Les défis de l'intervention en douance en milieu scolaire : évaluation d'une démarche d'implantation proposée à une école primaire à vocation artistique

Rapport de recherche

Anne Brault-Labbé, Ph. D.
Line Massé, Ph.D.
Audrey Brassard, Ph.D.
Mathieu Pilon, Ph.D.
Marie-France Nadeau, Ph.D.
Joanie Poirier, B.Sc., Candidate au Ph.D.

Projet financé par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada

Les défis de l'intervention en douance en milieu scolaire : évaluation d'outils d'implantation proposés à une école primaire à vocation artistique

- Rapport de recherche -

Chercheure principale

Anne Brault-Labbé, Ph. D. — Université de Sherbrooke
Département de psychologie
Université de Sherbrooke
anne.brault-labbe@usherbrooke.ca

Co-chercheur(e)s

Line Massé, Ph.D. — Université du Québec à Trois-Rivières
Audrey Brassard, Ph.D. — Université de Sherbrooke
Mathieu Pilon, Ph.D. — Université de Sherbrooke
Marie-France Nadeau, Ph.D. — Université de Sherbrooke

Coordonnatrice de recherche

Joanie Poirier, — Université de Sherbrooke
candidate au doctorat en psychologie clinique (Ph.D.-RI)

Étudiante au doctorat ayant réalisé son projet de mémoire doctoral dans le cadre du projet

Michaëlla Anctil, — Université de Sherbrooke
candidate au doctorat en psychologie clinique (D.Ps.)

Auxiliaires de recherche (étudiantes au baccalauréat en psychologie)

Yu-Jade Adam-Pâquet — Université de Sherbrooke
Audrey Cloutier — Université de Sherbrooke
Marie-Kristine Morin — Université de Sherbrooke
Gabrielle Savoie — Université de Sherbrooke

Partenaire de recherche

École primaire du Sacré-Cœur, Centre de services scolaires de la région de Sherbrooke

Projet financé par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (no 892-2021-1052)

Introduction

Longtemps définie comme l'unique fait de posséder un niveau d'intelligence très supérieur à la moyenne de la population générale (p. ex., Terman, 1925), la douance intellectuelle[1] ou le haut potentiel intellectuel (HPI) est aujourd'hui conceptualisée comme un construit multidimensionnel dont le portrait varie selon de nombreux facteurs individuels et environnementaux (Guay et al., 2020; Marleau, 2021; Rinn, 2024). Par ailleurs, parce qu'associée à l'intelligence, elle a souvent été perçue essentiellement comme une chance et associée à la réussite, à l'excellence et au bonheur (voir Jones, 2013, pour une synthèse de la littérature). Au Québec, dans cet esprit et en raison d'un conflit idéologique ayant eu cours durant les années 1980, la douance a longtemps été associée à l'élitisme et perçue comme contributive aux inégalités sociales (Massé, 2000), occasionnant son exclusion des politiques éducatives et des cursus de formation des personnes enseignantes et professionnelles de l'intervention pendant plus de trente ans. Or, si la douance semble mener à un bon niveau d'ajustement et d'accomplissement chez certaines personnes (e.g., Jones, 2013; Subotnik et al., 2011), il semble exister des exceptions. En effet, en fonction des facteurs de protection et de risque présents dans le parcours développemental, certaines personnes intellectuellement douées peuvent présenter d'importantes vulnérabilités psychologiques ainsi que des difficultés spécifiques au parcours scolaire (p. ex., Brault-Labbé et al., 2022; Poirier et al., 2025), amenant également des difficultés à développer et à actualiser leur haut potentiel intellectuel. C'est dans ce contexte que le présent projet de recherche a été pensé, celui-ci visant à offrir une contribution pour pallier les écueils constatés dans le domaine de la douance dans le milieu de l'éducation québécois, notamment en termes de connaissances du personnel scolaire sur la douance et d'accès à des mesures éducatives adaptées aux besoins particuliers des élèves doués en milieu scolaire. Plus précisément, un projet de recherche-action en partenariat avec l'école primaire du Sacré-Cœur de Sherbrooke a été réalisé avec comme visées de déterminer quels moyens apparaissent les plus acceptables, du point de vue du personnel scolaire, pour former l'équipe-école à la douance et soutenir la mise en place de pratiques éducatives adaptées aux élèves doués dans le milieu scolaire, puis de décrire les effets perçus d'interventions éducatives menées à l'école et ciblant les besoins particuliers d'élèves doués sur l'expérience scolaire de ces derniers.

État des connaissances

1. La douance

Initialement définie comme le fait de posséder un quotient intellectuel supérieur à 98 % de la population générale (QI > 130; Gauvrit et Clobert, 2021; Terman, 1925), les modèles contemporains de la douance proposent dorénavant des conceptualisations plus larges et exhaustives (voir Sternberg, 2018). En effet, bien que la définition de la douance, de même que le terme utilisé pour la désigner (Fumeaux et Revol, 2012; Lautrey; 2004; Lubart, 2005) ne fassent pas consensus (Coleman, 2004; Stoeger et al., 2018), la majorité des experts s'entend sur le fait que la douance est un construit multidimensionnel et qu'elle gagne

[1] L'utilisation du terme douance dans ce rapport se rapporte plus spécifiquement à la douance intellectuelle, bien que ce dernier qualificatif ne soit pas systématiquement repris afin d'alléger la lecture.

à être décrite et comprise au-delà du quotient intellectuel et des conceptions strictement psychométriques de l'intelligence (Dai et Gauvrit, 2021; Sternberg, 2018). N'empêche, son identification rigoureuse doit s'appuyer sur des critères psychométriques standardisés (Labouret, 2021).

1.1. Conceptualisations théoriques de la douance. Afin de définir la douance, de nombreuses conceptualisations ont été proposées au cours du dernier siècle (voir Sternberg et al., 2011). Parmi celles-ci, les modèles les plus fréquemment cités sont le Modèle triarchique de l'intelligence (Sternberg, 2018), le Modèle des intelligences multiples (Gardner, 1983, 2000, 2006), le Modèle des trois anneaux (Renzulli et Reis, 2018) et le Modèle différenciateur du talent et de la douance (MDTD/IMDT; p. ex., Gagné, 2010, 2017, 2021, 2023). Bien qu'ils soient parfois débattus dans la littérature scientifique puisque non entièrement validés empiriquement (Carroll, 2005; Guay et al., 2020; Marleau, 2021; Rinn, 2024), ces modèles incarnent des propositions théoriques qui tentent de refléter la complexité du concept de douance et de l'expérience qui peut y être associée. En effet, ceux-ci proposent des définitions qui dépassent l'aspect strictement psychométrique de l'intelligence et qui permettent de distinguer de multiples profils possibles de douance, reflétant l'hétérogénéité rencontrée au sein de la population douée. Ils invitent ainsi à considérer le potentiel intellectuel dans un contexte écologique (p. ex., manifestations de la douance dans le milieu scolaire, dans le milieu familial) plutôt qu'en se limitant aux résultats à des épreuves psychométriques (Authier, 2017). En outre, plusieurs auteurs suggèrent que le déploiement de la douance s'inscrit dans un processus développemental tributaire du contexte dans lequel l'individu évolue (p. ex., statut socioéconomique, vécu familial, type de parcours scolaire, santé; p. ex., Gagné, 2021; Renzulli et Reis, 2018; Sternberg, 2023).

1.2. Caractéristiques associées à la douance. Au-delà des modèles conceptuels utilisés pour définir la douance, certains auteurs enrichissent la compréhension de celle-ci en décrivant des caractéristiques qui y sont associées. Il est toutefois important de préciser que les associations entre la douance et certaines de ces caractéristiques sont encore peu validées et font l'objet de débats dans la littérature scientifique (p. ex., Gauvrit et Ramus, 2017). Les études récentes appuient également l'idée qu'un profil de douance ne peut être déduit d'une observation simple de ces caractéristiques (Tourreix et al., 2023).

1.2.1. Caractéristiques neurophysiologiques et cognitives. Selon plusieurs études, la douance serait associée à un développement neurophysiologique atypique et à des différences neuroanatomiques (Fumeaux et Revol, 2012; Li et al., 2017), notamment un développement précoce de certaines habiletés cognitives (Fumeaux et Revol, 2012; Marwaha et al., 2017), à une gaine de myéline plus épaisse, une activité synaptique augmentée, une activation plus élevée de certaines aires cérébrales et un taux de sommeil paradoxal plus élevé (Guignard-Perret et al., 2019). Ces caractéristiques neurophysiologiques permettraient de mieux saisir les aptitudes cognitives distinctives des personnes douées telles que la rapidité et la profondeur du traitement de l'information, la grande capacité de mémorisation ou d'attention et le haut niveau d'énergie mentale (Revol et al., 2004; Winisdorffer et Vaivre-Douret, 2012). Certains auteurs proposent qu'elles seraient également impliquées dans les hyperexcitabilités et les

hypersensibilités parfois observées chez les personnes douées (p. ex., Chang et Kuo, 2013 ; Harrison et Hanegan, 2011). Les hyperexcitabilités se définissent comme une sensibilité accrue du système nerveux central aux stimuli internes et externes, qu'ils soient psychomoteurs, sensoriels, émotionnels, imaginatifs ou intellectuels (Dabrowski, 1964 ; Rinn et Reynolds, 2012). Bien que ce concept ait suscité un grand intérêt, une étude récente a montré que seules les hyperexcitabilités intellectuelle et imaginative sont plus fréquemment observées chez les enfants doués comparativement à leurs pairs non doués, tandis qu'aucune différence significative n'a été relevée pour les autres types d'hyperexcitabilités (Giroux, 2015). Ces résultats concordent avec ceux d'une méta-analyse portant sur douze études, qui indique également que les hyperexcitabilités intellectuelle et imaginative sont significativement plus marquées chez les personnes douées, avec une taille d'effet modérée (Winkler et Voight, 2016). En parallèle, d'autres chercheurs se sont intéressés à la sensibilité de traitement sensoriel (aussi appelée hypersensibilité), qui décrit des variations individuelles dans la sensibilité aux environnements positifs et négatifs (Aron et al., 2012 ; Greven et al., 2019). Cette sensibilité est considérée comme un trait de tempérament, caractérisé par un traitement cognitif plus profond des stimuli, une plus grande facilité à être surstimulé, une réactivité émotionnelle élevée et une conscience accrue des subtilités de l'environnement. Bien que l'hypothèse d'une sensibilité sensorielle accrue chez les personnes douées soit souvent avancée dans les milieux cliniques, les données empiriques demeurent limitées et parfois contradictoires. Par exemple, Samsen-Bronsveld et al. (2024) n'ont pas observé de différence significative en matière de sensibilité de traitement sensoriel entre les enfants doués et ceux ayant un fonctionnement intellectuel dans la moyenne. Toutefois, d'autres travaux ayant exploré trois dimensions de cette sensibilité ont montré que la sensibilité à l'esthétique — soit la capacité d'observer l'environnement et d'être réceptif à l'art et à la musique — est plus élevée chez les enfants doués que chez leurs pairs non doués (Giroux, 2025).

1.2.2. Caractéristiques socioaffectives. Plusieurs études décrivent des particularités socioaffectives associées à la population d'enfants et d'adolescents doués. Parmi les caractéristiques ayant reçu le plus d'appuis scientifiques (Callahan, 2017), on retrouve notamment un sens moral élevé et de fortes préoccupations existentielles et de justice (Rinn, 2020; Tourreix et al., 2023). De plus, un fort sens de l'humour a été constaté chez les personnes douées présentant également une créativité élevée (Tourreix et al., 2023). Selon Callahan (2017), d'autres particularités telles que la grande réactivité émotionnelle et l'anticonformisme s'expliqueraient plutôt par le phénomène de dyssynchronie (p. ex., Terrassier, 2009), qui réfère aux décalages entre le développement de l'enfant doué et celui des personnes dans son environnement (dyssynchronie externe), ou entre différents aspects de leur développement (dyssynchronie interne; écart entre développement intellectuel et affectif). À cet effet, tel que le mentionne Terrassier (2020), bien que la dyssynchronie soit souvent mentionnée comme facteur explicatif de difficultés d'adaptation chez les jeunes doués, les résultats de certaines études (Liratni et Pry, 2011; Shevchenko et al., 2023) invitent toutefois à considérer ce point de vue avec prudence, indiquant que dyssynchronie et adaptation difficile ne vont pas toujours de pair. Davantage d'études semblent nécessaires pour mieux comprendre ces phénomènes dans toute leur complexité.

1.3. Profils de douance. Au-delà de ces caractéristiques, il existe également une variabilité dans les profils neurocognitifs associés à la douance. D'abord, sur le plan quantitatif, certains auteurs signalent des différences selon les niveaux de douance. Pour certains, le haut potentiel intellectuel (HPI) se distingue de sa forme plus prononcée, le très haut potentiel intellectuel (THPI), généralement défini comme une forme extrême de douance (QI > 145; p. ex., Gross, 2017). Le THPI serait associé à des caractéristiques telles qu'un niveau d'énergie mentale particulièrement élevé (Lovecky, 2018), une capacité d'engagement et de concentration hors de l'ordinaire (Gross, 2017) et une prédisposition très prononcée aux questionnements existentiels (Hollingworth, 1942; Gross, 2017).

Sur le plan qualitatif, la douance peut aussi prendre plusieurs formes. Ainsi, elle peut être associée à un profil cognitif homogène (aussi appelée laminaire), ce qui signifie que l'individu performe de manière supérieure dans l'ensemble des composantes de l'intelligence (p. ex., Labouret, 2021), ou à un profil plus complexe (dit hétérogène), caractérisé par des écarts importants entre les différentes composantes de l'intelligence (p. ex., Guénolé et al., 2015; Silverman et Gilman, 2020). De plus, certains individus ont un profil cognitif caractérisé par la double-exceptionnalité (*twice-exceptionnality* ou *2E*), qui est définie comme la présence concomitante d'une douance et d'un trouble d'apprentissage, neurodéveloppemental ou de certains troubles de santé mentale pouvant impacter les capacités cognitives (Baldwin et al., 2015; Reis et al., 2014), les plus fréquemment rapportés étant le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), les troubles du spectre de l'autisme et le trouble spécifique des apprentissages lié à la lecture ou à l'écriture (Reis et al., 2014).

1.4. Vulnérabilités et besoins associés à la douance. Si les habiletés associées à la douance peuvent, dans de nombreux cas, être bénéfiques au développement, à l'ajustement psychologique et aux réalisations personnelles, il arrive que celles-ci prédisposent à certaines vulnérabilités. Par exemple, dans des études réalisées auprès d'enfants doués, une prévalence élevée de difficultés psychologiques telles que l'anxiété ou la dépression est rapportée (p. ex., Winisdorffer et Vaivre-Douret, 2012). Des difficultés à composer avec les préoccupations existentielles de même qu'avec le vécu émotionnel (p. ex., crises de colère, tristesse envahissante) sont également rapportées par plusieurs parents d'enfants doués (Robert, 2022). Des auteurs suggèrent aussi qu'en raison de leurs différences et d'assynchronies pouvant survenir dans leur développement, les jeunes doués pourraient être amenés à vivre des difficultés sociales telles que des conflits, de l'intimidation ou un sentiment de solitude et de marginalisation sociale (Brault-Labbé et al., 2017; Petersen et Ray, 2006; Webb, 2016).

En outre, de nombreuses études rapportent que les élèves doués seraient plus susceptibles de vivre de l'ennui (p. ex., Rogers, 2007), ce qui se manifesterait parfois par des comportements similaires à ceux observés dans des troubles comme le TDAH (voir p. ex., Webb et al., 2016), notamment l'agitation et l'inattention. Dans des situations ou contextes scolaires où leurs besoins particuliers ne sont pas perçus ou

compris, ces élèves seraient à risque de démotivation, de désengagement scolaire (Little, 2012), de sous-performance (Siegle et al., 2017; Siegle et McCoach, 2018), voire de décrochage scolaire (Siegle et al., 2017).

Dans cet esprit, les études récentes tendent à faire ressortir que les difficultés des élèves à haut potentiel intellectuel ne seraient pas inhérentes à la douance elle-même, mais bien à certains facteurs individuels et environnementaux qui en modifieraient l'expérience (p. ex., Tourreix et al., 2023). En effet, l'ajustement des élèves doués varierait grandement selon différents facteurs de protection et de risque (Jones, 2013; Neihart et Yeo, 2018). Parmi ceux-ci, des variables individuelles telles que la résilience et la motivation pourraient faciliter l'ajustement des enfants et adolescents doués (Neihart 1999, Neihart et Yeo, 2018; Neihart et al., 2002). Des différences seraient également observées en fonction du genre (difficultés intériorisées chez les filles et extériorisées chez les garçons; voir Callahan et Hébert, 2017) et en fonction de certains profils de douance, particulièrement la double-exceptionnalité et le THPI, qui seraient associés à des vulnérabilités accrues (p. ex., Ba et al., (s.d.); Cross et al., 2019; Foley-Nicpon et Candler, 2018; Gross, 2017; Rinn, 2018; Tourreix et al., 2023). Sur le plan environnemental, le statut socioéconomique (Foley-Nicpon et Candler, 2018), le soutien parental (Jolly et Matthiews, 2012) et le type de parcours scolaire (Cross, 2001; Siegle et Langley, 2015) seraient des facteurs importants dans l'ajustement des élèves doués.

2. Éducation et douance

Étant donné la complexité associée à la douance et les vulnérabilités qui peuvent caractériser le parcours des élèves doués selon l'environnement dans lequel ils évoluent, il importe que ces élèves reçoivent, durant leur parcours scolaire, le soutien et les services adéquats lorsque les mesures universelles ne suffisent pas, comme tout élève présentant des besoins particuliers (Peterson, 2018). La *National Association for Gifted Children* (NAGC, 2018), association américaine ayant pour mission de promouvoir le développement de ressources en douance, recommande notamment l'accès à des services d'accompagnement (*guidance and counseling services*) visant à favoriser le développement social et émotionnel des élèves doués, ainsi que l'accès à des mesures favorisant l'atteinte de leur potentiel (p. ex., accompagnement individualisé). Enfin, elle suggère que les élèves doués sous-performants (*underachievers*), qui n'atteignent pas les critères de performance préétablis par le programme scolaire, devraient recevoir des services adaptés à leur(s) problématique(s). Des recommandations similaires sont également formulées par des chercheurs en douance (p. ex., Gagné, 2007; Renzulli et Reis, 2018).

2.1. Modèles d'interventions éducatives. De manière générale, trois principes éducatifs sont souvent proposés afin de favoriser l'intervention en milieu scolaire et de répondre adéquatement aux besoins des jeunes doués: 1) *l'enrichissement* (p. ex., augmenter le niveau de difficulté, donner accès à des projets optionnels); 2) *le regroupement* (groupes de soutien et d'entraide, classes réservées aux élèves doués); et 3) *l'accélération* (p. ex., programme spécialisé ou condensé, saut d'année, entrée scolaire précoce; voir p. ex., Assouline et al., 2017; Gagné, 2007; Massé et al., 2021).

Plus récemment, le cadre de référence multiniveau (voir Nadeau et Massé, 2024) propose une logique d'intervention organisationnelle qui hiérarchise les services éducatifs en fonction des ressources des milieux scolaires, en vue de favoriser la réussite éducative de toute la communauté d'apprentissage (tous les élèves d'un milieu scolaire). Ce cadre apparait ainsi pertinent pour guider l'intervention auprès des élèves doués dans une visée d'éducation inclusive, tel que soutenu par la littérature scientifique (Coleman, 2014; Hughes et Dexter, 2011; Robertson et Pfeiffer, 2016).

À titre d'exemple, le modèle Réponse à l'intervention (RAI; *Response to intervention ou RTI)* s'inscrit dans ce cadre de référence multiniveaux visant à soutenir les élèves présentant des besoins particuliers, mais également à favoriser la réussite et le développement de tous les élèves (Coleman et Hughes, 2009; Coleman, 2004, 2014, 2017). Lorsqu'adapté à la douance, ce modèle s'appuie généralement sur trois paliers d'intervention qui visent à optimiser le potentiel de l'élève selon un continuum allant d'une intervention dont l'intensité se veut plus globale et universelle afin de répondre à une diversité de besoins, à une intervention d'intensité plus élevée et selon certains besoins particuliers qui persistent malgré les interventions sous-jacentes en place (pour plus de détails, voir Nadeau et Massé, 2024). D'abord, le premier palier fait appel à des pratiques d'enseignement et d'interventions différenciées qui incluent des mesures universelles d'enrichissement (p. ex., écoles à vocation particulière, projets pédagogique, clubs scientifiques), susceptibles de soutenir le développement du potentiel, les compétences scolaires et la réussite éducative de l'ensemble de la communauté d'apprentissage. Le second palier vise à soutenir et protéger certains élèves pour qui les pratiques du premier palier ne sont pas suffisantes pour favoriser les apprentissages, et propose des pratiques d'enseignement et d'interventions ciblées selon des regroupements de besoins. Par exemple, pour les élèves doués dont les besoins de développement personnel surpassent les interventions du premier palier, des sous-groupes d'enseignement ou d'activités pourraient être offerts (p. ex., projets personnels supervisés, tutorat avec élèves plus avancés, mentorat avec experts d'un domaine d'intérêt). Enfin, le troisième palier vise à rétablir ou combler un décalage entre le développement ou les apprentissages de l'élève et ses capacités au-delà de ce qui est mis en place aux premier ou deuxième paliers lorsque nécessaire, en proposant des pratiques d'enseignement ou d'interventions individualisées et spécialisées aux besoins des élèves doués (p. ex., psychologue) et plus intensives (p. ex., plan d'intervention concerté impliquant les parents et ciblant les besoins intellectuels et socioaffectifs). Coleman (2017) précise que le choix d'adaptation à privilégier doit être guidé en fonction des caractéristiques et besoins de l'apprenant concerné, d'où l'importance que les acteurs qui sont amenés à intervenir avec cette approche possèdent les connaissances et outils associés.

2.2. Les défis liés à l'éducation des élèves doués. À l'heure actuelle**,** malgré les modèles éducatifs existant et malgré le désir de nombreux professionnels de développer leurs habiletés d'intervention en douance (p. ex., Farkas et Duffett, 2008), l'accompagnement des élèves doués en milieu scolaire continue d'engendrer certains défis. Le transfert des connaissances en douance semble être demeuré limité dans

les milieux d'éducation (p. ex., Bain et al., 2003; Webb, 2014; Webb et al., 2016), les formations et l'accompagnement étant encore peu accessibles pour ces professionnels (p. ex., Brault-Labbé et al., 2019, 2023; Szymanski, et al., 2017). Par ailleurs, il est difficile de savoir si les formations disponibles sont arrimées aux besoins des professionnels de l'éducation, la validité sociale et l'acceptabilité de ces formations étant rarement investiguée (p. ex., Silva et al., 2019). De nombreux professionnels œuvrant en milieu scolaire présentent toujours d'importantes difficultés à reconnaître ou repérer les indices de douance et à intervenir auprès des élèves doués (Brault-Labbé et al., 2019, 2023; Mendaglio et Peterson, 2007). Ils semblent en effet difficilement associer la douance aux difficultés scolaires, sociales ou affectives qui peuvent être vécues par ces élèves. Il est donc fréquent qu'ils interviennent uniquement face aux difficultés apparentes que présentent certains enfants et adolescents doués (p. ex., anxiété, difficultés d'attention, perfectionnisme) sans arriver à repérer et, par le fait même, à intervenir à un niveau et selon des pratiques qui répondent aux défis et besoins particuliers des élèves doués (Moon, 2002).

Il y a plus d'une vingtaine d'années, Delisle et Galbraith (2002) avaient identité cinq besoins à combler chez les personnes impliquées dans l'éducation des élèves doués (certains apparaissant demeurer d'actualité dans le contexte québécois contemporain, tel que décrit ultérieurement) : 1) le besoin d'une bonne connaissance de la douance; 2) l'apprentissage de compétences requises spécifiquement dans l'éducation des jeunes doués (p. ex., flexibilité, humour; voir aussi Winebrenner, 2018); 3) le besoin d'évoluer dans un milieu professionnel alerte et conscient des enjeux spécifiques à la réalité de la douance; 4) l'accès à des groupes permettant un soutien entre professionnels confrontés à cette réalité, puisqu'ils se sentiraient fréquemment stigmatisés par leurs pairs moins exposés aux élèves doués; et 5) la création d'outils de communication efficace dans les échanges entre enseignants et parents.

Plus récemment, la NAGC (s.d.) a établi des standards précis et de différents niveaux (p. ex., initial, avancé) pour la formation des personnes enseignantes susceptibles d'être impliquées dans l'accompagnement des jeunes doués. Des standards différents peuvent s'appliquer selon que ces personnes œuvrent dans des programmes scolaires réguliers ou dans des programmes s'adressant spécifiquement aux jeunes doués, mais cette association considère notamment qu'en termes de connaissances et d'habiletés se rapportant à l'éducation des élèves doués, toute personne enseignante devrait être en mesure de :

1- comprendre les enjeux relatifs aux définitions, aux théories et à l'identification des élèves doués provenant de milieux variés;
2- reconnaître les particularités d'apprentissage, les jalons développementaux et les caractéristiques cognitive et affectives de ces élèves et pouvoir identifier leurs besoins académiques et socio-émotionnels associés;
3- comprendre, planifier et pouvoir mettre en œuvre une variété de stratégies scientifiquement reconnues pour identifier les élèves doués, différencier leur enseignement auprès d'eux, et les cibler pour des programmes avancés ou des mesures d'accélération lorsque nécessaire.

2.3. Particularités du contexte éducatif québécois. Au Québec, malgré le retard qu'a pris la province depuis une trentaine d'années quant aux connaissances et pratiques reconnues en douance, le thème refait émergence ces dernières années dans les médias (p. ex., Philie, 2018; Proulx, Roy, 2016) et dans certains milieux de pratique. Plus récemment, le thème fait également l'objet d'études au sein de la communauté scientifique québécoise. En ce sens, des études indiquent qu'une grande majorité de professionnels en éducation au Québec (p. ex., personnes enseignantes, directions d'école, orthopédagogues) n'a reçu aucune formation à ce propos et possède des connaissances insuffisantes pour décrire la douance ou pour échanger avec des collègues sur ce thème (Brault-Labbé et al., 2019, 2023; Lagacé-Leblanc et al., 2020; Massé et al., 2019; Poirier et al., 2018, 2019). À l'instar de parents de jeunes doués (Brault-Labbé et al., 2019, 2022, 2024; Robert 2022), ces professionnels expriment aussi de multiples préoccupations à propos des élèves doués, liées notamment à leur motivation scolaire (p. ex., ennui, échec, décrochage) et à leur ajustement psychosocial (p. ex., turbulence, anxiété). En concordance avec de telles préoccupations, le Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur du Québec (2020) a diffusé, il y a quelques années, un avis ministériel sur la réussite éducative des élèves doués qui recommandait l'inclusion du concept de douance dans les pratiques éducatives québécoises et qui reconnaissait que les élèves doués ont des besoins particuliers devant mener à des interventions adaptées à leurs besoins. Les moyens concrets de procéder efficacement à l'inclusion de ces recommandations dans les milieux scolaires demeuraient toutefois à être documentés. Dans cette optique, la collaboration entre les milieux scolaires et les chercheurs universitaires en douance, par le biais d'une recherche-action comme celle-ci, apparait une avenue intéressante pour documenter et faciliter l'implantation de formations et d'interventions en douance en milieu scolaire. Pour ce faire, l'*acceptabilité* par les professionnels en éducation des outils disponibles pour se former à la douance sera, dans la présente étude, une variable importante.

3. Acceptabilité des modalités de formation à la douance

L'acceptabilité, concept multidimensionnel introduit par Wolf (1978) puis repris par Kazdin (1980), correspond au jugement subjectif porté sur une intervention (traitement ou formation à recevoir) par ses bénéficiaires potentiels. Plus précisément, ces derniers se prononcent sur divers aspects de cette intervention qui les conduiraient à y adhérer ou non, ces aspects variant d'un modèle d'acceptabilité à l'autre (Silva et al., 2019). Parmi ces modèles, le *Theorical Framework of Acceptability* (TFA, Sekhon et al., 2017) est utilisé en éducation (voir p. ex., Renko et al., 2020) pour évaluer sept composantes d'acceptabilité, par exemple comment se sent l'individu face à l'intervention à recevoir *(attitude*), l'ampleur perçue de l'effort à fournir pour y participer (*burden*) ou le degré auquel l'intervention est perçue comme susceptible de favoriser l'atteinte du but visé (*perceived effectiveness*). Un avantage du TFA est d'offrir la possibilité d'évaluer l'acceptabilité anticipée d'une intervention (mesure pré-intervention), mais également l'acceptabilité de l'expérience vécue de l'intervention (mesure post-intervention). À l'instar de ce que suggère Kazdin (1980), la présente étude reconnaît dans le concept d'acceptabilité une voie à privilégier afin d'orienter les choix de manière plus optimale lorsque plusieurs interventions sont possibles pour

atteindre un même but auprès de potentiels bénéficiaires qui, lorsqu'ils considèrent une intervention plus acceptable, sont également plus susceptibles d'y recourir et de s'y engager jusqu'à terme.

Partenariat avec l'école primaire du Sacré-Cœur

L'école primaire du Sacré-Cœur est une école publique à vocation artistique du Centre de services scolaires de la région de Sherbrooke (CSSRS). Le programme scolaire régulier y est condensé pour offrir à ses 600 élèves une formation artistique poussée (musique, danse, arts plastiques, art dramatique). Un processus de sélection vise à assurer que les élèves admis puissent soutenir le rythme et les exigences liés à une telle formation, augmentant la probabilité que la population des élèves doués y soit surreprésentée (ce processus ne consiste toutefois pas en une évaluation de la douance). D'ailleurs, la direction de l'école s'est intéressée au concept de douance ces dernières années afin d'obtenir des pistes de compréhension et d'intervention pour des difficultés particulières rencontrées avec plusieurs élèves, dont certains déjà professionnellement identifiés comme doués. Soucieux de répondre aux besoins de ces élèves au même titre qu'à ceux d'autres enfants à besoins particuliers sans toutefois y parvenir tel que souhaité, la direction a pris contact avec la P^re^ Brault-Labbé (chercheure principale du présent projet) il y a plus de cinq ans, la sollicitant pour agir à titre de personne-ressource auprès d'une communauté d'apprentissage professionnel (CAP) sur le thème de la douance dans son équipe-école. Cette CAP, dont les activités sont financées par le Centre de services scolaires de la région de Sherbrooke (CSSRS), a été composée annuellement d'un groupe d'environ cinq à dix personnes pouvant inclure la direction d'école, des enseignant.e.s, des conseiller.ère.s pédagogiques et des intervenants scolaires (p. ex., psychologue scolaire, technicienne en éducation spécialisée). Activée à l'automne 2019 (activités ralenties par la pandémie de COVID-19), ses membres se sont d'abord familiarisés, avec l'aide de la P^re^ Brault-Labbé, avec les connaissances existantes en douance et ont amorcé des réflexions et observations en classe sur des moyens de mieux soutenir et stimuler les élèves doués, en tenant compte du cadre particulier de la vocation artistique de leur école. Des premières expérimentations d'interventions ciblant les élèves doués ont été réalisées à l'école en s'appuyant sur les travaux de cette CAP, sans que leurs retombées sur l'expérience scolaire des élèves ne soit toutefois évaluée.

Cette collaboration, perçue comme efficace et fructueuse de part et d'autre, a conduit à l'idée d'un partenariat pour un projet de recherche prévoyant l'implantation et l'évaluation plus formelle d'interventions adaptées aux élèves doués dans l'établissement, en assurant que l'équipe-école entière puisse être familiarisée à la douance et au modèle d'intervention RAI et en évaluant l'acceptabilité perçue des modalités de formation utilisés à cette fin. L'école souhaitait évoluer vers l'utilisation plus systématique d'outils et d'interventions permettant de repérer et soutenir efficacement ses élèves doués. Elle tenait à ce que les efforts investis en ce sens s'appuient sur des connaissances scientifiques et sur des pratiques éprouvées, qu'ils permettent d'identifier des mesures efficaces et viables dans le contexte de leur école, et qu'une pérennité soit assurée aux efforts déployés.

Objectifs

Ce projet visait à soutenir l'équipe-école de l'école primaire du Sacré-Coeur dans son désir d'optimiser les services et le soutien à offrir à sa clientèle d'élèves doués. Trois objectifs spécifiques étaient ciblés :

1) Identifier les modalités de formation à la douance les plus acceptables selon le point de vue de l'équipe-école et les utiliser pour former le personnel scolaire sur la douance et sur l'intervention éducative auprès des élèves doués selon le modèle RAI;
2) Décrire l'expérience vécue de cette formation et de l'expérimentation en ayant découlé pour le personnel scolaire dans ses pratiques auprès des élèves doués (p. ex., acceptabilité rétrospective des modalités de formation retenues, évolution des connaissances sur la douance, réussites et défis rencontrés);
3) Documenter l'expérience scolaire d'élèves doués ayant fait l'objet d'interventions plus ciblées et intensives (palier 2 ou 3 selon le modèle RAI) à l'école.

