs. Six individus-informateurs ont composé l'échantillon: deux pour les classes de la maternelle à la 4^e année; deux pour la 5^e à la 8^e année; deux pour la 9^e à la 12^e année. Ainsi, on a couvert chacun des ordres

d'enseignement, dans six écoles différentes, contribuant au respect du principe de diversification. La taille de l'échantillon fut jugée satisfaisante au regard du principe de saturation empirique. Par ailleurs, tous les individus-informateurs à la recherche possédaient une expérience en enseignement d'au moins dix ans et collaboraient au sein d'une CAP depuis au moins cinq ans. Ces qualités leur conféraient une crédibilité certaine. Les individus-informateurs étaient libres de participer ou non à la recherche, laquelle respectait en tous points les règles d'éthique de l'Université de Moncton.

Outre ces individus-informateurs, quatre enseignants ressources ont agi comme informateurs clés. Au Nouveau-Brunswick, l'enseignant ressource est formé en adaptation scolaire. Il assiste l'enseignant de la classe ordinaire dans la planification et l'application des plans éducatifs individualisés (P.E.I.) pour les élèves exceptionnels. Il joue le rôle de conseiller auprès de l'enseignante et peut, à certains moments, devenir un acteur direct. La contribution des informateurs clés visait à affiner et à valider les représentations des six individus-informateurs, ce qui contribua à une triangulation des sources, comme le mentionnent Jaccoud et Mayer (1997). En moyenne, ces individus possédaient la même expérience en enseignement que les individus-informateurs et collaboraient dans une CAP depuis au moins cinq ans.

Instruments

Les entrevues semi-dirigées ont été réalisées à l'aide d'une grille d'entretien et ont fait l'objet d'une triangulation des méthodes par l'entremise d'une entrevue de groupe et d'une analyse documentaire.

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 objectifs de recherche. Il y a trois questions générales et, pour chacune d'elles, deux questions spécifiques. Quatre questions de clarification viennent compléter cette partie en vue de rendre plus explicites les différents paradigmes et une compréhension approfondie de certains thèmes (voir l'annexe 1).

Une entrevue de groupe a été réalisée à l'aide d'un schéma d'entrevue (voir l'annexe 2). Ce schéma a repris les mêmes questions que celles posées dans la grille d'entretien individuel, mais avec quatre enseignants ressources. Une analyse documentaire a suivi. Des documents officiels du MEDPE ont été étudiés, de même que ceux du District scolaire francophone Sud du Nouveau-Brunswick et de certaines écoles de ce district afin de mieux comprendre les dispositions réglementaires régissant les CAP, le vocabulaire propre à ce mode de fonctionnement et, par l'entremise des mots, le sens et les représentations qu'en ont les participants de cette recherche.

Protocole

La collecte des données s'est déroulée sur les lieux de travail des individus-informateurs. L'entretien débutait par les présentations et par la mention du but de la rencontre. Puis une première question ouverte était posée en laissant le plus de

latitude à l'individu-informateur d'y répondre. D'autres questions étaient ensuite soulevées afin d'atteindre avec plus de précision les objectifs de recherche. Lorsqu'il était certain que tous les thèmes avaient été couverts, l'intervieweur mettait fin à l'entrevue en offrant la possibilité à l'individu-informateur d'apporter des commentaires ou de poser des questions.

Les entrevues semi-dirigées duraient de 30 à 45 minutes. Elles furent enregistrées à l'aide d'un enregistreur numérique et une agente de recherche a dressé le verbatim. Une fois l'information transcrite au sein d'un logiciel de traitement des données, le chercheur ayant conduit les entrevues semi-dirigées a écouté les enregistrements tout en lisant les verbatim. Cela lui a permis de s'assurer que le texte était fidèle aux enregistrements. Par la suite, les deux autres chercheurs ont lu les verbatim et se sont joints au premier afin de partager leurs points de vue quant au contenu.

Le corpus d'écrits fut analysé selon une logique inductive. D'abord, chaque unité de sens fut soustraite du corpus et groupée dans une des trois catégories suivantes: unités de sens commun; de sens singulier; de sens contradictoire. Puis, au sein de chacune des catégories, des thèmes ont émergé, ce qui a permis d'apporter des réponses aux questions spécifiques de recherche. Ce travail d'analyse a été effectué de façon indépendante par les chercheurs qui se sont réunis ensuite pour partager leurs points de vue sur le sens des unités et leur classement.

L'entrevue de groupe eu lieu à l'Université de Moncton. À cette occasion, les chercheurs ont expliqué le but de la rencontre, les règles de l'échange et ont introduit, tour à tour, les sujets de discussion portant sur les rôles des CAP pour identifier les élèves doués, dépister leurs besoins et mettre en œuvre des mesures propres à satisfaire ceux-ci. Une régulation était effectuée lorsque nécessaire. Une reformulation et une synthèse des points saillants ont marqué la clôture de l'entrevue de groupe.

