

## Introduction

- Certaines pratiques sont reconnues **pour favoriser ou nuire à l'inclusion scolaire des élèves doués**. Les élèves doués sont reconnus pour avoir des besoins particuliers et certaines conditions sont importantes à considérer.
- Les élèves doués sont particulièrement **sensibles à la qualité des interactions avec leurs enseignants** ainsi qu'à leur environnement, comparés aux autres élèves (Croft, 2003).
- Le **soutien affectif** offert par l'enseignant (c.-à-d. la capacité de l'enseignant à reconnaître des émotions chez l'enfant, favoriser leur expression et lui offrir l'accueil de l'émotion vécu) est une dimension relationnelle essentielle au bon développement et aux apprentissages chez les enfants (Pianta, La Paro, & Hamre, 2008).
- L'application des pratiques recommandées peuvent avoir un effet positif sur **l'inclusion scolaire des élèves doués, la diminution des risques de difficultés socioaffectives et de sous-performance** (Blaas, 2014; Landis & Reschly, 2013; Mattew & McBee, 2007).
- Au Québec, aucune étude ne s'est intéressée à la documentation de ces types de pratiques et à leur incidence dans l'inclusion scolaire de ces élèves.

### Objectifs:

- Vérifier les perceptions des élèves doués, des parents et des enseignants quant aux conditions favorables et défavorables à l'inclusion scolaire de ces élèves.
- Examiner l'importance, le rôle et la contribution de la relation enseignant-élève dans le sentiment d'inclusion scolaire des élèves doués.

## Méthode

Approche qualitative interprétative : Étude de cas multiples (Yin, 2014)

### Participants:

- 24 élèves doués (QI ≥ 120) de 6 à 11 ans, (services de douance de la C.S. participante de la grande région de Montréal) (11 filles; 13 garçons)
- 23 parents (19 mères; 4 pères) et 1 tutrice
- 20 enseignants et 1 éducateur (18 femmes; 2 hommes)

### Instruments:

#### 1) Renseignements généraux

(p.ex. poste occupé, ordre d'enseignement, type de classe, niveau de scolarité, type d'établissement, etc.)

#### 2) Entrevue semi-structurée

##### ❖ Élèves (30 à 60 minutes)

- Thèmes: 1) perception douance; 2) expérience à l'école; 3) relations sociales; 4) motivation et intérêts; 5) encadrement parental; 6) sommeil.

##### ❖ Parents (45 à 120 minutes)

- Thèmes: 1) douance et talents de l'enfant; 2) histoire scolaire; 3) vécu scolaire; 4) motivation, intérêts et volition; 5) intégration et adaptation sociales; 6) adaptation personnelle; 7) état de santé/conditions physiques; 8) clôture de l'entretien.

##### ❖ Enseignants (30 à 60 minutes)

#### 3) WISC-V

(Wechsler Intelligence Scale for Children, 5<sup>e</sup> édition (Wechsler, 2015))

### Catégorisation et analyses:

- Triangulation des données : **Méthode d'étude de cas multiples** (Yin, 2014)
- Système de catégorisation thématique mixte (Miles, Huberman et Saldaña, 2014)  
Les logiciels **Nvivo** ont été utilisés pour la catégorisation des données et processus d'analyse de contenu.

## Références

- Baudry, C., Massé, L., Verret, C., Lagacé-Leblanc, J., Prineau, V., Martineau-Crête, L., Couture, C., Nadeau, M.F., Bégin, J.Y. (soumis, 2019) Regards croisés sur les pratiques de différenciation pédagogique favorisant l'inclusion scolaire des élèves doués au primaire. *Revue canadienne de l'éducation*.
- Blaas, S. (2014). The relationship between social-emotional difficulties and underachievement of gifted students. *Journal of Psychologists and Counselors in Schools*, 24(2), 243-255.
- Croft, L.J. (2003). Teachers of the gifted: Gifted teachers. *Handbook of gifted education*, 3, 558-571.
- 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).
- Landis, R.A., & 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.
- Malecki, C.K., & Demaray, M.K. (2003). What Type of Support Do They Need? Investigating Student Adjustment as Related to Emotional, Informational, Appraisal, and Instrumental Support. *School Psychology Quarterly*, 18(3), 231-252. <http://dx.doi.org/10.1521/10754225067000000000000000000000>
- Matthews, M.S., & 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.
- Miles, M.B., Huberman, A.M., Huberman, M.A., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*, sage.
- Rousseau, N., Deslandes, R., & Fournier, H. (2009). La relation de confiance maître-élève: perception d'élèves ayant des difficultés scolaires. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 44(2), 193-211.
- Rousseau, N., Poiré, M., Viennet, R., Blais, S., Desmarais, K., Maunier, S., Tétrault, K. (2015). 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 présenté au Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et au Fonds de recherche en Société et culture (FRSQC). Québec, Canada. Reptre à [http://www.rsqc.ca/document/11326448938/PC\\_RousseauN\\_resume\\_integratoin-inclusion.pdf?2ac0c6c-093b-45e8-9174](http://www.rsqc.ca/document/11326448938/PC_RousseauN_resume_integratoin-inclusion.pdf?2ac0c6c-093b-45e8-9174)
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System™ Manual K-3*. Paul H Brookes Publishing.
- Wechsler, D. (2015). *Échelle d'intelligence de Wechsler pour enfants®—Cinquième édition—Version pour francophones du Canada (WISC-V™)*. Toronto, Canada : Pearson.
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S.L., & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary educational psychology*, 35(3), 193-202.
- Yin, R.Y. (2014). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA : SAGE Publications, Inc.