Déroulement du projet de recherche

La collecte de données liées au projet a été réalisé entre septembre 2021 et juin 2023[2]. Afin de répondre aux objectifs du projet de recherche, celui-ci comporte deux volets. Le premier volet se rapporte aux objectifs 1 et 2 et sollicite comme personnes participantes les membres de l'équipe-école. Le second répond à l'objectif 3 et cible comme personnes participantes des élèves doués ayant fait l'objet d'interventions de palier 2 ou 3 selon le modèle RAI, leurs parents et leur personne enseignante titulaire. Dans les deux volets, la participation a été effectuée selon une base volontaire, dans laquelle les personnes participantes pouvaient en tout temps se retirer de l'étude sans préjudice. L'accès à la formation sur la douance (pour le personnel scolaire) ou aux interventions éducatives (pour les élèves doués) n'était aucunement tributaire de la participation au projet de recherche. L'équipe de recherche a obtenu l'approbation du Comité d'éthique de la recherche des lettres et sciences humaines de l'Université de Sherbrooke (# certificat : 2021-3114).

Méthode générale

Le projet de recherche a été construit selon un devis mixte concomitant triangulé (Creswell, 2009; Fortin et Gagnon, 2016). Cette approche vise à recueillir des données quantitatives et qualitatives de manière simultanée et accorde une importance équivalente aux deux types de données, qui sont comparées et intégrées au moment de l'interprétation des résultats (Creswell, 2009). Ce choix méthodologique a été privilégié afin de répondre de manière plus précise et complète aux objectifs visés, en s'appuyant sur la complémentarité des données quantitatives et qualitatives.

[2] Il était initialement prévu que le temps 2 du volet 1 soit réalisé au terme de l'année scolaire 2021-2022, mais celui-ci a été prolongé en raison des contraintes liées à la COVID-19.

Volet 1. Expérience vécue par l'équipe-école

1. Méthode

1.1 Déroulement de l'étude. La réalisation du volet 1 de l'étude s'est déroulée de septembre 2021 à juin 2023. L'équipe de recherche a d'abord procédé à une recension de divers types de modalités de formation en douance disponibles et accessibles pour les professionnels en éducation au Québec (liste complète présentée ultérieurement). Trois contenus auxquels l'équipe-école devait être sensibilisée pour favoriser l'implantation d'interventions visant à soutenir les élèves doués étaient particulièrement ciblés :

a) connaissances générales sur la douance (p. ex., définition du concept, profils de douance, manifestations selon l'identité de genre);
b) modèle RAI pour répondre aux besoins particuliers des élèves doués;
c) repérage des élèves nécessitant une ou des intervention(s) plus ciblée(s) et intensive(s).

Une fois cette recension effectuée, tous les membres de l'équipe-école ont été sollicités, par courriel via une liste d'envoi créée à cette fin par l'école, pour répondre à un questionnaire en ligne (octobre 2021). Celui-ci était d'une durée approximative de 20 minutes et visait à recueillir des données sociodémographiques, à dresser un portrait autodescriptif des connaissances sur la douance des répondant·e·s et des besoins de formation y étant reliés, ainsi qu'à documenter l'acceptabilité anticipée des diverses modalités de formation recensées.

Les résultats ont ensuite été analysés afin d'identifier les modalités perçues par les personnes participantes comme les plus acceptables (voir section résultats ainsi que caractères italiques dans les lignes qui suivent), ce qui a permis de soutenir leur mise en place à l'école par l'équipe de recherche durant l'année suivante. Plus précisément, en octobre 2022, une séance de formation d'une demi-journée ciblant spécifiquement les besoins de l'équipe-école prédéterminés en vue du présent projet (*formation sur mesure dans le milieu*) a été dispensée par la responsable de la recherche (P^re^ Brault-Labbé), accompagnée de deux conseillères pédagogiques du CSSRS ayant pour mandat l'accompagnement des équipes scolaires pour répondre aux besoins particuliers des élèves doués. Cette activité incluait une période d'enseignements théoriques, une période de discussions en petits groupes sur la manière dont les contenus présentés théoriquement pouvaient être réfléchis dans la réalité spécifique de cette école, puis une période de présentation de matériel disponible pour soutenir les pratiques reconnues auprès de ces élèves (p. ex., infographies, modèles de plan d'action, multitude d'outils concrets créés par une équipe de recherche dont font partie la responsable du projet et deux de ses cochercheures, disponibles sur le site: https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/portail/gscw031?owa_no_site=4597). Le matériel présenté est demeuré accessible à l'équipe-école après la séance de formation (*accès à des plans d'action et répertoires d'outils*). De plus, durant la suite de l'année scolaire, les deux conseillères pédagogiques pouvaient être interpelées pour consultation par les personnes enseignantes dans des situations d'accompagnement d'élèves doués ou pour implanter des pratiques de différenciation cohérentes avec le modèle RAI appliqué à la douance

dans leur classe (*accès à de l'accompagnement par une personne-ressource*). Enfin, en mars 2023, une formation ciblant plus spécifiquement les pratiques efficaces de mentorat a été dispensée à l'équipe de la CAP douance de l'école (*formation sur mesure dans le milieu*) par une collaboratrice du projet experte en la matière (Émilie Rouaud), ce qui a conduit à l'élaboration d'un projet de mentorat mené l'année suivante en partenariat avec l'Université de Sherbrooke (Incubateurs, d'innovations pédagogiques; i2P) dont les élèves doués de l'école ont pu bénéficier les deux années suivantes.

Au terme des activités de formation offertes à l'équipe-école durant l'année scolaire 2022-2023, le personnel scolaire a été sollicité de nouveau (juin 2023) pour répondre à un second questionnaire en ligne recueillant leurs perceptions sur leurs connaissances en douance après avoir eu accès à ces activités, sur l'acceptabilité rétrospective des modalités de formation utilisées, sur leur expérience globale face à celles-ci et face à leurs tentatives d'en intégrer les contenus dans leurs pratiques éducatives auprès de leurs élèves doués (apprentissages réalisés, défis et réussites rencontrés, affects ressentis).

Pour prendre part à la collecte de données pour les deux temps de ce volet de l'étude, les membres de l'équipe-école intéressés étaient invités à cliquer sur le lien web qui leur était fourni dans le courriel d'invitation (voir Appendice A) et qui les conduisait aux questionnaires en ligne. Avant de pouvoir répondre, les personnes participantes devaient prendre connaissance des informations et directives permettant de consentir de manière éclairée (voir Appendice B), disponibles via ce même lien. Il était notamment expliqué qu'ils étaient libres de participer ou non aux deux phases de l'étude et qu'ils pouvaient en tout temps se retirer en cessant de répondre aux questionnaires. Les personnes participantes étaient informées que la confidentialité serait assurée, l'utilisation de questionnaires en ligne anonymes visant à rejoindre un maximum de personnes intéressées, à favoriser des réponses plus authentiques et à éviter des biais de désirabilité sociale. Afin de pouvoir apparier les réponses des personnes participantes aux deux temps de mesure, il leur était également demandé de générer un code alphanumérique à partir d'indicateurs désignés qui pourrait être réutilisé au temps 2 de l'étude.

1.2 Personnes participantes. Parmi les membres de l'équipe-école sollicités pour participer au volet 1 du projet de recherche (23 membres réguliers du personnel enseignant, 13 personnes enseignantes spécialistes, 2 membres de la direction, 6 éducatrices du service de garde), 24 personnes ont pris part à un ou aux deux temps de mesure de l'étude. Tel que l'indique le Tableau 1, l'échantillon total était principalement composé de femmes, personnes enseignantes ayant en moyenne un peu plus d'une quinzaine d'années d'expérience professionnelle. Au total, 18 personnes ont répondu au premier temps de mesure et 16 ont répondu au deuxième. Parmi ces personnes, 14 avaient répondu à un seul des deux temps de mesure et 10 avaient répondu aux deux temps de mesure. C'est sur ce dernier groupe de personnes participantes (échantillon apparié) que les analyses quantitatives ont été effectuées.

Tableau 1

Statistiques descriptives des variables sociodémographiques et des besoins vis-à-vis la douance.

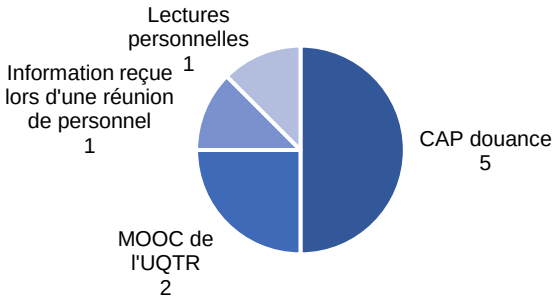
Variable	Total (*N* = 24)	Temps 1 (*n* = 18)	Temps 2 (*n* = 16)	Temps 1-2 (*n* = 10)
Âge (*ÉT*)	43,11 (9,60)	43,53 (9,52)	42,71 (8,46)	43,20 (7,79)
Genre (*n*)				
Femme	22	17	14	9
Homme	2	1	2	1
Profession (*n*)				
Enseignant·e	20	15	14	9
Service de garde	2	1	1	-
Direction	1	1	1	10
N/A	1	1	-	-
Années expé. (*ÉT*)	17,70 (10,15)	19,29 (10,13)	16,69 (8,99)	18,80 (8,40)
Nb élèves doués (*ÉT*)	2,00 (1,13)	1,82 (0,81)	2,13 (1,31)	1,90 (0,99)
Intervention douance (*n*)				
Très rare	4	2	3	1
Occasionnelle	5	5	3	3
Régulière	12	9	8	5
Quotidienne	3	2	2	1
Formation (*n*)[a]				
Oui	9	6	4	3
Non	15	12	12	7
Hrs formation (*ÉT*)	9,42 (12,75)	12,67 (15,40)	5,00 (7,95)	2,67 (1,53)
Besoin de formation (*n*)[b]				
Faible	3	3	2	2
Moyen	9	5	6	2
Élevé	11	10	7	6
Très élevé	1	-	1	-

[a]Formation reçue avant le programme offert dans le cadre de la présente étude.
[b]Besoins de formation en douance avant la présente étude.

Concernant leurs besoins vis-à-vis de la douance, les personnes constituant l'échantillon total estimaient avoir en moyenne environ deux élèves doués dans leur classe par année, avec lesquels plus de la moitié de l'échantillon estimait avoir à intervenir régulièrement. Avant leur participation à l'étude, plus de la moitié des personnes participantes rapportait n'avoir jamais reçu de formation en douance, malgré qu'une majorité d'entre elles estimait avoir des besoins moyens à élevés de formation sur le sujet. La Figure 1 illustre les types de formation reçue préalablement à l'étude pour les neuf personnes participantes qui en ont rapporté.

Figure 1

Répartition des types de formations sur la douance reçues avant l'étude par l'équipe-école (n = 9)



Note : « MOOC » provient de l'anglais *Massive Open and Online Course*, il s'agit d'un cours (formation) ouvert en ligne, accessible gratuitement.

1.3 Instruments de mesure. L'ensemble des questionnaires utilisés aux temps 1 et 2 du premier volet de l'étude sont présentés aux Appendices C, D, E, F. Ils sont également brièvement décrits ci-dessous.

1.3.1 Informations socio-démographiques et liées aux connaissances sur la douance. À des fins de description de l'échantillon, les informations sociodémographiques des personnes participantes, leur fréquence de contact avec les élèves doués et l'intensité de leurs besoins de formation vis-à-vis l'accompagnement de ceux-ci ont été recueillis (voir Appendice C). Par ailleurs, si une personne participante n'ayant pas participé au temps 1 de l'étude souhaitait prendre part au temps 2, elle était également invitée à répondre à cette partie du questionnaire de manière rétrospective.

1.3.2 Connaissances en douance. Aux deux temps de mesure, un questionnaire invitait les personnes participantes à indiquer ce qu'elles considéraient être leur degré de connaissance en lien avec six aspects du repérage et de l'intervention en douance, soit les caractéristiques permettant de repérer la douance (manifestations possibles), les différents profils de douance, les différences entre garçons et filles dans certaines manifestations de la douance, les principes d'intervention éducatives (p. ex., enrichissement, regroupement, accélération) pour les élèves doués, le modèle de l'approche RAI (réponse à l'intervention) pour soutenir l'adaptation des milieux scolaires face à la douance, et finalement l'établissement d'une collaboration avec les parents des élèves doués. Pour chaque élément de la liste, le degré de connaissance perçu pouvait être quantifié sur l'échelle de Likert en cinq points suivante (voir Appendice D) : 1- aucune connaissance (*Je n'en ai jamais entendu parler*); 2- connaissance minimale (*J'en ai entendu parler, sans plus*); 3- connaissance de base (*Je pourrais en donner une définition ou description sommaire*); 4- bonne connaissance (*Je me sentirais capable d'échanger à ce propos avec des collègues*); 5- très bonne connaissance (*Je pourrais m'y référer avec aisance dans mon travail au quotidien*).

1.3.3 Acceptabilité des modalités de formation. L'acceptabilité des dix modalités de formation recensées par l'équipe de recherche a été évaluée au moyen d'un questionnaire créé à cet effet (voir Appendice E, incluant la liste des modalités), dérivé du TFA (Sekhon et al., 2017) et de son adaptation pour les programmes de formations professionnelles par Renko et al. (2020). Plus précisément, les personnes participantes ont été invitées, pour chacune des modalités, à se prononcer sur cinq des sept dimensions du TFA (deux s'appliquant plutôt à des traitements à recevoir et ayant été retirés de l'adaptation du questionnaire), soit 1) l'attitude à l'égard de la modalité de formation (à quel point elles apprécieraient y recourir), 2) le fardeau perçu (à quel point la modalité leur demanderait des efforts), 3) la cohérence de l'intervention (à quel point la modalité leur semble compréhensible et appropriée), 4) l'efficacité (à quel point elles jugent que la modalité les soutiendra dans l'implantation des interventions en douance) et 5) l'auto-efficacité (à quel point elles ont confiance d'être capables d'utiliser cette modalité de formation). Pour chacune de ces dimensions, le niveau d'acceptabilité pouvait être évalué selon une échelle de Likert allant de 1 (pas du tout) à 5 (extrêmement). Pour chacune des modalités de formation proposée, les personnes

participantes devaient aussi préciser qualitativement quels étaient les avantages, les limites et le niveau de réalisme qu'elles considéraient associés à cette modalité. Enfin, les personnes participantes étaient invitées à ordonner un maximum de cinq modalités en ordre décroissant de préférence, ce qui s'inspire de la méthode à choix forcé (p. ex., Tarrier et al., 2006). Tel que suggéré par Renko et al. (2020), les personnes participantes avaient à évaluer l'acceptabilité anticipée des modalités de formation au temps 1 de l'étude, et l'acceptabilité des formations reçues de manière rétrospective au temps 2.

1.3.4 Expérience globale de la personne participante. Afin de s'exprimer plus globalement sur leur expérience de formation sur la douance et d'implantation à l'école d'interventions ciblant les élèves douées dans le cadre de la recherche, les personnes participantes étaient invitées, au temps 2 de l'étude, à répondre à quatre questions ouvertes (voir Appendice F). Celles-ci visaient à documenter : 1) les apprentissages les plus importants faits sur la douance; 2) les défis rencontrés dans l'intervention en douance (s'il y a lieu); 3) les réussites rencontrées dans l'intervention en douance (s'il y a lieu); et 4) l'expérience affective vécue en cours d'année entourant la formation reçue et la mise en place des interventions auprès des élèves doués.

2. Résultats

2.1 Stratégie d'analyse. Les objectifs du volet 1 du projet de recherche ont été vérifiés à l'aide d'analyses descriptives et exploratoires menées sur le logiciel d'analyses statistiques SPSS 28.0.0 ainsi que le logiciel d'analyse qualitative NVivo14.

Dans un premier temps, les données se rapportant aux variables quantitatives à l'étude (connaissances sur la douance, acceptabilité des modalités de formation au temps 1 et au temps 2) ont fait l'objet d'analyses descriptives (moyenne, médiane, écart-type, maximum, minimum). Au temps 1 de l'étude, un score total d'acceptabilité (somme de tous les scores moyens des critères d'acceptabilité positifs moins la différence du score moyen d'effort perçu) a également été calculé pour l'ensemble des modalités de formation afin de pouvoir identifier celles auxquelles il apparaissait le plus acceptable de recourir durant l'année scolaire. Enfin, des tests de rangs signés de Wilcoxon ont été effectués pour comparer les connaissances auto-rapportées sur la douance de l'équipe-école aux deux temps de mesure (avant et après les activités de formation). Le choix de l'analyse non-paramétrique a été favorisée en raison de la faible taille de l'échantillon ayant complété les deux temps de mesure ($n = 10$).

Dans un deuxième temps, l'ensemble des données récoltées dans les questionnaires en ligne ont fait l'objet d'analyses thématiques descriptives (Paillé et Mucchielli, 2016), afin de dégager, sous une forme schématique, des thèmes et des sous-thèmes qui émergent des réponses des personnes participantes tout en permettant de demeurer aussi près que possible de leur expérience (faible niveau d'inférence; Paillé et Mucchielli, 2016). Pour ce faire, les réponses ont été soumises à des relectures par des membres de

l'équipe de recherche afin que ceux-ci puissent se familiariser avec le corpus de données. Ils ont ensuite procédé à une division du corpus en unités de sens, ce qui a permis un premier repérage des thèmes émergeants. Ceux-ci ont progressivement fait l'objet de regroupements et d'une organisation de plus en plus complète, conduisant à la schématisation de l'arbre thématique, représentant la synthèse des réponses recueillies (Paillé et Mucchielli, 2016). Pour l'ensemble des analyses thématiques effectuées, la thématisation en continu a été privilégiée puisqu'elle permet plus de nuances et de profondeur.

Diverses stratégies ont été utilisées afin d'assurer la rigueur et la scientificité de l'analyse. La tenue d'un journal de bord consignant les réflexions, décisions et observations qui sous-tendent la démarche a été effectuée afin d'assurer la fiabilité de l'analyse. La validité de l'analyse a été favorisée par le fait que les unités de sens des analyses thématiques ont fait l'objet d'un processus d'accord inter-juges entre deux auxiliaires de recherche travaillant sur le projet. De multiples échanges et contre-vérifications des analyses entre les membres de l'équipe de recherche ont également été effectués afin d'atteindre un consensus intersubjectif (Miles et Huberman, 2014) sur la représentation thématique obtenue. Enfin, la transférabilité a été assurée par l'utilisation de citations tirées du corpus de données pour soutenir la présentation des résultats. Au terme de l'ensemble des analyses, les résultats issus des données quantitatives et qualitatives ont été considérés conjointement en tenant compte de leur complémentarité, tel que le prévoit la triangulation concurrente dans le type de devis privilégié.

2.2 Analyses principales

2.2.1 Acceptabilité prospective des modalités de formation. Le temps 1 a permis d'évaluer l'acceptabilité présumée (ou prospective) à l'égard des dix modalités de formations recensées par l'équipe de recherche comme étant accessibles aux personnes œuvrant dans le système scolaire québécois. À cet effet, le Tableau 2 présente à la page suivante les statistiques descriptives des cinq aspects de l'acceptabilité à l'étude pour chacune d'entre elles. Les trois modalités de formation ombragées (jaune foncé) ressortent comme les plus acceptables selon les résultats obtenus. Le calcul des scores totaux d'acceptabilité a corroboré que ces trois éléments, soit l'accompagnement par une personne ressource (score total = 16,73), les plans d'actions et les répertoires d'outils (score total = 16,39) ainsi que la formation sur mesure dans le milieu (score total = 16,22), ressortent comme les modalités de formation jugées les plus acceptables au sein de l'échantillon du personnel scolaire participant.

Tableau 2

Statistiques descriptives du degré d'acceptabilité des modalités de formation au temps 1

Degré d'acceptabilité	Temps 1 (*n* = 18)				
	M	*ÉT*	*Md*	*Min*	*Max*
Accompagnement par une personne ressource					
Appréciation	4,56	0,62	5,00	3,00	5,00
Efforts requis	1,56	0,78	1,00	1,00	3,00
Niveau de compréhensibilité	4,50	0,62	5,00	3,00	5,00
Soutien l'implantation d'interventions	4,67	0,60	5,00	3,00	5,00
Capacité à l'effectuer	4,56	0,62	5,00	3,00	5,00
Colloque					
Appréciation	3,89	1,02	4,00	2,00	5,00
Efforts requis	2,11	1,18	2,00	1,00	5,00
Niveau de compréhensibilité	3,89	0,90	4,00	2,00	5,00
Soutien l'implantation d'interventions	3,94	0,94	4,00	2,00	5,00
Capacité à l'effectuer	4,06	1,06	4,00	2,00	5,00
Cours en ligne (MOOC)					
Appréciation	3,78	1,06	4,00	2,00	5,00
Effort requis	2,06	1,16	2,00	1,00	4,00
Niveau de compréhensibilité	3,83	0,86	4,00	3,00	5,00
Soutien l'implantation d'intervention	3,89	1,02	4,00	2,00	5,00
Capacité à l'effectuer	4,00	0,84	4,00	3,00	5,00
Documents synthèse					
Appréciation	3,72	1,07	4,00	2,00	5,00
Effort requis	2,06	0,94	2,00	1,00	4,00
Niveau de compréhensibilité	3,78	0,88	4,00	2,00	5,00
Soutien l'implantation d'intervention	3,72	1,02	4,00	2,00	5,00
Capacité à l'effectuer	3,94	1,11	4,00	1,00	5,00
Formation en ligne en diffusion directe					
Appréciation	3,39	0,98	3,00	1,00	5,00
Efforts requis	2,33	1,19	2,00	1,00	5,00
Niveau de compréhensibilité	3,56	0,92	4,00	1,00	5,00
Soutien l'implantation d'interventions	3,44	0,98	3,50	1,00	5,00
Capacité à l'effectuer	3,89	0,96	4,00	1,00	5,00
Formations sur mesure dans le milieu					
Appréciation	4,50	0,86	5,00	2,00	5,00
Efforts requis	1,50	0,86	1,00	1,00	4,00
Niveau de compréhensibilité	4,44	0,98	5,00	2,00	5,00
Soutien l'implantation d'interventions	4,39	0,98	5,00	2,00	5,00
Capacité à l'effectuer	4,39	0,98	5,00	2,00	5,00

Degré d'acceptabilité	Temps 1 (*n* = 18)				
	M	*ÉT*	*Md*	*Min*	*Max*
Infographies					
Appréciation	4,33	0,77	4,50	3,00	5,00
Effort requis	1,56	1,20	1,00	1,00	5,00
Niveau de compréhensibilité	4,44	0,62	4,50	3,00	5,00
Soutien l'implantation d'intervention	3,72	1,13	4,00	2,00	5,00
Capacité à l'effectuer	4,33	0,84	4,50	2,00	5,00
Livres sur la douance					
Appréciation	3,17	1,34	3,00	1,00	5,00
Effort requis	2,67	1,41	3,00	1,00	5,00
Niveau de compréhensibilité	3,50	1,30	3,50	2,00	5,00
Soutien l'implantation d'intervention	3,33	1,28	3,00	2,00	5,00
Capacité à l'effectuer	3,50	1,20	3,50	2,00	5,00
Plans d'action et répertoires d'outils					
Appréciation	4,72	0,58	5,00	3,00	5,00
Effort requis	1,89	1,08	1,50	1,00	4,00
Niveau de compréhensibilité	4,72	0,67	5,00	3,00	5,00
Soutien l'implantation d'intervention	4,44	0,86	5,00	2,00	5,00
Capacité à l'effectuer	4,39	0,85	5,00	2,00	5,00
Webinaires					
Appréciation	4,06	1,11	4,00	2,00	5,00
Effort requis	1,72	0,83	2,00	1,00	4,00
Niveau de compréhensibilité	4,06	0,94	4,00	2,00	5,00
Soutien l'implantation d'intervention	3,67	1,18	4,00	1,00	5,00
Capacité à l'effectuer	4,11	0,83	4,00	2,00	5,00

Note. Les scores bruts vont de 1 (Pas du tout) à 5 (Extrêmement).

Puisque les personnes participantes ont aussi été invitées à se prononcer qualitativement sur les avantages, les limites et le réalisme perçus de chacun des outils et modalités proposés, le Tableau 3 détaille les résultats de l'analyse thématique effectuée. Étant donné les différences inhérentes à chaque modalité proposée, les thèmes ont été relevés pour chacune d'entre elles plutôt que d'en faire une synthèse pour l'ensemble.

Tableau 3

Avantages, limites et réalisme perçus des modalités de formation proposés

Modalités	Axe 1. Avantages	Axe 2. Limites	Axe 3. Réalisme
Accompagnement par une personne ressource	- Sentiment de confiance envers la personne - Guidance éclairée et rapide - Informations précises et adaptées à la réalité de l'élève et de l'école - Accompagnement individualisé	- Peut manquer de temps pour consulter la personne ressource	-Certains professionnels à temps partiel ont moins accès
Colloque	- Échanges facilités - Choix des formations individualisés et flexibles	- Manque d'uniformité dans les formations reçues - Contrainte d'horaire - Trop condensé	- Difficile de trouver du temps pour y assister
Cours en ligne (MOOC)	- Modules bien bâtis - Multiples perspectives présentées - Richesse pédagogique	- Moins spécifique au personnel scolaire et à leurs besoins - Académique - Difficultés d'utilisation - Trop long - Absence de personne à questionner	- Risque que le temps requis soit trop élevé
Documents synthèses	- Lecture rapide - Pertinent pour comprendre les données scientifiques	- Absence de formateur avec qui avoir des échanges	- Nécessite que le contenu soit bien divisé - Risque d'être trop long ou complexe à consulter
Formations en ligne en diffusion directe	- Uniformité de l'information transmise - Expertise des formateurs - Possibilité de questionner	- Moment inflexible - Perte de richesse dans les échanges - Durée trop longue	-Coordination difficile pour l'accès à un moment de formation
Formations sur mesure dans le milieu	- Accessibilité dans le milieu - Possibilité d'échanges - Spécifique et adapté aux besoins du milieu	- Risque que cela devienne un groupe de partage plus qu'une formation	- Perçu comme une modalité gagnante - Perception que cela répondrait aux besoins
Infographie	- Facile de s'y référer rapidement - Synthétise l'essentiel - Facile d'utilisation	- Incluse dans d'autres modalités de formation - Requiert connaissances de base pour bien comprendre le contenu	- Bon moyen pour soutenir d'autres formations reçues - Résumé à garder sous la main
Livres sur la douance	- Facilite les apprentissages	- Manque de temps	- Risque que la charge nuise à sa consultation
Plans d'actions et répertoires d'outils	-Facilite l'élaboration des plans d'intervention -Économie de temps -Ajustables aux besoins des élèves		-Nécessite l'implication d'une personne ressource
Webinaires	-Flexibilité du moment choisi -Possibilité de réécouter	-Absence de personnes ressources à questionner -Limites d'échanges possibles	-Nécessité de libérer un moment à l'horaire

Les résultats quantitatifs et l'analyse qualitative des avantages, des limites et du réalisme perçus par les personnes participantes pour les modalités de formation à l'étude ont appuyé le choix de recourir aux trois modalités jugées les plus acceptables durant la réalisation de l'étude, celles-ci présentant de surcroît le potentiel d'être complémentaires entre elles, offrant à la fois des modalités de groupe et individuelles, des modalités dispensées par une personne-ressource et d'autres à consulter soi-même, ainsi que des modalités offrant des informations théoriques et pratiques. Par ailleurs, ces choix ont permis d'inclure également la modalité présentant la quatrième meilleure acceptabilité (ombragé plus pâle, Tableaux 2 et 3), soit les infographies (score total = 15,26), puisque la ressource en ligne du site Web sur les élèves doués doublement-exceptionnel (https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/portail/gscw031?owa_no_site=4597), utilisée pour exposer à des plans d'action et des répertoires d'outils, inclut également des infographies. Elle comporte aussi des documents synthèses (autre modalité de formation faisant partie des dix recensées et à l'étude), mais ceux-ci n'ont pas été intégrés d'emblée dans les activités de formation dispensées dans le cadre de l'étude puisque moins prisés en termes d'acceptabilité.

2.2.2 Acceptabilité rétrospective des modalités de formation. Après avoir eu la possibilité d'accéder aux modalités de formation retenues, leur acceptabilité rétrospective a pu être évaluée auprès des membres de l'équipe-école. Le Tableau 4 présente les statistiques descriptives obtenues à cet effet.

Tableau 4

Statistiques descriptives du degré d'acceptabilité au temps 2 des modalités de formation utilisées.

Degré d'acceptabilité	Temps 2 (*n* = 16)				
	M	*ÉT*	*Md*	*Min*	*Max*
Accompagnement par une personne ressource[a]					
Appréciation	4,45	0,82	5,00	3,00	5,00
Efforts requis	1,64	0,81	1,00	1,00	3,00
Niveau de compréhensibilité	4,36	0,67	4,00	3,00	5,00
Soutien l'implantation d'interventions	4,27	1,10	5,00	2,00	5,00
Capacité à l'effectuer	4,18	0,87	4,00	3,00	5,00
Formations sur mesure[b]					
Appréciation	4,69	0,48	5,00	4,00	5,00
Efforts requis	1,23	0,44	1,00	1,00	2,00
Niveau de compréhensibilité	4,69	0,48	5,00	4,00	5,00
Soutien l'implantation d'interventions	4,23	0,83	4,00	3,00	5,00
Capacité à l'effectuer	4,23	0,93	5,00	3,00	5,00
Infographies, plans d'action et répertoires d'outils (site sur les élèves doublement exceptionnels)[c]					
Appréciation	4,00	1,00	4,00	3,00	5,00
Efforts requis	2,20	0,84	2,00	1,00	3,00
Niveau de compréhensibilité	4,20	0,45	4,00	4,00	5,00
Soutien l'implantation d'intervention	3,60	1,14	4,00	2,00	5,00
Capacité à l'effectuer	3,60	1,14	4,00	2,00	5,00

Note. Les scores bruts vont de 1 (Pas du tout) à 5 (Extrêmement). [a] Cinq personnes ont répondu *Ne s'applique pas*. [b] Trois personnes ont répondu *Ne s'applique pas.* [c] Onze personnes ont répondu *Ne s'applique pas*.

Pour les trois modalités de formation retenues, les résultats illustrent un niveau d'acceptabilité élevé pour tous les critères positifs ($M \geq 3{,}60$). Le critère d'efforts requis présente une moyenne faible ($M \leq 2{,}20$), ce qui soutient également l'acceptabilité élevée de ces modalités.

2.2.3 Évolution du niveau de connaissance en douance. Le Tableau 5 présente les résultats des analyses effectuées (tests de rangs signés de Wilcoxon pour échantillons liés) au regard du degré de connaissances en douance rapporté par les personnes participantes. Comparativement au début du projet de recherche, les résultats indiquent que les personnes participantes de l'équipe-école jugeaient, à la fin du projet de recherche, qu'elles possédaient un niveau significativement plus élevé de connaissances liées aux caractéristiques de la douance et concernant les différences de manifestations entre les garçons doués et les élèves filles douées. Bien que n'atteignant pas un seuil de signification statistique, la tendance apparaît également à la hausse pour les médianes de presque toutes les autres catégories de connaissances à l'étude, à l'exception de la collaboration avec les parents.

Tableau 5

Comparaison entre le degré de connaissances sur la douance avant et après la formation (n = 10)

Connaissances	Médiane					
	Pré	*Post*	*T*	*p*	Taille de l'effet (*r*)	*z*
Caractéristiques	2,50	3,00	2,75	**0,038**	0,65	-2,07
Profils de douance	2,00	3,00	1,87	0,084	0,55	-1,73
Différences filles/garçons	2,00	3,00	2,38	**0,041**	0,63	-1,98
Principes d'intervention	3,00	4,00	1,63	0,132	0,48	-1,51
Approche RAI	2,50	3,50	1,17	0,272	0,35	-1,10
Collaboration avec parents	3,00	3,00	1,18	0,234	0,38	-1,19

Note. Les coefficients en gras sont significatifs ($p < 0{,}05$). Barèmes associés aux tailles dl'effet : $0.1 \leq r < 0.3$ = Petite taille d'effet (faible); $0.3 \leq r < 0.5$ = Taille d'effet moyenne (modérée); $r \geq 0.5$: Grande taille d'effet (forte)

2.2.4 Expérience globale de l'équipe-école. L'analyse thématique des impressions rapportées qualitativement par les personnes participantes quant à leur expérience de la formation reçue dans le cadre du projet a permis de dégager quatre axes (ou grands aspects de leur expérience) : les apprentissages réalisés, les défis rencontrés, les réussites perçues et l'expérience affective vécue à travers cette démarche. Les contenus de chaque axe sont synthétisés dans les Tableaux 6 à 9 et brièvement décrits dans le texte qui les accompagne, avec des extraits de réponses fournies par les personnes participantes pour quelques thèmes issus de l'analyse permettant d'illustrer les résultats de manière plus vivante.

Le premier axe (Tableau 6) détaille les principaux apprentissages effectués par les personnes participantes à travers les modalités de formation auxquelles elles ont eu accès. D'abord les *apprentissages liés aux connaissances sur la douance*, se rapportent aux connaissances que les personnes participantes ont intégré et mobilisé lors de leur accompagnement d'élèves doués. Ces connaissances touchent par exemple aux caractéristiques possibles de ces élèves qui ont guidé leur façon d'intervenir, par exemple leur fonctionnement cérébral désormais mieux compris : « Mes nouvelles connaissances m'ont permis de parler aux élèves de leur cerveau ». Certaines personnes enseignantes ont rapporté avoir appris à normaliser des manières d'être qui étaient perçues comme problématiques, parfois par les élèves doués eux-mêmes : « ...et de "normaliser" des fonctionnements qu'ils [les élèves] considéraient eux-mêmes problématiques, souvent parce que c'est le message qui leur était transmis ». Des connaissances liées à des indices pour dépister les élèves doués ont aussi été rapportées. À cet effet, les personnes participantes ont entre autres rapporté mieux comprendre les distinctions entre les élèves doués et non doués ou entre la douance et les possibles troubles concomitants, ainsi que mieux reconnaître les différents profils de douance ou encore mieux accepter les différences de performance entre les élèves doués : « Mieux connaître les enfants doués (ceux qui se conforment et qui passent inaperçus vs ceux où c'est plus complexe) »; « accepter mieux les grands écarts ».