Résultats

Cette section présente les résultats de la recherche portant sur les rôles joués par les CAP à l'égard des élèves à besoins particuliers, spécialement des élèves doués. Trois grands sujets sont abordés: l'identification des élèves, le dépistage de leurs besoins et les mesures mises en place pour y répondre.

Résultats relatifs à l'identification des élèves

À la question **À votre école, comment les élèves à besoins particuliers sont-ils identifiés?**, une majorité d'individus-informateurs répondent que les élèves à besoins particuliers sont d'abord repérés par les enseignants. Cela se fait de manière informelle, ces derniers ayant ont peu ou pas reçu de formation à ce sujet. Les enseignants observent leurs élèves en classe, surtout en ce qui a trait à l'apprentissage et à leur comportement; ils repèrent les élèves à besoins particuliers; ils complètent et mettent en œuvre le plan d'action (PA) de l'enseignant qui comporte cinq indicateurs (problème de comportement, difficulté scolaire, manque d'assiduité, possède un don et/ou un talent, autres); ils communiquent avec les parents,

cherchent du soutien auprès d'autres collègues et informent la direction de l'école afin de diriger ces élèves vers l'équipe stratégique s'ils ne peuvent répondre à leurs besoins.

Pour les individus-informateurs, l'équipe stratégique n'a pas la même mission que la CAP. L'équipe stratégique est formée de professionnels du domaine de l'éducation et de domaines connexes qui se rencontrent régulièrement pour planifier et coordonner les services offerts aux élèves ayant des besoins particuliers et assurer les suivis nécessaires afin de permettre à ces élèves de profiter des meilleures conditions d'apprentissage possibles. L'équipe stratégique peut recommander qu'un plan d'intervention (PI) soit rédigé pour un élève à besoins particuliers, ce qui constitue un document officiel qui sera déposé à son dossier. Selon les individus-informateurs, la personne responsable du PI est la direction d'école, mais en pratique il s'agit de l'enseignant ressource.

Par ailleurs, l'individu-informateur n° 4 apporte un point complémentaire. Il affirme qu'« à titre d'enseignant, [il] administre des examens diagnostiques pour identifier des élèves à besoins particuliers ». Cependant, lorsque l'intervieweur lui a posé une question de clarification pour savoir s'il possédait des examens diagnostiques lui permettant d'identifier les élèves doués, l'enseignant a répondu par la négative.

Aucune représentation contradictoire n'a été enregistrée chez les individus-informateurs relativement à cette dernière question.

Deux autres questions précisaient le rôle des CAP dans l'identification des élèves. La première était posée dans les termes suivants : **Dans le cadre de votre travail en CAP, comment identifiez-vous les élèves à besoins particuliers?**

À cette question, il y a unanimité chez les individus-informateurs interrogés individuellement et venant de CAP différentes : « La CAP n'a pas le mandat d'identifier les élèves à besoins particuliers, mais plutôt d'identifier les élèves à risque. » Les individus-informateurs étant appelé à préciser la distinction à faire entre un élève à besoins particuliers et un élève à risque, là encore il y a unanimité :

L'élève à risque est un élève qui se situe à la limite du seuil de passage fixé à 60 %, c'est-à-dire que sa note oscille entre 55 % et 65 % inclusivement. Il est extrêmement important que ces élèves soient identifiés afin de les aider et que l'on atteigne le taux de réussite que s'est fixé le Ministère, soit que 85 % des élèves obtiennent la note de passage d'ici l'an 2013.

Ce dernier motif retient l'attention de tous les individus-informateurs, qui affirment être jugés, de même que leur école, s'ils n'atteignent pas ce taux de réussite. Selon les individus-informateurs, ces élèves sont identifiés à la deuxième étape du cycle d'analyse des tâches à l'occasion de l'analyse des évaluations diagnostiques, donc en fonction de leurs résultats scolaires.

La deuxième question précisant le rôle des CAP lors de l'identification des élèves se traduisait de la façon qui suit. **Dans le cadre de votre travail en CAP, comment identifiez-vous les élèves doués?**

En analysant les réponses à cette question, on observe qu'une majorité d'individus-informateurs déclarent ne pas procéder à l'identification des élèves doués en

CAP. Selon les individus-informateurs, les élèves qui réussissent bien ne sont pas à risque et, par conséquent, n'attirent pas l'attention des CAP.