## Résultats

### ► Condition liée à l'élève : **Relation avec l'enseignant:**

« Ça va vraiment bien parce que Madame M. est très gentille » (ÉL)

« Je trouve que le plus important est le rapport, cognitif et affectif, c'est vraiment le rapport à l'enseignante qui prime avant tout » (P)

« Donc quand il y a un bon lien, elle fonctionne bien » (EN)

### ► Condition liée à l'enseignant : **Soutien affectif offert par l'enseignant:**

« Quand on a du stress, elle nous aide chaque fois. » (ÉL)

« Son enseignante l'a bien compris l'anxiété de ma fille, l'a prise en mains [...] Sans nécessairement adapter des choses, mais elle était consciente de, par exemple, de l'avertir quand il y avait une suppléante qui venait, si elle le savait d'avance, elle avertissait ma fille pour que ça se passe plus facilement. » (P)

« Il faut prendre le temps de s'asseoir avec lui et de l'écouter. De lui parler. Ça a fait en sorte que ça a mieux été » (EN)

**Tableau 1.** Conditions liées à la relation enseignant-élève qui favorisent ou nuisent à l'inclusion scolaire des enfants doués, selon la perception de l'élève, du parent et de l'enseignant.

CONDITIONS Thèmes	FAVORISENT			NUISENT		
	ÉL	P	EN	ÉL	P	EN
<b>Condition liée à l'élève</b>						
► <b>Relation avec l'enseignant</b>	<b>29%</b> 7(9)	<b>67%</b> 15(25)	<b>67%</b> 13(15)		<b>29%</b> 7(12)	
<b>Condition liée à l'enseignant</b>						
► <b>Soutien affectif</b> (relation maître-élève, aide anxieté, patience, humour)	<b>88%</b> 21(60)	<b>56%</b> 13(22)	<b>38%</b> 8(14)			

ÉL = Élève; P = Parent; EN = Enseignant

## Discussion et Conclusion

- Dans le même sens que la littérature, la **relation enseignant-élève** est rapportée comme un élément qui favorise l'inclusion scolaire des élèves ayant des besoins particuliers (Rousseau et al., 2009; 2015).
- L'importance de la relation enseignant-élève** est présente dans les discours des trois catégories de participants;
- À l'inverse, une moins bonne qualité de la relation enseignant-élève constitue une condition perçue par les parents **pouvant être nuisible** à l'inclusion scolaire des enfants doués. Pourrait être lié à une mauvaise expérience antérieure?
- Pour la grande majorité des **enfants doués (88%)**, il semble que le **soutien affectif** reçu par l'enseignant est perçu comme un élément qui contribue de façon **importante** à son sentiment d'inclusion
- Il a été montré qu'il y a des effets favorables sur son sentiment d'inclusion lorsque l'enfant reçoit du soutien affectif (Malecki & Demaray, 2003; Wentzel, 2010)
- Les propos des enseignants et des parents abordent également l'importance de ce type de soutien mais pour eux, la qualité de la relation (le besoin d'une relation positive et de confiance entre l'élève et l'enseignant) est plus souvent rapportée dans leur discours.

### Conclusion

- Les résultats soutiennent l'importance de répondre aux besoins socioaffectifs des élèves doués
  - Souvent négligés au profit des besoins sur le plan des apprentissages académiques (Kregel, 2017);
  - Le soutien affectif accroît le **sentiment d'être reconnu et compris chez les élèves, en plus de favoriser leurs apprentissages** (Croft, 2003).
- D'autres études devraient être menées pour mieux comprendre la contribution du soutien émotionnel offert par l'enseignant aux élèves doués.
  - Pour mieux répondre aux besoins affectifs des enfants doués et ainsi contribuer à leur inclusion scolaire;
  - Pourrait aider à prévenir la sous-performance scolaire, les difficultés d'adaptations de ces élèves et le risque de décrochage scolaire.