Tableau 6

Axe 1 : Apprentissages réalisés par le personnel scolaire

<table>
<tr><th colspan="3">Apprentissages liés aux connaissances sur la douance</th></tr>
<tr><td colspan="2">Compréhension des caractéristiques des élèves doués</td><td rowspan="2">Dépistage et identification de la douance
Différences entre élèves doués et neurotypiques
Distinction entre douance et troubles apparentés
Reconnaissance de divers profils de douance
Acceptation des écarts de fonctionnement entre élèves doués</td></tr>
<tr><td colspan="2">Normalisation de la manière d'être d'enfants doués perçus comme problématiques</td></tr>
<tr><th colspan="3">Apprentissages liés aux interventions</th></tr>
<tr><td>Stratégies de différenciation pédagogique spécifiques à la douance</td><td>Différence d'intervention selon les divers profils de douance et/ou diagnostics concomitants</td><td>Projets personnels applicables à tous les élèves (doués et tout-venants)</td></tr>
<tr><th colspan="3">Apprentissages liés aux défis vécus chez les élèves doués</th></tr>
<tr><td>Meilleure compréhension des défis vécus par les élèves doués</td><td>Souci d'aider à vulgariser les défis chez les élèves doués</td><td>Découverte de la possibilité de sous-performance chez les élèves doués</td></tr>
<tr><th colspan="3">Apprentissages liés au développement des compétences personnelles</th></tr>
<tr><td colspan="2">Souci accru de démontrer de l'ouverture</td><td>Conscience de l'importance du lien entre enseignant et élève doué</td></tr>
</table>

En second lieu, les personnes participantes ont rapporté des *apprentissages liés aux interventions* qu'elles ont pu mettre en pratique en contexte d'enseignement. Certaines ont appris à utiliser la différenciation pédagogique ou des stratégies qui leur ont été recommandées spécifiquement pour la douance afin d'adapter leurs méthodes d'enseignement : « J'ai aussi eu la chance d'obtenir des conseils sur différentes façons d'intervenir auprès de mes élèves doués ». D'autres mentionnent qu'elles ont changé

leur façon d'intervenir selon le profil de douance de leurs élèves, en tenant notamment compte de possibles doubles-exceptionnalités : « Ma classe de cette année m'a toutefois permis de découvrir des profils d'élèves doués et/ou à double exceptionnalité extrêmement différents avec lesquels j'ai pu expérimenter des interventions différentes ». Des personnes participantes ont remarqué que les projets personnels supervisés, intervention centrale mise à l'essai dans le cadre de la présente étude, peuvent aussi être utiles avec l'ensemble de leurs élèves et pas seulement ceux qui présentent une douance, ce qui s'arrime avec le principe du modèle RAI : « Définir des balises claires en début de projet (adapté à chacun) et permettre les projets personnels. Je veux implanter dès l'an prochain la formule de projet personnel rapidement durant l'année et pour TOUS! ».

En troisième lieu, des apprentissages *liés aux défis vécus par des élèves doués* ont été mentionnés. Les personnes participantes ont entre autres rapporté détenir une meilleure compréhension de ces défis, de même que le développement de leur aptitude et de leur souhait de contribuer à les vulgariser: « de mieux les expliquer, tant à mes collègues qu'aux parents ou aux élèves eux-mêmes ». Certaines personnes rapportent aussi avoir découvert le possible phénomène de sous-performance chez les élèves doués, réalisant qu'il ne doit pas être tenus pour acquis qu'ils excellent à l'école : « Que les élèves HPI peuvent passer sous le radar en sous-performant au lieu de démontrer leur plein potentiel ».

Finalement, certaines personnes rapportent des apprentissages *liés au développement des compétences personnelles* auprès des élèves doués. À cet égard sont mentionnés un souci accru de démontrer de l'ouverture face aux besoins particuliers des élèves doués et, à l'image de la réponse qui suit, une conscientisation accrue de la valeur particulière du lien entre la personne enseignante et l'élève doué : « Le lien que l'on développe est très important ».

Le deuxième axe (Tableau 7) met en lumière cinq types de défis rencontrés par les personnes participantes dans la démarche menée auprès de l'équipe-école dans la présente étude.

Tableau 7

Axe 2 : Défis vécus par le personnel scolaire

Défis liés à l'équipe-école		
Manque de flexibilité à changer les pratiques pédagogiques	Manque d'ouverture de collègues à s'exposer à du perfectionnement sur la douance	Limites dans l'intégration de membres de l'équipe-école à la démarche
Défis liés au manque de connaissance sur la douance		
Manque de compréhension du fonctionnement des personnes douées	Manque de connaissances pour stimuler les élèves doués	Étonnement face au besoin d'encadrement des élèves doués
Défis liés aux particularités perçues des élèves doués		
Particularités du fonctionnement motivationnel	Rapport particulier à l'erreur	Régulation difficile des émotions
Défis liés au manque de temps		
Défis liés aux difficultés concomitantes à la douance		

Le premier type de défis, mentionné par plusieurs personnes participantes, concerne les *défis liés à l'équipe-école*. À cet effet, elles rapportent d'abord percevoir que certains membres de l'équipe présentent encore un manque de flexibilité au niveau de l'adaptation des pratiques au service des besoins particuliers des élèves doués et, plus précisément, un manque d'ouverture à continuer de recevoir un perfectionnement sur la douance, tel qu'en témoignent les propos suivant: « L'école ne me semble pas prête à adapter certaines règles ou certains types de gestion moins riches en sens aux yeux des élèves à haut potentiel »; « Une mise à niveau serait à prévoir régulièrement. J'ai fait face à un manque d'ouverture de certaines collègues quand est venu le temps de demander un perfectionnement en complément à ce qui était offert via l'école ». Certaines personnes témoignent également de limites qu'elles perçoivent quant à la possibilité d'impliquer l'ensemble de l'équipe-école dans la mise en place de pratiques adaptées aux élèves doués, que ce soit par exemple parce que les adaptations sont considérées plus difficiles dans certaines matières (p. ex., éducation physique), par manque perçu de circulation de l'information, ou par manque difficulté à motiver certaines personnes enseignantes.

Le deuxième type de défis concerne ceux liés au *manque de connaissance sur la douance.* Certaines personnes ont en effet rapporté un manque de compréhension persistant du fonctionnement associé à la douance malgré l'accès aux modalités et activités de formation, tel qu'ainsi formulé: « Il reste du travail à faire sur la compréhension du fonctionnement HPI ». D'autres considèrent avoir une connaissance encore insuffisante sur la douance pour arriver à stimuler les élèves dans leur contexte de travail, tel qu'en témoigne par exemple cette personne employée du service de garde : « Dans l'exercice de mes fonctions à titre d'éducatrice en service de garde, je regrette de ne pas avoir les connaissances et les pistes de stimulations pour ces élèves qui fréquentent notre service […] ». D'autres ont précisé qu'un plus grand besoin d'encadrement chez leurs élèves doués a représenté un défi pour eux, ne s'attendant pas à ce que ces élèves aient besoin de cette forme de soutien : « Je suis tombée dans le "piège" de penser que les élèves doués sont nécessairement autonomes. Ce n'est pas nécessairement le cas, comme les autres enfants, certains ont besoin d'aide pour s'organiser, se mettre à la tâche, etc. […] ».

Des *défis liés aux particularités perçues des élèves doués* ont été évoqués en troisième lieu. Certaines personnes participantes ont rapporté des défis en lien avec les particularités dans le fonctionnement motivationnel de certains de leurs élèves doués, par exemple : « Il me dit que les HPI performent juste quand ça les intéresse et qu'ils sont motivés... On fait quoi, alors, quand ça ne leur tente pas? »; « Dans ma classe, j'ai un élève qui a le diagnostic HPI, mais qui ne fait même pas l'ordinaire, les demandes de base […] ». Des difficultés à composer avec des particularités que présentent certains de ces élèves au regard de leur rapport à l'erreur ou de la régulation de leurs émotions sont aussi mentionnées. Le témoignage suivant comporte de manière combinée des éléments associés à ces deux aspects : « Un élève a beaucoup de difficulté à accepter les erreurs […]. Cela l'a amené à vivre des "échecs", beaucoup de peine (voire extrême), incompréhension de sa part. […] Lorsqu'une tâche comportait des erreurs, cela suscitait

beaucoup de frustration de la part de l'enfant. Voire de la colère envers moi. Il parvenait tout de même à s'auto réguler, mais cela demandait du temps […] ».

En quatrième lieu se trouvent les *défis liés au manque de temps* chez les personnes participantes pour répondre aux besoins des élèves doués dans le contexte global de leur tâche et des exigences qui s'y rapportent : « Je faisais des constats et j'avais des idées, mais je manquais de temps… et je manque de temps pour répondre à leurs besoins »; « Manque de temps/difficulté à coordonner les périodes d'aide, les demandes des parents et l'accompagnement des autres élèves ».

Enfin, le cinquième type de défi évoqué se rapporte aux *difficultés concomitantes à la douance* que présentent certains élèves. Une personne a rapporté à cet effet l'exemple d'un élève qui aurait présenté un trouble de l'opposition ayant nui au climat d'apprentissage de la classe : « Trouble d'opposition et HPI = difficile d'enseigner aux autres. Ils font sentir par leurs commentaires que tout le monde devrait savoir ça facilement ... c'est difficile de se sentir à l'aise de poser des questions, pour les autres ».

Le troisième axe (Tableau 8) aborde trois types de réussites vécues par les personnes participantes à la suite de la formation reçue.

Tableau 8

Axe 3 : Réussites vécues par le personnel scolaire

<table>
<tr><th colspan="5">Réussites liées à l'équipe-école</th></tr>
<tr><td colspan="2">Accès à des échanges riches entre collègues</td><td colspan="3">Dialogue ouvert avec la direction d'école</td></tr>
<tr><th colspan="5">Réussites liées aux interventions</th></tr>
<tr><td>Mise en place réussie d'interventions de paliers 2 ou 3 (RAI)
Projets personnels
Mentorat
Plans d'action</td><td>Différenciation pédagogique réussie</td><td>Sentiment accru de compétence</td><td>Réflexivité accrue sur ses interventions</td><td>Accompagnement réussi de moments de désorganisation</td></tr>
<tr><th colspan="5">Réussites liées aux bénéfices pour l'élève et sa famille</th></tr>
<tr><td>Implication de l'élève doué dans la recherche de solutions</td><td colspan="2">Établissement d'une approche collaborative avec la famille</td><td colspan="2">Effets positifs observés chez l'élève
Augmentation de la motivation
Amélioration du lien enseignant-élève</td></tr>
</table>

D'abord, en contrepartie de certains défis rencontrés à cet égard, des personnes soulignent des *réussites liées à l'équipe-école,* entre autres concernant des échanges riches entre collègues, certains d'entre eux possédant parfois plus de connaissances sur la douance et permettant d'en bénéficier : « J'ai pu travailler en équipe avec une éducatrice spécialisée sensible et intuitive avec mes élèves à HPI. Tout au long de l'année, elle a lu sur le sujet et cela a enrichi nos interventions et nos échanges. J'ai eu des échanges extrêmement intéressants avec une de mes collègues ». Le dialogue de qualité établi et apprécié avec la direction d'école sur la douance est aussi mentionné : « J'ai apprécié avoir des discussions ouvertes avec ma direction. J'ai senti qu'elle reconnaissait ma compétence ».

En deuxième lieu, des *réussites liées aux interventions* sont également rapportées. Certaines personnes partagent des bons coups, à commencer par la mise en place réussie d'adaptations ou de mesures correspondant à des interventions de paliers 2 ou 3 du modèle RAI considérées comme de bonnes pratiques avec certains élèves doués, impliquant notamment l'accompagnement de projets personnels, des expériences de mentorat et des plans d'action ajustés aux besoins particuliers de l'enfant. Les propos suivants en constituent des exemples : « […] dans le cadre de ce même projet; j'ai encouragé une élève à l'écriture d'un roman »; « j'ai jumelé des enfants avec des mentors (employés du Centre de services scolaire) »; « Une fois mes élèves ciblés, j'ai analysé leur situation particulière, fait des plans d'action et les ai mis en place ». Fait intéressant, une personne mentionne avoir déjà actualisé son souhait de rendre accessible à tous les élèves de sa classe les projets personnels afin de permettre également aux tout-venants de profiter des bénéfices possibles. Les réussites liées aux interventions se rapportent également au sentiment de certaines personnes enseignantes d'avoir amélioré leurs pratiques de différenciation en classe. Les témoignages suivants en rendent compte : « Je crois avoir réussi à adapter certaines interventions pour maximiser le potentiel et la motivation de quelques élèves »; « J'ai adapté un projet de classe grâce à la différenciation (défis, contraintes, etc.) ». Est également évoquée par quelques personnes enseignantes l'impression d'avoir pu accroitre leur sentiment de compétence (énoncé de manière générale) ou certaines compétences spécifiques au regard de l'intervention. Une personne manifeste entre autres sa satisfaction d'avoir pu accompagner des moments de désorganisation d'élèves doués. Une autre évoque sa capacité accrue à questionner ses pratiques et à maximiser leur réalisation en mode intervention plutôt qu'en mode réaction, ce que nous avons libellé comme une réflexivité accrue.

Le troisième type de réussite se rapporte aux *bénéfices perçus pour l'élève et sa famille* de la démarche entreprise par l'école. À cet égard, certaines personnes évoquent la pertinence que l'enfant se trouve impliqué dans la recherche de solutions qui le concernent et qui sont adaptées à ses besoins. D'autres élargissent en rapportant l'approche collaborative qu'elles ont établie avec la famille complète et témoignent de bénéfices qu'elles ont observés, par exemple : « J'ai expliqué le plan d'action aux parents et aux élèves concernés. Je pense qu'ils se sont sentis mieux compris et reconnus »; « J'ai pu travailler dans la confiance avec les familles de mes élèves à HPI »; « [j'ai observé une] baisse du stress chez les élèves doués et leurs parents ». Enfin, certaines personnes partagent leurs observations sur ce que semblent être des effets positifs, pour ou avec l'élève, de pratiques mises en place à la suite de la formation qu'elles ont reçue, principalement l'augmentation de la motivation à l'école ainsi qu'une amélioration de la relation personne enseignante-élève. Cette amélioration est décrite comme une augmentation du respect porté par l'élève à la personne enseignante : « J'ai l'impression d'avoir gagné le respect de l'un de mes élèves doués qui avait tendance à me défier publiquement (intellectuellement parlant) ».

Le quatrième et dernier axe (Tableau 9) décrivant le vécu du personnel scolaire ayant participé à ce premier volet de l'étude met en lumière des aspects positifs et négatifs de l'expérience affective vécue en

lien avec la formation reçue et la démarche d'implantation de mesures adaptées aux élèves doués à l'école.

Tableau 9

Axe 4 : Expérience affective du personnel scolaire

Expérience affective agréable				
Motivation	Satisfaction/fierté face aux apprentissages réalisés	Satisfaction face à l'accompagnement reçu	Espoir de changement	Sentiment de proximité avec les élèves doués
Expérience affective désagréable				
Insécurité	Frustration	Anxiété	Sentiment de pression	

Au regard de l'*expérience affective agréable*, certaines personnes rapportent des états témoignant de la motivation suscitée par le projet, celle-ci s'exprimant par exemple par le sentiment d'être énergisé ou d'accorder de la valeur aux efforts investis dans la démarche. D'autres personnes mentionnent de la fierté ou de la satisfaction face aux apprentissages réalisés dans le cadre des activités de formation proposées : « […] fierté d'essayer de répondre à leurs besoins et de les reconnaître »; « Ces échanges sont extrêmement positifs et enrichissants pour tous les membres du personnel. Ceux-ci nous permettent d'apprendre et d'être plus qualifiés pour intervenir adéquatement ». Sans nécessairement expliciter davantage leur pensée, certaines personnes participantes évoquent l'espoir de changement suscité par la démarche vécue ou un sentiment de plus grande proximité avec les élèves doués. Enfin une personne évoque plus particulièrement l'appréciation quant à l'accompagnement reçu pour procéder à la mise en place de mesures adaptées aux élèves doués : « Je me sentais bien et bien accompagnée ».

En contrepartie de ce dernier aspect des expériences affectives agréables, un premier élément ressorti dans les aspects *moins agréables de l'expérience affective* se rapporte à l'insécurité suscitée par l'impression de ne pas en connaître suffisamment sur la douance comparativement à d'autres personnes : « beaucoup d'insécurité par rapport à mon décalage avec les autres ». De la frustration et de l'anxiété sont également rapportées : « parfois anxiogène, car beaucoup de choses à s'approprier »; « une frustration et de l'anxiété de ne pas avoir assez de temps pour eux ». Une personne mentionne ressentir une pression sur ses épaules en lien avec la démarche entreprise par l'école, mais sans étayer ce qui suscite pour elle cette pression.

Volet 2. Expérience scolaire des élèves doués

1. Méthode

1.1 Déroulement de l'étude

La réalisation du volet 2 de l'étude s'est déroulée durant l'année scolaire 2021-2022. Pour la réalisation de ce deuxième volet, qui avait pour objectif de documenter l'expérience scolaire d'élèves doués bénéficiant d'interventions de palier 2 ou 3 du modèle RAI mises en place par des membres du personnel scolaire en cours d'année, l'équipe de recherche a d'abord soumis, en début d'année (début novembre), l'invitation à

participer (voir Appendice G) à tous les parents des élèves ciblés par l'école comme nécessitant ce type d'intervention, que ce soit à la suite d'une évaluation neuropsychologique remise par les parents à l'école ou d'un dépistage par le personnel de la CAP-douance. Le formulaire d'informations et de consentement (voir Appendice H) était joint à l'invitation de participation et informait les parents du fait que l'intervention pouvait être dispensée à l'enfant peu importe qu'ils participent ou non au projet de recherche, de la nature volontaire de l'étude, de la possibilité de se retirer du projet en tout temps sans aucun préjudice (ni pour eux ni pour leur enfant), et de la confidentialité qui leur serait assurée durant la participation au projet de recherche[3]. Si les parents souhaitaient participer au projet, ils étaient invités à donner leur consentement séparément : 1) pour leur propre participation aux deux temps de mesure (début et fin d'année scolaire), 2) pour celle de leur enfant en fin d'année scolaire (temps 2 seulement), et 3) pour que la personne enseignante titulaire de leur enfant soit contactée par l'équipe de recherche afin de fournir ses observations sur le fonctionnement de l'enfant à l'école aux deux temps de mesure (début et fin d'année scolaire). Les parents devaient également fournir leur adresse courriel (afin d'être rejoints au 2e temps de mesure), le nom de leur enfant, le nom complet de la personne enseignante titulaire de leur enfant et le code alphanumérique (créé à partir d'indices désignés) permettant d'identifier leur enfant en préservant la confidentialité durant la collecte de données.

S'ils acceptaient eux-mêmes de participer, les parents recevaient par courriel (voir Appendice I) un lien les conduisant au questionnaire en ligne d'environ 15 à 20 minutes qu'ils étaient invités à remplir à deux reprises (avant l'intervention dispensée à l'enfant et en fin d'année scolaire). Celui-ci visait, sur le plan quantitatif, à décrire les caractéristiques de leur enfant doué, à évaluer son niveau de motivation scolaire, de satisfaction scolaire et de bien-être ainsi que, sur le plan qualitatif, à décrire comment leur enfant semblait selon eux se sentir globalement face à l'école aux temps 1 et 2 de collecte de données, de manière à décrire l'évolution à la suite de l'intervention.

S'ils avaient également consenti à ce que la personne enseignante titulaire de leur enfant soit contactée, cette dernière était aussi invitée (voir appendice J), aux deux temps de mesure, à remplir le questionnaire en ligne d'environ 15 à 20 minutes mesurant les mêmes aspects du fonctionnement de l'enfant que ceux questionnés auprès des parents (les questions ont été reformulées pour s'adresser à la personne enseignante plutôt qu'aux parents). Les personnes enseignantes sollicitées avaient aussi accès à un formulaire d'information et de consentement (voir Appendice K) avant de répondre, ce formulaire étant de format et de contenu similaires à celui s'adressant aux parents.

Enfin, si les parents avaient donné leur autorisation à ce que leur enfant soit sollicité, ce dernier était

[3] Aucun membre du personnel scolaire n'a su quels élèves et leurs parents participaient à l'étude ou n'a eu accès à leurs réponses. Seules les personnes enseignantes titulaires appelées à se prononcer sur le fonctionnement des enfants participants savaient que leurs élèves respectifs participaient, mais en s'engageant à la confidentialité à cet égard, et sans connaître leurs réponses.

invité, à la fin de l'année scolaire (temps 2), à participer à une entrevue individuelle (20 à 30 minutes) semi-structurée menée par une étudiante en psychologie clinique réalisant son mémoire doctoral dans le cadre de l'étude. Cette entrevue visait à ce que les élèves puissent s'exprimer, dans leurs mots et en toute confidentialité, sur leur appréciation des mesures (interventions) mises en place pour eux en cours d'année. Les enfants étaient eux aussi sensibilisés au fait qu'ils pouvaient cesser de participer à tout moment s'ils ne s'en sentaient plus à l'aise. Les parents pouvaient être présents lors des entrevues s'ils le souhaitaient, après avoir été sensibilisés à l'importance pour l'équipe de recherche de recueillir les propos de l'enfant lui-même sur son expérience scolaire. Cette portion de l'étude (point de vue des enfants eux-mêmes sur leur expérience) ayant fait l'objet d'un mémoire doctoral entier (Anctil, 2025), les résultats seront seulement brièvement résumés mais non détaillés dans le présent rapport. Le mémoire incluant l'ensemble de la présentation et de la discussion des résultats est accessible via le lien suivant : http://hdl.handle.net/11143/22663.

1.2 Interventions dispensées

Les interventions auxquelles les élèves doués ont eu accès au cours de l'année scolaire durant laquelle se déroulait ce volet de la recherche étaient principalement de nature individuelle et n'ont pu être aussi variées qu'initialement envisagé, étant donné le contexte pandémique dans lequel elles ont dû être mises en place, qui imposait d'importantes restrictions (COVID-19). En référence au modèle RAI, il s'agissait d'interventions de palier 2, principalement des projets personnels de natures variées (p. ex., créations artistiques, recherches documentaires), dont l'orientation était choisie par les élèves eux-mêmes en fonction de leurs intérêts. Une personne enseignante formée à cet effet était mandatée pour chapeauter ces projets et accompagner les élèves dans des périodes hebdomadaires y étant consacrées. Les enfants se voyaient ainsi soutenus dans le choix, la planification et le déroulement des différentes étapes de leur projet. De concert avec les personnes enseignantes titulaires des élèves concernés, il leur était parfois possible d'avancer le projet en classe, par exemple lorsqu'ils avaient complété les tâches attendues dans le cursus régulier ou lorsque certaines activités étaient associées à des connaissances déjà largement maîtrisées. En fonction de l'évolution des restrictions pandémiques, quelques regroupements entre élèves doués présentant des intérêts similaires ont pu avoir lieu lors des périodes vouées à la réalisation des projets personnels afin de favoriser les échanges et l'entraide entre eux. De plus, quelques élèves se sont vus proposer un accompagnement par un adulte possédant une expertise liée à leur intérêt particulier (p. ex., thème scientifique de niveau avancé), sans toutefois s'inscrire dans un programme structuré de mentorat (un tel programme a été implanté à l'école ultérieurement, en période postpandémique). Certains élèves participants ont également pu bénéficier de pratiques de différenciation dans certains de leurs cours, sous l'initiative de personnes enseignantes se sentant aptes à les mettre en place dans leur classe en cours d'année (pratiques évoquées lors des entrevues réalisées auprès des enfants dans le cadre de la recherche), mais ces interventions ponctuelles et souvent spontanées n'étaient pas nécessairement toutes connues des parents qui se sont prononcés sur l'expérience scolaire de leur enfant (contrairement au projet personnel) et n'ont pu être répertoriées par l'équipe de recherche.

1.3 Personnes participantes

Parmi les parents sollicités pour qu'eux-mêmes, leur enfant et la personne enseignante titulaire participent au volet 2 du projet de recherche, 10 parents ont donné leur consentement. Parmi ceux-ci, 7 dyades parent-enfant ont participé à l'ensemble des modalités associées aux deux temps de mesure et un huitième enfant a fait l'objet de l'entrevue sans que le parent ne réponde aux questionnaires (non-accès aux informations sociodémographiques concernant cet enfant).

Tableau 10

Statistiques descriptives des variables sociodémographiques des élèves ayant participé à l'étude

Variable	**Total (*N* = 7)**
Âge (*ÉT*)	9,00 (1,29)
Genre (*n*)	
Fille	5
Garçon	2
Niveau scolaire (*n*)	
2e année	1
3e année	2
4e année	2
5e année	1
6e année	1
Confirmation douance (*n*)	
Oui	4
Profil particulier douance (*n*)	
Oui	6
Type de profil (*n*)	
Double-exceptionnalité (2E)	5
Très haut potentiel intellectuel (THPI)	2
Intervention préalable en douance (*n*)	
Oui	5

Tel que présenté au Tableau 10, les enfants recrutés étaient principalement des filles de 3e ou 4e année. Plus de la moitié avaient reçu une confirmation de douance d'une personne professionnelle qualifiée (neuropsychologue ou psychologue), tandis que les autres élèves avaient accès aux interventions en raison d'un dépistage de besoins particuliers compatibles avec un profil de douance fait par le personnel scolaire. Plus de la moitié de ces élèves avaient également bénéficié d'interventions liées à la douance préalablement au présent projet de recherche, en lien avec les essais déjà réalisés par la CAP l'année précédente. Toutefois, au moment du premier temps de mesure, ils étaient en attente de pouvoir à nouveau accéder à des mesures similaires durant l'année scolaire en cours. Enfin, parmi les élèves recrutés, il est également important de noter que la majorité présentait des profils particuliers de douance, soit un très haut potentiel intellectuel (THPI) ou une double-exceptionnalité (2E). À cet égard, tous les élèves 2E présentaient un TDA(H) comme condition concomitante à leur douance intellectuelle.

Pour ce qui est des personnes enseignantes titulaires, cinq des dix personnes contactées ont participé au temps 1 de l'étude et trois ont participé au temps 2. Seules deux personnes enseignantes ont participé aux deux temps de mesure. Ce nombre étant insuffisant pour mener des analyses comparatives entre les deux temps de mesure, il a été décidé de ne retenir leurs réponses que pour les questionnaires qualitatifs portant sur l'évolution de l'expérience des élèves doués.

1.4 Instruments de mesure

Cette section résume les instruments de mesure utilisés pour l'atteinte des objectifs de ce volet de l'étude, selon le temps de passation (T1 et T2) et les personnes répondantes associées. L'ensemble des instruments de mesure est présenté en appendices.

1.4.1 Questionnaire sociodémographique de l'élève. Au temps 1, les parents ont été invités à fournir différentes informations permettant de décrire l'échantillon d'élèves doués faisant partie de l'étude, soit le genre, l'âge et le contexte familial de l'enfant (voir Appendice L). Des questions visant à cibler plus spécifiquement la condition de douance ont également été posées. Ils ont notamment dû préciser si l'enfant avait reçu une évaluation en douance par une personne professionnelle qualifiée, s'il avait un profil particulier de douance (p. ex., 2E ou THPI) et préciser les diagnostics au besoin. Enfin, ils étaient invités à fournir quelques informations sur le parcours scolaire de l'élève, tels que son niveau de scolarité et les interventions liées à la douance auxquelles il a eu accès lors d'années scolaires précédentes (s'il y a lieu).

1.4.2 Motivation scolaire de l'élève. La motivation scolaire de l'élève a été mesurée selon la perception de ses parents[4] (T1 et T2) au moyen de la version adaptée pour le primaire (Gillet et al., 2012; Laboratoire de recherche sur le comportement social, 2021) de l'Échelle de motivation en éducation (EME; Vallerand et al., 1989). Il s'agit d'une échelle validée, largement utilisée et possédant de bonne qualités psychométriques (α = 0,70-0,90). L'EME-primaire mesurait la motivation scolaire de l'élève selon quatre construits, soit la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque autodéterminée (identifiée), la motivation extrinsèque non autodéterminée et l'amotivation. Le questionnaire comprend trois situations liées à l'école (p. ex., faire ses devoirs) pour laquelle l'élève doit répondre à quatre énoncés qui représentent chacun des types de motivation selon une échelle de Likert allant de *Presque jamais pour cette raison* (1) à *Presque toujours pour cette raison* (5). L'EME-primaire n'ayant pas, à notre connaissance, fait l'objet d'une version adaptée aux parents, le questionnaire a été adapté en ce sens par trois membres de l'équipe de recherche possédant respectivement une expertise de la psychométrie, de l'éducation de l'enfant et de la motivation. Les versions adaptées ont été soumises à un parent d'enfant d'âge scolaire afin de recueillir ses commentaires sur le format et la clarté des questions et directives. Les commentaires ont été pris en compte pour ajuster certains éléments. La version finale du questionnaire adapté est présentée à l'Appendice M.

[4] Il était initialement prévu d'utiliser aussi des données recueillies via ce questionnaire auprès des enfants eux-mêmes, mais ceci n'ayant été possible qu'au 2e temps de mesure, seules les données recueillies auprès des parents ont finalement été utilisées pour mener les analyses comparatives entre les T1 et T2.

1.4.3 Affects positifs et négatifs (indicateur de bien-être). La première mesure utilisée pour évaluer le bien-être de l'élève, à laquelle les parents ont dû répondre aux deux temps de mesure, est la version abrégée de l'Inventaire des affects négatifs et positifs de l'enfant - version des parents (*Positive and negative affect schedule for children, parent version*; PANAS-C-P; Ebesutani et al., 2012). Cette version comprend 10 affects (5 affects positifs et 5 affects négatifs) et le parent doit se prononcer sur la fréquence à laquelle, selon lui, son enfant a vécu ces affects au cours des dernières semaines, selon une échelle de Likert en cinq points, allant de 1 (*très peu ou pas du tout*) à 5 (*extrêmement*). Les dimensions négatives et positives de la version abrégée du PANAS-C-P présentent une cohérence interne supérieure à la version originale du questionnaire (α = 0,90-0,93) et une bonne validité convergente avec d'autres indicateurs de bien-être (Ebesutani et al., 2012). Comme cette version du PANAS n'a pas fait l'objet d'une traduction en français, un processus de traduction inversée a été effectué par deux personnes possédant des connaissances élevées sur le bien-être et une troisième utilisant couramment le français et l'anglais au quotidien. Ce document est présenté à l'Appendice N.

1.4.4 Satisfaction de vie de l'élève (indicateur de bien-être). La deuxième mesure de bien-être à laquelle les parents ont eu à répondre (T1 et T2) est la version française de l'Échelle multidimensionnelle de satisfaction de vie chez l'élève (*Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale*; Fenouillet et al., 2014). Ce questionnaire visait à mesurer la satisfaction de vie de l'élève en fonction de cinq dimensions de son contexte (école, famille, maison, amis et soi) selon une échelle de type Likert en sept points allant de *Fortement en désaccord* (1) à *Fortement en accord* (7). Étant donné les objectifs du projet de recherche, seules les dimensions de l'école (7 items, α = 0,87), des amis (5 items, α = 0,92) et du soi (6 items, α = 0,77) ont été retenues. Dans leur version francophone, ces dimensions possèdent une bonne validité convergente et prédictive des résultats scolaires et de la satisfaction de vie globale. La formulation de quelques énoncés a été légèrement modifiée afin d'être plus adaptée au contexte de passation du présent projet. Puisque ces échelles de mesure n'ont pas, à notre connaissance, fait l'objet d'une version adaptée aux parents, elles ont été adaptées en ce sens par trois membres de l'équipe de recherche possédant respectivement une expertise de la psychométrie, de l'éducation de l'enfant et du bien-être. Les versions adaptées ont été soumise à un parent d'enfant d'âge scolaire afin de recueillir ses commentaires sur le format et la clarté des questions et directives. Les commentaires ont été pris en compte pour ajuster certains éléments. La version finale du questionnaire adapté est présentée à l'Appendice O.

1.4.5 Expérience scolaire globale de l'élève. Afin que les parents et les personnes enseignantes titulaires puissent s'exprimer sur l'expérience plus globale de l'élève au cours de l'année scolaire, ils ont été invités, aux deux temps de l'étude, à répondre à deux questions ouvertes (voir Appendice P). Celles-ci visaient à documenter : 1) les aspects de l'expérience scolaire se déroulant positivement pour l'élève au moment où ils répondaient au questionnaire et 2) les aspects de l'expérience scolaire se déroulant plus difficilement pour l'élève, toujours au moment de répondre au questionnaire. Ils ont aussi été invités, au

deuxième temps de mesure, à se prononcer plus globalement sur leur perception quant à la présence ou non d'effets de l'intervention mise en place en cours d'année scolaire sur l'expérience de leur enfant à l'école.