Cependant, deux individus-informateurs apportent des éléments complémentaires. L'individu-informateur n° 2 indique: «... *il est arrivé que notre CAP ait identifié un élève doué, car ce dernier présentait des résultats académiques environnant le seuil de réussite. Notre travail en CAP a permis d'identifier cet élève présentant une douance au moment où nous nous sommes attardés à trouver des stratégies pour lui venir en aide.*» L'individu-informateur n° 6 affirme pour sa part: «*À notre école, on a désigné une personne pour s'occuper des élèves doués, mais ce n'est pas le but des CAP.*»

Enfin, l'individu-informateur n° 3 soulève un point de vue divergent. Il souligne ce qui suit:

[...] en CAP, on divise nos classes en trois catégories: les élèves à besoins particuliers sont avec l'enseignant ressource et les autres sont partagés en deux groupes: les élèves forts sont sortis de la classe ordinaire pour travailler avec un enseignant qui se sent plus à l'aise avec la matière, alors que les autres poursuivent leurs apprentissages dans la classe ordinaire. C'est en CAP que l'on identifie les élèves à classer dans les trois catégories selon les résultats académiques.

Résultats relatifs au dépistage des besoins des élèves

La deuxième partie des résultats porte sur les rôles des CAP dans le dépistage des forces et des défis des élèves à besoins particuliers, spécialement des élèves doués. Toutefois, sauf pour quelques éléments nouveaux, les réponses des individus-informateurs sont sensiblement les mêmes que les résultats relatifs à l'identification des élèves. En effet, force est de constater que les CAP ne constituent pas un mécanisme utilisé par les individus-informateurs de cette recherche pour dépister les forces et les défis des élèves doués. Toutefois, selon les individus-informateurs, si la mission de la CAP consistait dans l'identification et le dépistage des forces et des défis des élèves doués, elle démontrerait autant d'efficacité et d'efficacités qu'elle en possède pour dépister les besoins des élèves à risque, surtout si des techniques d'analyse de données pouvaient être maîtrisées.

Deux éléments de réponse complémentaires furent apportés à ce sujet. D'abord, l'individu-informateur n° 2 affirme: «*Je dépiste les forces et les défis de mes élèves en tissant des liens serrés avec eux. Je réponds immédiatement à leurs besoins sans me servir des formulaires et des services trop lourds.*» Ensuite, l'individu-informateur n° 4 indique que «*l'enseignant n'est pas toujours l'initiateur du dépistage. Souvent, ce sont les parents ou les enseignants ressources qui ont dépisté des besoins particuliers.*»

Aucune opinion contradictoire n'a été enregistrée chez les individus-informateurs relativement à cette dernière question.

Résultats relatifs à la mise en place de mesures d'aide

Le troisième sujet est la mise en place de mesures pour venir en aide aux élèves à besoins particuliers, dont les élèves doués. À ce propos, plusieurs mesures ont été

énumérées. Nous les avons regroupées en trois grandes catégories pour plus de cohérence.

En premier lieu, les individus-informateurs affirment que le fait de pouvoir faire appel à des intervenants constitue une excellente mesure d'aide. Les personnes mentionnées sont l'enseignant et l'assistant en éducation; l'enseignant ressource, le mentor (enseignant PAR), le psychologue, l'orienteur, le travailleur social, l'intervenant en gestion des comportements et la direction de l'école. Plusieurs recourent également au jumelage entre élèves réussissant bien et élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. On parle aussi de tutorat et de récupération après les heures de classe.

En deuxième lieu, les individus-informateurs mentionnent les services spécialisés, tels que l'audiologie, l'ergothérapie et l'orthophonie. Ils nous signalent, de plus, l'apport des services sociaux et des hôpitaux.

En troisième lieu, les équipes stratégiques et des CAP sont, elles aussi, désignées comme mesure d'aide. Point à souligner, l'équipe stratégique et les CAP présentent de très grandes similitudes au regard de leur mode de fonctionnement. Elles divergent seulement quant aux individus qui les composent, de même qu'à l'égard de leur mission. Les deux équipes collaboratives offrent des mesures d'aide afin d'améliorer la réussite éducative.

Par ailleurs, de façon unanime, les individus-informateurs considèrent que les mesures mises en place pour venir en aide aux élèves à besoins particuliers sont du ressort de l'équipe stratégique. En revanche, ils énumèrent plusieurs mesures mises en place par les CAP pour venir en aide aux élèves à risque tant à l'étape de l'intention qu'au moment de la mise en situation, du déroulement, de l'objectivation et du réinvestissement. Ils soulignent notamment l'importance de bien cerner les résultats d'apprentissage, puis d'interroger l'élève afin de connaître ses champs d'intérêt pour construire des mises en situation contextualisées. Le modelage a été mentionné à plusieurs reprises comme mesure de mise en place au cours du déroulement. Les individus-informateurs mentionnent la nécessité de consolider les apprentissages en maintenant le même niveau de complexité ou en l'augmentant avant de procéder à de nouvelles évaluations.

