

La pratique

en mouvement

Douance : Diversité des profils et apport des psychoéducateurs et psychoéducatrices



ORDRE DES
PSYCHOÉDUCATEURS
ET PSYCHOÉDUCATRICES
DU QUÉBEC




Des tarifs de groupe exclusivement pour vous. Et vous. Et vous. Et vous.




Découvrez les nombreuses façons d'économiser sur vos assurances.

En tant que **membre de l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec**, vous êtes admissible en **exclusivité à des tarifs d'assurance auto, habitation et entreprise** non offerts au grand public lorsque vous changez d'assureur pour **La Personnelle**.

Économisez
jusqu'à **15%** 
sur votre assurance
habitation en
ASSURANT votre auto
et votre résidence¹

Économisez
jusqu'à **15%** 
sur votre assurance
auto en assurant
PLUSIEURS VÉHICULES²

Économisez
10% 
sur votre assurance auto
les six premiers mois en
adhérant à **AJUSTO**^{MD 3}

C'est payant de faire partie d'un groupe.

Obtenez une soumission en ligne.
lapersonnelle.com/ordresped
1 888 476-8737



laPersonnelle

Assureur de groupe auto, habitation
et entreprise

Tarifs de groupe. Service unique.

La Personnelle désigne La Personnelle, assurances générales inc. La marque LA PERSONNELLE^{MD} ainsi que les marques de commerce associées sont des marques de commerce de La Personnelle, compagnie d'assurances, employées sous licence. Certaines conditions, exclusions et limitations peuvent s'appliquer. Les taux et les rabais peuvent être modifiés sans préavis.

1. Les propriétaires de maison bénéficient d'un rabais fixe de 10 % et les locataires et propriétaires de condo bénéficient d'un rabais pouvant aller jusqu'à 15 %. Les économies sont basées sur le profil individuel de chaque client. Les économies et les rabais sont sous réserve des conditions d'admissibilité. Les clauses et modalités relatives aux protections décrites sont précisées au contrat d'assurance, lequel prévaut en tout temps.

2. Les rabais peuvent varier selon le type de véhicule.

3. Ajusto est souscrit auprès de La Personnelle. MD Ajusto est une marque déposée de Desjardins Assurances générales inc., employée sous licence. Le rabais et la personnalisation de la prime ne s'appliquent pas à certains avenants et garanties supplémentaires.

Le magazine *La pratique en mouvement* est publié deux fois par année, au printemps et à l'automne, par l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. Distribué auprès des membres de l'Ordre, ce magazine numérique se veut un véhicule unique de transmission des pratiques professionnelles québécoises en psychoéducation. Il est structuré autour d'un grand dossier thématique et est destiné aux membres de l'Ordre, aux étudiants, aux professeurs ainsi qu'à toute personne ou groupe intéressé.

COORDINATION DU MAGAZINE

Jacinthe Majeau, M.Sc.

COORDINATION DU DOSSIER

Ghitza Thermidor, ps. éd.

COMITÉ DU DOSSIER

Sara Bouffard, ps. éd. (responsable du dossier)

Réjean Émond, ps. éd.

Fanny Montcalm, ps. éd.

RÉVISION

Diane Tremblay Audet

MISE EN PAGE

Richard Carreau

Le masculin est utilisé sans aucune discrimination et dans le but d'alléger le texte. Tous les textes ne reflètent pas forcément l'opinion de l'Ordre et n'engagent que les auteurs. Les articles peuvent être reproduits à condition d'en mentionner la source.

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2015; Bibliothèque nationale du Canada : ISSN 1925-2463. Convention de la Poste-Publications # 42126526. Retourner toute correspondance non livrable au Canada à :

ORDRE DES PSYCHOÉDUCATEURS ET PSYCHOÉDUCATRICES DU QUÉBEC

510-1600, boul. Henri-Bourassa O.
Montréal (Québec) Canada H3M 3E2
Tél : 514 333-6601, 1 877 913-6601
www.ordrepsed.qc.ca

Ce périodique est produit sur serveur vocal par :
Audiothèque pour personnes handicapées de
l'imprimé du Québec
Québec : 418 627-8882
Montréal : 514 393-0103



ORDRE DES
PSYCHOÉDUCATEURS
ET PSYCHOÉDUCATRICES
DU QUÉBEC



2 MOT DU PRÉSIDENT

7 VIE DE L'ORDRE

8 DOSSIER:

DOUANCE: DIVERSITÉ DES PROFILS ET APPORT DES PSYCHOÉDUCATEURS ET PSYCHOÉDUCATRICES

- La douance n'est pas une maladie
- Cinq pièges à éviter pour mieux comprendre l'enfant à haut potentiel intellectuel (HPI)
- Le modèle psychodéveloppemental, même en douance?
- Grandir et vieillir en ayant un haut potentiel intellectuel : portraits et pistes de réflexion pour les psychoéducateurs et psychoéducatrices
- Le rôle du psychoéducateur au sein d'une équipe multidisciplinaire spécialisée en douance
- Quel rôle pourraient jouer les psychoéducateurs pour favoriser la réussite éducative et le bien-être des élèves doués à l'école?
- Douance et inclusion en milieu scolaire, mythe ou réalité?
- L'évaluation à des fins de dérogation scolaire
- Le rapport du psychoéducateur en dérogation scolaire

41 DU CÔTÉ DE LA RECHERCHE

- La sous-performance chez l'élève doué et les facteurs qui l'influencent
- Attitudes des enseignants québécois à l'égard de l'éducation des élèves doués

PSYCHOÉDUCATION ET DOUANCE: L'ÉQUILIBRE ENTRE FORCES ET BESOINS

Denis Leclerc, ps. éd.

Je suis toujours fasciné par la variété des clientèles et par la diversité des milieux de pratique que les psychoéducateurs et psychoéducatrices peuvent côtoyer. Notre champ d'expertise étant vaste, nous pouvons avoir un apport auprès de plusieurs profils évoluant dans de nombreux contextes. La polyvalence de notre formation nous donne les outils et les compétences pour adapter nos interventions à ces nombreuses problématiques décuplées par la diversité de leurs environnements.

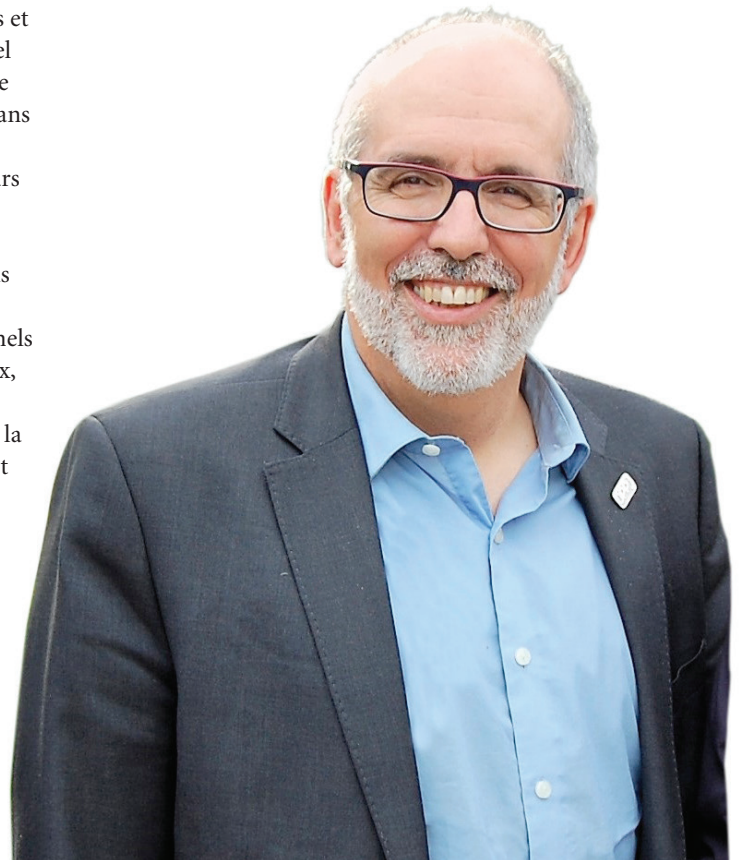
Les difficultés d'adaptation peuvent avoir plusieurs origines, et ce numéro du magazine le démontre clairement. Quand on pense à la douance, on peut s'imaginer un élève qui a de la facilité à l'école, une personne au sens artistique élevé qui crée des chefs-d'œuvre prisés ou une autre qui a de l'aisance avec les chiffres et qui excelle dans son travail en finances. Bref, des personnes qui, sur papier, devraient exceller. Dans cette perspective, en quoi un élève doué ou un adulte ayant un haut potentiel aurait-il vraiment besoin du soutien d'un psychoéducateur ou d'une psychoéducatrice? Le mot-clé dans cette question est « besoin ».

Nous verrons dans ce numéro des perspectives variées sur le haut potentiel intellectuel et des profils de personnes douées qui peuvent avoir des besoins similaires à ceux qui seraient davantage associés à la clientèle typique des psychoéducateurs et des psychoéducatrices. En ce sens, le haut potentiel intellectuel amène à considérer une donnée supplémentaire dans l'analyse de la situation et dans l'identification des besoins, ainsi que dans l'intervention auprès de ces personnes et de leurs proches.

La considération des besoins de nos clientèles est d'ailleurs au cœur de mes représentations auprès des décideurs. Tout au long de cette dernière année marquée par de nombreux changements, j'ai insisté sur l'importance de rester ancré, dans nos choix de société, sur les besoins des personnes aux prises avec des difficultés d'adaptation. Qu'il s'agisse des professionnels et professionnelles du réseau de la santé et des services sociaux, des jeunes de la DPJ et leurs familles ou encore des élèves aux prises avec les changements apportés par la pandémie reliée à la COVID-19, les besoins des personnes doivent être reconnus et mis à l'avant-plan.

Malgré le fait que notre approche comme psychoéducateurs et psychoéducatrices soit axée sur les besoins de la personne et de son entourage et expérimentée dans leur quotidien, il ne faut jamais oublier de tenir compte des forces de la personne et de ses proches. Derrière les grands besoins de notre clientèle, il faut se rappeler que ceux-ci ne les définissent pas. Que ce soit des parents négligents, un adolescent délinquant ou un enfant opposant, tous possèdent des forces, des intérêts que nous pouvons utiliser dans notre intervention. Souvent, ces forces et ces intérêts sont une porte d'entrée pour créer une différence auprès de notre clientèle, et pour nous psychoéducateurs et psychoéducatrices, une petite victoire dans notre intervention. Cette recherche d'équilibre entre forces et besoins est une spécificité essentielle en période de grands changements et elle peut être mise en valeur non seulement auprès de personnes à haut potentiel intellectuel, comme le démontre ce numéro, mais également auprès de clientèles émergentes dont on ne connaît pas encore tous les contours.

Bonne lecture. ■



FIER ASSUREUR DES MEMBRES DE L'ORDRE DEPUIS PLUS DE 10 ANS

Nous sommes là pour
vous protéger dans
l'exercice de vos activités
professionnelles !

1 800 644-0607

lacapitale.com/ordre-ppq

La Capitale 
Assurance et services financiers

Bienvenue aux nouveaux membres du 23 mars 2021 au 10 septembre 2021

Alguire	Julie	Fortin	Laurie	Marquis	Laurianne
Alix	Eve-Emmanuelle	Fortin	Laura	Martel-Théorêt	Ariane
Allen	Émilie	Fortin	Marie-Jeanne	Martin	Mélina
Archontakis	Camélie	Fournier	Enrica	Masson	Elizabeth
Arciero	Amanda	Fournier	Olivia	Mathieu	Émilie Anne
Atouani	Sarah	Gaboury	Olivia	Mc Duff	Emeline
Aubin	Raphaëlle	Gaby	Samantha	Ménard	Audray
Aubut-Lavoie	Joëlle	Gagnon	Béatrice	Mercier	Judith
Auger	Patricia	Gagnon Sheehy	Alison	Miller-Chauvin	Laurie
Auger-Clavet	Gabrielle	Gatien	Alexandra	Mireault	Joanie
Badacsonyi-Marcotte	Eszter	Gauthier	Anne	Monette	Marilyn
Baron	Myriam	Gauthier	Samuël	Morissette	Audrey
Baschiera	Karina	Gauthier	Samuelle	Morneau	Andréanne
Beaudin	Catherine	Gauthier	Mathilde	Nadeau	Amélie
Beaulieu	Chloé	Gendreau	Maude	Nantais	Florence
Beck	Imola	Gendron	Roxanne	Nantel-Dupuis	Alexandra
Bédard	Florence	Georges	Maïté	Nepton	Marie-Michèle
Bédard	Joëlle	Gobeil	Dominique	Newberry	Jennily
Bélanger	Karine	Gobeil	Annie-Pier	Nobile	Candice
Belzil	Alexandra	Gonzalez-Garceau	Julianna	Obregon Flores	Kenia
Bergeron	Marie-Pier	Goulet	Erika	Pallete-Antunez	Gabriel
Bernier	Marie-Christine	Gravel	Geneviève	Paquin	Marie-Annick
Bérubé	Shani	Grenon	Sandrine	Parizeault	Michelle
Bibeau-Desrochers	Cassie	Gronclin	Chloé	Pavan	Cynthia
Blanchet	Jade	Grou	Laurence	Pellerin	Lior
Blouin	Jeanne	Guede	Rocio Ayelen	Pellerin	Mariane
Boisvert-Charette	Maire-Pier	Guévremont	Julie	Pellerin	Sarah
Bombardier	Christina	Hamel	Marie-France	Pelletier Gagnon	Héloïse
Boucher	Anne	Hébert	Lydia	Pereira-Lima	Joana Maria Perras
Boucher	Maude	Henry	Michaël	Perras	Émilie
Bouffard	Laury-Anne	Hitti	Myriam	Perrier	Danielle
Bourque	Katherine	Hotte	Caroline	Perron	Geneviève
Boutet	Patricia	Imbeault	Arianne	Perron	Noémie
Boutin	Tania	Jackson	Mélyssa	Perron	Maryse
Boutin	Lisa	Jalbert	Marie-Ève	Peters	Jany
Boyer	Camille	Jean	Kathy	Poirier	Kim
Boyte-Lacombe	Maude	Jean-Douroin	Mélodie	Priala	Stephana
Breault-Boulay	Anne	Jobin	Agathe	Richard	Pamela
Brochu	Eveline	La Haye-Côté	Samuelle	Rochette-Thivierge	Maude
Bruneau	Sarah-Marie	Labelle	Julianne	Roy	Megumi
Brunelle	Mathilde	Labossière	Sophie	Roy	Michèle-Pier
Brunetta	Jennifer	Labrosse	Sophyanie	Royer	Annie
Busque	Audrey	Lachapelle	Marilyn	Sabourin	Noémie
Carle Fortin	Maryse	Lacroix	Myriam	Saint-Laurent	Béatrice
Carpentier	Sarah	Lafleur	Chloé	Sanschagrין	Sara
Carrier-Desmarais	Alice	Laliberté	Mélodie	Sarrazin	Mégan
Carrière Brault	Janick	Lamoureux Charbonneau	Chanel	Savoie	Karine
Castonguay	Marie-Ange	Lapointe-Breton	Myriam	Scola	Maria-Cristina
Champagne	Karina	Laprise	Myriam	Sigouin	Camille
Chênevert	Lydia	Larivière-Lacoste	Marie-Claude	Simard Nadeau	Maude
Chevrière	Virginie	Laroche	Catherine	Simonato	Isabelle
Clément	Kim	Larose	Judith	Sliger	Andréa
Cloutier	Laura	Larose-Gargantini	Gabrielle	Stampfler	Geneviève
Corbeil	Stéphanie	Lasalle	Joanie	St-Laurent	Chloé
Cormier	Noémie	Lauzon-Rhéaume	Jeanne	St-Pierre	Mahée
Corneillier	Audrey	Lavoie	Genève	St-Pierre	Catherine
Cousineau	Marie-Ève	Lazure	Chanelle	Thériault	Fanny
Cudorge	Caroline	Le Houillier	Audrey	Tran	Wendy
Dallaire	Éloïse	Lebel	Marie-Hélène	Tremblay	Émilie
Daqua	Carla Vanina	Leblanc	Mirka	Tremblay	Élizabeth
Dargy	Sabrina	Leblanc	Marc-Antoine	Tremblay	Martine
De Angelis	Cassandra	Lebrun	Frédéric	Tremblay	Mélanie
Defoy	Noémie	Lechasseur	Gabrielle	Trempe	Cynthia
Deneault	Alexe	Leduc	Roxanne	Trépanier	Alexandra
Derby	Stéphanie	Leduc	Maggie	Trigonakis	Stephanie-Marinela
Desbiens	Gabrielle	Lefebvre	Elise	Trudel	Stéphany
Descarie	Elisabeth T.	Lemieux	Émile	Trujillo Castellanos	Jorge
Deslauriers	Ophélie	Lepage-Legault	Hélène	Tsouli	Noura
Di Zazzo	Madeleine Giovanna	Letendre	Rosemarie	Turcotte	Maïté
Douglas	Judy-Ann	Létourneau	Kim	Turcotte	Lorianne
Dubé	Lydia	Livernoche Leduc	Camille	Vary	Laurence
Duclos	Sabrina	Lupien	Catherine	Veilleux	Carol-Anne
Dupont	Marie-Eve	Mac Dermott	Catherine	Vézina	Gabrielle
Falardeau	Sabrina	Maheux	Annie-Claude	Vézina	Corinne
Faucher	Antoine	Majdalani	Karen	Vyboh	Katerine
Fausse	Rafaël	Major	Karine	Whittom	Maude
Fortier	Nancy	Marceau-Poirier	Fanny		



OFFRE DE FORMATIONS 2022

Porte-Voix
Formations continues en santé mentale

LES TROUBLES DU COMPORTEMENT CHEZ LES ENFANTS ET LES ADOLESCENTS : état des connaissances et interventions



Dr^e Nadia Desbiens, Ph. D.
(psychopédagogie) et M.A. (psychologie)

Montréal, 20-21 janvier 2022
Québec, 3-4 février 2022



LES ENFANTS ENDEUILLÉS : comprendre pour mieux accompagner

Sylvie Bessette, travailleuse sociale



Montréal, 18 février 2022
Québec, 25 mars 2022



**PLUS DE 40 FORMATIONS DE 6 OU 12 HEURES
EN LIGNE EN REDIFFUSION!**

Informations et inscriptions **porte-voix.qc.ca**

porte-voix@videotron.ca



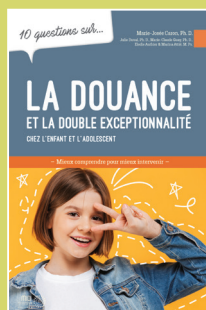
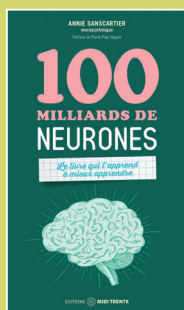
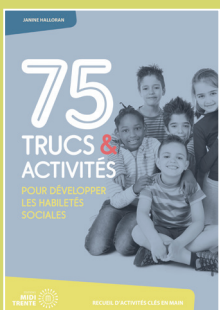
Nous vous aidons à les aider

Nous ne vous le cachons pas, aux Éditions Midi trente, nous avons un GROS faible pour les psychoéducatrices et les psychoéducateurs. Votre rôle est essentiel (surtout en ce moment!) et nous sommes fières de travailler main dans la main avec vous pour favoriser le bien-être psychologique des enfants, des adolescents et de leurs parents.

Plus que jamais, nous sommes là pour vous offrir des outils concrets et des ressources clés en main pour vous soutenir dans votre travail.



Pour soutenir vos interventions



Disponibles en librairie et sur notre site Web : miditrente.ca



UN NOUVEAU PLAN STRATÉGIQUE À VENIR

M^e **Sonia Godin**



Quelques mois avant le début de la situation d'urgence sanitaire, l'Ordre a entrepris des travaux visant l'adoption d'un nouveau plan stratégique. Un comité de pilotage a alors convenu d'une démarche et amorcé les activités de cueillette d'information et d'analyse.

Toutefois, la pandémie a bousculé plusieurs de nos plans, incluant celui d'adopter un nouveau plan stratégique en mars 2021. Constatant la situation imprévisible dans laquelle nous nous trouvions et les changements rapides auxquels l'Ordre, et la société en général, ont dû faire face, le conseil d'administration a décidé de reporter d'un an l'actualisation de son plan stratégique. L'adoption d'un nouveau plan est donc maintenant prévue pour mars 2022.

À ce jour, les travaux réalisés par le comité de pilotage, les administrateurs du conseil d'administration ainsi que l'équipe de la permanence sont nombreux. Malgré l'incertitude, nous avons poursuivi l'analyse de l'environnement en effectuant un sondage auprès du public québécois quant à la notoriété de la psychoéducation. Ce qu'on a appris?

- Plus des deux tiers des Québécois ont déjà entendu parler de la profession de psychoéducateur;
- Un Québécois sur cinq (20 %) dit avoir eu une expérience, de près ou de loin, avec un psychoéducateur ou une psychoéducatrice;
- Les Québécois associent davantage la profession à des milieux de travail accueillant des jeunes et à des clientèles âgées de 18 ans et moins, surtout de 13 à 17 ans (84 %) et de 6 à 12 ans (81 %).
- Les Québécois iraient voir un psychoéducateur pour :
 - Difficultés de socialisation (66 %)
 - Difficultés d'apprentissage (64 %)
 - Difficultés à s'adapter aux changements (59 %)

Nous avons également sondé des organisations qui représentent la clientèle des psychoéducateurs et des psychoéducatrices, notamment celles qui œuvrent en santé mentale et auprès de personnes autistes ou vivant avec une déficience intellectuelle. Nous avons noté que les répondants de ces organisations connaissent peu l'apport des psychoéducateurs et des psychoéducatrices auprès de leurs clientèles.

Finalement, nous vous avons demandé comment l'Ordre pouvait mieux vous soutenir pour vous permettre d'avoir une pratique de qualité. Parmi les répondants au sondage effectué en août et septembre 2020, 30 % étaient membres depuis moins de cinq ans. Il ressort des résultats :

- Vos besoins au regard de documents d'encadrement ou de formations;
- Votre souhait de faire connaître la spécificité de la psychoéducation;
- Votre satisfaction envers les services rendus par l'Ordre (83 %);
- Votre intérêt envers les pratiques et clientèles émergentes.

Les données recueillies par ces sondages, combinées à différentes sources d'information concernant le contexte politique, social et environnemental de l'Ordre et de la profession, ont alimenté les réflexions des membres du comité de pilotage, qui ont récemment proposé au conseil d'administration une première série d'orientations et d'objectifs stratégiques. Ainsi, la planification stratégique qui débutera en mars 2022 sera sous le signe de la qualité de la pratique des psychoéducateurs et des psychoéducatrices, de la reconnaissance de la profession et de l'efficacité de l'Ordre comme organisation.

Je tiens à remercier les membres du comité de pilotage de la planification stratégique pour leur implication. Ces personnes sont, du conseil d'administration : Denis Leclerc, ps. éd., président de l'Ordre, Carl Bouchard, ps. éd., Benjamin Pierre Rondeau, ps. éd., Jean Vachon, administrateur nommé, et Isabelle Legault, ps. éd., directrice de l'encadrement et du soutien de la pratique, Jacinthe Majeau, responsable des communications, ainsi que moi-même, de la permanence de l'Ordre.

Je tiens également à vous remercier de participer à nos différentes activités de consultation. Vos observations sont précieuses et nous donnent des indications sur les initiatives à mettre en place pour mieux répondre à vos besoins et poursuivre l'amélioration continue de la pratique psychoéducative. Ce magazine est l'une des actions que nous avons prises en ce sens. Portant sur la douance, une clientèle en émergence qui fait l'objet de plus en plus de travaux de recherche et de programmes sur le terrain, le présent numéro vise à vous soutenir afin de mieux comprendre cette clientèle. Bonne lecture! ■

Douance: diversité des profils et apport des psychoéducateurs et psychoéducatrices

Nous avons déjà eu vent des enjeux inhérents, mais c'est en travaillant sur le dossier que vous allez parcourir que nous avons pu mesurer l'ampleur des divergences d'opinion, de vision, les différences dans les façons de définir, d'évaluer et de comprendre la douance. Malgré les avancées des dernières années dans le domaine, elle demeure un sujet récent qui interpelle de plus en plus les psychoéducateurs et les psychoéducatrices dans leur pratique évaluative et clinique. C'est particulièrement le cas en milieu scolaire où l'on s'interroge de plus en plus sur les pratiques éducatives favorisant la réussite des élèves dotés d'un haut potentiel intellectuel (HPI) ou un très haut potentiel intellectuel (THPI), sans ou avec trouble associé (on parle alors de double exceptionnalité).

En allant chercher les connaissances et expériences de différents individus, eux-mêmes doués ou encore experts en recherche, en évaluation ou directement sur le terrain, nous souhaitons que ce dossier vous permette de faire un pas de plus, soit dans votre compréhension de ce qu'est la douance, des pièges à éviter en intervention ou des pistes à explorer afin d'aller plus loin dans votre pratique.

Cela dit, ce magazine se veut une première conversation. Car malgré la qualité indiscutable des textes présentés, les auteurs du dossier ne s'entendent pas toujours sur certains points. Par exemple, est-ce que les enfants ayant une douance ont des besoins particuliers ?

Une chose est claire cependant, c'est que la douance est multicolore et toute en nuances. Même si l'état des connaissances sur le sujet demeure en constante évolution, notre spécifique comme psychoéducateurs et psychoéducatrices nous permet d'apporter une couleur essentielle dans la compréhension des capacités et difficultés adaptatives de la personne présentant un HPI ou un fonctionnement pouvant s'y apparenter.

Bonne lecture !

Sara Bouffard, ps. éd.

pour le comité de dossier du Magazine

LA DOUANCE N'EST PAS UNE MALADIE

Pascale Grégoire, psychiatre de l'enfant et de l'adolescent, chef du département adjoint de pédopsychiatrie et chef médical du programme autisme du CIUSSS-du-Nord-de-l'Île-de-Montréal, professeur adjoint à l'Université de Montréal

Véronique Langlois, doctorante en psychologie de l'UQO et psychoéducatrice au programme autisme du CIUSSS-du-Nord-de-l'Île-de-Montréal.

Laurent Mottron, psychiatre au programme autisme du CIUSSS-du-Nord-de-l'Île-de-Montréal, chercheur et professeur titulaire au département de psychiatrie de l'Université de Montréal

La notion de douance réfère à des capacités exceptionnelles. On retrouve utilisés de manière quasi synonyme les termes de douance, de surdouance ou de haut potentiel intellectuel (HPI). On pourrait s'attendre à ce que ces termes n'évoquent que des aspects positifs, comme le terme français « don » ou son équivalent anglais (*gifted*) le suggèrent: un cadeau de la nature. Pourtant, le grand public et les médias, soutenus en cela par certains professionnels, assimilent le terme de douance à un « diagnostic » qui expliquerait des dysfonctionnements scolaires ou personnels, parfois mieux que ne le feraient les diagnostics pédopsychiatriques ou les caractérisations neuropsychologiques existantes. Cette compréhension de la notion d'intelligence très supérieure a des conséquences sur la relation de la personne avec le système de santé et les services scolaires, ainsi que sur sa perception de soi. Nous allons tenter d'y voir plus clair, mais devons, avant d'arriver à la douance, parler de la manière dont on comprend et mesure l'intelligence.

Historique de la mesure de l'intelligence

Dès les années 1860, un courant né aux États-Unis reconnaît que chaque enfant a un rythme d'apprentissage différent. Cela mène au développement de parcours scolaires adaptés aux rythmes et aux talents. De premiers travaux théoriques et empiriques tentent de définir l'intelligence et de la mesurer. La première moitié du 20^e siècle voit apparaître les tests d'évaluation de l'intelligence. Le but de ces études est autant de contribuer à l'organisation du système scolaire que d'optimiser l'allocation des jeunes recrues à des postes militaires ou encore à l'orientation des immigrants. Ainsi, en 1905 est publié le test Binet-Simon, mesurant « l'âge mental » en quantifiant séparément diverses capacités intellectuelles, comme la mémoire, l'imagination, l'attention, le sens esthétique et la force musculaire. Il vise à détecter les enfants à besoins particuliers. Le test évolue vers celui de Stanford-Binet en 1915, qui mesure six fonctions distinctes, verbales et non verbales, et dont la moyenne donne un « quotient intellectuel » (QI) verbal, non verbal et global. Il identifie par convention la moyenne du QI de la population générale à une valeur de 100.