1.4.6 Entrevue avec l'enfant. Afin de documenter l'expérience des élèves doués ayant bénéficié d'une intervention, une entrevue a été réalisée avec les enfants participants au 2e temps de l'étude. Le canevas d'entrevue semi-structurée (voir Appendice Q) a été conçu de manière à permettre la réalisation de courtes entrevues accessibles pour des enfants doués d'âge primaire. La première partie du canevas d'entrevue permettait de poser quelques questions visant à favoriser la prise de contact et à faire connaissance avec l'élève (p. ex., âge, année scolaire, matière favorite, intérêts personnels). Les questions suivantes visaient à documenter l'expérience des élèves en lien avec les interventions reçues durant l'année scolaire. Des questions principales et des questions de relance étaient prévues afin de permettre aux élèves d'approfondir certains aspects de leur expérience. La conclusion permettait de recueillir des informations additionnelles si les élèves souhaitaient en donner, puis de répondre à leurs questions au besoin.

2. Résultats

2.1 Stratégie d'analyse. Pour atteindre les objectifs du volet 2 du projet, des analyses descriptives et exploratoires ont été menées au moyen du logiciel d'analyses statistiques SPSS 28.0.0 ainsi que du logiciel d'analyse qualitative NVivo14.

L'ensemble des données qualitatives récoltées aux temps 1 et 2 via les questionnaires en ligne et les entrevues avec les élèves ont fait l'objet d'analyses thématiques descriptives de même nature que celle détaillée pour l'analyse des données qualitatives du volet 1 de l'étude (Paillé et Mucchielli, 2016). Des tests de rangs signés de Wilcoxon ont également été effectués pour comparer l'évolution perçue de l'expérience scolaire des élèves doués par leurs parents. Pour ce faire, des comparaisons des niveaux moyens auto-rapportés de motivation scolaire, de satisfaction de vie à l'école et des affects positifs et négatifs de l'élève entre les deux temps de mesures ont été réalisées. Le choix de l'analyse non-paramétrique a été favorisé en raison de la faible taille de l'échantillon qui a participé aux deux temps de mesure (n = 7).

2.2 Analyses principales

2.2.1 *Comparaison de l'expérience scolaire pré et post intervention selon les parents*. Le Tableau 11 présente les résultats des analyses quantitatives comparatives effectuées au regard de l'évolution de l'expérience scolaire des élèves en fonction de leur niveau de motivation scolaire, leur bien-être à l'école et leur satisfaction de vie avant et après avoir bénéficié de mesures adaptées à leur douance. Tel que mentionné précédemment, les données comparées sont auto-rapportées et sont celles du parent de l'élève doué. Les résultats des analyses non-paramétriques effectuées indiquent qu'aucun changement quantitatif significatif n'a été observé dans l'évolution de l'expérience scolaire des élèves. Or, pour ce qui est de l'échelle des affects négatifs, le seuil de signification est presque atteint et la taille de l'effet est élevée. À

cet égard, il importe toutefois de relever que la taille de l'échantillon est très faible, ce qui pourrait limiter la capacité à détecter des différences significatives, et ce, même dans des analyses non-paramétriques.

Tableau 11

Comparaison du niveau de motivation scolaire, d'affects positifs et négatifs et de satisfaction de vie des enfants avant et après l'intervention selon la perspective de leurs parents (n = 7)

	T1	T2				
	Mdn	*Mdn*	*T*	*p*	Taille de l'effet	*z*
Motivation intrinsèque[a]	3,00	3,33	0,92	0,23	0,26	-1,19
Motivation identifiée	2,67	3,00	0,28	0,83	0,13	-0,21
Motivation introjectée	3,00	3,33	0,12	0,88	0,01	-0,17
Amotivation	2,00	2,67	0,55	0,61	0,24	-0,51
Affects positifs[b]	3,80	4,00	0,41	0,49	0,02	-0,68
Affects négatifs	2,20	1,80	2,34	0,06	0,72	-1,91
Satisfaction - scolaire[c]	4,43	4,21	0,16	0,74	0,13	-0,34
Satisfaction – amis	4,33	4,70	1,73	0,11	0,60	-1,58
Satisfaction - soi	4,20	4,42	1,66	0,17	0,51	-1,36

Notes. [a]Les échelles de motivation (EME) vont de *presque jamais pour cette raison* (1) à *Presque toujours pour cette raison* (5); [b]Les échelles d'affects positifs et négatifs (PANAS) vont de 1 (*très peu ou pas du tout*) à 5 (*extrêmement*); [c]Les échelles de satisfaction de vie vont de *Fortement en désaccord* (1) à *Fortement en accord* (7).

2.2.2 ***Description de l'expérience des élèves selon les adultes qui les entourent.*** Sur le plan qualitatif, à partir des réponses recueillies par questionnaires remplis par les parents et les personnes enseignantes, l'analyse a permis d'articuler l'expérience des élèves doués ayant bénéficié d'interventions autour de trois axes représentés aux Tableaux 12 à 14 : l'expérience de l'élève avant l'intervention, l'expérience de l'élève après l'intervention et les facteurs autres perçus comme influençant l'expérience de l'enfant. Les éléments présentés englobent à la fois les expériences agréables (indiquées par le symbole « + » dans les tableaux) et plus difficiles (indiquées par le symbole « - » dans les tableaux) perçues par les parents et les personnes enseignantes chez les élèves. Des extraits des réponses des personnes participantes appuient la présentation des contenus de chacun des axes[5]. Les extraits en bleu constituent des réponses de parents et ceux en verts des réponses de personnes enseignantes titulaires.

Le premier axe (Tableau 12) décrit cinq différents aspects du vécu de l'enfant à l'école avant l'intervention. Le premier, l'*expérience scolaire* elle-même, fait référence à la manière dont l'enfant se sent dans le cadre scolaire de manière générale.

[5] Les extraits verbatim ont été laissés tels quels, outre la correction de coquilles afin d'en faciliter la lecture.

Tableau 12

Axe 1 : Expérience de l'élève avant l'intervention (point de vue des parents et personnes enseignantes).

<table>
<tr><th colspan="4">Expérience scolaire</th></tr>
<tr><td colspan="2">Appréciation générale de l'école (+)</td><td>Défis de motivation scolaire (-)</td><td>Difficultés liées au manque de stimulation (-)</td></tr>
<tr><th colspan="4">Expérience avec les pairs</th></tr>
<tr><td colspan="2">Groupe d'amis stable/solide (+)</td><td colspan="2">Difficultés avec les amis (-)
Difficultés à mettre ses limites avec les amis
Conflits
Difficultés communicationnelles</td></tr>
<tr><th colspan="4">Expérience avec les règles et les consignes</th></tr>
<tr><td>Paroles inappropriés envers la personne enseignante (-)</td><td>Difficultés à composer avec la sévérité des règles (-)</td><td>Difficultés à attendre son droit de parole (-)</td><td>Difficultés à respecter les limites de temps (-)</td></tr>
<tr><th colspan="4">Expérience affective</th></tr>
<tr><td colspan="2">Expérience affectives positives (+)
Joie
Sentiment de compétence</td><td colspan="2">Expériences affectives négatives (-)
Anxiété
Difficultés à tolérer l'erreur
Impatience</td></tr>
<tr><th colspan="4">Expérience liée à l'attention et à l'organisation</th></tr>
<tr><td>Difficultés de concentration (-)</td><td>Réaction au manque de concentration des pairs (-)</td><td>Sensibilité aux distractions (-)</td><td>Manque d'autonomie et d'organisation (-)</td></tr>
</table>

Note. Les expériences agréables sont indiquées par le symbole « + » et les plus difficiles par le symbole « - ».

Certains parents rapportent d'abord que leur enfant doué apprécie globalement aller à l'école. Toutefois, les parents et personnes enseignantes rapportent que les élèves doués sont amenés à vivre des défis, notamment au niveau de la motivation scolaire, et que cette dernière peut varier selon les années : « L'année passée au printemps elle avait perdu sa motivation. Cette année ça va mieux ! ». Également, certains rapportent des difficultés liées au manque de stimulation, décrits par exemple comme de la difficulté à tolérer la répétition, de l'ennui, des apprentissages limités, des devoirs perçus comme inutiles en raison de la facilité : « Ma fille s'ennuie à l'école. Elle aimerait que l'on soit encore en confinement ! » ; « Avoir une écoute soutenue de la professeure (trouve qu'elle répète toujours la même chose et préfère être dans la lune) » ; « Les devoirs sont inutiles. Nous ne faisons aucune étude, ni révision ».

En second lieu, les *expériences avec les pairs* se rapportent au vécu dans les relations avec les autres élèves, souvent les amis, chez les élèves doués avant l'intervention. Certains élèves ont un groupe d'amis stable et solide, ce qui a un effet bénéfique pour l'enfant : « Les relations avec les amis sont très positives et elle est bien entourée ». En contrepartie, un parent a rapporté que son enfant doué vit des difficultés à mettre ses limites avec ses amis : « Il a aussi beaucoup de difficulté à dire non à ses amis, il est très emphatique et du coup même si un ami agit mal envers lui il va lui pardonner rapidement, car il ne veut pas le rendre triste ». D'autres parents ont mentionné des difficultés à s'exprimer en groupe ou des conflits, notamment des difficultés de communication, allant parfois jusqu'au manque de respect envers les enseignants : « L'aspect social. Tout va trop vite dans sa tête, ses paroles. Alors, elle a parfois des conflits avec ses amis et dit des choses inappropriées à son enseignante ».

L'élément du dernier extrait se rapportant aux propos envers l'enseignante s'inscrit dans les difficultés relatives à l'*expérience avec les règles et les consignes,* troisième aspect de l'expérience scolaire avant l'intervention sur lequel s'expriment les personnes répondantes. Des parents ont aussi rapporté à cet égard des difficultés à composer avec la sévérité des règles : « Elle n'aime pas quand c'est plus sévère pour les consignes, le rang, le silence ». Une personne enseignante a mentionné qu'attendre le droit de parole n'est pas chose aisée : « Attendre son tour pour avoir le droit de parole (elle est très spontanée et a besoin de rappels pour garder le silence par moment) ». Des parents ont aussi exprimé une complexité à respecter les limites de temps : « Avoir des limites de temps (difficulté à faire ses routines et terminer ses travaux dans les temps) ».

En quatrième lieu, l'*expérience affective* traduit des émotions vécues par les élèves doués à l'école avant de bénéficier de l'intervention, toujours selon le point de vue des adultes qui les accompagnent. D'abord, un parent et une personne enseignante ont rapporté des expériences affectives positives faisant référence aux sentiments de joie et de compétence : « [nom de l'élève] est une élève qui arrive toujours avec le sourire le matin » ; « Il vit des succès et se sent compétent ». D'autres personnes participantes ont souligné des expériences affectives plus désagréables, telle l'anxiété ainsi que des difficultés à tolérer l'erreur, perçues comme impactant l'estime de soi : « Les petits échecs le font douter de lui, ex: 16/20 en dictée il en a pleuré 2 jours, et il pensait ne plus être bon à l'école par la suite ». Une personne enseignante a mentionné que l'élève doué peut faire preuve d'impatience s'il ne parvient pas à comprendre ce qui est attendu à cause de son inattention : « Lorsqu'ils se mettent à la tâche, elle peut devenir rapidement impatiente, car elle cherche à comprendre, mais ses coéquipiers ne sont pas tentés de l'aider étant donné qu'elle n'était pas attentive ».

En lien avec ce dernier exemple, les *enjeux liés à l'inattention et à l'organisation* constituent le cinquième aspect de l'expérience des élèves fréquemment commenté par des parents et des personnes enseignantes avant l'intervention, par exemple, l'enjeu du maintien de la concentration ou encore la sensibilité aux distractions : « Se concentrer dans une classe où il y a beaucoup d'élèves (se fait déranger facilement) » ; « Les transitions (aller prendre son rang au son de la cloche, ranger le matériel sur son bureau, suivre le groupe lorsque l'on descend pour la récréation) ex: elle est distraite par les œuvres d'art dans les corridors ou autres choses qui captent son attention ». Un parent a aussi répondu en ce sens : « Il est hypersensible et les distractions, stimulations, les bruits, etc. peuvent l'affecter ». D'autres participants ont partagé que l'élève doué peut ressentir les difficultés de concentration des autres élèves comme épuisantes : « La quantité d'élèves qui ne se concentre pas sur la tâche l'épuise ». Enfin, dans la même veine, certains élèves doués ont été décrits comme manquant d'autonomie et d'organisation, sans toutefois que des exemples plus élaborés ne soient mentionnés à cet effet.

Le deuxième axe (Tableau 13) résume différents aspects de l'expérience des élèves doués à l'école rapportés après l'intervention, tels que perçus par les parents et les personnes enseignantes au deuxième temps de mesure. Les cinq mêmes aspects de l'expérience scolaire identifiés à l'axe 1 sont abordés.

Tableau 13

Axe 2 - Expérience de l'élève après l'intervention (point de vue des parents et personnes enseignantes).

Expérience scolaire					
Amélioration générale de l'expérience scolaire (+)			Persistance de la sous-stimulation scolaire (-)		
Expérience avec les pairs					
Présence d'amitiés (+)	Habileté à créer des liens (+)	Confortable avec le regard des autres (+)	Renfermement sur soi si conflits (-)	Doutes parentaux sur la qualité des liens (-)	Difficultés à s'adapter au rythme des pairs (-)
Expérience avec l'autorité/les consignes					
Difficultés à respecter les règles soutenant le climat de groupe favorable (-)			Comportements impulsifs et dérangeants (-)		
Expérience affective					
Augmentation de la motivation (+)	Sentiment de fierté (+)	Joie d'aller à l'école (+)	Stress persistant (-)	Fortes réactions face aux rétroactions négatives (-)	
Enjeux d'attention et d'organisation					
Difficultés d'attention et d'organisation (-)			Difficultés d'engagement/maintien de l'engagement (-)		

Note. Les expériences agréables sont indiquées par le symbole « + » et les plus difficiles par le symbole « - ».

D'abord, au regard de l'*expérience scolaire* elle-même, des divergences apparaissent parmi les réponses des parents quant à l'appréciation générale de l'école par l'enfant. Certains ont noté une amélioration de l'expérience scolaire, alors que d'autres ont constaté une sous-stimulation persistante : « Tout semble être rentré dans l'ordre. Ça fait longtemps que nous n'avons pas eu de messages… » ; « Plusieurs moyens adaptatifs semblent être utilisés à l'école, mais ça demeure difficile ».

Deuxièmement, en ce qui a trait à l'*expérience avec les pairs*, des réponses mettent en lumière la présence d'amitié chez les enfants doués, le fait de se sentir confortable avec le regard des autres, ainsi que des habiletés à créer des liens : « Il a un petit cercle de bons amis »; « Se fait facilement des amis ». Toutefois, des parents ont mentionné des enjeux persistants dans les relations d'amitié, comme un renfermement sur soi s'il y a présence de conflits, et ont émis des doutes sur la qualité des liens : « Concernant les amitiés, nous avons des interrogations. Nous n'arrivons pas à savoir si ses relations sont saines et respectueuses ou si les amis ne le traitent pas toujours avec respect et que ce dernier accepte le tout […] ». D'autres ont aussi noté qu'il demeure difficile de s'adapter au rythme des pairs pour leur enfant doué : « Elle n'aime pas perdre son temps ou être en équipe avec des personnes qui sont turbulentes ou qui n'écoutent pas les consignes, c'est un apprentissage pour elle de s'adapter à ces situations ».

En ce qui a trait, en troisième lieu, à l'*expérience avec les règles et les consignes,* des difficultés demeurent pour certains élèves doués à respecter les différentes règles visant à soutenir un climat de groupe favorable, même après l'intervention : « Plusieurs fois au cours de l'année il a eu de la difficulté à respecter les consignes et routines (silence dans le corridor, mettre les souliers, sac à dos sur le crochet…) […] ». Des participants ont rapporté des comportements impulsifs et dérangeants chez des élèves doués : « Sinon, ses défis sont comportementaux. Elle est impulsive, a de grandes difficultés à attendre son tour... sa tête bouillonne d'idées tellement qu'elle les perd si elle ne les dit pas tout de suite. Comme elle n'aime

pas écrire, et bien elle interrompt pour les dire. Plutôt épuisant ».

Au niveau de l'*expérience affective*, plusieurs personnes participantes notent chez l'élève une augmentation de la motivation, du sentiment de fierté et de joie à la suite de l'intervention mises en place pour l'enfant : « [nom de l'élève] est heureux d'aller à l'école »; « Maintenant elle semble bien et épanouie dans la classe » ; « Elle nomme le fait que ces projets et/ou activités rendent sa vie scolaire plus agréable et que sa 6e année est l'année la plus agréable pour elle depuis le début de sa scolarité ». Des difficultés peuvent néanmoins persister pour la gestion de certains états affectifs, notamment un stress persistant ainsi que des réactions fortes face aux rétroactions négatives : « Il réagit fortement s'il est pris en défaut (boude et s'obstine) ».

Des enjeux *d'attention et d'organisation* semblent encore présents selon certains parents et certaines personnes enseignantes, auxquels s'ajoutent ici certains enjeux d'engagement observables avec le temps durant l'année scolaire. Par exemple, une personne enseignante rapporte ceci : « Il perd régulièrement sa concentration et son intérêt lors d'un travail et doit être encouragé à terminer ». Des difficultés à initier ou maintenir l'engagement dans le projet personnel, adaptation se voulant aidante pour l'élève, ont aussi été rapportées : « Plus difficile de poursuivre son projet dans le temps. Elle sent parfois le besoin de réorienter ses idées créatives. Les périodes espacées font que son inspiration change ».

Le troisième axe (Tableau 14) se rapporte à cinq catégories de facteurs identifiés comme apparaissant susceptibles, selon les parents et personnes enseignantes, d'affecter l'expérience scolaire de l'enfant au-delà du simple fait qu'une intervention soit dispensée ou non. Ces réponses précisent ainsi des conditions qui, selon les personnes répondantes, contribueraient à ce que l'effet des interventions puisse être diminué ou augmenté.

Tableau 14

Axe 3 : Facteurs d'influence de l'expérience de l'enfant (point de vue des parents et personnes enseignantes).

<table>
<tr><th colspan="4">Adaptations envisagées et mises en place par l'école</th></tr>
<tr><td>Adaptations planifiées et structurées (+)</td><td colspan="2">Flexibilité / différenciation selon les situations (+)</td><td>Obstacles aux bénéfices de l'intervention (-)
Manque de matériel
Manque de temps accordé au projet</td></tr>
<tr><th colspan="4">Richesse des activités offertes d'emblée par l'école</th></tr>
<tr><td>Activités en classe (+)</td><td>Activités hors classe (+)</td><td>Activités spéciales et projets (+)</td><td>Activités liées à la vocation artistique de l'école (+)</td></tr>
<tr><th colspan="4">Qualité du lien avec les personnes enseignantes</th></tr>
<tr><td colspan="2">Qualité de la relation avec les personnes enseignantes (+)</td><td colspan="2">Instabilité des personnes enseignantes côtoyées (-)</td></tr>
<tr><th colspan="4">Socialisation</th></tr>
<tr><td>Amitiés (+)</td><td colspan="2">Contact avec les pairs (+)</td><td>Espaces de socialisation (p. ex., récréations) (+)</td></tr>
<tr><th colspan="4">Caractéristiques de l'élève</th></tr>
<tr><td>Facilité d'apprendre/de performer (+)</td><td colspan="2">Attitude (+)
Intérêt face à la tâche
Détermination
Persévérance</td><td>Présence d'un trouble concomitant à la douance (-)</td></tr>
</table>

D'abord, une variété d'*adaptations envisagées et mises en place par l'école* pour tenir compte des besoins particuliers des enfants doués fait l'objet de commentaires positifs des parents et enseignants répondants, qu'elles soient planifiées et structurées (p. ex., projet personnel) ou qu'elles consistent en des adaptations intégrées avec flexibilité selon les situations rencontrées au fil des activités en classe (différenciation pédagogique). Il n'est donc pas seulement question du fait qu'il y ait intervention, mais certains types d'interventions particulièrement appréciées sont précisées et peuvent varier selon les élèves, par exemple : « Le fait d'avoir un projet personnel supervisé par un adulte la motive beaucoup. Elle est fière et a toujours hâte de participer à sa période de projet » ; « En accord avec son enseignante, elle ne fait pas tous les devoirs demandés (seulement ceux qu'elle juge utiles ou agréables) et peut faire autre chose lorsque que sont vues en classe des notions qu'elle maitrise. Le fait d'avoir retiré l'obligation de faire des tâches trop simples à répétition change tout ». Certaines personnes participantes mentionnent néanmoins des obstacles à ce que la mise en place de mesures adaptatives permette une réelle amélioration de l'expérience scolaire, par exemple le manque de matériel ou le manque de temps alloué au projet personnel : « Lorsqu'elle avait terminé un travail en classe elle aurait souhaité travailler sur son projet, mais elle n'avait pas le matériel nécessaire. Il aurait été intéressant qu'elle puisse à différents moments durant la semaine, se rendre à un local pour avoir accès au matériel lui permettant d'avancer son projet » ; « Une seule période par semaine pour le suivi de son projet avec un adulte responsable n'était pas suffisante ».

La *richesse des activités offertes d'emblée par l'école* (parascolaires, artistiques, sportives, sorties spéciales) constitue la seconde catégorie de facteurs susceptible d'affecter l'expérience scolaire des élèves doués. Celle-ci regroupe une variété d'activités effectuées en classe et hors classe, incluant la vocation artistique de l'école, qui motivent et qui sont appréciées par certains élèves doués, mais qui peuvent aussi l'être par les élèves tout-venants (en cohérence avec le niveau 1 d'intervention du modèle RAI, ciblant toute la communauté apprenante). Plusieurs parents nomment l'importance primordiale de ces activités dans l'expérience scolaire de l'enfant, par exemple : « Aime beaucoup tout ce qui touche à la vocation artistique » ; « Heureusement qu'il va à l'école Sacré-Cœur en musique. S'il avait été à l'école régulière, je crois qu'il se serait ennuyé » ; « Il aime particulièrement son école pour toutes les activités qui y sont disponibles, comme la possibilité de faire de la musique, les différentes activités sportives (ex: sortie au Mont-Ham), activités sociales (collectes de dons pour des organismes) ».

La *qualité du lien avec les personnes enseignantes* est la troisième catégorie de facteurs influençant l'expérience scolaire des élèves selon les adultes qui les accompagnent. Les réponses à cet effet illustrent les deux côtés de la médaille liés à ce facteur, soulignant notamment l'importance pour les élèves doués de la relation significative avec leurs personnes enseignantes mais aussi la sensibilité aux situations d'instabilité de présence des adultes qu'ils côtoient : « Un lien positif et compréhensif de sa situation avec l'enseignant est aussi essentiel à sa volonté d'aller à l'école » ; « s'applique dans ses travaux lorsqu'elle a […] un lien significatif avec son enseignante » ; « Les enseignants qui lui laissent une grande latitude et qui

encouragent son autonomie la motivent et obtiennent d'elle de l'engagement et des travaux de très grande qualité » ; « C'est plus difficile quand il y a plusieurs changements de professeurs dans une journée. C'est plus difficile avec les nouveaux professeurs qu'elle ne voit pas souvent (piano, danse...) ».

En quatrième lieu ont été regroupés les facteurs se rapportant à la *socialisation* (amitiés, contacts avec les pairs, récréations), qui semblent également très importants pour certains élèves doués selon les adultes qui les accompagnent, au point d'être parfois le facteur le plus déterminant de la qualité de l'expérience scolaire : « Mais l'école, c'est surtout social pour ma fille » ; « Les amitiés sont une grande source de motivation. Cela aide particulièrement à apprécier l'école » ; « Il adore ses récréations ».

Finalement, la cinquième et dernière catégorie se rapporte à des facteurs qui relèvent de *caractéristiques de l'enfant* lui-même, perçus comme susceptibles d'influencer son expérience scolaire et de déterminer jusqu'à quel point il peut avoir besoin et bénéficier de mesures pour répondre à ses besoins particuliers. Parmi ces éléments est d'abord répertoriée la facilité d'apprendre et de performer de l'élève, telle que décrite par certains parents : « Les devoirs se font toujours rapidement et il a une mémoire orthographique quasi instantanée » ; « Elle a toujours des 100% ou presque ». L'attitude de l'élève est également mentionnée, ce facteur soulignant l'importance de dispositions telles que l'intérêt face à la tâche, la détermination et la persévérance selon les adultes accompagnant l'enfant : « Il est toujours partant pour toutes les activités, souvent infatigable avec 4 séances de sport par semaine, au moins 2 livres, et du temps de jeux avec son petit frère » ; « Très déterminée et persévérante, élève facile » ; « s'applique dans ses travaux lorsqu'elle a un intérêt envers la tâche ». Enfin, la présence d'un trouble concomitant à la douance est aussi identifiée comme étant susceptible d'influencer, plus négativement cette fois, son expérience à l'école. Un parent rapporte par exemple des difficultés liées au TDAH chez son enfant, ayant pour conséquences du découragement : « Élève TDAH : elle vit parfois du découragement puisqu'elle ne parvenait pas toujours à compléter la tâche rapidement ». Cet effet négatif est toutefois perçu par un parent comme pouvant être atténué par la médication : « Toutefois, cela va beaucoup mieux depuis qu'elle a commencé la médication pour son TDAH […]. Son impulsivité a diminué et elle semble moins anxieuse ».

2.2.3 Expérience scolaire après l'intervention du point de vue enfants. Il importe ici de rappeler que l'expérience scolaire rapportée par les élèves doués ayant participé aux entrevues de cette étude a fait l'objet d'un mémoire doctoral qui présente et discute de manière détaillée la méthode de recherche et les résultats, très riches, obtenus à cet égard (Anctil, 2025). Bien que seules les grandes lignes de ces résultats soient résumées dans la présente section, le contenu entier de cette portion de l'étude peut être consulté en accédant au mémoire disponible en ligne à l'adresse déjà fournie précédemment.

De manière assez similaire à ce qui avait été obtenu comme témoignages écrits auprès des parents et personnes enseignantes accompagnant les élèves, l'analyse des propos tenus par les enfants a permis de dégager trois axes décrivant leur expérience scolaire dans le cadre du projet. Les contenus de ces axes

sont résumés aux Tableaux 15 à 17 qui suivent, accompagnés de quelques exemples particulièrement évocateurs de propos tenus par les enfants participants. Ces tableaux et verbatim sont tous tirés du mémoire doctoral d'Anctil (2025).

D'abord, l'axe 1 (Tableau 15) se rapporte à l'expérience scolaire avant l'intervention telle que décrite rétrospectivement par les élèves participants eux-mêmes. Cet axe inclut cinq catégories de difficultés décrites par les élèves ayant participé à l'étude, soit dans les sphères affective, cognitive, motivationnelle, comportementale et relationnelle.

Tableau 15

Axe 1 – Expérience scolaire de l'enfant doué avant l'intervention (selon l'enfant lui-même, en rétrospective).

<table>
<tr><th colspan="4">1.1 Expérience affective négative</th></tr>
<tr><td>Colère</td><td colspan="2">Stress</td><td>Émotion désagréable</td></tr>
<tr><th colspan="4">1.2 Difficultés sur le plan cognitif</th></tr>
<tr><td colspan="2">Surcharge mentale
Grande fatigue
Impression d'avoir trop de choses en tête</td><td colspan="2">Comportements d'inattention (o)
Lecture pendant explications de la personne enseignante
Manipulation d'objets en classe
Oublis des devoirs
Perte d'écoute</td></tr>
<tr><th colspan="4">1.3 Difficultés sur le plan motivationnel</th></tr>
<tr><td>Ennui
Matière facile et loin des intérêts personnels
Impression de ne pas apprendre
Impression de se retenir de bouger
Impression de n'avoir rien à faire
Impression de subir la répétition</td><td>Expérience de préparation pour l'école difficile le matin</td><td colspan="2">Ne plus vouloir aller à l'école</td></tr>
<tr><th colspan="4">1.4 Difficultés sur le plan comportemental</th></tr>
<tr><td colspan="2">Sanctions disciplinaires</td><td colspan="2">Turbulence</td></tr>
<tr><th colspan="4">1.5 Difficultés sur le plan relationnel</th></tr>
<tr><td colspan="2">Difficultés relationnelles avec certaines figures d'autorité</td><td colspan="2">Difficultés relationnelles avec les pairs</td></tr>
</table>

Note. Tiré du mémoire doctoral d'Anctil (2025) portant sur ce projet. Le symbole (o) correspond à une observation également partagée par le parent accompagnant son enfant lors de l'entrevue.

Ces propos d'enfants illustrent quelques-unes de ces difficultés:

« Mais avant [le projet personnel], je voulais vraiment plus du tout aller à l'école »;

« Des fois, je restais les oreilles ouvertes, mais ça faisait fiou [bruit de vent]. Ça passait au travers, je n'écoutais plus rien »;

« Bien t'sais, des fois, comme je suis comme un peu, comment dire? Euh, comme (silence 3 secondes) comme dans ma tête […] je trouve, je suis genre : "j'ai rien à faire" »;

« C'était plus comme, je niaisais dans les cours hum, je parlais plus avec mes amis quand c'était pas le temps ».

Les effets de l'intervention que les élèves doués interrogés ont perçus sur leur expérience scolaire, principalement des améliorations (quoique certains résultats invitent à la nuance, voir Anctil, 2025), ont été regroupés en neuf catégories dans l'axe 2 (Tableau 16). Ces améliorations touchent plusieurs aspects du

fonctionnement de l'enfant, notamment la possibilité de faire des apprentissages de natures variées et d'exercer sa créativité, ainsi qu'une expérience améliorée sur les plans affectif, cognitif, motivationnel, comportemental, relationnel et identitaire.

Tableau 16

Axe 2 – Effets perçus de l'intervention sur l'expérience scolaire (selon l'enfant lui-même).

<table>
<tr><th colspan="4">2.1 Amélioration de l'expérience scolaire</th></tr>
<tr><td colspan="2">Occasions de contrer les excès de facilité</td><td colspan="2">Impression de pouvoir apprendre davantage</td></tr>
<tr><th colspan="4">2.2 Apprentissages réalisés</th></tr>
<tr><td colspan="2">Accès à de nouveaux apprentissages (o)
Apprentissage de contenus
Apprentissage de techniques
Apprentissage de valeurs</td><td colspan="2">Occasions d'approfondissement</td></tr>
<tr><th colspan="4">2.3 Amélioration de l'expérience affective</th></tr>
<tr><td>Calme</td><td>Enthousiasme (o)</td><td>Sentiment que sa curiosité est nourrie</td><td>Sentiment d'accomplissement</td></tr>
<tr><th colspan="4">2.4 Effets cognitifs</th></tr>
<tr><td colspan="2">Charge mentale réduite</td><td colspan="2">Facilitation de la concentration par diminution des stimulations environnantes</td></tr>
<tr><th colspan="4">2.5 Effets motivationnels</th></tr>
<tr><td colspan="2">Élans mobilisateurs suscités par la liberté de choisir (o)</td><td colspan="2">Ennui diminué
Impression de diminution des moments d'attente
Encouragement à l'idée d'être stimulé via le projet personnel</td></tr>
<tr><th colspan="4">2.6 Améliorations comportementales</th></tr>
<tr><td colspan="2">Problèmes comportementaux limités à de légers accrochages</td><td colspan="2">Nombre de sanctions disciplinaires diminué</td></tr>
<tr><th colspan="4">2.7 Amélioration des habiletés relationnelles</th></tr>
<tr><td colspan="2">Relation avec l'autorité</td><td colspan="2">Relation avec les pairs
Réciprocité agréable avec les pairs
Développer ou approfondir ses relations interpersonnelles</td></tr>
<tr><th colspan="4">2.8 Effets identitaires</th></tr>
<tr><td>Accomplir un rêve personnel</td><td>Être soi-même</td><td>Exprimer des valeurs (o)</td><td>Nourrir leurs intérêts sur des contenus qu'ils aiment vraiment (o)</td></tr>
<tr><th colspan="4">2.9 Développement d'habiletés créatives</th></tr>
<tr><td colspan="2">Explorer et générer des idées</td><td colspan="2">Inventer à partir de ce qui existe déjà</td></tr>
</table>

Note. Tiré du mémoire doctoral d'Anctil (2025) portant sur ce projet. Le symbole (o) correspond à une observation également partagée par le parent accompagnant son enfant lors de l'entrevue.

Les quelques exemples verbatim suivants en témoignent:

« En fait, ça m'apprend beaucoup plus de choses que si je restais juste en classe »;

« Bien, c'est que j'ai appris […] hum, ce n'est pas grave si on ne réussit pas parce qu'on peut toujours réessayer […] Aussi, c'est comme, ça m'aide à réaliser que des fois des choses sont plus compliquées que d'autres. »;

« Puis c'est le fun de voir le résultat à la fin que ça donne […] Puis, le fait que je l'ai travaillé pendant un bout de temps, puis que ça donne vraiment quelque chose que je peux regarder longtemps, bien c'est le fun. »;

« […] je suis capable de libérer toutes mes connaissances, puis comme j'ai dit, je me sens comme plus libre de faire hum, mes recherches […] être toujours limité à ce qu'on me demande, puis trouver ça un peu le temps long, bien, ça me permettait comme un peu de me libérer […] Parce que sinon

c'est comme, je travaille pour travailler »;

« Puis vraiment de développer hum, à ma vitesse […] parce que comme j'ai dit, ça me permettait un peu de faire un peu plus de choses, puis de pas tout le temps attendre hum, que mettons l'autre personne finisse puis que je n'aille rien à faire »;

« Juste ça [la compagnie de pairs doués durant la réalisation du projet], tu sais ça m'aide à, à augmenter mes relations »;

« Hum, je ne sais pas comment le décrire là, mais, disons que ça me mettait comme dans un autre état, là. Comme j'avais l'impression d'être plus, comme un peu moi-même ».