Enfin, la majorité des individus-informateurs affirment que les mesures mises en place par les CAP pour venir en aide aux élèves doués sont quasi inexistantes. Nous rapportons, ici, de façon intégrale, leurs réponses à cette question sur les mesures d'aide. L'individu-informateur n° 1 souligne qu'« *[o]n n'en parle pas* ». L'individu-informateur n° 2 indique: « *On n'en parle pas. Oh! Attention! Je m'excuse. On en parle un peu. Je me souviens qu'une fois j'ai dit aux membres de ma CAP que, s'il y avait des élèves en avance dans leur classe, je pouvais leur fournir des activités d'enrichissement. On ne va pas plus loin que ça.* » Selon l'individu-informateur n° 3, « *il y a seulement au moment de la lecture guidée [que] les élèves doués sont groupés avec l'enseignant en littérature* ». L'individu-informateur n° 4 estime quant à lui: « *Si oui, elles sont rares. On ne se penche pas vraiment là-dessus. Ce n'est pas fait de façon formelle.* » Pour sa part, l'individu-informateur n° 5 soutient qu'« *[o]n n'en parle pas vraiment* ». Enfin, l'individu-informateur n° 6 déclare nettement au sujet de ces mesures: « *Il n'y en a pas.* »

Validation des résultats

Lors de l'entrevue de groupe, les enseignants ressources ont validé les représentations des individus-informateurs. Pour eux, il est vrai de dire que les CAP du District scolaire francophone Sud du Nouveau-Brunswick n'ont pas pour mission première d'identifier les élèves doués, de dépister leurs besoins et d'y répondre. Cette mission est confiée à l'équipe stratégique. Toutefois, les CAP se trouvent à jouer ces rôles lorsque, par inadvertance, un élève doué tombe dans la catégorie des élèves à risque. Malheureusement, peu d'attention est portée aux élèves doués, aussi bien par les CAP que par l'équipe stratégique, les enseignants ressources ou le personnel enseignant. Cela s'explique en raison du peu de ressources disponibles. Ainsi, l'identification et le dépistage des besoins d'un élève doué résultent souvent de l'initiative des parents, qui doivent s'adresser à des professionnels exerçant dans le domaine privé.

Cela étant, toujours selon les enseignants ressources, il n'est pas assuré qu'une fois l'élève doué identifié et ses besoins dépistés, le personnel de l'école pourra mettre en œuvre les mesures nécessaires à son plein épanouissement. Il semble que le système scolaire n'a pas les ressources pour s'occuper systématiquement des élèves doués. Ces élèves sont livrés la plupart du temps aux bons soins du personnel enseignant qui ne possède pas vraiment la formation nécessaire pour répondre à leurs besoins.

Outre l'entrevue de groupe, une analyse de documents a été effectuée afin de valider les représentations des individus-informateurs et des informateurs clés. La Loi sur l'éducation (Gouvernement du Nouveau-Brunswick, 1997) ne fait pas mention de la douance. Il en va de même des politiques du MEDPE (2012). Point important à souligner, une politique ministérielle sur la douance, toujours en processus de rédaction depuis une dizaine d'années, devrait recommander de mieux s'occuper des élèves doués. En revanche, la Loi sur l'éducation parle de services et de programmes d'adaptation scolaire pour élèves exceptionnels (art. 12). Si elle ne définit pas l'élève exceptionnel, elle indique ce qu'est un plan éducatif et un programme d'adaptation scolaire. De même, une analyse des programmes d'études au primaire et au secondaire montre qu'il n'existe pas de stratégies d'enseignement propres à la douance. Trois rapports abordent la question de la douance et des CAP. Dans le rapport *Les enfants au premier plan* (ministère de l'Éducation, 2007), on favorise le développement des communautés d'apprentissage professionnel, qui permettent aux enseignants de travailler ensemble pour améliorer les apprentissages des élèves, en souhaitant que les CAP soient adoptées par l'ensemble du système scolaire. On indique également que l'enfant doué qui perd son enthousiasme et sa curiosité en troisième année risque de devenir tout à fait indifférent à ses études. L'enfant dont les besoins particuliers ne sont pas comblés à l'école primaire coûtera beaucoup plus cher à la société lorsqu'il sera adulte. Ces constats trouvent leurs origines dans le rapport MacKay (2004) et un aboutissement dans le rapport Porter et AuCoin (2012).