Le test qui deviendra la norme planétaire de la mesure de l'intelligence, les échelles de Wechsler, est développé aux États-Unis selon les mêmes principes en 1939 et sous sa forme actuelle en 1955. Ce test en est à sa cinquième version pour enfant (WISC) et à sa quatrième pour adulte (WAIS). Il mesure différentes fonctions à l'aide d'épreuves graduées en difficulté, certaines requérant le langage pour être comprises et pour y répondre, d'autres seulement pour être comprises.

En parallèle, mais selon un principe différent, Raven publie en 1936 son test des matrices, qui mesure le raisonnement non verbal à l'aide d'une tâche unique, contrairement aux échelles de

Wechsler, qui comprennent une dizaine de sous-tests. Dans cette tâche, la personne doit choisir l'image qui complète une matrice de formes. Comme ce test est non verbal, il est censé être plus indépendant du niveau de langage ou d'éducation de la personne. Ce serait le test le mieux corrélé avec le « facteur g », construit pour représenter la corrélation entre la performance à l'ensemble des tâches effectuées par un individu ou un groupe d'individus, donc le niveau d'aptitude général.

Chacun de ces tests a subi de multiples révisions et actualisations de leurs normes, en particulier du fait de l'effet Flynn, qui est l'accroissement des capacités intellectuelles générales de la population mondiale au cours des années. Bien que la notion d'une capacité unique (intelligence générale) ou fragmentée en différentes fonctions puisse les opposer, tous ces tests permettent de mesurer l'écart d'un individu à la moyenne de la population. On retrouvera aux deux extrémités soit des individus particulièrement « doués » ou, au contraire, des personnes présentant des limitations intellectuelles. Examinons maintenant les définitions de l'intelligence impliquées par ces différents tests.

L'intelligence est complexe – Questions et modèles Une ou plusieurs intelligences ?

L'excellence peut se limiter à un seul type d'habileté (comme le hockey), inclure tout un ensemble d'habiletés qui partagent des traits communs (c'est-à-dire être bon dans les sports en général) ou concerner l'ensemble des domaines d'habiletés (pensons à un astronaute qui a parallèlement réalisé des études en médecine). Y aurait-il donc une seule intelligence ou plusieurs intelligences ?

Un modèle souvent cité, celui de Gardner (2006), permet d'énumérer différentes habiletés pouvant chacune atteindre un niveau d'excellence (ou à l'inverse, de déficit) sans forcément entraîner les autres habiletés dans leur ascension ou dans leur chute, et dans lequel les regroupements par domaine seraient relativement arbitraires. Ce modèle propose huit types d'intelligences : linguistique, logico-mathématique, spatiale, intrapersonnelle, interpersonnelle, corporelle-kinesthésique, musicale et naturaliste. Dans ce modèle, le niveau d'habileté atteint dans un domaine serait indépendant du facteur g.

L'intelligence et le facteur g

Le concept d'intelligence comme étant une aptitude générale représentant la performance dans toutes les tâches qu'effectue un individu est fort complexe quand on essaie de le définir et donc de le mesurer. Carroll (1993) propose un modèle intégratif, dit « hiérarchique en trois strates ». Ce modèle distingue trois niveaux d'habiletés intellectuelles : les habiletés spécifiques, les habiletés plus larges (raisonnement fluide, impliquant la réflexion rapide et flexible face aux problèmes nouveaux et le raisonnement

crystallisé, associé à l'accumulation de connaissances), et enfin les habiletés générales, soit le facteur g (qui englobe les raisonnements fluide et cristallisé).

Dans un test d'intelligence comme l'échelle WISC, le score global est en quelque sorte une représentation du facteur g. Par conséquent, on assume qu'il existe une corrélation entre les performances aux différentes tâches. On autorise néanmoins une certaine autonomie entre les compétences, ou l'obtention d'un « profil individuel ». Celui-ci est représenté par les résultats obtenus à chaque tâche individuelle, mais présentés ensemble. On peut ainsi distinguer des personnes « plutôt verbales » ou au contraire « plutôt non verbales », mais aussi extraire un niveau global exprimant leur corrélation. Il est avisé de ne pas interpréter ce niveau global (QI) quand les écarts entre les différents domaines sont trop importants, parlant alors d'un « profil hétérogène », car le score moyen obtenu ne permettrait pas de rendre compte justement des scores obtenus aux différentes tâches.

Le quotient intellectuel (QI) est ainsi issu de la mise en commun des performances obtenues aux différents sous-tests de l'échelle, une fois ramenées à un score normatif. Par exemple, pour mesurer le QI d'une personne à l'aide de l'échelle WISC, il faut la soumettre à un ensemble de sous-tests (p. ex. vocabulaire, compréhension) et comparer le score qu'elle obtient à celui de la population générale du même âge. Les performances de cette population seront distribuées selon une courbe normale de Gauss (voir la figure 1, « IQ curve.svg », 2020). La majorité de la population se trouvera au centre de la distribution, en haut de la cloche. À l'extrême gauche se trouveront les moins performants et à l'extrême droite les plus performants.

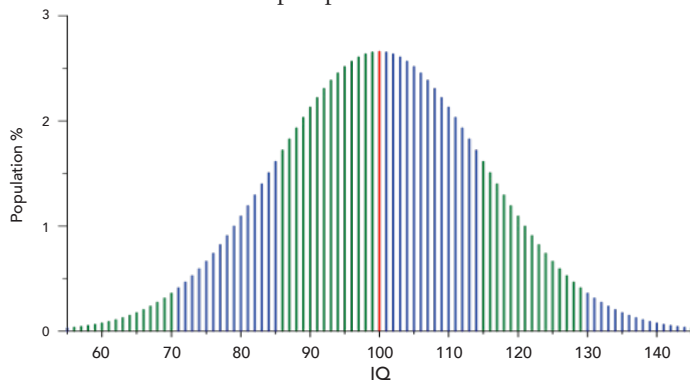


Figure 1: Courbe QI

L'intelligence : l'acquis et l'adaptation

La distinction entre l'intelligence fluide – indépendante de la culture – et l'intelligence cristallisée – représentée par des connaissances explicites accumulées – a été essentielle pour montrer que des groupes humains de cultures différentes ou de milieux plus ou moins favorisés pouvaient avoir le même potentiel. Ajoutons les notions d'entraînement et d'expertise, qui réfèrent à l'amélioration des performances d'une personne qui a été exposée à un certain matériel ou s'est surentraînée à une tâche et dont les effets viennent potentialiser les distinctions énoncées jusqu'ici.

En fait, le concept d'une capacité générale est plus complexe qu'il n'y paraît. En effet, quelqu'un peut réussir très bien les tests qui mesurent l'intelligence, mais se débrouiller plutôt mal dans la

« vraie vie ». C'est la distinction entre intelligence et adaptation, ou selon les termes anglais entre « *book intelligence* » et « *street intelligence* ». Cette dernière est intégrée dans la définition de Sternberg (1986), proposant que l'intelligence soit la capacité à apprendre de son expérience et à s'adapter dans sa vie. On peut tenter aussi de les réunir, comme dans le modèle de Gottfredson (2003), qui propose de définir l'intelligence comme une aptitude cognitive très générale qui implique, entre autres, la capacité de raisonner, de planifier, de résoudre des problèmes, de penser de manière abstraite, de comprendre des idées complexes, d'apprendre de façon rapide et efficace, notamment par le biais des expériences vécues, dépassant ainsi l'apprentissage uniquement de nature scolaire.

En somme, on peut se demander jusqu'à quel point les différents domaines de compétence sont reliés entre eux dans la population générale, ou chez une même personne, et comment ces compétences apparaissent ou se développent. Par exemple, de manière remarquable, des profils assez précis peuvent caractériser des groupes de façon particulière, comme les personnes autistes. En effet, si on étalonne un test d'intelligence de manière que la moyenne de la population générale soit de 10 à tous les sous-tests, plusieurs personnes autistes présenteront des « creux » ou des « pics » à certaines des tâches. Au WISC, on retrouve des forces aux sous-tests Similitudes, Information et Vocabulaire, et plus particulièrement au *Block-Design*, et une faiblesse dans une tâche de jugement pratique et social, le sous-test Compréhension, tel que reproduit dans la figure 1 (résultats issus d'Happé, 1994, cités dans Dawson et collab., 2007). Toutefois, la présence ou l'absence de ces « pics d'habileté » ou de capacités adaptatives pourra varier considérablement dans un même groupe, que les personnes soient autistes ou qu'elles aient un développement neurotypique (p. ex. Caron et collab., 2006).

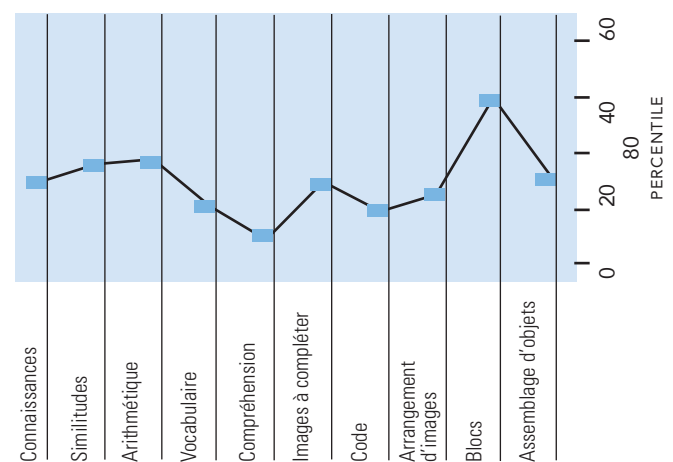


Figure 2: Résultats au WISC

Quelques notions techniques impliquées par la notion de douance

La place de l'intelligence dans la douance

Sur le site de l'Association québécoise des neuropsychologues, il est indiqué que l'évaluation du quotient intellectuel avec un test d'intelligence standardisé est nécessaire pour qu'on puisse parler de douance. On y recommande également que soient réalisés

des entretiens auprès des parents et professeurs ainsi qu'une enquête sur d'autres caractéristiques personnelles de l'enfant (p. ex : créativité, motivation, personnalité), notamment à l'aide de questionnaires standardisés.

La douance réfère donc, en premier lieu, à la notion d'intelligence très supérieure. Techniquement, elle correspondrait aux 2,3 % de la population (2 écarts-types au-dessus de la moyenne) ayant un QI supérieur à 130. Ce chiffre est choisi pour être symétrique avec la définition « administrative » de la déficience intellectuelle, qui comprend les 2,3 % d'individus les moins performants aux tests intellectuels (se trouvant à l'autre extrémité de la courbe de Gauss). En raison des nuances indiquées plus haut, ce chiffre global de 2,3 % peut cependant représenter une description tronquée des capacités d'un individu.

Selon le modèle de la douance de Renzulli (2005), celle-ci se divise en haut potentiel scolaire et haut potentiel créatif. Pour les caractériser, il propose que trois composantes soient en interaction : l'intelligence, la créativité et l'implication.

Que la mesure à l'aide d'une échelle standardisée et normalisée ne représente pas tout le concept de douance ne signifie pas que l'on puisse conclure à un « diagnostic » de douance sans utiliser de mesure. Tout d'abord, la douance ne devrait pas être considérée comme une condition pathologique. Ensuite, il existe un danger bien réel que cela entraîne une opinion arbitraire et subjective, variant selon les cliniciens. Enfin, la mesure de l'intelligence est fondamentalement continue. Ainsi, marquer une distinction nette des performances au-dessus et au-dessous du seuil de 130 de QI n'est pas représentatif de cette continuité. On ne peut raisonnablement pas dire qu'on est « doué » à 131 et pas à 129, impliquant ainsi une définition « catégorielle » de la douance en tout-ou-rien. Une convention ne doit pas être prise pour un objet circonscrit dans la réalité.

Par ailleurs, l'intelligence mesurée par le QI, même très élevée, ne garantit absolument pas une contribution sociétale exceptionnelle ou un génie. Si on mesure le QI de personnes douées ayant et n'ayant pas fait de réalisations exceptionnelles, il n'y a pas de différence de QI entre elles (Mackintosh, 2011). En revanche, la réussite scolaire, le revenu et bien d'autres avantages sont largement corrélés positivement à l'intelligence (Deary et collab., 2007).

Débat sur les caractéristiques associées, courants optimistes et pessimistes

Ces dernières années ont vu fleurir dans les médias des affirmations que les personnes « douées » pouvaient être dysfonctionnelles. Des parents se sont regroupés sous cette bannière, avec le soutien et l'assentiment de certains professionnels, ce qui soulève de vives critiques (Gauvrit et Ramus, 2017). Le concept de douance était ainsi devenu, pour certaines personnes, un facteur de risque de situation de handicap, une justification à l'échec scolaire, une maladie que l'on diagnostique et pour laquelle on propose même une prise en charge spécifique.

Les tenants de ces courants de pensée affirment ainsi que les personnes ayant une douance pourraient souvent avoir des difficultés relationnelles ainsi qu'un diagnostic pédopsychiatrique.

Le plus souvent, on retrouverait le syndrome d'Asperger et le trouble de déficit d'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH). L'enfant doué, par ses différences, serait ainsi davantage à risque de difficultés d'adaptation, de symptômes anxio-dépressifs et de démotivation scolaire. Certains évoquent comme hypothèse sous-jacente aux difficultés vécues par ces enfants un mode de pensée particulier, dit « en arborescence » et un développement asynchrone, consistant en un décalage entre leur facilité d'apprentissage et leur maturation affective, cette dernière pouvant être plus lente.

Pourtant, il n'existe pas de données solides pour étayer ces affirmations voulant que la douance soit associée à des difficultés d'apprentissage ou de fonctionnement social (Worell et collab., 2019). Les études (pour une revue, voir Tordjman et collab., 2018) évoquant chez les enfants doués une propension aux échecs scolaires sont réalisées à partir d'échantillons d'enfants qui reçoivent déjà des services plutôt que puisés dans la population générale des enfants à QI élevés. Il s'agit donc d'échantillons biaisés qui ne représentent pas adéquatement la population des enfants doués. En revanche, même si toutes les personnes douées n'ont pas d'excellents résultats scolaires, les résultats scolaires restent hautement et positivement corrélés à l'intelligence sur de grands groupes d'individus.

Un examen critique de tout ce qui s'écrit sur les difficultés cognitives ou psychopathologiques qui seraient associées à la douance révèle que l'intelligence, quel que soit son niveau, n'est pas un facteur de protection ou de risque pour les difficultés. La douance colore l'expression des difficultés pouvant être vécues par un individu. Par exemple, un autiste qui a un quotient intellectuel de 135 aura des intérêts particuliers plus riches, décrira ses difficultés sociales de manière plus raffinée, mais ses particularités en lien avec l'autisme pourront être toutes aussi importantes que celles d'un autiste ayant une intelligence dans la moyenne. De plus, il pourra utiliser les particularités autistiques de son intelligence de manière plus aboutie. La combinaison de l'autisme et d'une grande intelligence peut d'ailleurs, en recherche, donner lieu à des créations puissantes et novatrices. Tous les génies ne sont pas autistes, et tous les autistes ne sont pas des génies. Certains le sont, et il faut leur permettre de s'épanouir (Mottron, 2011).

Qu'en est-il des jeunes doués dans le système scolaire? Nourrir l'intelligence est un devoir dans une société que l'on pourrait qualifier de développée. Que ce soit pour tenter de contrer les difficultés réelles ou fictives nommées plus haut ou pour stimuler au maximum le potentiel des enfants doués, diverses recommandations concernant le dépistage et la création de programmes scolaires adaptés ont été émises à travers le monde. Dans la seconde partie du 20^e siècle, des associations de douance ont émergé et des programmes scolaires adaptés sont donc apparus. Plusieurs pays ont des programmes pour les enfants doués, mais ils ne sont pas tous actualisés ou implantés. Au Québec, après quelques débats, il a été choisi jusqu'à maintenant de ne pas inclure la douance dans les besoins scolaires spéciaux. Pourtant, il apparaît important que les besoins de chaque enfant soient considérés, incluant celui d'être stimulé à la hauteur de son potentiel.

La douance en psychopathologie : explication alternative, diagnostic différentiel ou spécificateur clinique ?

Une tendance occasionnelle, mais préoccupante, dans certains milieux cliniques est de considérer que lorsqu'un enfant est porteur d'un diagnostic pédopsychiatrique (par exemple le TDAH ou l'autisme) et que l'on découvre chez lui une intelligence supérieure, cette dernière devient l'explication principale de ses difficultés. De la même manière, quand l'enfant n'a pas encore de diagnostic et que l'on découvre chez lui une intelligence supérieure, il ne faudrait pas que la douance soit annoncée comme l'origine de ses problèmes, avec une intervention spécifique comme solution clé en main.

Cette tendance repose sur certains articles de la littérature scientifique dans lesquels la douance est vue comme un facteur de risque à la psychopathologie, ou encore que certaines conditions cliniques, comme l'Asperger et la douance, ont « un recouvrement fondamental » (Boschi et collab., 2016). Cette conception de la douance est entretenue dans l'imaginaire collectif par certains personnages de séries télévisées – de Sheldon à Sherlock, en passant par Lisbeth et Saga –, où l'enquêteur omniscient, présenté avec des traits autistiques, résout les énigmes avec une perspicacité inouïe.

Le concept de « diagnostic différentiel » implique d'analyser les symptômes d'une personne afin d'identifier quelles conditions diagnostiques peuvent le mieux les expliquer. La « comorbidité », ou « double diagnostic », est constatée lorsque deux conditions cliniques sont présentes chez une même personne. Dans le cas de la déficience intellectuelle, il est exact que celle-ci soit considérée comme une comorbidité, et qu'elle puisse expliquer des difficultés rapportées à une condition psychiatrique. Certains diagnostics, comme l'autisme, imposent cependant que cette explication ne soit pas suffisante. Il pourrait donc être tentant, ou logique, de considérer l'autre extrémité de la distribution du QI de la même manière. C'est ici que le concept de double exceptionnalité (Cain et collab., 2019) fait son entrée, lorsqu'un diagnostic neuro-développemental ou psychopathologique est associé à la douance.

Puisqu'on ne devrait pas considérer la douance comme un diagnostic, la notion de « spécificateur » semble cependant pertinente et plus neutre. Un spécificateur est une dimension de la personne qui colore de manière particulière son tableau clinique, et qui peut ne pas être de nature pathologique. L'âge, le sexe et le niveau d'intelligence peuvent notamment être considérés comme des spécificateurs. L'évaluation approfondie de la spécificité des symptômes à une condition et la manière dont ils sont modifiés par des spécificateurs sont donc nécessaires dans un processus de diagnostic différentiel rigoureux. Par exemple, avant d'invoquer la « pensée divergente » d'un enfant ayant un QI très supérieur, il conviendrait de différencier une richesse associative liée à l'intelligence d'une association non contrôlée causée notamment par une distractibilité accrue, telle que retrouvée chez les personnes ayant un TDAH. Les deux peuvent se confondre pour le clinicien et peuvent même coexister chez la même personne. Le même type de démarche distinguera l'expertise issue d'un intérêt autistique intense d'une douance ou de l'effet d'un entraînement. Les recommandations psychoéducatives et pédopsychiatriques différeront grandement dans chacune de ces situations.

Conclusion

Bien que certains enfants à haut potentiel intellectuel puissent éprouver des problèmes psychologiques ou scolaires, plusieurs n'en développent pas et d'autres en présentent moins que la moyenne. Ces enfants peuvent naturellement présenter des conditions cliniques associées. Il demeure important de pouvoir identifier les difficultés éprouvées par les enfants doués, comme pour les autres enfants, lorsqu'ils en présentent, mais sans que ces difficultés soient directement attribuées à la douance.

Les résultats de l'évaluation intellectuelle sont une des données qui permettent de moduler la démarche psychoéducatrice et de déterminer le plan d'intervention auprès d'un enfant en difficulté d'adaptation. L'influence de multiples facteurs autres que l'intelligence doit cependant être explorée et intégrée dans l'analyse clinique.

Malgré une importante variabilité interindividuelle sur le plan adaptatif chez les jeunes avec une douance, celle-ci ne devrait pas être considérée comme une maladie, mais plutôt comme un facteur permettant de mieux comprendre la complexité associée au profil de chaque enfant en difficulté. En somme, la « double exceptionnalité » existe certainement, mais elle n'est pas la règle, ni pour l'autisme ou le TDAH ni pour la douance. Quand elle existe, elle peut donner lieu à des tableaux infiniment variés allant de la combinaison de talents à des situations dramatiques. La généralisation est donc à proscrire dans ce domaine. ■

Références

- Boschi, A., Planche, P., Hemimou, C., Demily, C. et Vaire-Douret, L. (2016). From high intellectual potential to asperger syndrome: Evidence for differences and a fundamental overlap—a systematic review. *Frontiers in psychology*, 7, 1605.
- Cain, M. K., Kaboski, J. R. et Gilger, J. W. (2019). Profiles and academic trajectories of cognitively gifted children with autism spectrum disorder. *Autism*, 23(7), 1663-1674.
- Caron, M. J., Mottron, L., Berthiaume, C. et Dawson, M. (2006). Cognitive mechanisms, specificity and neural underpinnings of visuospatial peaks in autism. *Brain*, 129(7), 1789-1802.
- Carroll, J. B. (1993). *Human Cognitive Abilities: A Survey of Factor-Analytic Studies* (N° 1). Cambridge University Press.
- Dawson, M., Soulières, I., Ann Gernsbacher, M. et Mottron, L. (2007). The level and nature of autistic intelligence. *Psychological science*, 18(8), 657-662.
- Deary, I. J., Strand, S., Smith, P. ET Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, 35(1), 13-21.
- Gardner, H. E. (2008). *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice*. New-York : Basic books.
- Gauvrit, N. et Ramus, F. (2017). La légende noire des surdoués. *La Recherche*, 521.
- Gottfredson, L. S. (2003). Dissecting practical intelligence theory: Its claims and evidence. *Intelligence*, 31(4), 343-397.
- Hoogeveen, L., van Hell, J. G. et Verhoeven, L. (2012). Social-emotional characteristics of gifted accelerated and non-accelerated students in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 82(4), 585-605.
- IQ Curve.svg. (2020, 26 novembre). Dans *Wikipédia*. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:IQ_curve.svg
- Luria, S. R., O'Brien, R. L. et Kaufman, J. C. (2016). Creativity in gifted identification: Increasing accuracy and diversity. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1377(1), 44-52.
- Mackintosh, N. (2011). *IQ and Human Intelligence*. Oxford University Press.
- Mottron, L. (2011). The power of autism. *Nature*, 479(7371), 33-35.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. Dans R. J. Sternberg et J. E. Davidson (dir.), *Conception of Giftedness* (2^e éd., p. 246-279). New York : Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1986). Toward a unified theory of human reasoning. *Intelligence*, 10(4), 281-314.
- Tordjman, S., Vaire-Douret, L., Chokron, S. et Kermarrec, S. (2018). Les enfants à haut potentiel en difficulté : apports de la recherche clinique. *L'Encéphale*, 44(5), 446-456.
- Worrell, F. C., Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. et Dixon, D. D. (2019). Gifted students. *Annual Review of Psychology*, 70, 551-576.

CINQ PIÈGES À ÉVITER POUR MIEUX COMPRENDRE L'ENFANT À HAUT POTENTIEL INTELLECTUEL (HPI)

Marie-Claude Guay, Ph. D., Professeure au département de psychologie, UQAM, neuropsychologue

Au cours des dernières années, nous avons constaté au Québec, tout comme ailleurs dans le monde, un intérêt accru pour mieux comprendre et soutenir les élèves à haut potentiel intellectuel (HPI). Il s'agit bien entendu d'une bonne chose, car certains d'entre eux ont effectivement des besoins particuliers qui nécessitent des interventions appropriées pour faciliter leur adaptation. Toutefois, dans la foulée de cette vague d'intérêt, plusieurs fausses croyances sont largement véhiculées et nuisent malheureusement à une compréhension juste et commune du HPI. Dans le présent texte, cinq pièges à éviter sont présentés pour une meilleure compréhension des élèves à HPI.

Piège 1 : L'enfant à HPI s'ennuie en classe

Quand on imagine un enfant à HPI, on pense souvent à un enfant qui est à ce point intelligent qu'il passe sa journée entière à s'ennuyer en classe. Or, cette image largement véhiculée n'est pas représentative de la situation, car les études montrent qu'au contraire, la majorité d'entre eux fonctionnent bien à l'école. Ils ont de la facilité à apprendre, ils participent activement en classe, ils obtiennent de bons résultats scolaires, ils sont admis dans les programmes enrichis de leur choix et ils poursuivent leurs études à de hauts niveaux postsecondaires.

Pourquoi alors avons-nous cette fausse impression? Dans les faits, il faut savoir qu'une minorité des enfants à HPI éprouvent effectivement de l'ennui en classe et il s'agit surtout de ceux qui ont un très haut potentiel intellectuel (un THPI dont le QI est au-dessus de 145).

Prenons l'exemple d'Évelyne, une petite fille de six ans qui a appris à lire par elle-même à quatre ans et qui est capable de lire des petits romans. Bien entendu, quand son institutrice enseigne aux autres la correspondance entre les lettres et le son des lettres, Évelyne trouve le temps long et elle ne comprend pas pourquoi les autres enfants n'assimilent pas plus vite ces notions.

Dans les faits, il faut savoir que c'est surtout dans les situations où il y a un très grand décalage entre les compétences de l'enfant à HPI et les autres camarades de sa classe qu'il risque d'y avoir de l'ennui en classe. Dans ces situations, il est important de procéder à une évaluation approfondie de l'enfant à HPI afin d'être en mesure de lui offrir une pédagogie mieux adaptée à ses besoins.

Piège 2 : L'enfant à HPI a un cerveau différent des autres

La fausse croyance voulant que l'enfant à HPI ait un cerveau différent des autres prend forme de différentes façons dans le discours

populaire. Dans le cadre de ce texte, nous allons en aborder deux : la précocité et la pensée en arborescence.

Dans le langage courant, les enfants à HPI sont parfois appelés les enfants doués, surdoués ou les enfants précoces. Mais que signifie la précocité dans le développement d'un enfant? Au cours des dernières décennies, une multitude de chercheurs à travers le monde a étudié le développement des enfants de la naissance à l'âge adulte. En psychologie du développement notamment, on a identifié des stades ou paliers de développement pour tenter d'expliquer et comprendre comment et à quelle vitesse se développent par exemple le langage, la motricité, le raisonnement, etc. Les chercheurs établissent ainsi des moyennes et on s'attend à ce qu'un enfant qui se développe normalement acquière ces diverses compétences cognitives selon la norme établie. Or, il faut comprendre que le développement des enfants se fait selon un continuum! À titre d'exemple, l'acquisition de la marche se fait normalement à 12 mois. Il faut comprendre qu'il s'agit d'une moyenne, certains marchent plus tôt et d'autres plus tard. Ainsi, si un enfant a acquis la marche à 11 mois, ça ne signifie pas pour autant qu'il a un HPI. De la même façon, si l'enfant marche à 13 mois, ça ne veut pas dire qu'il a un retard de développement moteur! Je considère important de souligner cet aspect, car de plus en plus, je constate que des parents pensent que leur enfant est précoce, car il a marché ou a dit ses premiers mots avant un an. Quand on évalue la précocité du développement chez un enfant à HPI, il faut documenter ses aptitudes tout au long de son parcours de vie. Le fait qu'il ait dit quelques mots à 10 ou 11 mois ne signifie pas grand-chose. En revanche, si l'on peut documenter que non seulement il a dit ses premiers mots tôt, mais qu'en plus il a appris rapidement à faire des phrases complexes, à élaborer ses idées et à utiliser un vocabulaire riche et varié, l'on peut alors envisager une compétence exceptionnelle sur le plan du langage.