Enfin, à l'instar de ce qui était ressorti auprès des adultes accompagnant l'expérience de l'enfant, une série de facteurs ou conditions se sont dégagés des propos des élèves comme étant susceptibles d'influencer positivement ou négativement les effets sur eux des mesures auxquelles ils ont eu accès. Regroupés en cinq catégories, ces éléments sont synthétisés dans le Tableau 17 résumant l'axe 3.

Tableau 17

Axe 3 – Conditions susceptibles d'influencer l'effet de l'intervention (d'après les propos recueillis auprès de l'enfant).

3.1 Éléments liés à la logistique du projet					
Entraves possibles à la réalisation du projet *Exigences préalables à la réalisation du projet* *Problèmes informatiques (**o**)*			Temps accordé pour réaliser le projet (o)	Rythme de l'avancée du projet	
3.2 Éléments liés à la nature du projet					
Adéquation de l'ampleur du projet (o)			Niveau de difficulté optimal du projet		
3.3 Éléments liés à des caractéristiques individuelles de l'enfant					
Besoin de variété	Besoin de vivre chaque étape scolaire	Manque d'idées	Perte d'intérêt temporaire pour le projet	Difficulté à faire des choix	Sensibilité à l'influence des pairs
3.4 Éléments liés à l'équipe-école					
Disponibilité de la personne ressource (o)	Lien affectif avec la personne ressource (o)		Confiance accordée par la personne enseignante envers le jugement de l'enfant (o)	Accès à des personnes possédant des connaissances spécifiques utiles au projet	
3.5 Éléments liés aux pairs					
Soutien d'un pair doué plus expérimenté	Compagnie de pairs doués durant la réalisation du projet	Apprentissage par les pairs doués	Possibilité de partager le projet avec les pairs dans l'école (o)	Inclusion d'autres pairs de l'école dans le projet	

Note. Tiré du mémoire doctoral d'Anctil (2025) portant sur ce projet. Le symbole (o) correspond à une observation également partagée par le parent accompagnant son enfant lors de l'entrevue.

Encore une fois, des propos d'élèves illustrent quelques-uns de ces facteurs possibles d'influence :

« ...en plus j'ai presque pas de périodes. […] peut-être avoir plus, des fois que la prof qu'elle me laisse un petit peu plus de temps à la fin, parce que des fois je peux jamais avancer mon projet là, autre que, que dans mes périodes de ça »;

« Hmmm, le [aspect technologique du projet], c'était vraiment quand même compliqué. La [aspect artistique du projet] aussi parce qu'il fallait trouver [énumère les accessoires nécessaires] […] vraiment, comme trouver le temps, le nombre de [mentionne un des accessoires], c'est vraiment… c'était comme compliqué »;

« C'est juste que, de temps en temps, j'aurais aimé ça faire des choses un petit peu plus difficiles puis avancées »;

« Bien en fait, la personne avec qui je le faisais, bien elle a eu une maladie fait que bien, elle est partie, tu comprends […] Chaque jour, je me disais : "est-ce que je vais ravoir mes projets ?" »;

« Pis hum, ce que j'ai trouvé difficile, c'est que j'avais genre, c'était moi qui cherchais tout seul, donc je n'avais pas vraiment un prof [spécialiste de ce qui l'intéresse] pour m'aider […] »;

« Sinon, aussi, c'est que j'aime ça être avec la personne que je suis, bien comme qui m'aide à faire mes projets, parce que comme, elle est gentille, puis elle est vraiment fun »;

« Il y a des personnes qui, il y a deux personnes à côté de moi qui me donnent des conseils […] Un adulte et un enfant. Pis hum, ça fait que ça m'aide parce que l'adulte est spécialisé dans ça et l'enfant a déjà fait un projet comme moi. Ça m'aide »;

« Hum, vu que j'étais pas le·a seul·e à faire le projet, ça me permettait d'en apprendre plus avec euh, les personnes avec qui j'étais […] Bien t'sais exemple, on pourrait comparer, puis t'sais dire : ah tiens, ça c'est bien. Puis, genre on se fait commenter, puis on commente les autres ».

Discussion

L'objectif général de ce projet était de soutenir l'équipe de l'école primaire du Sacré-Coeur, établissement à vocation artistique accueillant plusieurs enfants présentant un profil de douance, dans l'implantation de mesures adaptées et d'interventions s'adressant à ces élèves. Ce projet visait également à évaluer l'expérience vécue lors de cette implantation sous deux angles : d'une part, l'expérience du personnel enseignant concernant la formation reçue et sa mise en œuvre au bénéfice de l'accompagnement d'élèves doués ; d'autre part, les effets perçus d'interventions dispensées aux élèves doués sur l'expérience scolaire de ceux-ci selon le point de vue du personnel enseignant, des parents et des élèves eux-mêmes.

Expérience de formation à la douance vécue par le personnel scolaire (volet 1)

Le premier objectif spécifique du projet consistait à identifier, en début d'année scolaire, les modalités de formation à la douance jugées les plus acceptables par l'équipe-école. La formation envisagée visait à soutenir le développement de connaissances sur la douance favorables à la mise à l'essai d'interventions pour les élèves doués de l'école selon le modèle RAI. Dans la continuité de ce premier objectif, le second cherchait à évaluer, au terme de l'année scolaire, si l'acceptabilité positive initiale des modalités retenues pour la formation de l'équipe-école se maintenait après leur mise en œuvre. Il s'agissait également de décrire l'évolution des connaissances en douance et l'appréciation de la formation reçue et du vécu en ayant découlé, selon la perspective de l'équipe-école. Ces deux objectifs seront abordés conjointement puisqu'ils sont étroitement reliés.

Les résultats ont permis d'établir un portrait du degré d'acceptabilité (quantitatif) et des motifs sous-jacents (qualitatif) de dix modalités potentielles de formation sur la douance, telles que perçues par le

personnel scolaire participant. À notre connaissance, cette étude était la première à examiner l'acceptabilité des modalités de formation dans le domaine de la douance du point de vue des personnes directement concernées. Cette contribution s'avère particulièrement significative compte-tenu de l'ampleur des besoins en formation dans ce domaine identifiés au Québec par des études récentes (notamment Brault-Labbé et al., 2019, 2023; Lagacé-Leblanc et al., 2020; Massé et al., 2019; Poirier et al., 2018, 2019) et corroborés par nos résultats. L'importance de l'acceptabilité pour favoriser la motivation et l'adhésion des personnes à former (Kazdin, 1980) renforce la pertinence de ces résultats. Ceux-ci indiquent que les modalités les plus appréciées offrent plusieurs avantages : optimisation du temps, accompagnement accessible directement dans le milieu et adaptable à ses spécificités (p. ex., ici, le contexte de vocation artistique), échanges avec des personnes expertes en douance, et présentation synthétique et claire de l'information.

Les quatre modalités jugées les plus acceptables (accompagnement par une personne ressource, formation sur mesure dans le milieu scolaire, plans d'actions et répertoires d'outils combinés aux infographies) ont été sélectionnées dans ce projet pour former le personnel scolaire à des connaissances sur la douance. Réévaluée au terme des quelques mois durant lesquels s'inscrivaient les activités de formation, l'acceptabilité de ces modalités est demeurée élevée lors du deuxième temps de mesure. De surcroît, les connaissances rapportées par le personnel scolaire concernant cinq des six thèmes relatifs à la douance couverts par la formation ont montré une tendance à la hausse à la suite des activités de formation. Bien que ces augmentations n'atteignent pas toutes un seuil de signification statistique (possiblement en raison d'une faible puissance statistique liée à la très petite taille de l'échantillon), elles témoignent d'une évolution positive. Seul le thème de la collaboration avec les parents est demeuré stable.

En outre, l'analyse qualitative des impressions globales du personnel enseignant concernant l'expérience de formation reçue et les interventions mises en place par la suite auprès d'élèves doués dans le cadre du projet offre une description riche et éclairante des apprentissages réalisés. Certains de ces apprentissages s'avèrent potentiellement bénéfiques pour l'ensemble des élèves, comme la mise en place de projets personnels stimulants. Les connaissances acquises sur la douance ont permis à certaines personnes enseignantes de mieux saisir l'expérience des élèves doués et d'améliorer leur communication avec eux. Elles ont également favorisé, dans certains cas, une meilleure différenciation pédagogique auprès de ces élèves, adaptée à leurs besoins, tout en tenant compte des profils variés de douance. Elles ont aussi parfois favorisé une attention accrue aux élèves doués susceptibles de passer inaperçus ou de sous-performer. Des personnes enseignantes ont également développé une conscience plus aiguë de l'importance du lien entretenu avec ces élèves. Ces résultats suggèrent que même une formation de courte durée, constituant une sensibilisation de base aux connaissances sur la douance, peut générer des retombées concrètes et significatives lorsqu'elle s'appuie sur les modalités d'accompagnement privilégiées par les personnes y participant.

Les résultats offrent aussi une description des défis que les enseignants ont rencontrés, de leurs réussites

et du vécu affectif ayant teinté leur expérience. Il apparaît particulièrement pertinent de souligner que la plupart des défis et affects rapportés par le personnel scolaire concordent avec des éléments déjà documentés dans les écrits sur la douance, notamment dans les études québécoises. Ces éléments incluent : la perception d'une résistance ou d'un manque d'ouverture de certaines personnes du milieu scolaire face à la douance, entravant le développement de mesures adaptées à cette clientèle (p. ex., Brault-Labbé et al., 2019, 2022, 2023, 2025; Robert, 2022); la prise de conscience par certaines personnes du domaine de l'éducation que leur propre niveau de connaissance en douance demeure insuffisant (Brault-Labbé et al., 2019, 2023; Poirier et al., 2019); le manque de temps, dans leur réalité professionnelle, pour répondre aux besoins particuliers des élèves doués tout gérant de grandes classes hétérogènes (Poirier et al., 2019); ainsi que la frustration et l'anxiété de ne pouvoir se consacrer comme ils le souhaiteraient aux besoins particuliers de ces élèves (p. ex., Poirier et al., 2019).

Par ailleurs, en évoquant également des réussites vécues dans le cadre du projet, le personnel enseignant participant nuance ce vécu plus difficile et propose des pistes potentiellement prometteuses qui pourraient être davantage explorées pour favoriser le succès d'initiatives similaires. Parmi celles-ci figurent : l'échange ouvert et constructif avec la direction d'école, l'enseignement différencié et l'utilisation des projets personnels comme adaptations relativement accessibles, ainsi que l'investissement dans la collaboration école-famille pour que les élèves doués et leurs parents se sentent compris et reconnus. Ces résultats corroborent d'autres travaux empiriques, théoriques et cliniques qui fournissent également des orientations en ce sens (p. ex., Brault-Labbé et al., 2024; Massé et al., 2023).

Le tout semble ainsi représenter un modèle d'expérience globalement positive de formation à la douance et d'amorce d'implantation de services aux élèves doués dans une école primaire, offrant des pistes prometteuses pour d'autres établissements scolaires. De cette expérience se dégagent des critères à considérer pour sélectionner stratégiquement les modalités de formation à privilégier, ainsi que des indices concernant certains pièges à éviter et certaines cibles à prioriser pour favoriser le succès d'une telle démarche. Ces informations pourraient être utiles pour de futurs chercheurs, administrateurs, gestionnaires et intervenants scolaires intéressés par ou sollicités pour mener une initiative similaire à celle réalisée à l'école partenaire de ce projet.

Effets perçus des interventions implantées sur l'expérience des élèves doués (volet 2)

Ce deuxième volet de l'étude visait à recueillir les perceptions des parents, des personnes enseignantes et des élèves doués participants quant aux effets perçus d'interventions mises en place durant l'année scolaire. Ces interventions avaient pour objectifs de soutenir les besoins particuliers de ces derniers et d'améliorer la qualité de leur expérience scolaire. Au niveau quantitatif, les faibles tailles d'échantillon ont considérablement limité les analyses réalisables et, par conséquent, l'obtention de résultats interprétables. L'analyse effectuée visait néanmoins à comparer la motivation scolaire et divers indicateurs de bien-être chez les élèves avant et après l'intervention, selon le point de vue de leurs parents. Les résultats, tous non

significatifs, doivent être interprétés avec prudence étant donnée la très faible puissance statistique qui pourrait avoir empêché de détecter des effets potentiellement significatifs avec un échantillon plus grand. Il convient toutefois de souligner que parmi les indicateurs étudiés, les affects négatifs ont présenté un résultat approchant le seuil de signification statistique, avec une tendance à la baisse après l'intervention, conformément aux attentes.

Par ailleurs, les résultats qualitatifs offrent un portrait descriptif riche de l'expérience scolaire des élèves et de son évolution en cours d'année, telles que perçues par les divers acteurs interrogés, malgré le nombre restreint de personnes ayant participé à ce volet. De nombreux défis ou difficultés rencontrés à l'école avant l'intervention ont été identifiés via les questions ouvertes posées aux personnes enseignantes et aux parents, ainsi que par les entrevues réalisées avec les élèves. Bien que ces résultats s'organisent différemment selon les groupes de répondants, plusieurs thèmes se recoupent quant aux types de difficultés rapportées, notamment au niveau du vécu affectif, de l'inattention ou du rapport à l'autorité, aux règles et aux consignes. Sans surprise, l'ennui ressort comme un aspect central des difficultés évoquées par les élèves eux-mêmes ainsi que par leurs parents et enseignants. Dans leurs témoignages, cet ennui est fréquemment associé à d'autres difficultés rapportées (turbulence en classe, démotivation, distraction, etc.). Cela concorde avec l'abondante documentation existante dans le domaine de la douance sur l'expérience d'ennui et ses impacts dans le parcours scolaire de l'enfant (p. ex., Callahan et Hertberg-Davis, 2017; Robert, 2022). L'importance de la dimension relationnelle dans les défis vécus à l'école ressort également dans les résultats qualitatifs, tant avec le personnel scolaire qu'avec les pairs, conformément à de nombreux travaux empiriques et cliniques (p. ex., Brault-Labbé et al., 2019; Neihart et Yeo, 2018).

Concernant les effets perçus de l'intervention sur l'expérience scolaire des élèves doués, il convient de souligner le caractère nuancé des résultats. Les témoignages recueillis révèlent que certains enfants bénéficiaient déjà d'une expérience scolaire partiellement positive avant l'intervention. De même, l'amélioration post-intervention s'avère variable, certains élèves n'ayant connu qu'un progrès partiel. Cette diversité d'expériences corrobore l'hétérogénéité bien documentée au sein de la population douée (p. ex., Guay et al., 2020; Labouret, 2021). Ces observations renforcent la pertinence d'une approche d'intervention par paliers d'intensités variables telle que le modèle RAI, basée sur les besoins et l'unicité de chaque élève (p. ex., Coleman et Hughes, 2009; Coleman, 2004, 2014, 2017).

Par ailleurs, la variété et la richesse des effets perçus de l'intervention rapportés par les élèves eux-mêmes soutiennent l'importance de les interpeler directement pour mieux comprendre leur expérience dans les recherches portant sur leur vécu scolaire. En effet, si, à l'instar des parents et des personnes enseignantes qui accompagnent leur expérience scolaire, les enfants évoquent des effets liés à une amélioration de leur expérience affective ainsi qu'à une diminution de l'ennui et des difficultés de concentration, leurs réponses permettent de surcroît d'étayer des effets plus vastes et plus rarement décrits dans la littérature empirique existante. Elles mettent notamment en lumière différents types

d'apprentissages rendus possibles par la réalisation d'un projet personnel (p. ex., apprentissages de contenus, de techniques, de valeurs), divers bienfaits sur le plan identitaire (p. ex., possibilité de se sentir davantage soi-même et d'exprimer ses valeurs personnelles à l'école) et au niveau du développement des habiletés créatives (p. ex., explorer et générer de nouvelles idées, inventer à partir de ce qui existe déjà). Comme l'a détaillé Anctil (2025) dans son mémoire doctoral, ces résultats peuvent être mis en parallèle avec des théories et des modèles explicatifs du développement et du fonctionnement sains pour toute la communauté d'apprentissage en contexte scolaire, incluant les personnes douées, notamment ceux portant sur l'engagement psychologique optimal (Brault-Labbé, 2017), sur la motivation et l'autodétermination scolaires (p. ex., Brault-Labbé et al., 2018; Ryan et Deci et, 2000, 2018; Guay et al., 2008) ainsi que sur la zone proximale de développement (Papalia et al., 2023; Vygotsky, 1978).

De manière particulièrement intéressante et plutôt inattendue puisque cet aspect n'était pas visé par les objectifs initiaux de l'étude, les réponses obtenues tant auprès des enseignants et des parents que des élèves ont permis d'identifier de nombreux facteurs perçus comme susceptibles de moduler les effets de l'intervention. Ces observations offrent des pistes concernant les leviers à utiliser et les points de vigilance à maintenir lors de la mise en place des mesures ciblant les élèves doués, afin d'optimiser leurs chances de succès. Ces résultats fournissent ainsi de précieuses orientations pour soutenir les réflexions et les actions des administrateurs ou des intervenants scolaires souhaitant implanter des mesures adaptées aux élèves présentant une douance dans leur milieu. Ces pistes touchent notamment la logistique, l'approche relationnelle (tant avec les adultes qu'avec les pairs entourant l'enfant), les caractéristiques individuelles de l'enfant à prendre en compte ainsi que la diversité des activités ou des adaptations envisageables en classe et hors classe.

Forces et limites de l'étude

Cette étude constitue, à notre connaissance, la première à explorer l'acceptabilité des modalités de formation sur la douance destinées à sensibiliser et à former une équipe-école en vue d'implanter des mesures adaptatives et des interventions pour sa clientèle douée, ce qui représente assurément une de ses principales contributions. La collecte de données sur cette acceptabilité perçue avant et après la formation dispensée au personnel scolaire représente également une force, d'autant qu'elle s'inscrit dans un devis mixte où des données quantitatives et qualitatives ont pu être considérées de manière complémentaire.

Bien que de nombreuses données qualitatives aient été recueillies par questionnaires plutôt que par entretiens dans les deux volets de l'étude (à l'exception des entrevues réalisées avec les enfants dans le volet 2), offrant ainsi une moindre profondeur des expériences vécues, de nombreux thèmes ont néanmoins émergé des réponses écrites. Ces données qualitatives, combinées aux résultats quantitatifs, offrent un portrait riche et nuancé de résultats, mettant en lumière tant les aspects positifs et ceux plus difficiles rencontrés par les personnes participantes (enfants et équipe-école) dans la démarche étudiée.

Dans le deuxième volet de l'étude, qui visait à recueillir les effets perçus des interventions mises en place pour les élèves doués, la triangulation des perceptions de parents, de personnes enseignantes et d'élèves doués permet d'obtenir un portrait plus complet et riche. La variété d'expériences représentées en termes de bénéfices retirés ou non de l'intervention parmi les élèves participants, et non uniquement l'expérience d'élèves ayant perçu exclusivement des bénéfices, offre encore ici un regard nuancé sur la réalité étudiée. De même, l'échantillon d'élèves doués interrogés présente une diversité appréciable malgré sa taille restreinte : il inclut des élèves de presque tous les niveaux scolaires, des filles comme des garçons, présentant par ailleurs des profils variés de douance (HPI, HPI-TDAH, THPI).

Cependant, la faible taille des échantillons dans les deux volets de l'étude représente assurément l'une de ses principales limites. La très faible puissance statistique restreint considérablement la portée des analyses quantitatives et la généralisation possible des résultats. En outre, bien que le partenariat établi dans cette recherche avec une école ouvertement désireuse de soutenir ses élèves doués ait permis une collaboration fructueuse pour la réalisation de l'étude et généré des retombées positives et concrètes, il est probable que les résultats obtenus ne soient pas représentatifs des écoles régulières qui constituent la très grande majorité des établissement scolaires québécois. Des études similaires mériteraient d'être réalisées auprès d'établissements scolaires variés afin de comparer les résultats obtenus avec ceux de la présente étude.

De plus, l'évolution des connaissances sur la douance du personnel scolaire ainsi que du vécu scolaire des élèves doués participants n'a été observée qu'à deux moments précis, sur une seule année scolaire. Cette durée s'avère limitée pour évaluer l'implantation de nouvelles pratiques et leurs effets sur l'expérience du personnel scolaire et des élèves, celles-ci nécessitant généralement du temps pour être mises à l'essai, évaluées et ajustées en fonction de premières expérimentations, observations et rétroactions. Des études longitudinales à plus long terme permettraient de pallier cette lacune. Dans la même perspective, les élèves ayant participé à cette étude ont été invités à décrire rétrospectivement leur expérience scolaire antérieure à l'intervention, à la fin de l'année de scolaire (en même temps qu'ils ont été interrogés sur leur expérience après l'intervention), ce qui peut avoir introduit un biais de rappel dans leurs réponses. Là encore, des études longitudinales ou de journaux quotidiens permettant de monitorer leur expérience scolaire à plusieurs moments tout au long de l'année scolaire offriraient vraisemblablement un portrait plus précis de l'évolution de cette expérience.

Conclusion

Ce rapport présente les résultats d'un partenariat de recherche mené avec l'école primaire du Sacré-Coeur, un établissement à vocation artistique où les élèves doués sont présumés surreprésentés. Dans cette école, la direction et plusieurs membres du personnel scolaire rencontraient des défis importants dans l'accompagnement de ces élèves, pour lesquels ils ne se sentaient pas suffisamment outillés. L'étude en deux volets a d'abord permis de déterminer, parmi une dizaine de possibilités, les modalités de formation à la douance et au modèle Réponse à l'intervention (RAI) que le personnel scolaire considérait les plus acceptables, offrant des pistes sur la manière de favoriser l'adhésion à ce type de formation en milieu scolaire. Les modalités identifiées comme optimales ont été retenues pour former le personnel et le soutenir dans la mise en place, durant l'année scolaire, d'interventions et de mesures adaptées aux élèves doués. L'expérience vécue lors de cette formation et de cette mise en place d'intervention a été documentée auprès du personnel scolaire participant, mettant en lumière tant le vécu affectif que les apprentissages réalisés, les réussites et les défis rencontrés par les personnes enseignantes dans cette démarche.

Dans un second temps, l'étude a permis de documenter les effets perçus d'interventions mises en place par des membres de l'équipe-école sur l'expérience scolaire des élèves doués participants, selon les perspectives respectives de ces derniers, de leurs parents et des personnes enseignantes les accompagnant. Les résultats offrent un portrait descriptif et comparatif de l'expérience scolaire de ces élèves avant et après l'intervention. Ils permettent de suggérer - de manière nuancée - de nombreux bénéfices potentiels des interventions déployées (notamment au niveau de l'expérience affective à l'école, des apprentissages réalisés, de la motivation et de l'attention en classe, de l'expression identitaire et de la créativité). L'étude révèle également une variété de facteurs (p. ex., logistiques, relationnels ou personnels) perçus comme susceptibles de moduler ces effets, c'est-à-dire de les amplifier ou de les atténuer.

L'ensemble des résultats contribue à enrichir la documentation scientifique existante concernant l'expérience scolaire des élèves doués du primaire, de même que les besoins de formation et de soutien des milieux scolaires qui les accompagnent pour offrir à ces élèves des mesures adaptées à leurs profils particuliers. La démarche présentée dans cette étude propose un modèle et de nombreuses pistes de réflexion et d'actions concrètes pour d'autres équipes scolaires, autant administrateurs qu'enseignants, confrontés à des besoins similaires pour répondre aux besoins particuliers de leur clientèle douée. L'étude contribue également à une compréhension plus étoffée des facteurs susceptibles de favoriser ou d'entraver le bien-être, l'actualisation et le développement du plein potentiel des élèves présentant un profil de douance intellectuelle.

Références

Anctil, M. (2025). *Expérience scolaire d'élèves à haut potentiel intellectuel en contexte d'implantation du modèle RAI dans une école à vocation artistique* [mémoire doctoral, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. http://hdl.handle.net/11143/22663

Aron, E. N., Aron, A., et Jagiellowicz, J. (2012). Sensitivity, sensory processing, and giftedness: Uncovering connections. *Gifted Child Quarterly, 56*(4), 252–261. https://doi.org/10.1177/0016986212456075

Assouline, S.G., Lupkowski-Shoplik, A. et Colangelo, N. (2017*).* Evidence overcomes excuses: academic acceleration is an effective intervention for high ability students. Dans C.M. Callahan et H. L., Hertberg-Davis, *Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives*. (2e é., p. 173-176). Routledge.

Authier, E. (2017). Regards sur les modèles théoriques de la douance. *Revue québécoise de psychologie*, *34*(3), 30-33. https://www.ordrepsy.qc.ca/-/regard-sur-les-modeles-theoriques-de-la-douance

Ba, A., Dumas, C., François-Sévigny, J., Hui, O., Cloutier, M., Lelièvre, G., et Pilon, M. (sous presse). Academic Motivation in Twice Exceptional and Gifted Elementary School Students: A Differential Portrait Based on the Self-Determination Theory. *Journal for the Education of the Gifted.*

Bain, S. K., Bourgeois, S. J. et Pappas, D. N. (2003). Linking theoretical models to actual practices: A survey of teachers in gifted education. *Roeper Review, 25*(4), 166-172. https://doi.org/10.1080/02783190309554224

Baldwin, L., Baum, S., Pereles, D. et Hughes, C. (2015). Twice-exceptional learners: The journey toward a shared vision. *Gifted Child Today*, *38*, 206–214. http://dx.doi.org/10.1177/1076217515597277

Brault-Labbé, A. (2017). L'engagement psychologique: fonctions adaptatives, paradoxes, modalités et composantes. *Soins,* 821, 30-33.

Brault-Labbé, A., Lessard, I. et Longpré, P. (2017). « Pourquoi est-ce que je me sens seule? » : le fréquent sentiment de solitude des enfants à haut potentiel intellectuel*. Psychologie Québec*, *34*(3), 30-33. https://www.ordrepsy.qc.ca/-/-pourquoi-est-ce-que-je-me-sens-seul-e-le-frequent-sentiment-de-solitude-des-enfants-a-haut-potentiel-intellectuel

Brault-Labbé, A., Veilleux, V., Lacroix, M. M., Béliveau, M. E., Gosselin-Leclerc, C., et Brassard, A. (2018). Théorie de l'autodétermination et modèle multimodal d'engagement : un pairage prometteur pour soutenir un fonctionnement optimal chez les étudiants universitaires. *Revue européenne de psychologie appliquée, 38*, 23-34. https://doi.org/10.1016/j.erap.2017.11.001

Brault-Labbé, A., Turcotte, C., Comtois, G., Dupuis-Fortier, C., Hubert, A., Morin, M. et Poirier, J. (2019, décembre). *Parents d'enfants doués et école québécoise : comment soutenir cette rencontre complexe et souvent difficile?* Communication orale présentée au 1er Colloque Regards sur les élèves doués. LaSalle, QC, Canada.

Brault-Labbé, A., Dupuis-Fortier, C., Comtois, G., Hubert, A., Morin, M. et Poirier, J. (2022). L'accompagnement parental d'enfants doué·e·s dans le système scolaire québécois : quels défis à relever ? *Revue des sciences de l'éducation*, *47*(3), 182-207. https://doi.org/10.7202/1089279ar

Brault-Labbé, A., Poirier, J., et Brassard, A. (2023). État des connaissances, perceptions et besoins professionnels de psychologues québécois face à la douance : une étude exploratoire. *Revue québécoise de psychologie, 44*(1), 127-153. https://doi.org/10.7202/1100440ar

Brault-Labbé, A., Poirier, J. et Massé, L. (2024). La collaboration et l'établissement d'un partenariat-école-famille-communauté. Dans L. Massé, C. Verret et A. Courtinat-Camps (dir.), *L'éducation des élèves*

doués, Tome 1 Soutenir le développement du potentiel et le goût d'apprendre (p. 207-226). Chenelière Éducation.

Brault-Labbé, A., Comtois, G., Dupuis-Fortier, C., Morin, M., Poirier, J., et Hubert, A. (2025, sous presse). La difficile rencontre entre des parents d'enfants intellectuellement doués et leur communauté : une étude qualitative. *Revue européenne de psychologie appliquée.*

Callahan, C. (2017). The characteristics of gifted and talented students. Dans C.M., Callahan, et H. L., Hertberg-Davis (dir.), *Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives*. (2e éd., p.153-166). Routledge.

Callahan, C. M. et Hébert, T. P. (2017) Gifted males and females, the same but different. Dans C.M., Callahan et H. L., Hertberg-Davis (dir.). *Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspective* (p. 351-360). Routledge.

Callahan, C. M. et Hertberg-Davis, H. L. (2017). *Fundamentals of gifted education : Considering multiple perspective*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315639987

Carroll, J. B. (2005). The three-stratum theory of cognitive abilities. Dans D. P. Flanagan et P. L. Harrison (dir.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (2e éd., p. 69–76). Guilford Press.

Chang, H. J. et Kuo, C. (2013). Overexcitabilities: Empirical studies and application. *Learning and Individual Differences, 23*, 53-63. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.10.010

Coleman, L. J. (2004). Is consensus on a definition in the field possible, desirable, necessary? *Roeper Review, 27*(1), 10-11. https://doi.org/10.1080/02783190409554280

Coleman, M. R. (2014). RtI as a framework for meeting the needs of gifted learners. Dans J. A. Plucker et C. M. Callahan (dir.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (p. 533–544). Prufrock Press Inc.

Coleman, M.R. (2017). Response to intervention (RtI) approaches to identification in gifted education. Dans C.M. Callahan et H.L. Hertberg-Davis, *Fundamentals of gifted education*. (2e édition, p. 146-153). Routledge.

Coleman, M.R. et Hughes, C.E. (2009). Meeting the needs of gifted students within an RtI framework. *Gifted Child Today, 32*(3), 14-17. https://doi.org/10.1177/107621750903200306

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3e éd.). Sage Publications.

Cross, T. L. (2001). Social/emotional needs: Gifted children and Erikson's theory of psychosocial. *Gifted Child Today, 24*, 54–55. https://doi.org/10.4219/gct-2000-522

Cross, J. R., Vaughn, C. T., Mammadov, S., Cross, T. L., Kim, M., O'Reilly, C., Spielhagen, F., Da Costa, P. M., et Hymer, B. (2019). A cross-cultural study of the social experience of giftedness. *Roeper Review, 41*(4), 224-242. https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1661052

Dabrowski, K. (1964). *Positive disintegration.* Brown.

Dai, D. et Gauvrit, N. (2021). Une brève histoire du haut potentiel. Dans N., Gauvrit et N. Clobert (dir.), *Psychologie du haut potentiel* (p. 23-36). De Boeck.

Delisle, J. et Galbraith, J. (2002) *When gifted kids don't have all the answers*. Free Spirit Publishing.

Ebesutani, C., Regan, J., Smith, A., Reise, S., Higa-McMillan, C. et Chorpita, B. F. (2012). The 10-item Positive and Negative Affect Schedule for Children, child and parent shortened versions: Application of item response theory for more efficient assessment. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 34*(2), 191–203. https://doi.org/10.1007/s10862-011-9273-2

Farkas, S. et Duffett, A. (2008). *Results from a national teacher survey.* http://www.edexcellencemedia.net/publications/2008/200806_highachievingstudentsintheeraofnochildleftbehind/20080625-farkas-pp.pdf

Fenouillet, F., Heutte, J., Martin-Krumm, C. et Boniwell, I. (2014). Validation française de l'échelle multidimensionnelle de satisfaction de vie chez l'élève. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 47*(1), 83–90. http://dx.doi.org/10.1037/a0037624

Foley-Nicpon, M. et Candler, M. M. (2018). Interventions for twice-exceptional youth. Dans S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick et M. Foley-Nicpon (dir.), *APA handbook of giftedness and talent* (p. 545 558). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0000038-032

Fortin, M. F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3e éd.). Chenelière éducation.

Fumeaux, P. et Revol, O. (2012). Le haut potentiel intellectuel : mythe ou réalité? *La revue de santé scolaire & universitaire, 18*, 8-10. https://www.researchgate.net/publication/306323321_Le_haut_potentiel_intellectuel_mythe_ou_realite

Gagné, F. (2007) Ten commandments for academic talent development. *Gifted Child Quaterly, 51*(2),93-118. https://doi.org/10.1177/0016986206296660

Gagné, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies*, *21*(2), 81-99. https://doi.org/10.1080/13598139.2010.525341

Gagné, F. (2017). The DGMT/IMDT. Dans C. M., Callahan et H. L., Hertberg-Davis (dir.), *Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives* (2e éd., p. 55-70). Routledge.

Gagné, F. (2021). *Differentiating giftedness from talent: the DGMT perspective on talent development*. Routledge.

Gagné, F. (2023). *Transformer les douances en talents: le développement des talents sous l'oeil du MDDT*. Robert.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences.* Basic.

Gardner, H. (2000). The giftedness matrix: A developmental perspective. Dans R. C. Friedman et B. Shore, Bruce (dir.),*Talents unfolding: Cognition and development* (p. 77-88). American Psychological Association.

Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons in theory and practice*. Basic.

Gauvrit, N. et Clobert, N. (2021). *Psychologie du haut potentiel*. De Boeck.

Gauvrit, N. et Ramus, F. (2017). La légende noire des surdoués. *Mensuel 521*, 1-5.