Par ailleurs, le District scolaire francophone Sud du Nouveau-Brunswick fournit à ses écoles des plans éducatifs où l'on trouve, sous l'axe de la réussite éducative, des mentions aux CAP et aux objectifs SMART. De même, le District a élaboré deux

guides d'accompagnement pour les CAP, un pour la maternelle et l'autre pour les classes de la 1^{re} année à la 12^e (District scolaire francophone Sud du Nouveau-Brunswick, 2007). À l'intérieur de ces guides, on propose aux membres des CAP de rédiger des normes de fonctionnement, d'occuper différentes fonctions, de jouer différents rôles et d'assumer différentes tâches. On invite également les membres des CAP à se servir des objectifs SMART pour guider leur travail, c'est-à-dire, selon cet acronyme, de poursuivre des objectifs spécifiques, mesurables, atteignables, orientés vers les résultats et limités dans le temps. Ces objectifs SMART s'inscrivent au sein d'un cycle d'analyse des tâches d'évaluation.

Le cycle d'analyse des tâches d'évaluation comporte cinq étapes. La première sert à la validation de la tâche, à l'administration d'une épreuve diagnostique et à la calibration de quelques copies. La deuxième permet l'analyse du rendement des élèves, leur classement selon les seuils de réussite et l'établissement de l'objectif SMART. La troisième met en évidence les forces et les défis des élèves ciblés, détermine des stratégies spécifiques répondant à leurs besoins et planifie la prochaine évaluation. La quatrième porte un regard critique, à partir des résultats de l'évaluation, sur les stratégies avancées et partage les stratégies efficaces entre les membres. La dernière étape vérifie si l'objectif SMART a été atteint, célèbre les réussites et sert à recommencer le cycle.

Conclusion

Cette étude s'interrogeait sur les rôles des communautés d'apprentissage professionnelles comme démarche favorisant la réussite éducative des élèves, notamment des élèves doués. La recherche montre que deux mécanismes principaux agissent pour identifier les élèves, dépister leurs besoins et y répondre : l'équipe stratégique et la CAP. Alors que l'équipe stratégique se centre sur les élèves ayant des résultats scolaires très peu élevés ou présentant des troubles de comportement, la CAP centre ses efforts sur les élèves à risque se situant tout près du seuil de réussite. Selon les individus-informateurs de la recherche, ni l'équipe stratégique ni la CAP ne tiennent vraiment compte des élèves doués, sauf dans les occasions où ces élèves sont identifiés comme ayant des résultats scolaires très peu élevés, présentant un trouble de comportement ou se situant près du seuil de réussite. Ces résultats corroborent les recherches de Cormier (2011), Lewis *et al.* (2010) et Rotigell et Fello (2004), de même que de Whitmore et Maker (1985), qui notent le peu d'intérêt porté aux élèves doués en raison notamment des préjugés, du manque de ressources et du peu de formation offert en douance.

En outre, les CAP observées s'écartent de leur mission. En effet, la majorité des auteurs s'entendent pour affirmer que les CAP doivent prendre en considération tous les élèves (Bolam *et al.* (2007); Leclerc, 2012; Secrétariat de la littératie et de la numératie de l'Ontario, 2007). De même, d'après DuFour et Eaker (1998, 2004), les CAP ne doivent pas faire fi des quatre questions, et notamment de la dernière : «Quelles sont les mesures à prendre avec les élèves qui ne l'ont pas appris et avec

ceux qui le savaient déjà?» Enfin, comme les individus-informateurs et les informateurs clés mettent en évidence le manque de formation des enseignants pour identifier les élèves doués, leurs besoins et les mesures pour y répondre, ce qui confirme les recherches de Winebrenner (2008), il y aurait lieu de s'interroger, comme le soulignent Bouchamma *et al.* (2008) ainsi que Dionne et Savoie-Zajc (2011), sur la nécessité d'offrir de l'accompagnement aux CAP dans une perspective de développement professionnel.

Il existe toutefois une volonté politique de s'occuper des élèves présentant une douance (MacKey, 2004; Porter et AuCoin, 2012). Des méthodes, des instruments et des stratégies d'enseignement sont aussi disponibles pour développer le plein potentiel des élèves doués (Ability Grouping, 2002; Doucet, 2012; Freiman, 2009; Renzulli et Reis, 2008). Qui plus est, selon les individus-informateurs et les informateurs clés de la recherche, si les CAP avaient pour mission de cibler les élèves doués de la même façon qu'elles ciblent les élèves à risque, elles constitueraient une approche très efficace et efficiente. Cette voie semble donc très prometteuse et aurait avantage à être encouragée aussi bien pour contribuer au développement professionnel en matière de douance que pour améliorer la réussite de tous les élèves, y compris les élèves doués.