Dans plusieurs écrits populaires sur les enfants à HPI, on laisse aussi entendre qu'ils développent un mode de pensée complètement différent de celui des personnes qui se développent normalement. On les dépeint comme des personnes ayant un cerveau si développé, si unique et surtout si différent des autres qu'ils n'arrivent pas à s'adapter au monde du commun des mortels. Bien souvent, on appelle cette façon de réfléchir la pensée en arborescence, qui signifierait que la personne à HPI est constamment en train de générer des idées et des hypothèses et qu'elle est capable de trouver des solutions inusitées et ingénieuses à tous les problèmes qu'elle analyse. Or, il faut savoir qu'un mode de pensée en arborescence n'existe pas. Il n'y a aucun modèle théorique en psychologie cognitive qui tente d'expliquer un tel mode de

pensée et il n'y a aucune étude en neurosciences qui confirme un tel mode de pensée. Ainsi, les études d'imagerie cérébrale n'indiquent pas que les enfants à HPI développent différemment leurs circuits neuronaux ou qu'ils ont des cerveaux différents des autres. Ce qu'il faut savoir, c'est que le cerveau des personnes qui ont un HPI demeure un cerveau humain, mais il a pour particularité d'être si efficace qu'il se situe à l'extrémité supérieure d'un continuum.

Piège 3 : Un enfant à HPI ne peut pas avoir un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH)

Au début de ma pratique professionnelle il y a une vingtaine d'années, il était admis que pour identifier une douance intellectuelle chez un enfant, il fallait obtenir un profil cognitif homogène; ce qui excluait d'emblée la possibilité qu'un enfant à HPI puisse avoir un TDAH et des déficits dans les fonctions cognitives du lobe frontal (attention et fonctions exécutives). Heureusement, les connaissances évoluent rapidement dans notre domaine. Aujourd'hui, dans la littérature scientifique, l'on s'intéresse de plus en plus aux enfants à HPI qui ont un profil cognitif hétérogène, car parmi la population de jeunes à HPI, ce sont principalement eux qui ont des difficultés d'adaptation. Dans le TDAH, il est clairement reconnu qu'il y a des déficits sur le plan de l'attention et des fonctions exécutives. À l'épreuve de QI, cela se traduit souvent par des scores plus faibles aux échelles de mémoire de travail et de vitesse de traitement de l'information. Ainsi, l'enfant peut présenter des scores plus faibles à ces deux échelles tout en présentant une douance intellectuelle aux échelles verbales, de raisonnement fluide et d'habiletés visuospatiales. Lorsque l'enfant présente à la fois un HPI et un TDAH, on estime qu'il présente deux conditions exceptionnelles et l'on décrit alors ces jeunes comme étant doublement exceptionnels (twice exceptional). L'expression est aussi utilisée pour décrire les enfants à HPI qui ont une autre condition exceptionnelle, comme un trouble particulier d'apprentissage par exemple.

Par ailleurs, selon une vaste étude américaine réalisée auprès de jeunes qui ont un TDAH (Multimodal Treatment of ADHD; étude MTA), la prévalence de la douance intellectuelle serait la même dans cette population que dans la population en général, soit entre 2 et 5 %.

Dans la population de jeunes à HPI, la prévalence de difficultés d'adaptation est toutefois plus élevée en présence d'un TDAH. En effet, avec un HPI et un TDAH, les jeunes ont besoin de soutien pédagogique, car ils sont à risque de présenter de faibles rendements scolaires, des échecs répétés, et de reprendre une année scolaire. De plus, ils sont à risque de présenter d'autres troubles associés comme des comportements extériorisés (opposition, provocation, etc.) et intériorisés (anxiété, dépression, etc.). Il faut savoir enfin que lorsqu'un enfant présente à la fois un HPI et un TDAH, l'identification des deux conditions représente un réel défi, car les comportements et les symptômes se chevauchent et il arrive bien souvent qu'une des deux conditions camoufle l'autre, d'où l'importance de faire une évaluation rigoureuse et approfondie lorsqu'un enfant présente des difficultés d'adaptation.

Piège 4 : Les problèmes de comportement en classe sont causés par un HPI

Dans la foulée de cet intérêt croissant pour mieux comprendre les enfants à HPI, l'on assiste à un phénomène populaire nouveau, celui d'interpréter les problèmes de comportement en classe et le désinvestissement scolaire comme traduisant un ennui extrême chez un enfant à HPI. En clinique, l'on constate qu'il y a de plus en plus de parents qui consultent pour une évaluation de la douance, car leur enfant a des problèmes de comportements en classe et ils estiment que ça pourrait être relié à un HPI. Pour illustrer ce phénomène, voici la vignette clinique d'Olivier, huit ans et demi, en troisième année.

Les parents consultent en neuropsychologie, car Olivier ne fonctionne pas bien en classe. Il dérange ses camarades en jasant sans arrêt et en les faisant rigoler et il s'oppose à son enseignante en refusant de faire les exercices. Il peut même lui arriver de faire des crises de colère assez intenses pour éviter de se mettre à la tâche. Son enseignante mentionne aussi qu'il commence les exercices en même temps que les autres, mais il fait semblant de travailler et, souvent, il ne finit pas ce qu'il commence.

En maternelle, un ergothérapeute a identifié un problème de régulation sensorielle, et une hypothèse de douance intellectuelle avait été soulevée, car Olivier s'exprime clairement, il fait preuve d'un bon sens de l'humour et il est un bon conteur. Il exerce aussi un certain leadership auprès des autres élèves. Toutefois, à l'entrée en 1^{re} année, il se trouve vite en échec en lecture et en écriture. Les échecs en français se répètent en 2^e année, mais on le laisse passer en 3^e, car on interprète le cumul des échecs et les problèmes de comportement en classe comme étant reliés à un HPI. On pense qu'il est si avancé par rapport aux autres élèves qu'il préfère faire le bouffon, déranger et ne pas faire ce qu'on lui demande. Or, les résultats de l'évaluation en neuropsychologie révèlent un potentiel intellectuel tout à fait dans la moyenne, avec une force personnelle sur le plan du langage (moyenne forte). Olivier est certes un enfant intelligent, mais son profil cognitif ne révèle pas du tout la présence d'un HPI. En fait, l'évaluation met clairement en évidence une dyslexie-dysorthographe. Les échecs scolaires, les comportements perturbateurs en classe et le désinvestissement scolaire s'expliquent entièrement par le trouble d'apprentissage et aucunement par un HPI.

Il n'y a pas si longtemps, quand un enfant présentait des comportements perturbateurs en classe, on ne suspectait pas en premier lieu le fait qu'il ait un HPI. Or actuellement, il est fréquent que les intervenants scolaires ou les parents eux-mêmes relient les troubles de comportement d'un enfant à une hypothèse de douance intellectuelle. Il faut savoir cependant que les études montrent en fait le contraire. Peu d'élèves à HPI ont des comportements perturbateurs en classe. De plus, cette situation est préoccupante, car l'élève, comme dans la vignette d'Olivier, ne reçoit pas les services appropriés à sa condition.



Piège 5 : L'enfant à HPI est malheureux et isolé des autres

L'idée que l'enfant à HPI est plus susceptible de présenter des troubles intériorisés comme des troubles anxieux et de la dépression est aussi largement répandue. Pour appuyer cette fausse croyance, l'on stipule que l'enfant à HPI est hypersensible, qu'il a du mal à gérer ses émotions et que, par conséquent, il se sent différent des autres et inapte à s'adapter. D'autres appuient aussi cette idée en avançant le fait que c'est le décalage entre l'intelligence supérieure de l'enfant à HPI et l'intelligence moyenne de ses camarades qui provoquerait de l'anxiété et des symptômes dépressifs. Or, ce qu'il faut savoir, c'est que les études dans le domaine montrent clairement que la majorité des enfants à HPI n'ont pas plus d'anxiété ou de dépression que leurs pairs.

Pour ce qui est des relations interpersonnelles, il est fréquemment véhiculé que l'enfant à HPI est isolé des autres et qu'il n'arrive pas à s'intégrer à des groupes d'amis du même âge. Ici aussi, plusieurs tentent d'expliquer l'isolement social des enfants à HPI par le trop grand décalage entre leur potentiel intellectuel et celui des autres enfants. Ce décalage expliquerait entre autres le fait qu'ils ne partagent pas les mêmes intérêts que leurs pairs et que, par conséquent, ils n'arrivent pas à développer des liens d'amitié avec des enfants du même âge, préférant ainsi être avec des plus vieux, voire même les adultes.

Dans la littérature scientifique, les études montrent qu'il est vrai que certains enfants à HPI présentent des difficultés dans leurs relations avec les autres, mais il s'agit d'une minorité. Parmi les enfants à HPI qui sont plus à risque de présenter des difficultés dans les relations sociales, il y a ceux qui ont un THPI (QI > 145) et ceux qui ont un profil intellectuel hétérogène, ce qui suggère qu'ils ont à la fois un HPI et un autre trouble associé (double exceptionnalité). En tant qu'intervenant auprès de ces jeunes, il faut garder à l'esprit que la majorité d'entre eux ont d'excellentes capacités d'adaptation et d'intégration sociale. Toutefois, ceux qui font partie de la minorité ont besoin d'interventions appropriées à leur condition.

Conclusion

L'intérêt grandissant pour mieux comprendre les élèves à HPI

est manifestement une bonne chose pour mieux les comprendre et intervenir au besoin. Toutefois, il faut garder à l'esprit que l'on véhicule actuellement une panoplie de fausses croyances sur le HPI qui nuisent à une compréhension juste et commune de cette réalité. Il faut garder à l'esprit que la nette majorité des enfants à HPI s'intègrent bien à l'école et dans leur groupe d'amis et qu'ils n'ont pas plus que les autres des comportements intériorisés (anxiété et dépression) ou extériorisés (opposition et provocation). Enfin, il est important de retenir que parmi les jeunes à HPI, ceux qui sont plus à risque de présenter des difficultés d'adaptation ou des difficultés d'apprentissage sont ceux qui ont un THPI (QI > 145) ou ceux qui ont un profil cognitif hétérogène, laissant présager un trouble associé à la douance, ce que l'on nomme la double exceptionnalité. Dans ces situations, une évaluation rigoureuse et approfondie des besoins de l'enfant est à prioriser. ■

Références

- Antshel, Faraone, Maglione, Doyle, Fried, Seidman et Biederman (2008). Temporal stability of ADHD in the high-IQ population: Results from MGH Longitudinal Family Studies of ADHD. *J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry*, 47:7. 817-825.
- Antshel, Faraone, Stallone et al. (2007). Is attention deficit hyperactivity disorder a valid diagnosis in the presence of high IQ? Results from the MGH Longitudinal Family Studies of ADHD. *J Child Psychol Psychiatry*. 48:687-694.
- Francis, R., Hawes, DJ et Abbott, M. (2016). Intellectual giftedness and psychopathology in children and adolescent: A systematic literature review. *Exceptional children*, 82 (3), 279-302.
- Gauvrit, N. (2014). *Les surdoués ordinaires*. PUF.
- Gauvrit, N., et Ramus, F. (2017, mars). La Légende noire des surdoués. *La recherche*, mensuel 521, 2228 mots.
- Mullet, D. K. & Rinn, A. N. (2015). Giftedness and ADHD: Identification, misdiagnosis, and dual diagnosis. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 37 (4), 195-207.
- Neihart, M., Pfeiffer, S. I., et Cross, T. L. (Eds) (2015). *The Social and Emotional Development of Gifted Children*, (2^e éd.), Waco, Texas, Prufrock press.

Pour le lecteur curieux, voici des nouveautés bien attendues:

Gauvrit, N., et Clobert, N. (2021). Psychologie du haut potentiel : *Comprendre, identifier, accompagner*, Éd. de Boeck Supérieur.

Caron, M-J, Authier, E., Attié, M., Duval, J, et Guay, M-C (2021). *10 questions sur... La douance et la double exceptionnalité*. Éditions Midi Trente.

LE MODÈLE PSYCHODÉVELOPPEMENTAL, MÊME EN DOUANCE ?

Ghitza Thermidor, ps. éd., M. Sc., coordonnatrice au développement de la pratique et au soutien professionnel

Dans sa pratique, le psychoéducateur fait face à différentes situations cliniques. Il doit réussir à bien évaluer la situation, pour cibler les meilleures interventions à préconiser.

Voici des vignettes illustrant cette diversité de cas qui peuvent s'apparenter à la douance :

Léanie, 25 ans, consulte un psychoéducateur, car elle utilise le camouflage pour masquer sa différence. En effet, elle adopte différentes attitudes qui lui permettent de s'intégrer à différents groupes, mais ceci aux dépens de son individualité. Cette stratégie l'épuise au quotidien. Elle craint d'oublier qui elle est réellement et elle a le sentiment de se trahir. Elle souhaite utiliser des stratégies d'adaptation qui la respectent comme personne et qui ne génèrent pas de stress chez elle.

Les parents de Mathis consultent le psychoéducateur, car malgré sa douance, les comportements de leur adolescent de 12 ans les épuisent. Selon eux, Mathis argumente plusieurs règles du quotidien, tant à l'école qu'à la maison. Le professeur l'ignore en classe avec comme résultat que Mathis se fâche. À la maison, les parents tentent de lui expliquer la règle, mais Mathis entre alors dans une spirale d'explications qui n'en finit plus. Les parents disent au psychoéducateur : « Nous avons l'impression alors que son leitmotiv est *“Je n'argumente pas, j'essaie juste d'expliquer pourquoi j'ai raison”*. » Cette attitude crée un stress chez les parents, car ils s'inquiètent de l'adaptation de leur enfant à diverses situations, de même qu'ils craignent qu'il soit exclu par ses pairs. Ils ne comprennent pas pourquoi il n'est pas en mesure de comprendre une règle simple comme : arrête d'argumenter, cela risque de te nuire.

Josué, âgé de quatre ans, a un trouble du spectre d'autisme. Il est en mesure de lire. Il regarde plusieurs vidéos sur *YouTube* et il explore différentes langues, dont le russe et le mandarin, alors que ses parents parlent seulement le français. Les parents consultent le psychoéducateur, car ils ne comprennent pas pourquoi il est si difficile pour leur enfant de développer une tâche simple d'autonomie, comme s'habiller ou communiquer ses besoins à l'aide de phrases, alors qu'il sait déjà lire. Ils anticipent l'avenir de leur garçon et sa capacité à devenir autonome.

Que faire pour comprendre la spécificité de chacune de ces situations ?

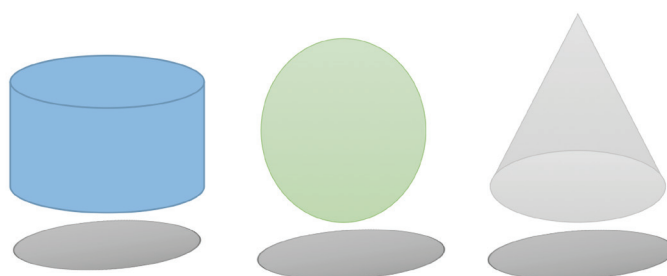


Figure 1 : Importance de la perspective

Tiré de la présentation de Christophe Guigné (2017)

Modèle psychodéveloppemental – une avenue

Pour bien comprendre chaque situation, il est important d'éviter d'avoir une vision en silo. Par exemple, si nous regardons les ombres de ces formes, elles sont toutes des cercles, mais les objets ne sont pas les mêmes.

Tout comme une même manifestation comportementale peut se retrouver dans différentes problématiques, la « vision en silo » ne permet pas de saisir l'ensemble de la situation ainsi que ses nuances et de prendre en considération les différentes interactions qui sont en jeu. Il importe donc d'utiliser un modèle qui permet d'intégrer l'ensemble des facteurs qui influencent la situation.

Le modèle psychoéducatif s'appuie sur le modèle d'analyse psychodéveloppemental de l'adaptation de Cummings, Davies et Campbell (2000). Ce dernier se veut un modèle qui peut aider à comprendre tant le développement normal d'une personne que la psychopathologie d'une autre. Il intègre à la fois une perspective systémique qui donne une place importante à la plasticité et l'effet modérateur du temps et de l'espace dans l'explication des trajectoires développementales (Cummings et Valentino, 2015). Ce modèle émet l'hypothèse que plusieurs facteurs de risque influencent à la fois le développement normal et le développement de la psychopathologie (Cummings et Valentino, 2015). Parallèlement aux facteurs de risque, les facteurs de protection détiennent une place tout aussi importante dans le modèle.

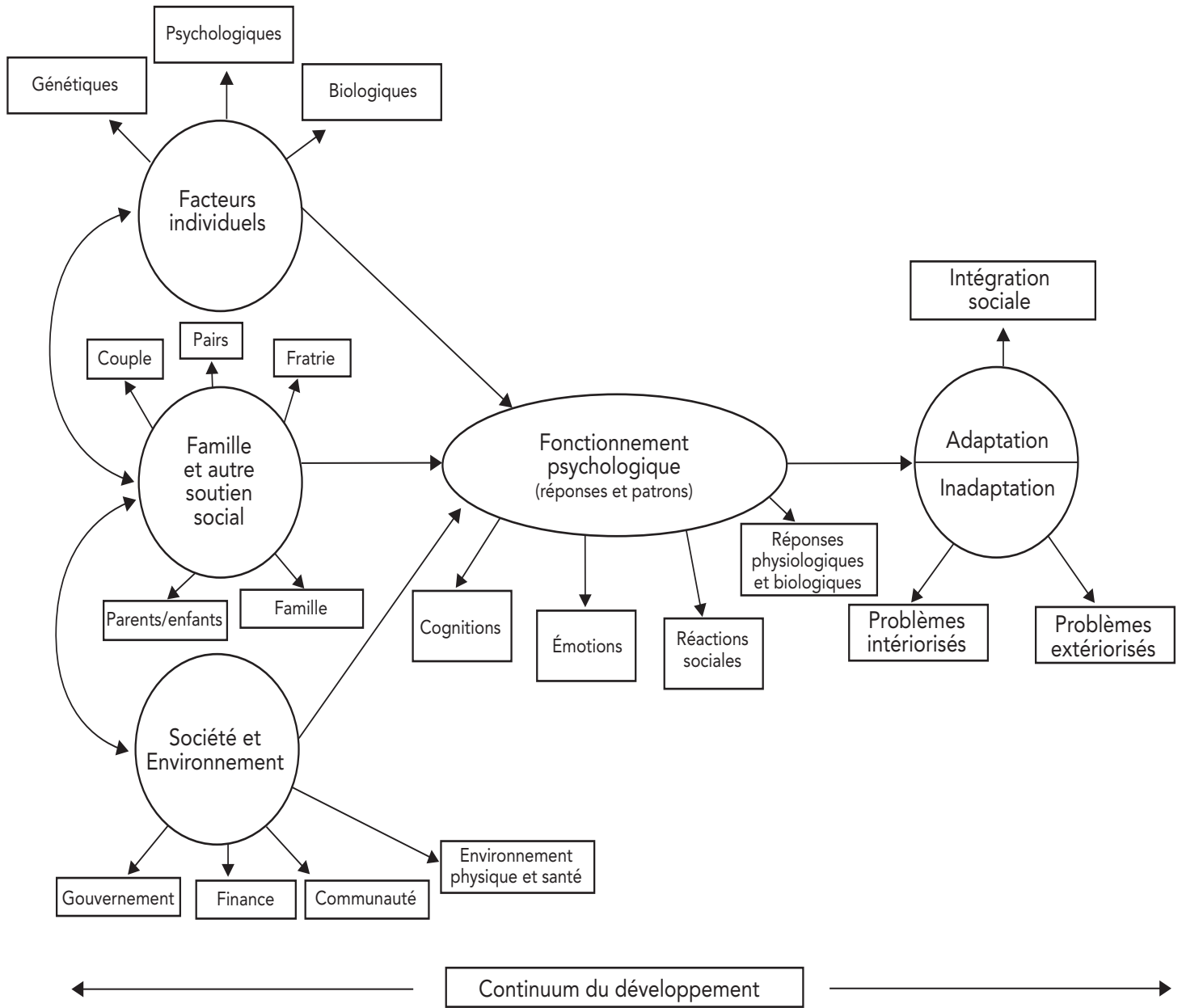


Figure 2 : Modèle d'analyse psychodéveloppemental de l'adaptation Cummings, Davies et Campbell (2000)

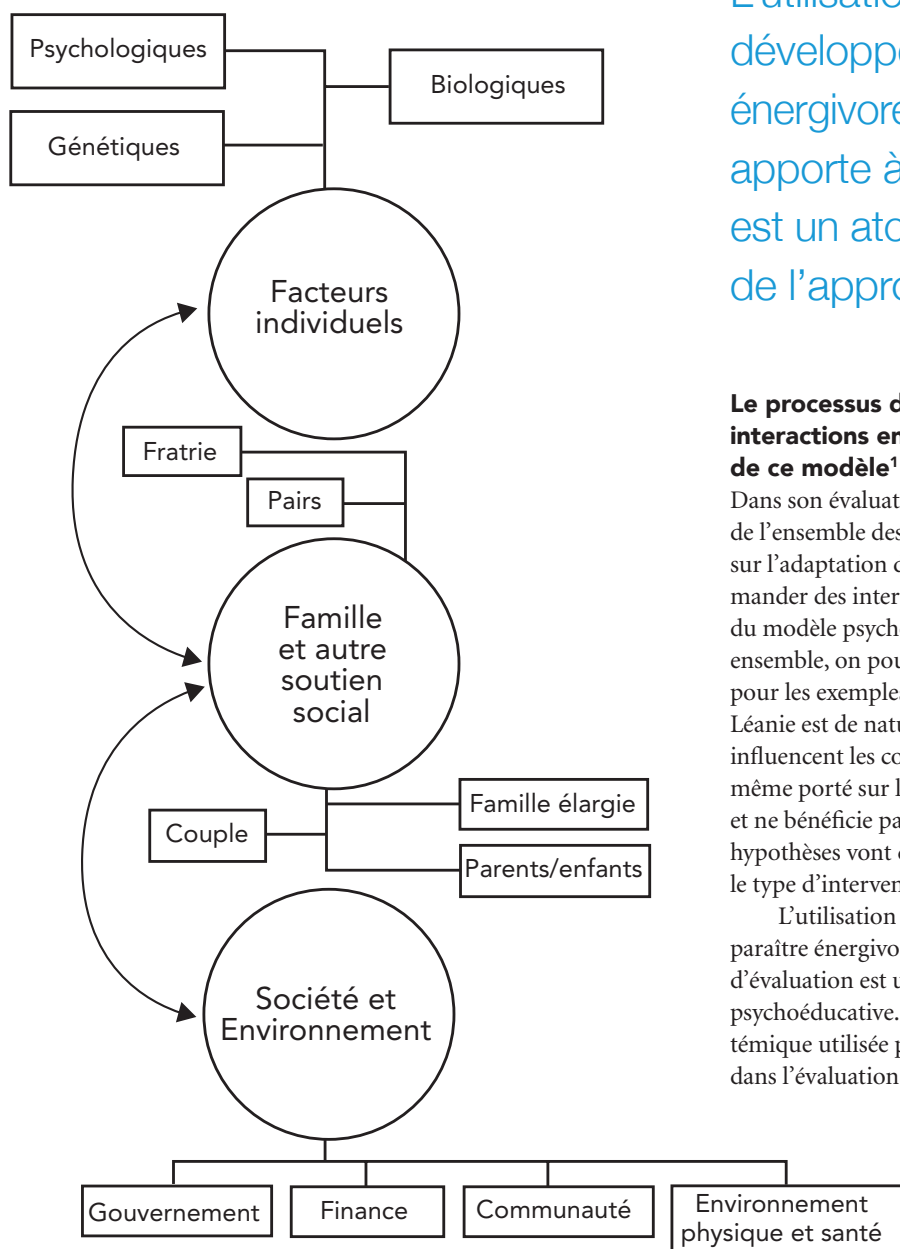


Figure 3 : Facteurs dans le modèle psychodéveloppemental

L'utilisation du modèle psychodéveloppemental peut paraître énergivore, mais la rigueur qu'elle apporte à la démarche d'évaluation est un atout important à la distinction de l'approche psychoéducative.

Le processus dynamique du développement et des interactions entre les différents facteurs sont au cœur de ce modèle¹

Dans son évaluation, le psychoéducateur devra tenir compte de l'ensemble des facteurs pour poser son jugement clinique sur l'adaptation de la personne à son environnement et recommander des interventions. En considérant chacun des facteurs du modèle psychodéveloppemental et en les prenant dans leur ensemble, on pourrait émettre les hypothèses cliniques suivantes pour les exemples présentés : que par ses facteurs individuels, Léanie est de nature plus introvertie ; que des facteurs familiaux influencent les comportements de Mathis, comme le père est lui-même porté sur l'argumentation ; et que Josué ne va pas au CPE et ne bénéficie pas de cet apport sur le plan de la socialisation. Ces hypothèses vont certainement influencer la nature des objectifs et le type d'intervention du psychoéducateur.

L'utilisation du modèle psychodéveloppemental peut paraître énergivore, mais la rigueur qu'elle apporte à la démarche d'évaluation est un atout important à la distinction de l'approche psychoéducative. En effet, le modèle incarne l'approche systémique utilisée par les psychoéducateurs et psychoéducatrices dans l'évaluation et l'intervention auprès de leurs clientèles. ■

Références

- Cummings, E. M., Davies, P. T. et Campbell, S.B. (2000). *Developmental Psychopathology and Family Process: Theory, Research and Clinical Implications*. Guilford Press.
- Cummings, E. M. & Valentino, K. (2015). Developmental psychopathology. Dans W. F. Overton, P. C. M. Molenaar et R. M. Lerner (dir.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science, Volume 1 Theory and Method*, Wiley & sons, p. 566-606.
- Guigné, C. (2017). *Faire face à la complexité des problèmes d'adaptation et de santé mentale à l'école avec une approche, une démarche d'analyse en équipe et... avec nos partenaires*. [communication]. http://www.ac-grenoble.fr/ien.annecy3/IMG/pdf/presentation_dr_guigne.pdf
- OPPQ (2014). *L'évaluation psychoéducative de la personne en difficulté d'adaptation : lignes directrices*. https://www.ordrepsed.qc.ca/-/media/pdf/Publication/Evaluation_psychoeducative_2014.ashx?la=fr

² Veuillez prendre note qu'une erreur s'est glissée dans OPPQ (2014), L'évaluation psychoéducative de la personne en difficulté d'adaptation : lignes directrices, deux flèches sont manquantes dans le modèle illustré à la page 20.

GRANDIR ET VIEILLIR EN AYANT UN HAUT POTENTIEL INTELLECTUEL : PORTRAITS ET PISTES DE RÉFLEXION POUR LES PSYCHOÉDUCATEURS ET PSYCHOÉDUCATRICES

Jacinthe Majeau, M. Sc., responsable des communications et **Ghitza Thermidor**, ps. éd., M. Sc. coordonnatrice au développement de la pratique et au soutien professionnel



Qu'on soit doué ou pas, nos parcours suivent leurs propres trajectoires, avec nos capacités, notre personnalité, nos intérêts et nos défis. Pour les personnes douées, leur haut potentiel intellectuel (HPI) peut certes amener des défis, mais également des occasions à saisir.

L'équipe du magazine a rencontré trois adultes doués, Huguette, Marie-Noëlle et Gabriel, ainsi que deux mères douées ayant des enfants doués, afin de mieux comprendre leur réalité. Si certaines situations ont été vécues de façon similaire, chaque histoire est unique.

À la rencontre de trois adultes doués

Huguette

L'enfance et le parcours scolaire

Très jeune, Huguette était consciente qu'avoir des intérêts pour les dieux grecs et romains était plutôt inusité pour une jeune fille du primaire ayant grandi dans une famille d'ouvriers. C'est à l'école qu'elle a su qu'elle avait un HPI, lorsque les religieuses enseignantes ont fait passer des tests psychométriques à tous les élèves de l'école. En parallèle à ce résultat, elle avait acquis en deux années les connaissances prévues pour trois années scolaires. Pour la jeune Huguette, ce n'était pas elle qui était douée, c'était les autres qui souffraient de paresse intellectuelle.

Les forces

Huguette s'est toujours sentie heureuse de son état, de ses capacités, notamment de pouvoir comprendre rapidement les problématiques et élaborer naturellement les solutions, ainsi que de sa capacité de mémorisation. Elle s'ennuierait de ne faire qu'une seule chose et s'est toujours investie dans plusieurs projets en même temps. Conséquemment, elle est fière de ses champs d'intérêt et de ses projets et se sent à l'aise de les cultiver seule si personne d'autre ne les partage. Indépendante d'esprit, elle est décidée et ne tient pas nécessairement à faire partie d'un groupe ni d'un couple.