Gillet, N., Vallerand, R. J. et Lafrenière, M.-A. K. (2012). Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: The mediating role of autonomy support. *Social Psychology of Education: An International Journal, 15,* 77-95. https://doi.org/10.1007/s11218-011-9170-2

Giroux, A. (2025). *Les hyperexcitabilités et les hypersensibilités chez les jeunes avec un haut potentiel intellectuel ou un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité* [mémoire doctoral, Université de Sherbrooke]. Savoir UdeS. https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/22691

Greven, C. U., Lionetti, F., Booth, C., Aron, E. N., Fox, E., Schendan, H. E., Pluess, M., Homberg, J. R. et Aron, A. (2019). Sensory processing sensitivity in the context of environmental sensitivity: A critical review and development of research agenda. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 98*, 287–305. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2019.01.009

Gross, M. U. M. (2017). Highly gifted students. Dans C. M. Callahan et H. L. Hertberg-Davis (dir.), *Fundamentals of gifted education considering multiple perspective* (p. 429-440). Routledge.

Guay, M. C., Caron, M. J., Authier, E. et Duval, J. (2020). *La douance à outrance : il est temps de remettre les pendules à l'heure* [Webinaire]. Formation offerte au Rendez-vous de la formation de l'Ordre des psychologues du Québec (Congrès virtuel).

Guay, F., Ratelle, C. F. et Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne, 49*(3), 233–240. https://doi.org/10.1037/a0012758

Guénolé, F., Speranza, M., Louis, J., Fourneret, P., Revol, O. et Baleyte, J.-M. (2015). Wechsler profiles in referred children with intellectual giftedness: Associations with trait-anxiety, emotional dysregulation, and heterogeneity of Piaget-like reasoning processes. *European Journal of Paediatric Neurology, 19*(4),402-410. https://doi.org/10.1016/j.ejpn.2015.03.006

Guignard-Perret, A., Thieux, M., Zhang, M., Guyon, A., Mazza, S., Revol, O. et Franco, P. (novembre 2019). *Le sommeil des enfants à haut potentiel intellectuel : une étude en polysomnographie*. Congrès du sommeil, Paris, France.

Harrison, G. E. et Haneghan, J. P. (2011). The gifted and the shadow of the night: Dabrowski's overexcitabilities and their correlation to insomnia, death anxiety, and fear of the unknown. *Journal for the Education of the Gifted, 34*(4), 669-697. https://doi.org/10.1177/01623532110340040

Hollingworth, L. S. (1942). *Children above 180 IQ Stanford-Binet; origin and development.* World Book.

Hughes, C.A. et Dexter, D.D. (2011). Response to intervention: A research-based summary. *Theory Into practice, 50*, 4-11. https://doi.org/10.1080/00405841.2011.534909

Jolly, J. L. et Matthews, M. S. (2012). A critique of the literature on parenting gifted learners. *Journal for the Education of the Gifted*, *35*(3), 259-290. https://doi.org/10.1177/0162353212451703

Jones, T. W. (2013). Equally cursed and blessed: Do gifted and talented children experience poorer mental health and psychological well-being? *Educational & Child Psychology, 30*(2), 44-66. https://doi.org/10.53841/bpsecp.2013.30.2.44

Kazdin, A. E. (1980). Acceptability of alternative treatments for deviant child behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis, 13*, 259-273. https://doi.org/10.1901/jaba.1980.13-259

Laboratoire de recherche sur le comportement social (2021). *Échelles de motivation académique primaire.* https://www.lrcs.uqam.ca/echelles/

Labouret, G. (2021). Les enjeux de la définition du haut potentiel : entre pratique et théorie. Dans N. Clobert et N. Gauvrit (dir.), *Psychologie du haut potentiel* (p. 37-47). De Boeck Supérieur.

Lagacé-Leblanc, J., Courtinat-Camps, A., Massé, L., Capdevielle-Mougnibas, V., Baudry, C., Bégin, J. Y., Couture, C. et Nadeau, M. F. (2020). Regards d'enseignants québécois sur les élèves doués : points de vue diversifiés. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation, 43*(4), 1162-1195.

Lautrey. J. (2004). Haut potentiel et talents : la position actuelle du problème. *Psychologie française, 49.* 219-232. https://doi.org/10.1016/j.psfr.2004.03.001

Li, Z., Gan, J. Q, et Wang, H. (2017) Neurocognitive mechanisms of mathematical giftedness: A literature review. *Applied Neuropsychology: Child, 6*(1), 79-94. https://doi.org/10.1080/21622965.2015.1119692

Liratni, M. et Pry, R. (2011). Enfants à haut potentiel intellectuel: Psychopathologie, socialisation et comportements adaptatifs. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, *59*(6), 327-335. https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2010.11.005

Little, C.A. (2012). Curriculum as motivation for gifted students. *Psychology in the Schools, 49*(7), 695-705. https://doi.org/10.1002/pits.21621

Lovecky, D. V. (2018). Misconceptions about giftedness and the diagnosis of ADHD and other mental health disorders. Dans S. B. Kaufman (dir.), *Twice exceptional: Supporting and educating bright and creative students with learning difficulties* (p. 83–103). Oxford University Press.

Lubart, T. I. (dir.) (2005). *Enfants exceptionnels: Précocité, haut potentiel et talent*. Bréal.

Marwaha, S., Goswami, M. et Vashist, B. (2017). Prevalence of principles of Piaget's theory among 4-7-year-old children and their Correlation with IQ. *Journal of Clinical and Diagnostic Research., 11(8)*, 111–115. https://doi.org/10.7860/JCDR/2017/28435.10513

Massé, L. (2000). *Gifted education in Quebec: A short past, a few appearances, and almost no future!* https://www.researchgate.net/publication/273772397

Massé, L., Couture, C., Baudry, C., Verret, C., Nadeau, M.-F., Bégin, J.-Y. et Lagacé-Leblanc, J. (2019, décembre). *Portrait des attitudes et des pratiques des enseignants Québécois concernant l'inclusion scolaire des élèves doués*. 1er Colloque Regard sur les élèves doués, LaSalle, QC, Canada.

Massé, L., Verret, C., et Baudry, C. (2021). Différencier en classe ordinaire pour les élèves à haut potentiel. Dans N. Clobert et N. Gauvrit (dir.), *Psychologie du haut potentiel : Comprendre, identifier, accompagner* (pp. 369-384). De Boeck supérieur.

Marleau, I. (2021). *L'évaluation de la douance intellectuelle.* Ordre des Psychologues du Québec. https://www.ordrepsy.qc.ca/-/l-%C3%A9valuation-dela-douance-intellectuelle

Mendaglio, S. et Peterson, J. S. (2007). *Models of counseling gifted children, adolescents, and young adults*. Prufrock Press.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2020). *Agir pour la réussite éducative des élèves doués*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Reussite-educative-eleves-doues.pdf

Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3e éd.). SAGE Publications.

Moon, D. (2002). Counseling needs and strategies. Dans M. Neihart, S. M. Reis, N. Robinson et S. M. Moon (dir.) *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (p. 213-222). Prufrock Press.

Nadeau, M.-F. et Massé, L. (2024). Soutenir le développement et les apprentissages de tous les élèves. Dans G. Magerotte, C. Baurain et J. Lebeer (dir.), *Vers une école inclusive : quelles stratégies d'enseignement ?* (p. 107-124). De Boeck Supérieur. https://www.deboecksuperieur.com/ouvrage/9782807357440-vers-une-ecole-inclusive

National Association for Gifted Children (2018). *NAGC Position Statements & White Papers.* https://www.nagc.org/about-nagc/nagc-position-statements-white-papers

National Association for Gifted Children (s.d.). *National Standards in Gifted and Talented Education.* https://www.nagc.org/about-nagc/nagc-position-statements-white-papers

Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review, 22*(1), 10-17. https://doi.org/10.1080/02783199909553991

Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M. et Moon, S.M. (dir.) (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Prufrock Press.

Neihart, M. et Yeo, L. S. (2018). Psychological issues unique to the gifted student. Dans S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, et M. Foley-Nicpon (dir.), *APA handbook of giftedness and talent* (p. 497 510). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0000038-032

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociale*s (4e éd.). Armand Collin.

Papalia, D. E., Martorell, G., Bève, A., Laquerre, N. et Scavone, G. (2023). *Psychologie du développement humain* (10e éd.). Chenelière Éducation.

Peterson, J. S. (2018). Counseling gifted children and teens. Dans S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick et M. Foley-Nicpon (dir.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 511-527). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0000038-012

Peterson, J. S. et Ray, K. E. (2006). Bullying among the gifted: The subjective experience. *Gifted Child Quarterly, 50*(3), 252-269. https://doi.org/10.1177/001698620605000305

Phillie, B. (2018, 20 janvier). Ils sont trop intelligents pour l'école régulière : Des enfants surdoués ont des besoins spéciaux et ne trouvent pas leur place en classe. *Le Journal de Montréal*, https://www.journaldemontreal.com/2018/01/20/ils-sont-trop-intelligents-pour-lecole-reguliere

Poirier, J., Brault-Labbé, A. et Brassard, A. (sous presse). Living with the gift of giftedness: An exploratory study on the well-being of gifted adults. *Gifted Child Quarterly.*

Poirier, J., Brault-Labbé, A., Brassard, A. et Longpré, P. (2018, septembre). *Q.I. connait la douance? Résultats préliminaires d'une étude auprès de professionnels en éducation, en santé et en services sociaux.* Communication présentée dans le cadre de la Journée de la recherche au 1er cycle en sciences sociales et humaines de l'Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec.

Poirier, J., Brault-Labbé, A., Robert, M.-C., Brassard, A. et Longpré, P. (2019, avril). *La formation professionnelle en douance : un potentiel à développer!* Communication présentée au Colloque international en éducation (CRIFPE), Montréal, Québec.

Proulx, G. (2022). *Parce qu'il faut aussi s'occuper des petits doués*. Radio-Canada. https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1881229/haut-potentiel-intellectuel-douance-sherbrooke-sacre-coeur

Reis, S. L., Baum, S. M., et Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners: Implications and applications. *Gifted Child Quarterly, 58*(3), 217-230. https://doi.org/10.1177/0016986214534976

Renko, E., Knittle, K., Palsola, M., Lintunen, T. et Hankonen, N. (2020). Acceptability, reach, and implementation of a training to enhance teachers' skills in physical activity promotion. *BMC Public Health, 20*(1568). https://doi.org/10.1186/s12889-020-09653-x

Renzulli, J. S. et Reis, S. M. (2018). The three-ring conception of giftedness: A developmental approach for promoting creative productivity in young people. Dans S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick et M. Foley-Nicpon (dir.), *APA handbook of giftedness and talent* (p. 185-199). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0000038-012

Revol, O., Louis, J. et Fourneret, P. (2004). L'enfant précoce : signes particuliers. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, 52*, 148-153. https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2003.10.004

Rinn, A. N. (2018). Social and emotional considerations for gifted students. Dans S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, et M. Foley-Nicpon (dir.), *APA handbook of giftedness and talent* (p. 453 464). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0000038-029

Rinn, A. N. (2020). *Social, emotional, and psychosocial development of gifted and talented individuals.* Routledge.

Rinn, A. N. (2024). A Critique on the Current State of Research on the Social and Emotional Experiences of Gifted Individuals and a Framework for Moving the Field Forward. *Gifted Child Quarterly*, *68*(1), 34-48. https://doi.org/10.1177/00169862231197780

Rinn, A. N. et Reynolds, M. J. (2012). Overexcitabilities and ADHD in the gifted: An examination. *Roeper Review, 34*(1)*,* 38-45. https://doi.org/10.1080/02783193.2012.627551

Robert, M. C. (2022). *Difficultés parentales liées aux caractéristiques du haut potentiel intellectuel chez l'enfant : une étude exploratoire* [mémoire doctoral, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. http://hdl.handle.net/11143/19823

Robertson, S. et Pfeiffer, S. (2016). Development of a procedural guide to implement response to intervention (RtI) with high-ability learners. *Roeper Review, 38*, 9-23. https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1112863

Rogers, K. B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on educational practice. *Gifted Child Quarterly, 51*(4). https://doi.org/10.1177/0016986207306324

Roy, M.-J. (2016, 10 mars). «Doués et oubliés»: la douance, pas toujours un cadeau. *Le Huffington Post,* https://www.huffpost.com/archive/qc/entry/doues-et-oublies-la-douance-pas-toujours-un-cadeau-photos_n_12308442

Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Samsen-Bronsveld, H. E., Bakx, A. W. E. A., Bogaerts, S., et Van der Ven, S. H. G. (2024). A comparison of gifted children and children with low, average, and above-average cognitive abilities in sensory processing sensitivity in the primary school context. *Gifted Child Quarterly, 68*(3), 189–205. https://doi.org/10.1177/00169862241239652

Sekhon, M., Cartwright, M. et Francis, J. L. (2017). Acceptability of healthcare interventions: An overview of reviews and development of a theoretical framework. *BMC Health Service Rsearch*, *17*(88), 1-13. https://doi.org/10.1186/s12913-017-2031-8

Shevchenko, V., Labouret, G., Guez, A., Côté, S., Heude, B., Peyre, H., et al. (2023). Relations between intelligence index score discrepancies and psychopathology symptoms in the EDEN mother-child birth cohort. *Intelligence 98*(101753). https://doi.org/10.1016/j.intell.2023.101753

Siegle, D. et Langley, D. (2015). Promoting optimal mindsets among gifted children. Dans M. Neihart, S. I. Pfeiffer et T. L. Cross (dir.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (2e éd., pp. 269–280). Prufrock Press.

Siegle, D. et McCoach, D. B. (2018). Underachievement and the gifted child. Dans S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick et M. Foley-Nicpon (dir.), *APA handbook of giftedness and talent* (p. 559–573). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0000038-036

Siegle, D., McCoach, D. B. et Rubenstein, L. (2017). Underachieving gifted students. Dans C. Callahan et H-L. Hertberg-Davis (dir.) *Fundamentals of gifted education: Considering multiples perspectives* (p. 372-385). Routledge.

Silva, M.R., Collier-Meek, M. A., Codding, R. S. et Defouw, E.R. (2019). Acceptability assessment of school psychology from 2005 to 2007. *Psychology in The Schools, 57*(2). https://doi.org/10.1002/pits.22306

Silverman, L. K. et Gilman, B.J. (2020). Best practices in gifted identification and assessment: Lessons from the WISC-V. *Psychology in the Schools, 5*(10). https://doi.org/10.1002/pits.22361

Sternberg (2018). Theories of intelligence. Dans S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick et M. Foley- Nicpon (dir.), *APA handbook of giftedness and talent* (p. 145-161). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0000038-029

Sternberg, R. J. (2023). Individual, collective, and contextual aspects in the identification of giftedness. *Gifted Education International*, *40*(1), 3-24. https://doi.org/10.1177/02614294231156986

Sternberg, R.J., Jarvin, L. et Grigorenko, E.L. (2011). *Explorations in giftedness*. Cambridge University Press.

Stoeger, H., Balestrini, D.P. et Ziegler, A. (2018). International perspectives and trends in research of giftedness. Dans S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick et M. Foley-Nicpon (dir.), *APA handbook of giftedness and talent* (p. 25-37). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0000038-029

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. et Worrell, F.C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest, 12*(1), 3-54. https://doi.org/10.1177/1529100611418056

Szymanski, A., Croft, L. et Godor, B. (2017). Determining attitude toward ability: A new tool for new understanding*. Journal of Advanced Academics, 29*, 29-55. https://doi.org/10.1177/1932202X17738989

Tarrier, N., Liversidge, T. et Gregg, L. (2006). The acceptability and preference for the psychological treatment of PTSD. *Behaviour Research and Therapy, 44*, 1643-1656. https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.11.012

Terman, L. (1925). *Mental and physical traits of a thousand gifted children: Genetic studies of genius Volume 1*. Stanford University Press*.*

Terrassier, J. C. (2009). Les enfants intellectuellement précoces. *Archives de pédiatrie, 16,* 1603-1606. https://doi.org/10.1016/j.arcped.2009.07.019

Terrassier, J. C. (2020). *Les enfants surdoués. Comprendre la précocité pour bien la vivre*. ESF Sciences humaines. https://shs.cairn.info/les-enfants-surdoues--9782710140023

Tourreix, E., Besançon, M. et Gonthier, C. (2023). Non-Cognitive Specificities of Intellectually Gifted Children and Adolescents: A Systematic Review of the Literature. *Journal of Intelligence, 11*(7), 141. https://www.mdpi.com/2079-3200/11/7/141?fbclid=PAAaaZKyfpN1Y2Uy9mJhoMrdkAiRvnJ5UovhcYNHfX8rygmPcchmaIiXyzHDY

Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M. et Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME) [Construction and validation of the Motivation toward Education Scale]. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement, 21*(3), 323–349. https://doi.org/10.1037/h0079855

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4

Webb, J. T. (2014). Gifted children and adults: Neglected areas of practice. *The National Register of Health Service Psychologists,* 18-27.

Webb, J. T. (2016). *When Bright Kids Become Disillusionned.* Repéré à http://www.nagc.org/blog/when-bright-kids-become-disillusioned

Webb, J. T., Amend, E. R., Beljan, P., Webb, N. E., Kuzujanakis, M., Olenchak, F. R. et Goerss, J. (2016). *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD, bipolar, OCD, Asperger's, depression, and other disorders* (2e éd., pp. 21-22). Great Potential Press Inc.

Winebrenner, S. (2018). *Teaching gifted kids in the regular classroom: Strategies and techniques every teacher can use to meet the academic needs of the gifted and talented* (4e éd.). Free Spirit Publishing.

Winisdorffer, J. et Vaivre-Douret, L., (2012). Dépister l'enfant à « hautes potentialités » (surdoué) pour mieux l'accompagner dans son développement dans le cadre d'un cabinet de médecine générale ou de pédiatrie. *La revue du praticien, 62*, 1205-1211.

Winkler, D. et Voight, A. (2016). Giftedness and overexcitability: Investigating the relationship using meta-analysis. *Gifted Child Quarterly, 60*(4), 243-257. https://doi.org/10.1177/0016986216657588

Wolf, M. M. (1978). Social validity: The case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis,11*(2), 203-214. https://doi.org/10.1901/jaba.1978.11-203

Appendice A

Courriels d'invitation à la participation – Équipe-École – Temps 1 et 2

COURRIEL D'INVITATION À LA RECHERCHE
VOLET 1 (ÉQUIPE ÉCOLE) – TEMPS 1

Titre du projet : Les défis de l'intervention en douance en milieu scolaire : évaluation d'outils d'implantation proposés à une école primaire à vocation artistique.

Bonjour chères et chers membres du personnel,

Comme vous le savez peut-être, une équipe de recherche de l'Université de Sherbrooke, sous la direction de la professeure Anne Brault-Labbé (Département de psychologie), mène actuellement une recherche en partenariat avec l'école du Sacré-Cœur en lien avec l'implantation de ressources et interventions pour les élèves doués de l'école présentant des besoins particuliers. Votre implication dans ce projet serait très précieuse et pourrait bénéficier aux efforts investis par l'école pour l'implantation de ces ressources et interventions. Dans ce contexte, un volet de la recherche vise à connaître vos besoins de formation sur la douance et vos impressions concernant diverses modalités possibles de formation, afin de guider le soutien à vous offrir au cours de l'année scolaire. Nous sollicitons donc votre aide pour la réalisation de ce volet, auquel vous serez invités à participer à deux moments de l'année scolaire, soit présentement et au terme de l'année scolaire 2021-2022.

À ce moment- ci de l'étude, vous êtes invité.e.s à décrire vos impressions quant à votre propre connaissance de la douance, ainsi que vos perceptions quant à l'acceptabilité (pertinence, appréciation, réalisme, etc.) de différents outils ou modalités de formations sur la douance qui pourraient être utilisés au sein de votre équipe. Vos réponses nous permettront d'identifier vos préférences et d'accompagner l'école du Sacré-Cœur dans la mise en place de modalités de formation susceptibles de répondre à vos besoins réels. Au terme de l'année scolaire, vous serez sollicités à nouveau afin que nous puissions recueillir vos impressions sur l'expérience vécue en cours d'année (connaissances acquises sur la douance et appréciation des modalités et outils de formation utilisés).

Pour participer à cette recherche, vous n'avez qu'à cliquer sur le lien internet ci-dessous. La participation est totalement *volontaire* et *confidentielle* et seule l'équipe de recherche aura accès aux réponses données. Elle implique de répondre à un questionnaire en ligne d'une durée moyenne de 15 minutes, la direction ayant donné son accord que cela puisse se faire sur vos heures de travail. Toutes les informations relatives à la recherche et au consentement ainsi que les questionnaires que vous aurez à remplir si vous acceptez de participer sont également détaillés plus amplement sur la page web suivante : [redacted]

À noter que la date limite pour répondre au premier questionnaire est le [redacted]

Votre contribution à cette recherche pourrait permettre de favoriser la mise en place de modalités de formations en douance aussi ajustée que possible aux besoins actuels de l'équipe-école. Elle pourrait aussi contribuer à la qualité d'accompagnement offert aux élèves doués fréquentant l'école et présentant des besoins particuliers.

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à les adresser à l'équipe de recherche en écrivant à l'adresse courriel du projet, soit [redacted]

En vous remerciant à l'avance de l'attention portée à cette demande,

Joanie Poirier, coordonnatrice de recherche
Candidate au doctorat en psychologie clinique-Université de Sherbrooke

NOTE : Cette recherche est réalisée avec l'appui financier du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH).

COURRIEL D'INVITATION À LA RECHERCHE
VOLET 1 (ÉQUIPE ÉCOLE) – TEMPS 2

Titre du projet : Les défis de l'intervention en douance en milieu scolaire : évaluation d'outils d'implantation proposés à une école primaire à vocation artistique.

Bonjour chères et chers membres du personnel,

Vous avez été sollicités en début d'année scolaire pour participer à une première étape d'une recherche menée en partenariat avec l'école du Sacré-Cœur par une équipe de l'Université de Sherbrooke, sous la direction de la professeure Anne Brault-Labbé du département de psychologie, à propos de l'implantation de ressources et interventions pour les élèves doués de l'école présentant des besoins particuliers. Il vous était alors annoncé que vous seriez sollicités en fin d'année scolaire pour participer à une deuxième étape du projet, ce qui est l'objectif du présent message.

Dans cette deuxième phase de l'étude, nous souhaitons recueillir vos impressions sur l'expérience vécue en cours d'année à propos de la formation reçue sur la douance à l'école et de l'implantation d'interventions pour certains élèves doués à l'école (connaissances acquises sur la douance et appréciation des modalités et outils de formation utilisés). **Notez qu'il vous est possible de participer à cette deuxième étape même si vous aviez choisi de ne pas participer à la première.**

Pour participer à cette recherche, vous n'avez qu'à cliquer sur le lien internet ci-dessous. Encore une fois, la participation est totalement *volontaire* et *confidentiel* et seule l'équipe de recherche aura accès aux réponses données. Elle implique de répondre à un questionnaire en ligne d'une durée moyenne de 15 minutes, la direction ayant donné son accord que cela puisse se faire sur vos heures de travail. Toutes les informations relatives à la recherche et au consentement ainsi que les questionnaires que vous aurez à remplir si vous acceptez de participer sont également détaillés plus amplement sur la page web suivante : [redacted]

À noter que la date limite pour répondre au premier questionnaire est le [redacted]

Votre contribution à cette recherche est précieuse puisqu'elle peut contribuer au développement des connaissances sur l'implantation de services et de ressources adaptés aux élèves doués dans les écoles primaires au Québec et ailleurs. Elle peut aussi contribuer à améliorer la qualité d'accompagnement offert aux élèves doués fréquentant l'école et présentant des besoins particuliers.

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à les adresser à l'équipe de recherche en écrivant à l'adresse courriel du projet, soit [redacted]

En vous remerciant à l'avance de l'attention portée à cette demande,

Joanie Poirier, coordonnatrice de recherche
Candidate au doctorat en psychologie clinique-Université de Sherbrooke

NOTE : Cette recherche est réalisée avec l'appui financier du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH).

Appendice B

Formulaire d'information et de consentement – Équipe-École

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT SUR LA RECHERCHE POUR LES MEMBRES DU PERSONNEL DE L'ÉQUIPE ÉCOLE

Madame, Monsieur,

Vous êtes aujourd'hui invité(e) à participer à un projet de recherche visant à soutenir l'équipe de l'école primaire du Sacré-Coeur dans l'implantation d'interventions pour les élèves doués et d'évaluer l'expérience vécue de cette implantation. Ce projet s'inscrit dans le cadre d'un partenariat entre une équipe de recherche de l'Université de Sherbrooke et l'école du Sacré-Cœur et est financé par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH).

Ce document vous renseigne sur les modalités de ce projet. Après en avoir pris connaissance, si certaines questions demeurent ou si vous désirez obtenir une copie de ce document, n'hésitez pas à vous adresser à la coordonnatrice de recherche, madame Joanie Poirier, ou à la chercheure principale responsable du projet, madame Anne Brault-Labbé, Ph. D., à l'adresse courriel du projet de recherche qui apparaît à la fin du présent document. Si vous acceptez de prendre part au projet, il s'agit de remplir à deux reprises (maintenant et en fin d'année scolaire) un questionnaire électronique. Vous pourrez accéder au premier questionnaire en cliquant sur l'icône à cet effet, qui se trouve à la fin du présent formulaire : **le fait de répondre au questionnaire atteste que vous consentez à participer à la recherche**. Au moment de répondre une seconde fois, vous recevrez un courriel de rappel et la procédure à suivre sera la même.

Titre du projet

Les défis de l'intervention en douance en milieu scolaire : évaluation d'outils d'implantation proposés à une école primaire à vocation artistique.

Personnes responsables du projet et équipe de recherche

Chercheure principale :

Anne Brault-Labbé, Ph. D., professeure titulaire au département de psychologie de l'Université de Sherbrooke

Co-chercheur(e)s :

Line Massé, Ph.D., professeure titulaire au département de psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières

Marie-France Nadeau, Ph.D., professeure au département d'éducation de l'Université de Sherbrooke

Mathieu Pilon, Ph.D., professeur adjoint au département de psychologie de l'Université de Sherbrooke

Audrey Brassard, Ph.D. professeure titulaire au département de psychologie de l'Université de Sherbrooke

Coordonnatrice de recherche :

Joanie Poirier, coordonnatrice de recherche, candidate au doctorat en psychologie clinique (Ph.D.-RI), Université de Sherbrooke

Étudiante au doctorat réalisant son projet de mémoire doctoral dans le cadre du projet :

Michaella Anctil, candidate au doctorat en psychologie clinique (D.Ps.), Université de Sherbrooke

Objectifs de la recherche

L'objectif général de ce projet est de soutenir l'équipe-école de l'école primaire du Sacré-Coeur dans l'implantation d'interventions pour les élèves doués selon le modèle Réponse à l'intervention (RAI) et d'évaluer l'expérience vécue de cette implantation. Les objectifs spécifiques sont :

4) D'identifier, en début d'année scolaire, les modalités et outils de formation à la douance les plus acceptables selon le point de vue de l'équipe-école et soutenir, par ceux-ci, l'implantation d'interventions pour les élèves doués;
5) D'évaluer, au terme de l'année scolaire, l'acceptabilité et l'expérience vécue de cette mise en œuvre selon le point de vue de l'équipe-école;
6) De documenter l'évolution de l'expérience scolaire d'élèves doués ayant fait l'objet d'interventions selon la perspective des enfants concernés, de leur parents et de leur enseignant.e titulaire.

Nature de la participation

En tant que membre de l'équipe-école, votre participation à ce projet implique de:

- Remplir, en début d'année scolaire, un questionnaire en ligne strictement confidentiel visant à recueillir vos informations sociodémographiques ainsi qu'à vérifier : 1) vos impressions quant à votre niveau de connaissance sur divers aspects de la douance; 2) jusqu'à quel point vous croyez que seraient acceptables différentes modalités de formation sur ce thème qui sont actuellement accessibles aux professionnels de l'éducation (p. ex., leurs avantages, leurs limites, leur réalisme) et qui pourraient être mises en place à votre école durant l'année. Cette tâche est d'une durée approximative de 15 à 20 minutes;

- Remplir, à la fin de l'année scolaire, un second questionnaire en ligne anonyme visant à vérifier 1) jusqu'à quel point vous avez l'impression de connaitre la douance en fin d'année scolaire et 2) jusqu'à quel point les modalités de formation sur la douance qui auront été utilisées auprès de l'équipe-école durant l'année scolaire vous sont apparues acceptables (p. ex., leurs avantages, leurs limites, leur réalisme). Encore une fois, cette tâche est d'une durée approximative de 15 à 20 minutes.

Avantages pouvant découler de la participation

Cette recherche vise l'amélioration des pratiques éducatives auprès des enfants doués fréquentant l'école du Sacré-Cœur et l'utilisation d'outils et modalités de formation en douance qui sont ajustées à la réalité de l'équipe-école. Par votre participation, vous pourrez exprimer votre point de vue et vos besoins face aux différentes modalités de formation qui pourraient vous être offertes. Les outils et modalités qui seront utilisés à partir des préférences exprimées par les membres de l'équipe-école sont également susceptibles de contribuer à l'amélioration de l'accompagnement offert aux élèves doués et à la qualité de leur expérience scolaire. De plus, votre participation à la recherche pourrait contribuer à ce que les résultats obtenus bénéficient à d'autres écoles affiliées à votre centre de services scolaires ou à d'autres régions du Québec et d'ailleurs qui rencontrent des défis pour soutenir leurs élèves doués.

Inconvénients et risques pouvant découler de la participation

Le fait de répondre à ce questionnaire requiert un certain temps (environ 15 à 20 minutes par questionnaire) qui s'ajoute à votre horaire. Cet inconvénient potentiel est toutefois limité par le fait que vous pouvez choisir un moment qui vous convient pour y répondre, incluant sur vos heures de travail (l'accord de la direction d'école a été obtenu à cet effet), puisque celui-ci est disponible en ligne en tout temps durant la période de recrutement. Cette période se terminera le [redacted]

Par ailleurs, il pourrait arriver que votre participation à la recherche suscite des questions ou préoccupations auxquelles la formation offerte dans le cadre du projet ne répond pas. Si tel devait être le cas, vous pourrez prendre contact avec la coordonnatrice de recherche, à l'adresse courriel du projet fournie plus loin, et celle-ci pourra vous indiquer des ressources susceptibles de vous soutenir dans la recherche de réponse à vos questions ou préoccupations. Voici d'emblée des ressources qui pourraient vous aider:

Haut potentiel Québec : https://hautpotentielquebec.org/

Association québécoise pour la douance : https://www.aqdouance.org/

Participation volontaire et possibilité de retrait

Votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser d'y participer. Vous pouvez également vous retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raison. Il s'agit de contacter la coordonnatrice de recherche à l'adresse courriel du projet, de l'informer de votre souhaite de vous retirer et de lui fournir votre code alphanumérique de participant (voir section suivante à ce sujet) afin qu'elle retrace vos réponses dans la base de données et puisse les supprimer (un rappel des indices de création du code vous sera donné). Si cela devait se produire, votre identité lui serait révélée à cause de cette prise de contact, mais elle sera la seule personne à la connaître et sera tenue à garder cette information strictement confidentielle.

À noter qu'afin de préserver votre anonymat, le questionnaire en ligne ne garde pas la trace de vos réponses. Pour cette raison, si vous cessez de répondre au questionnaire en cours de route, vos réponses seront perdues et vous devrez recommencer le questionnaire du début. Il est donc nécessaire de répondre en une seule séquence.

Confidentialité, partage, surveillance et publications

Si vous choisissez de participer, vous répondrez aux questionnaires sur une plateforme web sécurisée qui n'enregistre pas les adresses IP ou URL de provenance, ce qui garantit la confidentialité. Par ailleurs, afin que nous puissions regrouper vos réponses fournies aux deux questionnaires (en début et en fin d'année), vous serez invités à créer un code alphanumérique à partir de directives incluses dans le questionnaire. Ce code permettra de vous identifier et d'apparier vos réponses aux deux moments de l'étude tout en préservant votre confidentialité. À la suite de la passation des questionnaire(s), vos données seront conservées sur un serveur sécurisé (*LimeSurvey*) jusqu'à la fin du recrutement, puis cryptées et conservées en lieu sûr dans un fichier informatisé dont l'accès nécessitera un mot de passe. Les données seront accessibles uniquement par l'équipe de recherche pour une période maximum de 5 ans après la publication des résultats, à la suite de laquelle elles seront détruites. Il est possible que les données recueillies fassent l'objet d'une utilisation secondaire ultérieure, par exemple pour répondre à de nouvelles questions de recherche à partir des informations déjà recueillies. Cela ne pourrait être fait que par des membres de l'équipe travaillant sous la supervision de la responsable de la recherche et ayant signé un formulaire d'engagement à la confidentialité. De plus, il est assuré que la diffusion des résultats, par exemple dans des articles scientifiques, dans des colloques, des congrès ou des formations,

portera uniquement sur les résultats généraux qui auront été obtenus et ne permettra pas de vous identifier.

Coordonnées de personnes-ressources

Si vous avez des questions concernant le projet de recherche, ou si vous souhaitez signaler votre intérêt à être tenu(e) au courant des résultats lorsqu'ils seront disponibles, vous pouvez communiquer avec les personnes-ressources à l'adresse courriel suivante, vouée spécifiquement au présent projet : [redacted] *qui sera transmise au comité éthique dès qu'elle aura été produite par le service des technologies et de l'information de l'Université de Sherbrooke*]

Joanie Poirier, coordonnatrice du projet de recherche, candidate au doctorat en psychologie à l'Université de Sherbrooke,

Anne Brault-Labbé, Ph. D., chercheure principale, professeure au département de psychologie de l'Université de Sherbrooke

Approbation par le comité d'éthique de la recherche

Le Comité d'éthique de la recherche - Lettres et sciences humaines de l'Université de Sherbrooke a approuvé ce projet de recherche et en assurera le suivi. Pour toute question concernant vos droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des commentaires à formuler, vous pouvez communiquer avec ce comité au numéro de téléphone 819-821-8000 poste 62644 (ou sans frais au 1 800 267-8337) ou à l'adresse courriel cer_lsh@USherbrooke.ca.