Références bibliographiques

- ABILITY GROUPING (2002). *The Balanced View*, 6(2), 1-4.
- ANDREW, J. et LOUGÉE, A. (2012). *Wake County Public School System Professional Learning Teams*. Cary (NC) : The Wake County Public School System. Récupéré de www.wcpss.net/evaluation-research
- APPLEBAUM, M., FREIMAN, V. et LEIKIN, R. (2008). *Views on Teaching Mathematically Promising Students*. Communication présentée à la 11^e conférence internationale sur l'enseignement des mathématiques, Monterrey, Mexique.
- ARCHAMBAULT, F. X., WESTBERG, K. L., BROWN, S. W., HALLMARK, B. W., ZHANG, W. et EMMONS, C. L. (1993). Classroom practices used with gifted third and fourth grade students. *Journal for the Education of the Gifted*, 16(2), 103-119.
- BAJARD, T. *La douance en milieu francophone minoritaire au Canada*. Récupéré de <http://www.ctf-fce.ca/publications/Frenquetes/ARTICLE-douance-Thora%20Bajard.pdf>
- BOLAM, R., MCMAHON, A., STOLL, L., THOMAS, S., WALLACE, M., HAWKEY, K. *et al.* (2007). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. Rapport de recherche, Université de Bristol. Récupéré de www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR637.pdf

- BOUCHAMMA, Y., MICHAUD, C., DOYON, A. et LAPOINTE, C. (2008). *Supervision du personnel enseignant et réformes: quel est le rôle des communautés de pratiques?* 15^e Congrès de l'Association mondiale des sciences de l'éducation (AMCE) Mondialisation et éducation vers une société de la connaissance, du 2 au 6 juin, Marrakech, Maroc.
- CORMIER, M. (2011). Au premier plan: les enfants ou les résultats? *Éducation et francophonie*, 39(1), 7-25.
- DARLING-HAMMOND, L. (1997). *The Right to Learn: A Blueprint for Creating Schools That Work*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- 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*, XXXVI(1), 25-43.
- DISTRICT SCOLAIRE FRANCOPHONE SUD DU NOUVEAU-BRUNSWICK (2007). *Communautés d'apprentissage professionnelles: guide d'accompagnement*. Dieppe: District scolaire francophone Sud du Nouveau-Brunswick.
- DOPPELT, Y., SCHUNN, C. D., SILK, E., MEHALIK, M., REYNOLDS, B. et WARD, E. (2009). Evaluating the impact of a facilitated learning community approach to professional development on teacher practice and student achievement. *Research in Science and Technological Education*, 27(3), 339-354.
- DOUCET, Y. (2012). *Accélération et enrichissement en mathématiques: perceptions d'élèves doués* (thèse de maîtrise inédite, Université de Moncton).
- DUFOUR, R. et EAKER, R. E. (1998). *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*. Bloomington, IN: National Education Service.
- DUPLÀA, E. et ISABELLE, C. (2012). Quels outils de communication pour améliorer les formations en ligne? Le cas d'une formation à la maîtrise d'enseignants et de directions d'école. *The Journal of Distance Education / Revue de l'éducation à distance*, 26(1). Récupéré de <http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/745/1368>
- EAKER, R. E., DUFOUR, R. et DUFOUR, R. B. (2004). *Premiers pas: transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle*. Bloomington, IN: National Educational Service.
- FLORES, B. B. (2001). Bilingual education teachers' beliefs and their relation to self-reported practices. *Bilingual Research Journal*, 25(3), 58-81.
- 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, Pays-Bas: Sense Publishing.

- GAGNÉ, F. (1983). Douance et talent : deux concepts à ne pas confondre. *Apprentissage et socialisation*, 6, 146-159.
- GAVIN, M. K., CASA, T. M., ADELSON, J. L., CARROLL, S. R., SHEFFIELD, L. J. et SPINELLI, A. M. (2007). Project M3. Mentoring Mathematical Minds: Challenging curriculum for talented elementary students. *Journal of Advanced Academics*, 18, 566-585.
- GOLEMAN, D., BOYATZIS, R., MCKEE, A. et BORGEAUD, É. (2010). *L'intelligence émotionnelle au travail*. Paris : Pearson.
- GOVERNEMENT DU NOUVEAU-BRUNSWICK (1997). *Loi sur l'éducation*, ch. E-1.12. Fredericton : Imprimeur de la Reine pour le Nouveau-Brunswick.
- HOFFER, T. B. (1992). Middle school ability grouping and student achievement in science and mathematics. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(3), 205-227.
- JACCOUD, M. et MAYER, R. (1997). L'observation en situation et la recherche qualitative. Dans J. Poupard, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pires (dir.), *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 211-249). Saint-Laurent, Québec : Gaëtan Morin Éditeur.
- JOHNSON, D. T. (2000). *Teaching Mathematics to Gifted Students in a Mixed-Ability Classroom*. Récupéré de http://www.educationoasis.com/resources/Articles/teaching_gifted_math.htm
- KOELLNER-CLARK, K. et BORKO, H. (2004). Establishing a professional learning community among middle school mathematics teachers. *Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 2, 223-230.
- 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.
- LECLERC, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle: guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec : 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.
- LECLERC, M., MOREAU, A. C. et CLÉMENT, N. (2011). Communauté d'apprentissage professionnelle: implantation de nouvelles pratiques, amélioration du sentiment d'efficacité et impact sur les élèves. *Revue pour la recherche en éducation*, 1, 1-27.
- LENCIONI, P. (2002). *The Five Dysfunctions of a Team*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.