Les relations

Son indépendance d'esprit a pu amener des conflits dans son milieu familial, où les enfants devaient « passer inaperçus entre le mur et la peinture ». Bien qu'il ait été flatteur d'être les parents d'une première de classe, ces derniers étaient déconcertés par la personnalité de leur fille : décidée, curieuse, qui voulait vivre plusieurs expériences.

« Pourquoi ça serait un problème d'être doué ? Est-ce que la beauté est un problème ? »

Huguette, adulte douée

Marie-Noëlle**L'enfance et le parcours scolaire**

Marie-Noëlle savait qu'elle avait de l'aisance à apprendre. Elle a fréquenté une école alternative qui servait bien ses capacités et a reçu de nombreux prix et bourses durant son parcours scolaire.

Les forces

Sa grande mémoire et sa sensibilité lui ont permis de faire des études doctorales, de vivre des expériences artistiques réjouissantes et d'apprécier la beauté de la nature de façon entière. Durant son enfance et son adolescence, sa sensibilité lui permettait d'anticiper ce qui était attendu d'elle et de le donner : tant des réussites scolaires qu'un comportement acceptable de bonne jeune fille, quitte à empiéter sur sa personnalité. Par ailleurs, elle trouvait un apaisement dans plusieurs formes d'art, notamment le théâtre, tant sur scène que comme spectatrice, la culture d'une spiritualité et, plus tard, dans les dessins animés de Miyasaki pour la façon atypique dont l'histoire est racontée. Pour aider les enfants, Marie-Noëlle insiste sur l'importance de nommer les émotions, de jouer et d'expérimenter l'erreur, sans trop y mettre d'accent toutefois, mais en accompagnant l'enfant à la vivre. Ceci pourrait contribuer à atténuer la pression de performance.

La gestion des émotions

Sa capacité de ressentir intensément des émotions et son empathie peuvent parfois l'amener à vivre des situations comportant des défis dans certains milieux. Si le silence est un mécanisme qui est souvent utilisé pour camoufler sa douance, une discussion entre amis ou dans une rencontre

au travail sur un sujet délicat peut toutefois l'amener à vivre des émotions trop fortes et à devoir demander de cesser la discussion ou carrément quitter le groupe pour éviter des malaises ou encore vivre le sentiment d'être différente.

« Si par exemple je suis capable de jongler avec huit balles, c'est mon excellence. Il est important d'accompagner les enfants et les adultes à reconnaître qu'ils sont capables de jongler avec huit balles et qu'ils peuvent choisir de le faire sans se sentir obligés de le faire pour plaire aux autres. Souvent, jongler avec quatre balles, ce sera assez. Il n'est pas nécessaire de jongler tout le temps à huit balles, sinon on s'épuise. La performance, et l'anxiété qui vient avec, c'est s'obliger à l'excellence en toute occasion pour plaire aux autres »,

Marie-Noëlle, adulte douée

Gabriel**L'enfance et le parcours scolaire**

Au primaire, on disait de Gabriel qu'il avait beaucoup de potentiel, mais qu'il ne faisait pas d'effort : il dérangeait et parlait beaucoup en classe. Au secondaire, il obtenait tout juste la note de passage dans les matières qui ne l'intéressaient pas ou lorsqu'il n'avait pas d'affinités avec l'enseignant, mais il était très performant sans y mettre trop d'efforts dans d'autres domaines. Aujourd'hui, il explique la situation par le fait qu'il vivait alors avec un TDAH non diagnostiqué qui était compensé par une douance non validée, et que son effort de concentration devait être tellement grand ou l'effort de rattrapage si élevé qu'il se désintéressait et ne visait que la moyenne ou la note de passage. Au Cégep, le défi du projet intégrateur a été très laborieux : il était plus à l'aise de répondre à un examen qu'à devoir mettre en commun différentes connaissances pour rédiger un document.

Les forces

Doté d'excellentes habiletés de communication, il s'est adapté à son environnement. Il note qu'il pouvait adapter son langage à

ses collègues et aux membres de sa famille pour toujours arriver à se mouler au groupe. Toutefois, avec le temps, la fatigue a pris le dessus. Anticiper constamment des rencontres et les attitudes et les mots à adopter dans chaque circonstance était trop lourd à porter. Il a donc volontairement choisi de limiter son cercle d'amis et de réduire les moments de rencontre à ceux qu'il juge essentiels... et agréables.

Le rapport avec l'autorité

Ses expériences ont amené Gabriel à constater qu'il avait de la difficulté avec l'autorité et avec des façons de fonctionner qui n'avaient pas de sens pour lui. Le fait qu'il ait besoin de comprendre et qu'il pose des questions pouvait générer des tensions avec ses collègues et ses supérieurs. Par exemple, les obligations de performance qu'on lui imposait et qui n'étaient pas en adéquation avec ses champs d'intérêt, comme prendre le temps de comprendre la mécanique automobile et non seulement régler rapidement le problème ou encore conseiller sur le plan financier plutôt que de vendre des produits, le portaient à manifester son désaccord ou à quitter son emploi. Il avait besoin que ce qu'on attendait de lui ait du sens selon ses valeurs.

« La douance, ça ne représente rien si tu n'en fais rien. Je la rentabilise en utilisant mes capacités au maximum. Je n'ai pas le droit de faire juste le minimum. Évidemment, il faut jongler avec l'anxiété de performance et faire attention »,

Gabriel, adulte doué

Discussion entre deux mères douées d'enfants doués

Jennifer et Joëlle ont plusieurs choses en commun, entre autres, elles sont douées et mères de filles douées. Nous les avons rencontrées pour connaître leur démarche et la façon dont elles vivent aujourd'hui avec leurs filles douées.

Enfance

Jennifer, enseignante, se reconnaît dans sa fille d'âge préscolaire et avancée sur le plan du langage. Très jeune, sa fille utilisait des mots complexes et pouvait catégoriser les objets par leur matière ou leur couleur. Elle joue avec ses amis à la garderie et elle a appris à lire toute seule, avant même d'entrer en maternelle, ce qu'elle a fait à l'automne 2021. Quant à la fille de Joëlle, qui a maintenant 12 ans, elle apprenait vite en 1^{re} année et elle était très volubile... et même étonnamment volubile. Son médecin l'a évaluée rapidement avec un questionnaire qui cible le TDAH. Le diagnostic a été confirmé par la suite avec une évaluation en neuropsychologie, qui a également identifié un haut potentiel intellectuel. C'est le cheminement d'évaluation de sa fille qui a amené Joëlle à se questionner sur sa propre douance.

Cheminement scolaire de jeunes filles douées

Pour Jennifer, si l'école était un lieu de connaissances et que le but de la fréquenter était d'apprendre, elle s'attendait alors à ce qu'on lui enseigne et qu'on lui explique les notions qu'elle apprendrait rapidement et retiendrait pour longtemps. Pour elle, l'expérimentation, soit le fameux « essai et erreur », n'était pas une façon d'apprendre, mais plutôt une activité sans intérêt. Un désintérêt également partagé par la fille de Joëlle. Alors qu'elle trouvait cette expérimentation difficile et qu'elle demandait de l'aide, on la lui a refusée, prétextant que c'était l'approche d'apprentissage. Cette réponse représentait un refus de l'autorité de reconnaître ses besoins; elle l'a reçu comme une forme de violence.

La solution pour la fille de Joëlle a été l'école alternative avec l'apprentissage par projet. Elle pouvait avancer à son rythme et prendre des pauses en cas de suradaptation sans avoir besoin de faire un plan d'intervention. Toutefois, selon son expérience, l'école alternative au secondaire n'est pas en continuité avec l'approche de l'école alternative du primaire. Par ailleurs, Jennifer constate que les programmes avancés ne répondent pas nécessairement aux besoins des élèves doués puisque ces derniers n'aiment pas toujours l'école et ont d'autres besoins, notamment sur le plan relationnel avec les pairs et avec l'enseignant. Joëlle note d'ailleurs l'importance pour les adolescents de pouvoir se reconnaître avec leurs pairs, un besoin que sa fille n'arrive pas toujours à combler, se sentant différente et préférant se tourner vers les adultes.

« On a besoin d'expliquer ce qu'est la douance. Être doué, ce n'est pas travailler fort et avoir de bonnes notes, ça, c'est être brillant (smart). Être doué, ce n'est pas être capable de réaliser de grandes choses (to achieve). Être doué, c'est être doté de compétences pour apprendre, c'est comment on apprend et comment on voit le monde. Il n'y a pas actuellement de plan dans les milieux scolaires pour considérer cette particularité. » (Jennifer, douée, mère d'une fille douée)

Relation avec l'autorité

Jennifer explique qu'elle-même n'était pas intéressée par l'école, particulièrement au secondaire, alors qu'au moment de sa formation universitaire, elle a obtenu des résultats exceptionnels. Elle avait des problèmes avec les personnes qui représentaient l'autorité; si le lien ne s'était pas développé et que la personne ne s'impliquait pas dans la relation et son enseignement, alors elle ne voyait pas l'utilité d'aller à l'école. Conséquemment, des règles appliquées uniformément et sans flexibilité pouvaient réduire d'autant plus sa motivation à poursuivre sa scolarité. Elle prône maintenant davantage de flexibilité dans l'encadrement scolaire pour les élèves qui auraient un profil comme le sien.

La fille de Joëlle a également besoin de cette connexion et de constater que la personne en autorité fournit des efforts pour entretenir ce lien, honorer ses engagements et conserver une certaine crédibilité comme transmetteur de connaissances. Elle donne l'exemple d'un enfant qui développe un projet sur un sujet précis. C'est alors lui qui devient l'autorité sur ce sujet

dans la classe, et non plus l'adulte enseignant. Il a prouvé qu'il est l'expert, qu'il est l'autorité en matière de connaissances sur ce sujet. Cette expertise qu'il a bâtie, l'élève s'attend à ce qu'elle soit reconnue par les élèves de sa classe et par l'enseignant.

« L'élève doué a besoin de sens, de comprendre la demande qu'on lui fait. Il a également un grand besoin de justice. Au niveau scolaire, on vise l'équité, mais qu'est-ce que ça signifie pour l'élève doué? Ce dernier a autant besoin que les autres de se sentir écouté, compris et de relever des défis stimulants, à sa mesure. Il est temps de sortir de l'étiquette "doué" pour mettre l'emphase sur les besoins différents de chacun, selon la personnalité de l'enfant. » (Joëlle, douée, mère d'enfants doués)

Leurs pistes de réflexion pour les psychoéducateurs et psychoéducatrices

En milieu scolaire

Les personnes rencontrées ont souligné l'importance de mettre les personnes douées ensemble et de les stimuler, notamment en leur proposant des activités adaptées à leurs capacités, par exemple des activités d'enrichissement pour approfondir la maîtrise du contenu.

Huguette ne comprenait pas pourquoi ce qui était si simple pour elle était incompréhensible pour d'autres. Sa perception du milieu scolaire, comme enseignante et personne ayant un HPI, l'amène à poser un regard sur le décrochage scolaire: « On peut donner la chance à chacun de s'épanouir, mais on ne peut pas donner la même chose à chacun. Si l'élève doué ne trouve pas son compte, il va s'organiser pour le trouver, et parfois c'est en décrochant ou en étant turbulent. »

Quant à Marie-Noëlle, elle était heureuse de faire plaisir à l'enseignant quand il lui demandait d'aider les élèves du primaire qui avaient de la difficulté, ce qu'elle faisait avec beaucoup de sérieux. Avec le recul, elle constate maintenant qu'elle aurait préféré consacrer ce temps à mieux utiliser ses capacités cognitives. « Est-ce qu'on demande à un joueur de tennis professionnel d'aider des élèves de quatre ou six ans à jouer au tennis? »

Pour Gabriel, le TDAH était le principal enjeu dans son parcours scolaire. Avoir réglé le TDAH tôt dans son parcours scolaire aurait pu l'aider à être moins dérangent en classe, à réduire les conflits avec les enseignants et à mieux réaliser son parcours scolaire.

Par ailleurs, Marie-Noëlle estime que l'environnement pourrait aussi faire un bout de chemin pour soutenir l'adaptation des élèves doués, notamment sur le plan des émotions et de la sensibilité. « On a généralement tendance à vouloir aider les plus faibles. Mais qu'en est-il des plus forts? Il est commun de croire que les plus forts n'ont pas à se plaindre et n'ont pas besoin d'accommodement. » Ce que Jennifer illustre en disant que comme les élèves doués réussissent le programme du ministère, il n'y a pas lieu de leur offrir de service particulier.

Selon les deux mères d'enfants doués, le HPI aurait avantage à être mieux connu par le milieu scolaire et à être enseigné dans le cadre de formations offertes à toutes les personnes susceptibles d'intervenir auprès des élèves concernés. L'apport du psychoéducateur en milieu scolaire serait très intéressant pour soutenir

l'enseignant dans le développement et le maintien d'un lien avec un enfant doué. Il pourrait aussi traduire les réalités des parents, des enfants et des enseignants pour une meilleure compréhension mutuelle.

« Le psychoéducateur a le statut et les connaissances qui permettent d'établir une relation forte avec les familles et de débarrer des portes pour soutenir les familles dans le parcours scolaire de leur enfant. » (Joëlle, douée, mère d'enfants doués)

Évaluer la douance

Les trois adultes doués que nous avons rencontrés sentaient qu'ils avaient des capacités supérieures et différentes des autres personnes de leur âge. Ils se sont donc tournés vers des évaluations en neuropsychologie ou ont passé le test de Mensa, soit dans la vingtaine ou au début trentaine. À cet âge, la différence ressentie, qui avait pu être associée à une crise d'adolescence, persistait et les questions demeuraient. Parmi elles:

- Pourquoi les idées tourbillonnent-elles constamment?
- Pourquoi se sent-on différent des autres?
- Est-ce qu'on a un problème de santé mentale?

Deux personnes douées rencontrées voulaient des réponses afin de réduire l'incertitude face à leur sensation d'être différentes. Elles ont été accompagnées par leurs neuropsychologues en amont pour le cas où le résultat ne serait pas à la hauteur de leurs espérances et pour valider les raisons d'investiguer.

Les rapports d'évaluation de la douance

Pour le parent, les résultats d'évaluation peuvent être déroutants, particulièrement lorsque les constats ne sont pas les mêmes entre le spécialiste et le parent et entre les spécialistes. Que faire ressortir des observations pour mieux s'aider comme parent et aider son enfant?

« Est-ce que je suis en train de faire le "parent-hélicoptère", ou mes demandes à l'équipe-école sont-elles légitimes? » explique Joëlle, douée, et mère d'enfants doués.

Le psychoéducateur pourrait notamment soutenir le parent dans un meilleur accompagnement de son enfant.

Pour l'équipe-école, les rapports de spécialistes sont très précieux. Jennifer, par son rôle d'enseignante, confirme que ces observations servent de base pour les services scolaires qui seront offerts à l'enfant et à sa famille.

La douance n'a pas qu'une seule couleur; elle se présente sous plusieurs nuances, associées au tempérament, à la personnalité, aux comorbidités et aux champs d'intérêt de la personne ayant un HPI. Comme toute intervention psychoéducative, une analyse rigoureuse qui tient compte de la personne, de son environnement et de l'interaction entre elle et son environnement permettra d'identifier les besoins propres à cette personne et à sa situation et de mettre en œuvre des stratégies adaptées. ■

La participation des personnes interviewées a été rendue possible grâce à la collaboration de Mensa Canada, un organisme qui connecte les gens doués ensemble et fait la promotion de l'intelligence humaine.

LE RÔLE DU PSYCHOÉDUCATEUR AU SEIN D'UNE ÉQUIPE MULTIDISCIPLINAIRE SPÉCIALISÉE EN DOUANCE

L'évolution de la psychoéducation en douance (actuellement "Mon évolution") au sein d'une équipe innovante dans un contexte d'approvisionnement collectif de ce profil psychologique méconnu

Amélie Boisvert, ps. éd., Centre intégré de développement de la douance et du talent (CIdDT)



Il y a trois ans, un peu avant l'arrivée du mot douance dans le vocabulaire usuel des intervenants en milieu scolaire, j'ai fait, en tant que psychoéducatrice attirée à son école, la rencontre d'un élève à haut potentiel intellectuel (HPI). C'est lui qui me mènera, sans le savoir, à une nouvelle carrière entièrement dédiée à la douance. Il s'agit sans aucun doute d'un coup de foudre professionnel pour cette clientèle qui me fascine encore autant aujourd'hui. J'ai fait mon entrée dans une équipe multidisciplinaire spécialisée en douance et double exceptionnalité (2^e) où tout était à construire et où les connaissances scientifiques étaient les seules balises, mais ô combien importantes, à notre but de faire évoluer la pratique dans ce domaine.

Selon les meilleures pratiques, l'évaluation neuropsychologique est essentielle pour évaluer la douance ou déceler une double exceptionnalité (2^e), c'est-à-dire un ou plusieurs troubles associés à la douance¹.

À la suite de l'évaluation, plusieurs professionnels peuvent être mis à contribution. L'apport de l'ergothérapeute peut être central puisque des enjeux d'hypersensibilité peuvent aussi expliquer les difficultés d'adaptation. Par la suite, l'orthophoniste et l'orthopédagogue seront possiblement impliqués pour évaluer et mettre en place un suivi adapté aux difficultés pouvant être présents chez l'enfant ou l'adolescent doué ou 2^e.

Dans ce contexte, à quel niveau l'intervention en psychoéducation se situe-t-elle? Quels sont les rôles du psychoéducateur lorsqu'il a en suivi une famille au sein de laquelle des enfants ou adolescents doués ou 2^e présentent des difficultés d'adaptation?

Introduction aux rôles du psychoéducateur

Deux rôles principaux sont attribuables au psychoéducateur

au sein d'une famille en douance et double exceptionnalité. Le premier est de favoriser l'adaptation de l'enfant au sein de sa famille et le second, l'adaptation de la famille aux autres milieux où évolue l'enfant (scolaire, milieu de garde, etc.).

L'adaptation des membres de sa famille

La famille est le premier facteur de protection de l'enfant doué ou 2^e (Pfeiffer, 2018). De plus, la littérature scientifique confirme qu'être un parent d'enfant doué ou 2^e c'est réellement devoir être un parent différent de ce qui est habituellement écrit dans la littérature portant sur la parentalité dans la population générale (p. ex. Matthews et Jolly, 2018; Olszewski-Kubilius, 2018).

Dans ce contexte, la place du psychoéducateur en est un d'allié des parents afin de les aider à exercer leurs responsabilités « particulières ». Le psychoéducateur est donc en soutien aux parents dans le développement, l'alimentation et le maintien de la synchronie familiale nécessaire à l'adaptation de l'enfant à sa famille. Cette synchronie est essentielle afin que les parents soient en mesure de comprendre les besoins uniques de leur enfant doué ou ayant une double exceptionnalité et répondre à ces besoins, en dépit des difficultés et défis inhérents à leur parentalité différente de la norme.

Les grands principes d'éducation chez l'enfant doué et ayant une double exceptionnalité

Afin de bien comprendre le travail à effectuer auprès des parents, voici sept grands principes en éducation chez l'enfant doué et ayant une double exceptionnalité, tirés de la littérature scientifique (p. ex. Matthews et Jolly, 2018; Missett, 2018; Olszewski-Kubilius, 2018) :

1. Le terme « double exceptionnalité (2^e) » est utilisé pour désigner une personne à haut potentiel qui présente aussi un ou plusieurs troubles. Par exemple un TDAH, un trouble d'apprentissage ou un trouble praxique.

- **Comprendre et accepter la douance en renforçant l'identité familiale, au sens large.** Il faut savoir que plusieurs parents vivent une remise en question identitaire personnelle en réponse à l'évaluation neuropsychologique de leur enfant. L'identité de « famille douée » est un processus plus ou moins long qui consiste à accepter ou comprendre son unicité, essentielle dans le développement de la connaissance de soi chez l'enfant doué et 2^e.
- **Développer et entretenir un haut niveau d'engagement, de cohésion, de structure et d'organisation familiaux.** Chez la « famille douée », un horaire comprenant plusieurs activités sportives, intellectuelles ou artistiques est souvent la norme pour répondre aux besoins moteurs, sensoriels ou intellectuels de chacun, petits et grands!
- **Viser l'équilibre entre l'identification forte à la famille et la différenciation de chacun de ses membres.** Cet équilibre est un travail qui débute habituellement par la prise de conscience des valeurs principales des parents (deux à trois valeurs phares), pour ensuite favoriser leur intégration personnelle auprès des membres de la famille. Une même valeur peut alors être vécue et intégrée de manière différente chez les membres d'une même famille, tout en s'y identifiant de façon forte et sans équivoque.
- **Se rappeler qu'un enfant doué, ça s'élève dans l'écoute, la communication, la démocratie, la philosophie et...**
L'argumentation. Cette piste d'intervention demande souvent au psychoéducateur de soutenir tout particulièrement les parents. L'argumentation demande beaucoup d'énergie! Il faut noter que l'enfant doué et ayant une double exceptionnalité adhère plus facilement à une demande lorsqu'il en comprend le sens. La philosophie et la discussion sont alors des moyens efficaces pour accompagner l'enfant dans sa quête de sens au quotidien.
- **Privilégier la transmission de nos valeurs au fil des générations, et ce, par le biais de nos actions.** Être le parent d'un enfant doué et 2^e demande d'agir directement en lien avec ses propres valeurs. Ces enfants apprennent davantage par le modèle que par la parole et la morale. Ils sont d'ailleurs très sensibles aux incohérences et aux injustices, qui sont, malgré nous, bien présentes dans nos façons d'agir. Qui n'a pas un jour demandé à des enfants d'arrêter de crier en criant? Ce type d'intervention peut être incompréhensible pour l'enfant doué et ayant une double exceptionnalité.
- **Valider l'émotion de son enfant.** La validation est une intervention primordiale pour arriver à discuter de bonne foi avec l'enfant doué. Coincé dans son émotion souvent intense, il ne répondra pas à la rationalisation et aux demandes de retour au calme. Tant qu'il ne sera pas compris et validé dans son émotion, l'ouverture à l'autre sera difficile et il cherchera à « défendre » ses sentiments au détriment de la résolution du problème, au grand dam de ses parents ou de tout autre adulte qui intervient auprès de lui.

Attention. Valider une émotion ne veut pas dire cautionner un mauvais comportement ou donner raison à l'enfant. Par contre, l'émotion doit absolument être reconnue pour ensuite réfléchir avec lui sur la situation.

- **Favoriser le développement des caractéristiques individuelles de l'enfant doué qui soutiennent le développement du talent.**

Le psychoéducateur aide les familles à reconnaître les forces psychologiques et sociales nécessaires au développement d'un talent, à en prendre connaissance pour chaque enfant et à accompagner les parents pour les nourrir. Notons comme exemple le leadership, la confiance en soi, l'ouverture à l'autre, le perfectionnisme sain, l'engagement, etc.

Lorsque les familles adhèrent à ces principes d'éducation, ils se sentent souvent jugés par leur entourage ou par les autres intervenants des milieux de vie de leur enfant. Le psychoéducateur est alors un allié important qui valide les parents et qui, dans un deuxième temps, les accompagne dans leur rôle d'avocat des besoins particuliers de leur enfant au quotidien. D'où le second rôle du psychoéducateur auprès des « familles douées », qui est de travailler l'adaptation de la famille aux milieux scolaires, de garde, ou autres milieux fréquentés par leur enfant.

L'adaptation de la famille aux différents milieux de vie de son enfant – Un rôle d'avocat des besoins particuliers du doué et ayant une double exceptionnalité

Comme il a été mentionné plus tôt, selon la littérature, le parent d'un enfant doué est un parent différent. Il est documenté qu'il est plus à risque d'entretenir une relation de type amour-haine avec les professionnels et les intervenants scolaires (Hertberg-Davis et Callahan, 2018).

Au Québec, « [...] le directeur de l'école, en collaboration avec le personnel enseignant et les autres intervenants, notamment le personnel des services éducatifs complémentaires, a la responsabilité de répondre aux besoins éducatifs de chaque élève qui lui est confié. Il revient alors à l'équipe-école d'identifier ces besoins et de prévoir les mesures nécessaires pour y répondre, puisque c'est elle qui connaît le mieux ces élèves ainsi que les forces du milieu dans lequel ils évoluent. » (Gouvernement du Québec, 2007)

Dans ce contexte, les parents d'un enfant doué ou 2^e peuvent être perçus comme surprotecteurs, privilégiés, impatients, exigeants ou arrogants par les professionnels et intervenants scolaires (p. ex. Hertberg-Davis et Callahan, 2018).

Toujours selon ces écrits scientifiques, les parents peuvent sentir que le développement du plein potentiel de leur enfant, de même que ses besoins particuliers ne sont pas une priorité pour l'école. De plus, ils peuvent sentir qu'ils ne sont pas suffisamment informés de ses progrès et défis et ils vivent divers degrés de frustration en lien avec le manque de connaissances, d'expérience des différents intervenants ou le manque de services en douance ou en 2^e. Le mécontentement provient aussi de certaines politiques, règles ou pratiques courantes qui ne les satisfont pas par rapport à leur situation unique.



Ces parents ne savent pas toujours comment aborder la douance ou la double exceptionnalité de leur enfant avec les intervenants scolaires ni comment défendre ses besoins particuliers. Ils se sentent isolés et mal à l'aise de discuter de l'avancement scolaire de leur enfant avec d'autres parents, les enseignants, la direction, etc.

Le psychoéducateur qui suit la « famille douée » rassure, informe et accompagne les parents dans leur quête de compréhension (de sens) et de services dans un monde qui leur est souvent inconnu. Il nous revient de favoriser leur propre adaptation face aux limites, mais aussi de leur montrer comment avoir accès aux ressources qui leur sont offertes.

Avec les nouvelles connaissances de tous sur la douance, le meilleur reste à venir

Lorsque l'enfant doué vit une difficulté d'adaptation, partout où il passe, il force les adultes autour à se questionner, à se repositionner, à élargir leurs connaissances ou à se remettre en question. C'est le cas pour les intervenants gravitant autour de l'enfant et, à un autre niveau, pour le parent. Croiser la route de cette clientèle est une occasion en or de compléter nos connaissances et d'ajouter de nouvelles cordes à notre arc dans notre pratique en plus de nous questionner sur nos valeurs fondamentales en tant qu'individu et professionnel. Les parents d'enfants doués ont besoin d'être accompagnés et compris dans leurs difficultés lorsqu'elles se présentent. Quel que soit le milieu de pratique, les psychoéducateurs sont de plus en plus en contact avec ces familles reconnues pour avoir un enfant doué ou ayant une double exceptionnalité. Par la nature de notre profession, nous sommes en bonne position pour prendre une place importante comme alliés auprès d'elles afin de favoriser l'adaptation de tous ses membres à la société. La douance étant une force d'adaptation à la base, il est important de miser sur elle, et les résultats en seront d'autant plus positifs. ■

Références

- Callahan, C. M. et Hertberg-Davis, H. L. (Eds.) (2018). *Fundamentals of Gifted Education Considering Multiple Perspective*. New York, NY: Routledge.
- Missett, T. C. (2018). Twice-exceptional students: Gifted students with disabilities impacting learning. In Callahan, C. M. et Hertberg-Davis, H. L. (Eds.). *Fundamentals of Gifted Education Considering Multiple Perspective* (p. 361-371) (p.457-466). New York, NY: Routledge.
- Olszewski-Kubilius, P. (2018). The role of the family in talent development. In Steven I. Pfeiffer (Ed.) *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research and Practice* (p.129-147). Springer.
- Matthews, M. S. et Jolly, J. L. (2018). Parents and the development of gifted students. In Callahan, C. M. et Hertberg-Davis, H. L. (Eds.) *Fundamentals of Gifted Education Considering Multiple Perspective* (p. 447-466). New York, NY: Routledge.
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation. (2007c). L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA), p. 3.

CANOPEE
LE PORTAIL PS. ÉD.

NOUVELLE FORMATION DISPONIBLE!

Enfants et adolescents doués ou doublement exceptionnels: comprendre les besoins et agir efficacement pour favoriser leur adaptation et réussite éducative

Par Amélie Boisvert, ps. éd.,
Centre intégré de développement de la douance et du talent (CIDDT)

Pour plus d'information :
canopee.ordrepsed.qc.ca

OPP
ORDRE DES PSYCHOÉDUCATEURS ET PSYCHOÉDUCATRICES DU QUÉBEC
Une présence qui fait la différence

QUEL RÔLE POURRAIENT JOUER LES PSYCHOÉDUCATEURS POUR FAVORISER LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE ET LE BIEN-ÊTRE DES ÉLÈVES DOUÉS À L'ÉCOLE ?