Déclaration de responsabilité des chercheurs de l'étude

Moi, Anne Brault-Labbé, *chercheure principale dans le cadre de cette recherche, déclare que moi-même ainsi que tous les membres de mon équipe sommes responsables du déroulement du présent projet de recherche et nous nous engageons à respecter les obligations énoncées dans ce document.*

Consentement libre et éclairé

J'atteste avoir lu le présent formulaire. Je comprends la nature et le motif de ma participation au projet. Je comprends que le fait de répondre au questionnaire électronique représente mon consentement à prendre part à l'étude présentée dans le présent formulaire.

Appendice C

Questionnaire socio-démographique – Équipe-École

Identification

Afin de permettre de vous identifier lorsque vous serez sollicité·e à nouveau à la fin de l'année scolaire, nous vous demandons de déterminer un code alphanumérique. Ce code nous permettra de vous identifier tout en conservant votre anonymat.

Nous vous demandons de créer votre code de la manière suivante :

1) La deuxième lettre de votre nom de famille
2) La deuxième lettre de votre prénom
3) La deuxième lettre du nom de la rue où se trouve votre résidence
4) Le dernier chiffre de votre année de naissance
5) Le troisième chiffre de votre numéro de téléphone

Identifiant alphanumérique *:* **_____**
Note. Au temps 2 de l'étude, les participants seront invités à préciser s'ils ont participé au temps 1 de l'étude. S'ils ont participé, ils devront rappeler leur code alphanumérique (un rappel des modalités leur sera fourni). S'ils n'ont pas participé, ils devront répondre aux questions sociodémographiques ci-dessous.

Informations sociodémographiques

La présente section vise à recueillir des informations sociodémographiques. Ces informations seront utilisées à des fins de description de l'échantillon et nous vous assurerons que celles-ci seront gardées confidentielles.

1. À quelle identité de genre vous identifiez-vous ?

- ❑ Masculin
- ❑ Féminin
- ❑ Préfère me définir moi-même
- ❑ Préfère de pas répondre

2. Quel âge avez-vous?

- ❑ _____
- ❑ Préfère ne pas répondre

3. Parmi les choix suivants, lequel correspond à votre profession ?

- ❑ Enseignant·e
- ❑ Éducateur·trice en service de garde
- ❑ Professionnel·le spécialiste (p. ex., orthopédagogue, psychoéducateur·trice, éducateur·trice spécialisé·e, psychologue)
- ❑ Membre de la direction
- ❑ Préfère ne pas répondre

4. Depuis combien d'années exercez-vous votre profession (*veuillez répondre en chiffre*) ?

- ❑ _____
- ❑ Préfère ne pas répondre

5. Selon votre impression, depuis que vous enseignez, à combien estimez-vous le nombre d'élèves doués avec besoins particuliers en moyenne par classe chaque année *(veuillez répondre en chiffre)*?

____

6. Selon votre impression, avant l'année en cours, à quelle fréquence avez-vous été appelé·e à intervenir ou à accompagner des élèves doués dans le cadre de votre pratique professionnelle ?

- 1- Jamais (aucune exposition jusqu'à présent, mais pourrait survenir)
- 2- Très rarement (quelquefois pas année)
- 3- Occasionnellement (quelquefois par mois)
- 4- Régulièrement (quelquefois par semaine)
- 5- Quotidiennement (tous les jours)

7. Avant l'année en cours, avez-vous déjà reçu de la formation spécifiquement sur le thème de la douance?

- Oui
- Non

8. Si vous avez-répondu oui à la question précédente, veuillez nommer les formations reçues :

_____
_____
_____

9. Au total, à combien d'heures estimez-vous la formation sur la thématique de la douance que vous avez reçue avant l'année en cours (avant la participation à cette recherche) (*veuillez répondre un chiffre entier*) ?

_____

10. Avant l'année en cours (avant la participation à cette recherche), selon vos impressions, à quel point aviez-vous besoin de formation supplémentaire en douance? Veuillez sélectionner l'option de réponse qui vous convient le mieux parmi l'échelle de mesure présentée ci-dessous.

- 1 – Très faible
- 2 – Faible
- 3- Moyen
- 4- Élevé
- 5- Très élevé

Appendice D

Questionnaire sur les perceptions de connaissances sur la douance

Cette section vise à mieux connaître l'état de vos connaissances sur le thème de la douance.

Veuillez noter qu'il ne s'agit aucunement d'un test de performance *et qu'il est tout à fait possible que vous ne connaissiez que peu ou pas du tout une ou plusieurs des notions évoquées. C'est l'état réel de vos connaissances actuelles qui nous intéresse, car cela nous permettra de mieux évaluer vos besoins de formation.* ***Il est donc important de ne pas vous documenter avant de répondre aux questions et de vous appuyer sur vos connaissances telles qu'elles sont en ce moment pour répondre.***

Veuillez indiquer votre degré de connaissance pour chacune des notions de la liste ci-dessous, en vous appuyant sur l'échelle de réponse qui suit :

1 = Aucune connaissance (Je n'en ai jamais entendu parler)
2 = Connaissance minimale (J'en ai entendu parler, sans plus)
3 = Connaissance de base (Je pourrais en donner une définition ou description sommaire)
4 = Bonne connaissance (Je me sentirais capable d'échanger à ce propos avec des collègues)
5 = Très bonne connaissance (Je pourrais m'y référer aisément dans mon travail au quotidien)

Jusqu'à quel point connaissez-vous…

	1	**2**	**3**	**4**	**5**
1. Les caractéristiques permettant de repérer la douance autres que l'intelligence (p. ex., caractéristiques cognitives, créatives, motivationnelles, socioaffectives)	❑	❑	❑	❑	❑
2. Les différents profils de douance (p. ex., double-exceptionnalité, très haut potentiel intellectuel)	❑	❑	❑	❑	❑
3. Les différences entre garçons et filles dans certaines manifestations de la douance	❑	❑	❑	❑	❑
4. Les principes d'intervention éducatives (p. ex., enrichissement, regroupement, accélération) pour les élèves doués**.**	❑	❑	❑	❑	❑
5. Le modèle de l'approche RAI (réponse à l'intervention) pour soutenir l'adaptation des milieux scolaires face à la douance	❑	❑	❑	❑	❑
6. L'établissement d'une collaboration avec les parents des élèves doués	❑	❑	❑	❑	❑

Appendice E

Questionnaire d'évaluation de l'acceptabilité des modalités de formation à la douance recensées (Dérivé du *Theorical Framework of Acceptability*, voir Sekhon et al., 2017, et de son adaptation pour les programmes de formations professionnelles par Renko et al., 2020).

Questionnaire mesurant l'acceptabilité des modalités de formation à la douance

A) Acceptabilité des modalités de formation

Pour chacun des outils ou modalités de formation proposés, veuillez indiquer jusqu'à quel point les énoncés présentés désignent ce que vous pensez, en vous appuyant sur l'échelle de mesure de 1 à 5 indiquée. Veuillez, s'il-vous-plaît, lire les questions attentivement.

[Note. *Au temps 1 de l'étude, les 10 modalités de formation recensées par l'équipe de recherche ont été présentées aux personnes participantes. Au temps 2, seules les modalités de formation retenues pour former le personnel enseignant dans le projet ont été présentées et les questions ont été reformulées au passé*.]

Modalité de formation 1 [**Note :** Ici figurait le nom et une description de la modalité de formation concernée]					
J'apprécierais utiliser cette modalité ou cet outil de formation	**Pas du tout**				**Extrêmement**
	1	2	3	4	5
Cette modalité ou cet outil de formation me demanderait trop d'efforts	**Aucun effort**	**Peu d'efforts**	**Efforts moyens**	**Grands efforts**	**Trop d'efforts**
	1	2	3	4	5
Cette modalité ou outil de formation me semble compréhensible et approprié	**Pas du tout**				**Extrêmement**
	1	2	3	4	5
Cette modalité ou outil permettrait de bien soutenir l'implantation d'interventions pour élèves doués à l'école	**Pas du tout**				**Extrêmement**
	1	2	3	4	5
J'ai confiance que je serais capable d'effectuer cette modalité de formation	**Pas du tout**				**Extrêmement**
	1	2	3	4	5
S'il y a lieu, expliquez les limites que vous percevez à cette formation?					
S'il y a lieu, expliquez les avantages que vous percevez à cette formation?					
S'il y a lieu, commentez le réalisme de cette modalité de formation dans votre réalité professionnelle					

Veuillez indiquer votre ordre de préférences des modalités de formations qui ont été énoncées ci-dessus, en procédant de manière décroissante (1 = modalité ou outil auquel vous souhaiteriez le plus recourir). Nous vous demandons de choisir un maximum de 5 outils ou modalités.

1.
2.
3.
4.
5.

Appendice F

Questionnaire d’expérience globale du participant (temps 2) - Équipe-école

La présente section vise à documenter votre expérience globale quant au début de l'implantation d'interventions en douance à l'école. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses aux questions qui vous seront posées. Nous voulons simplement mieux comprendre comment vous avez vécu cette première année de mise en œuvre.

1. Dans l'ensemble, quels sont selon vous les apprentissages les plus importants que vous avez faits sur la douance durant l'année scolaire ?

_____
_____
_____

2. Si cela s'applique à votre expérience, décrivez dans vos mots quels sont les défis que vous avez rencontrés dans l'intervention auprès des élèves doués durant l'année scolaire ou dans d'autres aspects de l'implantation de ressources en douance.

_____
_____
_____

3. Si cela s'applique à votre expérience, décrivez, dans vos mots, quelles sont les réussites que vous avez vécues dans l'intervention en douance durant l'année scolaire ou dans d'autres aspects de l'implantation de ressources en douance?

_____
_____
_____

4. Dans l'ensemble, quelle a été votre expérience affective entourant la formation à la douance du personnel scolaire et l'implantation d'interventions auprès des élèves doués à l'école ?

_____
_____
_____

Appendice G

Courriel d'invitation à la participation (Parents) – Consentement

COURRIEL D'INVITATION À LA RECHERCHE (TEMPS 1)
VOLET 2 (PARENTS) – POUR OBTENTION DU CONSENTEMENT

Titre du projet : Les défis de l'intervention en douance en milieu scolaire : évaluation d'outils d'implantation proposés à une école primaire à vocation artistique.

Bonjour,

Une équipe de recherche de l'Université de Sherbrooke, sous la direction de la professeure Anne Brault-Labbé (département de psychologie), mène actuellement une recherche en partenariat avec l'école du Sacré-Cœur afin de soutenir l'implantation de ressources et interventions pour les élèves de l'école présentant un profil des douance (haut potentiel intellectuel). L'étude vise aussi à évaluer l'expérience vécue et l'effet perçu de cette implantation, notamment dans le parcours scolaire des enfants concernés.

Si vous recevez ce message, c'est que vous avez déjà été informé.e par l'école qu'une intervention sera proposée en ce sens à votre enfant (p. ex., projets spéciaux d'enrichissement). De ce fait, vous pourriez participer à la recherche en cours si vous y êtes intéressé.e. Votre implication dans ce projet serait très précieuse et pourrait bénéficier aux efforts investis par l'école pour répondre de manière aussi optimale que possible aux besoins particuliers des élèves doués. Nous sollicitons donc votre aide pour la réalisation de cette recherche. Pour ce faire, vous serez d'abord invités à répondre à un questionnaire en ligne d'environ 15 minutes concernant vos perceptions sur l'expérience scolaire de votre enfant (p. ex. sa motivation scolaire et son bien-être à l'école) à l'heure actuelle, puis à la fin de l'année scolaire (juin 2022). Vous serez également invités à fournir votre autorisation pour que l'enseignant.e titulaire de votre enfant fournisse ses impressions et observations à propos des mêmes aspects du fonctionnement de votre enfant, maintenant puis à la fin de l'année scolaire. Enfin, vous serez invités à fournir votre autorisation pour que votre enfant soit rencontré.e à la fin de l'année scolaire, en votre présence ou seul, par une étudiante au doctorat en psychologie et membre du laboratoire de la directrice du projet, afin de recueillir verbalement ses impressions sur l'intervention reçue (p. ex., projets spéciaux réalisés) et de vérifier si celle-ci a eu, selon lui ou elle, des impacts dans sa vie scolaire.

Vous trouverez le formulaire d'informations et de consentement lié au projet dans le document PDF joint au présent courriel. Si vous souhaitez participer, vous pourrez le remplir et le retourner à la coordonnatrice de recherche à l'adresse courriel dédiée au projet de recherche : [redacted]

Sachez d'emblée que la participation à la recherche est totalement ***volontaire*** et que l'intervention à recevoir par votre enfant *ne dépend aucunement de sa participation, de la vôtre ou de celle de son enseignant.e à l'étude.* De plus, votre participation est entièrement ***confidentielle.*** Seule l'équipe de recherche aura accès aux données recueillies. En aucun temps le personnel de l'école ne saura si vous avez choisi de participer ou ne connaîtra les réponses que vous-mêmes, votre enfant ou son enseignant.e titulaire aurez données.

Si vous choisissez de participer, après avoir complété et nous avoir retourné le formulaire de consentement, vous recevrez un message de la coordonnatrice de recherche qui vous fournira un lien menant au premier questionnaire en ligne.

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à les adresser à l'équipe de recherche en écrivant à l'adresse courriel du projet fournie plus haut.

En vous remerciant à l'avance de l'attention portée à cette demande,

Joanie Poirier, coordonnatrice de recherche
Candidate au doctorat en psychologie clinique-Université de Sherbrooke

NOTE : Cette recherche est réalisée avec l'appui financier du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH).

COURRIEL D'INVITATION À LA RECHERCHE
VOLET 2 (PARENTS) – TEMPS 2

Titre du projet : Les défis de l'intervention en douance en milieu scolaire : évaluation d'outils d'implantation proposés à une école primaire à vocation artistique.

Bonjour,

Vous avez participé plus tôt durant l'année scolaire à la première étape d'une recherche menée en partenariat avec l'école du Sacré-Cœur par une équipe de l'Université de Sherbrooke, sous la direction de la professeure Anne Brault-Labbé du département de psychologie, à propos de l'implantation de ressources et interventions pour les élèves doués (haut potentiel intellectuel) de l'école présentant des besoins particuliers. Il vous était alors annoncé que si vous consentiez à participer, vous seriez sollicités en fin d'année scolaire pour participer à une deuxième étape du projet, ce qui est l'objectif du présent message.

Dans cette deuxième phase de l'étude, nous souhaitons à nouveau recueillir vos impressions sur l'expérience scolaire actuelle de votre enfant (p. ex. sa motivation scolaire et son bien-être à l'école) et sur la manière dont il a, selon vous, vécu l'intervention qui lui a été dispensée (p. ex., projet particulier d'enrichissement). Voici le lien menant au questionnaire utilisé à cette fin [redacted]

Encore une fois, votre participation est totalement *volontaire* et *confidentielle* et seule l'équipe de recherche aura accès aux réponses données. Le questionnaire en ligne que vous êtes invités à compléter sur un serveur sécurisé est d'une durée moyenne de 20 minutes et s'avère très similaire au premier auquel vous avez répondu.

À noter que la date limite pour répondre au premier questionnaire est le [redacted]

Nous vous rappelons également qu'à tout moment, vous êtes en droit de vous retirer de l'étude ou de retirer votre consentement à l'un des volets de celle-ci (rencontre de votre enfant avec une membre de l'équipe de recherche, sollicitation de son enseignant.e titulaire pour fournir ses impressions) et ce, sans préjudice. Pour ce faire, il suffit d'écrire à la coordonnatrice de l'étude en mentionnant ce souhait à l'adresse courriel du projet, soit : [redacted] Les données concernant votre enfant seront alors détruites. Vous pouvez également utiliser cette adresse si vous avez des questions.

Votre contribution à cette recherche est précieuse puisqu'elle peut contribuer au développement des connaissances sur l'implantation de services et de ressources adaptés aux élèves doués dans les écoles primaires au Québec et ailleurs. Elle peut aussi contribuer à améliorer la qualité d'accompagnement offert aux élèves doués fréquentant l'école du Sacré-Cœur et présentant des besoins particuliers.

En vous remerciant à l'avance de l'attention portée à cette demande et en vous souhaitant une bonne fin d'année scolaire à vous et à votre enfant,

Joanie Poirier, coordonnatrice de recherche
Candidate au doctorat en psychologie clinique-Université de Sherbrooke

NOTE : Cette recherche est réalisée avec l'appui financier du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH).

Appendice H

Formulaire d'information et de consentement – Parents

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT SUR LA RECHERCHE POUR LES PARENTS

Chers parents,

Vous êtes aujourd'hui invité(e) à participer à un projet de recherche visant à soutenir l'équipe de l'école primaire du Sacré-Cœur dans l'implantation d'interventions pour les élèves doués et d'évaluer l'expérience vécue de cette implantation. Ce projet s'inscrit dans le cadre d'un partenariat entre une équipe de recherche de l'Université de Sherbrooke et l'école du Sacré-Cœur et est financé par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH).

Ce formulaire vous renseigne sur les conditions de réalisation de ce projet et vous présente les différents aspects de la recherche pour lesquels vous devez fournir votre consentement si vous êtes intéressé.e à participer. Après en avoir pris connaissance, si certaines questions demeurent ou si vous désirez obtenir une copie de ce document, n'hésitez pas à vous adresser à la coordonnatrice de recherche, madame Joanie Poirier, ou à la chercheure principale responsable du projet, madame Anne Brault-Labbé, Ph. D., à l'adresse courriel du projet de recherche qui apparaît à la fin du présent document.

Il importe de savoir que votre enfant pourra bénéficier des interventions jugées pertinentes pour mieux l'accompagner avec sa douance (p.ex., projet personnel d'enrichissement) **peu importe votre choix de prendre part ou non à la recherche**. En d'autres termes, votre participation ne constitue pas une condition pour que votre enfant reçoive les services dont il a besoin, ceux-ci sont déterminés et pris en charge par l'école et demeurent séparés du projet de l'équipe de recherche.

Titre du projet

Les défis de l'intervention en douance en milieu scolaire : évaluation d'outils d'implantation proposés à une école primaire à vocation artistique.

Personnes responsables du projet et équipe de recherche

Chercheure principale :

Anne Brault-Labbé, Ph. D., professeure titulaire au département de psychologie de l'Université de Sherbrooke

Co-chercheur(e)s :

Line Massé, Ph.D., professeure titulaire au département de psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières

Marie-France Nadeau, Ph.D., professeure au département d'éducation de l'Université de Sherbrooke

Mathieu Pilon, Ph.D., professeur adjoint au département de psychologie de l'Université de Sherbrooke

Audrey Brassard, Ph.D. professeure titulaire au département de psychologie de l'Université de Sherbrooke

Coordonnatrice de recherche :

Joanie Poirier, coordonnatrice de recherche, candidate au doctorat en psychologie clinique (Ph.D.-RI), Université de Sherbrooke

Étudiante au doctorat réalisant son projet de mémoire doctoral dans le cadre du projet :

Michaella Anctil, candidate au doctorat en psychologie clinique (D.Ps.), Université de Sherbrooke

Objectifs de la recherche

L'objectif général de ce projet est de soutenir l'équipe-école de l'école primaire du Sacré-Coeur dans l'implantation d'interventions pour les élèves doués et d'évaluer l'expérience vécue de cette implantation par les personnes concernées. Les objectifs spécifiques sont :

1) D'identifier, en début d'année scolaire, les modalités et outils de formation à la douance les plus acceptables selon le point de vue de l'équipe-école et soutenir, par ceux-ci, l'implantation d'interventions pour les élèves doués selon le modèle Réponse à l'intervention (RAI);

2) D'évaluer, au terme de l'année scolaire, l'acceptabilité et l'expérience vécue de cette mise en œuvre selon le point de vue de l'équipe-école;

3) De documenter l'évolution de l'expérience scolaire d'élèves doués ayant fait l'objet d'interventions selon la perspective des enfants concernés, de leurs parents et de leur enseignant.e titulaire.

Nature de la participation

En tant que parent, votre participation à ce projet peut impliquer les choses suivantes (vous pouvez consentir séparément à chacune d'entre elles):

- **Remplir, à ce moment-ci de l'année scolaire, un questionnaire en ligne d'une durée approximative de 15 minutes**. Celui-ci visera à recueillir vos perceptions concernant la motivation scolaire et le bien-être de votre enfant et à décrire comment votre enfant semble, selon vous, se sentir globalement face à l'école.

- **Remplir, à la fin de l'année scolaire, un second questionnaire en ligne d'une durée approximative de 20 minutes** visant à recueillir vos perceptions concernant les mêmes éléments de l'expérience scolaire de votre enfant que dans le premier questionnaire. Une question additionnelle vous sera posée pour recueillir vos impressions sur les impacts de l'intervention reçue durant l'année sur son expérience scolaire.

  Notez qu'une seule copie de chacun de ces questionnaires peut être remplie pour votre enfant, ce qui implique qu'un seul des parents réponde au questionnaire ou que les deux parents y répondent ensemble.

- **Autoriser l'équipe de recherche à contacter l'enseignant·e titulaire de votre enfant pour l'inviter à fournir, de manière strictement confidentielle via un formulaire en ligne, ses observations sur la motivation scolaire et le bien-être de votre enfant à ce moment-ci de**

l'année ainsi qu'à la fin de l'année scolaire. Il importe de savoir qu'aucune autre personne que les membres de l'équipe de recherche n'aurait accès aux données recueillies auprès de l'enseignant.e de votre enfant. De plus, lorsqu'il ou elle répondra au questionnaire en ligne, l'enseignant.e n'identifiera votre enfant qu'au moyen du code alphanumérique que vous aurez créé (voir informations à ce sujet dans une prochaine section) et qui lui sera indiqué lorsqu'il sera contacté pour participer à l'étude.

- **Autoriser l'équipe de recherche à effectuer une entrevue de 30 à 40 minutes avec votre enfant à la fin de l'année scolaire afin de le questionner sur sa motivation scolaire et son bien-être à l'école et de recueillir ses impressions sur l'intervention dont il aura bénéficié en cours d'année.** L'entrevue se tiendrait à l'extérieur des heures de classe et pourrait avoir lieu, à votre préférence, dans un local de l'école réservé à cet effet par l'équipe de recherche ou encore de manière virtuelle, par Teams. Vous pourrez choisir d'être présent.e ou non à la rencontre et vous pourrez avoir accès, avant celle-ci, aux questions qui seront posées à votre enfant. Les entrevues seront réalisées par l'étudiante qui réalise sa recherche doctorale dans le cadre de la présente étude, qui vient du domaine de la psychologie clinique et qui possède les compétences pour mener ce type d'entrevue avec sensibilité et empathie. Elle sera la seule, avec la coordonnatrice de la recherche assurant les contacts avec vous, à connaître l'identité de votre enfant puisqu'elle n'utilisera que son code alphanumérique pour inclure ses réponses dans la base de données de la recherche. Ces deux personnes seront tenues de signer un engagement à la confidentialité. Les réponses recueillies auprès de votre enfant demeureront également strictement confidentielles et ne seront accessibles que par l'équipe de recherche. En aucun cas elles ne seront connues de son enseignant.e titulaire ou de tout autre membre du personnel scolaire.

Avantages pouvant découler de la participation

Cette recherche vise l'amélioration des pratiques éducatives auprès des enfants doués fréquentant l'école du Sacré-Cœur, dont votre enfant fait partie. Par l'implication dans la recherche de votre enfant, de son enseignant·e titulaire et de vous-mêmes, vous pourriez contribuer à cette amélioration et, indirectement, à un accompagnement plus ajusté et à une qualité accrue de l'expérience scolaire chez ces enfants. Vous pourriez également contribuer à ce que l'expérience d'implantation d'interventions pour les élèves doués à l'école du Sacré-Cœur puisse représenter un modèle pour d'autres milieux scolaires, au Québec ou ailleurs, qui présentent des besoins similaires.

Inconvénients et risques pouvant découler de la participation

Aucun risque social ou économique n'est associé à la participation de votre enfant et à la vôtre. Un inconvénient est lié au temps nécessaire pour remplir les questionnaires et la participation aux entretiens, qui s'ajoute aux horaires habituels. Cet inconvénient potentiel est toutefois limité par le fait que vous pouvez choisir des moments qui conviennent à vous et votre enfant pour y participer. En tant que parent, il se peut également que le fait de participer à cette étude suscite des questions, réflexions ou préoccupations à propos de l'expérience scolaire de votre enfant. Il pourrait également arriver que les questions posées à votre enfant lors de l'entrevue lui amène des questions ou préoccupations auxquelles vous souhaiteriez répondre. Si tel devait être le cas, vous pourrez prendre contact avec la coordonnatrice de la recherche, à l'adresse courriel du projet fournie plus loin, et celle-ci pourra vous

indiquer des ressources susceptibles de vous soutenir dans la recherche de réponse à vos questions ou préoccupations. Voici d'emblée des ressources qui pourraient vous aider:

Haut potentiel Québec : https://hautpotentielquebec.org/

Association québécoise pour la douance : https://www.aqdouance.org/

Service de référence de l'Ordre des psychologues du Québec : https://www.ordrepsy.qc.ca/service-de-reference

Participation volontaire et possibilité de retrait

Votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser d'y participer. Vous pouvez également vous retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raison. Il s'agit de contacter la coordonnatrice de recherche à l'adresse courriel du projet, de l'informer de votre souhait de vous retirer de l'étude ou de retirer un ou plusieurs consentements que vous aviez donnés (prise de contact avec l'enseignant.e titulaire de votre enfant, réalisation d'une entrevue avec votre enfant) et de lui fournir votre code alphanumérique de participant (voir section suivante à ce sujet). Il lui sera ainsi possible de retracer dans notre base de données les réponses qui concernent votre enfant et que vous souhaitez retirer de l'étude. Celles-ci seront entièrement détruites.

À noter qu'afin de préserver votre confidentialité, le questionnaire en ligne ne garde pas la trace de vos réponses. Pour cette raison, si vous cessez de répondre au questionnaire en cours de route, vos réponses seront perdues et vous devrez recommencer le questionnaire du début. Il est donc nécessaire de répondre en une seule séquence.

Confidentialité, partage, surveillance et publications

Confidentialité liée à la participation aux questionnaires :

Si vous choisissez de participer, vous répondrez aux questionnaires sur une plateforme web sécurisée qui n'enregistre pas les adresses IP ou URL de provenance, ce qui assure un plus haut niveau de confidentialité. Par ailleurs, afin que nous puissions regrouper l'ensemble des réponses recueillies à propos de votre enfant (les siennes, les vôtres et celles de son enseignant.e titulaire), vous serez invités à créer un code alphanumérique à partir de directives incluses dans le questionnaire. Ce code permettra d'identifier votre enfant tout en préservant son anonymat dans la base données. Les données recueillies à propos de votre enfant seront conservées sur un serveur sécurisé (*LimeSurvey*) jusqu'à la fin du recrutement, puis cryptées et conservées en lieu sûr dans un fichier informatisé dont l'accès nécessitera un mot de passe. Les données seront accessibles uniquement par l'équipe de recherche pour une période maximum de 5 ans après la publication des résultats, à la suite de laquelle elles seront détruites. Il est possible que les données recueillies fassent l'objet d'une utilisation secondaire ultérieure, par exemple pour répondre à de nouvelles questions de recherche à partir des informations déjà recueillies. Cela ne pourrait être fait que par des membres de l'équipe travaillant sous la supervision de la responsable de la recherche et ayant signé un formulaire d'engagement à la confidentialité. De plus, il est assuré que la diffusion des résultats, par exemple dans des articles scientifiques, dans des formations, dans des colloques ou des congrès, portera uniquement sur les résultats généraux qui auront été obtenus et ne permettra pas de vous identifier ni d'identifier votre enfant.

Coordonnées de personnes-ressources

Si vous avez des questions concernant le projet de recherche, ou si vous souhaitez signaler votre intérêt à être tenu(e) au courant des résultats lorsqu'ils seront disponibles, vous pouvez communiquer avec les personnes-ressources à l'adresse courriel suivante, vouée spécifiquement au présent projet [redacted]

[redacted], *qui sera transmise au comité éthique dès qu'elle aura été produite par le service des technologies et de l'information de l'Université de Sherbrooke*]

Joanie Poirier, coordonnatrice du projet de recherche, candidate au doctorat en psychologie à l'Université de Sherbrooke,

Anne Brault-Labbé, Ph. D., chercheure principale, professeure au département de psychologie de l'Université de Sherbrooke

Approbation par le comité d'éthique de la recherche

Le Comité d'éthique de la recherche - Lettres et sciences humaines de l'Université de Sherbrooke a approuvé ce projet de recherche et en assurera le suivi. Pour toute question concernant vos droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des commentaires à formuler, vous pouvez communiquer avec ce comité au numéro de téléphone 819-821-8000 poste 62644 (ou sans frais au 1 800 267-8337) ou à l'adresse courriel cer_lsh@USherbrooke.ca.

Déclaration de responsabilité des chercheurs de l'étude

Moi, Anne Brault-Labbé, *chercheure principale dans le cadre de cette recherche, déclare que moi-même ainsi que tous les membres de mon équipe sommes responsables du déroulement du présent projet de recherche et nous nous engageons à respecter les obligations énoncées dans ce document.*

[*Signature électronique de la chercheuse incluse ici*]

Consentement libre et éclairé

Je, _____, en tant que ___mère, ___père, ____ tuteur(trice) légal de l'enfant, atteste avoir lu le présent formulaire. Je comprends la nature et le motif de ma participation et celle de mon enfant au projet. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

- *J'accepte de participer à ce projet de recherche :* OUI ☐ NON ☐
  - Si vous avez répondu oui, veuillez indiquer votre adresse courriel. Celle-ci nous permettra de vous contacter pour vous envoyer par courriel les liens permettant de répondre aux questionnaires : _____
  - Si vous avez répondu oui, veuillez fournir le code alphanumérique qui permettra d'identifier les informations se rapportant à votre enfant dans la recherche tout en préservant sa confidentialité. *Voici les éléments pour à partir desquels créer ce code (si l'un des éléments ne s'applique pas pour votre enfant, vous pouvez lui attribuer la valeur 0 dans le code) :*

    1) La deuxième lettre du nom de famille de l'enfant
    2) La deuxième lettre du prénom de l'enfant
    3) La deuxième lettre du nom de la rue où habite la mère de l'enfant
    4) Le premier chiffre de l'adresse de résidence où habite le père de l'enfant
    5) Le dernier chiffre de l'âge de son parent le plus vieux

    Identifiant alphanumérique : _____

- *J'accepte que mon enfant participe au projet de recherche en prenant part à une entrevue avec un.e membre de l'équipe de recherche sous les conditions mentionnées dans le présent formulaire*: OUI □ NON □.

- *J'accepte de fournir le nom de l'enseignant(e) titulaire de mon enfant afin qu'il(elle) fournisse ses impressions sur l'expérience scolaire de mon enfant sous les conditions mentionnées dans le présent formulaire* **:** OUI □ NON □.
    - Si vous avez répondu oui, veuillez indiquer le nom complet (prénom et nom de famille) de l'enseignant·e titulaire : _____

Signature du parent: _____

Note : Vous pouvez soit : 1) apposer votre signature électronique et retourner le formulaire signé à la coordonnatrice de recherche par courriel ou 2) imprimer le document, apposer votre signature à la main, le numériser et le retourner par courriel à la coordonnatrice de recherche. Dans les deux cas, il peut être retourné à l'adresse suivante [redacted]

Appendice I

Courriel d'envoi du lien de participation à la recherche (Parents)

COURRIEL D'ENVOI DU LIEN DE PARTICIPATION À LA RECHERCHE
VOLET 2 (PARENTS) – TEMPS 1

Titre du projet : Les défis de l'intervention en douance en milieu scolaire : évaluation d'outils d'implantation proposés à une école primaire à vocation artistique.

Bonjour,

Nous avons bien reçu votre consentement à participer à la recherche menée en partenariat avec l'école du Sacré-Cœur par une équipe de l'Université de Sherbrooke, sous la direction de la professeure Anne Brault-Labbé du département de psychologie, à propos de l'implantation de ressources et interventions pour les élèves doués (haut potentiel intellectuel) de l'école présentant des besoins particuliers.

Il vous était annoncé que si vous consentiez à participer, vous recevriez un lien menant au premier questionnaire à remplir dans le cadre de cette recherche.

Voici donc le lien [redacted]

À noter que la date limite pour répondre au premier questionnaire est le [redacted]

Nous vous remercions sincèrement pour votre participation, qui nous nous est précieuse pour l'atteinte des objectifs de la recherche.

N'hésitez pas à communiquer avec moi, à la présente adresse courriel, si vous avez des questions.

En vous souhaitant une bonne journée,

Joanie Poirier, coordonnatrice de recherche
Candidate au doctorat en psychologie clinique-Université de Sherbrooke

NOTE : Cette recherche est réalisée avec l'appui financier du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH).

Appendice J

Courriel d'invitation à la participation (personnes enseignantes titulaires – temps 1 et 2)

COURRIEL D'INVITATION À LA RECHERCHE
VOLET 2 (ENSEIGNANT.E TITULAIRE) – TEMPS 1

Titre du projet : Les défis de l'intervention en douance en milieu scolaire : évaluation d'outils d'implantation proposés à une école primaire à vocation artistique.