- LEWIS, K., HUDSON, P. et HUDSON, S. (2010). *Embracing Diversity: Empowering Preservice Teachers for Teaching Gifted and Talented Students*. Communication présentée à la conférence annuelle de l'Australian Teacher Education Association (ATEA), Townsville, Australie.
- LITTLE, J. W., GEARHART, M., CURRY, M. et KAFKA, J. (2003). Looking at student work for teacher learning, teacher community and school reform. *Phi Delta Kappan*, 85(3), 185-192.
- LOMOS, C., HOFMAN, R. H. et BOSKER, R. J. (2011). The relationship between departments as professional communities and student achievement in secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 722-731.
- LOU, Y., ABRAMI, P., SPENCE, J., POULSEN, C., CHAMBERS, B. et D'APOLLONIA, S. (1996). Within-class grouping: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66, 423-458.
- MACKAY, A. W. (2005). *Inclusion scolaire. Études des services en adaptation scolaire au Nouveau-Brunswick*. Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick. Récupéré de <http://www.gnb.ca/0000/publications/mackay/mackay-f.asp>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2007) *Les enfants au premier plan*. Récupéré de http://www.gnb.ca/0000/publications/4578_rapport.pdf
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DU DÉVELOPPEMENT DE LA PETITE ENFANCE (2012a). Politiques relatives aux services éducatifs. Récupéré de <http://www.gnb.ca/0000/politiques.asp>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DU DÉVELOPPEMENT DE LA PETITE ENFANCE (2012b). Programme d'études. Récupéré de <http://www.gnb.ca/0000/francophone-f.asp>
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (2009). *Inclusion des élèves à besoins éducatifs spéciaux dans les écoles en Irlande*. Paris: OCDE.
- PIRES, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pires (dir.), *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-169). Saint-Laurent, Québec: Gaëtan Morin Éditeur.
- PORTER, L. G. 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: plan d'action pour la croissance*. Fredericton: Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance.
- REIS, S. M., WESTBERG, K. L., KULIKOWICH, J., CAILLARD, F., HÉBERT, T., PLUCKER, J. et al. (1993). *Why Not Let High Ability Students Start School in January? The Curriculum Compacting Study*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

- RENZULLI, J. S. (2005). The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model For Promoting Creative Productivity. Dans R. J. Sternberg et J. E. Davidson (dir.), *Conceptions of Giftedness*.
- RENZULLI, J. S. et REIS, S. M. (1997). *The Schoolwide Enrichment Model: A How-to Guide for Educational Excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- RENZULLI, J. S. et REIS, S. M. (2008). *Enriching Curriculum for All Students*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- ROTIGEL, J. V. et FELLO, S. (2004). Mathematically gifted students: How can we meet their needs? *Gifted Child Today*, 27(4), 46-51.
- SAPON-SHEVIN, M. (2000/2001). Schools fit for all. *Educational Leadership*, 58(4), 34-39.
- SECRÉTARIAT DE LA LITTÉRATIE ET DE LA NUMÉRATIE (2007). Les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) : un modèle pour les écoles de l'Ontario. Toronto: Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- SHEFFIELD, L. J. (dir.) (1999). *Developing Mathematically Promising Students*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- SMART, A. M. (2011). Designing and teaching an elementary school enrichment program: What the students were taught and what I learned. *The Montana Mathematics Enthusiast*, 8(1 et 2), 227-244.
- SMILKSTEIN, R. *Ask Them: Assessing What Students Already Know*. Récupéré de <http://www.evergreen.edu/washcenter/resources/acl/c2.html>
- SPARKS, D. (1998). Professional development. *AEA Advocate*, mars-avril, 18-21.
- TIMPERLEY, H. (2011). *Realizing the Power of Professional Learning*. Buckingham, R.-U.: McGraw/Open University.
- TOMLINSON, C. (2004). *Differentiation for Gifted and Talented Students*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- TOMLINSON, C., BRIGHTON, C., HERTBERG, H., CALLAHAN, C. M., MOON, T. R., BRIMIJOIN, K. *et al.* (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of Gifted*, 27(2-3), 119-145.
- UNESCO (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All Children*. Paris: UNESCO.
- VESCIO, V., ROSS, D. et ADAMS, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Learning Education*, 24(1), 80-89.