Line Massé, Ph.D., ps. éd., professeure, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières

Caroline Couture, Ph.D., ps. éd., professeure, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières

Jean-Yves Bégin, Ph.D., ps. éd., professeur, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières

Marie-France Nadeau, Ph.D., Professeure, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Claire Baudry, Ph.D., ps. éd., professeure, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières

Claudia Verret, Ph.D., Professeure, Département des sciences de l'activité physique, Université du Québec à Montréal

Au Québec, jusqu'à tout récemment, les élèves doués représentaient une clientèle scolaire plutôt négligée. La situation est en voie de se modifier, notamment grâce à l'avis des ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2020) au sujet de l'éducation des élèves doués et à la mesure 15027 qui vise à soutenir la mise en place d'actions ajustées à leurs besoins ainsi que la formation et l'accompagnement des acteurs scolaires au sujet de la douance et des pratiques recommandées. En s'inspirant des modèles de « réponse à l'intervention » (RAI, *Response to intervention*) (Gorard et collab. 2014; Fuchs et Fuchs, 2017) et du « système de support à plusieurs niveaux » (SSPN, *Multi-Tiered System of Support*) (Cook et collab., 2015), nous proposons quelques pistes pour la planification et l'organisation des interventions et des services pour les élèves doués et le rôle que pourrait jouer un psychoéducateur selon les niveaux d'intervention. Mais avant d'aller plus loin, définissons brièvement ce que nous entendons par élèves doués.

Qui sont les élèves doués ?

Il n'y a pas de consensus sur les terminologies utilisées pour désigner la population représentée par les élèves doués ni sur leurs définitions. Alors qu'en Europe francophone, le terme « haut potentiel » est utilisé, c'est plutôt le terme « douance » (néologisme québécois pour « *giftedness* ») qui est communément employé au Canada et ailleurs dans le monde. On retrouve deux catégories de définitions de la douance.

La première catégorie utilise des critères dits restrictifs qui limitent la douance à l'intelligence, telle que mesurée par les tests de quotient intellectuel (QI). Le critère est souvent un QI supérieur ou égal à 130, ce qui correspond à deux écarts types au-dessus de la norme et à environ 2,5 % de la population (Brasseur et Cruche, 2017).

La deuxième catégorie regroupe des définitions aux critères plus inclusifs qui considèrent un plus large éventail de domaines de performances que celles mesurées par les tests de QI, mais surtout qui se basent sur des seuils moins restrictifs. Parmi ces définitions plus inclusives, nous retenons celle de Gagné (2015)

dont s'inspire notamment la National Association of Gifted Children (NAGC, 2010), association américaine la plus reconnue dans le domaine de l'éducation des élèves doués. Gagné (2015) distingue la douance du talent. Selon lui, la douance correspond à des domaines d'habiletés naturelles qui se développent, en particulier pendant l'enfance, à travers les processus de maturation et l'exercice. Il reconnaît six domaines de douance, dont quatre liées aux habiletés mentales (intellectuelles, créatrices, sociales et perceptuelles) et deux liées aux habiletés physiques (musculaires et contrôle moteur). Pour être reconnu « doué », un individu doit manifester l'une ou l'autre de ces habiletés à un degré tel qu'elles placent cet individu parmi les 10 % supérieurs de ses pairs sur ces aspects. Le talent quant à lui émerge dans un champ particulier de l'activité humaine (p. ex. talent scolaire, talent artistique) au cours d'un long processus développemental qui a ses assises dans des habiletés remarquables (la douance) et qui bénéficie de l'influence constante de catalyseurs intrapersonnels tout autant qu'environnementaux. Par exemple, les élèves talentueux sur le plan scolaire possèdent généralement une douance intellectuelle. Le terme talentueux désigne tout individu qui maîtrise remarquablement des habiletés systématiquement développées (connaissances et habiletés), appelées compétences, dans au moins un champ de l'activité humaine.

Le modèle de services proposé

Le modèle de services proposé ici est un effort d'intégration des besoins et caractéristiques des élèves doués aux modèles RAI et SSPN (Massé et collab., 2020). Il intègre les réponses aux besoins liés aux apprentissages ainsi que ceux liés à l'adaptation socioaffective. Conçus initialement pour répondre aux besoins des élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation, plusieurs spécialistes considèrent maintenant ces modèles comme une façon de s'assurer que les besoins de tous les élèves sont reconnus et satisfaits dans le système éducatif, dont les élèves doués (Coleman, 2014; Heacox et Cash, 2014; Hughes et collab., 2011; Robertson, 2013; Robertson et Pfeiffer, 2016; Rollins et collab., 2011; Trails, 2011). Le modèle proposé se présente comme une pyramide avec quatre axes d'action et trois niveaux d'intervention (voir la figure 1).



Figure 1. Modèle multiniveau pour l'organisation des services aux élèves doués



Figure 2. Axes d'action pour l'organisation des services aux élèves doués

Les axes d'action

Afin de favoriser un développement harmonieux et équilibré des élèves, nous recommandons quatre axes d'action, dont deux portent sur l'apprentissage (développement du potentiel et soutien au rendement scolaire) et deux sur le développement socioaffectif (intégration sociale et développement personnel) (voir la figure 2). Les besoins des élèves doués sur le plan socioaffectif sont souvent négligés, l'accent étant plus souvent mis sur le développement du potentiel ou le soutien au rendement scolaire (Kregel, 2017; Phelan, 2018). Il importe que ces besoins soient également satisfaits afin que les élèves soient mieux disposés pour les apprentissages scolaires.

Développement du potentiel

Un élément clé de l'éducation des élèves doués est le développement de leur potentiel, en particulier pour les élèves doués sous-performeurs ou les élèves doublement exceptionnels (ceux qui présentent à la fois des caractéristiques de douance et d'une incapacité physique ou d'un trouble neurodéveloppemental). Pour ces élèves, il importe de ne pas se centrer sur leurs faiblesses au détriment de leurs forces, car cela risque d'entraîner une faible estime de soi, de la démotivation, de l'anxiété ou des sentiments dépressifs (Trail, 2011). Cet axe préconise de mettre en place des mesures pour leur permettre d'exercer leurs habiletés et leurs talents, de progresser selon leur rythme d'apprentissage accéléré et d'approfondir des sujets d'intérêts personnels.

Soutien au rendement scolaire

Certains élèves doués éprouvent des difficultés sur le plan du rendement scolaire en raison de démotivation, de problèmes personnels, d'un trouble neurodéveloppemental (troubles de déficit d'attention avec ou sans hyperactivité [TDAH], trouble d'apprentissage, trouble du spectre de l'autisme [TSA], etc.) ou de conditions adverses dans leur environnement. Intervenir dans cet axe suppose de déployer des mesures pour améliorer leur engagement scolaire, développer des méthodes d'études, compenser certains déficits ou remédier à certaines difficultés.

Intégration sociale

Plusieurs élèves doués éprouvent des difficultés sur le plan de l'intégration sociale auprès de leurs pairs ou des adultes de leur entourage. Certains peuvent adopter des comportements qui peuvent susciter des conflits ou des réactions négatives chez les autres (p. ex. pédanterie, refus d'accepter les idées des autres, compétitivité trop élevée). D'autres ont de la difficulté à se faire des amis qui partagent les mêmes intérêts ou les mêmes préoccupations. Certains sont victimes d'isolement ou de rejet parce qu'ils sont tout simplement différents, ou encore sont l'objet de l'envie de leur entourage en raison de leurs succès. Enfin, d'autres peuvent présenter des difficultés personnelles ou un trouble qui engendre des difficultés sur le plan comportemental (p. ex. TDAH, TSA). Les interventions de cet axe visent à mettre en place des interventions pour favoriser l'adaptation ou l'intégration sociale des élèves.

Développement personnel

Afin de favoriser un développement harmonieux de leur potentiel et de soutenir leur rendement scolaire ou une meilleure adaptation socioaffective, certains aspects du développement personnel des élèves doivent aussi être considérés. Voici quelques exemples de thèmes qui peuvent être abordés : découverte de leurs potentiels et de leurs intérêts; amélioration de leur compréhension et de leur acceptation personnelle (potentiel, difficultés, etc.); développement d'un concept de soi réaliste et d'une estime de soi positive, d'un sentiment d'auto-efficacité, d'un perfectionnisme sain ou de l'autodétermination; de soutien pour apaiser l'hypersensibilité.

Les niveaux d'intervention

Le niveau 1 : Les interventions universelles en classe

Ce niveau met l'accent sur ce qui se passe dans la classe ordinaire. Il s'adresse ainsi à tous les élèves du groupe qui peuvent bénéficier des actions mises en place, sans distinction, pour favoriser le développement optimal de leurs habiletés ou de leurs talents. Les interventions sont axées sur la différenciation pédagogique pour

le groupe. La différenciation pédagogique mise sur la richesse et les choix planifiés de possibilités d'apprentissage en fonction de la connaissance des besoins des élèves, sur des moyens dynamiques d'évaluation des élèves pour dépister leur potentiel et sur l'évaluation de la progression des apprentissages et du degré d'acquisition des compétences des élèves.

Les actions retenues sont basées sur des observations en classe et sur le suivi du progrès des élèves. Sur le plan des apprentissages, l'enseignant s'assure de respecter le rythme d'apprentissage plus rapide des élèves doués, de tenir compte de leurs préférences d'apprentissages et de leurs intérêts. Les actions peuvent porter entre autres sur :

- les contenus présentés (ce sur quoi va porter la tâche), c'est-à-dire la présentation de contenus plus complexes, approfondis ou liés aux intérêts personnels ;
- les modalités flexibles d'organisation de la tâche : centres ou stations d'apprentissage, sous-groupes de besoins, utilisation des technologies, variations des modes de regroupement des élèves, possibilité de travailler ailleurs que dans la classe, plan de travail ou tableau de programmation pour permettre aux élèves de progresser selon leur rythme d'apprentissage ou encore des périodes en classe pour poursuivre des projets personnels ;
- les processus d'enseignement et d'apprentissage (les manières dont l'enseignant dirige les activités pédagogiques et guide l'apprentissage ainsi que celles dont l'élève apprend : préférences, capacités et rythme d'apprentissage), par exemple, la pédagogie par projet, l'apprentissage par problème, la résolution créatrice de problèmes, le raisonnement, une activité de pensée critique ;
- les productions escomptées : ajustement des attentes, liberté de choix, problème réel pour les élèves ou production réelle.

À ce niveau, l'enseignant titulaire est le maître d'œuvre. Il offre une éducation de qualité qui permet à tous ses élèves de se développer. Certains sous-groupes d'élèves présentant des besoins homogènes de faible intensité peuvent toutefois faire l'objet d'une intervention particulière au sein du groupe pour prévenir ou réduire la probabilité d'apparition de difficultés (p. ex. l'ennui, la démotivation, la sous-performance, l'anxiété de performance, l'opposition ou l'agitation). L'enseignant porte également une attention particulière afin de favoriser l'intégration sociale de l'élève.

Rôle du psychoéducateur. Il n'est pas nécessaire à ce niveau de procéder à une identification formelle de la douance chez un élève, car l'enseignant répond aux besoins de ses élèves repérés grâce au suivi de leur progression (par l'entremise d'observations, d'évaluations, etc.). Cependant, le psychoéducateur pourra aider l'enseignant à reconnaître les signes de douance chez un élève ainsi que ses besoins particuliers. Il pourra aussi l'informer des interventions possibles sur le plan des apprentissages ainsi que sur le plan socioaffectif.

Le niveau 2 : Les interventions ciblées

Ces interventions s'adressent aux élèves doués qui, malgré les

mesures universelles mises en place, continuent de s'ennuyer en classe, ont besoin de défis additionnels ou montrent un désintérêt, une sous-performance ou d'autres problèmes d'adaptation socioaffective. Ce niveau comporte des interventions spécifiques reconnues efficaces pour favoriser le développement des habiletés ou des talents ou pour réduire les difficultés de certains élèves doués.

Un soutien et des possibilités d'apprentissage additionnelles sont offerts aux élèves dans le cadre de la classe (souvent en sous-groupes de besoins ou individuellement) ou à l'extérieur de la classe. Par exemple, sur le plan du développement du potentiel, on pourrait penser à de l'enrichissement additionnel (projet de recherche autonome, contrat d'apprentissage, mentorat, partenariat culturel et scientifique avec des organismes de la communauté, décroïsonnement ou regroupement flexible par petits groupes dans la classe ou à l'extérieur de la classe, cours à distance, participation à des concours) ou à des mesures accélératrices (compression de programme, accélération par matière, saut de classe avec tampon ou accélération partielle). Pour soutenir le rendement scolaire des élèves doués sous-performeurs ou ceux présentant un trouble neurodéveloppemental (élèves doublement exceptionnels), on pourrait offrir par exemple des ateliers de remédiation pour des contenus non maîtrisés ou des ateliers liés à la gestion du temps, à l'organisation, à la prise de décision ou aux méthodes d'étude.

Pour soutenir l'intégration sociale, on pourrait fournir la possibilité aux élèves de travailler avec des pairs du même niveau intellectuel à l'extérieur de la classe, un tutorat ou un mentorat avec une personne partageant des intérêts ou des caractéristiques ou un soutien pour certains apprentissages socioémotionnels. Des interventions pourraient aussi être mises en place pour soutenir le développement personnel (connaissance, compréhension et acceptation personnelle) ou pour résoudre certaines problématiques comme l'anxiété de performance, le perfectionnisme à outrance, l'hypersensibilité, la sous-performance ou d'autres difficultés liées à un trouble associé.

À ce niveau, le leadership est partagé et implique une approche collaborative entre l'enseignant titulaire, la direction d'école, les parents et le personnel des services éducatifs ou complémentaires afin d'évaluer les forces, les difficultés, les besoins et les intérêts des élèves lors d'une étude de cas (portrait de l'élève).

Rôle du psychoéducateur. En plus des actions proposées au niveau 1, le psychoéducateur pourrait jouer un rôle crucial au niveau 2 pour dépister les élèves doués sous-performeurs (voir Massé et collab., 2019) ou ceux qui présentent une double exceptionnalité. Dans le cas des élèves doués qui présentent des difficultés d'adaptation, il pourrait aussi aider l'enseignant à distinguer les manifestations comportementales qui pourraient être liées à l'ennui, à une hyperstimulabilité, à une dyssynchronie développementale (écart entre des sphères du développement d'un élève), à une asynchronie environnementale (écart important entre son développement et celui des autres élèves) ou à un trouble associé. Il pourrait aussi accompagner l'enseignant pour

L'aider à trouver des solutions aux besoins particuliers identifiés. Le psychoéducateur pourrait aussi accompagner, en individuel ou en petits groupes, certains élèves doués qui présentent des difficultés d'adaptation, notamment sur le plan de l'intégration sociale ou sur le plan personnel (perfectionnisme, anxiété de performance, sous-performance, démotivation, autorégulation comportementale ou émotionnelle, etc.). Il pourrait aussi s'impliquer dans la mise en place de programmes de mentorat ou de tutorat.

Le niveau 3 : Les interventions spécialisées et intensives

Des interventions de niveau 3 sont nécessaires lorsque, malgré les mesures mises en place aux niveaux 1 et 2, les élèves doués ne progressent pas adéquatement, continuent de s'ennuyer, vivent des difficultés d'adaptation importantes ou montrent toujours des signes de détresse émotionnelle. Ces interventions peuvent aussi être envisagées d'emblée lorsqu'un élève démontre un écart développemental très grand avec ses pairs du même âge. Outre les interventions du premier et du deuxième niveau dont les élèves continuent de bénéficier, des services individualisés et plus « intenses » sont offerts à ces élèves. Ce niveau comporte des interventions plus structurées et systématiques pour développer le plein potentiel des élèves, renverser les patrons de sous-performance plus chroniques ou soutenir la réussite et le bien-être des élèves doublement exceptionnels. Une équipe collaborative de résolution de problème est habituellement mise sur pied afin de faire une étude de cas pour analyser la problématique rencontrée par un élève et identifier les facteurs qui y contribuent. Une évaluation plus approfondie des forces et des difficultés de l'élève est réalisée au besoin (incluant des évaluations normées et standardisées pour évaluer le profil cognitif des élèves ou leurs difficultés d'adaptation). Si ce n'est déjà fait, c'est aussi ici qu'un plan d'intervention est élaboré et mis en place pour mieux diriger la réponse aux besoins cognitifs, scolaires et comportementaux (sociaux ou émotionnels) de l'élève.

Sur le plan des apprentissages, on peut penser à des mesures d'enrichissement plus intensives en durée et en intensité, comme des projets supervisés par un mentor ou une personne-ressource ayant une expertise dans le domaine visé, des regroupements d'élèves doués au sein d'une classe ordinaire, des classes homogènes d'élèves doués ou doublement exceptionnels ou des programmes spéciaux pour élèves talentueux dans un domaine (p. ex. sciences, sports-études ou arts-études). On peut aussi envisager des mesures accélératrices plus intensives comme l'entrée précoce à l'école (maternelle, première année, secondaire ou collégial), le saut de classe, les placements avancés ou les crédits sur examen.

Sur le plan socioaffectif, un soutien professionnel plus intensif est souvent nécessaire pour favoriser l'adaptation et le bien-être des élèves concernés de même qu'un accompagnement des parents et des enseignants.

Rôle du psychoéducateur. Bien que la direction d'école garde la responsabilité du plan d'intervention qui sera mis en place, le psychoéducateur peut assurer un rôle pivot pour l'identification

et la planification des interventions spécialisées à l'école ou pour les interventions concertées avec le réseau de la santé et des services sociaux (surtout dans le cas des élèves doublement exceptionnels). Il peut évaluer la nécessité d'une admission précoce à l'école ou en première année ou participer à l'étude de cas pour un saut de classe et à l'élaboration du plan d'action pour en favoriser le succès. Dans le cas des élèves sous-performeurs ou doublement exceptionnels (en particulier ceux qui présentent un TDAH ou un TSA), le psychoéducateur peut réaliser une évaluation psychoéducative afin de déterminer les facteurs de risque et de protection impliqués dans la genèse des difficultés d'adaptation. Il peut offrir un soutien plus intensif à ces élèves pour favoriser leur intégration sociale et leur développement personnel ou soutenir leur rendement scolaire. Il peut également offrir un accompagnement aux élèves qui ont développé des problèmes plus chroniques d'anxiété de performance ou de perfectionnisme malsain ou des difficultés importantes d'intégration sociale. Le psychoéducateur pourra aussi offrir un accompagnement aux enseignants et aux parents des élèves doués qui manifestent des difficultés d'adaptation importantes.

Conclusion

Les psychoéducateurs peuvent jouer un rôle actif dans les différentes sphères d'action, et ce, à tous les niveaux du modèle de réponses à l'intervention. Leur expertise est d'abord particulièrement importante pour le dépistage et l'évaluation des élèves doués qui sont à risque, notamment les élèves doués sous-performeurs, les élèves doublement exceptionnels ou les élèves à très haut potentiel. Le rôle des psychoéducateurs est également central dans l'accompagnement direct de ces élèves doués. Ils peuvent en effet planifier, organiser et animer des interventions visant à favoriser leur adaptation et le développement de leur plein potentiel et de leur intégration à leurs milieux de vie. À travers leur rôle-conseil, les psychoéducateurs peuvent aider les autres acteurs scolaires à mieux comprendre les besoins particuliers des élèves doués et à choisir les interventions qu'ils pourraient déployer selon leurs mandats respectifs et les soutenir dans la mise en place de ces interventions. Finalement, un psychoéducateur bien informé sur la douance, ses manifestations et ses impacts est particulièrement bien placé pour influencer le climat scolaire entourant cette réalité et les attitudes des membres de l'équipe face aux élèves chez qui elle s'exprime. ■

Références

- Brasseur, S. et Cruche, C. (2017). *Le haut potentiel en question*. Éditions Mardaga.
- 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.
- Cook C.R., Lyon, A. R., Kubergovic, D., Wright, D. B. et Zhang, Y. (2015). A supportive beliefs intervention to facilitate the implementation of evidence-based practices within a multi-tiered system of supports. *School Mental Health*, 7(1), 49-60. <https://doi.org/10.1007/s12310-014-9139-3>
- Fuchs, D. et Fuchs, L. S. (2017). Critique of the National Evaluation of Response to Intervention: A case for simpler frameworks. *Exceptional Children*, 83(3), 255-268. <https://doi.org/10.1177/0014402917693580>
- Gagné, F. (2015). From genes to talent: The DMGT/CMTD perspective. *Revista de educacion*, 368(2015), 12-37. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289>

Gorard, S., Siddiqui, N. et See, B. H. (2014). *Response to Intervention: Evaluation report and executive summary*. Education Endowment Foundation, Durham University.

Heacox, D. et Cash, R. M. (2014). *Differentiation for gifted learners: Going beyond the basics*. Free Spirit Publishing Inc.

Hughes, C. E., Rollins, K. et Coleman, M. R. (2011). Response to intervention for gifted learners. Dans M. R. Coleman et S. H. Johnsen (dir.), *Rtl for Gifted Students, A CEC-TAG Educational Resource* (p. 1-20). Prufrock Press Inc.

Kregel, E. A. (2017). *Addressing the social, emotional, and academic needs of gifted high school students*. (78). Disponible chez ProQuest Dissertations & Theses Full Text. (2017-16342-006).

Phelan, D. A. (2018). *Social and emotional learning needs of gifted students*. (79). Disponible chez ProQuest Dissertations & Theses Full Text. (2018-26094-011).

Robertson, S. G. (2013). *Initial development of a procedural guide for implementing response to intervention with gifted elementary school students*. (74). ProQuest Information & Learning, US. <http://proxy.uqtr.ca/login.cgi?action=login&u=uqtr&db=ebsco&ezurl=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2013-99160-192&site=ehost-live>

Robertson, S. et Pfeiffer, S. (2016). Development of a procedural guide to implement Response to Intervention (Rti) with high-ability learners. *Roepers Review*, 38(1), 9-23. <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1112863>

Rollins, K., Mursky, C. V. et Johnsen, S. K. (2011). State RTI models for gifted children. Dans M. R. Coleman et S. H. Johnsen (dir.), *Rtl for gifted students, A CEC-TAG educational resource* (p. 21-41). Prufrock Press Inc.

Trails, B. A. (2011). *Twice-exceptional gifted children: Understanding, teaching, and counseling gifted students*. Prufrock Press Inc.

Massé, L., Baudry, C., Couture, C., Pearson, J. et Bégin, J.-Y. (2019). *Grille de dépistage des élèves doués sous-performeurs*. Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières. https://www.uqtr.ca/douance/grille_depistage_eleves_doues_sous-perform

Massé, L., Grenier, J., Touzin, C., Geoffroy, N., Verret, C., Nadeau, M.-F. et Baudry, C. (2020). *Comment répondre aux besoins des élèves doués à l'école ?* MOOC L'éducation des élèves doués, Université du Québec à Trois-Rivières.

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

National Association for Gifted Children (NAGC). (2010). *Redefining giftedness for a new century: Shifting the paradigm*. <http://www.nagc.org/sites/default/files/Position%20Statement/Redefining%20Giftedness%20for%20a%20New%20Century.pdf>

Pour aller plus loin

Consulter les pistes d'action pour soutenir la réussite des élèves doués du Ministère de l'éducation : Agir pour favoriser la réussite éducative des élèves doués.

Pour ceux qui aimeraient approfondir leurs connaissances sur l'éducation des élèves doués, le cours en ligne gratuit L'éducation des élèves doués (www.uqtr.ca/mooc) pourra être utile à cette fin.



Cours en ligne gratuit (MOOC)

L'ÉDUCATION DES ÉLÈVES DOUÉS

www.uqtr.ca/cours/douance

Inscription libre

Ce MOOC s'adresse principalement aux acteurs scolaires (enseignants, directions d'école, psychoéducateurs, orthopédagogues, psychologues, éducateurs spécialisés, conseillers pédagogiques, etc.) et aux parents. Vous pouvez vous inscrire au moment qui vous convient et suivre les modules selon votre propre rythme. Une attestation est possible pour ceux qui ont suivi l'ensemble des modules.



Université du Québec
à Trois-Rivières

DOUANCE ET INCLUSION EN MILIEU SCOLAIRE, MYTHE OU RÉALITÉ ?

Anick Labrosse, psychoéducatrice, Équipe Inclusion Douance, Centre de services scolaire Marie-Victorin¹

Avec l'aide de :

Martine Blain, conseillère pédagogique, Équipe Inclusion Douance, Centre de services scolaire Marie-Victorin

Mélanie Lessard, directrice adjointe du Service des ressources éducatives, Centre de services scolaire Marie-Victorin

Sophie Martinache-Cabrit, psychologue, Équipe Inclusion Douance, Centre de services scolaire Marie-Victorin

Catherine Simard, ergothérapeute, Équipe Inclusion Douance, Centre de services scolaire Marie-Victorin

Sébastien Vaudry, ps. éd., coordonnateur du Service des ressources éducatives, Centre de services scolaire Marie-Victorin

IncurSION dans une équipe d'inclusion dédiée à la douance

La douance est à la mode, tout particulièrement en éducation où c'est le sujet de l'heure (mis à part la pandémie). Elle s'inscrit dans une tendance plus globale, celle de l'inclusion.

« L'inclusion scolaire est à la fois une philosophie et un ensemble de pratiques pédagogiques qui permettent à chaque élève de se sentir valorisé, confiant et en sécurité de sorte qu'il puisse apprendre avec ses pairs dans un milieu d'apprentissage commun et réaliser son plein potentiel » (gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2013).

La douance se distingue de l'intégration, qui demande aux élèves « différents » de s'adapter aux systèmes dits normaux, alors que l'inclusion repose sur une représentation « dénormalisée » de la diversité où le handicap réfère aux obstacles environnementaux empêchant la personne « différente » de participer à son plein potentiel (Rousseau et collab., 2014).

Dans le présent article, nous explorerons l'état de la situation de l'inclusion des enfants doués à travers la présentation du service développé au CSSMV. Pour ce faire, nous expliquerons d'abord le contexte dans lequel ce service a été mis en place. Ensuite, nous discuterons de la structure de service choisie et de son implantation. Puis, nous décrirons la clientèle desservie ainsi que les services offerts et, finalement, nous partagerons nos observations sur l'inclusion des élèves doués au terme de notre première année de fonctionnement.

Comment l'équipe Inclusion Douance du CSSMV est-elle née ?

À l'issue de divers travaux ayant amené, entre autres, la publication de la « Politique de la réussite éducative » (MÉES, 2017) établissant l'importance de répondre aux besoins des élèves doués, les ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MÉES) ont alloué en 2020 des budgets ciblés aux centres de services scolaires (CSS) pour développer des services à l'intention des élèves doués. De plus, le document intitulé « *Agir pour favoriser la réussite éducative des élèves doués* »

(MÉES, 2020) définit les concepts de base de la douance, les besoins des élèves doués, la prise en compte de la douance en milieu scolaire et les pistes d'action pour soutenir la réussite des élèves doués.

Au CSSMV, la volonté de répondre aux élèves doués était déjà présente et certains services avaient déjà été développés avant l'annonce du budget ministériel. Plusieurs intervenants du milieu reconnaissaient les besoins particuliers de ces enfants et les défis que l'inclusion au système scolaire régulier posait parfois pour eux. De cet intérêt et de l'attribution des budgets a découlé la décision d'utiliser l'enveloppe budgétaire allouée à l'ensemble du CSSMV pour créer une équipe multidisciplinaire, dont les objectifs sont d'apprendre à identifier ces élèves, de répondre à leurs besoins, de leur permettre un développement harmonieux et de soutenir les équipes-écoles du primaire et du secondaire dans leurs actions d'inclusion auprès de ces élèves. Pourquoi une équipe multidisciplinaire ? Pour répondre aux besoins variés des élèves doués qui ont tous des profils uniques et parfois complexes. En effet, l'avantage des équipes « hétérogènes » est le potentiel créatif qui contribue à l'innovation (Beaumier et Lescarbeau, 2001). La multidisciplinarité permet ainsi une compréhension globale de l'ensemble des enjeux des enfants doués qui présentent parfois des difficultés d'adaptation à différents niveaux et permet la création de solutions novatrices pour répondre à leurs besoins.