Bonjour,

Une équipe de recherche de l'Université de Sherbrooke, sous la direction de la professeure Anne Brault-Labbé (département de psychologie), mène actuellement une recherche en partenariat avec l'école du Sacré-Cœur afin de soutenir l'implantation de ressources et interventions pour les élèves de l'école présentant un profil de douance (haut potentiel intellectuel). L'étude vise aussi à évaluer l'expérience vécue et l'effet perçu de cette implantation, notamment dans le parcours scolaire des enfants concernés.

Si vous recevez ce message, c'est que les parents d'un.e enfant doué de votre classe devant bénéficier d'interventions en lien avec sa douance, [*nom de l'enfant*], ont consenti à ce que vous fournissiez vos impressions sur certains aspects du vécu scolaire de leur enfant. Nous sollicitons donc votre aide pour la réalisation de cette recherche. Pour ce faire, vous serez invités à répondre à un questionnaire en ligne d'environ 15 minutes concernant vos perceptions sur l'expérience scolaire de l'enfant (p. ex. sa motivation, scolaire et son bien-être à l'école) à l'heure actuelle, puis à la fin de l'année scolaire (juin 2022). La direction de l'école a donné son accord que cela puisse se faire sur vos heures de travail.

Vous trouverez le détail des informations concernant le projet en cliquant sur le lien suivant, qui mène au d'abord au formulaire d'information et de consentement à participer à l'étude, puis au questionnaire à compléter : [redacted]

À noter que la date limite pour répondre au premier questionnaire est le [redacted]

S'il advenait que vous ayez à répondre au questionnaire pour plusieurs élèves dans une même période et que le délai alloué soit insuffisant pour vous, n'hésitez pas à communiquer avec l'équipe de recherche à l'adresse courriel du projet fournie plus loin et un arrangement pourra être pris pour fixer un délai qui soit plus réaliste pour vous.

Notez que la participation à la recherche est ***volontaire***, que vous pouvez vous en retirer à tout moment en communiquant ce souhait à l'adresse courriel de la recherche, et que l'intervention à recevoir par l'enfant *ne dépend pas de votre participation.* De plus, votre participation est ***confidentielle.*** Seule l'équipe de recherche aura accès aux données recueillies. En aucun temps des membres du personnel de l'école ne sauront si vous avez choisi de participer ou ne connaîtront les réponses que vous aurez fournies.

Par ailleurs, en acceptant de participer, vous vous engagez également à respecter la nature confidentielle de l'étude et à ne révéler en aucun cas, que ce soit à l'école ou ailleurs, l'identité de l'enfant pour lequel vous aurez répondu, ni le contenu de vos réponses à son sujet. De plus, afin de préserver la confidentialité de l'enfant lors de la cueillette de données, nous vous demandons, dans l'espace du

questionnaire réservé à cet effet, d'identifier l'enfant par le code alphanumérique qui suit: [*code alphanumérique*]. Ce code ne doit d'aucune façon être divulgué autrement.

Votre implication dans ce projet serait très précieuse et pourrait bénéficier aux efforts investis par l'école pour répondre de manière aussi optimale que possible aux besoins particuliers des élèves doués.

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à les adresser à l'équipe de recherche en écrivant à l'adresse courriel du projet, soit [redacted]

En vous remerciant à l'avance de l'attention portée à cette demande,

Joanie Poirier, coordonnatrice de recherche
Candidate au doctorat en psychologie clinique-Université de Sherbrooke

NOTE : Cette recherche est réalisée avec l'appui financier du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH).

COURRIEL D'INVITATION À LA RECHERCHE
VOLET 2 (ENSEIGNANT.E TITULAIRE) – TEMPS 2

Titre du projet : Les défis de l'intervention en douance en milieu scolaire : évaluation d'outils d'implantation proposés à une école primaire à vocation artistique.

Bonjour,

Vous avez participé plus tôt durant l'année scolaire à la première étape d'une recherche menée en partenariat avec l'école de Sacré-Cœur par une équipe de l'Université de Sherbrooke, sous la direction de la professeure Anne Brault-Labbé du département de psychologie, à propos de l'implantation de ressources et interventions pour les élèves doués (haut potentiel intellectuel) de l'école présentant des besoins particuliers. Il vous était alors annoncé que si vous consentiez à participer, vous seriez sollicités en fin d'année scolaire pour participer à une deuxième étape du projet, ce qui est l'objectif du présent message.

Dans cette deuxième phase de l'étude, nous souhaitons à nouveau recueillir vos impressions sur l'expérience scolaire actuelle de [*nom de l'enfant*] (p. ex. sa motivation scolaire et son bien-être à l'école) et sur la manière dont il.elle a, selon vous, vécu l'intervention qui lui a été dispensée (p. ex., projet particulier d'enrichissement) en cours d'année.

Encore une fois, votre participation est totalement *volontaire* et *confidentielle* et seule l'équipe de recherche aura accès aux réponses données. Vous êtes aussi en droit de vous retirer de l'étude à tout moment en indiquant ce souhait via l'adresse courriel de la recherche, soit [redacted]. Par ailleurs, vous êtes également tenu.e à la confidentialité à propos de votre participation et de vos réponses se rapportant à l'enfant concerné. Dans le questionnaire, nous vous invitons à identifier l'enfant par le code suivant dans l'espace réservé à cet effet, afin de pouvoir apparier vos réponses à celles que vous avez données pour le même enfant en début d'année : [*code alphanumérique*].

Le questionnaire en ligne que vous êtes invités à compléter sur un serveur sécurisé est d'une durée moyenne de 20 minutes et s'avère très similaire au premier auquel vous avez répondu. La direction de l'école a donné son accord que cela puisse se faire sur vos heures de travail Vous pouvez y accéder en cliquant sur le lien suivant : [redacted]

À noter que la date limite pour répondre au premier questionnaire est le [redacted].

S'il advenait que vous ayez à répondre au questionnaire pour plusieurs élèves dans une même période et que le délai alloué soit insuffisant pour vous, n'hésitez pas à communiquer avec l'équipe de recherche à l'adresse courriel du projet fournie plus loin et un arrangement pourra être pris pour fixer un délai qui soit plus réaliste pour vous.

Votre contribution à cette recherche est précieuse puisqu'elle peut contribuer au développement des connaissances sur l'implantation de services et de ressources adaptés aux élèves doués dans les écoles primaires au Québec et ailleurs. Elle peut aussi contribuer à améliorer la qualité d'accompagnement offert aux élèves doués fréquentant l'école du Sacré-Cœur et présentant des besoins particuliers.

En vous remerciant à l'avance de l'attention portée à cette demande et en vous souhaitant une bonne fin d'année scolaire à vous et à votre enfant,

Joanie Poirier, coordonnatrice de recherche
Candidate au doctorat en psychologie clinique-Université de Sherbrooke

NOTE : Cette recherche est réalisée avec l'appui financier du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH).

Appendice K

Formulaire d'information et de consentement – Personnes enseignantes titulaires

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT SUR LA RECHERCHE POUR LES ENSEIGNANT·E·S TITULAIRES

Madame, Monsieur,

Vous êtes aujourd'hui invité(e) à participer à un projet de recherche visant à soutenir l'équipe de l'école primaire du Sacré-Coeur dans l'implantation d'interventions pour les élèves doués et d'évaluer l'expérience vécue de cette implantation. Ce projet s'inscrit dans le cadre d'un partenariat entre une équipe de recherche de l'Université de Sherbrooke et l'école du Sacré-Cœur et est financé par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH).

Ce document vous renseigne sur les modalités de ce projet. Après en avoir pris connaissance, si certaines questions demeurent ou si vous désirez obtenir une copie de ce document, n'hésitez pas à vous adresser à la coordonnatrice de recherche, madame Joanie Poirier, ou à la chercheure principale responsable du projet, madame Anne Brault-Labbé, Ph. D., à l'adresse courriel du projet de recherche qui apparaît à la fin du présent document. Si vous acceptez de prendre part au projet, il s'agit de remplir à deux reprises (maintenant et en fin d'année scolaire) un questionnaire électronique. Vous pourrez accéder au premier questionnaire en cliquant sur l'icône à cet effet, qui se trouve à la fin du présent formulaire : **le fait de répondre au questionnaire atteste que vous consentez à participer à la recherche**. Au moment de répondre une seconde fois, vous recevrez un courriel de rappel et la procédure à suivre sera la même.

Titre du projet

Les défis de l'intervention en douance en milieu scolaire : évaluation d'outils d'implantation proposés à une école primaire à vocation artistique.

Personnes responsables du projet et équipe de recherche

Chercheure principale :

Anne Brault-Labbé, Ph. D., professeure titulaire au département de psychologie de l'Université de Sherbrooke

Co-chercheur(e)s :

Line Massé, Ph.D., professeure titulaire au département de psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières

Marie-France Nadeau, Ph.D., professeure au département d'éducation de l'Université de Sherbrooke

Mathieu Pilon, Ph.D., professeur adjoint au département de psychologie de l'Université de Sherbrooke

Audrey Brassard, Ph.D. professeure titulaire au département de psychologie de l'Université de Sherbrooke

Coordonnatrice de recherche :

Joanie Poirier, coordonnatrice de recherche, candidate au doctorat en psychologie clinique (Ph.D.-RI), Université de Sherbrooke

Étudiante au doctorat réalisant son projet de mémoire doctoral dans le cadre du projet :

Michaella Anctil, candidate au doctorat en psychologie clinique (D.Ps.), Université de Sherbrooke

Objectifs de la recherche

L'objectif général de ce projet est de soutenir l'équipe-école de l'école primaire du Sacré-Coeur dans l'implantation d'interventions pour les élèves doués selon le modèle Réponse à l'intervention (RAI) et d'évaluer l'expérience vécue de cette implantation. Les objectifs spécifiques sont :

1) D'identifier, en début d'année scolaire, les modalités et outils de formation à la douance les plus acceptables selon le point de vue de l'équipe-école et soutenir, par ceux-ci, l'implantation d'interventions pour les élèves doués;

2) D'évaluer, au terme de l'année scolaire, l'acceptabilité et l'expérience vécue de cette mise en œuvre selon le point de vue de l'équipe-école;

3) De documenter l'évolution de l'expérience scolaire d'élèves doués ayant fait l'objet d'interventions selon la perspective des enfants concernés, de leur parents et de leur enseignant.e titulaire.

Nature de la participation

Si vous accédez à ce formulaire de consentement, c'est que les parents d'un.e enfant doué de votre classe devant bénéficier d'interventions en lien avec sa douance ont consenti à ce que vous fournissiez vos impressions sur certains aspects du vécu scolaire de leur enfant à deux reprises durant l'année scolaire. Ainsi, en tant qu'enseignant.e titulaire de cet enfant, votre participation à ce projet implique de:

- Remplir, à ce moment-ci de l'année scolaire, un questionnaire en ligne strictement confidentiel qui vise à recueillir vos perceptions sur la motivation scolaire et le bien-être de cet élève à l'école. Cette tâche est d'une durée approximative de 15 minutes.

- Remplir, en fin d'année scolaire, un questionnaire en ligne strictement confidentiel qui vise à recueillir vos perceptions concernant les mêmes éléments de l'expérience scolaire de l'élève que dans le premier questionnaire. Une question additionnelle vous sera posée pour recueillir vos impressions sur les impacts de l'intervention reçue par l'élève durant l'année sur son expérience scolaire. Cette tâche est d'une durée approximative de 20 minutes.

- S'engager à ne divulguer en aucun cas à l'école ou ailleurs le fait que vous avez participé à l'étude pour fournir vos perceptions sur cet élève, afin de demeure dans le strict respect de sa confidentialité. **L'identité de l'enfant et les réponses fournies à son propos dans le cadre de l'étude ne doivent être partagés sous aucun prétexte.**

Avantages pouvant découler de la participation

Cette recherche vise l'amélioration des pratiques éducatives auprès des enfants doués fréquentant l'école du Sacré-Cœur. Votre participation pourrait contribuer à une meilleure compréhension de l'expérience scolaire de ces élèves et des effets observables des interventions en douance sur ceux-ci. Vous pourriez

aussi, par votre participation, contribuer indirectement à un accompagnement plus ajusté et à une qualité accrue de l'expérience scolaire chez ces enfants. Vous pourriez également contribuer à ce que l'expérience d'implantation d'interventions pour les élèves doués à l'école du Sacré-Cœur puisse représenter un modèle pour d'autres milieux scolaires, au Québec ou ailleurs, qui présentent des besoins similaires.

Inconvénients et risques pouvant découler de la participation

Le fait de répondre à ce questionnaire requiert un certain temps (environ 15 à 20 minutes par questionnaire) qui s'ajoute à votre horaire. Cet inconvénient potentiel est toutefois limité par le fait que vous pouvez choisir un moment qui vous convient pour y répondre, incluant sur vos heures de travail (l'accord de la direction d'école a été obtenu à cet effet, puisque celui-ci est disponible en ligne en tout temps durant la période de recrutement. Cette période se terminera le [redacted]. S'il advenait que vous ayez à répondre au questionnaire pour plusieurs élèves dans une même période et que le délai alloué soit insuffisant pour vous, n'hésitez pas à communiquer avec l'équipe de recherche à l'adresse courriel du projet fournie plus loin et un arrangement pourra être pris pour fixer un délai qui soit plus réaliste pour vous.

Participation volontaire et possibilité de retrait

Votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser d'y participer. Vous pouvez également vous retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raison, il vous suffit de ne pas répondre à l'un questionnaire ou de cesser d'y répondre. Dans le cas où vous cesseriez de répondre au questionnaire, vos données seront entièrement détruites. À noter qu'afin de préserver votre anonymat, le questionnaire en ligne ne garde pas la trace de vos réponses. Pour cette raison, si vous cessez de répondre au questionnaire en cours de route, vos réponses seront perdues et vous devrez recommencer le questionnaire du début. Il est donc nécessaire de répondre en une seule séquence.

Confidentialité, partage, surveillance et publications

Si vous choisissez de participer, vous répondrez au questionnaire sur une plateforme web sécurisée qui n'enregistre pas les adresses IP ou URL de provenance, ce qui garantit l'anonymat. Par ailleurs, afin que nous puissions regrouper l'ensemble des réponses recueillies à propos de l'élève pour lequel vous répondez, vous serez invités à l'identifier, dans une section du questionnaire réservée à cet effet, par le code alphanumérique qui vous a été fourni dans le courriel d'invitation à participer à l'étude. Ce code permettra de l'identifier tout en préservant sa confidentialité. À la suite de la passation des questionnaire(s), vos données seront conservées sur un serveur sécurisé (*LimeSurvey*) jusqu'à la fin du recrutement, puis cryptées et conservées en lieu sûr dans un fichier informatisé dont l'accès nécessitera un mot de passe. Les données seront accessibles uniquement par l'équipe de recherche pour une période maximum de 5 ans après la publication des résultats, à la suite de laquelle elles seront détruites. Il est possible que les données recueillies fassent l'objet d'une utilisation secondaire ultérieure, par exemple pour répondre à de nouvelles questions de recherche à partir des informations déjà recueillies. Cela ne pourrait être fait que par des membres de l'équipe travaillant sous la supervision de la responsable de la recherche et ayant signé un formulaire d'engagement à la confidentialité. De plus, il est assuré que la diffusion des résultats, par exemple dans des articles scientifiques, dans des formations, dans des colloques ou congrès, portera uniquement sur les résultats généraux qui auront été obtenus et ne permettra pas de vous identifier.

Coordonnées de personnes-ressources

Si vous avez des questions concernant le projet de recherche, ou si vous souhaitez signaler votre intérêt à être tenu(e) au courant des résultats lorsqu'ils seront disponibles, vous pouvez communiquer avec les personnes-ressources à l'adresse courriel suivante, vouée spécifiquement au présent projet : [*adresse courriel à venir, qui sera transmise au comité éthique dès qu'elle aura été produite par le service des technologies et de l'information de l'Université de Sherbrooke*]

Joanie Poirier, coordonnatrice du projet de recherche, candidate au doctorat en psychologie à l'Université de Sherbrooke,

Anne Brault-Labbé, Ph. D., chercheure principale, professeure au département de psychologie de l'Université de Sherbrooke

Approbation par le comité d'éthique de la recherche

Le Comité d'éthique de la recherche - Lettres et sciences humaines de l'Université de Sherbrooke a approuvé ce projet de recherche et en assurera le suivi. Pour toute question concernant vos droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des commentaires à formuler, vous pouvez communiquer avec ce comité au numéro de téléphone [redacted] (ou sans frais au [redacted]) ou à l'adresse courriel [redacted].

Déclaration de responsabilité des chercheurs de l'étude

Moi, Anne Brault-Labbé, *chercheure principale dans le cadre de cette recherche, déclare que moi-même ainsi que tous les membres de mon équipe sommes responsables du déroulement du présent projet de recherche et nous nous engageons à respecter les obligations énoncées dans ce document.*

Consentement libre et éclairé

J'atteste avoir lu le présent formulaire. Je comprends la nature et le motif de ma participation au projet. Je comprends que le fait de répondre au questionnaire électronique représente mon consentement à prendre part à l'étude présentée dans le présent formulaire.

Appendice L

Questionnaire socio-démographique sur l'enfant (à remplir par parents)

INSTRUMENTS DE MESURE – VOLET 2

Identification

Afin de permettre d'apparier les réponses recueillies dans le cadre de la recherche à propos de votre enfant tout en conservant sa confidentialité, nous vous demandons de fournir le code alphanumérique de votre enfant créé lors de votre consentement à participer à l'étude. Voici un rappel des éléments constituant ce code (si l'un des éléments ne s'applique pas pour votre enfant, vous pouvez lui attribuer la valeur 0 dans le code) :

1) La deuxième lettre du nom de famille de l'enfant
2) La deuxième lettre du prénom de l'enfant
3) La deuxième lettre du nom de la rue où habite la mère de l'enfant
4) Le premier chiffre de l'adresse de résidence où habite le père de l'enfant
5) Le dernier chiffre de l'âge de son parent le plus vieux

Identifiant alphanumérique : _____

Informations sociodémographiques à propos de votre enfant

Les prochaines questions visent à faire un portrait de votre enfant et de sa réalité en tant qu'élève. Nous vous assurons que ces données seront gardées confidentielles.

1. Quel est l'identité de genre de votre enfant?

- ❑ Masculin
- ❑ Féminin
- ❑ Préfère se définir lui/elle-même
- ❑ Préfère ne pas répondre

2. Quel âge a votre enfant *(veuillez répondre en chiffres)* ? _____

3. Dans quel type de contexte familial vit votre enfant?

- ❑ Parents en couple
- ❑ Parents séparés – Garde partagée
- ❑ Parents séparés - Monoparentalité
  - o Préciser quel parent a la garde exclusive de l'enfant: _____
- ❑ L'un des parents est décédé
- ❑ Autre
  - o Veuillez préciser : _____

4. Votre enfant a-t-il(elle) des frères ou des sœurs?

- ❑ Oui
  - o Préciser combien : _____
  - o Préciser son rang dans la fratrie (*1 = plus vieux*) : ____
- ❑ Non

Les prochaines questions concernent plus spécifiquement la douance (haut potentiel intellectuel) identifié ou soupçonné chez votre enfant. Ces informations seront utilisées à des fins descriptives seulement et seront gardées confidentielles.

5. Votre enfant a-t-il(elle) eu une évaluation de douance par un professionnel qualifié (p. ex., neuropsychologue, psychologue scolaire) ?

- ❑ Oui
  - Précisez le type de professionnel qui a effectué l'évaluation : ____
  - Quel âge avait votre enfant au moment de l'évaluation : ____
- ❑ Non

6. Est-ce que votre enfant présente un profil particulier de douance (p. ex., double-exceptionnalité, THPI)?

- ❑ Oui
  - Veuillez préciser : _____
- ❑ Non
- ❑ Ne sais pas

7. Si votre enfant présente un profil de double-exceptionnalité (combinaison de douance et d'un ou de trouble(s) concomitant(s)) (p. ex., TDAH, dyslexie, trouble du spectre de l'autisme), veuillez indiquer le/les trouble(s) concomitants

Veuillez uniquement préciser le ou les trouble(s) qui ont été diagnostiqué(s) par un professionnel qualifié :

_____

Les prochaines sections portent plus spécifiquement sur le parcours scolaire de votre enfant. Les informations seront utilisées à des fins descriptives seulement et seront gardées confidentielles.

8. À quel niveau scolaire se situe actuellement votre enfant?

- ❑ Première année
- ❑ Deuxième année
- ❑ Troisième année
- ❑ Quatrième année
- ❑ Cinquième année
- ❑ Sixième année

9. Votre enfant a-t-il(elle) déjà fait un ou plusieurs sauts d'années scolaires?

- ❑ Oui
  - Si oui, combien? _____
  - Quelle(s) année(s) a/ont-t-elle(s) été sautée(s) ?
    - Première année
    - Deuxième année

        - Troisième année
        - Quatrième année
        - Cinquième année
- Non

10. Votre enfant a-t-il(elle) déjà bénéficié, avant l'année scolaire en cours, d'interventions à l'école visant à répondre à ses besoins particuliers en douance (p. ex., projet d'enrichissement personnel, mentorat, accélération par matière) ?

- Oui
    - Pendant quelle(s) année(s) de son parcours scolaire a-t-il reçu des interventions?
        - Première année
        - Deuxième année
        - Troisième année
        - Quatrième année
        - Cinquième année
- Non

11. Si vous avez répondu oui à la question précédente, veuillez préciser la/les interventions qui ont été mises en place pour votre enfant :

_____

_____

Appendice M

Échelle de Motivation en éducation (EME) – primaire

(Vallerand et al., 1989; Gillet et al., 2012; Laboratoire de recherche sur le comportement social, 2021)

Motivation scolaire (EME – version parents)

(Adaptée de l'EME primaire, site du Laboratoire de recherche sur le comportement social, 2021)

Vous trouverez ci-dessous trois activités liées à l'école ainsi que des raisons qui pourraient motiver votre enfant à les réaliser. Pour chacun des énoncés, veuillez encercler le chiffre qui correspond le plus, selon vous, à la façon habituelle de se comporter de votre enfant en utilisant l'échelle de 1 à 5 qui vous est fournie. Veuillez répondre au meilleur de votre connaissance de votre enfant.

A) Habituellement, mon enfant fait ses travaux scolaires ou devoirs…

	Presque jamais pour cette raison	**Rarement pour cette raison**	**Généra-lement pour cette raison**	**Souvent pour cette raison**	**Toujours pour cette raison**
1. Parce qu'il·elle choisit lui-même·elle-même de le faire pour son bien.	1	2	3	4	5
2. Il·Elle ne semble pas trop savoir pourquoi ni voir ce que ça peut lui donner.	1	2	3	4	5
3. Parce que c'est ce qu'il·elle est supposé·e faire.	1	2	3	4	5
4. Pour le plaisir de le faire.	1	2	3	4	5

B) Habituellement, mon enfant va à l'école…

	Presque jamais pour cette raison	**Rarement pour cette raison**	**Généra-lement pour cette raison**	**Souvent pour cette raison**	**Toujours pour cette raison**
1. Parce qu'il·elle choisit lui-même·elle-même de le faire pour son bien.	1	2	3	4	5
2. Il·Elle ne semble pas trop savoir pourquoi ni voir ce que ça peut lui donner.	1	2	3	4	5
3. Parce que c'est ce qu'il·elle est supposé·e faire.	1	2	3	4	5
4. Pour le plaisir de le faire.	1	2	3	4	5

C) Habituellement, mon enfant écoute ce que disent ses enseignant.e.s en classe . . .

	Presque jamais pour cette raison	**Rarement pour cette raison**	**Généra-lement pour cette raison**	**Souvent pour cette raison**	**Toujours pour cette raison**
1. Parce qu'il-elle choisit lui-même·elle-même de le faire pour son bien.	1	2	3	4	5
2. Il·Elle ne semble pas trop savoir pourquoi ni voir ce que ça peut lui donner.	1	2	3	4	5
3. Parce que c'est ce qu'il·elle est supposé·e faire.	1	2	3	4	5
4. Pour le plaisir de le faire.	1	2	3	4	5

Appendice N

Inventaire des affects positifs et négatifs (PANAS; Etesubani et al., 2012)

Inventaire des affects positifs et négatifs (PANAS) - parents
(Traduit de Etesubani et al., 2012)

Cette échelle présente une liste de mots qui décrivent différents sentiments et émotions. Lisez chaque item et cochez l'option qui représente le mieux à quel point, selon vos observations, votre enfant s'est senti·e ainsi au cours des dernières semaines. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Veuillez répondre au meilleur de votre connaissance de votre enfant.

	Item	**Très peu ou pas du tout**	**Un peu**	**Modérément**	**Passablement/ beaucoup**	**Extrêmement**
1	Triste	❑	❑	❑	❑	❑
2	Heureux·se	❑	❑	❑	❑	❑
3	Effrayé·e	❑	❑	❑	❑	❑
4	Misérable	❑	❑	❑	❑	❑
5	Enjoué·e	❑	❑	❑	❑	❑
6	Fier·ère	❑	❑	❑	❑	❑
7	Craintif·ve	❑	❑	❑	❑	❑
8	Joyeux·se	❑	❑	❑	❑	❑
9	Fâché·e	❑	❑	❑	❑	❑
10	Vif·ve	❑	❑	❑	❑	❑

Appendice O

Échelle multidimensionnelle de satisfaction de vie chez l'élève (Fenouillet et al., 2014)

Échelle multidimensionnelle de satisfaction de vie chez l'élève (parents)
(Adaptée de Fenouillet et al., 2014)

Vous trouverez ci-dessous 18 énoncés concernant votre enfant. À l'aide de l'échelle de 1 à 7 ci-dessous, veuillez indiquer votre degré d'accord ou de désaccord avec chacun des énoncés en encerclant le chiffre correspondant le mieux à votre opinion. Veuillez répondre au meilleur de votre connaissance de votre enfant.

Absolument en désaccord					Absolument d'accord
1	2	3	4	5	6

1. Mon enfant aime bien être à l'école.	1	2	3	4	5	6
2. Mon enfant est impatient·e d'aller à l'école.	1	2	3	4	5	6
3. Mon enfant trouve l'école intéressante.	1	2	3	4	5	6
4. Mon enfant aimerait ne pas aller à l'école.	1	2	3	4	5	6
5. Mon enfant aime les activités scolaires.	1	2	3	4	5	6
6. Mon enfant apprend plusieurs choses à l'école.	1	2	3	4	5	6
7. Il y a beaucoup de choses que mon enfant ne semble pas aimer à l'école.	1	2	3	4	5	6
8. Ses ami·e ·s sont sympas avec lui·elle.	1	2	3	4	5	6
9. Ses ami·e ·s sont gentil·le·s avec lui·elle.	1	2	3	4	5	6
10. Mon enfant a de bon·ne·s ami·e·s.	1	2	3	4	5	6
11. Ses ami·e ·s l'aident s'il·elle a besoin d'eux·elles.	1	2	3	4	5	6
12. Mon enfant passe du bon temps avec ses ami.e.s.	1	2	3	4	5	6
13. Mon enfant semble se trouver beau·belle.	1	2	3	4	5	6
14. Mon enfant semble avoir confiance qu'il·elle est quelqu'un avec qui on s'amuse.	1	2	3	4	5	6
15. Mon enfant semble s'aimer comme personne.	1	2	3	4	5	6
16. Mon enfant semble penser que la plupart des gens l'apprécient.	1	2	3	4	5	6
17. Mon enfant semble avoir confiance qu'il·elle sait faire pas mal de choses.	1	2	3	4	5	6
18. Mon enfant semble croire qu'il·elle est quelqu'un de bien.	1	2	3	4	5	6

Appendice P

Questionnaire sur l’expérience scolaire globale de l’élève (perception des parents et enseignants)

La prochaine section vise à vous permettre d'exprimer ce que vous percevez face à la manière générale dont votre enfant/l'élève se porte à l'école ***à ce moment-ci de l'année scolaire****. Vos réponses peuvent porter sur* ***tous*** *les aspects de leur expérience scolaire (relations avec amis et enseignants, matières, devoirs, etc.)*

1. Dans vos mots, veuillez décrire les aspects de l'expérience scolaire qui semblent bien se dérouler pour votre enfant/l'élève :

_____
_____
_____
_____

2. Dans vos mots, veuillez décrire les aspects de l'expérience scolaire qui semblent plus difficiles pour votre enfant/l'élève :

_____
_____
_____
_____

3. (Temps 2) Selon vos impressions, est-ce que les interventions mises en place ont eu un effet sur votre enfant/l'élève et, si oui, quels ont été ces effets ?

_____
_____
_____
_____

Appendice Q
Canevas d'entrevue – Élèves doués

Présentation. *Bonjour, je m'appelle [insérer le nom du membre de l'équipe de recherche] et je suis étudiante en psychologie à l'Université de Sherbrooke. Je travaille dans un projet de recherche sur la douance que nous avons mené toute l'année avec l'école du Sacré-Cœur.*

Mise en contexte. *Si je te rencontre aujourd'hui, c'est parce que notre équipe de recherche aimerait savoir comment tu as trouvé ton année scolaire et les activités ou projets spéciaux que tu as pu faire durant l'année pour tenter d'améliorer ton expérience à l'école. Je vais te poser quelques questions, si tu es d'accord. La rencontre devrait durer autour de 30-40 minutes, selon ce que tu as envie de dire. On peut aussi prendre une pause si tu as besoin. C'est important que tu saches qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Ce qui nous intéresse, c'est vraiment comment toi tu as vécu ton année. Aussi, il est important que tu saches que personne d'autre que moi ou que les responsables de la recherche avec qui je travaille ne vont savoir ce que tu me diras, à part ton père et/ou ta mère qui est avec nous aujourd'hui* [si les parents ont choisi d'être présents].

Consentement. *Comme tu le sais peut-être, nous avons demandé l'accord de tes parents pour procéder à cette rencontre. Même s'ils ont accepté, je veux te dire que tu as toujours le droit de demander à ce que la rencontre arrête si tu n'as plus envie ou que tu n'es plus à l'aise de répondre aux questions. Tu peux aussi choisir de ne pas répondre à certaines questions si tu n'es pas à l'aise. L'important pour moi est que tu sois libre de faire cette rencontre et que tu m'informes si quelque chose ne te va pas. Tu peux aussi le dire à tes parents si jamais quelque chose te préoccupait après la rencontre. Et si jamais c'était le cas, je prendrai des moyens avec toi, dans la rencontre ou avec tes parents après la rencontre, pour t'aider avec ce qui ne va pas. Est-ce que ça te convient?*

Informations sociodémographiques. *Avant de commencer, j'aimerais apprendre à te connaître un petit peu. Si tu es d'accord, j'aimerais te poser quelques questions sur toi.*

1. Quel âge as-tu?

2. En quelle année scolaire étais-tu cette année?

3. Quelle est ta matière scolaire préférée?

4. Quelle est ta passion ou les activités que tu aimes faire en dehors de l'école?

Questionnaires de motivation scolaire et de bien-être. Maintenant, je vais te proposer que nous répondions à deux questionnaires ensemble. Ce sont deux questionnaires qui peuvent aider à décrire comment tu te sens face à différents aspects de la vie à l'école. Je vais te lire les questions et t'aider à y répondre sur la feuille. C'est important que tu saches que ce n'est pas un examen, il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse. Il s'agit simplement d'y aller avec les réponses qui correspondent à ce que tu penses ou ce que tu ressens. Est-ce que cela te va?

Les questionnaires de motivation scolaire et de satisfaction de vie de l'élève présentés dans les Appendices ci-dessus seront effectués ici.

Expérience de l'élève face à l'intervention RAI. *J'aimerais maintenant en entendre un peu plus sur les activités spéciales que tu as faites pendant l'année. D'abord, je veux m'assurer que tu*

comprends bien à quoi je fais référence quand je parle de ces activités ? Je pense par exemples à des activités comme un projet personnel ou du mentorat. Te souviens-tu avoir eu des activités comme cela cette année?

4. Veux-tu me parler un peu de/des activité.s/projet.s que tu as fait.s cette année?
- Questions de relance :
    - Quand l'activité/le projet a-t-il commencé?
    - Que faisais-tu pendant cette activité/ce projet?

5. As-tu appris des choses grâce à ces/cette activité.s/projet.s ?
    - Si oui, qu'as-tu appris?

6. Qu'est-ce que tu as aimé dans ces/cette activité.s/projet.s?

7. Est-ce qu'il y a des choses que tu as moins aimé ou que tu as trouvées plus difficiles dans ces/cette activité.s/projet.s?

8. Quelle différence penses-tu que ces/cette activité.s/projet.s ont/a pu faire dans ton année scolaire?
- Questions de relance
    - Comment est-ce que ça se passait pour toi à l'école avant de faire ces/cette activité.s/projet.s ?
    - Comment est-ce que ça se passe pour toi à l'école maintenant que tu fais ces/cette activité.s/projet.s ?
    - Est-ce que cela a changé comment tu trouves l'école?
        - P. ex., aimes-tu plus l'école?

9. Selon toi, est-ce qu'il y a d'autres choses qui pourraient rendre des activités/projets comme celui/ceux que tu as fait encore plus agréable.s ou intéressant.s ?

10. Selon toi, y-a-t-il des activités/projets que tu aimerais faire ou qui te feraient encore plus aimer l'école?

Conclusion. *De mon côté, je pense avoir terminé de te poser mes questions.*

11. Et toi, est-ce qu'il y a autre chose que tu aimerais me dire sur ton activité ?

12. Est-ce qu'il y a des questions que tu aimerais me poser avant que notre rencontre se termine?