- WESTBERG, K. L., ARCHAMBAULT, F. X., DOBYNS, S. M. et SALVIN, T. J. (1993). The classroom practices observational study. *Journal for the Education of the Gifted*, 16(2), 120-146.
- WHITEMORE, J. et MAKER, C. J. (1985). *Intellectual Giftedness among Disabled Persons*. Rockville, MD: Aspen.
- WINEBRENNER, S. (2008). *Enseigner aux enfants doués en classe régulière*. Montréal: Chenelière Éducation.
- WINEBRENNER, S. et BRULLES, D. (2008). *The Cluster Grouping Handbook. How to Challenge Gifted Students and Improve Achievement for All*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.
-

Annexe 1

Grille d'entretien semi-dirigé

Présentation de l'intervieweur

Bonjour, je me nomme Yves Doucet et j'agis à titre d'intervieweur pour une recherche dirigée par les professeurs Viktor Freiman et Jean Labelle de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton.

L'entretien a une durée d'environ 15 à 30 minutes.

Si vous préférez que l'entretien ne soit pas enregistré, je prendrai en note vos réponses en garantissant votre anonymat.

Si vous préférez que l'entretien soit enregistré tout en garantissant votre anonymat, je vous prie de m'accorder votre consentement.

Au cours de l'entretien, j'aimerais que nous abordions les thèmes suivants :

- les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP);
- les élèves à besoins particuliers.

En ayant ces thèmes à l'esprit :

Question 1. Identification des élèves

Question générale

- 1) À votre école, comment les élèves à besoins particuliers sont-ils identifiés?

Questions spécifiques

- 1.1) Dans le cadre de votre travail en communautés d'apprentissage professionnelles (CAP), comment identifiez-vous les élèves à besoins particuliers?
- 1.2) Dans le cadre de votre travail en communautés d'apprentissage professionnelles (CAP), comment identifiez-vous les élèves doués?

Questions de clarification

- Pouvez-vous clarifier votre réponse?
- Pouvez-vous me donner des exemples?
- Pouvez-vous m'en dire un peu plus?
- Pouvez-vous préciser davantage?

Question 2. Dépistage des forces et défis

Question générale

- 2) À votre école, comment sont identifiés les forces et les défis des élèves à besoins particuliers?

Questions spécifiques

- 2.1) Dans le cadre de votre travail en communautés d'apprentissage professionnelles (CAP), comment identifiez-vous les forces et défis des élèves à besoins particuliers?
- 2.2) Dans le cadre de votre travail en communautés d'apprentissage professionnelles (CAP), comment identifiez-vous les forces et les défis des élèves doués?

Questions de clarification

- Pouvez-vous clarifier votre réponse?
- Pouvez-vous me donner des exemples?
- Pouvez-vous m'en dire un peu plus?
- Pouvez-vous préciser davantage?

Question 3. Mesures mises en place

Question générale

- 3) À votre école, quelles sont les mesures mises en place pour venir en aide aux élèves à besoins particuliers?

Questions spécifiques

- 3.1) Dans le cadre de votre travail en communautés d'apprentissage professionnelles (CAP), quelles sont les mesures mises en place pour venir en aide aux élèves à besoins particuliers?
- 3.2) Dans le cadre de votre travail en communautés d'apprentissage professionnelles (CAP), quelles sont les mesures mises en place pour venir en aide aux élèves doués?

Questions de clarification

- Pouvez-vous clarifier votre réponse?
- Pouvez-vous me donner des exemples?
- Pouvez-vous m'en dire un peu plus?
- Pouvez-vous préciser davantage?

Annexe 2

Schéma d'entrevue de groupe

Ouverture de l'entrevue de groupe

Nombre de participants

Fonction

Genre

Année d'expérience

Participation à des CAP

Participation à des équipes stratégiques

Comment faites-vous pour identifier les élèves doués?

Quelles sont vos stratégies, vos méthodes, vos techniques?

Quels sont vos outils (instruments, grilles, évaluations...)?

Comment faites-vous pour dépister les forces et les défis des élèves doués?

Quelles sont vos stratégies, vos méthodes, vos techniques?

Quels sont vos outils (instruments, grilles, évaluations...)?

Quelles sont les mesures mises en place pour venir en aide aux élèves doués?

Quels rôles jouent les CAP pour identifier les élèves doués?

Quels rôles jouent les CAP pour dépister les forces et les défis des élèves doués?

Quels rôles jouent les CAP pour mettre en place des mesures pour venir en aide aux élèves doués?

Quels rôles jouent les équipes stratégiques pour identifier les élèves doués?

Quels rôles jouent les équipes stratégiques pour dépister les forces et les défis des élèves doués?

Quels rôles jouent les équipes stratégiques pour mettre en place des mesures pour venir en aide aux élèves doués?

Fermeture de l'entrevue de groupe

Avez-vous des questions à poser ou des précisions à ajouter?

Remerciements