Structure de service : l'équipe multidisciplinaire

Notre équipe est constituée d'une neuropsychologue, d'une ergothérapeute, d'une conseillère pédagogique et d'une psychoéducatrice. Cette combinaison de professionnelles nous permet d'aborder les élèves, leur développement et leur fonctionnement en milieu scolaire dans leur globalité, tout en ayant une perspective écosystémique de la situation. Ceci nous offre une compréhension du profil cognitif, sensoriel et scolaire ainsi que des capacités adaptatives et du développement perceptivo-moteur, social et affectif des jeunes qui nous sont référés. Par ailleurs, la complémentarité de nos professions nous apporte la perspective nécessaire pour aborder les particularités liées à la douance et la double exceptionnalité.

1. Cet article s'inscrit dans la nécessité de mieux faire connaître la douance et faire rayonner les projets novateurs s'y rattachant. Situé sur la Rive-Sud de Montréal et desservant l'agglomération de Longueuil (Vieux-Longueuil, Le Moyne, Greenfield Park et Saint-Hubert) ainsi que les villes de Brossard et de Saint-Lambert, le CSSMV assure le service auprès de 43 000 élèves et compte 72 établissements (www.csmv.qc.ca).

Considérant que nos professions et notre « lunette » sont différentes, nous nous sommes intéressées aux caractéristiques d'une équipe multidisciplinaire performante pour vous parler de la nôtre et de son développement. D'abord, selon Laplante (2007), il faut que les personnes choisies possèdent les compétences pertinentes reliées à la tâche. Les professionnelles de notre équipe ont été choisies dans cette perspective : nous sommes toutes des professionnelles ayant plus de 15 ans d'expérience dans notre domaine, avec des clientèles différentes (enfants, adolescents, adultes, familles), un grand nombre de problématiques (santé mentale, trouble du comportement, difficultés sensorielles, troubles neurodéveloppementaux, etc.) et dans des milieux variés (CSS, CIUSSS, CRDI, pédiatrie sociale, bureau privé). De plus, chacune d'entre nous a un intérêt marqué pour la douance ainsi que des connaissances et de la formation sur le sujet.

Une fois cet aspect mis en place, quatre facteurs « clés » doivent être présents pour maintenir l'efficacité d'une équipe multidisciplinaire (Laplante, 2007) : 1. les personnes ont une compréhension claire et précise de leur mandat (focus) ; 2. l'équipe s'entend sur des modes de fonctionnement (processus) ; 3. l'équipe établit des mécanismes efficaces d'échange d'information (rétroaction) qui influent sur : 4. la qualité des relations et des comportements entre les membres de l'équipe (climat). Reprenons ces quatre facteurs en lien avec la mise en place et le fonctionnement de notre équipe, en tenant compte du fait que certains facteurs sont encore en définition et sujets à changement puisqu'il s'agit d'une construction collaborative qui évolue au fur et à mesure de nos expériences.

Pour la première caractéristique, notre mandat pour l'année scolaire 2020-2021 était double, soit de développer une formation de base sur la douance pour les équipes-écoles et les différents professionnels ainsi que de répondre aux besoins des équipes-écoles vivant des difficultés, ayant des questionnements pour des élèves identifiés comme étant doués/doublement exceptionnels ou présentant des comportements habituellement associés à la douance. Bien que le mandat ait été clair pour ce qui est du volet formation, le type de soutien à offrir et les modalités sont encore à préciser. Nous nous sommes donc adaptées aux situations qui nous étaient présentées, tout en commençant à établir un cadre d'intervention.

Ainsi, pour ce qui est des modes de fonctionnement, ils se précisent au fur et à mesure de nos expériences, et les processus sont écrits et partagés régulièrement pour nous permettre, éventuellement, de rédiger un cadre de référence. Voici une ébauche de notre fonctionnement à ce jour : – demande faite par la direction au moyen d'un formulaire déposé dans le *SharePoint* du CSSMV et envoyé à l'adresse courriel partagée par l'équipe ; – confirmation de la réception de la demande et complément d'information demandé au besoin ; – lecture des documents ; – rencontre avec l'équipe-école pour mieux comprendre les besoins de l'enfant et ceux de l'école (les parents sont parfois présents à cette rencontre) ; – rencontre avec les parents (par téléphone ou vidéoconférence) pour mieux comprendre le profil de l'enfant et valider leur compréhension de la douance ; – au besoin, observation de l'enfant, rencontre avec l'enfant ;

– rédaction et présentation de notre analyse et de nos recommandations ainsi que du plan d'action, lorsque nécessaire ; – mise en place des actions et moyens privilégiés par l'école ; – suivis auprès de l'équipe-école, des parents et de l'élève selon les besoins. Dans la mesure où les parents sont considérés comme étant le facteur de protection principal (Bélangier, 2019), nous priorisons leur implication le plus rapidement possible dans notre processus afin de favoriser la collaboration et l'établissement d'une relation de partenariat. Nous croyons également que ce partenariat est nécessaire entre notre équipe et l'équipe-école, et cela est grandement facilité lorsque la direction et un professionnel (agent pivot) du milieu sont impliqués au dossier.

Pour ce qui est de nos mécanismes de communication, ils sont encore en évolution, mais plusieurs outils ont déjà été mis en place pour les favoriser, notamment la création d'une équipe dans *Teams* et d'un *SharePoint* partagé. Ces outils nous permettent de communiquer rapidement entre nous et d'échanger facilement sur nos dossiers. De plus, nous tenons une rencontre d'équipe hebdomadaire afin d'échanger l'information et de mettre en commun nos connaissances et les outils développés. Cela nous permet de réaliser les études de cas, discuter des dossiers et déterminer l'orientation que nous voulons leur donner ainsi qu'identifier les modes de fonctionnement à privilégier pour assurer une collaboration optimale avec les équipes-écoles. Au fur et à mesure des suivis, cette façon de faire nous a permis de nous adapter rapidement et de clarifier notre mode de fonctionnement de manière itérative.

En ce qui concerne la qualité des relations et des comportements véhiculés dans l'équipe, nous sommes des professionnelles centrées sur une approche bienveillante, tant auprès des enfants, des équipes-écoles qu'entre nous (Conseil supérieur de l'éducation, 2020).

Qui sont les élèves qui nous sont recommandés ? D'où proviennent les demandes ?

Les élèves nous sont recommandés par la direction de l'école à la demande des enseignants, des professionnels et parfois des parents d'enfants ayant été identifiés comme doués par un neuropsychologue ou pour qui une hypothèse de douance est émise par l'observation de leurs comportements et de leur fonctionnement. Deux types de demandes nous sont faites, soit du soutien indirect auprès de l'équipe-école ou du soutien direct auprès de l'élève et de l'équipe-école. Le deuxième type de demande implique que les parents doivent consentir aux services et, dans ce cas, nous tenons à les inclure dans le processus d'aide à l'élève et auprès de l'équipe-école.

Depuis la formation de l'équipe en octobre 2020, nous avons reçu une majorité de demandes pour des élèves doublement exceptionnels. Ceux-ci présentent une douance et un diagnostic associé (p. ex. troubles d'apprentissage, troubles de santé mentale et troubles neurodéveloppementaux) (Brasseur et Cuche, 2017) et sont en difficultés d'adaptation (p. ex. difficultés d'autorégulation, ennui et désintérêt se manifestant par des crises à domicile ou en classe, niveau d'anxiété élevé et conflits avec les pairs). D'autres demandes sont en lien avec des enfants présentant un très haut niveau de QI (THPI), qui éprouvent de la difficulté à suivre le rythme d'enseignement qu'ils trouvent trop lent ou à s'adapter

au fonctionnement de la classe. Dans certains cas, ils présentent également des asynchronies dans leur développement se traduisant parfois par des difficultés d'autorégulation, des comportements agressifs ou d'opposition et une agitation motrice. Ces deux profils sont souvent mal compris des enseignants et des professionnels, qui ont reçu peu de formation sur le sujet. Les difficultés scolaires les plus fréquemment observées chez les élèves qui nous sont référés sont : – ennui et démotivation face aux apprentissages et même face à l'école; – refus de faire les exercices; – difficulté à suivre les consignes (surtout s'ils n'en comprennent pas le sens); – démotivation face à l'écriture ou écriture bâclée – difficulté à expliquer ou écrire les démarches; – résultats hétérogènes selon les matières scolaires; – méthodes de travail pauvres; – anxiété de performance; – perfectionnisme exagéré.

En lien avec nos mandats prioritaires, nous avons offert de la formation à neuf équipes-écoles et divers groupes d'intervenants scolaires, dont les techniciens en éducation spécialisée (TES) du CSSMV (126 personnes formées), et à une équipe d'intervention spécialisée. Ces formations ont permis au personnel de mieux comprendre la douance, les différents profils d'enfants doués ainsi que les interventions recommandées (universelles, ciblées et intensives). Dans le cadre de nos activités, nous nous sommes également impliquées dans d'autres mandats tels que des décisions d'accélération ou de dérogation scolaire.

Comment soutient-on les élèves et les équipes-écoles? Portrait des solutions proposées

Différents modèles ont guidé notre processus clinique et nos interventions dans le but de maximiser l'inclusion des élèves doués dans leur milieu scolaire. Nous partageons certains modèles de référence :

- Douance : modèles de Gagné (2005) et Renzulli (2000)
- Pédagogie : modèles de réponse à l'intervention (RAI) (Fuchs et Fuchs, 2006), de Bloom (Anderson et Krathwohl 2001) et école bienveillante (MEES, 2018)
- Capacités adaptatives : évaluation fonctionnelle du comportement (Betz, Alison et Fisher, 2011) et principe d'autodétermination de la personne

Nous utilisons ces modèles et différents outils, dont ceux du cours ouvert à tous (MOOC) de l'UQTR : « L'éducation des élèves doués, dans une approche de collaboration avec l'enfant, l'école et sa famille ». Par ailleurs, la famille est considérée le facteur de protection principal chez les enfants doués. Elle a une place prépondérante par son rôle dans le développement du talent, car elle est généralement l'identifiant initial de la douance, puis elle soutient le développement de l'autonomie et d'une pensée indépendante, tout en maintenant un niveau d'intimité émotionnel et d'engagement avec l'enfant (Olszewki-Kubilius, 2018 et 2014). Nous croyons qu'en travaillant en collaboration, les différents intervenants du milieu scolaire, la famille et la communauté peuvent proposer les meilleures avenues possibles pour appuyer ces jeunes dans leur réussite. Notre but commun est :

- de garder un haut niveau de motivation chez les jeunes face à l'apprentissage;

- de diversifier les approches pédagogiques pour répondre à leurs besoins;
- de faire les aménagements les plus susceptibles de répondre aux besoins des élèves dans le cadre scolaire afin de maintenir leur participation en classe.

Ce travail vise aussi l'équilibre entre les différentes sphères de la vie des élèves, c'est-à-dire les aspects intellectuel, physique et social, dans le cadre des apprentissages prévus par le programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2021).

Bien que chaque enfant et chaque milieu scolaire soient uniques et que nous ajustions toujours nos recommandations de façon spécifique, les avenues suivantes ont été les plus régulièrement proposées aux équipes-écoles :

1. Former l'équipe-école pour favoriser une attitude positive des adultes (Matheis et collab., 2017) et une reconnaissance de la douance et de ses particularités, ces deux facteurs contribuant grandement au bien-être et à la persévérance et la réussite scolaire des élèves doués.
2. Établir un lien avec la famille pour favoriser la collaboration et le partenariat, car elle constitue le facteur de protection principal de l'enfant doué.
3. Identifier le besoin réel de l'enfant lorsque se présente une situation problématique et vérifier avec lui comment on pourrait y répondre.
4. Impliquer l'élève dans des activités de connaissance de soi (mettre des mots sur la différence qu'est la douance) et d'exploration de ses intérêts et l'aider à développer un projet personnel.
5. Mettre l'élève en relation avec d'autres personnes douées (p. ex. regroupement flexible par force, mentorat et partenariat avec la communauté).
6. Repenser le plan de travail ainsi que les exercices et devoirs, notamment afin de diminuer les répétitions, de permettre à l'élève une autocorrection lorsque possible et d'aller à un rythme accéléré. Permettre de faire des travaux pour approfondir certains sujets et proposer des activités d'enrichissement. Mettre les apprentissages en contexte afin de leur donner un sens.
7. Amener les enseignants à identifier leurs valeurs prioritaires pour expliquer les règles et les comportements attendus de façon explicite.
8. Prendre en considération les particularités sensorielles (permettre de manipuler, et de griffonner pendant les enseignements, instaurer des périodes de pause ou inversement des périodes de décharge physique).
9. Être à l'écoute des perceptions de l'élève et le valider dans celles-ci (sans pour autant entériner les comportements inadéquats).
10. Reconnaître les forces de l'élève doué et utiliser son énergie créative et ses champs de compétence pour aider les autres et pour le mettre en valeur (p. ex. lui donner des tâches ou responsabilités qui sont plaisantes et utiles pour le groupe, l'enseignante, un autre membre du personnel ou une autre classe).

Modèle RAI

Palier 1 Universel (80 % du groupe)	Palier 2 Ciblé (15 % du groupe)	Palier 3 Intensif (5% du groupe)
<ul style="list-style-type: none"> • Établissement d'un lien de confiance sécurisant • Réduction des stimuli • Contextualisation des apprentissages • Mise en place de centres d'apprentissage ou d'ateliers autonomes • Augmentation de la participation des parents et de la communauté 	<ul style="list-style-type: none"> • Mentorat • Projet personnel ou collectif • Regroupement flexible • Plan de travail numérique/différencié • Ateliers sur la gestion des émotions, les gestes prosociaux • Utilisation de prétest afin d'exempter certains contenus 	<ul style="list-style-type: none"> • Plan d'intervention • Accélération scolaire partielle ou totale • Compactage de matières • Aménagement d'horaire et accès à plusieurs options

Inclusion et douance – état de la situation

Au terme d'une année scolaire, nous observons que les élèves doués sont très certainement intégrés dans le milieu scolaire, cependant l'inclusion, elle, reste à développer. En effet, bon nombre d'enseignants offrent peu de mesures universelles pour permettre un rythme plus rapide et des méthodes d'apprentissage qui tiennent compte des capacités intellectuelles et du style d'apprentissage des élèves doués. Les équipes-écoles ont souvent peu de connaissances sur la douance, ce qui amène une incompréhension des besoins des élèves, tant au point de vue des apprentissages que de leur développement (moteur, social, psychologique et scolaire). On s'attend encore à ce que les élèves doués ou forts sur le plan scolaire se conforment au rythme souvent lent de la classe avec une répétition d'exercices, dans des cahiers où le nombre d'exercices est le même pour tous. Il en va de même des projets qui suivent un modèle standard qui stimule rarement le besoin de complexité et d'approfondissement privilégié par les élèves doués. Comme équipe, nous visons à augmenter le nombre d'équipes-écoles formées sur la douance et ses particularités et à développer plus d'activités du palier universel pour soutenir les enseignants et leurs élèves, ainsi que des activités du palier intensif pour répondre au besoin de connaissance de soi et d'interaction avec d'autres élèves doués (pairage, mentorat). ■

Références

Anderson, L. W., et Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. (Complete edition). Longman.

Beaumier, M. et Lescarbeau, R. (2001). La gestion de la diversité dans les équipes de travail multidisciplinaires. *Interactions*, 5(1), 153-184.

Bélangier, M. (2019). *La douance : comprendre le haut potentiel intellectuel et créatif*. Éditions Midi trente.

Brasseur, S. et Cuhe, C. (2017). *Le haut potentiel en questions*. Éditions Mardaga.

Betz, A. M., Alison, M. et Fisher, W. W. (2011). Functional analysis: History and methods. *Handbook of Applied Behavior Analysis*. Guilford Press. 206-225.

Conseil supérieur de l'éducation (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs : sommaire*, Le Conseil, 16 p. (<https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/06/50-0524-SO-bien-etre-enfant-3.pdf>)

Fuchs, D., et Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93-99

Gagné, F. (2005). Les jeunes doués et talentueux : comment les identifier. *Psychologie Québec*. Janvier.

Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation (2021). Programme de formation de l'école québécoise. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfea/>

Gouvernement du Québec, ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (2020). *Agir pour favoriser la réussite éducative des élèves doués*. 32 p. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Reus-site-educative-eleves-doues.pdf

Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation (2018). L'adulte comme modèle de bienveillance à l'école. *Document de soutien 2018-2019*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Climat-scolaire-thematique2018-Document-de-soutien.pdf

Gouvernement du Québec, ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Politique de la réussite éducative*. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf

Laplante, S. (2007). La multidisciplinarité ou comment travailler en équipe multidisciplinaire. *Colloque sur l'établissement et le retrait en agriculture*. https://www.agrireseau.net/era/documents/Laplante_Suzanne_CollERA07.pdf

Matheis, S. et collab. (2017). Threat or challenge? Teacher beliefs about gifted students and their relationship to teacher motivation. *Gifted and Talented International*, 32(2), 134-160.

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick (2013). *Politique 322, Inclusion scolaire*. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/policies-politiques/f/322F.pdf>

Olszewski-Kubilius, P. (2018). The role of the family in talent development. Dans Pfeiffer, S. I. *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research and Best Practices*, 2^e éd., Springer. p. 129-147.

Oszewski-Kubilius, P., Lee, S.-Y. et Thomson, D. (2014). Family environment and social development in gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 199-216.

Renzulli, J. S. et Reis, S. (2000). The school wide enrichment model. *International Handbook of Giftedness and Talent*, 2^e édition, Elsevier Science, 367-382.

Rousseau, N., Point, M. et Vienneau, R. (2014). *Les Enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse. Rapport de recherche. Programme Actions Concertées*. http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/PC_RousseauN_rapport_integration-inclusion.pdf/65f4f932-3595-448a-a8d8-db22b1df32b9

Van Tassel-Baska J. et Stambaugh T. Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Theory Into Practice*, 44(3), p. 211-217.

L'ÉVALUATION À DES FINS DE DÉROGATION SCOLAIRE

Andréane Ringuette, ps. éd.



Les opinions sur le processus d'évaluation à des fins de dérogation scolaire sont variées. Il y a les personnes qui croient que les enfants sont heureux lorsque nous leur permettons de jouer, d'explorer et de s'amuser, loin du cadre d'apprentissage que représente le système scolaire. Puis, il y a les personnes qui croient que dès qu'un enfant est prêt et en démontre les aptitudes, il pourrait être exposé à l'environnement scolaire afin qu'on puisse lui offrir un milieu stimulant et plus adapté à ses besoins.

Le processus d'évaluation à des fins de dérogation scolaire peut se faire pour une entrée précoce à l'école ou dans un contexte de retard de développement pour une entrée retardée dans le milieu scolaire. Ce présent article s'intéressera seulement à la première option, soit de commencer rapidement une scolarisation (pour une entrée précoce à la maternelle, avoir cinq ans après le 30 septembre de l'année scolaire en cours, ou commencer la première année du primaire avant d'avoir six ans au 30 septembre de l'année scolaire en cours).

Mon travail consiste à établir, à la suite d'une évaluation rigoureuse, si l'enfant que j'évalue aurait un fonctionnement plus adapté s'il commençait sa scolarité de manière hâtive, donc en dérogeant à la *Loi sur l'instruction publique* (article 241.1¹) plutôt qu'attendre d'avoir l'âge admissible pour commencer sa scolarité, soit cinq ans avant le 30 septembre de l'année scolaire en cours. Je dois donc démontrer que l'enfant évalué vit un préjudice important s'il n'est pas admis à l'école hâtivement.

Ce sont les parents qui font appel à mes services d'évaluation pour leur enfant. Ils ont des attentes, des besoins et, dans la majorité des cas, le milieu de garde de l'enfant encourage la démarche. En d'autres termes, c'est une belle équipe qui n'a pas envie de se faire dire : « Non. La dérogation scolaire n'est pas possible! ».

Mon travail, ici, est surtout associé au savoir-être de la psychoéducatrice. Je dois être à l'écoute des parents, les rassurer, les informer sur le processus d'évaluation, les informer quant aux différentes options possibles pour stimuler leur enfant à

1. « Pour des raisons humanitaires ou pour éviter un préjudice grave à un enfant qui n'a pas atteint l'âge d'admissibilité, le centre de services scolaire peut, sur demande motivée de ses parents, dans les cas déterminés par règlement du ministre :

1° admettre l'enfant à l'éducation préscolaire pour l'année scolaire au cours de laquelle il atteint l'âge de 5 ans, ou l'admettre à l'enseignement primaire pour l'année scolaire au cours de laquelle il atteint l'âge de 6 ans;

2° admettre à l'enseignement primaire l'enfant admis à l'éducation préscolaire qui a atteint l'âge de 5 ans. »

Québec, (2020), Loi sur l'instruction publique. Consulté le 6 mai 2021 (<http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cs/l-13.3.pdf>.)

l'extérieur d'un contexte scolaire, etc. Tout ceci, en respectant le plan qu'ils ont d'offrir le meilleur avenir possible à leur enfant. Bien entendu, je dois aussi utiliser mon savoir et mon savoir-faire. Nous en reparlerons plus loin.

L'enfant patauge dans le processus d'évaluation sans nécessairement en comprendre entièrement les impacts. De mon côté, j'aime annoncer à l'enfant évalué que nous allons faire des activités ensemble pour savoir à quel moment il commencera l'école. De cette manière, j'évite de faire vivre du stress à l'enfant, mais il comprend qu'il a des rencontres reliées à l'école. L'enfant est exposé à une évaluation entièrement organisée avec des outils standardisés. Cela permet d'évaluer où il se situe par rapport à la norme. Dans toutes les sphères évaluées (sphère motrice, sphère cognitive, sphère socioaffective, etc.), l'enfant doit se démarquer par son bon fonctionnement et par une absence de difficulté. Je cherche à prouver que si cet enfant commençait l'école hâtivement, aucun facteur de risque présent ne pourrait nuire à son intégration ou son fonctionnement scolaire. Bref, l'évaluation de l'enfant est primordiale, puisqu'elle aura des impacts majeurs sur le restant de sa vie scolaire, mais également sur sa vie sociale et familiale pour les années qui viennent. Ici, il est question de savoir-faire, puisque l'interaction se fait entièrement avec un enfant d'âge préscolaire. Il faut respecter son rythme, être en mesure de le motiver, sans diminuer la validité des tests utilisés. D'un autre côté, il faut démontrer de la rigueur et du savoir pour administrer correctement les différents outils d'évaluation.

Le centre de services scolaire est l'entité qui recevra la demande de dérogation scolaire et qui prendra la décision définitive concernant un enfant qu'elle n'aura jamais vu. Voilà pourquoi le rapport d'évaluation, dans un contexte de dérogation scolaire, doit offrir un portrait objectif, mais à la fois personnalisé et sensible de l'enfant dans son environnement.

Je dois donc rédiger un rapport fiable et transparent sur les capacités de l'enfant dans les différentes sphères de son développement. La formation de l'Ordre est un atout important d'après moi, permettant d'être en mesure de rédiger un rapport qui correspond aux exigences du centre de services scolaire. Évidemment, d'un centre de services scolaire à l'autre, les exigences peuvent varier légèrement. La formation permet d'explorer différents outils d'évaluation, mais dans un contexte de dérogation scolaire, ce qui permet d'analyser les résultats obtenus dans ce contexte précis. Le respect des exigences permet d'éviter de nuire aux familles qui déposent une demande de dérogation scolaire. Le processus de demande de dérogation est strict et peu personnalisable. Il faut donc répondre à toutes les exigences de façon claire afin que les familles qui sont dans cette démarche puissent obtenir une réponse juste de la part du comité ou de la personne qui évaluera le dossier.

Dans certains cas, mes recommandations sont favorables, puisqu'il y a préjudice pour l'enfant s'il ne commence pas sa scolarité de manière hâtive et qu'il obtient des scores supérieurs à la moyenne lors de l'évaluation. Dans d'autres circonstances, je dois expliquer aux parents que les scores de leur enfant sont insuffisants, même si ce dernier démontre une envie de commencer l'école. Dans les cas où les scores et les motivations

Le centre de services scolaire est l'entité qui recevra la demande de dérogation scolaire et qui prendra la décision définitive concernant un enfant qu'elle n'aura jamais vu. Voilà pourquoi le rapport d'évaluation, dans un contexte de dérogation scolaire, doit offrir un portrait objectif, mais à la fois personnalisé et sensible de l'enfant dans son environnement.

sont insuffisants, le psychoéducateur doit démontrer de l'écoute et doit souvent être en recherche de solution afin d'offrir un regard objectif aux parents (compréhension des conséquences possibles, recherche d'autres options pour mieux répondre aux besoins de l'enfant, etc.). Dans tous les cas, il est rarement facile d'annoncer aux parents, à la suite de l'évaluation, que même s'il y a préjudice, les scores de l'enfant ne respectent pas les barèmes du centre de services scolaire (mesure d'exception encouragée dans le contexte de capacités cognitives se démarquant de la moyenne des enfants du même âge). Il faut garder en tête que la dérogation scolaire est une mesure d'exception. Peu d'enfants respectent les critères d'évaluation pour une entrée précoce à l'école. Les scores admissibles sont élevés et l'évaluation doit démontrer que l'école serait le moyen le plus adapté de répondre aux besoins de l'enfant. Or, il y a souvent d'autres solutions possibles. Parmi celles-ci, je conseille souvent des milieux de garde plus stimulants comportant des programmes d'exploration différents (p. ex. un volet musique, un volet artistique, une approche Montessori, un milieu bilingue, etc.) ou encore je fais des recommandations pour stimuler directement l'enfant en lien avec les caractéristiques développementales qu'il n'a pas développées suffisamment pour être admissible à une entrée précoce (je propose des jeux pour soutenir certains apprentissages, un gain d'autonomie, etc.).

Pour terminer, étant le spécialiste de l'adaptation, le psychoéducateur est un professionnel essentiel dans ce type d'évaluation. Il est bien outillé pour effectuer une évaluation fiable de l'enfant selon son potentiel adaptatif en lien avec le potentiel expérientiel que propose l'entrée scolaire. Il est en mesure d'utiliser les résultats des évaluations normatives pour avoir une compréhension globale du fonctionnement de l'enfant. Voilà pourquoi le processus d'évaluation à des fins de dérogation scolaire est si stimulant et requiert l'implication des psychoéducateurs et des psychoéducatrices. ■

LE RAPPORT DU PSYCHOÉDUCATEUR EN DÉROGATION SCOLAIRE

Ghitza Thermidor, ps. éd., M. Sc., coordonnatrice au développement de la pratique et au soutien professionnel, en collaboration avec **David Côté-Dion**, ps. éd. et **Amélie Meeschaert**, ps. éd.

Le rapport d'évaluation demeure pour plusieurs une tâche ardue et même, pour quelques-uns, un fardeau. Comment bien présenter nos résultats? Comment nommer les choses tout en demeurant respectueux? Voilà souvent les craintes qui font redouter cette tâche. À la suite de l'article précédent, nous avons invité M. Côté-Dion et M^{me} Meeschaert à nous présenter le contenu de leur rapport. Dans un but bien avoué de rendre plus accessible et attrayante cette opération professionnelle, mais aussi pour présenter l'apport du psychoéducateur et de la psychoéducatrice dans la démarche de l'évaluation en dérogation scolaire.

Pour bien comprendre la démarche d'évaluation proposée, nous vous invitons à consulter les documents suivants :

- L'évaluation psychoéducative de la personne en difficulté d'adaptation
- L'évaluation aux fins d'une dérogation scolaire
- Règlement sur les dossiers, les cabinets de consultation et autres bureaux et la cessation d'exercice des psychoéducateurs
- Référentiel des compétences lié à l'exercice de la profession de psychoéducatrice ou psychoéducateur au Québec

Importance du savoir-être lors d'une évaluation en dérogation scolaire

Comme pour toute autre évaluation, le psychoéducateur ne doit pas juste mobiliser ses savoirs et son savoir-faire, mais aussi son savoir-être. Celui-ci doit être présent à chacune des étapes. Par exemple, comment soutenir des parents qui ne reçoivent pas la conclusion attendue, soit une recommandation favorable pour leur enfant? Comment accueillir leurs émotions? Certains peuvent être très déçus, d'autres, heureux, car ils cherchaient à connaître la meilleure option pour leur enfant, et d'autres encore sont même soulagés, car ils appréhendaient de voir leur enfant entrer plus tôt à l'école. Finalement, certains parents peuvent être en colère et remettre en question le processus d'évaluation. Comme psychoéducateur, que faire pour soutenir ces différentes émotions? Pour pallier cette réaction, en plus de la mise en œuvre des schèmes relationnels, il peut être bénéfique, dès le début, de bien expliquer aux parents la démarche amorcée et les différentes conclusions possibles. Il est nécessaire d'expliquer aussi les critères sur lesquels les centres de services scolaires s'appuient, les répercussions négatives possibles de la dérogation scolaire si l'enfant n'est pas prêt ainsi que les bénéfices d'attendre une année supplémentaire avant l'entrée scolaire.



Le rapport : un moyen de communication

Le rapport est l'outil de communication par excellence pour présenter la démarche professionnelle. Il reflète le jugement professionnel exercé tout au long du processus d'évaluation. Par exemple, est-ce que les outils choisis sont les bons? Est-ce que ces derniers sont basés sur les bonnes pratiques et sur des données probantes? Est-ce que tous les facteurs ont été pris en considération pour bien comprendre la situation et ses nuances? Ce sont quelques questions auxquelles le rapport permet de répondre.

Rapport d'évaluation¹ en dérogation scolaire

IDENTIFICATION DE L'ENFANT

Nom de l'enfant :	_____	Sexe :	<input type="checkbox"/> Masculin
Date de naissance :	_____		<input type="checkbox"/> Féminin
Nom de la mère :	_____		
Nom du père :	_____		
Adresse :	_____		
Numéro de téléphone :	_____		
Nom du service de garde fréquenté :	_____		
	<input type="checkbox"/> Temps plein	<input type="checkbox"/> Temps partiel	

MOTIF DE RÉFÉRENCE

Le motif de référence est la raison pour laquelle votre expertise a été demandée. Avant d'accepter une demande d'évaluation, vous devez vous poser la question suivante : est-ce que j'ai les compétences nécessaires pour bien comprendre la situation ? Dans le cadre d'une évaluation en dérogation scolaire, les connaissances et les compétences à maîtriser sont bien définies dans les lignes directrices sur l'évaluation aux fins d'une dérogation scolaire.

Les motifs qui amènent les parents à demander une dérogation scolaire pour leur enfant sont :

- la précocité développementale de leur enfant ;
- la date de naissance proche du 30 septembre ;
- le fait d'avoir terminé un parcours de prématernelle en cours d'année et d'y avoir performé ;
- le fait d'avoir des membres de la famille et de la famille élargie ayant vécu un parcours de dérogation scolaire ou encore d'ennui à l'école et que l'enfant présente un profil similaire.

Exemple du verbatim d'un parent, dont la date de naissance de son enfant est près du 30 septembre : « Pour ___ jours, mon enfant va perdre une année. » ou « On va le pénaliser s'il reste au service de garde. »

ANAMNÈSE

Selon les lignes directrices sur l'évaluation d'une personne en difficulté d'adaptation, dans cette section du rapport, les éléments à inscrire sont : antécédents prénataux, périnataux et postnataux ; histoire personnelle et familiale ; historique du problème ; évaluations antérieures ; interventions et services reçus. Le psychoéducateur doit poser un jugement professionnel en lien avec cette évaluation déterminée. En effet, pour arriver à une conclusion, quels éléments de l'anamnèse doit-on considérer ?

Lors d'une évaluation en dérogation scolaire, le psychoéducateur peut obtenir ces informations lors d'une entrevue semi-structurée ou à l'aide d'un questionnaire maison. Pour bien situer l'enfant, les éléments suivants sont demandés :

- Antécédents prénataux, périnataux et postnataux
- Étapes développementales de l'enfant
- Génogramme
- Événements ou aspects particuliers de l'histoire personnelle ou familiale
- Fonctionnement dans le milieu de garde et adaptation (si intégration dans la dernière année)
- Routine et habitudes de vie
- Intérêts principaux
- Caractéristiques liées à la personnalité de l'enfant (habiletés sociales, gestion des émotions, autonomie, persévérance, approche à la nouveauté)

Comme ce ne sont pas des enfants qui ont des difficultés, ils n'ont souvent pas reçu d'autres services.

1. Prendre note que ce canevas convient parfaitement à la dérogation scolaire, mais non à l'accélération scolaire.

Cueillette de données

Les outils ciblés doivent toujours correspondre aux meilleures pratiques et être appuyés sur des données probantes. Pour certaines problématiques, les outils pourraient varier d'une situation à l'autre, mais en dérogation scolaire, comme le mandat est toujours le même et pour assurer une équité entre les enfants, les mêmes outils sont toujours utilisés.

Tous les domaines de développement de l'enfant doivent être évalués.

Outils standardisés pour l'enfant

Sur le plan de la motricité

Batterie d'évaluation du mouvement chez l'enfant (M-ABC, *Henderson et Sugden, 2004*)

Dessin du bonhomme (*Naglieri, 1985*)

Sur le plan du langage

Les sous-échelles du vocabulaire réceptif et de l'identification d'images du WPPSI-IV CDN-F. La composante IAV (acquisition du vocabulaire) est aussi un autre indice à prendre en compte dans une autre sous-échelle du WPPSI-4.

Sur le plan intellectuel

WPPSI-IV (*Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence-fourth Edition*)

Lollypop Test (*Chew, 2013*)

Sur le plan socioaffectif

Le PSA (profil socioaffectif, 1997)

Sur le plan visuomoteur

Beery-VMI

Outils standardisés pour le parent

BASC-3 (Behavioral Assessment System for Children, norme canadienne-française (2015))

NDSS (Nipissing District Developmental Screen, édition 5 ans, appelé maintenant LOOKSEE)

Observation de l'enfant

Lors des entrevues avec les parents, le psychoéducateur observe l'enfant en contexte de jeux libres. Il peut aussi créer des situations semi-structurées pour observer les différents domaines de développement de l'enfant. Par exemple, par l'utilisation du jeu La course aux fromages afin de voir la façon dont l'enfant compose avec des éléments inattendus, comment il fait preuve de flexibilité cognitive, fait face à l'échec ou à la frustration et établit le contact avec l'évaluateur. Il y a aussi des jeux de logique, comme Architeck, Bahu Malin et Camelot Jr. Ces jeux permettent de constater la capacité de résolution de problèmes de l'enfant, sa persévérance et son sens logique.

Résultats d'évaluations

Quels sont les résultats de votre collecte de données? Dans cette section, le psychoéducateur présente les principaux résultats de l'évaluation. Tenir compte de la littératie du lecteur dans un rapport est important, et une attention particulière doit être portée à cette section afin que les résultats soient bien compris. Est-il possible d'utiliser des schémas pour bien illustrer les résultats? Est-il nécessaire de leur ajouter une brève explication? Il importe de rappeler qu'aucune donnée brute ne doit se retrouver dans un rapport et, comme professionnel, le psychoéducateur a aussi l'obligation de protéger les droits d'auteurs en utilisant seulement les originaux des instruments standardisés.

Analyse et jugement clinique

Quelle est votre compréhension de la situation? Lors d'une évaluation en dérogation scolaire, les résultats sur le plan cognitif et ceux sur le plan socioaffectif possèdent la même importance. Ainsi, il est possible de ne pas recommander une dérogation scolaire en raison des aptitudes sociales ou affectives de l'enfant.

L'utilisation du tableau suivant permet de faire ressortir les facteurs de protection et de risque de l'enfant et son environnement :

Facteurs de protection individuelle	Facteurs de protection de l'environnement
<ul style="list-style-type: none"> • Fort potentiel scolaire • Curiosité intellectuelle (désir d'apprendre) • Bonne mémoire de travail • Intérêt pour les tâches scolaires (lire, écrire, compter) • Intérêt pour les tâches de construction • Capacité à chercher plusieurs solutions à un problème • Capacité d'établir des liens significatifs avec les adultes et de façon rapide. • Bonne capacité à prendre sa place et à s'affirmer • Bonne capacité à persévérer • Bonne adaptation aux changements de routine • Bonne adaptation à la séparation avec les parents • Force sur le plan moteur • Leadership au sein du groupe • Présence de peu de signes reliés à l'anxiété de performance 	<ul style="list-style-type: none"> • Parents sensibles au développement de leur enfant : parents qui font la démarche dans le but de savoir ce qui sera le mieux pour leur enfant • Bonne relation avec la fratrie élargie • Disponibilité des parents face aux apprentissages • Valorisation des comportements positifs • Valorisation de la persévérance devant les difficultés • Fréquentation régulière, dans ses activités hebdomadaires, de plusieurs enfants qui seront admis à la maternelle.
Facteurs de risque individuels	Facteurs de risque de l'environnement
<ul style="list-style-type: none"> • Tendance à s'imposer dans le jeu • Tendance à faire seul les choses et à s'imposer • Découragement devant les difficultés • Besoin de beaucoup d'encouragements et de soutien • Difficulté à gérer ses émotions • Tempérament très inhibé • Craintes devant la nouveauté • Difficulté de langage pouvant nuire aux capacités de communication • Difficulté sur le plan de la motricité fine • Difficulté sur le plan de l'autonomie ou des tâches d'habillage et lors de transition 	<ul style="list-style-type: none"> • Présence d'anxiété diagnostiquée dans la famille • Environnement sportif et familial favorisant la compétition et la performance • Situation familiale difficile • Déménagements fréquents ou ruptures relationnelles répétées • Pandémie !

Il est à noter que les facteurs environnementaux peuvent avoir une incidence sur le succès de la dérogation scolaire. Cependant, ils ne sont pas considérés, car ce qui importe, c'est le profil de l'enfant. Même si l'enfant est exposé à des facteurs environnementaux très favorables, cela ne peut compenser des facteurs individuels qui le sont moins. D'autant plus que les facteurs environnementaux peuvent évoluer, changer. À l'inverse, un enfant peut avoir toutes les caractéristiques qui font en sorte qu'il serait préjudiciable pour lui de ne pas bénéficier d'une dérogation scolaire, et ce, bien qu'il soit exposé à des facteurs de risques environnementaux. Un enfant qui démontre une grande capacité d'adaptation et une grande résilience et qui devrait bénéficier d'une dérogation scolaire ne peut pas, selon certains psychoéducateurs, se voir refuser cette opportunité parce qu'il évolue dans un environnement moins favorable.

Recommandations

Quelle est votre conclusion ? Êtes-vous en mesure de répondre au motif de référence ? Est-ce que vous recommandez la dérogation scolaire ou non ? Il est nécessaire d'accompagner les recommandations de brèves justifications, de même que les préjugés anticipés en lien avec votre recommandation. Et surtout n'oubliez pas de signer votre rapport!

Signature : _____, ps. éd.

Date : _____

Pour aller un peu plus loin :

- Agir pour favoriser la réussite éducative des élèves doués (Ministère de l'Éducation)
- Lignes directrices émises par le consortium scientifique Acceleration Institute

LA SOUS-PERFORMANCE CHEZ L'ÉLÈVE DOUÉ ET LES FACTEURS QUI L'INFLUENCENT

Claire Baudry, Ph.D., ps. éd., **Jessica Pearson**, Ph.D., **Line Massé**, Ph.D., ps. éd., professeures, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières, **Geneviève Ouellet**, étudiante au doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières, **Jeanne Lagacé-Leblanc**, assistante de recherche, Université du Québec à Trois-Rivières

Il est reconnu que les élèves doués présentent un potentiel intellectuel supérieur à celui de leurs pairs du même âge et qu'ils maîtrisent entre 40 et 50 % de la matière présentée en classe avant qu'elle ne soit abordée (Reis et collab., 1993). Par conséquent, ils devraient obtenir de bons résultats scolaires, à la hauteur de leur potentiel. Toutefois, cette association n'est pas aussi claire puisqu'un grand nombre d'élèves doués sous-performent à l'école. Ce phénomène encore méconnu touche pourtant jusqu'à 50 % des élèves doués (Peterson, 2000; Pirozzo, 1982). La problématique est préoccupante en raison des répercussions qu'elle peut avoir sur les élèves doués (Siegle et McCoach, 2018).

Plusieurs études ont démontré que la sous-performance peut avoir d'importantes répercussions sur l'adaptation scolaire de ces élèves. Elle est en effet associée à des niveaux plus faibles sur le plan de la motivation et de l'estime de soi, mais représente aussi un risque de décrochage scolaire (Hansen et Toso, 2007). Plus tard dans la vie, la sous-performance est associée à des emplois plus précaires (Renzulli et Park, 2002). Bien que certains élèves doués renversent la situation et deviennent des « performants » plus tard dans leur cheminement scolaire ou dans leur carrière professionnelle, d'autres continuent de sous-performer et ne parviennent pas à actualiser leur potentiel (McCoach et Siegle, 2014). Ces difficultés conduisent les chercheurs à étudier les facteurs en cause dans la sous-performance ainsi que leur contribution respective afin de mieux comprendre le phénomène et de mieux soutenir et aider ces élèves.

Cet article aborde d'abord le phénomène de sous-performance appliqué à la douance et le modèle théorique de Siegle et McCoach (2005) qui identifie les facteurs impliqués dans la sous-performance et les met en lien pour une meilleure compréhension de leur influence. Les facteurs de risque reconnus seront également détaillés. Finalement, les interventions proposées jusqu'à présent pour soutenir ces élèves dans leurs apprentissages seront exposées et discutées afin de dégager des pistes de solution.

Définition de la sous-performance

Bien qu'il y ait plusieurs définitions, les chercheurs s'entendent généralement pour définir la sous-performance comme la différence entre les habiletés intellectuelles de l'enfant et ses performances scolaires actuelles (Siegle et McCoach, 2018). Ces dernières sont mesurées par l'enseignant à l'aide des évaluations menées en classe. Pour être considérés sous-performants, les élèves doués doivent donc présenter des scores très supérieurs à la moyenne aux tests standardisés de QI et des scores inférieurs

ou égaux à la moyenne de la classe aux évaluations scolaires. McCoach et Siegle (2014) précisent que pour identifier un élève doué sous-performant, il est important de considérer l'utilisation de plusieurs sources d'information rigoureuses permettant de mettre en évidence certaines caractéristiques des élèves doués, leurs comportements et leurs habitudes de performance lors d'examens en classe (voir la grille de dépistage développée par notre équipe à ce sujet, Massé et collab., 2019). De plus, pour être considéré comme sous-performant, l'enfant doit présenter un écart entre ses capacités et les scores obtenus en classe qui doit persister depuis au moins trois mois. Les difficultés ne doivent pas être reliées à un autre trouble neurodéveloppemental diagnostiqué. Il est alors recommandé de bien dépister, à l'aide d'évaluations psychologiques et neuropsychologiques, la présence d'autres difficultés chez l'enfant doué.

Plus récemment, Snyder et ses collègues (2019) ont étudié le phénomène de sous-performance afin de mieux le définir. Les analyses réalisées à partir d'un échantillon de 932 élèves scolarisés au primaire font ressortir deux grandes catégories de sous-performants. La première catégorie regroupe des élèves doués sous-performants qui présentent une sous-performance chronique : leurs résultats scolaires ont toujours été et sont toujours plus bas que ce qui est attendu. La deuxième catégorie regroupe des élèves qui se sont mis à sous-performer seulement à partir d'un moment précis de leur scolarité : au début, on observe des résultats scolaires correspondant à leur potentiel, mais leurs résultats se dégradent au cours de leur scolarité, alors que les exigences d'apprentissage augmentent. Selon Siegle et McCoach (2018), plus les patrons de sous-performances sont chroniques, plus il sera difficile de les renverser.

Bien que les deux catégories de sous-performants soient identifiées, de nombreux facteurs peuvent contribuer au développement de la sous-performance.

Facteurs de risque liés à la sous-performance

Bien que les sous-performants forment un groupe hétérogène d'individus, des facteurs communs les distinguent des autres élèves doués. Certains facteurs proximaux (caractéristiques propres à l'élève, par exemple la motivation) et d'autres distaux à l'élève (par exemple, liés à la famille, aux pairs ou à l'école) sont identifiés. Le tableau 1 présente les principaux facteurs de risque répertoriés. Ils sont présentés selon leur niveau de proximité à l'enfant (Baker et collab., 1998; Figg et collab., 2012; Landis et Reschly, 2013; Mofield et collab., 2016; Ruban et Reis, 2016; Siegle et McCoach, 2018; Snyder et collab., 2019; White et collab., 2018).

Facteurs propres à l'enfant	Facteurs environnementaux
<ul style="list-style-type: none"> • Être un garçon • Faible estime de soi • Faible sentiment d'auto-efficacité • Manque de satisfaction dans les réalisations scolaires • Refus de faire les travaux, ou remise de travaux négligés ou non terminés • Faible motivation personnelle • Faible effort pour les tâches scolaires • Manque de persévérance • Attribution externe au succès ou aux échecs • Faibles attentes quant aux réalisations personnelles • Peu de comportements orientés vers un but de maîtrise de compétences • Rendement moindre dans les tâches séquentielles demandant des détails ou une pensée convergente • Faible autorégulation personnelle avec une faible tolérance à la frustration • Faibles habiletés métacognitives • Immaturité sociale • Pauvres stratégies adaptatives ou utilisation de stratégies non productives, comme l'évitement • Peur de l'échec ou du succès • Autocritique ou perfectionnisme à outrance • Investissement dans ce qui l'intéresse • Faible motricité fine • Dyssynchronie interne (c'est-à-dire écart entre deux sphères de développement, comme un développement intellectuel supérieur et un développement affectif dans la moyenne) • Faible sentiment de bien-être socioémotionnel • Attitudes négatives envers les enseignants ou l'école • Faible concept de soi sur le plan scolaire • Croyance que seule l'intelligence explique les performances scolaires élevées 	<p>FACTEURS FAMILIAUX</p> <ul style="list-style-type: none"> • Moins de démonstrations d'affects positifs • Pratiques et attitudes parentales inconsistantes • Frustration ou manque de réalisations personnelles • Octroi du statut d'adulte à un enfant à un trop jeune âge • Conflits de valeur entre la famille et l'école • Attitudes désintéressées par rapport à l'école • Attentes trop élevées ou trop faibles par rapport à l'école • Conflits parentaux quant à l'éducation de l'enfant • Pauvreté <p>FACTEURS SOCIAUX</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pression des pairs ou leurs attitudes (premier facteur influençant les scores peu élevés [66 %] des jeunes sous-performants) • Peur du rejet • Peur d'être envié par les autres et que cela puisse entraîner des problèmes • Malaise face à l'autre <p>FACTEURS SCOLAIRES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mauvaise relation avec les enseignants • Non-reconnaissance des acteurs scolaires, des habiletés ou des talents de l'élève doué • Manque de défis scolaires qui entraîne de mauvaises habitudes de travail • Manque d'activités rejoignant les intérêts de l'élève

Tableau 1 Facteurs de risque associés à la sous-performance

Modèle intégrateur des facteurs contribuant à la sous-performance

Seigle et McCoach (2005) ont proposé un modèle explicatif de la sous-performance qui intègre les principaux facteurs de risque et de protection liés à la sous-performance, le modèle « Orientation-réussite » (*Achievement-Orientation Model*, voir la figure 1). Ce modèle permet d'identifier et d'organiser ces facteurs afin d'en comprendre la contribution et les influences possibles les uns sur les autres. Ils suggèrent que l'accomplissement personnel ou le niveau de performance serait influencé par une interaction de différentes croyances de l'élève. Ils avancent que les élèves doués sous-performants peuvent épouser l'une ou l'autre des trois croyances problématiques suivantes :

- a) Ils croient qu'ils n'ont pas les habiletés pour réussir ou craignent d'essayer et d'échouer (sentiment d'auto-efficacité);
- b) Ils n'accordent pas de valeur ou de signification aux tâches scolaires à réaliser (évaluation d'objectifs);
- c) Ils ne perçoivent pas leur environnement familial ou scolaire comme soutenant leurs efforts scolaires (perceptions de l'environnement).

Le modèle postule que les autoperceptions d'un élève dans ces trois domaines (auto-efficacité, évaluation des objectifs et perceptions environnementales) interagissent pour le motiver à réguler

ses comportements et, par la suite, à s'engager sur le plan scolaire et à s'accomplir. Si l'une ou l'autre de ces croyances n'est pas positive ou suffisamment élevée, l'élève pourrait être démotivé. Les valeurs sociétales et culturelles ainsi que ses interactions avec les membres de sa famille, ses pairs ou certains acteurs scolaires significatifs (en particulier les enseignants) influenceraient également les croyances de l'élève. Les valeurs véhiculées et les croyances ne seraient pas suffisantes cependant pour motiver un élève. L'autorégulation comportementale et émotionnelle jouerait un rôle central pour l'établissement d'attentes réalistes, la mise en place de stratégies appropriées pour l'atteinte des buts personnels et la persévérance lors de difficultés rencontrées. Ainsi, l'ensemble des variables et leur interinfluence seraient responsables de la performance scolaire. Ce modèle validé auprès d'élèves du primaire documente ainsi les relations entre la perception qu'a l'élève doué du soutien offert par l'adulte, sa motivation et sa performance scolaire.

Intervention pour soutenir ces élèves

Dans leur récente méta-analyse, Steenbergen et ses collègues (2020) catégorisent l'ensemble des interventions offertes aux élèves doués sous-performants en deux grandes stratégies d'intervention : selon le caractère proximal et selon le caractère distal de

Modèle Orientation-réussite

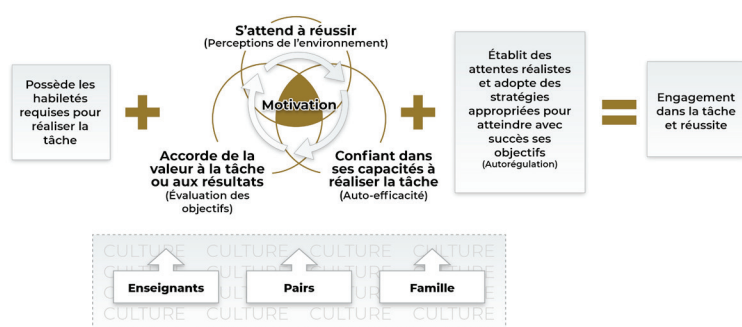


Figure 1 Modèle Orientation-réussite

la cible d'intervention. Ainsi, la première catégorie regroupe les interventions offertes directement à l'enfant doué sous-performant, lui proposant un soutien psychologique visant à améliorer son adaptation psychosociale. La seconde catégorie rassemble les interventions éducatives proposées en milieu scolaire – donc plus distales à l'enfant – qui impliquent généralement une adaptation de l'enseignement et la mise en place de mesures en classe.

Les interventions directes auprès de l'élève

Les interventions proposant un soutien psychologique impliquent souvent des rencontres individuelles, de groupe ou familiales offertes par des intervenants, des mentors ou des groupes de pairs. L'orientation théorique privilégiée est cognitivo-comportementale. Ce type d'intervention met l'accent sur le soutien apporté à l'élève afin qu'il puisse mieux comprendre et s'adapter aux différents défis psychologiques et socioémotionnels qu'il peut vivre à l'école, mais s'intéresse aussi à ses dimensions personnelles et familiales au-delà du vécu scolaire. Sont alors souvent considérées et travaillées dans la prise en charge la présence d'une faible motivation, d'un faible sentiment d'auto-efficacité, de dénigrement dont les pairs sont responsables, de l'anxiété ou encore de faibles habiletés sociales (Pfeiffer et Prado, 2018).

Les interventions éducatives

Les interventions éducatives comprennent les interventions pédagogiques utilisées en classe ainsi que les modalités de regroupement des élèves, soit la scolarisation à temps plein ou à temps partiel dans des classes réservées aux élèves doués sous-performants. Différentes mesures de différenciation sont mises en place pour soutenir la motivation et l'engagement des élèves. Sur

Cibles d'intervention propres à l'enfant	Cibles d'intervention environnementales
<ul style="list-style-type: none"> • Développer une confiance en soi • Améliorer l'autorégulation comportementale • Améliorer l'autorégulation émotionnelle, en particulier l'identification, la modulation et l'expression des émotions liées à la frustration et à l'anxiété • Améliorer l'estime de soi • Définir des aspirations personnelles • Établir le lien entre les bénéfices des apprentissages actuels et les aspirations • Développer l'autodétermination • Développer une attitude positive envers l'école et les enseignants • Attribuer de la valeur aux apprentissages • Apprendre à planifier et à organiser le travail • Dédramatiser l'échec 	<p>CIBLES FAMILIALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Favoriser l'implication des parents dans le suivi scolaire de l'élève • Proposer un suivi familial si le besoin est présent • Favoriser un climat familial positif • Inciter les parents à valoriser le travail et les efforts fournis • Favoriser des attentes réalistes de la part des parents vis-à-vis des résultats scolaires <p>CIBLES SOCIALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Travailler l'adaptation psychosociale et les relations avec les pairs à l'aide d'une intervention cognitivo-comportementale, un tutorat¹ ou un mentorat² • Développer des relations positives avec des pairs dont les intérêts sont les mêmes. <p>CIBLES SCOLAIRES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Privilégier l'apprentissage par problème ou par projet • Permettre de choisir le type de productions • Favoriser les sujets qui rejoignent les intérêts de l'élève • Privilégier les productions en lien avec des sujets de la vie réelle • Respecter le rythme d'apprentissage de l'élève • Ajuster le niveau de difficulté en lien avec la zone proximale de développement • Impliquer l'élève dans l'établissement d'objectifs d'apprentissage • Proposer un suivi régulier des apprentissages impliquant l'élève, son enseignant et les parents • Mettre en place un tutorat • Mettre en place un mentorat

Tableau 2 Cibles d'intervention

1 Offrir de l'aide, du soutien ou des conseils au regard de matières scolaires particulières.

2 Offrir de l'aide ou des conseils dans plusieurs sphères de développement et de la vie, visant le bien-être de l'élève.

le plan de la structure et de l'organisation de la tâche, on privilégie souvent des travaux réalisés en petits sous-groupes afin de favoriser un soutien individuel aux apprentissages de la part de l'enseignant et le travail coopératif entre pairs. Sur le plan des contenus et des processus d'apprentissage, on tient généralement compte des intérêts des élèves et de leur rythme plus rapide d'apprentissage, notamment en compressant les contenus au programme (p. ex. en éliminant les exercices inutiles ou répétitifs), en proposant des défis aux élèves ou des projets qui rejoignent leurs intérêts. On leur permet également des choix, que ce soit sur les contenus à aborder, les processus d'apprentissage suivi ou les productions escomptées. À titre d'exemple, les élèves pourraient présenter à l'oral, effectuer un travail écrit ou encore réaliser une vidéo sur la thématique du travail, laissant place à l'expression de leur créativité. D'autres types d'activités sont conçues pour développer des stratégies d'apprentissage et des habitudes de travail chez les élèves. L'idée ici est d'apprendre à l'élève à organiser et structurer le travail qu'il a à faire tout en apprenant à gérer son temps. La flexibilité de l'enseignant et de son environnement de classe est sollicitée pour permettre la mise en place de cette stratégie d'intervention.

Alors que quelques études qualitatives mettent de l'avant les bénéfices des interventions soutenant les élèves doués sous-performants, la récente méta-analyse de Steenbergen et ses collègues (2020) met en perspective l'absence d'effets sur les apprentissages. La seule dimension qui semble influencer positivement les apprentissages est la durée des rencontres proposées. Contre-intuitivement, les rencontres de soutien aux apprentissages les plus brèves semblent être celles qui répondent le mieux aux besoins des élèves, leur permettant d'obtenir de meilleurs résultats scolaires.

Malgré l'absence d'effet sur les apprentissages, ces chercheurs en font ressortir des effets positifs sur l'adaptation psychosociale des enfants. En effet, les deux catégories d'intervention conduisent à une amélioration de l'adaptation psychosociale des élèves doués sous-performants et plus particulièrement de leur perception et de leur attitude face à l'école et à leur enseignant. Les résultats concernant l'autorégulation et la motivation scolaires sont marginalement significatifs, émettant l'idée qu'elles pourraient être positivement influencées par les interventions peu importe la catégorie offerte.

À la lumière de ces résultats, certaines pistes d'intervention sont proposées dans le tableau 2 pour soutenir l'adaptation psychosociale des élèves doués sous-performants, avec pour hypothèse que si leurs attitudes et leurs perceptions concernant l'école et les enseignants, leur motivation et leur capacité à se réguler sont positivement influencées, ils seraient plus disponibles pour les apprentissages. À plus long terme, ils seraient ainsi susceptibles d'obtenir des résultats scolaires à la hauteur de leur potentiel.

Considérant l'effet limité des interventions proposées jusqu'à aujourd'hui tout comme l'hétérogénéité des caractéristiques et des besoins de ce groupe d'élèves, il semble pertinent de réfléchir à une approche individualisée qui serait adaptée au profil particulier de chacun des élèves. La réponse aux besoins

particuliers, plutôt que la proposition d'une intervention commune à ce groupe d'élèves, pourrait alors favoriser à la fois les apprentissages et l'adaptation psychosociale. Il serait ainsi intéressant de vérifier si les interventions permettant de développer une attitude positive face à l'école et aux enseignants et de favoriser la motivation et l'autorégulation émotionnelle permettraient à plus long terme d'améliorer les apprentissages scolaires, alors qu'ils ne semblent pas rejoints par les interventions, directement ou encore à court terme. ■

Références

- Baker, J. A., Bridger, R. et Evans, K. (1998). Models of under-achievement among gifted preadolescents: The role of personal, family and school factors. *Gifted Child Quarterly*, 42(1), 5-15. <https://doi.org/10.1177/001698629804200102>
- Figg, S. D., Rogers, K. B., McCormick, J. et Low, R. (2012). Differentiating low performance of the gifted learner: Achieving, underachieving, and selective consuming students. *Journal of Advanced Academics*, 23(1), 53-71. <https://doi.org/10.1177/1932202X11430000>
- Hansen, J. B. et Toso, S. J. (2007). Gifted dropouts: Personality, family, and school factors. *Gift Child Today*, 30(4), 30-41.
- Landis, R. N. et Reschly, A. L. (2013). Reexamining gifted under-achievement and dropout through the lens of student engagement. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(2), 220-249. <https://doi.org/10.1177/0162353213480864>
- Massé, L., Baudry, C., Couture, C., Pearson, J. et Bégin, J.-Y. (2019). *Grille de dépistage des élèves doués sous-performants*. Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières. https://www.uqtr.ca/douance/grille_depistage_eleves_doues_sous-perform
- McCoach, D. B. et Siegle, D. (2014). Underachievers. Dans J. Plucker et C. Callahan (dir.), *Critical Issues and Practices in Gifted Education: What the Research Says* (2^e éd., p. 691-706). Prufrock Press.
- Mofield, E., Peters, M. P. et Chakraborti-Ghosh, S. (2016). Perfectionism, coping, and underachievement in gifted adolescents: Avoidance vs. approach orientations. *Education Sciences*, 6(3), 21. <https://doi.org/10.3390/educ-sci6030021>
- Peterson, J. S. (200). Follow-up study of one group of achievers and underachievers four years after high school graduation. *Roeper Review*, 22, 217-24.
- Pfeiffer, S. I. et Preado, R. M. (2018). Counseling the gifted: Current status and future prospects. Dans S. I. Pfeiffer (dir.), *APA Handbook on Giftedness and Talent* (p. 299-313). American Psychological Association. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8_17
- Pirozzo, R. (1982). Gifted underachievers. *Roeper Review*, 4(4), 18-21. <https://doi.org/10.1080/02783198209552625>
- Reis, S. M., Westberg, K. L., Kulikowich, J., Caillard, F., Hébert, T., Plucker, J., et Smist, J. M. (1993). *Why Not Let High Ability Students Start School in January? The Curriculum Compacting Study*. National Research Center on the Gifted and Talented.
- Renzulli, J. S. et Park, S. (2002). *Giftedness and high school dropouts: Personal, Family, and School Related Factors*. (rapport no RM02168). National Research Center on the Gifted and Talented.
- Ruban, L. et Reis, S. (2006). Patterns of self-regulatory strategy use among low-achieving and high-achieving university students. *Roeper Review*, 28(3), 148-156. <https://doi.org/10.1080/02783190609554354>
- Siegle, D. et McCoach, D. B. (2005). Making a difference: Motivating gifted students who are not achieving. *Teaching Exceptional Children*, 38(1), 22-27.
- 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.
- Snyder, K. E., Fong, C. J., Painter, J. K., Pittard, C. M., Barr, S. M. et Patall, E. A. (2019). Interventions for academically underachieving students: A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, 1-22. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100294>
- Steenbergen-Hu, S., Olszewski-Kubilius, P. et Calvert, E. (2020). The effectiveness of current interventions to reverse the underachievement of gifted students: Findings of a meta-analysis and systematic review. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 132-165. <https://doi.org/10.1177/0016986220908601>
- White, S. L., Graham, L. J. et Blaas, S. (2018). Why do we know so little about the factors associated with gifted underachievement? A systematic literature review. *Educational Research Review*, 24, 55-66. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.03.001>

ATTITUDES DES ENSEIGNANTS QUÉBÉCOIS À L'ÉGARD DE L'ÉDUCATION DES ÉLÈVES DOUÉS

Line Massé, Ph.D., ps. éd., et **Claire Baudry**, Ph.D., ps. éd., professeures, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières

Claudia Verret, Ph.D., professeure, Département des sciences de l'activité physique, Université du Québec à Montréal

Caroline Couture, Ph.D., ps. éd., professeure, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières

Marie-France Nadeau, Ph.D., professeure, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Jean-Yves Bégin, Ph.D., ps. éd., professeur, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières

Jeanne Lagacé-Leblanc et **Isabelle Martineau-Crête**, assistantes de recherche, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

Contrairement à la plupart des autres provinces canadiennes (Kanevsky, 2011a; Kanevsky et Clelland, 2013), le Québec ne dispose pas de politique ministérielle concernant les élèves doués, et ces derniers ne figurent pas parmi les catégories d'élèves ayant des besoins particuliers. Jusqu'à tout récemment, le seul document officiel des ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MÉES, 2017) qui en faisait mention brièvement était la Politique de la réussite éducative, alors que le ministère vient de publier un avis au sujet de l'éducation des élèves doués qui donne quelques balises générales sur les besoins éducatifs de ces élèves et sur l'organisation des services sans prendre position sur une définition de la douance (MÉES, 2020). Du côté des centres de services scolaires francophones, à l'exception des directives concernant la dérogation scolaire, un seul centre de services scolaire (CSS) francophone avait une politique et un cadre de référence sur l'éducation des élèves doués, le CSS Marguerite-Bourgeoys (Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys [CSSMB], 2020; Commission scolaire Marguerite Bourgeoys [CSMB], 2011) au moment de la conception du projet de recherche qui fait l'objet de cet article. D'autre part, parmi les universités québécoises francophones, une seule offrait un cours relatif aux personnes douées, et ce thème était très peu abordé dans les autres plans de cours, que ce soit dans les programmes de formation en éducation, en psychologie ou en psychoéducation. Au sein du réseau scolaire québécois, cette situation entraîne un manque de connaissance de l'ensemble du personnel scolaire quant aux besoins éducatifs particuliers de cette population d'élèves ainsi que des pratiques recommandées pour mieux répondre à leurs besoins (Brault-Labbé et collab., 2019). Ce manque de connaissances pourrait influencer les attitudes et les pratiques des enseignants québécois.

De façon générale, plus les enseignants ont des attitudes positives envers les élèves ayant des besoins particuliers, plus ils ont l'intention de différencier leurs pratiques pour répondre à leurs besoins particuliers ou d'utiliser les pratiques recommandées (Monsen et collab., 2014; Sharma et collab., 2008, 2018). Ailleurs dans le monde, les recherches indiquent que les attitudes des enseignants à l'égard de la douance sont soit neutres soit négatives (Jung, 2014) et que les besoins des élèves doués sont faiblement pris en compte dans une perspective différenciée (Colangelo et collab., 2004; Kanevsky, 2011b; VanTassel-Baska et Stambaugh,

2005). Les attitudes sont plutôt neutres ou légèrement positives concernant la reconnaissance des besoins éducatifs particuliers des élèves doués (Jung, 2014; McCoach et Siegle, 2007; Troxclair, 2013), mais elles sont plus négatives concernant les mesures à mettre en place pour répondre à ces besoins (Jung, 2014; McCoach et Siegle, 2007; Troxclair, 2013) et envers l'accélération scolaire (Bain et collab., 2007; Jung, 2014; McCoach et Siegle, 2007; Troxclair, 2013). Il est toutefois reconnu que les pratiques recommandées (p. ex. : accélération scolaire) peuvent avoir un impact positif sur l'engagement des élèves doués et diminuer les risques de difficultés d'adaptation socioaffective ou de sous-performance (Blass, 2014; Landis et Reschly, 2013; Matthews et McBee, 2007). Qu'en est-il au Québec?

Objectifs

Ce projet, subventionné par le Fonds de recherche du Québec - Société et culture et par les ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, vise à dresser le portrait des attitudes des enseignants québécois du primaire et du secondaire à l'égard des élèves doués. Il vise également à établir le lien entre les attitudes, les pratiques déclarées et certaines variables individuelles ou contextuelles.

Méthode

L'échantillon se compose de 1799 enseignants (dont 57 % au préscolaire/primaire et 43 % au secondaire; 80,8 % de femmes) recrutés par courriel et invités à remplir des questionnaires en ligne. Pour cette partie de l'étude, les participants ont rempli cinq questionnaires dont un portant sur des données sociodémographiques ainsi que les adaptations françaises du *Contact with Gifted Persons* (Jung, 2014; $\alpha = 0,83$), du *Self-Perceptions of Giftedness* (McCoach & Siegle, 2007; $\alpha = 0,94$), du *Teacher Self Efficacy* (Rambo et McCoach, 2012; $\alpha = 0,83$) et du *Teachers' Attitude toward the Gifted and the Gifted Education* (Gagné et Nadeau, 1991; McCoach et Siegel, 2007). Ce dernier questionnaire comporte trois échelles : l'échelle *Besoins et soutien* mesure les attitudes envers la reconnaissance des besoins particuliers des élèves doués et le soutien scolaire pouvant leur être offert (7 items; $\alpha = 0,76$); l'échelle *Accélération* concerne les mesures accélératrices, dont l'entrée précoce et le saut de classe (4 items; $\alpha = 0,71$); et l'échelle *Élitisme* mesure les objections des répondants sur la base de préoccupations concernant l'élitisme

et le statut privilégié que les élèves doués ont dans les écoles et la société dans son ensemble (6 items; $\alpha = 0,80$). Pour les deux premières échelles, plus le score est élevé, plus les attitudes sont positives, alors que c'est le contraire pour la troisième échelle. Afin de mieux comparer les échelles entre elles, les scores de l'échelle *Élitisme* ont été inversés.

Résultats

Les résultats révèlent que plus de 90 % des enseignants n'ont reçu aucune formation sur le sujet durant leur formation initiale ($M = 1,80$, $ÉT = 8,18$) ni lors de leur formation continue ($M = 0,74$, $ÉT = 6,42$) et plus de 91 % mentionnent qu'il serait nécessaire d'avoir une formation additionnelle afin de mieux répondre aux besoins de ces élèves.

Attitudes envers l'éducation des élèves doués

Globalement, les attitudes des enseignants à l'égard des élèves doués sont légèrement positives ($M = 4,11$, pour un maximum de 6, $ÉT = 0,58$) (voir la figure 1). Elles sont considérablement plus élevées concernant la reconnaissance des besoins des élèves doués et le soutien à leur offrir ($M = 4,55$, $ÉT = 0,72$) qu'envers l'accélération scolaire ($M = 3,47$, $ÉT = 0,75$). Ils manifestent également peu de préoccupations concernant l'élitisme associé à une réponse à leurs besoins particuliers ($M = 4,30$, $ÉT = 0,84$).

Variables influençant les attitudes

Des analyses de régression linéaire hiérarchique ont été réalisées afin de vérifier les variables personnelles ou contextuelles pouvant prédire les attitudes. Les analyses ne révèlent aucun effet important selon les années d'expérience, le secteur d'enseignement (adaptation scolaire versus régulier), la formation initiale ou continue, le nombre d'élèves doués en classe au cours des cinq dernières années ou le nombre de participations à un plan d'intervention pour ces élèves. Par contre, des effets significatifs sont observés pour certaines variables :

- **Sexe** : les enseignants sont plus préoccupés par l'élitisme que les enseignantes ;
- **Autoperception de la douance** : plus les enseignants se perçoivent eux-mêmes comme doués, plus ils ont des attitudes négatives, et ce, quelle que soit la dimension des attitudes ;
- **Contact avec des personnes douées** : plus les personnes ont des contacts avec des personnes douées dans leur entourage et plus leurs attitudes sont positives, et ce, quelle que soit la dimension ;
- **Sentiment d'auto-efficacité** : plus le sentiment d'auto-efficacité des enseignants est élevé, plus leurs attitudes concernant les besoins et le soutien ainsi que l'accélération scolaire sont positives ;
- **Ordre d'enseignement** : les enseignants du secondaire ont des attitudes plus positives que les enseignants du préscolaire/primaire envers l'accélération scolaire, et parmi ces derniers, ceux du préscolaire et du premier cycle ont des attitudes plus négatives que les autres.

Discussion

En général, les attitudes des enseignants québécois interrogés sont légèrement positives à l'égard de l'éducation des élèves

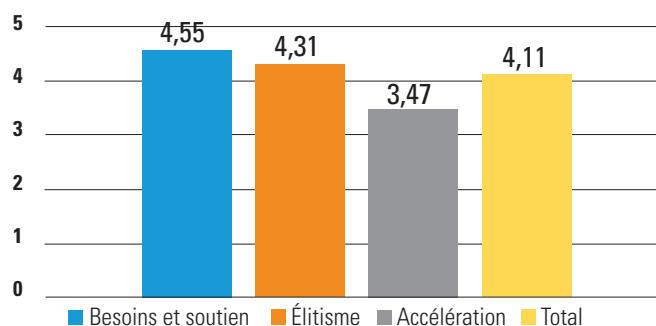


Figure 1. Scores moyens selon les différentes échelles d'attitudes

doués, à l'exception de l'accélération scolaire. Les attitudes les moins positives le sont à l'égard de l'accélération scolaire. Ces résultats correspondent à ceux d'autres recherches conduites au Canada anglais (Kanevsky, 2011) et ailleurs dans le monde anglophone (Jung, 2014; McCoach et Siegle, 2007; Troxclair, 2013). Le fait que les attitudes soient moins positives au primaire qu'au secondaire, en particulier au préscolaire et au premier cycle du primaire, pourrait s'expliquer parce que ce sont ces enseignants qui sont le plus exposés à l'accélération scolaire.

En effet, au Québec, l'admission précoce à l'école est la forme la plus fréquente d'accélération scolaire. Ainsi, les enseignants de maternelle et de 1^{re} année sont les plus susceptibles de vivre l'accélération des élèves. De plus, leur avis n'est pas pris en compte pour cette forme d'accélération, puisqu'elle se base sur une évaluation psychologique et les demandes des parents. Cela pourrait expliquer leurs attitudes plus négatives à ce sujet. Il serait intéressant de vérifier dans une recherche future si cette résistance est liée à des constats qu'ils font sur les enfants (par exemple, la présence d'une immaturité émotionnelle ou d'un mauvais rendement scolaire). Il est reconnu que plus les enseignants ont des attitudes négatives envers l'accélération scolaire, moins ils sont susceptibles de recommander ce type de mesure pour un élève doué (Westphal et collab., 2017). Les attitudes négatives (ou au mieux, neutres) sont préoccupantes, car ces mesures sont reconnues comme les plus efficaces et celles impliquant les moindres coûts pour répondre aux besoins des élèves doués (Assouline et collab., 2018).

Comme observé dans les autres études (Jung, 2014; McCoach et Siegle, 2007; Troxclair, 2013), le sentiment d'auto-efficacité et les contacts avec des personnes douées semblent influencer positivement les attitudes à l'égard de l'éducation des élèves doués. Il est possible que les contacts fréquents avec des personnes douées (par exemple, avec un membre de la famille, un ami ou une connaissance) puissent conduire à l'acquisition de nouvelles idées et à une prise de conscience des besoins particuliers de ces personnes (Jung, 2014) ou de la nécessité de répondre à ces besoins.

Par contre, alors que la majorité des études recensées rapportent une influence positive de la formation reçue, notre étude ne révèle aucune différence significative. Cela peut s'expliquer par la quasi-absence de formation reçue à ce sujet. On peut penser à l'instar des résultats d'autres études (Plunkett et Knobord, 2011) que plus de formation sur cet aspect améliorerait les attitudes des enseignants, mais aussi leur sentiment d'auto-efficacité.

De plus, il peut sembler étonnant que les enseignants qui se perçoivent comme doués aient des attitudes plus négatives à

l'égard de l'éducation des élèves doués. Il se peut que ces enseignants aient des représentations limitées de ce que sont les élèves doués et leurs besoins. En effet, dans une étude qualitative sur les perceptions des enseignants quant à la douance, Lagacé-Leblanc et ses collègues (2020) observent que l'autoperception de la douance est associée à une représentation plus limitée et stéréotypée de la nature de la douance souvent liée à une performance scolaire élevée. Ces enseignants pourraient entre autres penser qu'ils n'ont pas eu besoin de mesures particulières pour réussir.

En ce qui concerne le genre, les résultats concordent avec ceux de l'étude de Chessman (2010) effectuée auprès d'enseignants du secondaire où le genre masculin était également associé à des attitudes plus négatives en ce qui concerne l'élitisme. Il serait pertinent dans des études qualitatives d'explorer ce qui explique cette tendance.

Enfin, les différentes variables étudiées expliquent faiblement la variance observée pour les différentes dimensions des attitudes. Il se peut que d'autres variables soient en jeu. De futures études sont nécessaires pour vérifier l'influence d'autres variables individuelles peu explorées jusqu'à présent en contexte de douance, telles que les croyances normatives et les perceptions de contrôle (Ajzen, 2012), ou contextuelles (ressources disponibles, temps, accompagnement offert, etc.), pour prédire les attitudes des enseignants.

De plus, bien que l'échantillon soit représentatif en termes d'âge et de genre par rapport à la population enseignante québécoise au préscolaire/primaire, il peut y avoir un biais lié au volontariat. En effet, il se peut que les enseignants qui avaient une attitude positive envers l'éducation des élèves doués aient été plus susceptibles de répondre, se sentant interpellés par le sujet, que les enseignants avec des attitudes plus négatives ou indifférentes. Par conséquent, il faut être prudent dans l'interprétation des résultats.

Conclusion

Les attitudes des enseignants québécois sont plutôt positives à l'égard de l'éducation des élèves doués, ce qui peut laisser présager qu'ils se montrent ouverts à mettre en place des mesures pour répondre aux besoins particuliers de ces élèves. Mais cela reste à vérifier. Aussi, en raison du manque de formation reçu à cet égard et de certaines conceptions stéréotypées des élèves doués qui semblent prévaloir, cela pourrait entraver la détection des élèves doués en classe ou la mise en place de mesures qui répondent aux préférences d'apprentissage des élèves doués, notamment l'accélération scolaire. Ceci est particulièrement vrai pour les élèves doués qui présentent de la sous-performance, d'autres difficultés d'adaptation ou un trouble neurodéveloppemental associé qui risquent de passer davantage sous le radar. ■

Références

Ajzen, I. (2012). The theory of Planned Behavior. Dans P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski et E. T. Higgins (dir.), *Handbook of theories of social psychology* (vol. 1, p. 438-459). Sage Publications.

Assouline, S. G., Lupkowski-Shoplak, A. et Colangelo, N. (2018). Acceleration and the talent search model: Transforming the school culture. Dans S. I. Pfeiffer, E. Shaunnessy-Dedrick et M. Foley-Nicpon (dir.), *APA handbook of giftedness and talent* (p. 333-346). American Psychological Association.

Bain, S. K., Bliss, S. L., Choate, S. M. et Brown, K. S. (2007). Serving children who are gifted: Perceptions of undergraduates planning to become teachers. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(4), 450-478. <https://doi.org/10.4219/jeg-2007-506>

Blaas, S. (2014). The relationship between social-emotional difficulties and underachievement of gifted students. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 24(2), 243-255. <https://doi.org/10.1017/jgc.2014.1>

Brault-Labbé, A., Turcotte, C., Comtois, G., Dupuis-Fortier, C., Hubert, A., Morin, M., Poirier, J. et Robert, M.-C. (2019). *Parents d'enfants doués et école québécoise... comment soutenir cette rencontre complexe et souvent difficile?* [communication]. Colloque Regards sur les élèves doués, LaSalle, Canada.

Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys. (2020). *Politique des élèves doués et talentueux*. (Ouvrage original publié en 2011) <https://www.csmb.qc.ca/~media/Files/PDF/CSMB/Politiques/20-21/8-Politique-douance.ashx>

Colangelo, N., Assouline, S. G. et Gross, M. U. M. (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (vol. 1). The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development. http://www.accelerationinstitute.org/nation_deceived/nd_v1.pdf

Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. (2011). *Cadre de référence de la politique des élèves doués et talentueux*. <http://hautpotentielquebec.org/ressources/Cadre-de-reference-Politique-des-eleves-doues-et-talentueux.pdf>

Gagné, F. et Nadeau, L. (1991). *Opinions à propos des doués et de leur éducation*. Université du Québec à Montréal.

Jung, J. Y. (2014). Predictors of attitudes to gifted programs/provisions: Evidence from preservice educators. *Gifted Child Quarterly*, 58(4), 247-258. <https://doi.org/10.1177/0016986214547636>

Kanevsky, L. (2011a). Deferential differentiation: What types of differentiation do students want? *Gifted Child Quarterly*, 55(4), 279-299. <https://doi.org/10.1177/0016986211422098>

Kanevsky, L. (2011b). A survey of educational acceleration practices in Canada. *Canadian Journal of Education*, 34(3), 153-180. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/569/1059>

Kanevsky, L. S. et Clelland, D. (2013). Accelerating gifted students in Canada: Policies and possibilities. *Canadian Journal of Education*, 36(3), 229-271. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1201/1596>

Lagacé-Leblanc, J., Courtinat-Camps, A., Massé, L., Capdevielle, V., Baudry, C., Bégin, J.-Y., Couture, C., Verret, 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), 1160-1195. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/4615/2921>

Landis, R. N. et Reschly, A. L. (2013). Reexamining gifted underachievement and dropout through the lens of student engagement. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(2), 220-249. <https://doi.org/10.1177/0162353213480864>

Matthews, M. S. et McBee, M. T. (2007). School Factors and the underachievement of gifted students in a talent search summer program. *Gifted Child Quarterly*, 51(2), 167-181. <https://doi.org/10.1177/0016986207299473>

McCoach, D. B. et Siegle, D. (2007). What predicts teachers' attitudes toward the gifted? *Gifted Child Quarterly*, 51(3), 246-255. <https://doi.org/10.1177/0016986207302719>

Ministère de l'Éducation et ministère de l'Enseignement supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf

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

Monsen, J. J., Ewing, D. L. et Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17(1), 113-126. <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9144-8>

Plunkett, M. et Kronborg, L. (2011). Learning to be a teacher of the gifted : The importance of examining opinions and challenging misconceptions. *Gifted and Talented International*, 26(1), 31-46.

Rambo, K. E. et McCoach, D. B. (2012). Teacher attitudes toward subject-specific acceleration: Instrument development and validation. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(2), 129-152. <https://doi.org/10.1177/0162353212440591>

Sharma, U., Aiello, P., Pace, E. M., Round, P. et Subban, P. (2018). In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: An international comparison of Australian and Italian teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 437-446. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1361139>

Sharma, U., Forlin, C. et Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773-785. <https://doi.org/10.1080/09687590802469271>

Troxclair, D. A. (2013). Preservice teacher attitudes toward giftedness. *Roeper Review*, 35(1), 58-64. <https://doi.org/10.1080/02783193.2013.740603>

VanTassel-Baska, J. et Stambaugh, T. (2005). Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Theory Into Practice*, 44(3), 211-217. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403_5

Westphal, A., Vock, M. et Stubbe, T. (2017). Grade skipping from the perspective of teachers in Germany: The links between teachers' decisions, acceptance, and perceived knowledge. *Gifted Child Quarterly*, 61(1), 73-86. <http://doi.org/10.1177/0016986216670727>

Transformez votre pratique tout en obtenant vos crédits de formation avant mars !

L'entretien motivationnel (EM) est une approche thérapeutique reconnue figurant parmi les meilleures pratiques en psychologie pour aider les gens à réaliser des changements dans leur vie.

Nos prochains ateliers accrédités :



1 | Les bases de l'entretien motivationnel

Apprenez les rudiments de l'EM : comment aider les gens à changer, développer votre empathie, utiliser votre énergie de manière plus efficace, écouter le discours de changement et +.

 **décembre, avril ou mai**, 3 jours



1 | Tisser une forte alliance thérapeutique

Acquérez des compétences concrètes pour faciliter l'établissement de cette alliance indispensable et améliorer la qualité du traitement et la satisfaction des clients et +.

 **janvier**, 2 jours

Animatrice Rachel Green, Ph.D.

Rachel Green, Ph. D. (psychologie) a donné plus de 350 ateliers et conférences sur l'EM au Canada, aux États-Unis et en Europe. Elle est membre du réseau Motivational Interviewing Network of Trainers (MINT) et de l'Association francophone de diffusion de l'Entretien motivationnel (AFDEM).



Ateliers accrédités par l'Ordre des psychologues du Québec (OPQ)



Animatrice experte et expérimentée en EM



Séances en direct



Petits groupes



Réactif aux besoins du groupe



Temps pour pratiquer et poser des questions

All workshops are available in English too!

NOUVEAU



DANIE BEAULIEU, PH. D.

Matériel pédagogique inclus

Code d'accès valide jusqu'à 21 jours

Forfaits de groupes disponibles

Évitez les frais de déplacement, de remplacement, de gardiennage

Service 7 jours sur 7 avec numéro sans frais

Fonctions arrêt, pause, avance, recule

Téléchargez votre diplôme



programme
THÉRAPEUTE D'IMPACT

20% DE RABAIS À L'ACHAT DU PROGRAMME COMPLET

Thérapie d'Impact

Techniques d'Impact en individuel

Techniques d'Impact en groupes-couples-familles

Techniques d'Impact en employabilité

Bye Bye Anxiété

Développer l'intelligence émotionnelle des petits et des grands

Le burnout et la dépression : gravir les échelons vers la guérison

Le deuil et ses issues

L'Art de semer

Primate Automate Diplomate

Relations Interpersonnelles: gérer ses différends et ses différences.

Capsules éducatives d'Impact



POUR TOUS

Améliorer vos relations parents-adolescents

Améliorer vos relations parents-enfants

Mieux comprendre et gérer les crises chez les jeunes

Mise au point sur mesure pour les couples

Techniques d'Impact en service de garde

Bye Bye Anxiété (conf)

Bâtir sa fierté

Planification stratégique personnelle

PROGRAMME THÉRAPEUTE D'IMPACT

**MAINTENANT ENTIÈREMENT DISPONIBLE EN LIGNE
À VOTRE RYTHME, OÙ ET QUAND VOUS VOULEZ!**

COMMENTAIRES DE NOS PARTICIPANTS

« Génial, c'était ma première formation avec toi et ce ne sera pas la dernière! Félicitations! »

Nathalie Huot, psychoéducatrice

« Très intéressant, très bien expliqué, beaucoup d'exemples et plusieurs suggestions d'activités. »

Julie McDonald, psychoéducatrice

« Formation en ligne très intéressante et dynamique. »

Geneviève Turcotte, psychoéducatrice

www.academieimpact.com • info@academieimpact.com

1 888 848-3747 •  /academieimpact



perfectionnement.com

FORMATION EN LIGNE

Formations de pointe en psychologie, psychothérapie et santé mentale



**Que vos forces soient avec vous!
Utiliser ses forces signatures pour
augmenter le fonctionnement optimal.**

155 \$ ⌚ 4h

Jacques FOREST, Ph.D., CRHA,
Psychologue



**« Je pense donc je souffre! »
Stratégies cognitives pour apaiser la
détresse émotionnelle.**

125\$ ⌚ 3h

Amélie SEIDAH, Ph.D., Psychologue



**Intervenir auprès des individus et des
familles vivant une séparation complexe.**

125 \$ ⌚ 3h

Caroline PAQUET, Psychologue



**L'attachement. Sa place dans le
développement infantile et dans la
compréhension des troubles précoces
de l'enfance.**

185 \$ ⌚ 5h

Dr Michel LEMAY, Psychiatre



www.perfectionnement.com